



**Universitat de les  
Illes Balears**

# L'evolució de l'aprenentatge literari. *Viatge al país de les cantàrides*: La petjada inexorable de Llorenç Moyà

Una proposta didàctica basada en la creació d'un itinerari literari i vivencial de l'autor per la seva vila, Binissalem

Mireia Pol Pons

## **Memòria del Treball de Final de Màster**

Màster Universitari en Formació del Professorat  
(Especialitat/Itinerari de Llengua Catalana)

de la

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2016 - 2017

*Data: 19/07/2017*

*Signatura de l'autor*

*Nom Tutor del Treball: Felip Munar Munar*

*Signatura Tutor*

*Nom Cotutor (si escau)* \_\_\_\_\_

*Signatura Cotutor* \_\_\_\_\_

*Acceptat pel Director del Màster Universitari de* \_\_\_\_\_

## TAULA DE CONTINGUTS

1. ABSTRACT.....	p.1
2. INTRODUCCIÓ.....	p.2-4
3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ.....	p. 4-16
3.1 Una mirada retrospectiva a l'enfocament de l'ensenyament de la literatura.....	p. 4-11
3.1.1 El discurs oral i escrit a través de la Retòrica i la Poètica.....	p.5-6
3.1.2 La construcció de les històries literàries nacionals.....	p. 6-8
3.1.3 Indicis de crisi del model historicista de l'ensenyament de la literatura i el sorgiment de la perspectiva interpretativa dels textos.....	p. 8-10
3.1.4 La perdurabilitat del model historicista en l'actualitat..	p.10-11
3.2 Cap a l'horitzó de noves perspectives en l'ensenyament de la literatura: la diversitat metodològica i l'educació literària.....	p. 11-16
4. DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA: <i>VIATGE AL PAÍS DE LES CANTÀRIDES</i> . ITINERARI LITERARI I VIVENCIAL DE LLORENÇ MOYÀ	
4.1 Plantejament i contextualització de la proposta.....	p. 17-20
4.2 Justificació teòrica.....	p.20-
4.2.2 La literatura al servei de l'adquisició de la competència comunicativa.....	

4.2.1.1 Comprensió escrita.....	p.21-23
4.2.1.2 Producció escrita.....	p.23-24
4.2.1.3 Revaloració de la oralitat a les aules: comprensió i expressió.....	p. 24-26
4.2.1.4 Estudi del llenguatge.....	p. 26
4.2.1.5 La competència digital.....	p. 27
4.3 Objectius, competències i continguts.....	p.28-29
4.5 Metodologia.....	p. 30-32
4.6 Seqüenciació d'activitats.....	p.33-42
4.7 Criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge.....	p.42-44
4.8 Instruments d'avaluació.....	p.44-46
4.9 Atenció a la diversitat.....	p.46-48
5. CONCLUSIONS.....	P. 48-50
6. BIBLIOGRAFIA.....	P. 50-56
7. ANNEXOS	
7.1 Annex I. Anàlisi del cànon literari escolar. Nous horitzons	
7.2 Annex II. Concreció d'algunes propostes innovadores que segueixen la reformulació de l'educació literària	
7.3 Annex III. Anàlisi detallada del context en què se situa la proposta	

7.4 Annex IV. Enquesta

7.5 Annex V. Estudi analític dels resultats de l'enquesta

7.6 Annex VI. Entrevista a Miquel Àngel Vidal

7.7 Annex VII. Taula relació metodologies, competències i intel·ligències múltiples

7.8 Annex VIII. Graella amb la informació detallada sobre el desenvolupament de les activitats

7.9 Annex IX. Quadern de l'equip

7. 10 Annex X. Dossier de lectura

7. 11 Annex XI. Possibles punts de l'itinerari literari i vivencial de Llorenç Moyà

## AGRAÏMENTS I DEDICATÒRIA

Sovint, no ens n'adonam però la nostra vida està feta de la gent amb qui la compartim. Hi ha persones que et marquen la vida sense adonar-se'n; la meua diu molt de tu. Gràcies per introduir-me al món de la docència (des de ben petita, he begut de la vocació que des de sempre has després) i per fer-me estimar les humanitats potser abans de saber què eren. Somiava en començar l'experiència docent i contar-te com m'anava, però ara em resta seguir el camí meravellós que ens has deixat com a docent, com a amant de les lletres però, sobretot, com a persona. La vida que deixes viurà per sempre en tots els que hem tengut la immensa sort de conèixer-te.

Va per tu, J. M. Pol i ara «ja sols em queda protegir el que em vas deixar i creure que tot està per fer» (Txarango).

El meu agraïment més profund i sincer a Miquel Àngel Vidal, per deixar-me descobrir que, a més d'un excel·lent estudiós i novel·lista, és una gran persona. No només ha enaltit i recuperat una de les grans figures literàries balears, Llorenç Moyà, sinó que s'ha convertit en una d'elles.

## 1. ABSTRACT

El món de l'educació es troba a mig camí entre el tradicionalisme més absolut i el sorgiment d'una nova manera d'entendre la docència a partir de la reflexió, la coherència i la importància del paper protagonista dels alumnes. En aquesta mateixa dicotomia es troba l'educació literària, a cavall entre la prolongació del model historicista i l'aparició d'una nova filosofia fomentada en una metodologia diversa i funcional. D'acord amb l'estat de la qüestió, aquest treball pretén, en primer lloc, analitzar acuradament aquesta realitat educativa literària des d'antany fins a l'actualitat, fet que permetrà justificar la necessitat d'enderrocar uns patrons obsolets i de reconstruir l'entramat educatiu des d'una actitud crítica i autoreflexiva. En segon lloc, es concretarà una proposta didàctica a fi de demostrar la capacitat de vehicular aquest posicionament teòric en realitat docent. Més específicament, es crearà una unitat didàctica pensada per als alumnes del segon cicle d'ESO de l'IES Binissalem. Per tal d'aproximar-se a la seva realitat cultural immediata, la proposta es basarà en la creació d'un

itinerari literari sobre l'escriptor binissalemer Llorenç Moyà, a propòsit de l'Any Moyà 2016, amb la finalitat de deixar de banda la visió nul·la o errònia que ha sobrevolat aquesta figura literària.

PARAULES CLAU: educació literària, innovació docent, *learning by doing*, itinerari literari.

## 2. INTRODUCCIÓ

Actualment, en el món educatiu, la pràctica docent sofreix un procés bifurcatiu en què s'hi poden entreveure dues maneres de procedir que cada vegada difereixen més l'una de l'altra. Per una banda, encara queden reductes importants d'un enfocament tradicional de l'educació, que es manté inalterable des de fa segles. Aquesta perspectiva es caracteritza per l'assumpció d'una metodologia sense cap raonament previ, pel paper protagonista del docent com a màxim coneixedor de la informació i transmissor i per la poca importància en els aprenents. Tot i això, en el bàndol oposat, s'estan aixecant cada vegada més llances a favor d'una manera d'impartir docència basada en la recerca de nous camins didàctics i metodològics, fonamentats en dues premisses antagòniques a les que segueix el tradicionalisme educatiu: la reflexió com a activitat perenne i bàsica per a justificar un camí en la pràctica docent i la reformulació dels esquemes educatius en benefici dels autèntics protagonistes de l'aprenentatge: els alumnes.

Aquests dos models coexisteixen en la realitat docent dels centres educatius. Tot i això, sembla que, a poc a poc, la innovació pedagògica i didàctica s'està apoderant de les aules amb la finalitat de guiar i d'encaminar els alumnes, la societat i, per extensió, el món. Al cap i a la fi, els docents tenim una clara responsabilitat social i cívica: està en les nostres mans decidir de quina manera volem formar els aprenents que es convertiran en el futur de la nostra societat. És per això que, en lloc de realitzar una actuació docent basada en la inèrcia i en la tradició, s'ha d'intentar construir des de zero un aprenentatge valuós, útil i accessible per a tots els alumnes.

A propòsit d'aquesta controvertida dicotomia, el treball que ens concerneix s'elabora amb la finalitat de contribuir, encara que sigui molt minuciosament, a tombar la balança en benefici de les espurnes docents que han començat a il·luminar el camí cap a un món educatiu millor. Precisament, aquest recorregut no és el més fàcil ni el més còmode, però sí que es constitueix com a l'únic potencialment necessari.

Aquest projecte tindrà com a objecte d'estudi l'àrea de llengua catalana i literatura en l'educació secundària. Així doncs, des d'aquesta perspectiva, es basteix un treball que presenta dos apartats que tenen una funció ben diferenciada, però que, alhora, presenten una complementació ineludible. En primer lloc, es pretén dur a terme una acurada anàlisi de l'estat de la realitat educativa literària des de temps remots fins a l'actualitat amb la voluntat de dilucidar la seva fisonomia, fet que permetrà justificar la necessitat d'advocar pel camí de la restauració en l'aprenentatge de la literatura. En segon lloc, es crearà una proposta didàctica fonamentada en les bases teòriques per les quals s'ha advocat en l'apartat anterior.

Aquesta proposició prendrà l'aprenentatge de la literatura com a *leitmotiv*, però, realment, es conformarà de manera caleidoscòpica, atès que s'hi treballaran, en menor o major mesura, tots els blocs curriculars de l'assignatura des d'un prisma favorable a l'enfocament comunicatiu pel qual es decanten les actuals reflexions de didàctica de la llengua i de la literatura.

Més específicament, s'ha decidit plantejar una unitat didàctica anomenada *Viatge al país de les cantàrides*, que té com a fi últim la confecció d'un itinerari literari creat pels propis alumnes amb el guiatge del docent. Aquesta proposta ha estat pensada per a un grup del segon cicle de l'Educació Secundària Obligatòria i s'ha seleccionat l'IES Binissalem com a escenari d'actuació. Tenint en compte aquesta contextualització real, s'ha decidit elegir la figura i l'obra de l'escriptor binissalemer Llorenç Moyà com a temàtica de l'itinerari, fet que es pot considerar una activitat correlativa a l'Any Moyà, la commemoració del centenari del seu naixement que es va dur a terme durant tot l'any 2016 a través de ponències, exposicions i activitats múltiples.

L'interès per aquest autor, però, rau també en una experiència personal. Sóc de Binissalem i visc just a davant el casal on Llorenç Moyà passà gran part de la seva vida, Can Gelabert. Des de l'escola i l'institut, em varen donar a conèixer un llistat insaciable de noms d'autors i d'obres; no obstant això, la primera vegada que vaig sentir a parlar d'aquest escriptor a una aula fou a la universitat, perquè em vaig especialitzar en llengua i literatura, és clar. Així doncs, tot i la proximitat geogràfica que m'unia a ell, fins feia relativament poc n'havia estat ben allunyada, en la desconeixença més absoluta. Això em va dur a pensar que, segurament, aquesta figura literària estava infravalorada i requeria fer alguna cosa per a enaltir-la. No està en les primeres files del cànon hegemònic català de la història de la literatura, però em sembla que, com a mínim, ha de ser conegut i valorat com cal pels seus conterrànies, no només per la seva producció literària, sinó també per tot allò que feu per al poble de Binissalem del qual ara gaudim. Per altra banda, les teories didàctiques actuals reclamen la vinculació de l'aprenentatge amb la realitat immediata de l'alumnat, fet que no podia ser més adient. És per això que vaig decidir que el seu ressorgiment en l'àmbit escolar seria l'essència temàtica de l'apartat pràctic i creatiu d'aquest treball educatiu.

### 3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

En primer lloc, es durà a terme un procés d'investigació i de presa de consciència de l'estat de la qüestió de l'àrea que constitueix l'eix conductor de la meua proposta: la literatura. És per això que, tot seguit, es realitzarà un recorregut per l'evolució de l'ensenyament literari fins arribar a l'actualitat. A partir d'aquesta anàlisi, s'haurà d'adoptar un punt de vista crític sobre la qüestió i, així, es construiran les bases de didàctica de la literatura sobre les quals s'edificarà l'eix d'unió de la proposta d'aquest treball.

#### **3.1 Una mirada retrospectiva a l'enfocament de l'ensenyament de la literatura**

La didàctica es constitueix com a una disciplina que es posa al servei de l'aprenentatge i que desconstrueix els estudis i els continguts de les diverses



àrees a favor de les condicions que regeixen el subjecte aprenent. En el cas de l'àmbit de la literatura, la visió didàctica des d'un punt de vista crític i funcional i prenent com a principal focus d'interès l'alumne, les seves condicions, necessitats i motivacions s'ha començat a treballar fa relativament poc. Com bé esmenta Colomer (1996: 1), «puede decirse que la didáctica de la literatura como área de reflexión se ha formado en las últimas décadas, especialmente desde finales de los años sesenta».

Aquesta tardança en la reflexió didàctica de la literatura ha repercutit en la pràctica docent i ha fet que el model d'ensenyament historicista impulsat des de fa dos segles hagi perdurat pràcticament inalterable fins a l'actualitat. Però, per a entendre la situació actual de la literatura a les aules, és necessari fer una ullada cap enrere i percebre l'evolució dels diversos models d'ensenyament literari que ens han duit fins a avui.

Agafant com a punt de partida la descripció i l'anàlisi de Colomer (1996), Jover (2007), Ballester i Ibarra (2009) i Quintana (2011) i fent una fusió de les seves propostes d'estudi, es poden delimitar tres models d'ensenyament de l'àmbit literari, que culminen en una situació de gran diversitat de propostes (i també d'un cert desconcert) en l'actualitat. Tot i que, especialment, Teresa Colomer posi uns límits temporals molt marcats entre l'un i l'altre, no s'han de veure com a una successió inalterable i matemàtica en què la desaparició d'un suposa l'inici de l'altre, sinó que, més aviat, aquests models conviuen en el temps, en menor o major mesura, com es podrà percebre a continuació.

### 3.1.1 El discurs oral i escrit a través de la Retòrica i la Poètica

En primer lloc, s'ha de parlar d'un model d'enfocament de l'ensenyament literari que se situa des de l'Edat Mitjana fins al segle XIX. En aquest cas, la literatura es posava al servei de la pràctica de l'eloqüència i la lectura dels clàssics grecs i llatins servia per a crear als alumnes referents d'un llenguatge culte i ben formulat, però també d'uns valors morals determinats (Colomer 1996: 2).

A més, d'acord amb Jover (2007: 18), a l'Edat Mitjana, les elits que tenien accés a la cultura no només descobrien el món literari clàssic, sinó que també

llegien textos litúrgics, religiosos i de fonamentació espiritual. Concretament, amb aquest model d'aprenentatge, «els alumnes [...] aprenien a copiar textos, a escriure'ls al dictat i a elaborar discursos a partir dels recursos retòrics dels textos sagrats i de l'antiguitat clàssica» (Jover 2007: 18).

Durant l'Edat Moderna, va anar augmentant progressivament la població que tenia accés a l'escriptura, tot i que encara era un reducte minoritari en relació a tota la població. El mètode d'aprenentatge continuava sent el mateix; no obstant això, es va concretar en les assignatures de Poètica i de Retòrica (Jover 2007: 18-19; Quintana 2011: 101-102). La cita següent permet entendre millor la concepció d'ensenyament literari d'aquest model metodològic: «Si els infants sentint parlar aprenen a parlar, ¿qui dubta que els homes de clar judici llegint els més eloqüents aprendran a parlar eloqüentment?» (Gregori Maians dins Jover 2007: 19).

### 3.1.2 La construcció de les històries literàries nacionals

En el segle XIX, sorgeix un nou model d'ensenyament de la literatura basat en un enfocament historicista, que, com bé s'ha anticipat, ha sobreviscut fins a l'actualitat. Si ens remuntam als antecedents històrics que potencien l'arribada d'aquesta nova manera d'ensenyar literatura, diversos autors apunten en la mateixa direcció (Colomer 1996; Jover 2007; Jover i Lomas 2015). Aquest canvi de paradigma es produeix a causa de factors com «la confluència del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales», així com també «el fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado» (Colomer 1996: 2). Pel que fa a aquest darrer condicionant a favor de l'alfabetització sistemàtica de tota la població, s'ha de dir que va vinculat a una nova concepció de l'individu en la societat: «han deixat de ser súbdits per passar a ser ciutadans» (Jover 2007: 19). A més a més, també s'han determinat com a causes que varen potenciar aquest canvi educatiu el xoc entre l'hermetisme de la retòrica i la voluntat d'originalitat pròpia del Romanticisme; la importància de les llengües vulgars («nacionals») que va de la mà del descrèdit de les antigues

(«clàssiques»); i el pes creixent de la història pròpia i la rellevància del folklore (Quintana 2011: 102).

De tots aquests factors que desencadenen l'aparició d'un nou model d'ensenyament literari, cal destacar, especialment, el sorgiment i l'enaltiment dels estats nació que posen de manifest la necessitat de potenciar la pertinença al territori i de valorar el propi patrimoni per damunt dels altres, que dóna lloc a aquesta nova concepció d'ensenyar literatura. En paraules de Jover (2007: 19), «a la fi del segle XVIII, les nacions s'afirmen [...] enfront de l'«enemic» exterior, tot confiant a la llengua, a les creences i a un *Volksgeist* de clara filiació romàntica el contorn d'unes «essències» de pretensió diferenciadora».

D'aquesta manera, en el segle XIX, tots aquests factors externs i interns contribuïren al canvi de concepció de la manera d'ensenyar literatura a les aules a favor d'un model basat en la transmissió de la història literària pròpia i fonamentat en el procediment metodològic de l'aprenentatge memorístic d'obres, autors i moviments (Ballester 2009: 27) de manera inalterable sense reflexió ni crítica.

Per tant, ensenyar literatura va passar a entendre's com la manera de donar a conèixer uns referents comuns als ciutadans de l'estat, des d'una perspectiva d'enaltiment dels autors propis enfront dels externs, amb la finalitat de fomentar el sentiment de pertinença a la nació (Quintana 2011: 102). Així doncs, com bé expressa Jover (2007: 19), el que succeeix amb l'ensenyament de la literatura és que «el passat és interpretat en uns termes precisos, i la reducció de l'imaginari col·lectiu a unes fronteres geopolítiques no té altre fi que exaltar aquesta història comuna i crear una argamassa que cohesioni la col·lectivitat».

Aquesta reestructuració de la concepció d'ensenyament literari va posar de manifest la necessitat de dur a terme una selecció dels autors literaris propis que els ciutadans havien de conèixer. Aquesta tria suposava ressaltar-ne uns en detriment dels altres i, per tant, diferenciar els escriptors a partir d'una dicotomia: els primordials i els secundaris. D'aquesta manera, sorgeixen els

cànons literaris divulgats a través dels manuals de la història de la literatura i de les antologies, que permeten enaltir diversos autors, però que, per contra, també invisibilitzen la resta de literatures i d'autors que queden al marge de l'ensenyament i que, sovint, resultaran abandonades i/o oblidades. Això suposarà que s'homogeneïtzin els referents literaris i que, des del sistema educatiu, s'advoqui per una potenciació d'una part dels escriptors com si aquests constituïssin *el tot* en la literatura nacional pròpia, fent que la resta sigui menyspreada i esborrada del mapa.

### 3.1.3 Indicis de crisi del model historicista de l'ensenyament de la literatura i el sorgiment de la perspectiva interpretativa dels textos

Aquest tarannà educatiu basat en la història de la literatura s'estén en el temps, però, cap a la segona meitat del segle XX, es començarà a qüestionar i entrarà en crisi un model que ja no quadra amb els avenços que ha dut a terme la societat. Hi ha autors que especifiquen temporalment l'inici d'aquest declivi: Colomer ho concreta als anys seixanta (1996: 2); mentre que Ballester i Ibarra ho situen un poc més tard, als anys setanta (2009: 27).

Però, quines són les causes que fan trontollar el model d'ensenyament historicista de la literatura i en qüestionen la seva perdurabilitat en el sistema educatiu? En primer lloc, cal fer referència a la reorganització de les societats postindustrials, que posen de manifest la necessitat d'ampliar el període d'escolarització (Colomer 1996: 3). En el cas de l'educació espanyola, fou a l'any 1970 quan es va implantar una nova Llei general que allarga l'educació obligatòria dels deu als catorze anys (Jover 2007: 22). Aquest fet evidencia l'existència d'un procediment educatiu construït només per a un sector minoritari de la població.

En segon lloc, l'augment de creacions literàries en la nova societat de consum, la internacionalització de la cultura i l'èmfasi creixent en la intertextualitat fan palesa la disfuncionalitat del model d'ensenyament basat en la transmissió d'unes poques referències literàries per a tota la població (Colomer 1996: 3). En aquesta mateixa línia, Jover (2007: 21) parla de la ruptura del perfil de lector

que s'havia tengut fins aleshores, que passa a incloure les dones, els menors i els obrers.

Tots aquests successos a favor de la diversitat literària i lectora posen en evidència la voluntat homogeneïtzadora pròpia d'aquesta manera d'ensenyar literatura i manifesten la seva inutilitat i falta d'adequació a la nova societat que s'estava articulant: «una relació comunitària i respectuosa amb l'escrit, imbuïda de reverència i obediència, va anar cedint el pas a una lectura lliure, desinhibida i irreverent [...] allunyant els súbdits del seu príncep i els cristians de les seves esglésies» (Cavallo i Chartier 1995 dins Jover 2007: 21).

En tercer lloc, la insuficiència de l'ensenyament literari davant un canvi de concepció de la literatura, que deixa de ser sinònim de cultura i, simultàniament, l'hegemonia de la influència dels mitjans de comunicació pel que fa a la transmissió ideològica i als models de conducta en detriment d'aquest paper en la literatura contribueixen a la crisi del model historicista (Colomer 1996: 3; Ballester i Ibarra 2009: 27-28).

Aquests fets varen desencadenar la necessitat de repensar la manera de vehicular la literatura a les aules. A més a més, d'acord amb Colomer (1996: 3) i Jover (2007: 22), els canvis produïts en les disciplines teòriques de referència varen contribuir a implantar una nova concepció de l'ensenyament lingüístic i literari. Més concretament, el formalisme i l'estructuralisme, corrents imperants dels anys 70, advocaven per una concepció intrínseca de la literatura, en què es potenciés la connexió directa entre lector i obra literària, fet que va suposar «una situació de suspensió o, almenys, de debilitament de l'actitud extrínseca davant l'estudi de la literatura» (Chico 2012: 1).

En termes educatius, aquest canvi de concepció es va traduir en l'adopció del comentari de text com a mètode per a interpretar els textos literaris, però, a la pràctica, aquest model no es va deslligar gaire de la tradició historicista anterior, sinó que, més aviat, en va ser una continuïtat (Colomer 1996; Jover 2007). Però, què va succeir perquè un possible canvi de paradigma basat en

fonaments teòrics es convertís en la perdurabilitat del mètode tradicional? En paraules de Jover:

Allò que en principi va pretendre propiciar una més gran familiaritat entre obres i lectors va acabar obrint abismes infranquejables entre les unes i els altres: la necessitat de continuar 'donant notícia de' tots els autors o autores de la literatura nacional i l'adopció de motlles sofisticats i argots inextricables convertia l'estudiant en una mena de minusvàlid necessitat de la mediació del tècnic expert en què havia passat a convertir-se el professor (2007: 23).

D'aquesta manera, aquest nou mètode, en lloc d'apropar la literatura als alumnes, el que feia era generar-los una visió de la interpretació literària com a un fet intel·ligible i inassolible per a ells, cosa que els separava de la literatura, en ocasions, per sempre (Jover 2007: 23). Així doncs, contràriament a les expectatives de renovació que es tenien, es va crear «un ambient d'hipertròfia d'una historiografia literària nacional i d'un comentari de textos que havia acabat per ser una caricatura de si mateix» (Jover i Lomas 2015: 181). D'aquesta manera, ni la història literària ni l'anàlisi estilística dels textos potenciaven l'interès per la literatura als alumnes de secundària.

#### 3.1.4 La perdurabilitat del model historicista en l'actualitat

Les societats avancen i evolucionen, i això sempre ha de tenir reflex en l'educació i en l'ensenyament. Així i tot, la transmissió de la història de la literatura a partir d'un procediment memorístic ha perdurat inalterablement fins avui en dia, tot i que, des dels anys 70, ja es reconegué la seva ineficàcia i la seva escassa concordança amb els avenços de la societat.

