

Un projecte d'educació literària per a Batxillerat a
partir de *Persèpolis*

Treball Final del Màster en Professor/a d'Educació Secundària.
Universitat de València

Tutor: Josep Ballester i Roca



VNIVERSITAT E VALÈNCIA

València, juliol de 2014

Artur Fontana Llorens

Índex

1- Introducció.....	3-5
2- Context i justificació.....	6-12
3- Marc teòric.....	13-40
4- Objectius.....	41-46
5- Marc curricular.....	47-52
6- Proposta de treball.....	53-69
7- Experiència didàctica.....	70-74
8- Conclusions.....	75-80
9- Bibliografia.....	81-85
10-Annexos	

1. Introducció

“La cultura [...] è organizzazione, disciplina del proprio io interiore; è presa di possesso della propria personalità, e conquista di coscienza superiore, per la quale si riesce a comprendere il proprio valore storico, la propria funzione nella vita, i propri diritti, i propri doveri.”

Antonio Gramsci

D'entrada, tota tria comporta una certa dosi de subjectivitat i revela una determinada visió del món o, almenys, una part de les inquietuds, dels interessos –i de les obsessions- que ens acompanyen. De vegades també hi ha motivacions molt personals al darrere. Potser no és massa rellevant, però en el meu cas la narració de *Persèpolis* està lligada a la dona que em va fer estimar-la i que, malauradament, va patir en el seu entorn més proper la Història que Satrapi introdueix a través del relat autobiogràfic.

L'any 2008 havia començat el segon curs de la llicenciatura de Filologia Hispànica a la Universitat de València. Les assignatures se succeïen sense sentit aparent i la meua motivació inicial havia deixat pas a una indiferència preocupant. La passió de llegir –i també la d'escriure- m'havia portat a aquelles aules, però passat un temps semblava haver-ho oblidat i només algunes professores –com la desapareguda Sonia Mattalia- aconseguien transcendir el pla d'estudis per a fer-nos pensar i gaudir a partir dels textos. Tampoc ajudava un ambient individualista i competitiu, on en general érem poc generosos a l'hora de compartir les nostres descobertes i, potser sense ser-ne conscients, adoptàvem una actitud negativa i limitadora davant l'aprenentatge. La literatura –o millor la seua història- confinada en compartiments estancs, reduïda al cànon i privada de les seues vessants més lúdiques i creatives, esdevenia una disciplina innòcua i àrida, amb poca capacitat de transformació.

Com vaig entendre més tard, per a treure'n profit havíem d'abandonar el nostre tarannà passiu i abismar-nos en l'exploració compartida dels altres mons que ens deixa entreveure la literatura. En aquest procés, *Persèpolis* va ser molt important per a mi, fins al punt de refer-me com a lector. D'alguna manera, malgrat les distàncies, aquella novel·la gràfica em connectava de nou amb les primeres experiències lectores, quan amb prou feines em guiava per la lletra escrita. *Tintin*, *Astèrix i Obèlix*, els llibres il·lustrats –com aquell sobre la vida de Carles Salvador–, o les tires còmiques dels dominicals que devorava de xiquet retornaven en una versió més complexa i madura. Estic molt agraït a la persona que em va recomanar el còmic, Roza Ghalehdar, que mitjançant el record i la conversa va enriquir amb escreix els marges del llibre. Aquesta obra i la seua versió cinematogràfica em van sacsejar profundament i alhora van acabar amb bona part dels prejudicis que m'havia format, sense adonar-me'n, respecte a certs gèneres narratius allunyats del currículum.

Passat un temps, aquella antiga insatisfacció personal i acadèmica em va portar a Barcelona, on l'any 2012 vaig tenir la possibilitat d'estudiar el màster de Literatura Comparada de l'UAB. De cop, moltes de les reflexions que havia iniciat amb la lectura plaent i despreocupada de *Persèpolis*, tornaven a fer-se presents, ara des de la vessant més teòrica. A través del professor Enric Sullà, ens vam introduir en el camp dels Estudis Culturals, fonamentalment de la mà d'Stuart Hall. El replantejament del cànon, l'atenció al circuit industrial dels productes culturals i l'apertura a tot un ventall de manifestacions artístiques diverses, feien trontollar la meua visió de la literatura i alhora deixaven espai a tot un món absent de l'àmbit filològic. Per tot això, com es veurà més avant, els Estudis Culturals seran una de les referències més importants del marc teòric.

Però, malgrat tot aquest recorregut, encara em semblava difícil traduir el meu interès per les narratives gràfiques en una proposta didàctica seriosa i coherent. Tanmateix, una vegada encetat aquest màster l'any 2013, es van succeir els estímuls favorables. Encara que de manera incipient, la historieta començava a filtrar-se a l'interior de les aules a través de lectures preceptives o d'unitats didàctiques. Uns companys de l'especialitat de Filosofia em parlaren d'un projecte on *Persèpolis* estructurava tot un curs d'Ètica. També durant les classes de Josep Vicent Garcia Raffi vam fer un tast d'aquesta línia de treball

sobre el còmic, amb les referències al professor de la Universitat d'Alacant José Rovira.

Finalment, l'empenta definitiva per a l'elaboració d'aquesta proposta va arribar amb les dues sessions del professor de Secundària Francesc Rodrigo, on va compartir amb nosaltres la seua experiència d'educació literària a través dels projectes de treball. Els seus excel·lents tallers poètics em van fer pensar en la possibilitat de traslladar aquella manera de fer a la historieta, i més concretament, a l'obra de Marjane Satrapi. Establert el marc metodològic, la lectura de *L'educació literària* de Josep Ballester em va permetre aprofundir en molts dels conceptes exposats durant el màster i arrodonia així el marc teòric que fonamentaria la meua proposta. Tot i així, encara conservava certs dubtes quant a la realització del treball, sobretot pel que feia al seu encaix en el currículum. D'entrada, semblava un material atractiu i innovador, amb un important grau d'interdisciplinarietat. Potser per això mateix, tenia un ancoratge insuficient, almenys en l'assignatura de Valencià: Llengua i Literatura. Tampoc sabia fins a quin punt era honest desenvolupar una proposta basada solament en els meus interessos personals sense considerar els gustos i les preferències d'un grup d'alumnes real.

En aquest sentit, les pràctiques a l'IES Lluís Vives amb la professora Carmen Sanllorente m'acabaren de convèncer. De fet, l'experiència sobre el terreny amb un grup de Valencià: Llengua i Imatge, l'optativa de primer de Batxillerat, m'ha permès realitzar una primera temptativa molt encoratjadora i, sobretot, incorporar aportacions i suggeriments dels mateixos alumnes. No obstant, crec que aquesta proposta romandrà encara com un projecte obert, en construcció. En realitat, només es veuria plenament realitzada a través de la seua aplicació durant un trimestre sencer, el temps que hem concebut per a la tasca. I, com hem après en les classes, fins i tot després d'aquest període hauríem de revisar els resultats amb les reflexions diàries resultants de la interacció a l'aula per a establir els encerts, els fracassos i les possibilitats de millora del procés. Com a cloenda d'aquest punt introductori, voldria expressar el meu profund agraïment a tots els alumnes, a les persones que he citat ací i a algunes altres que, malgrat la seua absència sobre el paper, m'han recolzat al llarg de tot el camí.

2. Context i justificació

En els darrers anys s'ha produït una discreta revolució cultural en les nostres biblioteques. Els còmics, arraconats durant dècades als corredors més inaccessibles o fins i tot postergats de les prestatgeries, ocupen ara un espai privilegiat en moltes sales de lectura. És el cas de la biblioteca universitària de la Facultat de Magisteri, de la Biblioteca Pública de València al Carrer Hospital o de molts dels centres de la important xarxa de biblioteques de la Diputació de Barcelona. Moltes vegades eixa presència es veu acompanyada d'un ingent esforç per al foment de la lectura, realitzat per bibliotecaris, gestors i animadors culturals, llibreters, autors i docents que organitzen activitats i materials per a l'aprofitament de la narrativa gràfica. En l'àmbit de la indústria editorial també s'ha experimentat un canvi notable; les historietes ja no es limiten a poblar el seu reducte habitual en les botigues especialitzades, sinó que arriben cada vegada a més lectors –o almenys a més curiosos- en les noves seccions de les grans superfícies. En aquest sentit, el catàleg de certes editorials com Astiberri o NORMA i la generalització de l'etiqueta comercial “novel·la gràfica” –que nosaltres adoptem amb certes reserves- han contribuït a prestigiar un sector del còmic, presentat ara en unes edicions llibresques i molt acurades.

A nivell institucional, la historieta ha guanyat protagonisme a través de la creació de diversos premis. Per la seua difusió i també pel seu pes simbòlic, destacaríem sobretot el Premio Nacional de Cómic, convocat a partir de l'any 2007. També resulta cridaner l'interés sobtat per part de la premsa, que dedica cada vegada més ressenyes al còmic en les seues pàgines culturals o inclou les vinyetes d'autors consolidats en els dominicals. Fins i tot s'hi fan entrevistes televisives a alguns dibuixants reconeguts, sovint vinculades a les adaptacions cinematogràfiques o –de manera simptomàtica- durant els programes dedicats al món del llibre. En el selvàtic bosc d'Internet han crescut blogs i espais molt diversos per al debat i l'intercanvi de materials com *Tebeosfera* o la *Cárcel de Papel*, dirigit pel professor Álvaro Pons. Al seu torn, les xarxes socials bullen plenes de breus tires còmiques que exploten la síntesi, el comentari satíric i l'humor, elements consubstancials al gènere des de les seues primeres passes.

A la ciutat de València en particular, sembla que la irrupció d'un autor com Paco Roca amb la seua celebrada *Arrugas* (2007), haja contribuït a obrir un espai social per al còmic abans inexistent, com demostraria la recent exposició en Las Naves dedicada a *Los surcos del azar* (2013) o la seua presència anterior al MUVIM amb la retrospectiva "Dibujante ambulante" (2012). En línies generals, s'ha normalitzat en poc temps la inclusió dels dibuixants en els cicles dels museus, com hem comprovat aquest curs amb l'espai dedicat a El Roto en el Centre Cultural La Nau. D'altra banda, el circuit habitual de la historieta es consolida mentre s'obrin noves llibreries que presten molta atenció al gènere. Podríem fins i tot traçar una ruta d'aquests atractius aparadors al voltant del barri de Russafa, en una proliferació que revela l'assentament del còmic com a nova tendència cultural i alhora destil·la un cert posat intel·lectual. La narrativa gràfica també és impulsada per l'embranchida en el nostre context de disciplines artístiques icòniques com la fotografia, els grafitos o la il·lustració, amb una nova fornada de creadors de la talla de Paula Bonet. El treball que ara presentem tractarà d'aprofitar aquest fort corrent social per a situar el còmic en el marc de l'educació literària i explorar així les seues possibilitats didàctiques.

A partir d'aquesta marea favorable que ens arriba des del context cultural, ens proposem justificar l'orientació i la finalitat de la proposta. Podríem dividir la tasca en una triple vessant que fonamenta les nostres eleccions del còmic en general i de *Persèpolis* en particular. En primer lloc, hi ha una reivindicació implícita del professorat com a col·lectiu d'intel·lectuals que tracten d'eixamplar –o de complementar– el currículum mitjançant nous materials significatius i enriquidors per a l'alumnat. Deixem anar d'entrada, doncs, aquesta defensa de la seua autonomia i de la seua llibertat de càtedra per a introduir noves orientacions, continguts i matisos que afavorisquen el desenvolupament dels estudiants. Ací recuperem de nou la figura del pensador italià Antonio Gramsci, sobretot pel que fa a la seua definició dels intel·lectuals i de la cultura (1972). Des d'aquesta perspectiva crítica també voldríem incorporar les reflexions d'Edward Said al respecte (1996), molt en la línia de les posicions de Gramsci. Aquestes dues referències fonamentals per a un estudi integral de la literatura també coincideixen, com comprovarem més endavant, en una visió conflictiva

respecte al cànon literari i cultural, una de les qüestions que sobrevolarà el nostre escrit.

En segon lloc, propugnem una inclusió àmplia, plural i aprofundida del llenguatge del còmic –com a forma narrativa- en el sistema educatiu. El punt de partida d'aquest convenciment és el creixent interès que el gènere desperta entre els més joves, reflectit en uns índexs de lectura molt elevats entre els adolescents. De fet, durant la nostra experiència didàctica, hem constatat no només una actitud general molt receptiva envers el treball amb historietes, sinó en molts casos un bagatge lector consistent i uns coneixements previs variats i sorprenents. Malgrat aquesta circumstància i un consens prou arrelat sobre les inexplorades possibilitats educatives del gènere, les iniciatives per a l'educació literària a través del còmic són encara incipients. A peu d'aula s'hi fan alguns tímids temptejos que semblen lluny de la presència consolidada en l'àrea de llengua i literatura d'altres discursos com el cinema, la música, o la premsa escrita.

No obstant, la narrativa gràfica presenta una sèrie de particularitats que propicien l'aprofitament educatiu. La presència simultània de dos codis distints a l'hora de trenar una història –les grafies i les icones- requereix l'activació d'un ventall de competències entrelligades per a interpretar les seqüències. Malgrat la complexitat de la lectura, on la comprensió depèn de les correspondències entre els missatges de la lletra escrita i els del dibuix, el còmic és un mitjà diàfan per a les temàtiques complexes. Potser per la seua capacitat sintètica, per la gran varietat de recursos expressius o per la immediata implicació emocional dels lectors, sovint s'hi expressen en unes poques planes continguts obscurs d'una manera entenedora. L'actual expansió de la historieta cap a nous camins poc transitats fa només unes dècades –potser per un monocultiu de productes per a un nínxol de públic determinat- ha fet palés la versatilitat del gènere. Sovint els mateixos dibuixants destaquen aquest fet en les entrevistes i cada vegada s'atreveixen més a abordar realitats difícils com l'exili, la guerra o la memòria històrica a través de les vinyetes. Un exemple molt recent d'aquesta exploració és el demolidor còmic sobre la Primera Guerra Mundial *¡PUTA GUERRA!* (2010) dels francesos Jaques Tardi i Jean-Pierre Vernay.

La doble vessant del llenguatge del còmic també permet una manera de treballar basada en la interdisciplinarietat. La narrativa gràfica pot esdevenir un punt de trobada entre el cinema, la literatura i fins i tot els videojocs, ja que participa d'alguns dels seus recursos i està farcit de referències intertextuals que podem comparar durant les classes. Com explicarem en altres aparats, els projectes de treball basats en el còmic poden aprofitar-se de les nombroses adaptacions intergenèriques que la indústria cultural produeix amb periòdica freqüència. La llista és llarga, gairebé inabastable. D'entrada hi ha un corpus molt important de pel·lícules –tant d'animació com amb actors de carn i óssos- a partir d'histories precedents. Però aquesta relació no és unidireccional ni tampoc és l'única combinació possible; hi trobem també sèries televisives o videojocs que abans –o alhora, o fins i tot després- han estat còmics. Un altre fenomen que traspasa fronteres és l'adaptació, mitjançant vinyetes, d'obres de la literatura universal en un intent d'afavorir-ne la lectura. Així, ja tenim versions dibuixades –algunes d'indubtable qualitat- de les creacions d'Homer, de Kafka, de Céline, de Melville o de Joyce en un llistat creixent que moltes vegades alimenten els noms més importants de la narrativa gràfica.

Si inserim el discurs de la historieta en el currículum escolar, no resulta complicat establir relacions amb altres àmbits de l'ensenyament. D'entrada, en el nostre camp el còmic podria contribuir a un Tractament Integrat de Llengües. La base icònica de les vinyetes, l'anàlisi dels textos i l'assimilació dels recursos expressius del gènere serien tasques conjuntes dels departaments de València i de Castellà. D'altra banda, aquella economia lingüística que destacàvem i la presència auxiliar de la imatge recomanarien la participació dels departaments de llengües estrangeres en la planificació de les activitats –també en l'espai de les optatives-. De fet, malgrat la qualitat assolida pels autors d'ací, el gruix dels còmics originals amb més influència mundial –si oblidem per un moment els japonesos- estan escrits en anglés, en francés o en italià.

Però el treball interdisciplinari no es limitaria ni de ben tros als aspectes lingüístics, ja que empobriríem l'aprofitament del còmic i tancaríem molts dels seus camins didàctics. Són evidents, per posar un exemple, les connexions que es podrien establir amb els departaments de Plàstica a través dels dibuixos. Si anem més enllà, la incidència de la historieta abastaria el conjunt de les

Humanitats i de les Ciències Socials. Ja hem apuntat el tractament de la Història que se'n fa o els aspectes relacionats amb les emocions, les actituds i els valors que apuntarien a l'assignatura d'Ètica o de Filosofia. L'estudi de la icona "fixa" en oposició a les omnipresents imatges en moviment que ens travessen, seria una raó de pes per a treballar també amb els docents d'Història de l'Art. Una visió compartida ens permetria enriquir les sessions amb exemples significatius de cartells, fotografies, murals, portades, pintures, escultures, il·lustracions o *collages*, sense oblidar la llarga tradició de literatura dibuixada al nostre abast. Com a record personal m'agradaria citar María Ángeles, la meua professora de segon de Batxillerat, que advertia com les successives generacions perdíem progressivament capacitat d'anàlisi de les seues diapositives inanimades. Així, amb el còmic reforçaríem unes destreses respecte a la imatge que no posem en pràctica amb la televisió, el cinema, els videoclips o els videojocs.

La tercera pota d'aquest apartat és la defensa específica de *Persèpolis* des d'un punt de vista didàctic i l'aposta per la inclusió de l'obra de Marjane Satrapi en el currículum dels instituts. En primer lloc, per damunt de qualsevol altra consideració, és difícil negar la qualitat estètica de *Persèpolis* que, juntament amb una narració atractiva i clara, fan d'aquesta novel·la gràfica una obra d'art rica en significats; complexa i alhora accessible. Sovint, les lectures obligatòries a Secundària i Batxillerat –i ací recuperem la citació inicial de Gramsci- oscil·len en poc de temps entre la inanitat d'uns llibres de literatura juvenil on impera una temàtica d'actualitat en detriment de la forma literària, i una sèrie de títols canònics inassolibles per a un lector poc avesat. Si tornem a la idea de cultura del pensador italià, moltes vegades resulta complicat per a l'alumne "fer seua" eixa mena de literatura i esdevenir una persona culta. Com a antic estudiant de Filologia Hispànica, faria extensiva aquesta crítica també al context universitari –com he tractat de reflectir a la introducció-. Almenys en el cas de les antigues llicenciatures, els exàmens convencionals a partir d'obres clàssiques no garantien ni la reflexió ni l'aprofitament de les seues riqueses per part dels alumnes.

Dit açò, *Persèpolis* podria formar part d'un cànon escolar plural i renovat que millorés aquesta problemàtica. Evidentment, eixe hipotètic nou cànon per a

l'educació literària hauria d'obrir-se més a altres formes genèriques. En aquest sentit, el projecte trimestral de treball que presentem suposarà també, com ja hem esbossat, una reivindicació del còmic –de la novel·la gràfica- en el si de l'educació literària. Pensem, doncs, que la incorporació d'aquest gènere de vegades menystingut i poc traslladat a les aules és un motiu més per a fonamentar la proposta.

Pel que fa a les temàtiques de la narració, no són poques les possibilitats pedagògiques que conté l'obra de Marjane Satrapi. Ens agradaria destacar-ne algunes, en una tria que de nou no defuig la subjectivitat i els interessos d'un punt de vista determinat. Sens dubte, la configuració de la pròpia identitat articula tota la historieta. Pensem que aquest fet pot resultar atractiu per als nostres estudiants –la proposta està pensada per a un primer de Batxillerat-. Com hem vist a l'assignatura del màster Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat, un dels trets psicològics que caracteritzen eixa etapa de la vida és precisament la configuració d'una identitat, l'adopció d'un punt de vista propi i d'un posicionament front al món. Aquesta identitat dual, fràgil i movedissa que perfila Marjane a través de les vinyetes és a més una exploració encarnada i honesta d'allò que, des de la distància teòrica, anomenem interculturalitat.

A nivell literari, *Persèpolis* no deixaria de ser un “Bildungsroman” amb l'estructura clàssica. Tanmateix, resulta més accessible respecte a les grans obres d'aquest tipus que trobem al cànon, més llunyanes i d'una volada literària potser inassolible per a la majoria dels estudiants. Aquest procés individual, minat de desenganys ideològics i personals –com la vida mateixa- i també de convulsions polítiques, pot ser un bon antídote contra els discursos hegemònics actuals. Sembla que la qüestió de les identitats –sota una bandera o sota la del veí- s'ha convertit en una forma de neutralitzar les contradiccions socials del sistema, cada vegada més evidents. L'estranger esdevé així el blanc fàcil de les nostres frustracions i la cultura perd la seua vocació universal per a tendir cap al localisme i l'exaltació patriòtica més acrítica i exclouent.

La perspectiva de gènere és un altre aspecte fonamental per a recomanar aquesta lectura en concret. *Persèpolis* ha estat una fita a nivell internacional per obrir un món com el del còmic, adés resclosit i molt vinculat amb l'univers

masculí. De fet, en línies generals la indústria encara privilegia els productes dirigits a estimular un determinat imaginari associat amb els homes, i així ho veiem reflectit en l'índex de lectura si considerem la variant del sexe. A través de la narració del procés formatiu d'una dona, Satrapi defuig els estereotips i els discursos més simplistes per a revelar la complexitat de les vides de les dones –i també dels homes- i les dificultats i els malentesos que travessen les relacions humanes. Evidentment, no només és un còmic adient per a lectores femenines; potser ho és encara més per a lectors masculins, ja que a nosaltres el còmic ens obligarà a situar-nos en el punt de vista de l'altre, a contemplar el món des d'una alteritat ignorada o poc coneguda.

Arribem així a un altre dels nuclis de *Persèpolis*: la reflexió entorn de la diferència. L'exili, la integració en una cultura que no és la pròpia, la divisió del món a partir dels conceptes d'Orient i d'Occident –o de Nord i Sud- són realitats humanes cada vegada més comunes en un planeta on les fronteres han deixat d'existir per als diners i les mercaderies. Experimentar, almenys com a lectors, aquesta situació sovint traumàtica, podria fomentar l'empatia entre els nostres alumnes amb l'adopció d'una perspectiva intercultural. Encara més interessants serien les aportacions dels alumnes nouvinguts o d'aquells que s'han establert anys enrere provinents d'altres llocs. Per això, proposem com a producció final del projecte una narració de caire autobiogràfic que s'haurà de compartir amb la resta de companys.

Per a concloure, aquesta autobiografia dibuixada que ens ofereix Marjane Satrapi obliga a valorar la importància de la memòria en el relat d'uns fets. Per desgràcia, cada vegada som més conscients, per l'extensió de certes malalties neuronals, de com la pròpia identitat està lligada a la memòria. “Som memòria”, afirma el filòsof Emilio Lledó, i sembla que l'exercici de l'escriptura no deixa de respondre a l'afany de recordar –i de ser recordat-. Tot i que encara són molt joves i les seues vivències personals en general no tenen un llarg recorregut, pensem que l'elaboració d'un breu relat autobiogràfic estimularia la memòria dels alumnes i els conduiria a organitzar una sèrie de materials narratius de manera cronològica. Un exercici, en definitiva, molt valuós des d'un punt de vista intel·lectual i artístic.

3. Marc teòric

La fonamentació teòrica de la nostra proposta tindrà una triple vessant. En primer lloc, farem una reflexió general sobre el món del còmic a través de veus molt diverses que bastiran una visió panoràmica del gènere, des dels aspectes més sociològics fins a l'anàlisi semiòtic o l'aplicació didàctica. En segon lloc, incorporarem alguns conceptes del camp dels Estudis Culturals –en particular del professor Stuart Hall- i tractarem de situar historietes com la de *Persèpolis* en el marc del “circuit de la cultura” que proposaren alguns autors vinculats al Centre for Contemporary Culture Studies de la ciutat anglesa de Birmingham. Finalment, tractarem aspectes relacionats amb la lectura i farem nostre el concepte d'educació literària, en una defensa de la inclusió del còmic en el cànon de lectures escolars.

Abans d'això, però, ens agradaria recuperar un fil argumental iniciat amb la citació de Gramsci que travessarà tot el nostre escrit. Es tracta de reflexionar sobre les implicacions socials que té l'ensenyament públic i sobre el paper que hi juga el professorat al respecte. D'alguna manera, dins dels espais de llibertat que tenim els docents –potser ara mateix en entredit (Palomares:2003)-, des de la metodologia emprada fins als materials didàctics proposats formen part d'una constel·lació de creences i d'imatges–conscients o inconscients- que ens hem format al voltant de la nostra disciplina i de l'ensenyament en general. Gramsci incideix en eixa dimensió ideològica de la cultura i obri un camí que seguiran moltes dècades després diversos autors vinculats amb els Estudis Culturals com el sociòleg Paul Willis. Massa sovint, des de les instàncies educatives, preferim amagar aquestes qüestions sota un mantell de neutralitat:

Las voces pedagógicas suelen ser chocantemente silenciosas sobre temas del contexto social, como si las cuatro paredes del salón de clases, actuando como santuario tanto como es posible, contuviera todo lo que es necesario para la comprensión y la dirección de lo que ocurre dentro de ellas. La utilización de la experiencia cultural y del conocimiento corporalmente arraigado como un punto de partida desde los cuales leer hacia fuera para comprender su lugar y desarrollo dentro de los flujos de la modernización cultural desde abajo, puede hacer más consciente lo que es inconsciente en los “soldados de tropa”[...] Willis (2008:65).

Pensem que una obra com la de Marjane Satrapi no és aliena a aquesta reflexió. De fet *Persèpolis* contribueix a desvetllar consciències en molts sentits, també quant a l'eurocentrisme d'Occident i les conseqüències que comporta en la constitució del cànon. Aquella aparent neutralitat que criticàvem a través de Willis i Gramsci adopta moltes vegades la forma de consens institucional, social i acadèmic per a legitimar, a través dels corrents dominants en l'educació i en la cultura, un determinat imaginari que potser acceptarem sense ni tan sols ser-ne conscients.

En aquest sentit, els estudis postcoloniais, amb una figura tan interessant com la d'Edward Said, ajuden a entendre millor la difícil posició de Satrapi com a creadora escindida entre dos mons. El palestí expatriat als Estats Units, que compartia amb Gramsci una visió dessacralitzada dels intel·lectuals i dels ambients acadèmics reflectida a *Representaciones del intelectual* (1996), va introduir amb *Cultura e imperialismo* (1996b) una visió crítica implacable i complexa respecte a la contradictòria relació de les grans obres del cànon amb l'empresa colonial de les metròpolis europees. *Persèpolis* també participa d'aquest discurs i ens obliga a replantejar-nos les posicions de domini cultural que, de manera subreptícia, acabem per embellir a través de grans novel·les. Marjane Satrapi, com a exiliada, ens ha portat unes veus i unes realitats oblidades que ens conviden a reconsiderar la nostra realitat:

Como dijo Walter Benjamin, “todo aquel que emerge victorioso participa hasta el día de hoy en la procesión triunfal en la que los gobernantes del momento avanzan por encima de aquellos que yacen postrados”. Esta visión más bien dramática de la historia coincide con la de Gramsci, para el cual la misma realidad social está dividida entre gobernantes y gobernados. Pienso que la principal opción a que tiene que hacer frente el intelectual es si se alía con la estabilidad de los vencedores y gobernantes o –y ésta es sin duda la senda más difícil- si considera esa estabilidad como un estado de emergencia que para los menos afortunados entraña el peligro de la extinción total y, consiguientemente, toma en consideración la experiencia misma de la subordinación a la vez que la memoria de voces y personas olvidadas. Said (1996: 49-50).

Feta aquesta introducció més panoràmica, centrarem el gruix de la reflexió teòrica del treball en torn del còmic. De totes maneres no ens hem desviat massa del traçat establert amb les referències al cànon, un aspecte central de la proposta que mereix l'atenció constant de diverses disciplines. Ens agradaria

començar aquest recorregut amb una obra ja clàssica que va sacsejar les orientacions del món acadèmic i va obrir noves vies d'estudi a les universitats: *Apocalittici e integrati* d'Umberto Eco (1964). El prolífic autor italià va posar en la diana les actituds elitistes respecte a la cultura en un assaig àgil i entenedor:

Si la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una interioridad refinada que se opone a la vulgaridad de la muchedumbre (Heráclito: “¿Por qué queréis arrastrarme a todas partes oh ignorantes? Yo no he escrito para vosotros, sino para quien pueda comprenderme. Para mí, uno vale por cien mil, y nada la multitud”), la mera idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, y elaborada a medida de todos, es un contrasentido monstruoso. La cultura de masas es la anticultura. Eco (1985:12).

En el cas de les historietes, les reflexions iròniques i desenfadades d'Eco, que caricaturitzen un cert tipus d'intel·lectuals, són simptomàtiques pel que fa a la seua exclusió durant dècades dels diferents nivells educatius. Identificades amb una cultura de masses frívola i popular front al prestigi de les glòries literàries nacionals, el seu bandejament del currículum era un fet que ni tan sols es qüestionava. Aquest fenomen no ha estat, ni de bon tros, exclusiu del còmic. Des del fulletó del segle XIX fins a la sèrie televisiva o la cançó popular han rebut la mirada menyspreadora dels més rígids mandarins culturals. Tota una sèrie d'obres de Literatura Infantil i juvenil, així com un ventall d'etiquetes genèriques –literatura fantàstica, de misteri, humorística, tradicional, policíaca, de ciència-ficció- han estat menystingudes o fins i tot agrupades amb sorna sota els epígrafs denigrants de paraliteratura o subliteratura.

Encara que en els darrers anys s'ha avançat moltíssim des de múltiples instàncies, subsisteixen discursos amb un cert predicament entre un sector del professorat i del públic en general, que recela de la introducció d'aquestes lectures en l'ensenyament. Podríem identificar aquesta postura amb el recent assaig del flamant Premi Nobel de literatura Mario Vargas Llosa, *La civilización del espectáculo* (2012), amb unes tesis que semblen coincidir amb la caricatura que dibuixava Eco dels apocalíptics. En tot cas, les universitats cada vegada dediquen més atenció a disciplines transversals –estudis de gènere, literatura comparada, estudis postcolonials, narratologia, anàlisi del discurs- i a productes abans exclosos de l'àmbit acadèmic com les sèries televisives, els videojocs, el

cinema o el còmic. Però sobretot hi ha un col·lectiu de docents entregats que tracten de transmetre llengua i literatura en una escola democràtica i plural, on aquelles tesis d'una "alta cultura" excloent resulten inoperants.

En el nostre context més proper, aquestes preocupacions s'han introduït a poc a poc, potser amb una mica de retard o de reticències, però ja presenten una llarga trajectòria. A contracorrent, alguns autors han explorat des de l'àmbit teòric allò que identifiquem amb la cultura de masses. És el cas del reconegut escriptor i professor Roman Gubern, que assenyalava fa unes dècades com es va produir l'apropament dels investigadors al llenguatge del còmic:

La evolución ha sido no por esperada, menos sorprendente. Los cómics, ignorados durante años y viéndose por tanto confinados en las estrechas posibilidades de un medio destinado al consumo rápido (comics igual a producto envasado, es decir, al periódico que se tiraba el lunes tras su uso a lo largo del domingo), han sufrido en los años sesenta un acercamiento curioso, *snob*, pedante y necesario. El *snobismo* es fuente de todas las virtudes. Tras esta primera etapa, parca en frutos pero necesaria, los comics han llamado al fin la atención de quienes por sus posiciones dentro de las universidades y los centros de investigación, estaban en condiciones de acercarse con provecho a los códigos lingüísticos propuestos por las páginas multicolores de una subliteratura menospreciada. Gubern (1974:9).

També hi trobem creadors que, des d'àmbits diversos, han reivindicat el còmic. La importància de les historietes en l'educació literària i sentimental de moltes generacions ha merescut l'atenció d'escriptors com Terenci Moix, que ofereix un recorregut marcadament personal amb *Historia social del còmic*. Potser la primera onada crítica sobre el còmic va arribar embolcallada d'una certa nostàlgia respecte als populars tebeos i als herois d'una època que, al cap i a la fi, han configurat la formació lectora de moltes generacions. Només cal tenir present la deliciosa cançó "Qualsevol nit pot sortir el sol" de Jaume Sisa per a valorar la vinculació emocional de molts artistes amb la historieta. Aquella època d'esplendor per a editorials com Bruguera, però alhora amarga per als dibuixants, ha estat retratada per Paco Roca a *El invierno del dibujante* (2010), on la censura i la precarietat laboral condicionen les obres d'uns autors en general poc reconeguts. En la línia integradora d'Eco, Terenci Moix, parteix

de les seues remembrances més íntimes per a deixar anar reflexions teòriques ben adients al nostre escrit:

Fatalidad de nuestro siglo, el cómic avanza desde su nacimiento hacia un predominio total de la imagen, pero especialmente –y su entronque con el cine es aquí más importante- de sus asociaciones. Es decir, que partiendo de la narrativa de las imágenes independientemente utilizadas como simple ilustración de un texto (origen del cómic, que fue subordinación de la imagen a la explicación escrita), aspira a llegar a un punto en que cuente esencialmente la provocación resultante de un proceso de interrelación de imágenes. El término “fatalidad”, me apresuro a aclararlo, lo utilizo en un sentido de itinerario, es decir, el resultado final de un largo proceso de visualización de la narrativa, anterior a una cultura oral –de la que proviene la cultura escrita, que hoy por hoy es la que se considera más civilizada- y no en el sentido apocalíptico empleado generalmente por los detractores a ultranza de una civilización de la imagen, que basan sus diatribas más en lo que de alienador ha producido el reciente reinado de aquélla que en una consideración detenida de las posibilidades que puede ofrecer en el futuro. Moix (2007:89-90).

Com destil·len aquests textos de Gubern i Moix, aquell apropament erudit i una mica ampul·lós des de disciplines com la semiòtica o l'anàlisi del discurs, semblava haver-se encotillat durant molts anys en eixes esferes de la creació i del coneixement sense que es produís una transposició didàctica dels estudis realitzats. Potser fins fa unes dècades han imperat, més que les qüestions estrictament didàctiques, certs prejudicis envers la popularitat dels tebeos i la seua conveniència *moral*, així com una manca de prestigi social del còmic que en el nostre context tot just acaba d'assolir amb l'aparició d'autors com Paco Roca. Tampoc podem obviar la influència de tendències culturals importades de l'exterior, a través de multinacionals del sector com l'Fnac. Fins i tot en països on el còmic ha estat reconegut i valorat durant un període més llarg, com ara França, Bèlgica, Japó o els Estats Units, la qüestió pedagògica, les característiques dels lectors de còmics o la confusió terminològica al voltant del gènere, formaren part del debat educatiu en algun moment:

L'étude de la bande dessinée pour les jeunes à presque toujours été abordée, quant à elle, sous son aspect moral; peu de travaux l'ont envisagée sous l'angle pédagogique proprement dit. Pourtant il serait temps d'y penser, car la bande dessinée est peut-être l'un de ces ponts que l'on pourrait jeter entre deux mondes qui ont de plus en plus tendance à dériver l'un par rapport à l'autre, le monde de l'adulte et celui de l'enfant. Roux (1970:6).

Aquesta citació assenyala un dels entrebancs que ha hagut de superar el còmic, tant per a arribar a un públic més ampli i variat com per a merèixer l'atenció dels docents. Ens referim a l'associació exclusiva de les vinyetes amb el lector juvenil o adolescent, sense considerar el gènere des d'una perspectiva adulta. A més, els seus detractors, des de posicions canòniques, han identificat aquestes creacions –insistim, com han patit les obres de la Literatura Infantil i Juvenil o altres gèneres considerats perifèrics- amb una mena de subliteratura frívola, com una via d'escapament sense profit didàctic. Aquesta creença, en un context com el nostre on la historieta mai no ha gaudit d'un prestigi massa consolidat, malgrat la importància històrica dels tebeos, no s'ha vist amenaçada fins a l'aparició de certes obres, com recull en el seu pròleg sobre *Arrugas* el professor Juan Manuel Díaz de Guereñu:

Y es por eso que *Arrugas* vale para ejemplo paradigmático del nuevo cómic, ese al que los azares del etiquetado comercial han denominado “novela gráfica”, que se aparta de las tradiciones comerciales anteriores, desarrolladas en series, basadas en personajes y dirigidas a un público juvenil, y surge de la voluntad personal, de la “conciencia de libertad del autor”. Roca (2013:105-106).

En la mateixa línia s'expressa l'expert Antoni Guirau en el magistral pròleg de la versió catalana de *Persèpolis*, “Memòria i tolerància en vinyetes”, amb unes paraules molt significatives quant al lent però profund canvi en la consideració social de còmic al llarg dels darrers anys. Tanmateix, com ja hem apuntat i tractarem d'aprofundir-hi en aquest apartat, voldríem remarcar alguns aspectes del fragment que citarem a continuació. Encara que és evident la importància cabdal de determinats autors en la consolidació del prestigi del còmic –Art Spiegelman, Marjane Satrapi, Paco Roca o Jaques Tardi, per citar només alguns noms- no podem ignorar el paper de la distribució comercial o dels mitjans de comunicació en aquest procés:

Ha costat molt, i el mèrit és dels creadors, convèncer una petita part de la nostra societat que els còmics també poden adreçar-se als adults, a ments més formades, incorporant-hi missatges amb motivacions ben diverses que puguin preocupar qualsevol persona amb dos dits de front. Aquests darrers anys, una indústria dels còmics més sòlida ha permès a certes editorials endinsar-se en el mercat de la historieta per a adults, amb la publicació d'obres d'autors espanyols i

estrangers que –sorprenentment per a alguns- tenien un tractament formal i uns continguts tan complexos com una bona novel·la o una bona pel·lícula, d'aquelles que remouen l'ànima i obren la porta a altres mons. Satrapi (2009:2).

Malauradament, és ja un cliché constatar com l'àmbit educatiu assimila els canvis socials amb un retard considerable. No obstant, hem de valorar també la tradicional apertura de les nostres disciplines pel que fa a altres discursos. En el cas de la didàctica de la llengua i la literatura, no és estrany trobar exemples de departaments o de professors més o menys aïllats que, amb enginy, han tractat d'incorporar els llenguatges més emergents o amb una major influència social a la dinàmica escolar. De fet, aquest impuls sovint s'ha materialitzat amb l'establiment d'una sèrie d'optatives dedicades a aspectes del Periodisme o de la Comunicació Audiovisual, com és el cas de València: Llengua i Imatge, l'assignatura de Batxillerat on allotjarem la nostra proposta:

Ni la visión tradicional y convencional de las “asignaturas” o “áreas”, ni la visión integradora y dinámica de la interdisciplinariedad se han preocupado oficialmente por la necesidad de informar sobre las características del cine, de capacitar para el análisis crítico de la publicidad o para desarrollar una actitud favorable a la fotografía como medio de expresión que supere el frívolo recuerdo de una excursión o un veraneo. Tan sólo la literatura y el arte han conseguido trascender esta dimensión. Son tal vez los únicos contenidos de enseñanza que hacen algún tipo de relación a medios de comunicación social. Rodríguez Diéguez (1988:5).