En l'actualitat, s'evidencia notòriament que és un mètode desfasat, que demostra una falta de procediment reflexiu per part del professor que decideix, per inèrcia, reproduir l'ensenyament que ha rebut. D'aquesta manera, es construeix una cadena que es propaga des de fa més de dos-cents anys (Jover 2007; Jover i Lomas 2015; Colomer 1996; Quintana 2011; Ballester i Ibarra 2009). L'article més recent que s'hi refereix en present demostra aquesta continuïtat actual: «l'acostament a la literatura es produeix des d'una actitud devota en què només és necessari [...] l'estudi de la història nacional de cada

literatura i la identificació dels recursos estilístics del text» (Jover i Lomas 2015: 158). Davant d'aquesta crua realitat, bona part dels estudiosos de l'ensenyament manifesten la necessitat de canviar de paradigma i de reconstruir l'aprenentatge de la literatura.

A més a més, aquest model d'ensenyament no només s'estén en el temps fins a l'actualitat, sinó que es distén al llarg de totes les etapes educatives (Colomer 1996; Jover i Lomas 2015; Jover 2007). Com bé esmenta Colomer, «además de su estabilidad en el tiempo, el modelo ha sido, también, esencialmente el mismo desde la escuela primaria a la universidad» (1996: 2). Aquest fet es produeix perquè, sense una conscienciació prèvia, la manera com els docents aprenen és exactament la que empren a l'hora d'ensenyar.

Malgrat aquest tarannà, comença a emergir la renovació metodològica de l'educació a favor de la formació d'uns docents compromesos que duen a terme la seva actuació, basant-se en el subjecte real de l'aprenentatge, l'alumne, i, en funció d'aquest, construint una filosofia docent basada en la reflexió sobre el *què*, el *com* i el *per a què* de l'educació literària.

### **3.2 Cap a l'horitzó de noves perspectives en l'ensenyament de la literatura: la diversitat metodològica i l'educació literària**

Tot i que, a la pràctica, el nou mètode del comentari de text va fracassar a favor de la continuïtat del model historicista, s'ha de reconèixer que la seva concepció teòrica ha obert les portes a un nou panorama en la concepció de l'ensenyament de la literatura. Concretament, allò que es destaca d'aquest és, per una banda, la necessitat que els alumnes tinguin una connexió directa amb els textos literaris i, per l'altra, la reformulació de l'objectiu de l'aprenentatge: es passa de voler que els alumnes adquireixin tota una sèrie de coneixements (de manera momentània) a demanar-los que siguin capaços de desenvolupar la competència d'entendre els textos literaris (Colomer 1996: 3).

Aquesta iniciativa cap a un camí alternatiu es va veure motivada per tota una sèrie de canvis de caire social i tecnològic, que evidenciaven que s'havia de reestructurar no només l'ensenyament de la literatura, sinó també l'educació en

general. En primer lloc, amb la LOGSE, es varen reorganitzar les etapes educatives i l'educació obligatòria es va estendre fins als setze anys. Conseqüentment, es produeix la introducció de tota una sèrie de grups socials que abans no participaven de l'educació ordinària obligatòria, fet que suposa un canvi radical en el perfil dels alumnes:

La incorporació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, la presència de minories [...] tradicionalment excloses dels centre escolars i, finalment, l'arribada de fills i filles de la immigració han fet que la diversitat de contextos sociofamiliars, de referents culturals, d'actituds i aptituds envers els sabers escolars hagi variat extraordinàriament (Jover i Lomas 2015: 170-171).

Així doncs, tots aquests factors han formulat una gran heterogeneïtat en el conjunt dels alumnes, que ha posat de manifest la necessitat de canvi en una educació construïda per a un sector minoritari de la població. Aquesta reorganització, que Jover i Lomas (2015: 171) recullen sota la denominació d'*educació democràtica*, no és atzarosa, sinó que respon a la voluntat de «contrarestar aquest determinisme [...] que, com passava a l'edat mitjana, les condicions de naixença vagin lligades inexorablement a determinades expectatives vitals i professionals» (Jover 2007: 24). Aquest fet ens situa en un panorama educatiu completament diferent vers el que hi havia hagut fins aleshores i, per tant, demostrava la urgència per a construir nous camins.

En segon lloc, s'ha de tenir en compte la revolució digital que, dia a dia, accelera a un ritme cada vegada més frenètic. Aquesta ha tingut conseqüències clares en el món educatiu: ha suposat una transformació sense precedents en les formes d'accés i difusió de la informació, comparada a la invenció de l'alfabet o de la impremta (Jover i Lomas 2015: 171). Els nostres alumnes són nadius digitals que, des de ben petits, han estat estimulats per tot tipus d'elements tecnològics. És per això que aquesta nova manera de comunicar-nos *aquí* i *ara* a favor d'un món globalitzat també ha demostrat el requeriment d'una educació en concordança amb els avenços del món actual.

Com bé ja s'ha esmentat a l'inici del treball, la didàctica de la literatura com a disciplina reflexiva no es va començar a desenvolupar pròpiament fins a la



dècada dels 70 (Colomer 1996: 1). Però, des d'aleshores, s'ha anat construint tot un entramat de propostes innovadores a favor d'un canvi de perspectiva de l'ensenyament de la literatura dins l'aula que ha desenvolupat «un especie de laberinto con muchas salidas» (Ballester i Ibarra 2009: 30).

Així doncs, de tot aquest procés reflexiu es crea un ampli bagatge metodològic entorn a la manera de projectar l'aprenentatge de la literatura. De totes maneres, la gran majoria d'aquestes iniciatives a favor d'un nou model didàctic es construeixen a partir d'una mateixa base teòrica, els fonaments de la qual intentarem esmicolar a continuació.

En primer lloc, cal tenir en compte dues reformulacions entorn a la didàctica educativa en general. Per una banda, s'introdueix un nou corrent psicològic sobre el desenvolupament de l'aprenentatge: el constructivisme, que es fomentava en considerar que:

[Para aprender] la persona tiene que construir sus conocimientos y no recibirlos contruidos. No obstante, la construcción puede ser guiada o facilitada y se encuentra normalmente ubicada en el entorno social que permite organizar eventos e instrumentos para la adquisición del conocimiento (Rojas 2001: 10).

Així doncs, aquesta nova concepció de l'aprenentatge posava de manifest el requeriment d'un nou enfocament educatiu a favor de la participació activa de l'alumnat i del reconeixement que el protagonista de l'aprenentatge és l'alumne i no el professor, com s'havia entès i aplicat fins aleshores. Aquesta teoria encaminarà moltes de les innovacions entorn a l'aprenentatge literari que han sorgit darrerament.

Per altra banda, d'acord amb una visió funcional de l'educació, s'ha posat èmfasi a l'afany de revaloritzar i de potenciar la creativitat dels alumnes. D'acord amb una metodologia tradicional basada en la memorització i en activitats amb resultats homogenis, sovint, aquesta habilitat imprescindible de l'ésser humà ha estat invisibilitzada en el sistema educatiu:

Tras tantos años de lucha contra el desconocimiento de la creatividad y su verdadero valor en épocas pasadas, poseemos una nueva visión del concepto que recuerda la importancia que tiene conocer y aplicar en cualquier actividad diaria nuestras

habilidades creativas; resulta crucial que la educación recibida desde pequeños sea flexible en cuanto a la expresión creativa, además de recordar la necesidad de fomentarla en la educación (Carreño et al. 2013: 203).

En aquest sentit, pel que fa a l'àmbit de la literatura, serà fonamental el foment de l'escriptura creativa com a activitat evasiva i, alhora, alliberadora. Així doncs, la creació literària permet potenciar la imaginació, donar curs a la evocació d'altres mons possibles sovint allunyats de la pròpia realitat i, així, evadir-se en el temps i en l'espai (Ballester i Ibarra 2009: 29).

Abans d'endinsar-nos en els canvis concrets en l'ensenyament de la literatura, cal destacar que es produeix una modificació de denominació que anuncia l'existència d'un nou horitzó educatiu en l'àrea literària. Així doncs, des de la LOGSE, es potencia el pas «de l'*ensenyament de la literatura* -entès com a transmissió del patrimoni literari nacional- a l'*educació literària* -entesa com l'aprenentatge d'aquells continguts, habilitats i actituds que permeten accedir a la lectura d'obres cada cop més complexes-» (Jover i Lomas 2015: 181-182).

Per altra banda, el canvi de paradigma a favor d'un enfocament comunicatiu en l'ensenyament de llengua, entès com el desenvolupament de les capacitats comprensives i expressives dels alumnes, és traslladat a l'àmbit de la literatura. Així doncs, la potenciació de la competència comunicativa passa a ser una de les premisses a partir de les quals es creen les noves propostes, tant de literatura com de llengua, que pretenen enderrocar una visió educativa tradicional basada en un enfocament formal. Aquesta permutació de la manera d'entendre l'ensenyament de la llengua i, per extensió, el de la literatura ha donat lloc a la revalorització de la competència oral en l'alumnat.

També, s'ha de tenir en compte que el pilar sobre el qual s'ha edificat l'ensenyament de la literatura ha estat la tricotomia *autor-obra-lector*. No obstant això, d'acord amb el plantejament tradicional, s'ha donat un pes més accentuat als components d'*autor* i d'*obra*. És per això que, tenint en compte el paper protagonista i actiu que es vol atorgar a l'alumnat, en els darrers temps,

les innovacions metodològiques s'han articulades en funció de la preponderància del paper del lector (Ballester i Ibarra 2009: 30).

Si la transmissió de coneixements d'història literària situa l'alumne en una postura passiva i redueix el seu paper al de reproductor d'unes informacions donades, la formació com a lector literari, en canvi, requereix la participació de l'alumne, que ha d'anar avançant en la interpretació de textos progressivament més complexos als quals dona sentit utilitzant tant les seves experiències prèvies de lectura, com els aprenentatges literaris significatius en cada text (Manresa i Margallo 2010: 53).

D'aquesta manera, la voluntat de contagiar l'estima i el gust cap a la lectura d'obres literàries passa a ser un dels objectius de l'assignatura de llengua i literatura. Com bé s'esmenta al currículum actual, «es tracta de crear futurs lectors, oferint un ventall de textos literaris amb la finalitat que, en la lectura, la comprensió i la interpretació, cada alumne pugui trobar la motivació que el farà lector habitual» (caib.es 2015b: 6).

Així mateix, en concordança amb la importància del desenvolupament dels hàbits lectors dels alumnes, es projecta una major importància de la interpretació de textos, que passa a convertir-se en una de les competències bàsiques de l'educació literària. Aquesta disjuntiva en l'ensenyament literari permet oferir una alternativa amb una base teòrica sòlida i raonada que s'escapa de l'apatia pròpia del model historicista tradicional. D'aquesta manera, el foment de la competència interpretativa partirà del fet que no existeix una interpretació única i absoluta dels textos, sinó que es fomentarà «l'autonomia interpretativa ('l'actitud hermenèutica') de manera que el text esdevingui el centre de l'activitat literària i no un pretext per al coneixement de la història ('el text com a document i no com a monument')» (Quintana 2011: 109).

Quant a la selecció dels llibres que han de llegir els alumnes, s'ha dir que el cànon escolar<sup>1</sup> actualment apunta cap a un nou horitzó en què s'abandoni el concepte selectiu i restringit de cànon literari hegemònic a favor d'un cànon de

---

<sup>1</sup> Cal visualitzar l'**Annex I. Anàlisi del cànon literari escolar. Nous horitzons**, en el qual es fa una ampliació detallada sobre l'estat del cànon escolar actual, atès que és una de les línies teòriques que delimiten la proposta didàctica d'aquest treball. Aquest subapartat no ha estat inclòs al treball pròpiament dit per falta d'espai.

cànons divers, obert i funcional, en què el docent pot incloure qualsevol text literari sempre que tengui una lògica ferma amb l'aprenentatge que es donarà a l'alumnat. Aquesta major autonomia i responsabilitat que se li concedeix al professorat com a selector crític de la literatura que s'ha de llegir dins les aules a partir de l'anàlisi del propi grup d'alumnes fa palesa la necessitat de tenir docents que demostrin una actitud circumspecte i reflexiva i que duguin a terme una formació permanent i continuada durant la seva etapa professional a fi d'exercir una actuació docent que harmonitzi amb els avenços metodològics i didàctics que vagin sorgint, així com també amb els descobriments i els estudis literaris que apareguin. Aquestes paraules de Jover ajuden a percebre el canvi de paradigma en aquest afer:

Cada lector o lectora, cada grup d'estudiants, cada centre d'ensenyament, cada circumstància social, política, cultural que es viu fora de les aules, cada docent... constitueixen les múltiples variables que cal tenir en compte a l'hora de seleccionar un text i no un altre, de proposar-lo per a la lectura compartida o individual, d'optar entre llegir-ne un fragment o arribar fins a la darrera línia (Jover 2007: 115).

Així doncs, l'educació literària dels darrers temps es caracteritza per la multitud de metodologies, criteris selectius i estratègies (Ballester i Ibarra 2009: 31). Aquesta multiplicitat d'opcions en la pràctica docent no s'ha de veure com a un caos<sup>2</sup>, sinó, més aviat, tot el contrari: s'ha de concebre com a un gran ventall de fonaments que beuen d'una mateixa font teòrica, que em intentat desglossar d'alguna manera, i que responen, tots ells, a la necessitat d'abandonar l'ortodòxia en benefici de l'heterodòxia didàctica (Ballester i Ibarra 2009: 31). Així, d'acord amb la perspectiva constructivista de l'aprenentatge, aquesta varietat d'eines de què disposam el professors ens ajuda a crear la nostra pròpia pràctica docent a partir del context particular que tinguem dins l'aula i, per tant, seleccionant els recursos més adients en funció de les motivacions i els interessos dels aprenents.

---

<sup>2</sup> Amb la finalitat que aquest apartat no sigui percebut com a una mera delimitació teòrica, s'ha elaborat l'**Annex II**, que ofereix la concreció d'algunes propostes innovadores que segueixen la reformulació de l'educació literària.

#### 4. DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA: VIATGE AL PAÍS DE LES CANTÀRIDES. ITINERARI LITERARI I VIVENCIAL DE LLORENÇ MOYÀ

##### 4.1 Plantejament i contextualització de la proposta

Tots els apartats teòrics que s'han tractat anteriorment conflueixen i desemboquen en la creació de *Viatge al país de les cantàrides*, una proposta didàctica que pretén dirigir-se cap als horitzons d'un nou enfocament de l'assignatura de llengua catalana i literatura. Concretament, s'ha confeccionat una unitat didàctica dirigida a alumnes de 4t d'ESO.

Pel que fa a la selecció del cicle educatiu al qual va destinat la proposta, a més del fet que segons quines activitats requereixin una certa maduresa intel·lectual que es creu que pot voltar entorn a aquest curs, aquesta tria pot casar molt bé amb el que representa aquest curs, el final d'una etapa educativa. Una vegada acabat, els alumnes prendran camins diferents i, possiblement, el fet d'haver coincidit amb els seus companys serà una experiència que haurà tengut un punt i final. Per aquest motiu, es creu que implicar-los de manera activa en aquesta proposta didàctica pot ser una manera molt grata de finalitzar aquesta etapa educativa.

Per altra banda, amb la finalitat d'oferir una proposta real i que en el futur pugui ser duta a terme, aquesta unitat didàctica s'ha construït d'acord a un context escolar, social i cultural determinat. Ha estat pensada per als grups de 4t d'ESO del centre educatiu en què he realitzat les pràctiques, l'IES Binissalem<sup>1</sup>. Per a poder aconseguir aquesta acotació, durant el meu període de pràctiques a l'institut, vaig dur a terme una enquesta<sup>2</sup> als diversos grups d'aquest curs per a documentar-me del punt en el qual havia de situar les activitats elaborades.

---

<sup>1</sup> Si es vol tenir una informació més detallada del context educatiu, social i cultural, cal tenir en compte l'**Annex III** del treball, en què s'hi realitza una anàlisi minuciosa del context escolar, social i cultural de la proposta, que s'ha tengut ben present a l'hora de confeccionar el seu desenvolupament.

<sup>2</sup> A l'**Annex IV**, es pot consultar el model d'enquesta que es va realitzar als alumnes de 4t d'ESO de l'IES Binissalem i, a l'**Annex V**, s'hi pot apreciar l'estudi analític dels resultats que s'ha fet servir de base per a confeccionar aquesta proposta didàctica.

D'acord amb aquesta concreció espaciotemporal i tenint en compte que en el 2016 es va commemorar el centenari del seu naixement (Any Moyà), es va creure que la temàtica podria situar-se entorn a la figura i a l'obra d'una de les personalitats més emblemàtiques del poble, Llorenç Moyà Gilabert de la Portella. Aquest autor va elaborar una obra molt extensa en què conreà tots els gèneres literaris, dels quals destacà especialment en la seva poesia i el seu teatre (Vidal 2004: 5). El seu valor literari no només rau a nivell local, sinó que Llorenç Moyà «fou, juntament amb Josep Maria Llompart, Jaume Vidal Alcover, Blai Bonet i Marià Villangómez, un dels poetes insulars destacats de la generació del 50» (Vidal 2004: 5). De l'escriptor, destaca especialment la seva evolució personal, ideològica i literària que es fonamenta en el que li ensenyen i en allò que va aprenent per ell mateix des d'una visió madura i crítica fins a construir la seva pròpia identitat. Per altra banda, és important destacar la seva comesa en l'enaltiment cultural de Binissalem.

Aquest treball podria ser l'excusa perfecta per a aproximar-me a aquest autor binissalemer, però, sobretot, per a elaborar una proposta didàctica que li donàs cabuda al centre educatiu del seu municipi. És per això que es va decidir contactar amb el màxim coneixedor de l'autor, Miquel Àngel Vidal, que n'ha elaborat una tesi doctoral i ha ajudat a treure a la llum les seves obres inèdites, fent que es configurés un abans i un després en l'interès per Moyà per part dels estudiosos de literatura catalana. Així doncs, Vidal em va concedir una entrevista<sup>3</sup> que ha estat crucial per a l'elaboració d'aquesta proposta didàctica.

Per altra banda, a més de l'Any Moyà 2016, existeix una iniciativa que ha estat aprovada recentment per l'ajuntament de la localitat i que dóna un impuls més d'idoneïtat a aquesta unitat didàctica. Estam parlant de la configuració de Binissalem com a Ciutat Educadora, fet que el converteix en el primer poble de l'illa de Mallorca en adherir-se a aquest projecte cívic, social i cultural, que ja ha

---

<sup>3</sup> Es recomana veure l'entrevista a Miquel Àngel Vidal, que es troba a l'**Annex VI**, en què no només s'aborden aspectes vinculats amb la vida i l'obra de Llorenç Moyà, sinó que, a més, s'aborden altre tipus de qüestions com l'escassa presència dels autors balears a les aules de les Illes.

estat implantat a moltes regions amb bons resultats. Però, en què consisteix aquesta proposta de caire mundial?

Actualment, factors com la globalització, els mitjans de comunicació o Internet, fan que les relacions interpersonals i el sentiment de pertinença a un lloc siguin cada vegada més difuminats o, fins i tot, inexistents. És per això que sorgeix l'Associació Internacional de les Ciutats Educadores, amb la finalitat que els ciutadans es vinculin amb el patrimoni històric i cultural de la localitat a què pertanyen a fi que aquesta es mantengui viva al llarg del temps. És per això que aquest projecte casa a la perfecció amb una de les principals finalitats de la unitat didàctica: el descobriment i la valoració de la història cultural del nostre propi entorn.

Però, de quina manera es podria fer connectar Llorenç Moyà amb els alumnes de 4t d'ESO? De la multitud de propostes innovadores, s'ha seleccionat l'itinerari literari, una de les activitats més valorades dins el món educatiu literari que s'està obrint pas gràcies a la multiplicitat de maneres amb què es pot presentar i vehicular. Aquesta pràctica didàctica fa palesa la vinculació entre literatura i territori a través de la creació d'un entramat de punts geogràfics en funció de la vida i/o de l'obra d'un o de diversos autors literaris. Totes aquestes localitzacions poden tenir com a punt d'unió un autor, un tòpic, una feta històrica, etc. i poden relacionar-se amb obres o a fragments literaris. Així doncs, s'ha considerat que l'itinerari literari podria ser un recurs engrescador i motivador per a l'alumnat, que el vinculàs amb la seva realitat més immediata i que podria donar cabuda a una unitat didàctica complexa i integradora que englobàs tots els blocs que es presenten al currículum de l'assignatura.

D'acord amb totes aquestes motivacions, la designació de la proposta, *Viatge al país de les cantàrides*, no és atzarosa, sinó que té un perquè al seu darrer. Fa referència a una de les obres de l'autor que més em va cridar l'atenció per la similitud amb la seqüència didàctica d'aquest treball: en aquest llibre, Moyà fa una espècie d'itinerari per certes viles de Mallorca, fet que li revoca tota una sèrie d'emocions i sensacions que poden assimilar-se a les que sentin els alumnes a l'hora de dur a terme la ruta literària sobre l'autor.

A continuació, es durà a terme el desenvolupament d'aquesta unitat didàctica a partir de tota una sèrie de prismes que s'han tengut en compte a l'hora d'elaborar-la.

## 4.2 Justificació teòrica

### 4.2.1 La literatura al servei de l'adquisició de la competència comunicativa

Ja s'ha anticipat que la literatura serà el leitmotiv d'aquesta proposta didàctica, però allò que es pretén és incloure tots els blocs que es presenten en el currículum de l'assignatura i, per tant, que la llengua i la comunicació hi tinguin també un paper fonamental. D'aquesta manera, tot i que la temàtica formi part de l'àmbit literari, la unitat didàctica es vehicularà en funció d'un enfocament comunicatiu<sup>4</sup>. Aquest plantejament no només coincideix amb les noves perspectives que recolza la didàctica de la llengua i de la literatura, sinó que és la filosofia que segueix el currículum de l'assignatura: «s'ha d'insistir [...] que l'enfocament ha de ser comunicatiu i no merament memorístic, sempre sense perdre de vista que l'objectiu bàsic és la comunicació efectiva en tots els vessants» (Caib.es 2015b: 2). Per la seva part, els estudis sobre innovació metodològica segueixen la mateixa línia, atès que cal recavar en la funcionalitat dels aprenentatges i en la seva adquisició de manera significativa i a llarg termini. En aquest sentit, és bo recordar les paraules de Jover i Lomas:

El desenvolupament de la competència comunicativa de nens i nenes, d'adolescents i joves, és important per a la seva capacitat professional. Sens dubte, però també i sobretot per la seva formació integral com a persones i per a la seva conformació com a ciutadans i ciutadanes lliures, responsables, crítics i solidaris (2015: 169).

És per això que la configuració de la unitat didàctica ha estat construïda a partir d'un ús social de la llengua i de la seva potencialitat en la vida diària dels alumnes. Per tant, a més de treballar aspectes vinculats amb l'educació literària, s'incitarà a tota una sèrie de situacions comunicatives que afavoreixin la pràctica de les quatre habilitats lingüístiques, a més de certes pinzellades

---

<sup>4</sup> La taula que apareix a Cassany (1999: 166) que ha suposat una de les principals fonts d'informació sobre l'aplicació de l'enfocament comunicatiu a les activitats concretes d'aquesta unitat didàctica.



vinculades amb l'estudi de la llengua i la presència de la competència digital. En el cas de l'educació literària, ja han estat traçat les línies didàctiques per les quals s'advoca en el treball; però, en quina direcció teòrica apunten cadascun dels demés afers que es tracten en aquesta proposta didàctica?