Com suggereix l'autor, altres àmbits “aliats” en aquest apropament al còmic podrien ser els de Plàstica o dibuix i sobretot Història de l'Art. La nostra perspectiva interdisciplinària ha de trobar punts de trobada amb els professionals d'aquestes disciplines, així com amb expressions artístiques limítrofes com la fotografia, els cartells o la il·lustració i el disseny en general. Ja ens hem referit a les queixes que sovint formulava la nostra professora d'Història de l'Art durant el curs de segon de Batxillerat, quant a la limitada capacitat que teníem per a analitzar imatges “fixes”, alienes al moviment de les seqüències o de les animacions audiovisuals. Com constatava amb certa amargor, amb els anys els alumnes havíem perdut interès per aquelles diapositives congelades perquè ens havíem acostumat a un ritme cada vegada més ràpid d'imatges per segon.

A més, encara que ja han passat anys sobre les seues pàgines, trobem encertades i suggeridores les orientacions de José Luís Rodríguez Diéguez al llarg de *El cómic y su utilización didáctica*. Compartim els seus arguments quant a les facilitats tècniques per a treballar amb còmics a l'aula i, sobretot, reivindiquem el ritme de lectura de la imatge que ens permet el gènere, molt més pausat que les ràpides seqüències imposades per altres mitjans massius. Així doncs, el comentari grupal i detingut de les vinyetes pot contribuir a una comprensió més rica de la fotografia, del cartell, de la pintura o de l'escultura, disciplines que requereixen unes capacitats d'anàlisi diferents respecte als formats més hegemònics que consumim a través del cinema, de la televisió o d'Internet.

Un altre apropament teòric molt interessant per a comprendre el món del còmic i el seu llenguatge és el que ens ofereixen els mateixos creadors en forma de vinyetes. És el cas de les obres que citem a la bibliografia dels dibuixants dels Estats Units Will Eisner i Scott McCloud. Un bon punt de partida per a l'anàlisi tècnic, formal i estètic del còmic és la seua definició com a "art seqüencial" que va establir Eisner durant la dècada dels vuitanta. Les seues obres dedicades a la reflexió teòrica sobre el còmic –il·lustrades, és clar, amb els seus dibuixos- són un recurs molt valuós per a explicar i explicar-nos el conjunt d'elements que fan possible la narració seqüenciada de les historietes. Així, el punt de vista del narrador, la funció de la lletra escrita i de la imatge, la importància dels diàlegs o la recepció del lector formen part d'aquesta lliçó de metaliteratura dirigida per un gran autor de còmics que s'expressa a través dels seus dibuixos, en una barreja molt atractiva entre reflexió teòrica –potser un poc esbiaixada o autocomplaent, això sí- i relat.

En el cas d'Scott McCloud, una obra com *La revolución de los cómics* (2001) esdevé un manual i alhora una obra d'art feta de vinyetes que tracta les qüestions suggerides al llarg d'aquest escrit. Resulta molt simptomàtic que McCloud no es limite a aportar exemples o a fer anàlisis teòriques, sinó que també reflexione amb profunditat sobre el lloc que ocupa el còmic en l'imaginari social i sobre les seues potencialitats com a gènere artístic. Es tracta d'una obra molt reeixida que parteix de la historieta per a fer una reflexió més general sobre l'art, la indústria cultural, el cànon i els prejudicis a l'hora d'enfrontar-nos

a la varietat de discursos que ens envolten. Ens agradaria destacar l'atenció que dedica a les possibilitats del còmic com a art de la imatge seqüenciada –en contraposició a l'omnipresència de la imatge en moviment- i també com a creació literària, una doble vessant que tractarem d'aprofitar des del punt de vista didàctic. Tot plegat, es tracta d'un document excepcional produït per un apassionat dels còmics que reivindica un nou status per a la historieta. En aquest sentit, McCloud apunta la importància de les institucions educatives en eixe procés d'ennobliment del gènere. De fet, és un dels autors que d'una manera més insistent i directa situa el còmic en el terreny de la literatura. Potser el punt feble d'aquesta proposta, com en el cas d'Eisner, és la visió interessada i parcial del tot, ja que els dos autors –com és lògic- tracten de vendre'ns la seua pròpia obra.

A nivell europeu, la reflexió sobre el còmic com un producte de la cultura de masses, passa per l'itinerari inaugurat per Umberto Eco. Ja hem analitzat, a través d'aquell fragment, la suspicàcia periòdica d'una part de la *intelligentsia* cap als productes narratius amb una gran tirada popular, des dels fulletons del segle XIX –passant per les col·leccions de superherois dibuixats- fins a les actuals sèries televisives. En tots aquests formats s'ha assolit sovint una gran qualitat i, a més, s'han forjat creadors que també han conreat altres tipus de produccions. Tanmateix, sembla propagar-se una certa necessitat –potser més comercial que artística- d'etiquetar o de “validar” els discursos i d'elevat-los així a una determinada categoria. Seria el cas de la polèmica denominació de “novel·la gràfica” com un subgènere específic dins del món del còmic. Si bé és cert que presenta algunes característiques formals diferenciades respecte a la resta d'historietes, molts autors no comparteixen la seua segregació del tronc comú. En tot cas, nosaltres defugim els posicionaments més rígids i apostem per gaudir de la literatura dibuixada en totes les seues formes, més enllà de les operacions comercials. Encara que en aquesta ocasió hem treballat amb una sèrie d'obres similars quant al format i la presentació, no voldríem menystenir els autors de tires còmiques, de ciència-ficció o de superherois, ni tampoc obviar el seu potencial didàctic.

En qualsevol cas, una vegada refusada l'actitud “apocalíptica” davant de la cultura de masses i des d'una concepció oberta i plural del cànon, potser

l'aportació més rellevant d'Eco és l'anàlisi del còmic com a discurs, açò és, com una forma narrativa. Així doncs, hem d'apropar-nos al llenguatge i als recursos tècnics que configuren una obra com *Persèpolis*. Per a endinsar-nos en l'especificitat del còmic dins de la narrativa, hem trobat molt interessants les aportacions de Daniele Barbieri, un dels deixebles en la línia d'investigació inaugurada per Umberto Eco. Com a filòlegs, potser la temptació més difícil de resistir a l'hora de treballar amb un còmic és la de centrar-nos en la lletra escrita mentre deixem oblidats els elements icònics del gènere. Barbieri, en unes afirmacions que evoquen Marshall McLuhan, recorda la importància del llenguatge triat en la conformació del contingut de les obres:

Dos ideas fundamentan el planteamiento de esta obra. La primera es que los lenguajes no son solamente *instrumentos* con los cuales comunicamos lo que pretendemos: son, también y sobre todo, *ambientes* en los que vivimos y que en buena parte determinan lo que *queremos*, además de lo que *podemos* comunicar. La segunda idea es que estos ambientes que son los lenguajes no constituyen mundos separados, sino que representan aspectos diversos del ambiente global de la comunicación, y están, en consecuencia, estrechamente interconectados, entrelazados, y en continua interacción recíproca. Barbieri (1993:11).

Així doncs, malgrat les connexions entre els gèneres i l'existència de formats o de motlles comuns en la narrativa—ja hem esmentat, en aquest sentit, la pertinença de *Persèpolis* a l'esfera del relat autobiogràfic i, més en concret, la seua estructura de *Bildungsroman*—hi ha recursos específics que ens situen en el terreny del còmic. Per això, és indestruïble la trama i la part textual de la seqüenciació en vinyetes i dels recursos estilístics emprats. Seria doncs parcial o enganyós treballar el “contingut” o les “temàtiques” de l'obra de Marjane Satrapi sense atendre els aspectes formals de *Persèpolis*. I, a més, segariem bona part dels lligams estètics que uneixen l'alumnat amb la lectura d'una narració gràfica. Per a Daniele Barbieri —i també per a nosaltres— les idees desenvolupades en un treball artístic estan profundament inserides en el llenguatge del mitjà d'expressió on creixen, participen dels seus recursos i prenen forma a través de l'atmosfera formal que ha creat l'autor. Aquesta vella constatació teòrica es veu reflectida una i altra vegada mentre avancem per les vinyetes que ara analitzem.

En el treball de Marjane Satrapi hi ha una sèrie d'eleccions formals i una determinada elaboració estètica que fan del relat una obra d'art completa i no una successió d'anècdotes més o menys trenades. El text –sintètic, planer, depurat- encaixa a cada moment amb els traços del dibuix. Evidentment, no és casual la tria del blanc i del negre –amb la seua gamma de grisos- i l'absència d'altres colors més alegres, que només apareixen en l'epíleg, ja des del temps present. Tampoc no ens pot passar per alt el minimalisme que presenten els dibuixos, caracteritzats per la senzillesa i per la manca de qualsevol afany de barroquisme. Tot està disposat, des del traç i els diàlegs fins a la distribució dels episodis i l'alternança entre relat i explicació històrica, per a executar aquell exercici narratiu de memòria individual i col·lectiva que reivindicàvem a la justificació, construït a través de la conjunció d'imatge i paraula:

La idea generalmente más difundida del lenguaje del cómic es que se trata de una yuxtaposición de un lenguaje “de las palabras” con “un lenguaje de las imágenes”. Como hemos visto hasta ahora, las cosas no son tan sencillas: aun cuando se tratara de una “simple” yuxtaposición, el efecto global resultaría no de las palabras por sí mismas ni de las imágenes por sí mismas, sino de sus *correspondencias*. Barbieri (1993:203).

Si almenys un sector del món de la cultura –i sobretot del públic lector- fa dècades que va donar la benvinguda al còmic i va deixar enrere certs complexos estètics quant al seu gaudi i aprofitament, també comptem ja amb una llarga i profitosa experiència a través d'aplicacions didàctiques. La tasca dels departaments universitaris, de les llibreries, de les biblioteques, dels programes d'animació lectora, dels activistes culturals i del professorat de tots els nivells, s'ha convertit a poc a poc en un corpus important de material al voltant de la historieta com a recurs educatiu. D'entrada, en una ullada ràpida a Internet, podem tenir una relativa sensació d'endarreriment respecte al món anglosaxó quant a les propostes didàctiques publicades o respecte al context francòfon per la potència i la difusió dels seus productes editorials. Però les complicitats acumulades en el nostre context són ja molt rellevants i el canvi de mentalitat es fa cada dia més evident.

Una mostra de l'interés creixent que desperta la historieta en l'àmbit educatiu és el monogràfic dedicat per la revista especialitzada *Articles* a les narratives gràfiques, en el seu número 52. A més d'un compendi bibliogràfic molt ben explicat, hi trobem articles reveladors i una introducció molt directa que reflecteix l'estat de la qüestió en els centres educatius:

Pel que fa al còmic, fa temps que pressiona per entrar al món acadèmic. Ho ha tingut molt difícil, perquè l'escola ha mirat sempre amb desconfiança una narrativa amb poc text que semblava que només havia de servir per a desviar els lectors del veritable esforç de l'aprenentatge de la lectura. La seva presència a les biblioteques de centre continua sent gairebé testimonial i l'ús escolar que se'n fa, sovint es limita, o bé a analitzar algunes nocions bàsiques de les seves convencions, o bé a considerar-lo un recurs didàctic (el pas de la narració escrita a còmic per part dels alumnes, per exemple). En els últims temps, però, sembla que els docents han començat a dedicar-hi més atenció, probablement a partir de fets com ara la història artística i d'estudis que ja arrossega el còmic, l'afició dels alumnes pel manga o la multiplicació actual dels seus gèneres, així com l'ennobliment buscat per l'edició amb còmics més llargs i elaborats: les novel·les gràfiques. Colomer i Fons (2010:5).

Un dels articles més interessants des de la nostra perspectiva és "Mirada a un art actual. La narració gràfica" d'Olalla Hernández Ranz. No només per la profunditat o pel domini tècnic i bibliogràfic de la matèria, sinó també per l'evident pòsit d'experiència en tallers d'animació lectora i de formació del professorat. A més de l'encara necessària –incomprensiblement- reivindicació del gènere, hi ha una visió molt lúcida, a través d'exemples, dels recursos específics d'aquest llenguatge i una sèrie de suggeriments sobre com podríem traslladar-los al context educatiu:

El còmic, fragmentari i aglutinador per naturalesa, ha recorregut, en ple segle XXI, una trajectòria suficient per assegurar que es tracta d'un mitjà sòlid d'expressió narrativa format per un conjunt de codis propis que exigeixen, per part del lector, el desenvolupament de distintes destreses intel·lectuals per aconseguir comprendre'ls. La interpretació de la imatge seqüenciada tenint en compte l'el·lipsi, la relació entre el text i la imatge, la comprensió de la metàfora visual, la sintaxi de les vinyetes o l'ús del color per construir significats, són alguns dels exemples que demostren la necessitat de tenir certes habilitats lectores per penetrar en les obres. Hernández Ranz (2010:55-56).

Finalment, ja havíem esmentat en la introducció la línia oberta per José Rovira, professor de la Universitat d'Alacant, com un dels punts de partida per a les nostres recerques. Ara voldríem destacar també la importància d'*Unicómic*, les jornades que se celebren cada any en eixe espai acadèmic sobre el gènere. Consolidades després de setze edicions a les esqueses, la seua rellevància ens indica com creix la consideració social i l'atenció didàctica dedicada a la historieta. Val a dir que al seu voltant s'ha generat un material molt valuós en forma de publicacions en revistes, ressenyes, material didàctic de diversos tipus, recomanacions bibliogràfiques, blogs, presentacions i sinergies entre docents. El recorregut acadèmic dels seus participants, la varietat de les ponències o el seguiment en els mitjans de comunicació i en la xarxa de l'esdeveniment són una bona mostra de l'emergència del còmic com a recurs educatiu i formen el nostre marc de referència més proper. Esperem haver inserit el nostre projecte de treball en el si d'aquest corrent –inclòs el tast de *Persèpolis* en el taller de les pràctiques- i contribuir en el futur a fer de la teoria sobre el còmic una experiència didàctica significativa.

Per a capbussar-nos en les publicacions més recents i més properes al nostre context sobre el còmic com a recurs educatiu, hem consultat algunes revistes que resulten molt entenedores. És el cas del número 3 de la *Revista Ítica de Filologia*, publicat l'any 2012. Precisament l'article que tanca el volum – també disponible a Internet en el portal de Tebeosfera, dirigit pel professor Manuel Barrero- és una recapitulació dels quinze primers anys de les jornades universitàries d'Unicómic, a càrrec de Joan Miquel Rovira i de José Rovira. En aquest volum editat per la Universitat d'Alacant, tornem a enfrontar-nos amb qüestions ja esmentades com el difícil encaix del terme “novel·la gràfica” i les discussions teòriques que genera entre les veus més acreditades. De fet, dins del mateix número trobem dues visions gairebé antagòniques, des de la primera citació que oferim, més favorable –amb matisos- de l'editor del recull Eduard Baile López, al llarg de les pàgines introductòries, fins a la perspectiva més distanciada que hi trobem a l'article “La novel·la gràfica: un canvi d'horitzó en la indústria del còmic”, de Daniel Gómez Salamanca i Josep Rom Rodríguez:

En honor a la veritat, es tracta d'un concepte discutible en tant que, com n'assenyalen els detractors, ha fet fortuna en bona mesura per condicionants purament vinculats amb el màrqueting editorial (la remissió al prestigiat món literari, la penetració en els grans magatzems mitjançant el format llibre, aquest, en ocasions, mera recopilació de *comic books* editats prèviament segons les directrius industrials tradicionals, etc.) però això no lleva que, efectivament, supose la possibilitat d'atènyer qualsevol temàtica amb llibertat formal plena [...] Baile López (2012:21-22).

En qualsevol cas, constatem una incomoditat prou generalitzada amb l'etiqueta que nosaltres també compartim. Encara que al llarg de l'escrit hem fet servir el terme com un sinònim o, millor, com un hipònim de "còmic" per a descriure les obres que més hem treballat –les de Roca, Satrapi, Spiegelman i Tardi– ens identifiquem més amb el punt de vista de Gómez Salamanca i Rom Rodríguez. Aquests professors de la Universitat Ramon Llull entenen el còmic com un llenguatge narratiu sense talls, és a dir, com un *continuum* d'obres que no necessiten una determinada etiqueta per a segellar la seua qualitat:

La perspectiva que hem anomenat integradora és més dispersa en els seus plantejaments que la perspectiva culturalista. Parteix de la premissa que el còmic és ja un vehicle cultural vàlid en si mateix i que, per tant, no és necessària la creació de nous termes per reivindicar la seva legitimitat cultural, sobretot quan el que fa la novel·la gràfica és aplegar un seguit de característiques que ja s'havien produït a la història del còmic. Alguns partidaris d'aquesta tendència com Manuel Barrero, argumenten que distingir entre còmic i novel·la gràfica és un criteri que potser podria arribar a legitimar les obres anomenades novel·la gràfica, però critiquen que aquesta legitimació no es fa extensible al conjunt, no facilita una revalorització de totes les formes de l'àmbit. Gómez Salamanca i Rom Rodríguez (2012:37).

Aquestes afirmacions entronquen amb la reivindicació que anunciàvem del conjunt de la literatura dibuixada, sense distincions. Limitar-se a "legitimar" la novel·la gràfica per a segregarla de les sèries de superherois o d'altres còmics més destinats als adolescents, seria equivalent a arraconar la Literatura Infantil i Juvenil per a quedar-se només amb la "literatura de veritat", és a dir, amb aquelles obres dirigides a un públic adult. A més, aquests investigadors de Barcelona emmarquen el llenguatge del còmic en el camp de la narrativa, una orientació bàsica d'aquest treball que hem reflectit amb les citacions de Daniele

Barbieri. Així, no es tractaria tant de considerar certes obres gràfiques com a literàries, sinó de traslladar a l'educació literària la narrativa des de les seues diverses vessants –conte, novel·la, teatre, còmic, pel·lícula, videojoc...-. Amb aquest punt de partida pensem que tant l'anàlisi formal com l'aprofitament didàctic de les obres es veurà afavorit. No només perquè evitem menystenir, gèneres com el còmic quan considerem les seues millors produccions com a “literàries” sinó també perquè incentivem el contrast entre diversos llenguatges narratius, sense que cap d'ells apareguen com a subsidiaris de la literatura.

Aquesta perspectiva integradora té una aplicació directa en la nostra proposta didàctica. Quan establim com a producció final del projecte de treball un relat autobiogràfic –amb llibertat de formats- de manera implícita adoptem eixe punt de vista i considerem la narrativa com un conjunt amb diversos motlles genèrics. Així, hem pogut caracteritzar *Persèpolis* com a *Bildungsroman* i comparar l'obra amb altres autobiografies. No ens ha d'estranyar, doncs, que la narració de Marjane Satrapi encaixe amb una de les possibles definicions del motlle autobiogràfic, sintetitzada per Bettina Kümmerling-Meibauer:

Las definiciones de autobiografía nunca han probado de ser definitivas, pero son instructivas y reflejan algunas características que bien pueden considerarse entre las principales de este género literario. Una de las definiciones más conocidas, formulada por Philippe Lejeune en los años 1970 en su famoso ensayo *El pacto autobiográfico*, es: “prosa narrativa retrospectiva escrita por una persona real referida a su propia existencia, en la cual el centro de atención es su vida individual, en particular la historia de su personalidad (Lejeune, 1989:4). Colomer, Kümmerling-Meibauer i Silva-Díaz (2010:216).

Feta aquesta breu reflexió en torn del llenguatge del còmic i del seu potencial didàctic, ha arribat el moment d'aplicar els conceptes dels Estudis Culturals a l'obra de Marjane Satrapi. Adoptarem la proposta de Paul du Gay i Stuart Hall -entre d'altres col·laboradors- recollida en *The circuit of culture* (1997). Pel que fa al paradigma crític, tindrem com a referència fonamental les obres de Stuart Hall. Així, els moments entreligats de l'anomenat circuit de la cultura –producció, consum, regulació, representació, identitat- fan un tot que ens ajuda a explicar-nos millor un mercat editorial com el dels còmics, sotmés a canvis importants en la seua configuració. Com apuntàvem en l'apartat anterior,

les qüestions relacionades amb la identitat centraran la nostra transposició didàctica de *Persèpolis*, però no podem obviar les altres quatre baules de la cadena. Kathryn Woodward va expressar amb claredat a la introducció de *Identity and difference*, un dels volums integrats en *The circuit of culture*, la relació indestriable entre les diverses fases del circuit, que formarien un conjunt circular.

Amb la proposta d'aquest circuit interrelacionat de la cultura, dividit en cinc fases o instàncies, els estudiosos vinculats al Centre for Contemporary Cultural Studies fundat a Birmingham, ens fan prendre consciència de les dinàmiques que afecten el món cultural. Així el cànon, "el que s'ha de llegir" –o veure, o visitar, o escoltar- ja no és considera com una cosa donada, sinó com el resultat d'una lluita continua i la conjunció de factors nacionals, ideològics o comercials. Com ja apuntàvem, a l'estat espanyol el cas de la denominació "novel·la gràfica" és paradigmàtic ja que partíem d'un conreu, d'un circuit i d'un reconeixement social limitat. La prova del prestigi creixent que associem amb aquesta etiqueta és l'adaptació de sèries televisives al format del còmic, com és el cas de *KMM. Novel·la gràfica* (2014), un producte derivat dels detectius Kubala, Moreno i Manchón de TV-3, que s'emet en *prime time*. Tanmateix, en aquest cas es fa evident la inconveniència de l'etiqueta o més aviat la seua utilització comercial, en un producte entretingut però sense la qualitat estètica ni l'estructura complexa que se li atribueix a l'epígraf de "novel·la gràfica".

Si tornem al fenomen específic de *Persèpolis*, els Estudis Culturals ens resulten molt útils per a identificar el procés comercial que ha permès la seua difusió i el seu èxit internacional. Ací de nou influeix molt el context de les "indústries culturals". En el cas de França, l'existència en l'àmbit del còmic d'editorials molt compromeses com l'Association –on es publicà *Persèpolis*- o el recolzament institucional de premis com el d'Angouleme –que Satrapi guanyà amb l'excel·lent *Poulet aux prunes*, publicada l'any 2004- demostren el prestigi del gènere, més consolidat entre el públic lector.

En el context espanyol ja hem esmentat el revulsiu que ha simbolitzat l'autor valencià Paco Roca. Però hem de tenir present que la primera edició de la seua obra més coneguda va aparèixer abans en francès com a *Rides* (2007),

publicada per l'editorial Delcourt, encara que ja el mateix any l'editorial bilbaïna Astiberri –on ha construït bona part de la seua trajectòria- l'oferia en castellà. Tampoc s'ha de menystenir la influència de les botigues especialitzades i de les grans superfícies comercials en aquest procés. A València podríem dir que aquests espais es concentren en uns carrers molt concrets, en una mena de ruta del gènere. Destacaríem en aquest sentit la mítica Imágenes, on el mateix Paco Roca es va formar com a lector i on el passat vint-i-dos de febrer va rebre el segon premi Zona Còmic per part dels llibreters especialitzats. Es curiós com, durant l'acte, tant l'autor com l'editor es referiren a totes aquestes qüestions diríem més materials, que sovint obviem en l'anàlisi de les lectures integrades en el cànon escolar.

Després d'aquesta breu digressió, que tal vegada faça més tangible el nostre enfocament teòric, ens centrarem en un dels estadis del circuit de la cultura més analitzats per integrants del CCCS com Raymond Williams o Stuart Hall: la identitat i el seu tractament en el discurs. És evident la importància d'aquest aspecte en el conjunt de la cultura. Dins de la nostra tradició podríem remuntar-nos fins a l'*Odissea* com el relat fundacional en eixa recerca de la pròpia veritat. *Persèpolis*, en la conjuntura actual, desperta també interrogants respecte a la construcció de les identitats col·lectives, un terreny de fortes pugnes, com ens recorden els autors que ens guien a través d'aquest apartat:

Some commentators have even spoken of the contemporary period as a time of "culture wars". The reasons for this are not hard to find. The production and consumption of cultural representations affects the construction of identities – national, ethnic, religious, occupational, familial, sex, and gender. Modern societies are increasingly pluralistic and multicultural, composed of groups holding very different cultural meanings, values and tastes. Meanings regulate and organize conduct and practices –they help to set the rules, norms and conventions by which social life is ordered and governed." Du Gay i Hall (1997:1).

La perspectiva de Marjane Satrapi evidencia els problemes que comporta aquest procés regulador de la vida social, gens innocent, amb una forta càrrega de violència sobre els subjectes. La globalització, les migracions laborals, les guerres, les diferències de tipus ètnic i religions o l'exili per motius polítics han conformat un moviment continu de persones que ja no poden identificar-se amb

una nacionalitat o amb un adjectiu unívoc que els descriga. Fins i tot en les segones i en les terceres generacions d'immigrants establerts en molts països observem aquest fenomen criminalitzat de persones que contenen identitats múltiples, sovint enfrontades amb el discurs oficial. Stuart Hall, com a britànic d'origen jamaicà, reflexionà al llarg de la seua trajectòria al voltant d'aquestes realitats complexes on els individus se situen en la frontera entre dues corrents simbòliques. Cada vegada més, la qüestió de la diferència –de la diversitat en qualsevol de les seues formes- es fa més visible en la societat i també a l'escola, on hem de trobar la manera de defensar-la i de posar-la en valor.

Des d'aquesta perspectiva, la mirada de Marjane –en aquest cas com a personatge- és un exemple ben lúcid i concret d'interculturalitat, forjat en unes condicions dramàtiques. Potser per això, des de la comoditat del nostre arrelament, les reflexions d'aquella jove iraniana establerta a Europa ens interpel·len directament i de vegades ens incomoden, com a representants d'unes societats on moltes vegades la recerca de la pròpia identitat s'atura en els límits d'uns camins ja traçats, on abans de la crisi econòmica els entrebancs i les dificultats provenien més de les limitacions interiors que de la realitat externa. D'altra banda, l'assumpció d'una identitat ferma i acabada –a través de la pertinença a un grup o vinculat a un lloc de feina, per exemple- ens atorgava una seguretat cada vegada més llunyana en el món que habitem, com afirma Stuart Hall en *Sin garantías*:

La lógica del discurso de la identidad asume un sujeto fijo; es decir, hemos asumido que hay algo que podemos llamar nuestra identidad lo cual, en un mundo rápidamente cambiante, tiene la gran ventaja de aún permanecer. Las identidades son una clase de garantía de que el mundo no se deshace tan velozmente como a veces parece. Son una especie de punto fijo del pensamiento y del ser, un fundamento de la acción, un punto aún existente en el mundo cambiante. Ésa es la clase de última garantía que la identidad parece proporcionarnos. Hall (2010:339).

Per tot açò, el treball sobre *Persèpolis* des d'un prisma intercultural no pot entendre's com una temptativa "d'integrar" aquells alumnes nouvinguts a través del còmic. Les reflexions que fem mitjançant aquest treball trimestral d'educació literària han de sacsejar les conviccions del conjunt de la classe i, encara més, les dels estudiants que mai no han abandonat el seu lloc de naixement. La

riquesa de compartir amb els companys un relat autobiogràfic ens hauria de conduir a una millor comprensió de la diferència i a un replantejament de la identitat –amb les seues certeses, vincles i comoditats- que hem assumit com a pròpia:

La identidad está dentro del discurso, dentro de la representación. Es constituida en parte por la representación. La identidad es una narrativa del sí mismo, es la historia que nos contamos de nosotros mismos para saber quiénes somos. El efecto más importante de esta reconceptualización de la identidad es el subrepticio regreso de la diferencia. La identidad es un juego que debe ser jugado contra la diferencia. Pero ahora, tenemos que pensar la identidad *en relación* a la diferencia. Hall (2010:345).

Ja en el terreny de l'educació literària, els conceptes teòrics d'autors com Stuart Hall hi troben una aplicació més directa, lligada al context educatiu. Ens agradaria començar amb alguns articles apareguts en revistes on qüestions com la identitat o la diferència estan molt presents a través de la perspectiva intercultural. És el cas de les publicacions de Noelia Ibarra i Josep Ballester en diverses edicions de *Primeras noticias. Revista de Literatura*. En el cas del número 258/259 de l'any 2011, un monogràfic dedicat al còmic, Noelia Ibarra introdueix el volum amb unes paraules que descriuen amb encert el context educatiu que hem tractat de reflectir en l'elaboració d'aquesta proposta. En el marc concret de l'educació intercultural, un dels articles que hi trobem, també de Noelia Ibarra, aprofundeix en les potencialitats del còmic en aquest sentit. De nou, podríem referir-nos a la gestació d'un nou cànon escolar, no només des d'una perspectiva genèrica sinó també quant al tractament de la diferència cultural:

En el contexto contemporáneo, caracterizado por el derrumbamiento de los pilares del monoculturalismo como rasgo definitorio de cualquier sociedad debido al auge de los movimientos migratorios sobre todo, desde los últimos decenios del siglo XX, como consecuencia directa de la globalización y la crisis de los valores asociados a esta, diferentes entidades han optado por el cómic como vehículo privilegiado para la educación intercultural de niños y jóvenes de diferentes edades y procedencias. El gran atractivo del género entre el alumnado perteneciente a los distintos niveles escolares, así como las grandes posibilidades del cómic en el ámbito educativo y, esencialmente, como medio de transmisión de valores, explican la gestación de una tendencia

relativamente reciente: el uso del cómic como recurso pedagógico de primer orden por parte de diferentes instituciones. Ibarra (2011:37).

Com comprovarem unes línies més avant, en qualsevol hipotètic llistat que elaborarem per a treballar aquestes qüestions, la presència de *Persèpolis* hauria d'estar garantida. Més enllà de la seua temàtica o del seu punt de vista concret, escindit, hauríem de valorar també la qualitat estètica i el to general de l'obra. Potser el major perill a l'hora de formar en valors i actituds seria caure en el didactisme, en l'embolcall retòric o en el subratllat ideològic. Uns defectes que Marjane Satrapi defuig, perquè la seua història no es limita a tractar una determinada temàtica sinó que va molt més enllà per a oferir un monumental "*histoire de vie*":

Como prueba manifiesta de esa diferenciación, encontramos en el mercado contemporáneo otra serie de cómics en los que el tratamiento de la interculturalidad, o de núcleos temáticos vinculados a ésta, entre los que destaca como motivo clave la inmigración, pero también otros, como conflictos bélicos, adopciones o denuncia de actitudes discriminatorias desde el periplo de determinados personajes, no constituye el único objetivo de la publicación. [...] Nos referimos por ejemplo a la reciente *Persépolis* o a la extraordinaria obra de difícil clasificación del australiano Shaun Tan, *Emigrantes*, entre otros. Ibarra (2011:42-43).

També compartim amb l'autora, en línia amb les posicions que hem adoptat quant al terme de novel·la gràfica, una certa reserva respecte a les etiquetes nominalistes. Massa sovint tractem d'encabir les obres artístiques en conceptes rígids que esdevenen, de vegades, categories buides. Precisament les creacions més reeixides de tots els camps, com *Persèpolis*, transcendeixen els marges genèrics i desborden qualsevol límit que vulguem establir:

La controversia por tanto, no debe dirigirse hacia el debate en torno a la legitimidad de atribución de determinados calificativos o la generación y asunción de etiquetas aprehensivas del cómic y por extensión del texto literario, propias del historicismo positivista protagonista en la enseñanza hasta bien entrado el siglo XX, sino en la creación de lo que hemos denominado "lectores interculturales" (Ibarra i Ballester, 2009). De esta manera, el sintagma "cómic intercultural", como también "literatura lij intercultural", se despojaría de todo sentido frente al cimiento rector de la educación intercultural: la lectura y la formación de lectores interculturales, críticos, activos y comprometidos en la

descodificació de los mensajes, capaces de superar las directrices del dirigismo temático, de la adscripción geográfica de los títulos o de sus autores y de la arbitrariedad de las fronteras espaciales en la construcción del sentido último de los textos. Ibarra (2011:43).

Sense canviar de publicació, en “Literatura e interculturalidad”, el número 224 de *Primeras noticias. Revista de literatura*, també podrem per a assentar les bases teòriques de la nostra proposta. En l'article de Josep Ballester hi ha referents de la Teoria de la Literatura i de la Literatura Comparada que han inspirat les nostres sessions a través de conceptes com dialogisme o alteritat. *Persèpolis* s'insereix de ple en aquesta orientació. A través del projecte de treball sobre el còmic –el nostre punt de trobada- fomentarem un debat que construisca de manera compartida el coneixement:

El diálogo, mucho más allá de su dependencia bakhtiniana, marca fuertemente toda la reflexión sobre el comparatismo. El diálogo es concebido como un vaivén en que alternan producción y recepción de discurso. Esto se acerca de una manera muy precisa a la cosmovisión de Bakhtin, pero también a la postura de la literatura de Guillén: “...el diálogo inconcluso es la única forma adecuada de expresión verbal de una vida humana auténtica. La vida es diálogo por naturaleza”. Y por esta razón el estudioso del comparatismo y de la literatura no sitúa su objeto en la rigidez de una identidad preestablecida. [...] De esta manera, un autor, un género, una literatura o cualquier otro elemento aparece confrontado a otros. Y fácilmente puede suponer una nueva interpretación gracias al encuentro y al conocimiento con el otro. Ésta es o debería ser el objetivo y la práctica de la educación literaria. Ballester: (2007:17).

Aquest diàleg suposa la presència i l'acceptació de l'altre, amb els seus bagatges –culturals, lingüístics, ètnics, nacionals, ideològics, sexuals- que ens configuren com a éssers únics i diversos. Com assenyalàvem a la justificació, potser el respecte a la diferència siga un dels motius principals del tractament pedagògic de *Persèpolis*. O almenys un aprofitament didàctic de primer ordre, reflectit també al llarg dels objectius actitudinals. Aquest procés no es produeix a partir de reflexions abstractes o de preceptes morals, sinó amb un exemple vital complex i contradictori. Ací també destacaríem la producció final d'un relat autobiogràfic com a espai on trobar-se amb els companys.

Al llarg d'aquestes pàgines, des de la base teòrica sobre el llenguatge del còmic i els Estudis Culturals, ens hem proposat integrar la nostra proposta en l'àmbit didàctic. Tindrem com a referència fonamental *L'educació literària* de Josep Ballester. En els seus postulats hem recolzat bona part d'aquest escrit i, a més, al llarg de les pàgines trobem diversos fragments que semblen escrits per a una obra com *Persèpolis*. Per exemple, compartim la funció reflectida a continuació de la literatura com una prolongació de l'experiència vital, un aspecte que tractarem de treballar a partir del relat autobiogràfic i que aquest còmic potencia de manera especial:

Un altra funció ben interessant i que enllaça amb altres que ja hem apuntat és com a *experiència vital*, el lector s'introdueix en les experiències i vivències que suggereix el text que, de vegades, no podríem viure-les sense la lectura de l'obra. Solament en la teoria dels jocs de simulació de la ficció pot ser abastat tot l'horitzó de possibilitats d'actuació, tot incloent les possibilitats rebutjades, desconegudes o temudes. Es tractaria, doncs, d'explicar la literatura i l'art en el marc d'una amplia teoria d'acció com a formes d'actuació imaginària i simbòlica que allarguen, amplien i modifiquen i, amb això, ajusten la pràctica a la realitat en major mesura que la pura immediatesa del pragmatisme, segons raona D. Wellershoff (1976). Ballester (1999:103).

No podem evitar referir-nos ací a una certa contradicció terminològica que ens atrapa des del principi. Podem incloure el còmic en el conjunt de l'educació literària? Fomenta la seua lectura la competència literària que volem per als alumnes? Des d'una perspectiva oberta i plural dels gèneres narratius és evident que sí. Ja hem comentat com d'atractiva i de profitosa resulta la correspondència entre imatge i text, a través d'un format que aprofitaríem com a pont entre la lletra escrita i els llenguatges més visuals. Les lectures prèvies dels estudiants, la seua motivació envers el treball sobre les historietes, així com els coneixements que molts d'ells ja tenen, ens encoratgen per a fer propostes didàctiques en aquesta direcció. També subratllem una part del procés d'aprenentatge sovint oblidat que té un paper central en el nostre projecte de treball; la producció de textos. Per tant, la inclusió de *Persèpolis* en el currículum afavoriria la diversitat de lectures i de produccions que *L'educació literària* promou, sempre a partir del gaudi de l'alumnat.

D'altra banda, no volíem quedar-nos en la façana atractiva i ara cotitzada del còmic o de la novel·la gràfica per apropar-nos de manera superficial a un corrent de moda. La tria de Marjane Satrapi ens situa en un alt grau de qualitat estètica, complexitat i volada artística. Encara que potser la seua lectura resulte molt més propera i sobretot accessible per als joves si comparem *Persèpolis* amb una novel·la excelsa d'uns quants centenars de pàgines. A més, la superposició de codis, de llengües, de societats i de moments històrics permet un apropament interdisciplinari a l'obra, coordinada amb els docents d'altres àrees com Història o Francés. Però aquesta experiència lectora no hauria de quedar-se en els aspectes testimonials del text, sinó transcendir-los a través del gaudi per a extreure una sèrie d'actituds vitals molt valuoses que Marjane Satrapi reivindica des de les vinyetes:

El fet literari contribueix a formar integralment la personalitat de l'ésser humà. Així, la literatura com un àmbit integrador i necessàriament interdisciplinari amb el qual es garanteix una formació per a tots. No obstant, és molt més, és una de les formes d'humanitzar l'home i la dona. De donar sentit i configuració al caos que portem a dins i el que existeix a fora. Encara avui la paraula, la literatura, la creació és un dels grans elements d'accés a la imaginació. Ballester (1999:104).

Sembla doncs, que el nostre projecte encaixa sense massa dificultats amb el concepte d'educació literària que manegem. Els problemes d'aplicació de la proposta arribaran més aviat des d'altres concepcions del cànon i de la literatura en general, com ja advertíem en pàgines anteriors. És evident que en els centres d'ensenyament –en tots els nivells educatius- conviuen visions pedagògiques divergents o fins i tot antagòniques. Les rutines i les maneres de fer inconscients poden ser més limitadores que el mateix currículum establert, sovint amb esclatxes i possibilitats poc explorades. Per això, en la primera fase de l'escrit, hem volgut incloure un ventall de veus teòriques que ens han fet prendre consciència quant a les lluites en la configuració del cànon, també disputat en l'àmbit escolar:

Igual que hi ha un cànon literari general, també hi ha un cànon literari escolar i es constitueix en centre, en "metròpoli desde la cual se operan los contrastes para el reconocimiento de los otros" (G.Bombini,1996). Ja hem plantejat

anteriorment el problema del cànon quan parlàvem de la ciència literària, però el *leitmotiv* d'aquest assumpte és la necessària obertura i renovació del caràcter conservadorament estàtic que s'ha regulat en els programes docents. I tot això ja parteix viciosament determinat segons el concepte de literatura que hom tinga. Ballester (1999:108).

Finalment, una qüestió més bé de caire metodològic com la tria del treball per projectes, també pot relacionar-se amb la concepció de la literatura i de l'ensenyament que ens hem construït. Si cerquem vies renovadores en el camp de l'educació literària on l'alumnat siga el centre de l'aprenentatge, no podem limitar-nos a presentar la literatura més canònica des d'una perspectiva historicista, ni convertir els joves en receptacles passius que només han de memoritzar la trama d'un llibre per a examinar-se un cop al trimestre. Com ja hem insinuat, la proposta no pot fonamentar-se exclusivament en el producte elegit –que haurà de complementar-se amb altres lectures aportades pels alumnes- sinó que dependrà d'allò que fem a partir d'eixa obra seleccionada. Establert el nostre punt de vista i el nostre bagatge teòric per a fonamentar el treball, les properes planes aprofundiran en el camí per a fer efectiu el canvi de paradigma que, des de les pàgines de *L'educació literària* és reclama com una renovació urgent del paper de la literatura a l'ensenyament:

El camí de la renovació sembla que vinga per la recuperació del valor educatiu que proporciona el fet literari. Així, la seua capacitat cognoscitiva per a interpretar la realitat i la construcció sociocultural de l'ésser humà sembla un dels eixos del punt d'arranc d'aquest nou períple. Les necessitats formatives de l'alumnat seran la pedra angular d'aquesta nova línia metodològica. D'aquesta manera, “la substitución del término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria* se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente (Colomer, 1996). Tot, però, sense oblidar-nos de la comprensió i del gaudi que provoca la lectura com a base fonamental per a adquirir la competència literària. Ballester (1999:94).