#### 4.2.1.1 Comprensió escrita

Seguint la concepció de Sánchez (2000: 99-100) vinculada a la teoria de la Zona de Desenvolupament Pròxim de Vigotsky, s'entén que la comprensió escrita ha de ser inicialment un procés col·lectiu i, per tant, ha de requerir la implicació d'un individu considerat «expert» perquè es pugui arribar a convertir progressivament en una experiència individual. D'acord amb aquesta teoria, el paper de docent és el d'intermediari, de guia per a conduir l'alumne cap a aquesta autonomia lectora. Com bé esmenta el currículum, «llegir, suposa el desenvolupament d'una sèrie d'estratègies que han de conduir a la comprensió i la interpretació de tot tipus de manifestacions escrites» (caib.es 2015b: 4). Per tant, el professor haurà de proporcionar tota una sèrie de mediacions amb la finalitat que siguin interioritzades per l'aprenent de tal manera que passi a emprar-les a l'hora d'afrontar a l'hora de comprendre d'un nou text. Així doncs, el docent durà a terme tota una sèrie d'estratègies amb la finalitat que l'alumne vaig adoptant el seu propi procés d'autoregulació en la comprensió de textos.

Per a aconseguir que els alumnes treballin la comprensió escrita de manera òptima, s'ha de formular un context engrescador perquè l'alumnat senti curiositat i assumeixi de manera activa uns objectius clars en aquesta comesa (Alonso 1996: 34). Per tant, no s'oferirà l'activitat lectora de manera aïllada, sinó que s'inclourà dins el context d'aprenentatge del projecte amb uns objectius marcats que motivi l'alumnat:

És necessari que les pràctiques de lectura formin part de tasques i situacions d'aprenentatge en què es plantegin reptes que exigeixin als estudiants anar més enllà de 'dir el text' i que els portin a analitzar-lo, contrastar-lo i relacionar-lo amb el propi coneixement, fent possible la seva transformació" (Solé et al. 2012: 83).

Per altra banda, s'ha d'especificar de quina manera apareixerà la comprensió lectora en aquest projecte i amb quina finalitat. En primer lloc, es fomentarà la

recerca d'informació a través de les TIC. El docent haurà de guiar els alumnes a l'hora de dur a terme la selecció de la informació important mitjançant un criteri analític i coherent. Com descriu el currículum, «en la societat actual l'excés d'informació pot arribar a suposar un problema. Aquesta gestió de la informació ha de despertar un esperit crític a l'hora de la recepció dels textos» (Caib.es 2015b: 4). És per això que el fet que els alumnes coneguin des del començament cap a on es vol encaminar el projecte és primordial per a realitzar una bona comprensió lectora (Solé et al. 2012: 86).

D'altra banda, la lectura de fragments de textos literaris de Llorenç Moyà serà una altra activitat fonamental per a dur a terme el projecte. Quan a aquest afer, es posarà especial èmfasi en la potenciació de la competència interpretativa per a millorar el gust per la literatura dels nostres alumnes:

La reflexió literària suposa la lectura, comprensió i interpretació de textos literaris, a través dels quals s'enriqueixen les possibilitats expressives, crítiques i creatives i es fomenta l'hàbit de la lectura (Caib.es 2015b: 6).

En aquesta comesa, seguint a Quintana (2011: 109), es fomentarà l'autonomia interpretativa, fent que l'objecte de l'activitat lectora sigui el propi text i no es converteixi en un pretext per a assumir una determinada interpretació hermètica vinculada a la història de la literatura. Així doncs, es passa de concebre el text com a monument a interpretar-lo com a document (Quintana 2011: 109). Aquest canvi de paradigma ha de començar des de l'actitud del docent:

El professor [...] ha deixar-se de comportar-se com a un historiador de la literatura passar a comportar-se com a un crític. [...] Ha d'ensenyar-nos què cal rellegir i com fer-ho. [...] Significa que de la vasta i intricada herència del passat [...] promourà allò que parla al present d'una manera especialment directa i urgent. [...] (Jover 2007: 120).

Més específicament, en aquesta unitat didàctica, es presenta un dossier de lectura amb textos de naturalesa diversa en què es treballaran els diferents tipus de gèneres literaris, a més de textos de no ficció. És per això que els alumnes podran comprovar que el propòsit de l'autor es reflecteix en la tria

d'una determinada estructura textual que reclama una anàlisi i estratègies diferents que cal conèixer:

[El propòsit del text] comporta no només que els autors aboquin [...] diferents menes d'informació, sinó que l'organitzin de maneres diferents, la qual cosa dóna lloc a què es puguin identificar diferents estructures textuales, i que utilitzin diferents recursos sintàctics i estilístics, la qual cosa permet identificar diferents gèneres literaris i diferents estils dintre de cadascun (Alonso 1996: 39).

#### 4.2.1.2 Producció escrita

Dins aquesta unitat didàctica, l'expressió escrita també s'entén com a una part necessària dins la lògica del projecte que es presenta. La dimensió cultural real en què s'insereix la proposta va en concordança amb la consideració que fa el currículum sobre la tria de la tasca: «no tan sols han d'estar relacionats amb l'àmbit acadèmic, sinó també amb l'àmbit personal i social» (Caib.es 2015b: 4).

Concretament, allò que es pretén és que es potenciï la reflexió constant i deliberada sobre el propi procés d'escriptura amb la finalitat de contribuir a «ensenyar que escriure és un procés tripartit, on la planificació, la redacció a partir d'un esborrany i la revisió són necessàries per a la producció d'un text definitiu» (Caib.es 2015b: 4). Així doncs, es fomenta una revaluació de les produccions intermèdies que desemboquen en el resultat final com a eines didàctiques fonamentals per a la composició escrita (Cassany 1999: 152). Així, aquest canvi de perspectiva «posa èmfasi en el procés, descarrega el valor excessiu i a voltes tremend que arriben a tenir les versions finals, anima a la lectura i l'autorevisió» (Cassany 1999: 153). Dins aquest context d'aprenentatge, el professor passa a adoptar el rol de guia i el protagonisme recau sobre els alumnes fomentant la seva autonomia:

El docent [...] actua com a gestor de l'activitat: negocia i planteja la tasca, explora les representacions que cada aprenent se n'ha fet, tutoritza el treball de cada grup, atén els dubtes que es plantegin, actua com a lector expert en la revisió, etc. En resum, guia el treball del grup, intervé només quan és necessari i fomenta l'autonomia de cada aprenent (Cassany 1999: 155).

Més específicament, la tasca escrita que s'ofereix als alumnes en la proposta és una activitat cooperativa que, a partir d'unes poques pautes bàsiques, vol fomentar la creativitat i l'autonomia dels alumnes. La realització en equip d'aquesta tasca respon al fet que els alumnes de 4t d'ESO es creu que ja han assolit els *nivells intermedis* de composició tal i com els descriu Cassany (1999: 145) o se'ls ha motivat a fer-ho en cursos anteriors.

#### 4.2.1.3 Revaloració de la oralitat a les aules: comprensió i expressió

D'acord amb Vilà i Castellà (2014: 17), «la nostra escola tradicional ha tingut una consideració escassa de la llengua oral». De fet, la conversa es considerava una molèstia que, sovint, era castigada (Vilà i Castellà 2014: 17). Així doncs, tradicionalment, es potenciaven les aules en silenci i l'escriptura i la lectura eren considerades primordials davant l'aprenentatge de l'oralitat, atès que es creia que els processos de parla i escolta s'aprenien a una prompta edat de manera finita i no evolutiva (Pérez 2009: 298). No obstant això, «aprendre a parlar bé, com aprendre a escriure bé, és una tasca que mai no s'acaba, que dura tota la vida» (Vilà i Castellà 2014: 22).

Avui dia, la didàctica de la llengua tendeix cap a una revalorització de la comunicació oral dins les aules, que queda plasmada en el marc legal actual: «tenint en compte el desenvolupament de les societats modernes, l'oralitat esdevé un dels elements fonamentals per articular aquest currículum» (Caib.es 2015b: 1). Aquest nou plantejament es deu al fet que «les comunicacions orals són fonamentals per a la vida social i per a la promoció professional, i haurien de ser-ho també en la formació bàsica dels ciutadans» (Vilà i Castellà 2014: 16). Així mateix, un bon domini de l'oralitat és la base per a poder adquirir bones destreses en la competència escrita:

El diàleg i la conversa constitueixen [...] un mitjà de transmissió dels usos lingüístics, de les convencions discursives, de les rutines comunicatives o de les opinions i els processos de pensament que s'associen a l'escrit (Cassany 1999: 142).

Altrament, si anam més enllà, l'adquisició i l'ús de les habilitats lingüístiques orals a l'ensenyament ordinari són imprescindibles per a construir una educació democràtica:

Haurem de reconèixer la importància del desenvolupament de la competència oral per participar en els espais públics de presa de decisions, substituir l'obediència cega per la deliberació argumentada, reclamar drets, denunciar totes les accions que atemptin contra la dignitat de les persones i detectar els abusos de poder a través de l'ús de la paraula (Jover i Lomas 2015: 179).

Així doncs, de quina manera es concretarà la seva potencialitat en la unitat didàctica que s'ofereix? En aquest cas, podem parlar de dos camins. En primer lloc, les metodologies que s'introduiran com el treball cooperatiu o el foment del diàleg participatiu permeten potenciar els usos orals espontanis, fet que casa amb la línia educativa que segueix el marc legal actual: «els debats, els col·loquis i les conversacions espontànies impliquen unes normes bàsiques d'interacció, intervenció i cortesia que ajuden a assolir objectius bàsics de l'ensenyament secundari obligatori» (Caib.es 2015b: 3).

En segon lloc, i posant-hi un major èmfasi, allò que es treballarà serà el discurs oral formal. D'acord amb Vilà i Castellà (2014: 22), «encara que [els estudiants] puguin necessitar millorar en alguns aspectes de la conversa quotidiana [...], no hi ha dubte que són les comunicacions formals i en públic les que exigeixen una pràctica més extensa». Així doncs, es crearan situacions comunicatives autèntiques, en què els alumnes hauran de fer ús de la seva competència oral per a expressar-se davant una audiència real i virtual i, per altra banda, comprendre, analitzar i interpretar els discurs dels seus companys.

A més a més, ambdues pràctiques orals formaran part de la mateixa unitat didàctica vinculades a altres activitats que potencien les habilitats lingüístiques escrites i l'educació literària. Com bé apunten Vilà i Castellà (2014: 23), «és important que les activitats orals estiguin programades dins d'un conjunt didàctic ampli i que el docent intervingui al llarg de tot el procés». Per altra banda, en tots dos casos, la motivació de la competència oral dins l'aula incitarà contínuament a l'adquisició de manera reflexiva i funcional davant la

seva pràctica, que permetrà «hacer explícitos los problemas, sugerir soluciones, favorecer una actitud crítica y autocrítica, y facilitar la corrección entre iguales» (Abascal 2012: 91). Aquesta reflexió s'explicitarà a través de rúbriques en què hi sigui present la coavaluació i l'autoavaluació, a més de l'habitual heteroavaluació.

#### 4.2.1.4 Estudi de la llengua

Aquest apartat es justifica dins el currículum fent referència al fet que «la norma gramatical i ortogràfica, juntament amb la cohesió, la coherència i l'adequació són els pilars en què es fonamenta qualsevol tipus de discurs tant oral com escrit» (Caib.es 2015b: 5). D'aquesta manera, des del marc legal, així com també des de la didàctica de la llengua, es reclama que hi hagi una reformulació de l'ensenyament gramatical. Aquesta voluntat de canvi rau en el fet de vehicular «una gramàtica al servei del bon ús de la llengua» (Rodríguez 2000: 67), partint de la concepció que «l'aprenentatge lingüístic s'activa en contextos autèntics de comunicació, durant la interacció verbal, i avança des de l'intercanvi interpsíquic i interdependent cap a la conducta intrapsíquica i autònoma» (Cassany 1999: 141).

Concretament, l'aplicació d'aquest tarannà es pot veure reflectida en la unitat didàctica a través de la planificació i de l'avaluació de les diverses activitats vinculades a les quatre habilitats lingüístiques que s'ofereix com a una tasca compartida entre docent i alumnes en què el primer adopta un paper de «col·laborador expert». En aquestes comeses, es remarca la necessitat de meditar de manera individual i col·lectiva sobre la llengua i l'ús que se'n fa i, per tant, s'introdueix d'alguna manera la reflexió metalingüística amb la voluntat de millorar la utilització del llenguatge. En altres paraules, com bé apunta Camps (1998: 107), «hi ha usos de la llengua, com per exemple els escrits, que la converteixen en un objecte que es pot observar fora de la comunicació, fora dels parlants».

#### 4.2.1.5 La competència digital

D'acord amb l'actual marc legal, «la competència digital recull el conjunt de coneixements, capacitats, destreses i habilitats, a més de valors i actituds, per a la utilització estratègica de la informació i la comunicació en contextos i amb eines propis de les tecnologies digitals» (Caib.es 2015b: 14). De totes maneres, sovint, s'ha comès l'error de considerar les noves tecnologies com a una finalitat en si mateixes dins el procés d'aprenentatge i no com a un instrument per a vehicular una renovació didàctica:

La investigación en este campo coincide en señalar la necesidad de situar las tecnologías como una herramienta y no como un fin en sí mismas, herramientas cuya meta fundamental es ayudar al estudiante a aprender de una forma más eficiente (García-Valcárcel, Basilotta & López 2013: 66).

Així doncs, les TIC suposen una nova manera de concebre el món i, més específicament, la comunicació i l'accés immediat a informació dispar que, des del món educatiu, s'ha de percebre com a una «eina capaç de transformar l'ensenyament per millorar l'aprenentatge de la llengua i de la literatura» (Manresa, Duran & Ramada 2012: 43).

Amb aquesta proposta didàctica, es treballarà la competència digital a través de dues vessants, que ja han estat mencionades. En primer lloc, les TIC s'empraran com a «eina de recerca d'informació i de dinamització en el desenvolupament de les activitats d'aprenentatge» (Caib.es 2015b: 7). Per altra banda, «las TIC [permiten crear] entornos [...] de aprendizaje colaborativo que facilitan a los estudiantes la realización de actividades de forma conjunta, actividades integradas con el mundo real, planteadas con objetivos reales» (García-Valcárcel, Basilotta & López 2013: 66). Així doncs, la competència digital també es fomentarà a través de la creació mitjançant treball cooperatiu d'un vídeo que els alumnes hauran d'editar i pujar a una plataforma digital amb la finalitat que el seu discurs pugui arribar a qualsevol persona independentment del temps o l'espai en què s'ubiqui.

#### 4.4 Objectius didàctics, competències clau i continguts

OBJECTIUS DIDÀCTICS	COMPETÈNCIES CLAU
1. Valorar la literatura pròpia com a part fonamental del nostre patrimoni històric i cultural, reflex de l'experiència individual i col·lectiva.	Consciència i expressions culturals
	Competències socials i cíviques
2. Confeccionar un itinerari sobre un autor concret a partir de les seves vivències i de les seves obres literàries.	Consciència i expressions culturals
	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor
	Competències socials i cíviques
	Comunicació lingüística
3. Analitzar el context històric i cultural que va viure l'autor i com el va viure.	Consciència i expressions culturals
	Comunicació lingüística
4. Interpretar les propietats dels gèneres literaris i no literaris de diferents textos.	Consciència i expressions culturals
5. Entendre i produir documents orals i escrits de naturalesa diversa.	Comunicació lingüística
	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor
6. Apreciar la competència comunicativa com a instrument per a entendre la societat i per a participar-hi activament.	Comunicació lingüística
	Competències socials i cíviques
7. Emprar les Tecnologies de la Informació i la	Competència digital



Comunicació de manera funcional i autònoma.	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor
8. Usar l'esperit crític i reflexiu com a base per a fer front a qualsevol empresa.	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor
	Aprendre a aprendre
	Competències socials i cíviques
9. Deliberar sobre el propi aprenentatge, els seus objectius, la seva metodologia i els seus resultats.	Aprendre a aprendre

<b>CONTINGUTS</b>
1. Lectura i anàlisi valorativa de textos de diversa índole de l'escriptor Llorenç Moyà.
2. Elaboració d'un itinerari sobre Llorenç Moyà a partir de les seves vivències i de les seves obres literàries.
3. Anàlisi i interpretació del context històric i cultural en què va viure Llorenç Moyà i com el va viure.
4. Les propietats dels gèneres literaris i no literaris de diferents textos de Moyà o referents a l'escriptor.
5. Comprensió i producció de documents orals i escrits de naturalesa diversa.
6. La competència comunicativa com a instrument per a entendre la societat i per a participar-hi activament.
7. Utilització de les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació.
8. L'esperit crític i reflexiu com a base per a fer front a qualsevol empresa.
9. Autoreflexió sobre la comesa abans, durant i després de la seva elaboració a través de rúbriques i activitats diverses.

## 4.5 Metodologia

En el món de l'educació encara es presenta com a sinònim d'èxit en l'aprenentatge l'adquisició de tota una sèrie de coneixements, tot i que, sovint, estiguem parlant d'una memorització que tindrà promptament data de caducitat en l'alumne. El fet d'organitzar el currículum per competències, les teories constructivistes com la Zona de Desenvolupament Proper de Vygotski o la necessitat de traslladar el protagonisme de l'aprenentatge a qui està aprenent són iniciatives que permeten que es vagi deixant enrere aquesta concepció educativa obsoleta.

Si posam l'ull en el funcionament del món laboral, que hauria d'estar íntimament lligat amb l'aprenentatge de l'alumnat, el sentit d'aquesta tradicional perspectiva és fàcilment refutable: no tindrà més èxit qui conegui a la perfecció la base teòrica sobre un afer, sinó qui la sap aplicar de manera funcional, efectiva i eficaç. És per això que queda palesa la necessitat de superar un motlle educatiu del tot incoherent.

La proposta didàctica que es presenta en aquest treball pretén seguir el camí cap a aquesta superació. Per aquest motiu, s'ha decidit crear la unitat didàctica a partir d'una metodologia que té la principal funció d'abandonar l'adquisició de coneixements com a fi de l'aprenentatge: *learning by doing* (aprendre fent). Com bé explica el pensador i pedagog Robert Schank, el propi creador d'aquest enfocament, «we exist in a culture in which fact-based knowledge dominates traditional instruction. [...] But, life requires us to *do*, more than it requires us to *know*, in order to function» (Schank, Berman & Macpherson 1999: 164). És per això que concorda a la perfecció amb l'aprenentatge per competències i en l'aplicació de la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Garner. D'acord amb aquesta concepció metodològica, «we remember what we learned because the content is important to us in the service of achieving our goals» (Schank, Berman & Macpherson 1999: 172). Està clar que saber-ne alguns trets abans de dur a terme una acció és d'allò més útil, però mai s'ha de veure com el fi últim de l'aprenentatge, sempre com a un incentiu en el procés.

Com bé esmenta Schank (1995: 1), en el cas de les assignatures d'humanitats, en un primer moment, aquesta metodologia resulta més difícil de concebre que pel que fa a les de ciències, però es tracta d'implementar un enfocament realista i comunicatiu al projecte educatiu. Per tant, aquesta proposta ha estat elaborada partint de l'experiència com a base de l'aprenentatge. No es pretén que, una vegada realitzada la unitat didàctica, els alumnes sàpiguen de memòria la biografia i les obres literàries de Llorenç Moyà, sinó que es vol que sigui un aprenentatge funcional i que els alumnes hi participin de manera activa, una de les altres bases a partir dels quals s'edifica aquesta perspectiva metodològica:

[D'acord a *Learning by doing*,] s'aprèn gràcies a l'activitat dels que s'estan formant. Una activitat que es manifesta en la recerca com a mètode per adquirir coneixements i destreses intel·lectuals i, per una altra banda, en la participació en la vida de la col·lectivitat com a camí per apropiat-se de les normes socials, conviure amb els altres i esdevenir un ciutadà actiu (Martínez i Puig 2011: 12).

D'acord amb el professor i filòleg Donald Schön (1992), «'aprendre fent' és anar construint el coneixement mitjançant l'acció de fer i anar reflexionant sobre això» (Gavaldà 2006: 82). És per això que, durant el procés de creació de la unitat didàctica, la reflexió individual i, sobretot, la col·lectiva sobre el desenvolupament de l'aprenentatge jugaran un paper fonamental. A més, d'acord amb Schank (1995: 1), l'error no es presentarà en cap moment com a un fet negatiu; tot el contrari, es mostrarà com a una part més de l'aprenentatge.

Quant al paper que juguen docent i aprenents, aquesta metodologia advoca pel fet que l'alumne tengui un rol principal i ben definit des del principi de la unitat didàctica i que el professor exerceixi el paper d'acompanyant i de guia en el seu aprenentatge (Schank 1995: 1). Aquesta assignació de rols s'ha integrat en la unitat didàctica des de la primera sessió, en què es dedica pràcticament tot el temps a què els alumnes reconstrueixin al seu gust la unitat didàctica. Com bé apunta el mateix Schank a la seva web, «learning occurs when someone wants to learn, not when someone wants to teach»; per tant, el fet que l'alumne

estigui engrescat amb el projecte ha de ser uns dels primers objectius que ha de tenir el professor.

Pel que fa a la contextualització, d'acord amb la metodologia *learning by doing* (Schank 1995: 1), s'ha elegit, com bé s'ha explicat en l'apartat anterior, un context d'actuació concret en què el projecte que han de fer els alumnes omple un buit pel que fa a la realitat cultural del poble. D'aquesta manera, el món educatiu i la realitat fora de les aules no són percebuts com ens allunyats l'un de l'altre. Aquesta contextualització basada en la realitat fa que els alumnes augmentin la seva predisposició i motivació per a realitzar la proposta didàctica.

En sintonia amb això, la metodologia *Learning by doing* fomenta que l'aprenentatge s'aproximi a la realitat del món laboral (Schank 1995: 1). És per això que la unitat didàctica que s'ofereix fomenta valors com el sentit d'iniciativa, la creativitat, la capacitat per a improvisar i prendre decisions amb conseqüències, l'autonomia, la importància del diàleg i la cooperació, etc. que són fonamentals per a desenvolupar de manera òptima qualsevol treball. D'aquesta manera, s'assegura que l'aprenentatge interioritzat en la unitat didàctica els podran servir pel seu futur laboral.

Tot i que *Learning by doing* sigui la base metodològica de la unitat didàctica, s'ha de dir que, si es fa una anàlisi deliberada de les principals activitats que es realitzaran en les diverses sessions, s'apliquen de manera puntual diversos enfocaments metodològics determinats<sup>5</sup> que van en concordança amb les competències que es volen potenciar i amb la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Garner.

#### **4.6 Seqüència d'activitats**

---

<sup>5</sup> A l'**Annex VII**, es trobarà una taula en què s'assenyala la relació entre les altres metodologies que s'apliquen de manera concreta en les diverses activitats de la unitat didàctica i s'hi planteja una correlació amb les diferents competències i amb la teoria de les intel·ligències múltiples de Garner.

A continuació, es concretarà el recorregut de realització de la unitat didàctica<sup>6</sup>, en què s'oferiran cadascuna de les passes que s'han elaborat a fi que els alumnes de 4t d'ESO duguin a terme el procés de plantejament, investigació, anàlisi, confecció i realització real d'un itinerari literari i vivencial sobre l'autor Llorenç Moyà pel seu poble d'origen, Binissalem.

Pel que fa a la temporalització, la unitat didàctica consta de set sessions que han estat distribuïdes un vegada per setmana com a norma general. També, cal esmentar que ha estat pensada per al tercer trimestre, atès que és una bona manera de finalitzar el curs i l'etapa educativa, i permet que els alumnes fugin una mica de les classes rutinàries en una època en què les temperatures solen ser molt elevades. A més a més, es triaria el dia més avançat de la setmana de les sessions de l'assignatura amb aquest grup, a poder ser el dijous o el divendres que estan més cansats i desconnectats.