En clau més aplicada, *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos* (2013) un volum coordinat per Gloria Bordons i Anna Díaz-Plaja, reblarà el clau didàctic amb el desenvolupament d'aquestes concepcions. Les pàgines introductòries són un excel·lent punt de partida per a reflexionar sobre el canvi de paradigma en l'estudi de la literatura que s'ha produït en les darreres dècades. Hi ha hagut un desplaçament del

focus teòric que ha inaugurat “l’hora del lector”, com veurem reflectit més avant en les aportacions recents de Tzvetan Todorov o Vincent Jouve. Bordons i Díaz-Plaja dibuixen en uns quants traços un marc epistemològic consistent, on apareixen citats altres referents de la matèria com Antonio Mendoza o Gemma Lluch. Especialment significatiu per a la nostra proposta ens ha semblat l’article del volum dedicat a “La literatura y el otro”, a càrrec de M. Rosa Obiols (pg.57-67). Les lloances a Tahar Ben Jelloun o la següent citació han enriquit la nostra perspectiva:

Teniendo en cuenta el crecimiento de movimientos migratorios, entender al otro se ha convertido en el mayor reto del nuevo siglo. El objetivo que habría que alcanzar sería formar alumnos más críticos y más participativos y crear un estrecho vínculo entre la transmisión de conocimientos y la formación de actitudes, ya que, como dice Julieta Piastro, “aprender a vivir es aprender a movernos en la diversidad”. La educación intercultural sigue estando en el centro de los debates educativos más recientes, así como la necesidad de reconocer múltiples visiones del mundo por parte del alumno. Este esfuerzo por alcanzar un *ecumenismo* de las culturas va más allá de las aulas y estas preocupaciones quedan reflejadas en la creciente bibliografía y literatura pedagógica sobre el tema que se ha publicado en los últimos años. Obiols (2013:58).

En la recerca d’altres veus de la nostra realitat més propera, també ens hem recolzat en les riques aportacions de Teresa Colomer. Hem seleccionat el següent fragment del volum *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre* (1992), escrit juntament amb Anna Camps. En aquesta citació es desprén aquella vocació plural i variada del cànon, on el còmic podria aportar un nou codi dual, amb icones i grafies, destinat a enriquir els actes de lectura de l’alumnat:

La familiarització amb les característiques de l’escrit implica tenir experiències amb textos diversos, de tal manera que se’n vagin aprenent les característiques diferencials i que l’habilitat de lectura pugui exercitar-se en totes les formes necessàries segons la intenció i el text. L’escola ha tractat la lectura com si fos una capacitat a utilitzar sempre de la mateixa manera. Colomer i Camps (1992:73).

Altres veus molt interessants i acreditades a nivell internacional, des de la teoria literària, han realitzat darrerament un balanç crític de les aplicacions a

l'ensenyament –superior i preuniversitari- d'algunes de les seues perspectives crítiques. És el cas de l'intel·lectual búlgar Tzvetan Todorov. En un llibret d'opinions personals molt directe i proper, *La literatura en perill*, alerta sobre algunes de les orientacions pedagògiques que s'han adoptat respecte a l'estudi literari. Dècades després d'alguns dels seus assajos més celebrats, Todorov s'enfrontà, com a pare, amb les dificultats dels seus fills en el sistema educatiu francès per a superar l'assignatura de llengua i literatura. Astorat, va descobrir que en el currículum escolar pesava més el domini teòric sobre una sèrie de relacions internes dels textos que la lectura i la comprensió de les obres:

També cal que ens interroguem sobre la finalitat última de les obres que considerem dignes de ser estudiades. Per regla general, el lector no professional, tant el d'avui com el d'ahir, llegeix aquestes obres no pas per dominar millor un mètode de lectura, ni per extreure'n informació sobre la societat en què van ser creades, sinó per trobar-hi un sentit que li permeti entendre millor l'home i el món, per descobrir-hi una bellesa que enriqueixi la seva existència; i, tot fent això, s'entén millor a ell mateix. El coneixement de la literatura no és un fi en si, sinó una de les vies directes que condueixen a la realització de cadascú. El camí que ha emprés avui dia l'ensenyament literari, donant l'esquena a aquest horitzó ("aquesta setmana hem estudiat la metonímia i la setmana que ve farem la personificació"), s'arrisca a conduir-nos a un punt mort... sense esmentar el fet que difícilment podrà desembocar en l'amor per la literatura. Todorov (2007:26).

Todorov, un dels referents mundials en l'estudi dels textos literaris, s'espanta de les aplicacions didàctiques derivades d'aquell impuls teòric dels anys seixanta. Com a antics alumnes –i potser com a futurs docents- les seues reflexions ens haurien d'interpel·lar molt directament. De vegades és necessari deixar de banda per un moment el pla d'estudis i reflexionar sobre l'impuls personal que ens havia portat a cultivar les lletres. Potser així sabríem millor què transmetre a l'alumnat:

Si avui dia em pregunto per què estimo la literatura, la resposta que em ve al cap de manera espontània és: perquè m'ajuda a viure. Ja no li demano tant, com a l'adolescència, que m'estalviï les ferides que podria patir en els meus encontres amb persones reals; més que no pas excloure les experiències viscudes, em fa descobrir mons que se situen en continuïtat amb elles i em permet entendre-les millor. I no crec que jo sigui l'únic que la veu així. Més densa i més eloqüent que la vida quotidiana però no radicalment diferent, la literatura amplia el nostre univers, ens incita a imaginar altres maneres de

concebre'l i organitzar-lo. Tots estem fets d'allò que ens donen els altres éssers humans: primer els nostres pares i després els que ens envolten; la literatura obre fins a l'infinít aquesta possibilitat d'interacció amb els altres i, per tant, ens enriqueix infinitament. Todorov (2007:15).

Aquest descobriment de l'alteritat connecta molt amb els avantatges didàctics que aporta una història com la de *Persèpolis* des d'una perspectiva intercultural. En contra de reduir la literatura a una sèrie d'esquemes sobre el discurs o l'anàlisi textual, Todorov ens convida a explorar tot el seu potencial transformador a través del diàleg constant amb els textos i amb els altres. El reconegut pensador també comparteix una visió del cànon oberta i plural, lluny de l'elitisme de la torri d'ivori:

Pensar i sentir tot adoptant el punt de vista dels altres, persones reals o personatges literaris, és l'únic mitjà per tendir a la universalitat i, per tant, ens permet realitzar la nostra vocació. Per això cal fomentar la lectura per tots els mitjans, i això inclou els llibres que el crític professional considera amb condescendència, si no amb menyspreu, des d'*Els tres mosqueters* fins a Harry Potter: són novel·les populars que no tan sols han portat milions d'adolescents a la lectura sinó que, a més a més, els han permès construir-se una primera imatge coherent del món que, no ens poséssim pas nerviosos, les lectures següents portaran a matisar i a fer més complex. Todorov (2007:84).

Aquesta argumentació que parteix de conviccions íntimes, desemboca en les bases teòriques de l'educació literària: l'enfocament comunicatiu, el constructivisme, la pragmàtica i les teories de la recepció, com veurem un poc més avant de la mà de Vincent Jouve. Les pàgines de Todorov, amb moltes referències a les obres de Dostoievski, evoquen també les idees de Bakhtin sobre el diàleg entre diverses veus amb què ens enriqueix la narrativa:

Si acceptem aquesta finalitat de l'ensenyament literari, que ja no serviria per a la sola reproducció dels professors de lletres, ens podem entendre fàcilment sobre l'esperit que l'ha de guiar: cal incloure les obres en el gran diàleg entre els homes, encetat des de la nit del temps i del qual cadascun de nosaltres, per minúscul que sigui, segueix participant. "És en aquesta comunicació inesgotable, victoriosa de l'espai i del temps, que s'afirma l'abast universal de la literatura", escrivia Paul Bénichou. Todorov (2007:97).

Com anunciàvem, ens ha semblat significatiu incorporar les reflexions d'un altre representant del món acadèmic francès, Vincent Jouve. El seu estudi *La lecture* és en realitat un compendi de textos i d'orientacions teòriques que exemplifiquen el darrer canvi de paradigma quant a l'estudi de la literatura. Ja des del títol advertim la voluntat d'apropar-se al procés de la lectura i als seus resultats en la persona que llegeix. No es tracta, doncs, d'analitzar l'obra en si, les circumstàncies dels autors o el context històric d'una determinada creació en el context del cànon nacional. El focus s'ha desplaçat cap al lector, la seua competència lectora, la seua relació amb el text o els mecanismes que activa mitjançant l'acte de la lectura. Aquestes qüestions en aparença molt allunyades del nostre treball, adquireixen de sobte un nou sentit si les confrontem amb el còmic de *Persèpolis*. En eixe procés d'aprehendre el text, una obra que gira en torn de la identitat i sobretot de la diferència, pot esdevenir molt valuosa:

Même s'ils ne sont pas les plus lus, on peut considérer que les textes les plus intéressants sont ceux qui vont à l'encontre des dispositions supposées du lecteur. Lorsqu'il est confronté à la différence, et non à la ressemblance, le sujet a la possibilité, grâce à la lecture, de se redécouvrir. L'intérêt du texte lu ne vient plus alors de ce que nous y reconnaissons de nous-mêmes, mais de ce que nous y apprenons de nous-mêmes. Jouve (1993:97).

Un dels textos recollits per Jouve que toquen més directament la nostra proposta és un interessant fragment de Georges Poulet (1975) sobre la lectura i la interpretació dels textos literaris. Potser la manera més efectiva d'apropar la literatura a qualsevol persona és el desenvolupament d'una identificació amb el text que tenim al davant. *Persèpolis* afavoreix aquest procés almenys per dos camins. D'una banda la historieta, per la seua força icònica i el seu esforç sintètic, té molta capacitat per a explicar temàtiques complexes amb senzillesa. En aquest cas concret, les correspondències entre el text i l'austeritat cromàtica ja introdueixen el lector en un ambient molt determinat des del record i l'exili. De l'altra, el jo de la narració, a través del relat autobiogràfic de Marjane, trasllada una sensació de transparència i de sinceritat. En definitiva, voldríem aconseguir amb aquest projecte de treball trimestral una implicació subjectiva de l'alumnat i no una anàlisi formal on el text quede sepultat sota un allau de conceptes.

4- Objectius

Pel que fa als objectius del projecte, hem decidit emmarcar-los en tres grans blocs que responen a sectors competencials diferenciats. D'una banda, hi ha els objectius conceptuals o epistemològics, vinculats al coneixement del gènere del còmic i a les temàtiques que suggereix en particular una obra com *Persèpolis*. En segon lloc, voldríem destacar la importància de les dinàmiques de treball individual i col·lectiu, així com les eines desenvolupades per a portar a terme la proposta didàctica. Açò és, la vessant procedimental. Finalment, una novel·la gràfica com la que treballem deixa molt d'espai per a incidir en una sèrie d'actituds i de valors que tractarem de reforçar al llarg del trimestre.

Aquesta divisió dels objectius respon a l'aprofitament dels mòduls del màster –en particular de l'assignatura d'Aprenentatge i Desenvolupament de la Personalitat i del Bloc A de didàctica específica de la llengua i la literatura- i també a una incorporació del nostre bagatge que voldríem posar al servei de la proposta didàctica. En aquest sentit, destacariem les aportacions teòriques de Mikhail Bakhtin en *Problemas de la poética de Dostoyevski* (2003) mitjançant conceptes suggeridors com els d'intertextualitat, polifonia o dialogisme que guiaran les activitats programades. També ens basarem en la teoria de les intel·ligències múltiples popularitzada per Howard Gardner i en un valuósíssim testimoni de la importància de les actituds a la vida com és *El hombre en busca de sentido* del psiquiatra Viktor Frankl.

Objectius conceptuals:

- Interrogar-nos sobre l'absència generalitzada del còmic en les programacions docents i reflexionar sobre la distància entre el tipus de lectures que ens agraden –les que fem només per plaer- i les que treballem a l'escola.

- Enumerar i caracteritzar les distintes formes de narracions que coneixem i determinar quines formes de ficcions consumim amb més assiduitat.
- Compartir a classe les lectures realitzades al voltant del còmic i així conèixer les preferències i les aportacions dels companys –*manga*, Marvel, tebeos, tires còmiques...-
- Extreure, a través d'aquesta posada en comú, les característiques compartides i els trets diferencials de les obres per a aprofundir en el llenguatge del còmic. Analitzar els recursos icònics i lingüístics de la historieta: metàfores visuals, seqüències narratives, el·lipsis, diàlegs.
- Treballar els distints tipus de plànols en les vinyetes –plànol general, plànol mitjà, plànol sencer, plànol americà, primer plànol...- i així contrastar-los amb el llenguatge cinematogràfic.
- Presentar *Persèpolis* i altres referents històrics del gènere com *Maus* o *Watchmen* per a entrar en contacte amb la tradició més reeixida del còmic per a adults.
- Discutir el concepte de “novel·la gràfica” dins de l'àmbit del còmic i debatre si mereix una categoria diferenciada o si en canvi forma part del conjunt de les historietes.
- Relacionar el còmic amb les seues versions o adaptacions en altres formats com els videojocs –en el cas de *Watchmen*- o el cinema – *Blue is the warmest colour*, *300*, *Arrugas* o la mateixa *Persèpolis*-. Comparar-ne els trets.
- Treballar sobre la pel·lícula d'animació *Persèpolis* per a comparar les dues versions. Tractar de concertar unes sessions interdisciplinàries amb el departament de francès.

- Fer una reflexió general sobre la diferent recepció i popularitat de les obres segons la seua pertinença a un o altre gènere artístic.

Una vegada realitzat aquest contrast dels coneixements previs i acotat el camp on treballarem, es podrien introduir qüestions específiques a partir de la lectura del còmic de *Persèpolis* i també de la trajectòria de la seua autora. La proposta té, com ja hem apuntat, una clara vocació interdisciplinària:

- Implicar el departament de castellà a través de l'optativa Castellano: Lenguaje y documentación per a fer una recerca conjunta sobre les publicacions periodístiques relacionades amb *Persèpolis*.
- Relacionar els fets històrics descrits a l'obra amb les recents revoltes del "moviment verd" iranià, anteriors a l'anomenada "primavera àrab". Es pot recórrer de nou al departament de Francès per a traduir material molt interessant al respecte com el blog del diari *Le Monde* "nouvelles de l'Iran".
- Treballar amb el departament d'Història sobre el context de l'obra, introduït per la mateixa Marjane Satrapi a l'inici de la historieta. A través de l'assignatura Història del Món Contemporani es poden vehicular alguns conceptes presents al còmic útils per als estudiants de primer de Batxillerat com Orient Mitjà o descolonització.
- Des d'un punt de vista lingüístic, però també en coordinació amb les àrees de Geografia i Història, establir la diferència entre països àrabs i països musulmans. Al mateix temps introduïm els alumnes en la civilització persa i en la seua gran llengua de cultura: el farsi.
- Llegir amb normalitat una obra en català oriental i alhora referir-nos a aspectes de la traducció des del francès.

- Com dèiem a la justificació, fer una anàlisi tècnica del llenguatge del còmic ens pot portar a la Història de l'Art o a altres disciplines com el fotoperiodisme. En concret, a la pàgina 298 hi ha una imatge que la protagonista dibuixa a la prova d'accés de Belles Arts a partir del model de "La Pietà" de Miquel Àngel. Podem contrastar-la amb l'escultura i també amb una fotografia premiada al prestigiós World Press Photo.
- Tractar d'interpretar els recursos tècnics presents a *Persèpolis*. Ja n'hem esmentat alguns, com la combinació exclusiva de blanc i negre o la senzillesa expressiva. Relacionar-los amb la trama.
- Contrastar els estils d'autors diversos i d'obres distintes en una mateixa trajectòria. Podem treballar amb altres obres de l'autora com *Brodats* (2004) o *Pollo con ciruelas* (2005) i comparar-los amb exemples ja citats, per exemple amb la recent *Los surcos del azar* o amb *Arrugas*, ambdues de Paco Roca.
- Analitzar la distribució de capítols i de llibres o toms. Relacionar-la amb les parts d'una novel·la o d'un llargmetratge.
- Prendre consciència de la importància de la seqüenciació temporal – amb les seues diverses modalitats- en la narrativa.
- Treballar de manera específica els diàlegs. De nou podem recórrer a exemples extrets d'altres àmbits com el cinema, el conte, el teatre o els videojocs.
- En la mateixa línia, explicar la funció, les característiques i els tipus de narradors.
- Caracteritzar i aportar exemples del gènere autobiogràfic per a la producció final. Farem servir obres de la literatura i del cinema.

Objectius procedimentals

- Acordar un contracte amb l'alumnat que establisca la metodologia del projecte, amb un procés, una producció final i una avaluació ben delimitats.
- Fomentar el treball cooperatiu i la formació d'equips per a diverses activitats de recerca i d'exposició als companys.
- Posar en comú els coneixements previs, les àrees d'interès, els dubtes i les inquietuds de cada estudiant.
- Establir una visió i una metodologia comparatista entre diferents discursos i gèneres artístics.
- Valorar la participació i les intervencions a classe durant tot el procés.
- Limitar la utilització de classes expositives on el professor esdevinga el protagonista i es limite a aportar una informació determinada.
- Fomentar el diàleg entre tots els integrants de l'aula en torn de les qüestions tractades.
- Aportar i rebre amb regularitat per part del conjunt del grup textos, materials, obres o comentaris adients per al desenvolupament de les activitats didàctiques.
- Integar les TIC durant el desenvolupament de les sessions i també en la realització dels projectes dels alumnes.
- Oferir un marc de treball diversificat, col·lectiu i obert on els alumnes puguin desenvolupar les seues múltiples intel·ligències o habilitats específiques, sobretot per a la producció final.

Objectius actitudinals

- Adoptar una postura crítica envers el currículum i especialment envers les lectures que s’hi proposen.
- Fer efectiva la perspectiva intercultural en el si de l’educació literària. No només amb el treball específic sobre *Persèpolis*, sinó també amb la recepció de les aportacions dels companys, mitjançant el debat, les constants intervencions i la producció final.
- Percebre la diversitat com un element positiu i enriquidor. Respectar la diferència en totes les seues formes i qüestionar els propis punts de vista.
- Reflexionar en torn de l’establiment del cànon literari i sobre la idea “d’alta cultura” en particular. Normalitzar la presència de discursos com el còmic en l’àmbit acadèmic.
- Concebre l’art i la cultura com una realitat propera i alhora diversa que forma part de les nostres vides i no com un apartat inconnex del currículum. Tendir ponts entre les lectures preceptives i les que els alumnes realitzen pel seu compte.
- Tractar de desenvolupar la resiliència davant dels moments difícils a partir de les situacions que travessa Marjane, un exemple de lluita.
- Introduir una perspectiva de gènere en l’estudi de la literatura i dels discursos artístics. Desenvolupar l’empatia entre els alumnes i trobar punts de trobada entre homes i dones.
- Viure la literatura i l’acte de llegir com una experiència plaent, variada i lliure.

5- Marc curricular

Una vegada presentat el treball des de la vessant més teòrica i fixats els objectius que perseguim, formularem una hipòtesi d'encaix curricular. En el cas de la nostra proposta –ja hem fet algun comentari al respecte- potser la major dificultat inicial era la seua integració en el currículum escolar. Per això dedicarem aquest apartat a concretar la inclusió de *Persèpolis* en una matèria determinada, açò és, en Valencià: Llengua i Imatge.

Per a fer-ho ens hem basat en l'Ordre del 17 de juny de 2009 relativa a les optatives de Batxillerat, publicada al DOCV el 7 de juliol. De nou voldríem agrair a Carmen Sanllorente, la nostra tutora durant les pràctiques, l'orientació i la feina conjunta per a trobar cabuda a la nostra proposta didàctica en el marc del currículum. En el cas dels batxillerats nocturns de l'IES Lluís Vives, el còmic ja es tractava dins de Valencià: Llengua i Imatge a través de fotocòpies i de fitxes teòriques i també mitjançant les exposicions dels alumnes a l'aula. El nostre afany de millora es resumeix en articular un poc més les tasques sobre el còmic en un projecte de treball trimestral que acabaria amb la producció d'un relat autobiogràfic –en format de curtmetratge, d'història, de muntatge musical, de relat escrit o amb algun altre tipus de llenguatge narratiu segons les preferències dels alumnes-. En principi, el primer trimestre o el segon serien els més adequats per a poder traslladar més avant el que hem après als formats audiovisuals, particularment al cinema.

Com que en els propers apartats detallarem amb més precisió l'abast del projecte de treball i relatarem la nostra experiència didàctica en el breu taller que realitzarem durant les pràctiques, ara ens limitarem a comentar l'encaix de la proposta en el marc de l'Ordre de 2009. Tot i que no hi ha referències explícites al còmic, pensem que el gènere pot esdevenir un mitjà idoni per a assolir els objectius establerts i, alhora, una oportunitat per a conèixer una sèrie d'autors i obrir tot un ventall de possibilitats didàctiques a través d'un llenguatge poc explorat a les aules.

Pel que fa al primer punt, la introducció de la matèria optativa, s'apunten múltiples qüestions que han de guiar el nostre projecte de treball. En primer lloc, la necessitat de potenciar la competència comunicativa en paral·lel a l'assignatura Valencià: Llengua i Literatura. Seguidament, s'esmenten altres sistemes semiòtics en l'àmbit audiovisual, amb una atenció específica pel que fa als diversos codis, comprés el verbal. Açò és clau en la nostra proposta i explica l'interés d'introduir el llenguatge de la historieta per a enriquir la perspectiva dels estudiants. En aquest sentit, es defensa un punt de vista comparatiu: "la relació que s'establix entre sistemes semiòtics diferents i que constituïx la base de partida per al currículum". Finalment, l'ús del valencià en la comunicació en l'aula i l'aportació de materials en aquesta llengua està garantit amb *Persèpolis*, encara que incloem puntualment còmics en altres llengües al llarg del projecte. Destacaríem en conjunt la coherència i la cohesió que permet el treball per projectes front als continguts solts i la conveniència de partir d'un exemple concret per a assimilar uns conceptes curriculars sovint complexos per a l'alumnat.

Quant als objectius generals de l'assignatura, assenyalarem els que més acompliríem en eixe trimestre de treball col·lectiu en torn del còmic. Potser la vessant més destacada d'aquesta proposta seria sens dubte la producció final, un aspecte –el de la creació pròpia- sovint un poc relegat de les prioritats educatives. Així doncs, ens limitem a esmentar les capacitats que, des del nostre punt de vista, desenvoluparíem a través de les vinyetes de *Persèpolis*:

1. Analitzar els discursos audiovisuals més significatius socialment, així com la seua relació amb el discurs verbal, tant oral com escrit, tenint en compte la complexitat dels elements que intervenen i valorant, especialment, l'artisticitat present en els mitjans audiovisuals i la consideració social que reben.
4. Analitzar i conèixer amb claredat els procediments genèrics com a marcs de referència per a l'emissor i per al receptor.

6. Produir textos verbals que integren el discurs audiovisual (guions, diàlegs, crítiques, disseny d'espais i de personatges, etc.) on s'hi relacionen

8. Analitzar amb una mirada crítica tots els discursos que emanen de les pantalles, i ser capaç de descobrir i, especialment, d'evitar en les produccions pròpies conductes que denoten actituds discriminatòries, d'abús de poder o manifestacions de violència, en relació amb el gènere social, amb la llengua d'ús o amb grups marginats en el nostre entorn social.

Arribem així al tercer apartat del currículum referent a Llengua i Imatge, és a dir, als continguts. Es tracta del bloc més extens, dividit al seu torn en quatre paquets diferenciats: l'univers comunicatiu, la narració audiovisual, la informació audiovisual i la publicitat audiovisual. Encara que amb la proposta d'educació literària que presentem tractaríem de manera tangencial aspectes dels quatre apartats de continguts, ens centrarem fonamentalment en l'àmbit de la narració audiovisual, amb una especial atenció a les relacions entre els diversos gèneres.

De fet, la redacció del currículum quant a la narració audiovisual coincideix amb els objectius que ja hem esmentat i amb la seqüència de treball que tenim pensada. Primer es tracta de fer evidents els procediments narratius específics del còmic –comparats amb els d'altres llenguatges i sense evitar les relacions amb distintes disciplines artístiques- per a després produir un relat autobiogràfic on es faça evident la possibilitat d'emprar diversos formats per a contar una història. El contrast de l'edició catalana de la novel·la gràfica *Persèpolis* (2009) amb la pel·lícula d'animació *Persepolis* (2007) podria facilitar la tasca d'un doble salt alhora lingüístic i de format. És un exercici de maduresa intel·lectual considerable però pensem que pot resultar atractiu i adequat per a grups de primer de Batxillerat. Per la importància dels ítems compartits, volem explicitar els continguts del currículum associats amb aquest nucli temàtic:

- Comprensió del fet narratiu com una macroestructura aplicable a l'anàlisi i a la producció de textos narratius en diversos suports.
- Anàlisi dels principals mecanismes conformadors de la narració (història i discurs) a partir del contrast entre el discurs lingüístic i l'audiovisual i recorrent als conceptes pragmàtics d'enunciador, narrador, narratori, cohesió, i a les seues manifestacions en el text.
- Utilització del concepte de gènere com un procediment per a l'anàlisi i producció de textos narratius, tenint en compte el canviant concepte d'artisticitat.

Per a tancar el terreny dels continguts, afegim ara un parell d'aspectes inclosos al punt de "la informació audiovisual", però que en realitat –com es diu al mateix currículum- són més aviat ítems actitudinals que impregnen tota l'assignatura. En el cas concret del nostre projecte de treball trimestral en torn de *Persèpolis*, no hi hauria un tractament explicitat d'aquestes qüestions, però és evident que a través de la lectura i del diàleg sobre l'obra es vehicularien unes preocupacions com les següents, que Marjane Satrapi aborda de manera continuada en la narració i que finalment condensa en l'epíleg:

- Anàlisi crítica dels components pragmàtic i ideològic en la informació audiovisual per a la comprensió dels significats globals dels textos, amb especial atenció als modes de l'enunciació i a les seues manifestacions formals.
- Anàlisi crítica de les formes de persuasió informativa com a manifestacions de poder i ideologia: les actituds discriminatòries d'abús de poder, racistes i sexistes encobertes en el tractament de la informació.

L'últim aspecte que tractarem –no vol dir per això que s'haja de realitzar només en completar les tasques- és l'avaluació. Esperem haver ofert una certa coherència entre els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació que més responen a les inquietuds i les perspectives del projecte de treball. De nou, hi ha una part dels ítems recollits en el currículum que encaixen millor amb l'orientació de la proposta. En aquest cas, van acompanyats d'una explicació de cada criteri que trobem adient reproduir:

3. Planificar i produir textos audiovisuals pertanyents a situacions de comunicació convencionals i adequats al context en què s'inscriuen, amb la utilització dels procediments macroestructurals que ofereixen els gèneres textuais.

El criteri valora la capacitat de l'alumnat per a aplicar els procediments macroestructurals i la definició dels factors contextuais en l'elaboració de produccions audiovisuals pròpies, dins de les possibilitats que ofereixen els recursos materials de què es disposa. No es tracta tant de valorar el producte final com d'avaluar el procés de planificació i estructuració dels missatges.

4. Reconèixer les específiques marques gramaticals dels textos verbals referides a l'enunciació i a les formes de cohesió i de coherència, i relacionar-les amb mecanismes equivalents dels textos audiovisuals.

El criteri fa referència a una doble valoració: en primer lloc, la capacitat per a establir relacions entre formes gramaticals de codis diferents; en segon lloc, comprén que estes formes gramaticals conformen l'estructura superficial que depèn del codi de base usat. Això suposa una visió més globalitzadora del fet gramatical.

5. Identificar les marques genèriques com a guies orientadores tant de la interpretació com de la producció, i aplicar els procediments de la intertextualitat en l'elaboració de missatges audiovisuals propis.

Este criteri fa referència a la consideració dels gèneres i dels recursos intertextuals com a mecanismes de producció de sentit i d'economia discursiva. Es valorarà la capacitat de l'alumne per a aplicar els instruments que estos fenòmens oferixen, tant en la interpretació com en la producció.

9. Analitzar el rerefons ideològic associat al poder que s'oculta en el macrodiscurs audiovisual i les seues formes encobertes de manipulació, amb atenció especial als missatges publicitaris.

El paper central dels mitjans en la conformació del model de societat actual s'orienta fonamentalment cap als valors de consum i individualisme. Els alumnes hauran de ser conscients de la capacitat manipulativa d'estos a partir del distanciament crític que oferix l'anàlisi dels seus continguts ideològics i de la forma de vehicular-los.

Potser sorprendrà aquest gran espai dedicat a la legislació en un epígraf específic de la proposta, però reiterem que era l'entrebanc més seriós per a engegar el treball i un dels punts febles per a l'encaix didàctic de *Persèpolis*. Esperem haver justificat amb solvència i rigor la incorporació del còmic al currículum. D'altra banda, l'interés, la innovació i els múltiples avantatges que aporta des del punt de vista educatiu l'obra de Marjane Satrapi i, en general, l'aposta per les historietes, està fonamentat en la resta d'apartats del nostre escrit. A més, amb la confecció d'un reduït taller sobre la novel·la gràfica durant les pràctiques didàctiques a l'IES Lluís Vives, vam fer una passa més fins a convertir un projecte de treball amb un caràcter marcadament teòric en un parell de sessions educatives en l'assignatura optativa on tractarem d'incidir, açò és, Valencià: Llengua i Imatge.

6- Proposta de treball

Com ja hem apuntat al llarg de l'escrit, el nostre marc metodològic serà el treball per projectes. Es tracta d'una aposta coherent amb l'adopció del concepte d'educació literària. Una vegada orientat el procés d'ensenyament-aprenentatge a fomentar les competències comunicatives de l'alumnat en la lectura i en l'escriptura—en definitiva, a formar lectors literaris—, és necessari aplicar una metodologia que facilite aquest procés i treballi amb profunditat els aspectes procedimentals i actitudinals. En aquest sentit, Ana M. Margallo, en el seu lúcid article “La formació de lectors literaris a través de les seqüències didàctiques en forma de projecte” publicat en el número 57 de la revista *Articles* aporta algunes claus:

En el cas de la literatura, és habitual presentar els projectes com una de les formes de programació que s'adapta més bé al model d'educació literària, que té com a objectiu la formació de lectors. Com veurem més endavant, els projectes ofereixen vies eficaces perquè l'alumne desenvolupi les competències que li permeten créixer com a lector literari, però potser l'aportació principal que fan al nou model d'educació literària està lligada amb la potencialitat que té perquè l'alumne vegi la lectura de textos literaris com una activitat significativa. I aquesta és una condició imprescindible per avançar en la formació literària, ja que aquesta formació aspira a desenvolupar habilitats interpretatives que l'alumne ha d'incorporar a un hàbit lector progressivament consolidat. Guasch i Ribas (2012:22-23).

Altre aspecte que considerem fonamental per a ajustar aquesta proposta didàctica als anomenats projectes de treball és, com assenyala més avant l'autora de l'article, l'orientació dels continguts i de les tasques de tot el procés a una producció final compartida entre l'alumnat i destinada a un determinat públic o acte social. No només perquè aporta sentit a la successió d'activitats, sinó també perquè la creació d'un discurs propi suposa un domini avançat de les capacitats interpretatives i una aplicació de les destreses adquirides en la fase més receptiva per a posar-les al servei d'un producte personal, elaborat amb una gran vinculació afectiva.

En el cas concret del nostre projecte de treball a partir de *Persèpolis*, aquesta metodologia ens aporta una sèrie de recursos i d'orientacions molt adients per a portar-la a terme amb una certa garantia. En primer lloc, la presentació d'un gènere com el còmic, en termes generals absent del currículum, requereix un important treball introductor i conceptual, així com una feina continuada i lúdica per a no desaprofitar els seus aspectes més motivadors. D'altra banda, per la interdisciplinarietat de la proposta, necessitem un marc integrador i ampli on tinguem cabuda les aportacions de les diverses disciplines en un tot harmònic i coherent. Açò seria irrealitzable en una unitat didàctica compartimentada de manera rígida o a través de la presentació episòdica de continguts, sense la capacitat d'un projecte de treball trimestral per a aglutinar les sessions de classe.

Volem agrair de nou les orientacions didàctiques, metodològiques i bibliogràfiques de Francesc Rodrigo i Segura, que constituïran el nostre punt de partida per a articular la proposta. Hem volgut adaptar la forma de projecte de treball, o millor, de taller trimestral dedicat als gèneres clàssics de la literatura – poesia, assaig, narrativa, teatre- al llenguatge de la historieta. Sens dubte, compartim la inclusió del gènere en el conjunt de l'educació literària i les seues múltiples connexions amb diversos discursos que presenten un gran interès estètic i acadèmic. A continuació oferirem una primera part de la proposta més detallada, en forma de seqüència didàctica de nou sessions. Tanmateix, la intenció és estendre el treball interdisciplinari sobre el còmic a tot un trimestre. Aquestes sessions seran doncs només un tast i una primera temptativa per a encaminar les produccions de l'alumnat. Com hem esmentat, el procés acabarà amb una creació de caire autobiogràfic amb llibertat de formats que podrà ser compartida amb la resta de companys del grup i del centre. El recolzament de les TIC podria complementar aquesta fase final mitjançant la confecció d'un espai Wiki per a la classe on penjar els materials desenvolupats al llarg de les sessions i, sobretot, on compartir les produccions finals amb els demés.

Quant al context del nostre projecte de treball, ens remetrem a la realitat que experimentarem durant les pràctiques. La nostra proposta didàctica tindrà com a punt de referència un grup nocturn de l'optativa de primer de Batxillerat Valencià: Llengua i Imatge, on conviuen alumnes de les diverses modalitats de

Batxillerat presents a l'IES Lluís Vives. Encara que el taller té vocació de ser útil en una gran varietat de centres i d'alumnes en el marc curricular de Valencià: Llengua i Imatge, ens ha semblat imprescindible per a elaborar la seqüència didàctica partir d'un referent concret. El major repte pedagògic del grup era l'absentisme –superior al cinquanta per cent dels matriculats- i la discontinuïtat en el treball d'una part considerable de l'alumnat. Però per això mateix, unes circumstàncies així han d'esperonar encara més la recerca de propostes atractives i cohesionades en torn de la realització d'un projecte de treball. Abans de desglossar unes poques sessions inicials, presentem un esquema de la globalitat de la proposta:

Projecte trimestral d'educació literària	Elaboració d'un relat autobiogràfic a partir de la novel·la gràfica <i>Persèpolis</i> .
Fase I Inici del projecte	Explicació del projecte/ Activitats introductòries: exemples d'histories aportades per l'alumnat, història del gènere, conceptes tècnics, context de <i>Persèpolis</i> . Metodologia.
Fase II Models i discursos	Anàlisi dels discursos i activitats interdisciplinàries: treball sobre l'obra de Marjane Satrapi i connexions amb altres disciplines. Calendari i repartiment de les tasques.
Fase III Producció pròpia	Activitats de producció: primeres temptatives de creació a partir dels exemples. Aportacions i correccions en grup. Varietat de formats (dibuixat, escrit, audiovisual, icònic...).
Fase IV Presentació final	Presentació del projecte final: elaboració d'un espai Wiki conjunt. Exposicions i valoracions amb el grup-classe. Projectió en el centre i en algun context social més ampli.
Fase V Avaluació	Autoavaluació: reflexió sobre tot el procés del projecte. Errades, encerts i omissions durant la realització de les activitats. Possibilitats de millora de docents i de discent.

A continuació detallem una part de la proposta a partir d'una seqüència didàctica de nou sessions, basada en la distribució de les classes de Valencià: Llengua i Imatge durant tres setmanes consecutives:

Sessions	Activitats	Temps	Grup	Recursos	Objectius específics
Sessió 1	El còmic: introducció	45 minuts	Grup-classe	Projector, còmics	Conèixer la història de la historieta: obres i autors.
Sessió 2	Classe expositiva sobre conceptes	45 minuts	Grup-classe	Projector, fotocòpies	Reconèixer els recursos i les tècniques i del còmic. Assimilar conceptes.
Sessió 3	El nostre còmic preferit: exposició	90 minuts	Grup-classe	Projector, PowerPoint	Vincular-se emocionalment amb el projecte. Millorar l'expressió oral. Fer grup.
Sessió 4	<i>Persèpolis</i> i Marjane Satrapi: context	45 minuts	3 grups	Biblioteca, ordinadors	Relacionar una obra amb el seu context històric. Unir diverses disciplines.
Sessió 5	Taller de premsa: l'Iran de <i>Persèpolis</i>	45 minuts	3 Grups	Biblioteca, ordinadors	Fomentar la recerca i l'anàlisi de la informació amb autonomia i criteri.
Sessió 6	<i>Persèpolis</i> com a pel·lícula d'animació	90 minuts	5 Grups	Sala d'actes	Comparar les tècniques de dos discursos diferents i apropar-se a la narració.
Sessió 7	"La verdura" treball sobre un capítol	45 minuts	Grup-classe	Fotocòpies	Treballar la fluïdesa i la comprensió lectora. Fomentar la identificació.
Sessió 8	Producció de textos i autocorreccions	45 minuts	Grup-classe	Material habitual	Propiciar la tasca creativa. Millorar la planificació i el maneig del temps.
Sessió 9	Lectura i comentari de les produccions	90 minuts	Grup-classe	Material habitual	Reflexionar sobre les pròpies produccions. Argumentar les crítiques.

Feta aquesta temporalització hipotètica, ara precisarem més el contingut i el desenvolupament de cada sessió. Abans d'això, però, voldríem reflexionar

sobre alguns aspectes del conjunt de la proposta. En primer lloc, com que hem proposat una obra determinada per a articular tot el projecte de treball –en aquest cas *Persèpolis*- no hi hauria una tria conjunta amb l'alumnat del tema. Tanmateix, tractaríem d'incorporar, a través de diverses activitats i exposicions, les seues preferències en el camp de les historietes. A més de la capacitat motivadora del còmic que hem experimentat, també hem previst concedir una llibertat completa en el format de les produccions finals, sempre que adopten els paràmetres d'una narració autobiogràfica.