#### PRIMERA SESSIÓ: INTRODUCCIÓ A LA UNITAT DIDÀCTICA

Per començar, s'explicarà als alumnes el projecte que es té entre mans. S'asseuran en cercle enretirant les taules. D'aquesta manera, la gestió de l'espai afavorirà la seva implicació. Es pretén plantejar els punts principals de la unitat didàctica que es vol dur a terme amb els aprenents (què es vol aconseguir, de quina manera es vol guiar, quina finalitat té, a quin context real respon l'activitat i quin buit cultural del poble es podrà cobrir). Aquesta activitat iniciàtica es considera un punt imprescindible atès que és fonamental que l'alumnat, protagonista de l'aprenentatge, es faci el projecte seu des d'un principi, hi vegi un sentit, una finalitat real, i es motivi a participar-hi de manera activa i engrescada.

Tot seguit, hauran de meditar en parelles sobre els suggeriments, les propostes, els dubtes i les dificultats inicials que els hagi suscitat el projecte que se'ls acaba de proposar. Es tracta que, des del començament, no percebin

---

<sup>6</sup> Per a qualsevol aclariment o dubte sobre la seqüència d'activitats que no s'especifiqui en l'explicació, a l'**Annex VIII**, es pot consultar una taula amb la informació detallada quant a temporalització de cadascuna de les activitats, material necessari, espai en què s'ubicarà, etc. que permet percebre la seqüenciació didàctica amb perspectiva i de manera global.

la unitat didàctica com a una tasca tancada que se'ls encomana, sinó que és un projecte obert en què les seves consideracions i suggerències marcaran el camí a seguir.

Una vegada feta aquesta reflexió, tots junts posaran en comú els raonaments que n'han resultat mitjançant un debat en què es donarà el torn de paraula a través d'un objecte per a gestionar les intervencions. D'aquesta activitat, en resultarà una llista que el docent plasmarà a la pissarra digital i tindrà ben present a l'hora de direccionar el guiatge del projecte. A fi que aquesta activitat sigui completament eficaç i útil, els alumnes han de poder percebre un autèntic *feedback* per part del professor davant les seves demandes.

Tot seguit, es realitzaran les agrupacions necessàries per a dur a terme les sessions següents. Es faran grups heterogenis en funció de les capacitats, les motivacions i les necessitats de cadascun dels components del grup d'aprenents i, d'acord amb l'anàlisi de les intel·ligències múltiples de l'alumnat, s'intentarà fer grups el més complets possible, en què les potencialitats dels diversos membres es complementin. Així, es pretén que el projecte s'emmotlli sempre a la fisonomia que defineix els alumnes que són únics i que marcaran d'una manera irrepètible la unitat didàctica.

Quan les agrupacions ja estiguin establertes, els seus components es reuniran i se'ls entregarà un quadern de grup<sup>7</sup> que comptarà amb tota una sèrie de fitxes que complementaran les diverses activitats de la seqüenciació didàctica. Al final d'aquesta, s'haurà d'entregar complet i es tindrà en compte en l'avaluació.

## SEGONA SESSIÓ: DESCOBRIM LA VIDA DE LLORENÇ MOYÀ

Després d'una setmana, farem un petit recordatori sobre què vam fer i a quin punt es va deixar. Aquest breu recordatori hi serà present en la gran majoria de sessions, atès que són setmanals i no s'ha de perdre fil en cap moment. Només s'obviarà en el cas que es continuï amb una activitat ja anunciada i començada en la sessió anterior.

---

<sup>7</sup> El quadern de grup que es presenta en la primera sessió de la unitat didàctica i que s'emprarà durant tot el procés de construcció de la ruta literària s'ha elaborat de manera concreta i es pot consultar a l'**Annex IX**.

Tot seguit, començarem a introduir en la figura que serà l'eix vertebrador d'aquesta unitat didàctica: l'escriptor binissalemer Llorenç Moyà. A mode de prefaci, se'ls entregarà una enquesta<sup>8</sup> que hauran de contestar de manera individual i entregaran al docent, que ho tindrà present a l'hora de dur a terme el desenvolupament de les diverses activitats. Els alumnes són els protagonistes del seu aprenentatge i és necessari sempre partir d'allò que ells saben per a encaminar-lo.

Una vegada feta i entregada l'enquesta, els alumnes per grups heterogenis faran una recerca digital sobre la biografia de l'autor mitjançant els ordinadors portàtils de la classe i hauran de seleccionar aquells fets que més els hagin cridat l'atenció. Mentrestant, se'ls posarà un vídeo de Youtube<sup>9</sup> elaborat l'any passat per alumnes del CEIP Robines sobre la vida de Llorenç Moyà. A més de mostrar-los que qualsevol suport digital pot ser bo com a font d'informació, els servirà d'incentiu per a comprovar que la figura literària ha estat producte d'interès d'altres estudiants, que n'han fet diversos projectes.

Una vegada recopilada la informació sobre l'autor, es realitzarà una dinàmica per a concretar quins són els punts biogràfics que més destacaria el grup classe. Així doncs, els alumnes es reorganitzaran i es formaran agrupacions en què hi haurà la presència d'un participant de cada grup. Llavors, se'ls donarà uns 12 minuts perquè facin un debat sobre els deu punts que posarien com a principals dins la vida de Llorenç Moyà. Cadascun dels representants dels grups heterogenis tindrà un llistat diferent de fets i, per tant, allò que hauran de fer és posar-se d'acord amb la finalitat que passat el temps atorgat arribin a concretar els deu fets més importants que consideren dins la biografia de Moyà. D'aquesta manera, es potencia la capacitat d'argumentar les seves tries i la voluntat i la necessitat de posar-se d'acord (defensar les pròpies propostes, però també cedir en altres per al bé comú del grup).

---

<sup>8</sup> Es pot consultar l'enquesta elaborada a l'**Annex IV**, en què no només es realitzen preguntes sobre Llorenç Moyà, l'escriptor en qüestió, sinó que es demanen afers relacionats amb la coneixença i la lectura d'autors balears en general. Per altra banda, per a una informació més precisa sobre els resultats i l'anàlisi de l'enquesta realitzada de manera real als alumnes de 4t d'ESO de l'IES Binissalem, consultau l'**Annex V**.

<sup>9</sup> Aquest vídeo es pot consultar a l'enllaç: <https://www.youtube.com/watch?v=KOsjzXhrRps>

Per acabar, allò que es farà és que tot el grup classe posarà en comú les llistes definitives.. A partir d'aquestes i a través del debat un cop més, en resultarà una llista definitiva amb els punts pels quals es decanta el grup classe, que seran plasmats a la pissarra digital pel docent.

Finalment, se'ls proposarà allò que s'haurà de fer per a la pròxima sessió. De manera individual, hauran de realitzar una recerca digital d'informació sobre la fisonomia literària de l'escriptor binissalemer. Per a concretar la finalitat d'aquesta activitat, se'ls oferirà tota una sèrie de preguntes orientatives: quins gèneres ha conreat Moyà? Amb quin corrent literari es pot vincular la seva obra? Quina evolució sofreix la seva literatura amb el temps? D'aquesta manera, es posarà en pràctica el procediment metodològic del *flipped classroom* (classe invertida), que té la finalitat de destinar fora de l'aula algunes activitats de la unitat didàctica que l'alumnat pot fer de manera autònoma, a fi de reservar aquelles pràctiques en què el guiatge del docent sigui necessari.

### TERCERA SESSIÓ: L'OBRA LITERÀRIA DE LLORENÇ MOYÀ

Després del breu recordatori d'allò fet, es reorganitzarà l'alumnat per grups de treball i hauran de dur a terme una discussió sobre la informació que ha obtingut cadascun dels membres de l'agrupació de la recerca digital sobre les característiques literàries de Llorenç Moyà com a escriptor. D'aquesta manera, els aprenents posaran en comú la seva perspectiva sobre la qüestió de manera argumentada i, producte d'aquest debat, elaboraran un guió amb les idees més rellevants que n'hagin resultat.

Un cop finalitzada l'activitat, un representant de cada grup haurà d'exposar davant tota la classe el guió que ha elaborat juntament amb el seu equip. Després de les exposicions, s'iniciarà un debat en què s'introduirà l'explicació del docent per a lligar els diversos punts informatius que hagin sorgit a fi que l'alumnat hi trobin el sentit i pugui entendre-ho com a un corpus unificat de connexions i no com a característiques soltes. Així doncs, amb la finalitat de comprovar que ha funcionat el *feedback*, cada grup haurà de crear un mapa conceptual amb les idees que han interioritzat d'aquesta sessió dedicada a



l'estudi literari de Llorenç Moyà. Es preveu que només en puguin fer l'esborrany, però es creu necessari que el mateix dia plasmin els esbossos perquè no deixin escapar cap detall d'allò que han après. Aquest exercici s'haurà d'entregar juntament amb el quadern d'equip al final de la unitat didàctica.

#### QUARTA SESSIÓ: LLORENÇ MOYÀ I ROBINES, MITE I REALITAT

A la quarta sessió, abans de seguir, es recopila el que s'ha fet fins aleshores i se situa el punt des d'on es continuarà. Tot seguit, ens endinsam en l'estudi de la figura literària Llorenç Moyà, però des d'un prisma diferent. En aquest cas, la sessió se centrarà en abordar l'afer de la vinculació entre Moyà i Binissalem, al qual ell anomenava Robines, fent referència al nucli urbà més antic del poble que va ser substituït per l'actual. Així doncs, es pretén que l'alumnat realitzi una investigació de la relació entre l'autor i el poble (com apareix a la seva obra, quines vivències hi va tenir, què va fer per la seva vila, per què és una figura tan rellevant del poble que mereix ser recordada i valorada com cal, etc.). Aquesta cerca i anàlisi d'informació es durà a terme a través dels ordinadors portàtils per grups heterogenis. Amb aquesta activitat, es vol que els alumnes entenguin què els lliga a aquest autor tot i la barrera del temps i, a més, que apreciïn aquesta figura no només per les seves comeses literàries, sinó també per la implicació en l'enaltiment cultural de Binissalem. Una vegada finalitzada la recerca, es realitzarà un debat en què tots els grups posaran en comú amb el docent la informació que han trobat i les reflexions que hagin sorgit.

Per últim, hauran de realitzar una activitat a propòsit de tota aquesta font d'informació que s'ha construït. A partir del dossier de lectura de textos de Llorenç Moyà<sup>10</sup> que el docent ha elaborat, els aprenents hauran de fer una primera lectura superficial dels diversos textos i seleccionar les referències

---

<sup>10</sup> Per a aquest treball, s'ha realitzat una selecció dels textos de Llorenç Moyà en funció de la unitat didàctica i tenint en compte el perfil dels alumnes al qual va destinat i s'ha confeccionat un **dossier de lectura** de textos de l'autor que es pot consultar a l'**Annex X** i que serà una de les bases en l'elaboració de l'itinerari literari i vivencial de l'escriptor binissalemer per part de l'alumnat. Per a fer-lo, s'ha comptat amb l'ajuda de l'estudiós Miquel Àngel Vidal i s'ha realitzat una lectura de gran part de les obres de Moyà, a més de la lectura de la tesi doctoral que en feu el propi Vidal.

toponímiques de Binissalem que Moyà hi va inserir. Es tracta que identifiquin i situïn en un mapa de Binissalem els diversos indrets que Moyà va seleccionar per a la seva obra. Ho podran fer de manera manual imprimint un mapa del poble o a través de l'aplicació GoogleMaps, segons les seves possibilitats o com els vengui millor. Però, hi ha alguns llocs als quals es fa referència que actualment reben una altra denominació. És per això que se'ls recomanarà que consultin les seves famílies (pares, oncles i padrins) o Internet. La lectura podrà ser iniciada a classe. Aquesta tasca s'entregarà al final de la unitat didàctica, juntament amb el quadern de l'equip.

#### CINQUENA SESSIÓ: APROFUNDIM EN ELS TEXTOS DE LLORENÇ MOYÀ

A propòsit de l'activitat que s'ha encomanat a la sessió anterior, es realitzarà una lectura conjunta dels textos literaris del dossier. El docent intervindrà per a fer aclariments, resoldre dubtes dels alumnes i aportar informació que l'alumnat desconeixia i que permeti enriquir la comesa. A mesura que vagin sorgint els topònims i les referències al poble de Binissalem, tots junts aniran comentant la informació que han obtingut i el professor ho situarà en un mapa del poble a la pissarra digital perquè tothom ho pugui contrastar amb els seus resultats.

Llavors, es passarà a fer un recordatori de totes les activitats que s'han fet a cada sessió. Tot i que, a priori, sembli que els apartats (vida, obra i vinculació a Binissalem de Llorenç Moyà) i, per extensió, les activitats regeixen desvinculades les unes de les altres, són camins que ha arribat l'hora d'entrellaçar a partir dels resultats que se n'han obtingut i dels projectes finals que es pretenen aconseguir. A partir de l'anàlisi d'aquesta informació, es durà a terme l'elaboració conjunta de la vinculació entre aquestes tres perspectives de Llorenç Moyà. De l'establiment d'aquesta relació, en sorgiran els punts per a la ruta literària<sup>11</sup>. D'aquests, cada grup haurà d'escollir els dos que prefereixin fer. Es deixarà de marge fins a la sessió de la setmana següent perquè cada grup consensuï quins punts desitjaria abordar.

---

<sup>11</sup> A l'**Annex XI**, es pot consultar una taula amb un resultat hipotètic dels punts de la ruta literària que es poden obtenir, confeccionats a partir de la unió dels tres prismes a partir dels quals els alumnes s'han aproximat a la figura de Llorenç Moyà (vida, obra literària i vinculació al seu poble natal).

Finalment, es dedicaran els darrers cinc minuts a parlar sobre la finalitat doble d'aquest projecte. És necessari que els alumnes tinguin ben present a on arribar per a dur a terme el procés de manera encertada i funcional. A partir de les sessions dedicades a la recerca, l'anàlisi i la tria d'informació entorn a la figura de Moyà, cada grup ha d'arribar a preparar l'explicació de dos punts de l'itinerari. En primer lloc, es realitzarà una expressió escrita que serà vehiculada de manera oral amb una doble finalitat. Per una banda, l'itinerari es presentarà davant dels alumnes d'un altre institut que, juntament amb el docent i el grup classe, valoraran la feina dels alumnes. I, per altra banda, hauran de fer un vídeo que es pujarà a Internet a través de Youtube i es crearà un codi QR perquè qualsevol persona hi pugui accedir. Finalment, amb el possible suport de l'ajuntament especialment a través del projecte de Binissalem, ciutat educadora, es realitzaran plaques amb aquests codis a cada aturada de la ruta literària i, així, tothom podrà gaudir de l'itinerari literari i vivencial sobre Llorenç Moyà que han fet els alumnes.

#### SISENA SESSIÓ: CREACIÓ DELS PUNTS DE L'ITINERARI

En aquesta sessió, cadascun dels grups faran la seva exposició respecte a la tria dels punts de l'itinerari que han decidit seleccionar per a confeccionar. En cas que dos grups vulguin seleccionar el mateix punt, es decidirà a sorts. Una vegada repartits els diversos punts de l'itinerari, cada grup iniciarà l'elaboració de la seva presentació. Per començar, es realitzarà una fitxa del quadern d'equip<sup>12</sup> que servirà als grups d'esquema bàsic, atès que conté les parts essencials que ha de tenir com a mínim cadascuna de les aturades de la ruta literària. A partir d'aquest punt de partida, cada grup iniciarà la selecció d'informació per als punts de l'itinerari, l'anàlisi d'aquesta i la vehiculació de la manera de presentar-ho (redacció). En aquesta activitat, el docent anirà oscil·lant d'un grup a un altre i els orientarà en la seva comesa. Llavors, es comprovarà com van els grups amb l'activitat i se'ls anunciarà que, pràcticament, la pròxima sessió estarà dedicada íntegrament a acabar la tasca, però que, una vegada acabada, l'activitat haurà d'haver quedat finalitzada.

---

<sup>12</sup> Aquesta fitxa resta disponible al quadern de l'equip que apareix a l'Annex IX.

Per a acabar la sessió i per a motivar els alumnes, es crearà un breu vídeo destinat al grup d'alumnes que vendran a gaudir de l'itinerari, en què cadascun dels equips anunciarà alguna cosa interessant sobre la quedada. D'aquesta manera, seran conscients que no han de fer aquesta activitat com a una tasca per a ser avaluats, sinó que tenen uns espectadors reals i, per tant, presenta una funcionalitat verídica.

#### SETENA SESSIÓ: FINALITZACIÓ DE LA CONFECCIÓ DE L'ITINERARI

Com ja s'ha anticipat, aquesta sessió estarà dedicada a l'acabament de l'expressió escrita elaborada per a dur a terme la presentació dels punts de l'itinerari de Llorenç Moyà. El docent tornarà a mantenir el paper de guia i farà una revisió profunda de les expressions escrites un cop acabades.

Per acabar, després de tenir completa l'exposició de les aturades de la ruta literària, cada grup haurà de formular cinc preguntes sobre cada punt de l'itinerari, que després es traslladarà als alumnes espectadors a través de l'eina interactiva Kahoot. D'aquesta manera, el grup que vingui a gaudir del projecte haurà de parar atenció per a treure bona puntuació en el joc. Així, els alumnes passen a crear una manera d'avaluar l'activitat que ells mateixos han realitzat i ho fan introduint la ludificació perquè sigui més entretingut pels alumnes visitants.

#### VUITENA SESSIÓ: VIATGE AL PAÍS DE LES CANTÀRIDES ITINERARI LITERARI I VIVENCIAL DE LLORENÇ MOYÀ

Amb aquesta vuitena i darrera sessió arriba la culminació de tot el treball que s'ha fet durant més de dos mesos. Aquesta darrera sessió es realitzarà deixant dues setmanes de marge respecte a l'anterior. Així, els alumnes podran preparar-se amb tranquil·litat la presentació de les seves aturades a l'itinerari.

A les vuit del matí, es reunirà el docent amb els alumnes a l'institut per a preparar l'organització de la ruta literària amb la finalitat que tot quedi ben coordinat. La sortida pròpiament dita s'iniciarà a les nou, hora en què l'alumnat d'aquest projecte de l'IES Binissalem anirà a rebre el grup d'alumnes del centre educatiu que ve a gaudir de l'itinerari a la Plaça de L'Església de Binissalem.

Els mateixos aprenents tendran unes paraules per als seus espectadors. Se'ls entregará uns fulls informatius sobre l'itinerari (mapa i dossier de textos de Llorenç Moyà) i les rúbriques perquè ells també puguin participar de l'avaluació d'aquesta activitat i no només actuïn com a oients. Cada grup també haurà d'omplir aquesta rúbrica a l'hora d'observar com ho fan la resta de companys. Així doncs, la valoració del projecte final no només es durà a terme per part del docent (que tindrà ben present tot el procés i no exclusivament el resultat final), sinó també per part dels espectadors i de la resta d'alumnes que han participat del projecte.

D'aquesta manera, s'iniciarà l'itinerari literari i vivencial sobre Llorenç Moyà<sup>13</sup>. Quan s'hagin presentat la meitat dels punts de la ruta, es farà un breu descans per a berenar al parc del poble més pròxim i, així, es donarà temps lliure als alumnes. Llavors, es remuntarà el recorregut fins a finalitzar-lo. Es preveu que duri unes dues hores (inclòs el descans).

Una vegada acabada la sortida, els alumnes retornaran a l'institut i hauran d'entregar el quadern d'equip amb les activitats fetes i amb l'avaluació de l'exposició dels altres companys. A més, hauran de realitzar una autoavaluació i una coavaluació sobre la valoració i la reflexió sobre la seva participació en el grup i sobre la implicació de la resta dels seus membres.

Finalment, com bé s'ha avançat més amunt, la darrera activitat d'aquesta unitat didàctica consistirà en elaborar un vídeo emprant la mateixa exposició que han fet, però sent molt més creatius (disfresses, edició del vídeo, inserció de fotografies de Moyà, etc.), penjar-lo a Youtube al canal de l'institut i fer-ne un accés directe amb un codi QR. Amb el suport de l'ajuntament i, especialment, del projecte Binissalem, ciutat educadora, es col·locaran panells amb aquests codis amb la finalitat que qualsevol vilatà o turista pugui fer l'itinerari de manera autònoma. Per a dur a terme aquesta activitat de manera acurada, se'ls donarà un marge de dues setmanes per a entregar-la. Així doncs, els alumnes podran

---

<sup>13</sup> Es pot consultar un resultat aproximat de la ruta literària a l'**Annex XII**. S'ha de dir que tan sols és una possible aproximació que s'ha fet a través de la documentació i l'anàlisi de la vida i l'obra de Moyà. Com que els alumnes són els autèntics protagonistes de la unitat didàctica, si s'aplica en la realitat, els resultats poden ser diferents dels presentats en aquesta simulació.

percebre que el seu projecte tindrà transcendència en el poble de Binissalem de manera permanent.

#### **4.7 Criteris d'avaluació i estàndards d'aprenentatge**

Els criteris d'avaluació d'aquesta unitat didàctica i els seus respectius estàndards d'aprenentatge s'han confeccionat tenint en compte els objectius del projecte que s'han formulat en clau competencial. D'aquesta manera, s'ha seguit el tarannà ofert per Sanmartí (2010: 19) que considera que «en tota avaluació cal tenir presents els objectes i els criteris d'avaluació, que han de ser coherents amb els objectius d'aprenentatge».

<b>1. Reflexionar sobre el propi projecte abans, durant i després de la seva comesa</b>
---

<i>1.1 Reflexiona sobre el propi projecte abans, durant i després de la seva comesa</i>
---

<i>1.2 Personalitza el projecte a través de suggeriments i propostes diverses</i>
---

<i>1.3 Realitza una avaluació deliberada del desenvolupament del projecte</i>
---

<i>1.4 Demuestra una actitud crítica en l'anàlisi del projecte que ha realitzat a través de rúbriques varies</i>
--

<b>2. Confeccionar i realitzar un itinerari literari i vivencial sobre un autor concret</b>
---

<i>2.1 Confecciona un itinerari literari i vivencial sobre un autor concret</i>
---

<i>2.2 Realitza un itinerari literari i vivencial sobre un autor concret</i>
--

<i>2.3 Discerneix un bon sentit de la iniciativa i autonomia a l'hora de dur l'itinerari a la pràctica</i>
--

<b>3. Llegir, interpretar i valorar documents orals i escrits, en qualsevol format (en paper, audiovisual, parlat en directe) i gènere (tots els literaris i d'altres no literaris)</b>
---

*3.1 Llegeix documents orals i escrits, en qualsevol format i gènere*

*3.2 Interpreta adequadament textos orals i escrits, en qualsevol format i gènere*

*3.3 Valora de manera deliberada i analítica textos orals i escrits, en qualsevol format i gènere*

**4. Crear textos orals i escrits, sobretot expositius i argumentatius, a partir d'un procés d'investigació, reflexió, elaboració deliberada i autoavaluació**

*4.1 Crea textos orals i escrits, sobretot expositius i argumentatius, a partir d'un procés d'investigació, reflexió, elaboració deliberada i autoavaluació*

*4.2 Demuestra una bona entesa de les característiques que regeixen els textos expositius i argumentatius*

*4.3 Aplica adientment les propietats textuais d'adequació, cohesió, coherència i correcció*

**5. Palesar la importància de la comunicació mitjançant la creació de situacions reals de parla per a aconseguir els diversos objectius del projecte**

*5.1 Palesa la importància de la comunicació mitjançant la creació de situacions reals de parla per a aconseguir els diversos objectius del projecte*

*5.2 Obra, es coordina i coopera adequadament amb altres companys*

*5.3 Aprecia els resultats que es poden obtenir del treball en grup*

**6. Recercar, seleccionar i analitzar informació diversa a través dels llibres o d'Internet de manera autònoma i deliberada**

*6.1 Recerca informació diversa a través dels llibres o d'Internet de manera autònoma*

*6.2 Selecciona i analitza informació diversa a través dels llibres o d'Internet de manera deliberada*

*6.3 Utilitza les TIC de manera eficaç i eficient*

**7. Apreuar la cultura pròpia i reflexionar sobre la literatura com a font inexorable de coneixements, de valors i de saviesa**

*7. 1 Apreua la cultura pròpia i se'n sent part activa i necessària*

*7.2 Reflexiona sobre la literatura com a font inexorable de coneixements, de valors i de saviesa*

*7.3 Extreu la vàlua de les obres literàries a partir d'un procés reflexiu i circumspecte*

#### **4.8 Instruments d'avaluació**

En aquesta seqüència didàctica, l'avaluació s'entén com a un procés que té la finalitat d'assegurar els resultats que s'esperaven en l'aprenentatge de l'alumnat i de comprovar l'efectivitat i l'adequació de la proposta. Concretament, s'han seleccionat quatre instruments per a dur a terme aquesta valoració en els aprenents. Aquesta diversitat respon a la voluntat de potenciar les habilitats de cadascun dels alumnes i d'aplicar la teoria de les intel·ligències múltiples. Com bé apunta Sanmartí (2010: 20), «l'avaluació que pretén identificar el grau de desenvolupament competencial no té gaire sentit fonamentar-la en un examen final [...]. Més aviat, cal avaluar en moments diferents i a partir d'activitats d'aprenentatge ben diverses». El resultat final de l'avaluació raurà en la suma proporcional equitativa de cadascuna d'aquestes maneres de valorar; és a dir, cadascuna d'elles suposarà el 25% de la nota final de la unitat didàctica.

**Quadern de l'equip, activitats individuals i quadern del professor.** En aquesta seqüència didàctica, es pretén fomentar la idea que el procés d'elaboració del projecte és tan important com el resultat final que se n'obté. Tot el treball fet dins l'aula i la seva valoració té un paper clau en la seva



avaluació. Com bé esmenta Sanmartí (2010: 5), «aprendre a avaluar-se és una de les condicions bàsiques per aprendre a aprendre, i per ser més autònom aprenent (i fent qualsevol activitat)». És per això que, en aquest apartat, s'hi adhereixen les rúbriques d'autoavaluació i de coavaluació que els alumnes han de fer durant la seqüència didàctica, les activitats del quadern d'equip i les fetes de manera individual, i les valoracions que hagi anotat el docent a cada sessió sobre la implicació i la feina elaborada per cada alumne (com la lectura dels textos i la seva interpretació). D'aquesta manera, dins aquesta part, s'hi inclou la **comprensió escrita i oral** del projecte.

**Expressió escrita.** Es concretarà a través de l'elaboració d'una explicació sobre dos punts de l'itinerari a partir d'un treball de recerca i selecció d'informació, de redacció i de revisió. Aproximadament, ha de ser d'unes tres pàgines per a cada punt de la ruta i ha de contenir un apartat vivencial de Llorenç Moyà, un fragment d'una de les seves obres literàries i s'ha de vincular amb el lloc físic que s'ha escollit. Així doncs, no només es valorarà l'adequació i la correcció de la redacció, sinó també la manera enginyosa de relacionar el lloc de l'itinerari, la vida i l'obra de l'autor i, per tant, aquesta aplicació concreta de la propietat de coherència i la cohesió al text. Hauran de tenir en compte que és un text escrit amb la principal finalitat de ser dit oralment.

**Expressió oral. Autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació.** S'avaluarà a través de la realització de l'itinerari literari i vivencial de Llorenç Moyà als alumnes d'un altre institut i es farà des de diverses perspectives (el propi grup, els companys, els alumnes de l'altre institut i el professor). D'aquesta manera, s'incitarà a la reflexió sobre el discurs oral (Abascal 2012: 64). L'activitat consistirà en exposar les idees que hagin plasmat a l'expressió escrita. En aquest cas, a més de tenir en compte la part verbal (que, en part, ja s'haurà avaluat a l'anterior apartat), es valorarà el llenguatge no verbal (posicionament del cos, gestos, vocalització, complicitat amb l'audiència, etc.). Com ja s'ha explicat, és important

potenciar la pràctica oral en públic dels alumnes, atès que els donarà actituds i aptituds necessàries per a inserir-se al món laboral, sigui quina sigui la seva especialitat.

**Enregistrament audiovisual.** A partir de la mateixa expressió escrita, els alumnes hauran de realitzar un vídeo a cadascun dels dos indrets de l'itinerari. En aquest cas, a més de treballar un cop més l'oralitat, hauran de demostrar les seves destreses digitals i posar en marxa la seva imaginació fent un enregistrament entretingut i atractiu a partir de vestuari, *atrezzo* i l'edició posterior. Llavors, hauran de pujar els seus dos vídeos al canal de *Youtube* de l'institut i crear a través del link un codi QR que en doni l'accés directe. Aquest mòdul d'emmagatzematge d'informació es podrà realitzar a webs com <http://www.codigos-qr.com> i se'n far, gràcies a la coordinació amb l'ajuntament, que serà col·locada a cada punt de la ruta literària perquè qualsevol persona amb un clic pugui gaudir del treball dels alumnes. Així, aquest instrument d'avaluació s'adequa a la recomanació que es fa al currículum sobre la manera en què es podria vehicular l'expressió oral al segon cicle d'ESO: «a quart es podria treballar l'exposició oral en grup utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació (vídeos, presentacions...) a fi que l'explicació de certs continguts recaigui en els alumnes» (CAIB 2015: 3).

#### **4.9 Atenció a la diversitat**

La diversitat és un concepte ampli i global: les persones tenim diverses idees, experiències, coneixements, capacitats, ritmes i estils d'aprenentatge, motivacions, interessos i actituds. No som una tabula rasa. Cada alumne ve amb un bagatge que com a docents hem d'esbrinar i actuar consegüentment.

Quant a aquest àmbit, el plantejament d'aquesta unitat didàctica parteix de la perspectiva de la inclusió educativa que es considera el camí educatiu necessari per a evolucionar i acabar amb un ensenyament basat en la selecció d'uns pocs en detriment de la resta. Com bé s'esmenta a Echeita (2011: 36), «l'educació inclusiva és l'única educació moralment desitjable». És per aquest

motiu que la proposta ha estat pensada per a fomentar aquesta manera d'atendre la diversitat.

En segon lloc, pel que fa a la manera concreta de plantejar la seqüència didàctica, el fet que el treball cooperatiu en grups heterogenis sigui una de les metodologies més emprades rau en la voluntat que els aprenents treballin en equip i ajudin els demés companys en aquells afers en què l'aprenentatge els sigui més difícil. A partir d'aquest enfocament metodològic que potencia valors com la cooperació, el respecte, la tolerància, la igualtat i l'empatia. Es creu que tots els alumnes, més enllà de la diversitat que els defineix, es poden incloure de manera activa dins la proposta, ser-ne una part fonamental i obtenir-ne un aprenentatge significatiu i valuós per al seu futur. A més del treball cooperatiu, la resta de metodologies que s'apliquen a les diverses activitats que es plantegen s'han seleccionat tenint en compte la teoria de les intel·ligències múltiples de Garner (Annex), fet que permet englobar i potenciar habilitats diverses dins una mateixa proposta.

En tercer lloc i com bé s'ha esmentat en l'apartat anterior, aquesta mateixa concepció ha estat aplicada a l'hora d'avaluar. S'ofereixen un ventall d'instruments d'avaluació, a fi que cada alumne pugui obtenir una bona valoració dins les seves possibilitats. L'avaluació és l'apartat en què l'aplicació de l'educació inclusiva es pot fer de manera més justa i equitativa d'acord amb la potencialitat de cadascun dels alumnes. Aquest aspecte serà fonamental a l'hora de determinar quin ha estat el procés d'aprenentatge de l'alumnat i s'analitzarà detingudament a través del quadern del professor.

La diversitat és una característica ineludible de l'ésser humà. Allò que es pretén és que, tot i que la proposta no hagi tengut una aplicació real, es creï a partir de la perspectiva que veu les diferències humanes com a una oportunitat perquè en resulti un treball òptim i global en què cadascun dels aprenents s'ha estat un participant actiu i imprescindible i hi ha aportat el millor d'ell mateix: «es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, crea condiciones para la excelencia» (Durán i Giné 2011: 158).

## Conclusions

Aquest projecte didàctic va començar a partir de dues vessants concretes. Per una banda, volia dur a terme la meva iniciació en el món de la investigació docent a través de la recerca i l'anàlisi d'informació i de la realització posterior d'un estat de la qüestió sobre l'afer que ha marcat el camí de la proposta didàctica d'aquest treball: l'educació literària. Així doncs, a partir d'una actitud analítica i reflexiva, vaig anar descobrint de quina manera havia anat evolucionant l'aprenentatge literari fins a arribar a l'actualitat. D'aquest procés, em va cridar l'atenció la manera com s'anaven entrelaçant cadascun dels models d'aprenentatge, les essències positives dels quals han perdurat fins avui en dia.

De totes maneres, l'arribada a l'actualitat era allò que em tenia més captivada. Cap a quina direcció deuen remar les noves propostes innovadores en termes d'educació literària? Però, la resposta no és un camí concret com havia succeït amb els anteriors models d'aprenentatge de la història de l'ensenyament literari, sinó que la vertadera renovació actual rau en una multiplicitat de prismes des dels quals es pot projectar una nova manera de mirar l'educació literària. Tot i l'entramat caleidoscòpic que s'erigeix avui, els diversos camins que es conformen presenten una mateixa base teòrica, que s'ha intentat desglossar a grans trets, alhora que s'ha anat determinant el rumb quant a teoria de la didàctica de la llengua i de la literatura pel qual s'advocaria a la part de pràctica docent, la segon gran comesa d'aquest treball.

El desenvolupament de la proposta didàctica s'ha dut a terme amb la finalitat, per una banda, de demostrar el domini del marc teòric a través de la seva aplicació en la pràctica docent i, per altra banda i no menys important, mostrar la meua voluntat com a futura professora. És per aquest motiu que s'ha confeccionat *Viatge al país de les cantàrides*, una proposta que intenta rompre els motlles establerts fins aleshores, basada en tot un projecte que té la seva culminació en un itinerari literari i vivencial sobre l'escriptor Llorenç Moyà. En aquesta unitat didàctica, s'ha partit d'un context real ben definit per a assegurar la seva factibilitat: un grup d'alumnes determinat en un centre educatiu concret

situat en un poble real amb una realitat cultural. D'aquesta manera, s'ha demostrat que, atès que els protagonistes de l'aprenentatge no són altres que els propis alumnes, s'ha de partir de la seva coneixença sobre el tema.

D'aquesta manera, d'acord amb la seva realitat literària més immediata, els alumnes podran comprovar que el seu esforç ha servit per a crear un projecte, situat en un escenari real d'actuació, que col·labora en la revalorització d'un autor molt important no només per al poble de Binissalem, sinó també per a la literatura i la cultura de les Illes Balears. A molts d'escriptors se'ls ha fet un itinerari sobre la seva vida i la seva obra i cobrir aquest buit en el cas de Llorenç Moyà és una bona manera de continuar amb els actes i les activitats iniciades en 2016 a propòsit de la iniciativa de l'Any Moyà a fi que passi a ser reconegut com cal, a més de ser una d'harmonitzar amb la consideració de Binissalem com cal com a Ciutat Educadora. Així, amb aquesta pràctica docent, el món educatiu no és percebut com a una bombolla aïllada de la realitat fora de les aules, sinó que l'aprenentatge educatiu passa a tenir un paper dins el món real.

D'acord amb aquesta proposta, s'han adoptat uns apartats en la unitat didàctica confeccionats amb la finalitat de poder contribuir a aquesta iniciativa de manera innovadora i funcional. Concretament, cal destacar que el modus operandi a través del qual s'ha desencadenat la unitat didàctica ha estat la metodologia *Learning by doing* (aprendre fent) que, d'acord amb la teoria constructivista, advoca per la consideració que l'aprenentatge s'adquireix a partir de l'actuació activa dels alumnes.

En el cas de l'assignatura que ens concerneix, el camí a seguir és l'enfocament comunicatiu que adopta la seqüència didàctica. Així doncs, l'educació literària no és l'únic bloc del currículum que es treballa, sinó que, d'alguna manera, tots els apartats del marc legal actual s'introdueixen de manera encadenada en forma de relleu (un possibilita l'aparició de l'altre i, així successivament) en una proposta que pretén ser integradora i amb un cert aire estructuralista. D'aquesta manera, cadascun dels blocs apareix en la unitat didàctica no de manera aïllada i amb una finalitat en ell mateix, com s'ha fet tradicionalment,

sinó que la presència necessària de cadascun d'ells en la proposta té un objectiu comú: la culminació del projecte a través de la realització d'una ruta literària sobre Llorenç Moyà per la seva vila. Així doncs, a més de realitzar un aprenentatge literari, es treballen les quatre habilitats lingüístiques revaluant la competència oral, que permet entreveure un cert estudi de la llengua, a més de potenciar la competència digital.

Per altra banda, també s'ha de remarcar que, d'acord amb una democratització de l'educació, s'ha introduït la pràctica avaluadora a través de diversos prismes amb la finalitat de concebre aquest aspecte de l'aprenentatge com a una manera de valorar el seu procés i la seva viabilitat, així com també els seus errors, allunyant-se així de la manera tradicional de considerar l'avaluació com una manera de senyalar els alumnes i els seus errors com a un fet negatiu. Tota aquesta manera de concebre la unitat didàctica des d'una perspectiva àmplia i democràtica permet que qualsevol alumne més enllà de la diversitat que el distingeix sigui inclòs dins qualsevol activitat i en pugui obtenir un aprenentatge d'acord a les seves condicions i possibilitats.

Com a cloenda, cal destacar que aquest treball ha pretès posar un granet d'arena a la revolució educativa innovadora no només a través de la concreció d'un posicionament teòric, sinó vehiculant els estudis de didàctica de la llengua i la literatura en realitat docent, amb la intenció de demostrar que el canvi no és una utopia sinó un fet possible i, sobretot, necessari. Així, es pretén contribuir a l'abandonament d'un tarannà que fa estona (en alguns casos, hem parlat de segles) que ha quedat obsolet, però que continua vigent no se sap ben bé per què. No ens hem d'enganyar, deixar-nos endur per la tradició i la inèrcia no és una excusa. Està en les nostres mans decidir si es vol revertir aquest camí cap a enlloc. Els mots de Guadalupe Jover sobre aquest canvi de direcció són dels més encisadors i esperançadors que he tingut el plaer de llegir:

Cal girar aquesta escola i aquest món al revés. No sucumbim al neguit i al descoratjament; que no ens vencin les inseguretats o la impotència; no ens instal·lem en el plany. El desencadenament, que de segur hem sofert, pot ser un nou motor de recerca i d'esperança (2007: 168).

## 6. BIBLIOGRAFIA

- ABASCAL, María Dolores (2012) «Enseñar el discurso oral». Dins Ruiz, Uri (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y literatura*. pàg. 81-100. Graó: Barcelona.
- ALART, Núria (2007-2008) *Aspectes comuns entre competències bàsiques i la teoria de les intel·ligències múltiples*. I Trobada sobre les Intel·ligències Múltiples I LES Competències Bàsiques: noves metodologies a l'aula: Universitat de Barcelona.
- ALONSO, Jesús (1996) «Ensenyament de la comprensió lectora: objectius i estratègies». Dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Universitat Autònoma de Madrid. Núm. 7. pàg. 33-48.
- BALLESTER, Josep i Noelia IBARRA (2009) «La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico». Dins AA. VV. *OCNOS. Revista de estudios sobre lectura*. Universitat de Castella-la Manxa. Núm. 5. Ministeri de Ciències i Innovació.
- BARTRINA, Francesca (2007) «Escriptores catalanes canòniques: ballant en un camp de mines». Dins Bayà, Montserrat (coord.) *Literatures 5*. AELC. Generalitat de Catalunya. Institució de les Lletres Catalanes: Barcelona.
- BORRELL, Josep (2007) «Les antologies literàries com a guies de lectura (problemes i propostes)». Dins Veny, Joan i Marta Salla (coord.) *Literatura i ensenyament*. Aula Màrius Torres: Lleida.
- Caib.es (2010a) *Institut d'Estadística de les Illes Balears*. Disponible a [https://www.caib.es/ibestat/estadistiques/per-territori/1/e585d8bd-1978-48f5-a0db-c5504eabccca/ca/pad\\_t2b3\\_10.px](https://www.caib.es/ibestat/estadistiques/per-territori/1/e585d8bd-1978-48f5-a0db-c5504eabccca/ca/pad_t2b3_10.px) Consultat el 20/06/2017.
- Caib.es (2010b) «La població de les Illes Balears». Dins *Capítol III. Qualitat de vida i estat de benestar*. Disponible a <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST16ZI109967&id=109967> Consultat el 20/06/2017.

- Caib.es (2015a) *Institut d'Estadística de les Illes Balears*. Disponible a [https://www.caib.es/ibestat/estadistiques/16f042e0-5eca-4c8e-a67627769bf8265b/ed48a014-8773-4a03-b158136c1b7f5e2d/ca/pad\\_res0215.px](https://www.caib.es/ibestat/estadistiques/16f042e0-5eca-4c8e-a67627769bf8265b/ed48a014-8773-4a03-b158136c1b7f5e2d/ca/pad_res0215.px) Consultat el 20/06/2017.
- Caib.es (2015b) «Llengua catalana i literatura (ESO)». Dins *Decret 34/2015: currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a les Illes Balears*: Palma. Disponible a [http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum\\_IB/educacio\\_secundaria\\_lomce\\_.htm](http://weib.caib.es/Normativa/Curriculum_IB/educacio_secundaria_lomce_.htm) Consultat el 17/06/2017.
- CAMPS, Anna (1998) «L'ensenyament de la gramàtica». Dins Camps, Anna i Teresa Colomer (coords.) *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i de la literatura i l'educació obligatòria*. ICE Universitat de Barcelona-Horsori: Barcelona.
- CARREÑO, Vanessa et al. (2013) «La importancia de la creatividad en las aulas en alumnos y alumnas del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria». Dins *ReiDocrea*. Universitat de Granada. Departament de Psicologia Social: Granada.
- CASSANY, Daniel (1999) «¿Com ensenyar?». Dins *Construir l'escriptura*. pàg. 139-202. Empúria: Barcelona.
- CHICO, Francisco (2012) «Les grans escoles de la teoria i de la crítica literàries del segle XX: Perspectives de la Teoria de la Literatura en l'actualitat». Universitat d'Alacant. Departament de Filologia Espanyola. Lingüística General i Teoria de la Literatura: Alacant.
- CODINA, Francesc (2008) «Llengua, literatura i educació». Dins AA. VV. *Educació Lingüística per a la Democràcia*. Núm. 45. Editorial Graó: Barcelona.
- COLOMER, Teresa (1996) «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». Dins Lomas, Carlos et al. *La educación*



*lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*. ICE. Universitat de Barcelona-Horsori: Barcelona.

COLOMER, Teresa (2012) «L'ensenyament de la literatura». Dins Dins Camps, Anna (coord.) *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Graó: Barcelona.

DURÁN, David i GINÉ, Climent (2011) «La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad». Dins *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pàg. 153-170.

ECHEITA, Gerardo (2011) «Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria». Universitat Autònoma de Madrid. Dins VII Jornadas RIINEE. Ministeri d'Educació d'Espanya: Santiago de Xile Disponible a [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material\\_complementario/m4/VII\\_jornadas\\_coop\\_educativa.pdf#page=28](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m4/VII_jornadas_coop_educativa.pdf#page=28)

ESTEVE, Anna (2013) «El cànon literari en l'ensenyament secundari no obligatori valencià». Dins *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Volum XVIII. Universitat de València: València.

GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; BASILOTTA, Verónica & LÓPEZ, Camino (2013) «Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria». Dins *Revista Científica de Comunicación y Educación* (2014) Núm. 42. Vol. XXI. pàg. 65-74.

GAVALDÀ, Jordi (2006) *Cinc anys de premis Consell Social URV a la Qualitat Docent*. Universitat Rovira i Virgili: Tarragona.

lesBinissalem.net (2017) Disponible a <http://www.iesbinissalem.net/>  
Consultat el 27/06/2017.

- JOVER, Guadalupe (2007) *Un món per llegir: Educació, adolescents i literatura*. Associació de Mestres Rosa Sensat: Barcelona.
- JOVER, Guadalupe i Carlos LOMAS (2015) «Ensenyament del llenguatge, competències comunicatives i aprenentatge de la democràcia: avanços, resistències i dificultats». Dins Lomas, Carlos (coord.) *Fonaments per a un ensenyament comunicatiu del llenguatge*. Graó: Barcelona.
- MANRESA, Mireia i Ana Maria MARGALLO (2010) «Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula». Dins AA. VV. *Competències i didàctica de la llengua*. Núm. 51. Graó: Barcelona.
- MANRESA, Mireia; DURAN, Carme & RAMADA, Lucas (2012) «Les TIC en les seqüències didàctiques de llengua i literatura». Dins *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. Núm. 57. Pàg. 36-48.
- MARTÍNEZ, Miquel i Josep M. PUIG (2011) «Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui». Dins *Temps d'Educació*. Universitat de Barcelona. Núm 41. pàg. 11-24: Barcelona.
- PÉREZ, Carme (2009) «La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales». Dins *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. XXI. Pàg. 297-318.
- QUINTANA, Lluís (2011) «Fonaments teòrics de l'ensenyament de la literatura a secundària: Elements per comprendre'ls». Dins *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Universitat Autònoma de Barcelona. Núm. 53. pàg. 101-111.
- RODRÍGUEZ, Carme (2000) «Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula». Dins Camps, Anna i Montserrat Ferrer (coords.) *Gramàtica a l'aula*. pàg. 64-76. Graó: Barcelona.
- ROJAS, Freddy (2001) «Enfoques sobre el aprendizaje humano». Universidad Simón Bolívar. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento: Mèxic.

SÁNCHEZ, Emilio (2000) «La comprensió d'un text com una experiència d'aprenentatge». Dins *Comprensió i producció de textos*. Santillana: Madrid.

SANMARTÍ, Núria (2010) *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General de l'Educació Bàsica i el Batxillerat: Barcelona. Disponible a [http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar\\_per\\_aprendre.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0024/fc53024f-626e-423b-877a-932148c56075/avaluar_per_aprendre.pdf) Consultat el 02/07/2017.

SCHANK, Roger, BERMAN, Tamara & MACPHERSON, Kimberli (1999) «Learning by doing». Dins Reigeluth, Charles et al. *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory* (Vol. II) Universitat de Indiana. Routledge: Nova York.

Schank, Roger C. (1995) «What We Learn When We Learn by Doing» Dins *Technical Report* Universitat de Northwestern. Institut de l'Aprenentatge de Ciències. Núm. 60.

SOLÉ, Isabel et al. (2012) «L'ensenyament de la lectura en l'educació secundària». Dins Camps, Anna (coord.) *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Graó: Barcelona.

Txec.cat (2016) *Serveis Educatius. Educació literària*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Disponible a <http://serveiseducatius.xtec.cat/bdrlectura/categoria/educacio-literaria/> Consultat el 06/06/2017.

VIDAL, Miquel Àngel (2004) «Introducció» dins MOYÀ, Llorenç (1944-55) *Memòries literàries*. Universitat de les Illes Balears. Publicacions de l'Abadia de Montserrat: Barcelona.

VILÀ, Montserrat i Josep Maria CASTELLÀ (2014) «Saber parlar és una competència fonamental poc ensenyada». Dins *10 idees clau: Ensenyar*

*la competència oral a classe. Aprendre a parlar en públic.* pàg. 15-28.  
Graó: Barcelona.

## 7.1 Annex I. Anàlisi del cànon literari escolar. Nous horitzons

Han d'expandir-se els horitzons contra els quals es plantegen i responen els interrogants sobre *com* llegir i *què* llegir i escriure. (Said 1993 dins Jover 2007: 107).

A continuació, es realitzarà un subapartat en què es detallarà un aspecte de rellevància en la història de l'ensenyament de la literatura, del qual fins aleshores se n'han dit algunes pinzellades: el cànon literari. Aquest element ha suscitat un enorme debat sobretot a partir del canvi de perspectiva metodològic del qual hem parlat anteriorment i cal aprofundir-hi.