Pel que fa a les fases de la proposta, hem realitzat un esforç molt gran de síntesi i no les concebem com si foren períodes cronològics rígids. De fet, hem trobat adient, en la versió reduïda de la seqüència didàctica, combinar accions de tipus introductori, conceptual, textual i de producció per a donar un sentit global a les nou sessions. D'altra banda, amb la recerca d'una producció i d'una orientació sòlida per a la seqüència didàctica, hem deixat fora algunes activitats molt atractives que requereixen més temps i planificació prèvia. Des de les aportacions dels alumnes, incorporaríem sessions específiques al llarg del trimestre per al tractament de la revista satírica o del *manga* japonès. Així mateix, organitzaríem setmanes temàtiques al voltant de la figura de la dona al còmic o sobre la violència en les vinyetes. També és el cas dels desplaçaments a botigues –Imágenes, Fnac, Manhattan-, a centres culturals o a exposicions relacionades amb el còmic i amb la imatge en general –Las Naves, MUVIM, Centre Cultural La Nau- o de l'assistència a conferències com la de Paco Roca i Sento Llobell. Malgrat això, la situació privilegiada de l'IES Lluís Vives i les facilitats organitzatives per als grups d'adults del nocturn recomanarien un esforç en aquest sentit per a arrodonir el projecte de treball.

Encara que no veiem necessari precisar un període temporal concret – en tot cas el primer o el segon trimestre, abans de tractar el cinema- hem tingut en compte la distribució temporal de l'assignatura en el grup de referència a l'IES Lluís Vives per a donar més coherència a la proposta. Cada setmana tenim assignades tres sessions –dilluns, dimarts i dijous- amb la distribució de temps que hem expressat a la graella. Finalment, en la següent explicació de les sessions anem a desgranar més les activitats i a integrar de forma explícita els continguts procedimentals i actitudinals, que de tota manera hauran de

travessar tot el projecte de treball. Quant als aspectes conceptuals, només hem pogut incloure en la seqüència didàctica una selecció d'aquells que preveiem per a tot el trimestre.

Sessió 1



En la primera sessió, una vegada establerta la proposta i la metodologia de treball, farem una breu introducció del gènere amb diversos exemples – còmic *underground* dels Estats Units, còmic d'aventures, sèries de superherois o còmic d'avantguarda europeu- que explicaran la seua evolució i les diverses tipologies de literatura dibuixada. També farem una distribució geogràfica i lingüística de les tradicions més potents del gènere, amb una influència notable en el nostre mercat –historieta franco-belga o *bande dessinée*, còmic dels Estats Units i *manga* japonés- D'altra banda, presentarem exemples propers de tires còmiques a través de *Mafalda*, aportarem les vinyetes actuals de Forges, El Roto i Manel Fontdevila de la premsa diària. Per a evitar una classe massa expositiva a partir d'una presentació de PowerPoint, tractarem de fomentar la

participació de l'alumnat per dues vies. D'una banda, alternarem el nostre discurs amb preguntes directes sobre els autors i les obres esmentades per a fomentar una construcció conceptual compartida, des dels coneixements previs del grup i també des del diàleg. Així mateix, incorporarem els dubtes, les correccions i les aportacions en una exposició que no hauria d'excedir els vint minuts. Davant de les absències d'autors i d'obres molt conegudes, establim la tasca individual per a la tercera sessió: elaborar una exposició sobre el còmic o el personatge favorit de cadascú per parelles.

D'altra banda, per a la segona activitat de la sessió dividirem el grup-classe en unitats de dos o tres alumnes i els deixarem un còmic amb la introducció o el primer capítol marcat. Es tractarà de llegir en equip algunes pàgines i de comentar l'estil, el tipus d'història, el contingut o les referències prèvies sobre l'autor. Primer en el marc del grup més reduït i després en una breu tertúlia amb la resta de companys. La sessió serà doncs de caire propedèutic, dividida en dues parts, amb la voluntat d'activar les experiències i el bagatge dels alumnes com a lectors de còmics. A nivell procedimental, destacariem l'establiment d'un mètode dialògic entre tots els integrants de la classe –inclòs el docent, que haurà de gestionar el clima de l'aula i les relacions interpersonals-. També s'afavorirà la capacitat per a elaborar arguments i per a l'expressió oral. A nivell actitudinal, es tracta de crear un ambient favorable per a la participació i la interacció. Sobretot s'ha de treballar el respecte envers les aportacions dels companys.

Sessió 2



La segona sessió aprofundirà en la introducció de conceptes relatius a les narratives gràfiques. Definirem de manera succinta elements molt bàsics com els globus, els cartutxos, les vinyetes o les metàfores visuals. També cercarem entre tots una definició terminològica més o menys satisfactòria del gènere a partir de l'anàlisi de les etiquetes en el nostre entorn—tebeo, historieta, còmic, novel·la gràfica-. En aquest cas ens servirem d'una metodologia més "clàssica" per a elaborar una mena de glossari sintètic amb les tècniques i els recursos més identificats amb el llenguatge del còmic. Serà important remarcar l'especificitat del gènere i al mateix temps els punts de contacte amb altres manifestacions artístiques com el cinema, que potser l'alumnat coneix amb més profunditat. Amb el recolzament puntual del llibre de text—mitjançant fotocòpies d'algunes parts- farem una descripció conceptual que podem complementar amb exemples concrets projectats a l'aula.

Entre els aspectes a tractar destacariem la distinció entre llenguatge verbal i llenguatge icònic, amb les seues correspondències. En el cas de les vinyetes, convindria recuperar el concepte d'art seqüencial establert pel dibuixant Will Eisner i observar el tractament del temps narratiu així com el tipus de progressió que presenten. També és fonamental treballar els diferents plànols a través d'exemples gràfics (general, panoràmic, sencer, americà, mitjà, primer plànol, plànol de detall...) una sèrie de conceptes que, sens dubte, podrem traslladar més avant a l'anàlisi del discurs cinematogràfic. Com que ja hauríem exposat algunes diferències tipològiques en la primera sessió, podem aprofitar per a tractar les diferències estructurals entre les categories o subgèneres que se solen catalogar. Finalment, una reflexió conjunta sobre les historietes—o les icones, en un sentit més ampli- que consumim o que ens envolten podrien dinamitzar la sessió i alhora introduir les exposicions de la classe següent. En tot cas, el treball procedimental es basarà fonamentalment en activitats per a l'estudi i la síntesi de conceptes, així com en l'elaboració d'un glossari. Quant a les actituds, a més del manteniment de la concentració, aquestes sessions introductòries hauran de fomentar una mirada crítica envers el cànon i el currículum escolar per l'exclusió de gèneres com el còmic. Aquest objectiu general serà adient en alumnes de Batxillerat, amb una llarga trajectòria acadèmica a les esques.

Al llarg del trimestre es portaran a terme diverses sessions conceptuals en torn del llenguatge del còmic. Una tasca molt profitosa per a relacionar la part icònica i la lingüística serà treballar els signes de puntuació, la forma dels globus o l'entonació. L'anàlisi de les expressions es relacionarà amb altres llenguatges amb molta capacitat de síntesi com les emoticones d'aplicacions tipus WhatsApp. Així connectem de nou amb els coneixements previs del grup. Interrogarem l'alumnat, mitjançant diversos exemples, sobre les emocions que transmeten els personatges gràfics i com les trasllada l'autor, sobre l'atmosfera del dibuix –diferències cromàtiques, complexitat del dibuix i tipus de línia, distribució de les composicions-. A més, establirem les connexions estètiques que se'n deriven amb altres llenguatges com el cinema.

Sessió 3



La tercera sessió constarà d'una única activitat: l'exposició per parelles d'un còmic estimat per algun motiu. Açò facilitarà l'apertura del projecte de treball a altres vessants i referents del gènere. Es tractarà d'introduir una obra o

un autor i de descriure breument l'estil i la tipologia. També s'haurà de justificar el perquè de la tria i la vinculació personal que els uneix a un còmic en concret. Els alumnes es podran recolzar en qualsevol eina TIC –Powerpoint, Prezi, Videolit...- per a dur a terme la seua intervenció. Aquesta activitat fomentarà el treball en grup i l'expressió oral, però sobretot hauria d'implicar l'alumnat en el projecte trimestral i de connectar-los emocionalment amb el tema i el recorregut del treball. Quant a qüestions procedimentals i actitudinals, es valorarà molt la capacitat d'acordar un exemple compartit, la capacitat de transmetre continguts amb vinculacions personals i una actitud respectuosa envers les aportacions dels companys. Per a concloure la classe, contrastarem les diferències entre les distintes propostes, sobretot a nivell narratiu i estètic, amb referències a les adaptacions cinematogràfiques o d'altre tipus que hi haja associades.

Sessió 4



La quarta sessió pretén introduir en el projecte de treball les coneixences i les eines d'altres disciplines del coneixement. En aquest cas, comptarem amb un docent d'Història, en una sessió compartida amb el grup de l'optativa de primer de Batxillerat "Castellà: Llenguatge i Documentació" i amb el de "Francés Pràctic". En la biblioteca del centre i amb el suport dels ordinadors, es farà una introducció al context històric de l'obra i es tractarà de connectar la seua lectura amb aspectes rellevants de la història del món contemporani com la descolonització o la situació d'Orient Mitjà i d'altres com l'exili o la diàspora.

És el moment també de tractar figures que apareixen al còmic com el president Mossadeq.

Se cercarà la col·laboració amb altres grups i docents i l'aprofitament de la lectura per a encuriosir l'alumnat en diverses àrees del currículum. També és una sessió preparatòria per al taller de premsa posterior –per això hauran de cercar notícies periodístiques relacionades amb els temes exposats-. Es tracta de fomentar dinàmiques de grup i d'estudi variades i d'estimular les connexions entre les distintes cares del currículum. L'alumnat haurà de prendre consciència d'aquesta interrelació entre les assignatures. També s'afavorirà un esperit crític en l'anàlisi de la realitat. Una altra possibilitat per emmarcar aquestes xerrades conjuntes seria la visita a la botiga especialitzada "Imágenes", molt a prop del centre, on podríem interactuar amb els llibreters o fins i tot amb algun dibuixant. Sens dubte, seria una activitat necessària al llarg del trimestre per a endinsar-nos en el món del còmic. A la programació reduïda de la seqüència didàctica no hem recollit, d'altra banda, les col·laboracions amb els docents d'Història de l'Art o de Plàstica i Dibuix, però són una part fonamental del projecte de treball trimestral. *Persèpolis* evoca tota una sèrie de relacions amb altres disciplines icòniques que tractarem d'associar amb la proposta, a partir del mateix rol de Marjane com a estudiant de Belles Arts.

Sessió 5



A partir de la sessió anterior dedicada al context històric i de nou amb els companys procedents de les altres matèries optatives, els alumnes hauran de presentar materials periodístics relacionats amb la història i la situació de l'Iran. Els docents de Llengua i Imatge, de Llenguatge i Documentació i de Francès Pràctic, aportaran al seu torn materials de la xarxa com el blog "Nouvelles de l'Iran" del diari *Le Monde* -original i traduït-, poemes de Forough Farrokhzad, enllaços amb el treball de fotoperiodistes sobre el "moviment verd" i les posteriors "primaveres àrabs" o notícies com la recent condemna a un grup de joves que realitzaren un videoclip de la cançó "Happy" de Pharrell Williams. A la biblioteca podem consultar gran part d'aquest material, a través de plataformes com Youtube.

El procés afavorirà la recerca individual d'informació i el seu contrast, així com una visió global del coneixement i un nou apropament interdisciplinar a diversos llenguatges. Tractarem d'activar les referències prèvies de l'alumnat, els seus punts de vista, alhora que fem explícits els prejudicis i les distorsions que ens hem format sobre Orient a partir dels mitjans de comunicació, com denuncia Satrapi en l'epíleg de l'obra. També és interessant contrastar la visió pretesament objectiva i més general de la premsa amb la visió subjectiva i concreta que ens pot aportar la ficció o la poesia. Per a acabar, s'entregarà un dossier preparatori per a la següent sessió de la seqüència didàctica: el visionat de la versió cinematogràfica de *Persèpolis*.

Sessió 6



En aquesta sessió es tractarà d'involucrar al conjunt d'alumnes de primer de Batxillerat. Prèviament, els docents de les distintes optatives –incloses Alemany Pràctic i Anglès Pràctic- hauran elaborat un dossier preparatori i un qüestionari per a treballar la pel·lícula abans i després del seu visionat –en diversos idiomes-. Aquesta activitat estarà molt condicionada pel temps, perquè amb prou feines podrem, durant els noranta minuts, veure la pel·lícula. Per això s'haurà de potenciar el treball previ i sobretot el posterior de l'alumnat. Les reflexions i les aportacions dels treballs hauran de tractar-se al llarg del trimestre en les distintes assignatures, de manera gradual.

Aquesta activitat afavorirà molt el treball conceptual i procedimental de relacionar els recursos i les tècniques dels diversos mitjans narratius –còmic, cinema, conte, novel·la...-. Ens centrarem en aspectes com la seqüenciació temporal, les correspondències genèriques o el paper del narrador. A nivell actitudinal, la recepció de la pel·lícula juntament amb la lectura progressiva del còmic hauran d'enriquir els alumnes en molts aspectes: apertura estètica, respecte a la diferència, resiliència, treball sobre les emocions, perspectiva de gènere, interculturalitat. En resum, una temptativa d'educació en valors.

Al llarg del trimestre es realitzaran activitats complementàries dirigides a reforçar la comparació entre diferents discursos artístics. A través de Youtube podem analitzar els processos que porten un còmic a la seua animació en el format cinematogràfic. Hi trobem el *making of* de moltes pel·lícules, entre elles *Arrugas* o la mateixa *Persèpolis*. Les reflexions dels mateixos autors en torn de les adaptacions, les diferències entre els guions i els còmics, les correccions sobre els dibuixos o la visualització dels *story board* introduiran els alumnes en la difícil translació genèrica. El món de l'animació per a adults, amb obres tan reeixides com *Vals Im Bashir* (2008) o *Chico y Rita* (2010) pot esdevenir també un camp molt atractiu i ric en aportacions per als joves.

Sessió 7



Una vegada generat un context d'aprenentatge des de diverses vessants –tipologia i llenguatge del còmic, context històric, actualitat periodística, versió cinematogràfica- es tracta de fer un treball específic i compartit sobre la lectura de la historieta. L'àlbum es gaudirà al llarg del trimestre de manera individual, però serà necessari realitzar algunes sessions de lectura i de reflexió conjunta. Les classes tractaran d'incidir en els aspectes actitudinals que hem remarcat als objectius a través de preguntes sobre com se sent la protagonista o com afronta les diverses situacions que es donen al llarg del relat. Tractarem de posar-nos en el seu lloc. En aquest sentit, la tria d'un capítol com "La verdura" ens sembla significativa per la síntesi de molts dels trets del conjunt de l'obra com l'humor, el distanciament irònic, la senzillesa expressiva o la profunditat. També perquè condensa molts aspectes que volem traslladar a l'alumnat com el de la configuració de la identitat durant l'adolescència, la perspectiva intercultural i el punt de vista complex que ens pot aportar una persona exiliada o expatriada.

L'activitat de la sessió consistirà en una lectura dramatitzada en grup que desembocarà en un resum del capítol i en un debat dirigit sobre els temes que hem esmentat. Com a tancament de la sessió esperonarem l'alumnat perquè relacione aquest episodi en un moment de la seua vida personal i així anunciarem la següent tasca: l'elaboració d'un breu relat autobiogràfic. Encara

que els alumnes podran iniciar la seua narració a casa, exigirem un treball de correcció i de perfeccionament a l'octava sessió per a incorporar la lectura i la creació a la dinàmica de les classes. No haurem de perdre de vista la vocació grupal de l'activitat, dirigida a conèixer millor els companys a través dels seus relats i vivències personals. Pensem que l'activitat afavorirà molt les capacitats interpretatives i la vinculació efectiva de la lectura i l'escriptura. Les actituds de col·laboració amb els companys es faran explícites durant la lectura.

Sessió 8



Com hem insinuat, en aquesta sessió es tracta de traslladar el treball creatiu de l'alumnat a l'espai de la classe. Els relats –recordem que podran presentar-se en forma de vinyetes o de redaccions - hauran d'elaborar-se, almenys en algun moment del procés, davant dels companys i del docent, que podrà així aconsellar i guiar els alumnes. És el moment d'analitzar de manera

conjunta com hem emprat els recursos que desgranàvem a les primeres sessions. Quins plànols hem utilitzat en el cas de les narracions amb vinyetes? Com hem reflectit i tractat les emocions dels personatges? Quin pes tenen els diàlegs? Quina distribució temporal marquen els temps verbals en les redaccions? Com hem realitzat la seqüenciació dels fets en els diferents formats? Amb la realització d'aquesta seqüència didàctica farem una provatura o un esborrany per a la producció final de la proposta i connectarem en un tot coherent l'anàlisi del discurs, el context, el treball textual i la producció.

Ja que la narració autobiogràfica és fonamentalment una activitat individual, trobem indispensable la interacció amb el grup-classe en totes les fases: la planificació, l'elaboració, l'exposició i la publicació en el Wiki conjunt així com durant algun acte o concurs del centre. Com podrem observar als annexos, les narracions aporten revelacions sorprenents sobre els interessos dels companys, sobre la seua procedència i la seua infantesa o sobre els seus punts de vista enfront del món. Aquest procés compartit propiciarà una relació intercultural dins de l'aula. L'interés per la feina i els punts de vista de l'altre i les ajudes entre iguals afavoriran molt la creació d'un clima cooperatiu per a la creació. Potser la major dificultat des del punt de vista del docent siga gestionar amb encert les crítiques entre els alumnes.

Sessió 9

Per a tancar la seqüència didàctica, compartirem els resultats del procés amb el grup-classe en forma de lectura individual o d'exposició. Un exercici molt interessant serà llegir o exposar el relat d'una altra persona per a adoptar una veu aliena de manera pràctica, almenys durant uns moments. És una nova oportunitat per a compartir la feina feta i també per a establir un diàleg crític. L'activitat haurà d'afavorir també una correcció conjunta, no només lingüística sinó també respecte a l'estil o a les formes narratives. La publicació de les creacions en el Wiki haurà d'involucrar l'alumnat en els aspectes normatius, la maquetació o el disseny. Això propiciarà una visió de la llengua i la literatura

com a eina de comunicació relacionada amb la imatge i no com una disciplina punitiva associada amb la correcció ortogràfica.

Haurem de potenciar així la capacitat crítica, l'autocorrecció i la gestió de tot el procés d'aprenentatge. És el moment també de fer balanç de l'experiència i de corregir els aspectes que no beneficien el desenvolupament de la proposta. L'avaluació és bidireccional tant per al docent com per al discent: s'avalua la nostra feina i la de la resta d'integrants del grup-classe. Pel que fa a la nostra qualificació de l'alumnat, aquesta no serà definitiva, ja que només es tracta d'una part del procés. Haurem de jutjar, durant la realització de les sessions d'aquesta seqüència didàctica, si cada alumne ha assolit els objectius específics de les activitats. Com que l'avaluació és contínua o formativa, no valorarem tant el resultat o el talent creatiu individual sinó les passes fetes fins a culminar la tasca, amb una especial atenció al treball grupal i a les actituds.

Finalment, voldríem fer un aclariment necessari pel que fa al nivell de concreció de la proposta didàctica. Amb aquest apartat metodològic no hem pretès realitzar una programació exhaustiva, sinó només apuntar una sèrie de possibilitats pedagògiques a partir d'activitats –algunes d'elles realitzades amb els alumnes de l'IES Lluís Vives, com comprovarem als annexos-. L'orientació de l'escrit és eminentment teòric, encara que hem tractat d'aplicar la proposta en una breu transposició didàctica.



7- Experiència didàctica

Durant les pràctiques didàctiques hem tingut la sort d'aplicar el projecte de treball sobre *Persèpolis*, gràcies a la professora Carmen Sanllorente –que ja havia previst una sèrie d'activitats sobre el còmic- i sobretot a les aportacions dels alumnes de l'optativa de primer de Batxillerat Valencià: Llengua i Imatge. Val a dir també que l'IES Lluís Vives, per diverses raons com la presència de grups del batxillerat artístic o la programació regular d'actes culturals, ha estat un espai privilegiat per a fer créixer la nostra proposta.