Com bé s'ha esmentat a l'estat de la qüestió, en el segle XIX, la confecció del cànon literari respon a la necessitat de fer la selecció dels autors i de les obres que els sectors de poder consideraven que els ciutadans de l'estat nació havien de conèixer a través del sistema educatiu. Així doncs, ens ubicam en l'impuls del model historicista de l'ensenyament de la literatura com a manera de fomentar el sentiment de pertinença al propi territori i l'enaltiment de les qualitats del propi l'estat per sobre dels altres (Quintana 2011: 103).

De totes maneres, l'establiment d'un cànon suposa enaltir uns autors en detriment de l'arraconament d'uns altres a partir de la dicotomia: autors principals i secundaris. Per tant, no és d'estranyar que aquesta tria, elaborada des dels sectors de poder, suscitàs ràpidament tota una sèrie de polèmiques, especialment des dels estudis postcolonials i feministes (Jover 2007: 106). Però, allò que va posar la qüestió en peu de guerra fou el controvertit llibre de Harold Bloom, *El cànon occidental* (1994), i la seva rígida i restrictiva visió del cànon literari, com a resposta a tots aquells que reclamaven que s'introduïssin les veus invisibilitzades. Això feu esclatar definitivament un debat que encara perdura avui en dia (Ballester i Ibarra 2009: 32; Jover 2007: 106).

Tot i això, no serà aquest el centre d'estudi de l'apartat, sinó que, partint de la bifurcació que delimita José María Pozuelo entre *cànon estètic* i *cànon pedagògic*, recollit per Jover (2007: 106), ens dedicarem a aquest aspecte des de l'àmbit que ens ateny en aquest treball, l'educació. Quin ha de ser el corpus

literari seleccionat per als nostres alumnes? Cap a quins horitzons s'encamina el cànon escolar? Aquestes són les qüestions entorn a les quals es traçarà l'anàlisi següent.

Fins aleshores, arrossegant encara l'ensenyament de la història de la literatura, s'ha realitzat un recorregut vertiginós d'una infinitat d'autors, d'obres i de moviments considerats «nacionals» amb la voluntat que els alumnes adquirissin tota aquesta informació i la interioritzassin de manera sistemàtica al moment. Això pot dur (i ha duit) a conseqüències nefastes. Com bé esmenta Jover (2007: 103), «en l'afany per fer-los arribar TOTA la literatura (nacional), els vacunem probablement contra ella per tota la vida».

No obstant això, la imposició d'un cànon escolar rígid i inamovible no casa amb les noves perspectives innovadores i obertes entorn a l'ensenyament de la literatura a les quals s'ha fet menció, fet que ha suposat l'obertura d'horitzons cap a una nova manera de concebre el corpus literari als centres educatius. Concretament, si partim de la reformulació literària basada en el constructivisme segons la qual el lector passa a ser el nucli en la creació de l'aprenentatge, no té sentit la transmissió d'un cànon literari estricte i inflexible:

Todo canon cerrado, toda imposición de lecturas [...] marcada por la historia literaria [...] se diluye ante el poder más omnipresente: el de los lectores. [...] 'Implacables, a través de los siglos, juzgamos y volvemos a juzgar a los libros que ya se creían a salvo' (Ballester i Ibarra 2008: 32).

Així doncs, es comencen a obrir nous camins per a aproximar el corpus literari als alumnes. Es decideix no només comptar amb els escriptors i les obres considerats *clàssics*, sinó també incloure la literatura infantil i juvenil, com a eina per a atorgar el gust per la lectura als alumnes: «la literatura infantil y juvenil se convierte en el puente entre el conocimiento restringido que se posee en los primeros años de la vida y la cultura en la que hay que insertarse» (López i Encabo 2015: 173 dins Ballester i Ibarra 2009: 33).

D'aquesta manera, en primera instància, es configura una dicotomia entre les obres clàssiques del cànon literari que s'han considerat abanderades d'un moviment determinat de la història de la literatura i els llibres de caire infantil o

juvenil, que sorgeixen amb la finalitat d'apropar-se als aprenents i a les seves necessitats, pròpies de l'etapa evolutiva en què se situen:

Les opcions que es presenten en les diverses antologies escolars, o bé obeeixen a criteris purament canònics, en el sentit de ser textos demostratius del moviment de què es tracti en el decurs de la història literària, o bé intenten de fer una selecta adequada als interessos de l'edat psicològica (Borrell 2007: 99).

De totes maneres, ja s'augurava que el canvi del cànon literari rígid i inamovible seguit des de temps remots per a totes les etapes educatives no seria un camí fàcil. La introducció d'una literatura més propera a l'edat dels alumnes no va tardar a tenir les primeres crítiques, de sectors que creien que aquesta incorporació es realitzava en detriment de la supervivència dels clàssics. Així doncs, es defensava que aquesta juxtaposició de la literatura infantil i juvenil suposava afavorir «la identificació del concepte de *clàssic* amb *antiquat*, i el d'*actualitat* amb *novetat*» (Codina 2008: 117).

Tot i les reticències, el camí cap a una nova concepció del cànon literari de l'escola ha continuat avançant. Actualment, són diverses les veus que proposen que el corpus escolar de lectures es deslligui definitivament del cànon literari universitari o acadèmic, en funció dels alumnes als quals va destinat l'aprenentatge (Jover i Lomas 2015: 158; Jover 2007: 105). Replantant la teoria psicològica del constructivisme, les noves perspectives advoquen per una selecció d'obres i d'autors en funció del subjecte aprenent. Aquest canvi fa referència a «la necessitat d'establir la selecció des del tipus de lector o lectora a què el cànon va destinat, és a dir, el noi o noia d'entre dotze i divuit anys» (Jover 2007: 110).

Aquest replantejament té la funció d'atorgar un nou paper al docent, fent que abandoni la seva tradicional tasca de transmetre als alumnes allò que ell ha après durant els seus estudis universitaris. Ha de deixar de plantejar-se com a un peix que es mossega la cua. Són dues etapes educatives clarament diferenciades i s'ha de tractar com a ens independents d'una de l'altra.

D'aquesta manera, es propugna un treball reflexiu del docent en què recau en les seves mans la tasca de seleccionar les obres i els autors que s'oferiran en funció de les variables pròpies del context educatiu en què s'ubiquin els alumnes. Així doncs, s'atorga als professors la capacitat crítica per a formular un cànon literari particular com a conseqüència de l'anàlisi del perfil de l'alumnat i de les seves necessitats, motivacions i capacitats: «Disposar d'un corpus compartit de bona literatura hauria de permetre que cada docent fes la selecció adient per a cada situació concreta d'ensenyament-aprenentatge» (Jover 2007: 112).

No obstant això, el perfil de l'alumnat no és l'únic tret que els docents han de valorar a l'hora de delimitar el cànon literari que pot ser útil per a l'aprenentatge i el futur del seu alumnat:

Cada lector o lectora, cada grup d'estudiants, cada centre d'ensenyament, cada circumstància social, política, cultural que es viu fora de les aules, cada docent... constitueixen les múltiples variables que cal tenir en compte a l'hora de seleccionar un text i no un altre, de proposar-lo per a la lectura compartida o individual, d'optar entre llegir-ne un fragment o arribar fins a la darrera línia (Jover 2007: 115).

A més a més, la perspectiva actual demana que el cànon escolar s'ajusti a la realitat social i que no perduri una mateixa llista impassible davant els canvis propis de la societat a què està dirigida. No només s'ha de concebre, com s'ha fet fins aleshores, com a un afer que afecta el passat (la selecció d'obres pretèrites), sinó que és crucial per al present i, per extensió, per al futur dels nostres alumnes: «revisar el cànon literari ens ajuda a entendre el passat però, sobretot, satisfà la nostra necessitat d'entendre el present» (Bartrina 2007 : 57).

També, s'ha de dir que la selecció d'un cànon literari determinat a les aules s'ha de dur a terme sense oblidar la finalitat d'apropar els alumnes a la lectura a fi que aquesta afició perduri fora de l'aula i al llarg del temps:

Des de l'ensenyament de la literatura hem de treballar perquè els alumnes aprenguen a apreciar el cànon (entès com una proposta oberta i democràtica) a través d'un procés personal, la primera fase del qual ha de ser la d'aficionar-los a la lectura: un plaer difícil, com el defineixen alguns, però del tot insubstituïble (Esteve 2013: 60).



Allò que es pretén és fer sacsejar els fonaments de l'antic ensenyament literari del segle XIX i començar de zero amb un model coherent amb el més important: l'aprenentatge de l'alumnat. Més concretament, amb aquest canvi de concepció del cànon de l'educació literària, es vol que l'alumne, en lloc de tenir la capacitat de recordar una gran quantitat de noms i dates, adquireixi per si mateix un aprenentatge significatiu que tingui una utilitat futura. Per tant, no es pretén arribar a conèixer una gran quantitat d'obres literàries, sinó adquirir un aprenentatge profund a través de la reflexió sobre unes quantes; «no es tracta d'agregar i agregar continguts, sinó d'educar, si més no per una vegada, en la lentitud, en la reflexió, per canviar potser la nostra manera de mirar el món i d'estar-hi» (Jover 2007: 117).

Així doncs, uns dels aspectes bàsics de la renovació en l'ensenyament literari és la voluntat d'alliberar el concepte selectiu de cànon literari que s'ha imposat en l'àmbit educatiu i que cal revertir a favor d'una millor educació per als alumnes. D'aquesta manera, el cànon hegemònic va sent substituït per un cànon de cànon divers, obert i funcional, en què el docent pot incloure qualsevol text literari sempre que tingui una lògica ferma amb l'aprenentatge que es donarà a l'alumnat. Aquesta major autonomia i responsabilitat que se li concedeix al professorat com a selector crític de la literatura que s'ha de llegir dins les aules a partir de l'anàlisi del propi grup d'alumnes fa palesa la necessitat de tenir docents que demostrin una actitud circumspecte i reflexiva i que duguin a terme una formació permanent i continuada durant la seva etapa professional a fi d'exercir una actuació docent que harmonitzi amb els avenços metodològics i didàctics que vagin sorgint, així com també amb els descobriments i els estudis literaris que apareguin.

Aquesta reforma del cànon i, consegüentment, de la tasca docent du implícita la peremptòria necessitat que es produeixi un canvi urgent en la relació dels professors amb el llibre de text. S'ha de deixar d'acudir-hi com si es tractés d'una Bíblia que s'ha de seguir fil per randa:

La majoria dels professors no tan sols fa servir els llibres de text com un suport a les seves tasques didàctiques sinó que sovint hi delega la tasca de decidir sobre

assumptes de tanta envergadura com què ensenyar a classe, com, quan i de quina manera fer-ho, com organitzar les activitats a les aules i com avaluar l'aprenentatge dels i les alumnes (Jover i Lomas 2015: 162).

D'aquesta manera, el llibre de text és tan sols un de la gran quantitat de recursos (Internet, llibres d'especialitat, mitjans de comunicació, etc.) que tenim actualment els docents per a seleccionar de manera crítica i meditada els continguts que consideram més oportuns per a aconseguir que els nostres alumnes potenciïn tota una sèrie de competències curriculars a fi d'assolir un aprenentatge actiu i significatiu en la comesa docent.

Aquest recorregut per la nova reconstitució del cànon literari escolar s'ha duit a terme amb la finalitat de donar suport a la selecció temàtica de la proposta didàctica del treball. Jover (2007: 113) apunta tota una sèrie de coordenades que poden ajudar a orientar els docents en la tria d'aquest corpus literari. La unitat didàctica que s'ofereix en aquest treball en té una com a punt de partida: *les ciutadanes de referència*. El context en què s'ubiquen els alumnes als quals va destinada és crucial per a determinar la proposta: ha estat pensada per a un grup de 4rt d'ESO de l'IES Binissalem. En funció d'això, s'ha decidit seleccionar la figura de l'escriptor binissalemer Llorenç Moyà, amb la voluntat de prendre com a punt de partida la realitat immediata de l'alumne i, per altra banda, amb la intensió de reivindicar una veu literària que, sovint, ha passat desapercebuda en l'àmbit escolar, fins i tot en el del seu poble de naixement.

## **7.2 Annex II. Concreció d'algunes propostes innovadores que segueixen la reformulació de l'educació literària**

A fi que l'apartat 3.2 no sigui entès com a una mera concreció teòrica sobre l'aprenentatge actual de la literatura, tot seguit, es pretenen especificar unes quantes activitats docents que es desencadenen dels fonaments teòrics tractats en l'apartat anterior i que obren les portes a una nova manera projectar la literatura dins l'aula.

Així doncs, com ja s'ha anticipat, el camí teòric que hem traçat pot traduir-se en una infinitat d'activitats innovadores com la promoció de la lectura a través de *booktràilers*, la creació de clubs de lectors o fòrums per a adolescents, la visita i el contacte amb els autors, el foment del còmic o la dramatització de textos teatrals; o com la creació literària a través d'activitats vinculades a la poesia visual, narracions audiovisuals, la realització d'àlbums il·lustrats, la producció i l'escenificació d'obres de teatre o la introducció de la intertextualitat sobretot a partir del vincle entre literatura i cinema, entre d'altres (Txec.cat 2016).

### **7.3 Annex III. Anàlisi detallada del context en què se situa la proposta**

#### **Centre educatiu**

L'IES Binissalem és un centre d'educació secundària pública que s'inaugurà l'any 2004 amb l'etapa educativa d'ESO. Des de l'any 2010, es va decidir ampliar l'abast i també s'hi ensenya Batxillerat. Concretament, hi ha les modalitats específiques del de ciències, el tecnològic, el d'humanitats i el social. Aquest any han impartit docència al centre un total de 74 professors i hi aprenen 697 alumnes procedents, principalment, dels pobles de Consell, Alaró i Binissalem (lesBinissalem.net 2017).

Tot i que no sigui adequat establir un únic perfil d'alumnat i professorat, s'ha de dir que, d'acord amb l'observació i l'anàlisi del centre, en general, els docents de l'IES Binissalem estan entregats a la seva professió i projecten una actitud innovadora i motivadora cap a l'alumnat. Pel que fa als alumnes, majoritàriament, són actius, poc conflictius i interessats en aprendre. Per la seva part, les famílies solen mostrar molta predisposició a participar de l'aprenentatge dels seus fills i a ajudar en tot el que sigui possible, cosa que permet construir una comunitat educativa ben cohesionada i activa.

Cal destacar com a projectes del centre, el servei de Mediació (iniciat el curs 2014-15), els programes Comenius, Erasmus+ i Seccions Europees, el Banc de Llibres, el programa "Entre tots" per a prevenir la drogodependència, el foment de les TIC per part del professorat, la Consulta Jove i la introducció del Treball per Projectes a 1r i a 2n d'ESO que s'ha iniciat enguany amb molt d'èxit. A més a més, s'ha de remarcar l'activitat extraescolar de la Binicada, que és un grup format per alumnes i professors que interpreten música amb instruments de la batucada i els propis de la colla de xeremiers. El centre també compta amb un tractament elaborat de l'Atenció a la Diversitat (programes PISE i ALTER, pla d'acolliment pels alumnes nouvinguts, mesures específiques per a alumnes NESE i NEE, etc.) (lesBinissalem.net 2017).

Com bé indica el seu nom, aquest institut està situat a la localitat de Binissalem, dins la comarca del Raiguer (Mallorca). En concret, s'ubica al carrer Andreu Pol "Niuer", prop del camí de Pedaç, enfront del poliesportiu i

darrere el CEIP Binissalem. L'entrada es troba a uns 150 metres de la rotonda de Consell i Alaró (lesBinissalem.net 2017).

### **Regió en què s'ubica l'institut**

Demogràficament, Binissalem és una de les localitats més destacades en l'elevat creixement de població que s'ha produït a les Illes Balears des de l'inici d'aquest segle (Caib.es 2010b). D'acord amb les dades proporcionades per l'IBESTAR, el padró municipal del 2010 respecte de l'any 2001 en el municipi de Binissalem reflecteix que, en deu anys, es produeix un augment de quasi 2.000 habitants, que suposa un creixement del 36% de la població que hi havia en el 2001 (es passa de 5.424 a 7.379 habitants). El padró elaborat l'any 2015 demostra que la població de Binissalem continua augmentant. Concretament, respecte del 2010, ha augmentat un 6,38% i, per tant, l'any 2015 a aquesta localitat hi havia 7.850 habitants (Caib.es 2010a; 2010b; 2015a).

Seguint Caib.es (2010b), aquest creixement considerable es deu, entre altres factors, a l'arribada massiva d'habitants d'altres localitats mallorquines, especialment de població jove, a aquest municipi. L'encariment dels habitatges a la ciutat de Palma ha fet que en disminueixi la demografia a favor d'altres localitats de la vora ben connectades amb la capital i amb uns habitatges més barats. Binissalem s'ha convertit en un d'aquests nuclis receptors, fet que pot explicar l'elevat creixement demogràfic d'aquests darrers anys. Tot i això, és un dels pobles de l'illa amb un nivell més baix de població estrangera, entre d'altres coses, a causa de la seva ubicació interior (Caib.es 2010b). És per això que no és d'estranyar que existeixi un excés d'alumnat a l'institut i, consegüentment, una falta greu d'espai, que s'ha incrementat notòriament en els darrers anys. Es preveu una ampliació l'any que ve.

### **Realitat cultural del poble**

Quant a la realitat cultural que es configura al municipi, s'ha de dir que Binissalem presenta, des de fa anys, una oferta d'activitats vinculades a la cultura molt variada i completa, així com també una gran implicació en aquestes per part de la població que n'és originària o hi resideix. Com a principals ens culturals des dels quals es potencien aquests actes, cal

esmentar el Teatre Municipal, la fundació Casa Museu Llorenç Villalonga, la revista local *Arròs amb Salseta*, les diverses associacions i entitats del poble (companyia de teatre Xamo-Xamo, escola de dansa *Amics del ball*, l'agrupació folklòrica *Tall de Vermadors*, entre d'altres), etc. A més d'aquests, cal destacar el Casal de Can Gelabert, no només perquè és un dels principals focus culturals de Binissalem per la seva activitat i perquè hi ha situada la biblioteca municipal, entre altres coses, sinó també perquè és on va viure l'escriptor Llorenç Moyà i, per tant, tindrà un paper fonamental en aquesta seqüenciació didàctica. D'aquesta manera, es configura un context cultural molt propici per a la proposta que es va bastint en aquest treball, tant pel que fa al centre educatiu en què s'ha pensat, com referent a la realitat del poble en què s'ha ubicat.

D'acord amb l'anàlisi demogràfica de la localitat que s'ha duta a terme, en què es posava de manifest l'arribada d'una gran quantitat de població mallorquina no originària de Binissalem, el projecte del poble com a Ciutat Educadora, que es descriu a la proposta, pren tot el sentit. Aquesta migració, producte d'un món cada vegada més connectat i globalitzat, pot desdibuixar les costums, les tradicions i la història del municipi, fet que es pretén impedir des d'aquesta iniciativa.

## 7.4 Annex IV: Enquesta



### ENQUESTA SOBRE LITERATURA: AUTORS I OBRES LITERÀRIES

1. Coneixes la figura de Mercè Rodoreda i/o la seva obra? Si la resposta és afirmativa, què en saps i quin valor li atorgues?

<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
-----------	-----------

---

---

---

2. Coneixes la figura de Llorenç Moyà i/o la seva obra? Si la resposta és afirmativa, què en saps i quin valor li atorgues?

<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
-----------	-----------

---

---

---

### ENQUESTA SOBRE ESCRIPTORS BALEARS

3. Coneixes algun escriptor balear? Si la resposta és afirmativa, anomena'n uns quants.

<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
-----------	-----------

---

---

---

4. Coneixes alguna obra literària d'un autor balear? Si la resposta és afirmativa, anomena-la/les.

<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
-----------	-----------

---

---

---

5. Has llegit l'obra o algun fragment d'algun autor balear? Si la resposta és afirmativa, esmenta quina.

<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
-----------	-----------

---

---

**moltes gràcies per col·laborar!**

## 7.5 Annex V. Estudi analític dels resultats de l'enquesta

Per a verificar la viabilitat d'aquesta seqüenciació didàctica i, també, per a mostrar com es pretén fer l'anàlisi de la seva resulta, abans d'iniciar el treball es va realitzar aquesta mateixa enquesta de manera real als alumnes dels diversos grups del curs de 4t d'ESO de l'IES Binissalem, aprenents pels quals està pensada i ajustada aquesta proposta. Quant als seus resultats, varen determinar que, gràcies a la iniciativa de l'Any Moyà 2016, els alumnes identificaven la figura literària (cosa que abans hagués estat una qüestió dubtosa), però, majoritàriament, era una coneixença bastant superficial, atès que pocs alumnes podien anomenar una obra seva o parlar sobre alguna de les seves grans comeses culturals o socials, i ja no en parlem d'haver llegir cap obra seva. Per tant, quedava demostrat que l'elaboració d'aquesta unitat didàctica era útil i necessària en aquest context.

<b>RESULTATS DE L'ENQUESTA REALITZADA ALS ALUMNES DE 4RT D'ESO SOBRE LLORENÇ MOYÀ (UN ANY DESPRÉS DE L'ANY MOYÀ)</b>		
<b>QÜESTIONS</b>	<b>RESPOSTES AFIRMATIVES</b>	<b>RESPOSTES NEGATIVES</b>
<b>1. Coneixes la figura de Mercè Rodoreda i/o la seva obra?</b> Si la resposta és afirmativa, què en saps i quin valor li atorgues?	6	56
<b>2. Coneixes la figura de Llorenç Moyà i/o la seva obra?</b> Si la resposta és afirmativa, què en saps i quin valor li atorgues?	45	17
<b>3. Coneixes algun escriptor balear?</b> Si la resposta és afirmativa, anomena'n uns quants.	45	17



<b>4. Coneixes alguna obra literària d'un autor balear?</b> Si la resposta és afirmativa, anomena-la/les.	23	39
<b>5. Has llegit l'obra o algun fragment d'algun autor balear?</b> Si la resposta és afirmativa, esmenta quina.	23	39

<b>JUSTIFICACIÓ DE LES RESPOSTES AFIRMATIVES            A LA PRIMERA PREGUNTA SOBRE MERCÈ RODOREDA</b>				
<b>NOMBRE DE            RESPOSTES            AFIRMATIVES</b>	<b>CONEIXENÇA            PROFUNDA</b>	<b>CONEIXENÇA            INTERMÈDIA</b>	<b>CONEIXENÇA            SUPERFICIAL</b>	<b>SENSE            JUSTIFICACIÓ</b>
	Coneix alguna obra de l'autor o, fins i tot, l'ha llegida	Sap algun aspecte molt general de l'autor. Ex. "és català, és balear"	Ha sentit anomenar l'autor, però no en pot dir res	
<b>7 respostes afirmatives</b>	2	2	2	0
<b>OBSERVACIONS</b>	-Com a obra es pot esmentar <i>La plaça del Diamant</i> , entre	-és una escriptora catalana, escrivia prosa, teatre,	-Me sona d'haver escrit qualche obra que hem vist	

<b>ESPECÍFIQUES</b>	d'altres. -Molt bona. La vàrem treballar. Crec que <i>La plaça del Diamant</i> és obra seva.	contes... -És una escriptora catalana	a classe -Me sona de qualque cosa	
---------------------	---	--	--------------------------------------	--

<b>JUSTIFICACIÓ DE LES RESPOSTES AFIRMATIVES A LA SEGONA PREGUNTA SOBRE LLORENÇ MOYÀ</b>				
<b>NOMBRE DE RESPOSTES AFIRMATIVES</b>	<b>CONEIXENÇA PROFUNDA</b>	<b>CONEIXENÇA INTERMÈDIA</b>	<b>CONEIXENÇA SUPERFICIAL</b>	<b>SENSE JUSTIFICACIÓ</b>
	Coneix alguna obra de l'autor o, fins i tot, l'ha llegida	Sap algun aspecte molt general de l'autor. Ex. "és català, és balear"	Ha sentit anomenar l'autor, però no en pot dir res	
<b>respostes afirmatives</b>	5	30	4	6
<b>OBSERVACIONS ESPECÍFIQUES</b>	-És de Binissalem: <i>La joglaressa</i> -Escriptor binissalemer de llengua castellana que va acabar escrivint en català -És un autor molt interessant que parla amb llibertat de temes que moltes vegades	-Autor important binissalemer -Va viure a Binissalem (3) -Va viure a Binissalem, a Can Gelabert -És de Binissalem (5) -escriptor de Binissalem (6) -Va néixer a Binissalem i era poeta (2) -Va néixer a Binissalem (2)	-No me'n record de cap obra -No sé les seves obres -Me sona molt -Me sona	

	<p>suposen tabús a la societat</p> <p>-Té un valor important respecte a la literatura de Binissalem i de Mallorca però crec que en l'àmbit de la lit. catalana no té molta importància.</p> <p>-Llorenç Moyà va ser cèlebre pels seus goigs, poemes dedicats a verges, a vegades satírics i que algunes vegades va servir per ocultar missatges homoeeròtics.</p>	<p>-Nascut a Binissalem. Hi ha una Casa de Cultura al seu nom</p> <p>-Sé que és de Binissalem i l'any passat hi va haver el centenari.</p> <p>-És de Binissalem i l'any passat es va celebrar el centenari del seu naixement</p> <p>-Va ser un escriptor balear important i va néixer a Binissalem</p> <p>-Va ser un poeta i vividor</p> <p>-Va ser un dels escriptors que escrigué en català</p> <p>-Sé que l'any passat va ser l'Any Llorenç Moyà</p> <p>-Un dels millors escriptors de balears.</p> <p>És de Binissalem</p> <p>-És de Binissalem o hi va viure</p> <p>-Important escriptor mallorquí que va viure a Binissalem</p>		
--	---	---	--	--

## 7.6 Annex VI. Entrevista a Miquel Àngel Vidal

### ALGUNES PREGUNTES A MIQUEL ÀNGEL VIDAL,

#### MÀXIM CONEIXEDOR DE LA FIGURA I L'OBRA DE LLORENÇ MOYÀ

En primer lloc, Miquel Àngel Vidal, m'agradaria donar-te les gràcies per prestar-te a fer aquesta entrevista que serà fonamental per a direccionar el meu treball i, en segon lloc, donar-te l'enhorabona per la teva tesi doctoral que m'ha permès endinsar-me profundament en el món social i literari de Llorenç Moyà.

1. L'any passat per a commemorarel centenari del seu naixement, es va **dura** terme l'Any Moyà, en què es varen realitzar tota una sèrie d'activitats i d'esdeveniments per a recordar la figura i l'obra d'aquest autor binissalemer.

- Creus que va contribuir a crear un abans i un després en la percepció que es tenia sobre Llorenç Moyà?

**Pens que sí. Es varen fer un total de prop de 40 actes i se'n parlà prou als mitjans de comunicació. De tota manera, s'ha de dir que ja fa uns anys que l'interès per Moyà i la seva obra ha crescut exponencialment: s'han fet estudis, s'han publicat obres inèdites, actes d'homenatge... Però és cert que l'any passat fou com el cim de tot això.**

- Abans d'aquest any de rememoració, penses que hi havia un cert abandonament i/o una visió allunyada i distorsionada d'aquesta figura literària?

**La visió distorsionada venia per la idea que era un autor esteticista, sols preocupat pel paisatge i pels temes religiosos, però a partir de la meva tesi doctoral, crec que els estudiosos i els lectors s'han adonat que l'obra de Moyà és molt complexa i té moltes vessants. Tot i així, hem de ser conscients que Moyà no compta encara amb centenars de lectors, ni és un autor popular i conegut per a tothom, però si es compara amb fa 10 o 20 anys té un reconeixement molt més ampli.**

2. La proposta del meu treball és aproparels alumnes de l'IES Binissalem a Llorenç Moyà a través de la confecció d'un itinerari literari sobre l'autor i la seva obra.

- Creus que els joves binissalemers estan prou assabentats de qui fou Llorenç Moyà? (Supòs que això no ho podràs posar així si vols que l'activitat es porti endavant, però jo no m'ho puc callar).

**No. El fet que no s'acceptàs el nom de Llorenç Moyà per anomenar l'institut de Binissalem demostra que ni tan sols els professors saben el que cal saber sobre Moyà. Per tant, si gent que se suposa que té cultura i coneixements no comprèn la importància literària i el compromís de Moyà amb Binissalem (per exemple en el fet queposàs en marxa les festes des Vermar o que el poble fos declarat monument històrico-artístic), com es pot esperar que els joves ho compreguin?**

- Et sembla necessari que els joves connectin amb la història cultural del seu poble?

**Sí, evidentment. Tot aprenentatge ha de començar pel més immediat, pel que ens envolta. És imprescindible que tot binissalemer sàpiga, a més de moltes altres coses sobre el poble, qui van ser personatges com Gabriel Llabrés Quintana o Llorenç Moyà. I, a més, en Moyà trobaran un escriptor que estimava Binissalem amb devoció absoluta.**

- Consideres que aquest esperit s'ha d'encendre des del món de l'educació?

**Sí, és en el món de l'educació on s'ha d'incidir en el coneixement de Moyà i en fer ganes d'acostar-se a la seva obra.**

3. En concordança amb aquestes darreres preguntes, la gran majoria de lectures que s'impulsen des de l'escola/l'institut no són d'autors balears.

- Creus que la presència i el reconeixement dels autors balears és escassa i insuficient dins l'escola/l'institut?

**Crec que és insuficient. Possiblement tots els alumnes han llegit alguna obra de Ramon Llull, Mossèn Alcover, Llorenç Villalonga, Joan Alcover o Costa i Llobera, la qual cosa és important perquè ells són els més grans, però crec que hi ha altres escriptors mallorquins que també s'haurien de llegir als instituts com Porcel, Alexandre Ballester o el mateix Moyà.**

- Penses que s'haurien de promocionar més? No creus que seria una bona manera de connectar amb la mateixa realitat dels alumnes?

**Sí, s'haurien de promocionar més, però jo que com a professor de secundària som conscient que els alumnes llegeixen molt poc, sobretot si ho han de fer pel seu compte. L'única manera de fer-los gaudir de les lectures és llegir constantment a classe i comentar les lectures. És el que jo faig en la mesura que el currículum m'ho permet.**

- En referència a això, hi ha alguna obra de Llorenç Moyà que et sembli que pot ser especialment adient per a lectors joves?

**Potser algun conte d'A Robines també plou com "Els emparedats" o "El quart manament". També pot funcionar (a mi em va anar bé) fer una lectura dramatitzada dins classe d'*El fogó dels jueus*.**

4. Gràcies a aquest treball de recerca i investigació, la meva particular percepció (més aviat, superficial) sobre Llorenç Moyà ha canviat moltíssim. He descobert que, a més de tenir una obra extensíssima, presenta una complexitat ideològica molt interessant que varia al llarg de la seva vida, i que la seva obra és una clara evolució pels diversos corrents literaris de l'època.

- A l'hora de documentar-me, m'ha donat la sensació que el seu pensament i la seva obra comencen influïts per allò que coneix, la seva família i el grup d'escriptors amb qui es relaciona, respectivament, i, a poc a poc, el seu esperit crític va evolucionant fins a prendre un camí autònom. Es podria establir, en aquest sentit, un cert paral·lelisme entre la seva evolució ideològica i estètica?

**És una percepció molt encertada. En Moyà es produeix una evolució constant, i si en un principi temàticament estava molt limitat per l'Escola Mallorquina i l'àmbit reduït de la postguerra, a poc a poc es va anar obrint i amollant llast per cercar nous camins expressius.**

Creus que és una característica interessant a destacar d'aquesta figura literària?

**És possiblement el més destacable: l'evolució literària i personal.**

- A més d'aquesta qualitat, algunes de les seves obres presenten una clara intenció de denúncia de la situació social i política que li va tocar viure, com *Hispania Citerior*. Què em podries dir de la seva obra de compromís social? La va escriure amb algun tipus d'intenció?

**Més que compromís social a la manera de la poesia dels anys 50, hem de parlar de compromís polític: la denúncia del franquisme i de la manca de llibertat mitjançant els món clàssic, com fa a *Hispania Citerior* com tu has dit, o a les obres dramàtiques *Fàlaris* o *Ulisses*.**

- També he llegit que, a causa de la influència dels seus companys de l'Escola Mallorquina, canvia la llengua materna pel català i passa a ser un gran impulsor del català de Mallorca. Què em podries dir sobre això?

**Ell era fill de militar com Josep M. Llopart i la seva llengua familiar era el castellà, va ser per contacte amb Maria A. Salvà, Guillem Colom i Miquel Ferrà que començà a usar el català com a vehicle literari. I, com Llopart, quan va comprendre que el català era la llengua del seu poble, de la seva illa, de les seves arrels la defensà amb totes les seves forces.**

5. Finalment, passem a parlar de l'itinerari literari sobre Llorenç Moyà, que serà el focus principal de la meua proposta didàctica. Encara és provisional però, després d'informar-me sobre la seva vida i obra, he pensat que alguns dels punts de l'itinerari podrien ser els següents:

(La selecció de textos i l'explicació de l'obra i de la biografia de l'autor correrà a càrrec dels alumnes, però realitzaré una selecció de textos orientativa, que en podria ser el resultat). (Si em permetes et don algunes idees per afegir als textos)

<b>POSSIBLES PUNTS DE L'ITINERARI</b>		
<b>LLOC</b>	<b>MOTIU</b>	<b>TEXTOS VINCULATS</b>
Can Tous	Naixement de l'escriptor	Ex. Poemes «Cançó de bressol», «El <b>desbarat</b> », «Autoretrat» <b>(un altre exemple poden ser les <i>Memòries literàries</i> )</b>
Casal de Cultura Can Gelibert ( <i>Malmaison de Robines</i> )	Lloc on va viure Impulsor de les Festes des Vermar: lloc on es va inaugurar la primera edició	Parlament de Llorenç Moyà a la primera edició de les Festes des Vermar Poema «Introducció» dins <i>La posada de la Núvia</i> <b>(Gairebé tots els poemes de La posada... poden servir, també <i>Viatge al país de les cantàrides</i>)</b>
Església primitiva de Robines	Ell sempre deia que era de Robines, no de Binissalem, fent referència al nucli urbà més antic del poble que va ser substituït per	Ex. Poemes «Santa Maria de Robines», «Oració a la Mare de Déu de Robines»

	l'actual. Nombrosos poemes dedicats a la Mare de Déu de Robines	
Lloc vinculat a la Pedra de Binissalem	Li va dedicar diversos poemes	Ex. Poema «Pedra Viva», «Binissalem»
Vinyes José Luís Ferrer	Va dedicar molts de poemes a la vinya i va tenir relació amb José Luís Ferrer, col·laborador en la creació de les Festes des Vermar	Ex. Poema «Vinya», «La vermadora fellona»
Can Dameto	Lloc on es confecciona el document inicial de les Festes des Vermar	Dues quartetes que feu per a la primera edició de les Festes des Vermar
Carrer d'en Llorenç Moyà	Carrer dedicat a l'escriptor el 25 de juliol de 1956	Fragment del parlament que feu a propòsit d'aquesta distinció que va rebre
Teatre Municipal	Per a parlar de la seva obra teatral	Qualsevol fragment d'una de les seves obres de teatre
<b>ALTRES PUNTS D'INTERÈS</b>		
Carrer Llorenç Villalonga	Vincle entre els dos escriptors vinculats al poble	Explicació de la relació entre els autors <b>(Tot i que és una mica escabrós, és molt interessant que M i V escrivessin dos contes sobre l'assassinat produït a Binissalem devers el 1956: “El sogre” publicat a <i>Viatge al país...</i> i “Mitja hora tard” a <i>El lledoner de la clastra</i>)</b>
Carrer Costa i Llobera	Referents literaris,	Ex. Poema «A Costa i Llobera»



	especialment al'inici de la seva obra.	<b>(Tenc un article publicat a Cala Murta sobre la influència de Costa a l'obra de Moyà)</b>
--	--	--

- Tot i que encara em quedi informació per a recopilar, què et sembla l'esborrany provisional de punts per a l'itinerari literari i vivencial de Llorenç Moyà?

**Molt bé. Ja t'apunt algunes altres fonts que pots usar.**

- Llevaries algun punt? N'afegiries algun altre?

**No llevaria res. Afegiria el carrer Gabriel Llabrés Quintana i parlaria de l'homenatge que ell promogué l'any crec que 1959 (hi ha una foto a la meva tesi), i sobretot la visita a algunes cases senyorials del poble que apareixen a ARobines també plou.**

- Des del meu parer, crec que falta algun punt vinculat a algun fragment o alguna obra narrativa o teatral en especial. Respecte a això, em podries orientar? Se te n'acut algun?

**Tant a *Viatge al país...* (al principi i al final) com a *A Robines...* les referències a Binissalem són constants. Quant al teatre, en algun dels entremesos publicats per Joan Mas i Vives trobaràs a la descripció escènica referències a Binissalem o a Robines (no les record de memòria però hi són).**

**(Esper que et serveixi i si necessites res més, ja m'ho faràs saber**

**MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ!**

## 7.7 Annex VII. Taula relació metodologies, competències i intel·ligències múltiples

SESSIÓ	PRINCIPALS ACTIVITATS	METODOLOGIA	COMPETÈNCIA	INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES
1 Presentació de la unitat didàctica	Reflexió en parelles i diàleg conjunt sobre dubtes, suggeriments i propostes sobre la unitat didàctica	Diàleg reflexiu i participatiu  Treball cooperatiu	Aprendre a aprendre  Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor  Comunicació lingüística	Intel·ligència interpersonal  Intel·ligència intrapersonal  Intel·ligència lingüística
2 La vida de Llorenç Moyà	Recerca digital d'informació sobre la biografia de Llorenç Moyà, tant en format escrit com audiovisual (visualització d'un vídeo fet pel CEIP Robines) i selecció de la informació important	Treball cooperatiu  <i>Visual thinking</i>	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor  Comunicació lingüística  Consciència i expressions culturals  Competència digital  Aprendre a aprendre	Intel·ligència interpersonal  Intel·ligència intrapersonal  Intel·ligència lingüística  Intel·ligència visual-espacial
	Posada en comú dels punts biogràfics que es destacarien de la vida de Moyà	Diàleg reflexiu i participatiu	Comunicació lingüística  Consciència i expressions culturals  Competències socials i cíviques  Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	Intel·ligència interpersonal  Intel·ligència lingüística

<p>3</p> <p>L'obra literària de Llorenç Moyà</p>	<p>(A casa) recerca d'informació a través de les TIC (si és possible) sobre la fisonomia literària de Llorenç Moyà</p>	<p><i>Flipped Classroom</i> (classe invertida)</p>	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Competència digital</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Aprendre a aprendre</p>	<p>Intel·ligència intrapersonal</p> <p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència visual-espacial</p>
	<p>Discussió en grups sobre la informació cercada a casa i creació d'un guió del resultat</p>	<p>Treball cooperatiu</p>	<p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Comunicació lingüística</p> <p>Aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p>	<p>Intel·ligència interpersonal</p> <p>Intel·ligència intrapersonal</p> <p>Intel·ligència lingüística</p>
	<p>Exposició del guió de cada grup i debat conjunt sobre la temàtica</p>	<p>Diàleg reflexiu i participatiu</p>	<p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Comunicació lingüística</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p>
	<p>Elaboració en grups</p>	<p>Treball cooperatiu</p>	<p>Sentit d'iniciativa i</p>	<p>Intel·ligència</p>

	d'un mapa conceptual sobre allò après a la sessió	<i>Visual thinking</i>	esperit emprenedor  Consciència i expressions culturals  Comunicació lingüística  Aprendre a aprendre	interpersonal  Intel·ligència intrapersonal  Intel·ligència lingüística  Intel·ligència visual-espacial
4  Vinculació de Moyà i Binissalem	Investigació per grups de la relació entre l'autor i el seu poble d'origen	Treball cooperatiu	Comunicació lingüística  Consciència i expressions culturals  Competència digital  Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor  Aprendre a aprendre  Competències socials i cíviques	Intel·ligència intrapersonal  Intel·ligència lingüística  Intel·ligència interpersonal  Intel·ligència visual-espacial
	Posada en comú de les idees que hagin sorgit de la recerca i la reflexió dels grups sobre la qüestió plantejada	Diàleg reflexiu i participatiu	Comunicació lingüística  Consciència i expressions culturals  Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor  Competències socials i cíviques	Intel·ligència intrapersonal  Intel·ligència lingüística  Intel·ligència interpersonal

5	(A casa) Lectura del dossier de textos de Moyà, selecció dels llocs vinculats a Binissalem i ubicació en el mapa del poble. Podran sol·licitar ajuda a la família o recórrer a Internet.	<i>Flipped Classroom</i> (classe invertida)	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Competències socials i cíviques</p> <p>Aprendre a aprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si escau:</li> </ul> <p>Competència digital</p>	<p>Intel·ligència intrapersonal</p> <p>Intel·ligència lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si escau:</li> </ul> <p>Intel·ligència interpersonal</p>
	Lectura conjunta del dossier i resolució de l'activitat encomanada amb la projecció del mapa a la pissarra digital.	Diàleg reflexiu i participatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p>
	Elaboració conjunta de la vinculació entre les tres perspectives de Moyà que s'han treballat a classe.	Diàleg reflexiu i participatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Aprendre a aprendre</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p> <p>Intel·ligència intrapersonal</p>
6	Selecció dels punts de l'itinerari que vol	Diàleg reflexiu i participatiu	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	Intel·ligència lingüística

	fer cada grup.		Competències socials i cíviques	Intel·ligència interpersonal
	Realització de la fitxa bàsica de cada punt de l'itinerari i creació de la seva explicació	Treball cooperatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Aprendre a aprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si escau:</li> </ul> <p>Competència digital</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p> <p>Intel·ligència intrapersonal</p>
	Creació conjunta d'un vídeo per al grup de l'institut que ha de venir a gaudir de l'itinerari	Treball cooperatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Competència digital</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p>
7	Finalització i revisió de l'expressió escrita sobre el punt de l'itinerari	Treball cooperatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Aprendre a aprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si escau:</li> </ul> <p>Competència digital</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p> <p>Intel·ligència intrapersonal</p>

	<p>Formulació de cinc preguntes sobre l'explicació per a crear un qüestionari interactiu <i>Kahoot</i> per a l'institut que fa la visita.</p>	Treball cooperatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Aprendre a aprendre</p> <p>Competència digital</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p> <p>Intel·ligència intrapersonal</p>
8	<p>Ruta literària i vivencial sobre Llorenç Moyà</p>	Treball cooperatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Aprendre a aprendre</p> <p>Competències socials i cíviques</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p> <p>Intel·ligència visual-espacial</p> <p>Intel·ligència cinètico-corporal</p>
	<p>(A casa) Elaboració d'un vídeo amb l'explicació dels punts de l'itinerari, pujada de l'enregistrament a <i>Youtube</i>, creació d'un accés directe a través d'un codi QR. Aquest servirà per a establir plaques als punts</p>	Treball cooperatiu	<p>Comunicació lingüística</p> <p>Consciència i expressions culturals</p> <p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p> <p>Aprendre a aprendre</p>	<p>Intel·ligència lingüística</p> <p>Intel·ligència interpersonal</p> <p>Intel·ligència visual-espacial</p> <p>Intel·ligència cinètico-corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si escau:</li> </ul>

	de la ruta i que el projecte pugui arribar a qualsevol persona que s'hi interessi.		Competències socials i cíviques Competència digital	Intel·ligència musical
--	--	--	--	------------------------



### 7.8 Annex VIII. Graella amb la informació detallada sobre el desenvolupament de les activitats

Seqüència d'activitats					
Sessió	Activitat	Duració	Agrupament	Gestió de l'espai	Recursos
1	1.1 Introducció de la unitat didàctica. Es plantegen els punts principals que es vol dur a terme amb els aprenents (finalitat, context, metodologia, etc.) a fi d'engrescar-los des del principi.	10 min.	Grup classe	Aula: en cercle, sense taules	---
	1.2 Reflexió sobre els suggeriments, les propostes, els dubtes i les dificultats inicials que els hagi suscitat el projecte que se'ls acaba de proposar.	10 min.	Parelles	Aula: en cercle, sense taules	---
	1.3 Posada en comú dels raonaments que han resultat de la reflexió mitjançant un debat en què es donarà el torn de paraula a través d'un objecte per a gestionar les intervencions. D'aquesta activitat, en resultarà una llista que el docent tindrà en compte.	10 min.	Grup classe	Aula: en cercle, sense taules	Pissarra digital
	1.4 Organització dels alumnes en grups heterogenis.	10 min.	Grup classe	Aula: en cercle, sense taules	

	1.5 Entrega del quadern d'equip i elaboració del primer apartat amb una sèrie d'activitats dinamitzadores per a cohesionar els grups.	15 min.	Grups heterogenis	Aula: en cercle, amb una taula per grup	Quadern d'equip
<b>2</b>	2.1 Recopilació del que es va fer a la primera sessió i a quin punt es va deixar la unitat didàctica.	2 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	---
	2.2 Ens endinsam en la vida de Llorenç Moyà. Elaboració d'una enquesta de manera individual sobre l'autor i altres qüestions més generals sobre la coneixença i la lectura dels autors balears (Annex ).	7 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	Enquesta
	2.3 Recerca digital d'informació sobre la vida de l'autor a través dels ordinadors portàtils.	15 min.	Grups heterogenis	Aula: distribució de les taules per grups	Ordinadors portàtils
	2.4 Visualització del vídeo sobre la biografia de Llorenç Moyà fet per alumnes del CEIP Robines a propòsit de l'Any Moyà 2016.	6 min.	Grup classe	Aula: distribució de les taules per grups	Pissarra digital

	2.5 Activitat dinàmica per a concretar els punts biogràfics que el grup classe destacaria de Llorenç Moyà a través del debat entre diversos grups.	15 min.	Grups diversos	Aula: distribució de les taules per grups	---
	2.6 Posada en comú dels resultats de l'activitat i elaboració d'una llista definitiva sobre els fets que més es remarcarien de la vida de l'autor.	6 min.	Grup classe	Aula: distribució de les taules per grups	Pissarra digital
	2.7 Explicació d'allò que hauran de fer per a la pròxima sessió. Recerca d'informació sobre la fisonomia literària de l'escriptor binissalemer: quins gèneres ha conreat? Amb quin corrent literari es pot vincular la seva obra? Quina evolució sofreix la seva literatura amb el temps?	4 min.	Grup classe	Aula: distribució de les taules per grups	Pissarra digital
<b>3</b>	3.1 Recordatori del que es va fer a la sessió anterior i del punt en què està la unitat didàctica.	2 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	---
	3.2 Reorganització dels grups de treball i discussió sobre la informació que ha obtingut cadascun dels membres a través de la recerca digital sobre les característiques literàries de Llorenç Moyà com a escriptor. S'haurà d'elaborar un guió que un representant de cada grup haurà d'exposar davant tota la classe.	15 min.	Grups heterogenis	Aula: distribució de les taules per grups	Ordinadors portàtils (si escau)

	3.3 Exposició dels guions que han resultat de la posada en comú de la informació cercada i debat en què s'introduirà l'explicació del docent per a lligar els diversos punts informatius que hagin sorgit dels alumnes, fent que aquests hi trobin el sentit.	28 min.	Grup classe	Aula: distribució de les taules per grups	Pissarra digital
	3.4 Elaboració en grups de treball d'un mapa conceptual amb les idees que han interioritzat d'aquesta sessió dedicada a l'estudi literari de Llorenç Moyà. Es preveu que, possiblement, només puguin fer l'esborrany. Aquest s'haurà d'entregar amb el quadern d'equip al final de la unitat didàctica.	10 min.	Grups heterogenis	Aula: distribució de les taules per grups	---
<b>4</b>	4.1 Recopilació de tot el que hem fet fins aleshores i del que ens queda per endavant dins tot el procés de la unitat didàctica.	2 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	---
	4.2 La vinculació de Llorenç Moyà i Binissalem. Investigació de la relació entre l'autor literari i el poble (com apareix a la seva obra, quines vivències hi va tenir, què va fer per la seva vila, etc.).	20 min.	Grups heterogenis	Aula: distribució de les taules per grups	Ordinadors portàtils
	4.3 Posada en comú de les idees que han sorgit de la recerca i del debat entre els membres de cada grup. El docent guiarà les intervencions i introduirà aquelles qüestions que no hagin sorgit.	20 min.	Grup classe	Aula: distribució de les taules per grups	Pissarra digital

	4.4 Explicació de la comesa que hauran de realitzar els alumnes per a la sessió següent. A partir del dossier de lectura de textos que el docent ha elaborat, els aprenents hauran de llegir els diversos textos i seleccionar els topònims que s'ubiquen a Binissalem i, amb l'ajuda de la saviesa de pares i padrins, hauran de localitzar els diversos llocs i situar-los en el mapa del poble. Podran iniciar la lectura a classe. També s'entregarà juntament amb el quadern d'equip al final de la unitat didàctica.	13 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	---
5	5.1 Lectura conjunta de fragments dels textos literaris del dossier i resolució de l'activitat que s'havia de realitzar. El docent intervindrà per a fer aclariments, resoldre dubtes dels alumnes sobre els documents i aportar informació nova. A mesura que vagin sorgint els topònims i les referències al poble de Binissalem, tots junts aniran comentat la informació que han obtingut del lloc i el professor ho situarà al mapa a la pissarra digital.	35 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	Pissarra digital
	5.2 Recordatori de tot el que s'ha fet a les anteriors sessions i vinculació entre les diverses activitats realitzades.	5 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	Pissarra digital
	5.3 Elaboració conjunta de la relació entre els tres principals apartats treballats en les sessions anteriors (veure possible resultat a Annex II).	10 min.	Grup classe i grups	Aula: distribució ordinària	Pissarra digital

	Així doncs, de tot el treball fet fins aleshores, en resultaran tota una sèrie de punts per a la ruta literària dels quals cada grup n'haurà d'escollir dos que l'interessin. Els grups tendran fins a la sessió de la pròxima setmana per a decidir-ho de manera conjunta i deliberada.		heterogenis	amb taules i cadires	
	5.4 Explicació detallada del projecte final i de com s'hi vol arribar. Aclariment de dubtes.	5 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	Pissarra digital
<b>6</b>	6.1 Breu recopilació	2 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	---
	6.2 Cadascun dels grups exposarà els dos punts de l'itinerari que vol realitzar. En cas que dos grups vulguin triar el mateix punt, es decidirà a sorts.	5 min.	Grup classe	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	Pissarra digital
	6.3 Elaboració de la fitxa del quadern d'equip i inici de la redacció de la exposició del punt de l'itinerari. La fitxa els servirà d'esquema i contendrà les parts essencials que ha de tenir cadascuna de les aturades de la ruta literària. El docent anirà oscil·lant d'un grup a un altre i els orientarà i guiarà en la seva tasca.	43 min.	Grups heterogenis	Aula: distribució de les taules per grups	Ordinadors portàtils, si escau

	6.4 Creació conjunta d'un breu vídeo destinat a l'institut que vendrà a gaudir de la nostra ruta literària.	5 min.	Grup classe i grups heterogenis	Aula: distribució de les taules per grups	Càmera o aparell mòbil
7	7.1 Es continua i es toca finalitzar amb la redacció de l'exposició dels punts de l'itinerari. El docent guiarà l'anàlisi, la selecció d'informació i la redacció. A més, farà una revisió profunda de les expressions escrites que hagin estat acabades.	45 min.	Grups heterogenis	Aula: distribució de les taules per grups	Ordinadors portàtils, si escau
	7.2 A propòsit de l'elaboració de les aturades de la ruta literària, el grup haurà de formular cinc preguntes sobre el seu punt, que després es traslladaran als alumnes de l'institut que vendrà a veure l'itinerari a través del programa <i>Kahoot</i> .	10 min.	Grups heterogenis i grup classe	Aula: distribució de les taules per grups	Ordinadors portàtils, si escau
8	8.1 Dues setmanes després tindrà lloc la sortida i, per tant, la realització de la ruta literària i vivencial sobre Llorenç Moyà <sup>1</sup> . Es quedarà a la plaça de l'Església de Binissalem per a la trobada amb l'altre institut i iniciar l'itinerari. En aquest cas, l'avaluació no només es durà a terme per part del professor, sinó que els altres grups també tendran una rúbrica per a	3 hores aprox.	Grup classe i grups heterogenis	Diversos indrets del poble de Binissalem Recorregut de la ruta	---

<sup>1</sup> Es pot consultar un resultat aproximat de la ruta literària a l'Annex III. S'ha de dir que tan sols és una possible aproximació que s'ha fet a través de la documentació i l'anàlisi de la vida i l'obra de Moyà. Com que els alumnes són els autèntics protagonistes de la unitat didàctica, si s'aplica en la realitat, els resultats poden ser diferents dels presentats en aquesta simulació.

	<p>valorar el treball dels seus companys, així com també els alumnes de l'altre institut.</p>			literària	
	<p>8.2 Una vegada acabada la sortida, hauran d'entregar el quadern d'equip amb les activitats fetes i amb l'avaluació del seu grup, dels propis companys d'equip i de l'exposició dels altres companys. A més, se'ls encomanarà la darrera activitat de la unitat didàctica que consistirà en elaborar un vídeo amb la mateixa exposició que han fet, però sent molt més creatius (disfresses, edició del vídeo, inserció de fotografies de Moyà, etc.), penjar-lo a Youtube al canal de l'institut i fer-ne accés directe amb un codi QR que podran crear a webs com <a href="http://www.codigos-qr.com">http://www.codigos-qr.com</a>. Amb el suport de l'ajuntament i, especialment, del projecte Binissalem, ciutat educadora, es col·locaran panells amb aquests codi amb la finalitat que qualsevol vilatà o turista pugui fer l'itinerari de manera autònoma i amb les explicacions corresponents a cada punt fetes pels nostres alumnes. Per a dur a terme aquesta activitat de manera acurada, se'ls donarà un marge de dues setmanes per a entregar-la.</p>	10 min.	Grup classe i grups heterogenis	Aula: distribució ordinària amb taules i cadires	Pissarra digital



### 7.9 Annex IX. Quadern de l'equip

<b>GRAELLA AVALUATIVA DEL GRUP COOPERATIU PER A CADA SESSIÓ</b>			
<b>NOMBRE DE SESSIÓ</b>	<b>ACTIVITATS REALITZADES EN GRUP COOPERATIU</b>	<b>DIFICULTATS SORGIDES</b>	<b>FÓRMULES PER A MILLORAR OBSTACLES PRESENTATS</b>
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

**COAVALUACIÓ DEL TREBALL COOPERATIU (TOT EL GRUP JUNT)**

Nom de cada participant del grup:

<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORA DE L'1 AL 10</b>	<b>COMENTARIS PER A MILLORAR-HO LA PRÒXIMA VEGADA</b>
Hem respectat els vostres companys en tot moment		
Hem pres les decisions de manera conjunta i consensuada		
Hem sabut escoltar-nos i a entendre la manera particular de pensar de cadascú		
Hem repartit les tasques de manera equitativa i democràtica		
Hem sabut organitzar les diverses comeses a fi d'aprofitar el temps		
Ens hem mostrats predisposats i implicat de manera activa en les diverses activitats que se'ns han proposat		

**AUTOAVALUACIÓ DEL TREBALL COOPERATIU (CADA MEMBRE)**

Nom del participant del grup:

<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORA DE L'1 AL 10</b>	<b>COMENTARIS PER A MILLORAR-HO LA PRÒXIMA VEGADA</b>
He respectat els meus companys en tot moment		
He cooperat a fi que el grup pogués prendre les decisions de manera conjunta i consensuada		
He sabut escoltar els meus companys i entendre la manera particular de pensar de cadascú		
He ajudat a repartir les tasques de manera equitativa i democràtica		
He sabut cooperar per a organitzar les diverses comeses a fi d'aprofitar el temps		
M'he mostrat predisposat i implicat de manera activa en les diverses activitats que se us han proposat		

**COAVALUACIÓ DEL TREBALL COOPERATIU (A CADA COMPANYY)**

Nom del participant del grup que avalua:

Nom del participant del grup que és avaluat:

<b>ÍTEMS</b>	<b>VALORA DE L'1 AL 10</b>	<b>COMENTARIS PER A MILLORAR-HO LA PRÒXIMA VEGADA</b>
Ha respectat els demés companys en tot moment		
Ha cooperat a fi que el grup pogués prendre les decisions de manera conjunta i consensuada		
Ha sabut escoltar-vos i entendre la manera particular de pensar de cadascú		
Ha ajudat a repartir les tasques de manera equitativa i democràtica		
Ha sabut cooperar per a organitzar les diverses comeses a fi d'aprofitar el temps		
S'ha mostrat predisposat i implicat de manera activa en les diverses activitats que se us han proposat		

## 7. 10 Annex X. Dossier de lectura

### *Memòries literàries*

Som natural d'un poble de l'illa edificat al pla, al peu, però, dels primers contraforts de l'altiva serra. La vila és bella i abundant en antics casals senyorials. El seu terme ric de vi i pobre de blat i aigua; les muntanyes resseques i ermes, però plenes de miradors des dels quals es destria una gran part de la planura mallorquina brufada per tot arreu de poblets. Des de la vila es colombrava admirablement el Puig de Randa, el de Santa Magdalena i el de Sant Salvador. Els dies clars una ratlla blava que es besa dins l'horitzó amb el cel pur i adamantí: és la ratlla encisera de la mar, la mar llunyana que ens atreu com una antiga i pèrfida sirena.

Entrant a la vila pel camí reial es destria al fons, consemblant a una decoració teatral de tapís flamenc, l'encastellada serra que aixeca al cel com a dos menhirs colossals: el Castell d'Alaró i l'Aucadena. Retallat sobre la blavor del Castell, l'or antic del campanar, esvelt i gloriós com una palma (Memòries 45).

[...]

Record i evoc amb melangia aquells amics que em regalaven cadernereres, les eixides al camp, les fires de xots per Pasqua, el Picansal, el Cocó, els betlems nadalencs, la Sibil·la, les Carnestoltes amb les seves fogateres i les corrues d'infants amb esquitxades i ortigues... Aquestes belleses de la ruralia mallorquina havien d'anar formant la part més pregonada d'aquell món poètic que més endavant intentaria cloure dins els meus poemes (Memòries 46).

[...]

### *Viatge al país de les Cantàrides*

El Missèr no és ni figa ni raïm: vull dir que viu entre el Reg i el Pou Bo i a una maisó que hom apel·la la Malmaison, i el seu Missèr enamorat, la Malmaison de Robines, car, per humilitat, no vol que es creguin que ell la compara a l'autèntica, malgrat la retirança i, àdhuc, per al Missèr, avantatge.

*La posada de la Núvia*

Cant mon casal. Ompliu-me de tumbagues  
aquests dies exaltats de plenitud  
i, a pics d'argent i amb lluminoses bagues  
crostaré praderies de vellut.

Mà sonora i lluent, si et rerassagues  
perfilant en tambors d'exelcitud,  
la cançó entendrirà tota la prada  
com un bel sobre l'herba perfumada.

-Com un bel sobre l'herba perfumada,  
¿quina cançó t'amoixa, dolç casal?

-Com sóc lluny de l'escuma i de l'onada  
i no m'eixorba el glavi de la sal,  
la vena -arborescència inflamada  
de l'amant- em du boscos de coral,  
i entre ells i lluïssors i amors estrenus,  
sense dofins ni escuma, jo m'alç Venus.

Oh, cantor, blanca nau en dolça corba,  
que en xarxes vils peixos d'argent reculls,  
si Venus sóc, ¿quina blavor t'eixorba  
dins el blanc transparent dels meus esculla?

-L'amor només, puix que l'amor que em torba  
tant s'aboca a les portes dels meus ulls,  
que et diré en rimes d'enyorança saura  
com les de *In morte di madonna Laura*:

"Vora el pedreny, defalliments d'argila,  
sobre la pols, impulsos de volar...

Marbre només, que en l'aire no vacil·la,  
aire només, i el marbre ascendirà.

Amb bolles d'or jugaves, Na Pubila,  
i a toc i pam el temps te les guanyà,  
però a les mans -l'elecció és eterna.  
t'hi brilla encara polsina de lluerna.

Viatge al país de les Cantàrides. De Robines a la Malmaison

### *La sortida*

De qui sap quan existia Robines, i un rei la desplaçà i li baratà el nom. Però en venjança inconscient, els seus súbdits bastaren pel seu compte i risc el Reg i el Pou Bo i, com avui tot se té, la vila que es diu Binissalem és llargaruda i capriciosa com una S majúscula, amb Robines al cap, Binissalem al cor, el Reg al ventre i el Pou Bo a la coa.

Vidal, Miquel Àngel (2004) *L'obra literària de Llorenç Moyà*

Amb la participació activa de Camilo José Cela i Llorenç Villalonga l'Ajuntament de Binissalem li féu un homenatge i li dedicà un carrer. Malgrat que Moyà a les Memòries data com 25 d'agost de 1956 el dia de la inauguració del carrer, en realitat fou el 25 de juliol segons testimonien els diaris de l'època. A l'acte assistiren, a més de les autoritats, Llorenç Villalonga, Ana M. Matute, José Caballero Bonald, Manuel Sanchis Guarner, Josep M. Llompart i Jaume Vidal Alcover. També, evidentment, Camilo José Cela que va fer un discurs en el qual elogià la figura i l'obra de l'escriptor binissalemer. Llavors, per concloure l'acte, parlà Llorenç Moyà.

Antoni Nadal explica una curiosa anècdota sobre el carrer que li dedicaren a Binissalem: «hom conta que Llorenç Moyà, de modèstia coneguda, solia atribuir el nom del carrer a un oncle seu canonge, quan li ho comentaven persones que ignoraven la veritat». Moyà es referia, quan feia aquesta apreciació, al canonge magistral de la Seu, Lorenzo Moyà i Ferrer (1853-1904). Possiblement, després de l'homenatge, va acabar de decidir-se a posar un nou rumb a la seva obra i provar noves formes.

«El gendre» dins *Viatge al país de les cantàrides*

El camí de l'Aigua—llargarut com el poble mateix— faixat la vila per llevant . El camí de l'Aigua, a la vegada, corre faixat per dues síquies, que s'omplen i escumegen remoroses a la més lleugera pluja. El poble, malgrat estar edificat al pla, fa una mica de rost, i el camí de l'Aigua, imitant-lo, puja dels vinyets i les estepes i s'enfila suament vers el cementeri i l'antiga Robines.

Al camí de l'Aigua sura una estranya tristor, que hom no sap si munta de les vinyes fil-loxerades o si davalla de la necròpolis polsosa i sense xiprers.

I avui, la pau —poques vegades trencada de camí de l'Aigua— s'ha esqueixat com un vel de novia rebutjada.

Un grup silenciós puja pel llargarut camí , des de les estepes —antics vinyets trescats per les guardes d'ovelles—, vers el cementeri vilatà.

Vist d'enfora sembla que duen una barca. Vist de prop la barca esdevé taüt. És el taüt de Sant Joan. El taüt i la voluminosa còrpora del mort guaita per la retxillera que deixen tapa i fons. Un llençol de saqueta al mig cobreix, deixant, emperò, ben a la vista robes estripades i sangonentes i grosses gleves de sang aferrades als penjarolls que vessen per la caixa.

El portals de les tanques només guaiten als cans, emperò s'espaoarden i, coa baixa, se n'entren finca endins. L'ombra del ca del mort es belluga entre les cames dels portadors i grinyola seguit seguit a cada coça dels homes.

De sobte, entre grinyol i grinyol, una gleva com un puny es desrpen de les robes del mort i els portadors es returen sense saber què fer. El ca, emperò, s'aborda al rest sanguinós i l'aferra amb les dents grogues i fuig camps enllà. Llavors el grup eleva un enfilall de malediccions i apedrega l'animal, que es fa escàpol i desapareix entre el rostoll clapat de figueres i d'ametlers.

—Ah!—comenta una veu fosca—. On has arribat, Porró! Mort pel gendre i menjat pel ca!

«Binissalem» dins *Ocells i Peixos*



Sobre coixí blan de pols  
corona de pedra viva  
per a coronar l'orgull  
monolític de la Vila.

La Vila s'ungeix de sol  
i, vestal d'un novell rite,  
s'estreny l'abundor dels flancs  
amb el cinyell de les vinyes.

Gentileses de pedreny  
per les columnes s'enfilen,  
i esclaten clavells barrocs  
al capciró de les tiges.

Murs de gòtiques arrels  
brosten clàssiques estries,  
i en llurs frisos, palpitants de matrones i de cignes,  
l'àguila de Bonapart  
instaura la rebel·lia...

La vermadora fellona dins *La bona terra*

Venim de la veremada,

aposta tenim pocs jocs,  
els rims són petits i pocs  
i mala nit que hem passada.

Abans que trencàs el dia  
que guaitis del sol,  
cantant com un rossinyol la gonella m'enllestia.

Manegots de cinta rulla,  
volant fi com un tendal,  
canyemet de fil torçal  
i trinxet de bona fulls.

És un pler seguir les ginyes,  
castanyoles repicant  
a la vora del galant  
que aidà a veremar les vinyes.

Ei! et llança una escomesa  
tu bruna del sol d'agost,  
sents que te degota el most  
per la mà que tens estesa.

Ell tot son delit aboca  
en dir embriagat: T'estim!  
i tu amb el millor raïm  
li clous, joiosa. la boca.

Venim de la vermada  
a posta tenim pocs jocs,  
els réms són petits i pocs  
i mala nit hem passada.

Fins el trinxet es remulla  
de la sang del bell raïm...  
i dins el cubell fa cim  
tanta canastra curulla.

Ell amb el capell de palma  
no cura del sol ardent,  
mes tu, si no hi tens esment,  
hi perds el cor i la calma.

Ai!, de llàgrimes més gotes

que no un raïm aixinglons  
he vessat amb més cançons,  
perquè ell les escomet totes!

Ara és el temps de les danses:

del festeig i de l'estrall:  
jo en sé que per mor d'un tall  
han fetes les nuviànces.

Jo desig l'amor desclosa  
entre pàmpols, al minvant;  
mes ell fa el seu cap envant,  
lliure el cor com una alosa.

Venim de la vermada,  
a posta tenim pocs jocs,  
els réms són petits i pocs  
i mala nit hem passada.

ALTRES TEXTOS DE LLORENÇ MOYÀ QUE S'HAN EMPRAT PER A FER EL  
SIMULACRE DELS PUNTS DE L'ITINERARI LITERARI

«Autoretrat» dins *Presidi Major*

Sóc baix, sense cridar l'atenció,  
grisenc, emperò abans mig rossejava,  
tinc un piquet d'orgull per l'avior,  
com una mena secular de bava

de subtil i anacrònica suor  
que en genitius i grans casals s'esbrava...

Al cavall ivarçós del meu amor  
la tímidesa amb els seus frens el trava,

emperò em resta com un foc colgat  
-molta brasa i flamada atapeïda  
fins que esclata en trobar l'incert forat-

Dins meu –només jo ho sent- l'anhel em crida;  
malgrat tot, com un riu emparedat,  
sense estralls va avançant la meva vida.

«El desbarat» dins *Presidi Major*

Per a jo néixer, ¿qui ha comptat amb mi?  
Pregunta —ja mil cops per altres feta—,  
avui aquest misteri m'inquieta  
i dóna gust amarg al curt bocí

que com a almoïna hauré pogut gaudir  
dins la meva existència discreta.

No em digueu que la vida és una meta,  
un lògic terme, un envejable fi

o bé, entre pedres, una rosa esparsa...  
Si un glop de joia no m'ha embriagat  
amb les bombolles de la seva farsa,

a cau d'orella em diu la veritat:  
—La mort no pot — ni vol — justificar-se  
i el mateix viure ja és un desbarat.

«Oració a la Mare de Déu de Robines» dins Flos sanctorum

Mare de Déu de Robines,  
vós que duis un cistelló,  
si em donau un aixingló  
quan hagueu cantat matines,  
s'esvairan les metzines  
que m'encorralen de prop  
i així tot cantant, de cop,  
es farà la meva queixa  
un cruixent bunyol de xeixa  
ben empeguntat d'arrop.

«Santa Maria de Robines» dins *La bona terra*

Santa Maria de Robines !  
En vostres mans, per goig sublim,  
¿dúieu la flor de les Marines  
o la dolcesa del Raïm ?  
És el Raïm flor de miracle  
que del cor sutze en fa un cor blanc.  
Encara avui -etern oracle!-  
ens dóna fe la seva sang.

«Als 25 anys de la mort de Mn. Costa i Llobera»

No morí, no, que és immortal el geni

i no el fa caure la llangor humanal.

No morí, car, novell Melesigeni,

féu eterna la llum de l'ideal

No oïu, germans? Mallorca encara vibra,

nua de carn, ungida d'esperit:

de l'arrel seva en duim tots una fibra

que ara ens batega dins el fons del pit.

Si escric mos versos en la humida arena

—pobre captaire del pairal alberg—

em responen la llum de la carena,

la Cala blava i el Coval soberg:

#### GLOSES A PROPÒSIT DE LA PRIMERA FESTA DE SA VERMADA (1966)

Ni borgonya, ni xerès

ni porto ni altres pamplines

quen passen per coses fines

però que al fons no són res.

Jo, malgrat esser pagès,

no camín a les tentines,

ni tast cap de les metzines

que de vins el nom han pres.

Sols bec dins cretall encès,

l'orgull reial de Robines.



## 7. 11 Annex XI. Possibles punts de l'itinerari literari i vivencial de Llorenç Moyà

POSSIBLES PUNTS DE L'ITINERARI			
ORDRE DEL RECORREGUT	LLOC	FET BIOGRÀFIC	TEXTOS VINCULATS
1	Can Tous	Naixement de l'escriptor	Ex. Poemes «El desbarat», «Autoretrat» (un altre exemple poden ser les <i>Memòries literàries</i> )
2	Carrer d'en Llorenç Moyà	Carrer dedicat a l'escriptor el 25 de juliol de 1956	Fragment del parlament que feu a propòsit d'aquesta distinció que va rebre
3	Casal de Cultura Can Gelabert ( <i>Malmaison de Robines</i> )	Lloc on va viure Impulsor de les Festes des Vermar: lloc on es va inaugurar la primera edició	Poema «Introducció» dins <i>La posada de la Núvia</i> <i>Viatge al país de les cantàrides</i>
4	Vinyes José Luís Ferrer	Va dedicar molts de poemes a la vinya i va tenir relació amb José Luís Ferrer, col·laborador en la creació de les Festes des Vermar	Ex. Poema «La vermadora fellona»
5	Carrer Costa i Llobera	Referents literaris, especialment al'inici de la seva obra.	Ex. Poema «A Costa i Llobera»
6	Camí de l'Aigua	Ferma relació entre Llorenç Moyà i Llorenç Villalonga. Varen decidir escriure sobre un assassinat succeït a Binissalem devers l'any 1956. En el cas de Villalonga, «Mitja hora tard» a <i>El lledoner de la clastra</i> i, en el cas de Moyà, «El gendre» a	Ex. «El gendre» a <i>Viatge al país de les cantàrides</i>

		<i>Viatge al país de les cantàrides</i>	
7	Església primitiva de Robines	Ell sempre deia que era de Robines, no de Binissalem, fent referència al nucli urbà més antic del poble que va ser substituït per l'actual. Nombrosos poemes dedicats a la Mare de Déu de Robines	Ex. Poemes «Santa Maria de Robines», «Oració a la Mare de Déu de Robines» i fragment de Viatge al país de les cantàrides.
8	Can Dameto	Lloc on es confecciona el document inicial de les Festes des Vermar	Dues quartetes que feu per a la primera edició de les Festes des Vermar
9	Església de Binissalem	La pedra del poble era una de les seves temàtiques més recurrents	Ex. Poema «Binissalem»
10	Teatre Municipal	Per a parlar de la seva obra teatral	