De manera inesperada, hem comprovat com el còmic en particular té un espai i una consideració poc habitual per a un institut de Secundària. El passat vint-i-quatre de gener, els dibuixants Paco Roca i Sento Llobell oferiren una xarrada on presentaren les seues darreres obres i sobretot reflexionaren sobre el llenguatge de la historieta. De fet, el conegut Paco Roca té una vinculació especial amb el centre a través de docents com José Azkárraga, molt implicat amb la recuperació de la memòria al voltant de la Guerra Civil. Potser açò explique que una novel·la gràfica com *Los surcos del azar* (2013) siga una lectura obligatòria en un grup d'Història de primer de Batxillerat. La importància atorgada a la imatge i al llenguatge icònic també es va fer notar en el concurs "Una imatge, un dret" on els alumnes reivindicaven un dret constitucional a través de la il·lustració. L'omnipresent Paco Roca o el professor Román de la Calle formaren part del jurat i aquest darrer participà en l'entrega de premis, un homenatge a les víctimes de les carregues policials en el segon aniversari dels fets. Tot plegat, un context molt favorable per a presentar una obra com la de Marjane Satrapi.

També es donaren unes circumstàncies molt especials en el grup de Llengua i Imatge on realitzàrem el taller de còmic. Durant el mes de febrer la professora ja tenia previst introduir el gènere mitjançant diversos recursos i era una oportunitat per a encaixar la nostra provatura i obrir un poc més el ventall d'exemples de narrativa gràfica per als alumnes. Les activitats programades consistien en veure la versió cinematogràfica d'*Arrugas* (2011) –finalment no ho

vam poder fer per problemes tècnics-, treballar els aspectes teòrics mitjançant fotocòpies d'un llibre de text i, com a exercici pràctic, l'exposició per part dels estudiants d'una sèrie d'ítems relacionats amb el còmic. Això ens permetria comprovar l'eficàcia de diferents maneres de fer i al mateix temps aportaríem una proposta nova enmig d'un context d'aprenentatge ja creat.

Més que els resultats concrets de les activitats –de vegades irregulars per l'absentisme o per la planificació un poc deficient- l'experiència va ser molt profitosa per les reflexions que suggerien tant els encerts com sobretot les errades o els problemes sorgits. En primer lloc, es va evidenciar la necessitat de disposar dels recursos adequats per a l'exposició de material audiovisual i, malauradament, sovint havíem de canviar l'activitat o de recórrer als ordinadors de la biblioteca per problemes amb l'equip de l'aula. En segon lloc, vàrem constatar la utilitat i alhora les mancances dels materials estructurats al voltant d'un llibre de text. Contra tota parcialitat, semblava que les fotocòpies eren un bon punt de començament i una guia molt valorada i fins i tot reclamada pels discents. El repte més aviat era partir d'eixa referència inicial per a realitzar una producció significativa i no eternitzar-se en la lectura i el comentari dels papers teòrics. En tot cas, les activitats més interessants i profitoses van ser les exposicions dels alumnes. Val a dir que algunes demostraven un coneixement profund d'histories –*Tintin*, *Mafalda*, *Garfield*, *Watchmen*, la factoria Marvel o el dibuix japonès- i sobretot una passió encomanadissa.

Un altre focus d'interés eren els debats que s'obrien sempre després de les exposicions. La conclusió més reveladora des del nostre punt de vista va ser la consideració general del còmic –en les seues múltiples formes- com una cultura compartida, almenys per aquell grup reduït d'estudiants. La quantitat i també la qualitat dels referents que es creuaven en les intervencions podrien comparar-se amb el nivell de penetració de les icones del cinema, la ficció televisiva o els videojocs. En canvi, les fites canònicament literàries semblaven més llunyanes del seu consum o, en tot cas, formaven part més bé del bagatge adquirit a través del currículum escolar. Altre aspecte interessant que va sorgir en aquell intercanvi va ser la presència del sexe i de la violència en els còmics més minoritaris, on l'autocensura és gairebé inexistent. Quant a la procedència i la llengua de les obres, el valencià era testimonial en el seu consum, amb

l'excepció notable del *Tirant lo Blanch* de Sento Llobell. També era cridanera la preferència molt marcada pel dibuix nord-americà i japonès, per davant dels autors europeus més destacats.

La posada en comú dels coneixements previs i dels interessos del grup ens va permetre conèixer molt millor l'alumnat i adaptar les dues sessions sobre el còmic que teníem previstes. També partíem d'un treball previ sobre concepte útils com els distints plànols o les característiques generals del gènere, encara que era difícil amb aquella metodologia dotar les sessions d'una coherència consistent i de vegades semblaven un poc inconnexes o soltes. Finalment vam improvisar un taller entre els dies vint-i-quatre i vint-i-cinc de febrer d'aquest any. La primera sessió –de només quaranta-cinc minuts- va consistir en una classe més expositiva, de caire introductori. Per a exemplificar els conceptes, repartirem en tres grups les obres de *Maus* (2007), *Persèpolis* (2009) i *Los surcos del azar* (2014) per al seu comentari. De totes maneres, el discurs no va ser unidireccional i es va construir amb les aportacions, les respostes –i també les correccions- dels alumnes. Potser des de la perspectiva que tenim ara presentariem exemples més variats i menys complexos –no ens limitariem als àlbums que identifiquem amb la novel·la gràfica-. En canvi, va ser un encert vincular uns quants còmics amb les seues diverses versions en forma de pel·lícules o de videojocs.

D'aquesta sessió destacariem la intensa participació de l'alumnat i de nou l'alt grau de coneixements previs. Era sorprenent com la majoria havien sentit parlar d'una obra tan difícil com *Maus* d'Art Spiegelman, de fet fins i tot una alumna l'havia estudiada a l'escola. Un parell d'alumnes també havien treballat amb còmics durant cursos anteriors i això va suposar una descoberta quant a la implantació d'aquest llenguatge en l'àmbit educatiu. Un altre sector reduït de la classe –els autors de l'exposició sobre la història del còmic- mostraren una gran maduresa pel que fa al contingut ideològic de moltes historietes o tires còmiques i discutirem llargament sobre l'abast de la censura en els mitjans de comunicació i en els distints tipus d'obres d'art o de publicacions. Finalment, pel que fa al consum d'historietes i al seu elevat preu en alguns casos, sobretot si pensem en els formats més elaborats –una de les reticències bàsiques a l'hora de recomanar lectures com *Persèpolis*-, d'entrada

no semblava un problema destacat per al grup. La seua via d'accés al còmic, més que les biblioteques o la compra dels llibres, era la lectura –discontinua, d'altra banda- i la descarrega a través d'Internet. En aquest espai, la tira còmica o la vinyeta han guanyat una nova popularitat, així com revistes satíriques com *El Jueves*, molt apreciada pels alumnes.

La segona sessió, de noranta minuts, era la culminació del taller i per tant la part més decisiva i profitosa. La idea bàsica per a acabar amb el tema del còmic es basava en una producció individual final –com si es tractés d'un projecte reduïdíssim-. Però abans de realitzar la tasca més creativa, semblava més assenyat capbussar-nos en un exemple concret de *Persèpolis* i fer un treball més textual, basat en el discurs. Després d'una presentació molt breu de l'obra i del seu context –en aquest cas ningú l'havia llegida i va ser més senzill crear expectatives- havíem preparat fotocòpies a partir d'un dels capítols: “La verdura” (pàgines 203-211 de l'edició catalana). La tria d'aquest episodi no era casual, ja que mostra un moment crucial en l'autoafirmació de Marjane com a iraniana resident a Europa, enmig d'un procés de transformacions físiques pròpies de l'adolescència.

L'activitat va consistir, primer, en realitzar una lectura dramatitzada coral que va funcionar molt bé. Una de les qüestions que vam experimentar durant les pràctiques era la millora de la dinàmica a l'aula quan treballàvem sobre textos –sobretot narratius-. La recepció de relats a través del seguiment de les seues seqüències temporals creava sessions molt més contextualitzades per a treballar després de la lectura qualsevol aspecte lingüístic o extralingüístic. En el cas que ens ocupa, el grau de comprensió va ser molt elevat i, fins i tot, ens atrevíem a dir que també el d'identificació, una arma molt poderosa que conté qualsevol història ben trenada. D'altra banda, potser pel context o pel treball previ del professorat del centre, la presència d'un model de llengua oriental no va suposar cap problema rellevant ni tampoc endarreriments en la lectura.

El segon pas, potser un poc limitat per la manca de temps, era la creació d'un breu relat autobiogràfic –real o imaginat- a partir del model del capítol que havíem llegit. La tasca podia realitzar-se en forma de vinyetes o com una breu redacció d'un full. Naturalment, estem molt lluny dels processos que duríem a

terme en un projecte de treball trimestral, però creiem que la mostra ha estat significativa, com es pot veure als annexos, on hi adjuntarem algun exemple. Només un alumne es va veure amb problemes a l'hora de crear un text propi i es mostrava renuent a participar de la tasca fins que li vam proposar resumir el capítol comentat a classe. Pel que fa al conjunt del grup, l'estil, la capacitat de transmetre i la profunditat d'algunes narracions –i també dels dibuixos- són sorprenents, encara que la normativa lingüística sovint siga maltractada.

Per a acabar amb la descripció d'aquesta experiència didàctica, no hauríem d'oblidar la fase d'avaluació, tant dels estudiants com de nosaltres mateixos i de la proposta en si. Pel que fa a la qualificació de l'alumnat, vam decidir conjuntament amb la tutora no atorgar una nota jeràrquica, sinó valorar amb un positiu la participació i la creació del relat d'aquells alumnes que van assistir-hi a les dues sessions, una desena en total –val a dir que l'absentisme en els grups del batxillerat nocturn és molt elevat-. Quant a la correcció de la producció final, vam tractar de marcar solament les faltes ortogràfiques més destacades o reiterades i centrar-nos en aspectes de la redacció. Cada alumne va rebre, a més, una sèrie de comentaris personalitzats sobre els punts forts de la seua narració i també amb indicacions succintes per a millorar l'expressió escrita. En general, per la qualitat dels escrits i sobretot per l'esforç realitzat, les notes eren més aviat encoratjadores.

En línies generals, aquesta provatura ha resultat satisfactòria per a tots, però també s'han produït errades i molts elements per a la reflexió que formen part de les conclusions. Potser hem abusat massa del debat terminològic sobre la novel·la gràfica i de la introducció teòrica. També hauríem de trobar, per al projecte trimestral, fórmules efectives –més enllà de la lectura dramatitzada i de les creacions individuals- per a fomentar la recerca i la producció en grup, així com eines TIC per a compartir la feina de cadascú amb la resta de companys. Deixant de banda la nostra proposta en concret, hem constatat una voluntat comuna entre l'alumnat de traslladar més els còmics a l'espai educatiu i, també, una necessitat generalitzada de llegir i de compartir històries, sobretot les més properes a la realitat diària dels estudiants. Com ens digué l'alumna Yaiza González, "l'única cosa que m'agrada de veritat és contar històries".

8- Conclusions

Durant aquest procés de recerca i d'experimentació amb el còmic hem arribat a algunes conclusions que ens agradaria compartir. Abans de tot, res no hagués estat possible sense la descoberta personal de *Persèpolis*, el vertader motor de la proposta i l'obra que ens ha portat de nou a explorar les historietes, amb tot el seu potencial didàctic. No obstant, l'aposta per una novel·la gràfica en concret no hauria d'amagar l'enorme qualitat de tot un ventall d'autors – alguns d'ells ja els hem esmentat- que han prestigiat el gènere en un context editorial i comercial cada vegada més favorable per a la seua difusió i la seua consideració social.

Dit açò, la primera sorpresa agradable en el desenvolupament de la nostra modesta investigació és la possibilitat d'incloure les historietes en una programació sense haver de forçar el currículum i, d'altra banda, la presència cada vegada menys insòlita del còmic a classe. Contra la idea que ens havíem format –potser hereva de la pròpia experiència d'estudiants de Secundària i Batxillerat fa ja uns quants anys- cada vegada més veus, des de la Universitat però sobretot des dels mateixos instituts, reivindiquen la força icònica i textual de la historieta alhora que fan el possible per emprar-la com un recurs didàctic més. En paral·lel a l'increment de la visibilitat del còmic en el nostre entorn, que s'apropa cada dia més a la d'altres països com França, Bèlgica o els Estats Units, a poc a poc s'esfondren les barreres que allunyaven les vinyetes de les aules. Potser a nivell didàctic no hem assolit l'experiència ni la familiaritat que sentim envers les cançons, el teatre o els llargmetratges, però les distintes modalitats de literatura dibuixada desperten un interès per part del professorat inimaginable fa uns anys.

La qüestió del currículum, una de les grans preocupacions inicials en el desenvolupament d'aquest projecte trimestral d'educació literària, no ha estat ni de bon tros un problema insalvable. Com ja hem repetit al llarg d'aquestes pàgines, hem allotjat la proposta en l'espai de l'optativa de primer de Batxillerat Valencià: Llengua i imatge. La intuïció primerenca d'aquest emplaçament es va

veure confirmada durant les pràctiques didàctiques, no només des de la perspectiva legal sinó també per la programació diària de les assignatures de l'àrea de Valencià. Encara que el dibuix, la tira còmica o la vinyeta poden aparèixer de manera puntual en les matèries obligatòries de Valencià o de Castellà, sembla difícil ara per ara encabir un projecte de treball trimestral en aquestes disciplines més globals. Tanmateix, aquesta opció podria convertir-se en un camí amb molt de recorregut des de la perspectiva del Tractament Integral de Llengües.

La realització d'una breu temptativa relacionada amb la nostra proposta ens ha reforçat en el convenciment de les nombroses possibilitats i alhora de la versatilitat didàctica que ofereix el còmic. Però encara té més rellevància l'interés que desperta entre l'alumnat i l'enorme penetració del gènere –amb un ventall molt divers de referents- entre els més joves. Només açò ja justificaria l'intent d'apropar-se al llenguatge de les historietes. Aquest mitjà pot vehicular – a partir d'una guia crítica, fonamentada i significativa per part del professorat- un aprenentatge molt complet que pot abastar aspectes lingüístics, narratius, històrics o artístics alhora que propiciem també avenços diaris en els àmbits procedimentals i actitudinals.

Convé destacar, al fil de la breu experiència educativa, aquell paper de pont entre diversos discursos que reivindicàvem per al còmic. Efectivament, la historieta no ha de presentar-se com un gènere aïllat sinó que destacarem les múltiples connexions amb altres llenguatges com el cinematogràfic mitjançant les adaptacions –d'animació com *Persepolis* (2007) o *Arrugas* (2011) però també de llargmetratges com *Sin city* (2005), *V From Vendetta* (2006), *300* (2007) o *La vie d'Adèle -chapitres 1 et 2-* (2013). Fins i tot una novel·la gràfica de gran qualitat i molt reconeguda com *Watchmen* (1986), té els seu correlat no només com a pel·lícula sinó també en forma de videojoc, ambdós de l'any 2009. Molts d'aquests referents –i ens hem limitat a citar només els títols europeus i nord-americans, podríem afegir les sèries de dibuixos japonesos- foren suggerits o comentats pels alumnes i evidencien la gran popularitat que ha assolit la historieta i com cada vegada és més freqüent el llançament d'adaptacions per part de la indústria audiovisual.

Però constatar la capacitat del còmic per a connectar amb el bagatge cultural de l'alumnat i per a evocar diversos tipus de discursos audiovisuals no li resta interès des del punt de vista lingüístic. Com ja intuïem i així ho hem comprovat, la historieta esdevé un punt de trobada entre el traç icònic i la lletra escrita. Encara que la immensa majoria de l'alumnat preferisca els productes audiovisuals en el seu temps d'oci, la literatura més clàssica –quan els resulta propera i motivadora o la poden relacionar amb una saga de pel·lícules o amb el seu camp preferit- no és aliena als seus interessos. Precisament la novel·la gràfica es converteix en un terreny de joc intermedi que podem aprofitar per a l'educació literària. En el cas de *Persèpolis*, el relat autobiogràfic i el procés d'identificació que se'n deriva és molt interessant des del punt de vista didàctic. Aquesta forma de narrar en primera persona ens podria obrir una interessant escletxa per a vincular el còmic amb fragments d'autobiografies, d'assajos, de narracions curtes o de novel·les d'autors d'ací i d'allà que han escrit des del jo.

En tot cas, aquest apropament interdisciplinari i carregat de referències a la intertextualitat i als transvasaments entre gèneres, no tindria sentit sense la desembocadura del projecte en una producció pròpia. Més enllà de les classes expositives i fins i tot del debat a partir dels coneixements previs de l'alumnat, hi ha dos tipus d'activitats que al llarg de les nostres experiències han resultat especialment significatives: les tasques a partir d'un discurs que ens oferira un context d'aprenentatge compartit –ja foren vinyetes, textos escrits, fragments de pel·lícules, diapositives, cançons, anuncis publicitaris o tot tipus de jocs- i sobretot la creació d'una obra personal recolzada en els exemples presentats.

Contra tot pronòstic, fins i tot en un temps tan limitat i amb molts pocs recursos com en el nostre taller de *Persèpolis*, els estudiants s'esforçaren en elaborar el seu relat i no defugiren mitjans com el dibuix o la seqüenciació d'uns continguts de caire més personal. Hauríem de valorar molt seriosament, doncs, la importància de la implicació emocional en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per a aconseguir aquesta vinculació de l'alumnat és bàsic partir de referents propers i atractius per a ells o almenys saber com arribar-hi des d'obres més allunyades de les seues preferències. Aquesta conclusió, més que del plaent taller de còmic la vam experimentar a través d'una mala experiència

en l'assignatura de Literatura Universal, on vam ser incapaços de transmetre eixa guspira motivadora tan necessària en una sessió sobre Baudelaire.

Totes aquestes qüestions didàctiques ens retornen al punt inicial del nostre escrit, és a dir, a la discussió en torn del cànon. Encara que puga semblar un debat limitat a cercles reduïts, de caire abstracte i amb un interès merament teòric, hem comprovat en el context educatiu la seua rellevància a l'hora de dissenyar qualsevol proposta d'educació literària. Com es desprèn de les obres que hem citat, a la primera sessió del taller es va produir una barreja molt interessant de referents –els que citàvem nosaltres i les valuosíssimes aportacions del alumnes- que dialogaven sense entrebancs. L'apertura, la varietat de gèneres i l'abandonament d'antigues etiquetes o catalogacions que s'han enquistat en l'àmbit escolar s'imposen com un deure indefugible per al professorat.

Amb açò no volem insinuar que tot s'hi val o que s'ha d'evitar la guia i la selecció del material treballat a classe. Però és evident que s'han d'incorporar les aportacions dels alumnes mentre eixamplen, amb propostes atractives, els límits de l'educació literària. En aquest sentit, el còmic podria jugar un paper clau –més enllà de títols concrets- com un espai per a la confluència entre l'alumnat i el professorat a partir de les lectures compartides. En canvi, potser el procés d'encontre resulta d'entrada més dificultós en el cas de la poesia o de la novel·la, com de vegades succeeix amb certa Literatura Infantil i Juvenil o amb els gran noms del cànon universal.

Pel que fa a un altre tipus de convergència o d'integració molt necessària a les aules –la de les diverses disciplines o matèries compartimentades en el currículum de l'Educació Secundària- les historietes també tenen molt a dir. En primer lloc, des d'una perspectiva lingüística, les vinyetes afavoreixen un Tractament Integrat de Llengües i faciliten l'aprenentatge contrastiu. Les obres originals i traduïdes que hem citat i moltes altres que podríem presentar a l'alumnat en valencià, en castellà o fins i tot també en anglés o en francés, presenten sovint una dificultat raonable per als alumnes, sobretot si ens limitem a treballar amb fragments. A partir de la nostra experiència, les optatives de primer de Batxillerat ofereixen una oportunitat per a realitzar activitats entre els

diversos departaments de llengua que podrien incloure el còmic. Només cal analitzar els materials didàctics per a l'ensenyament de l'anglès. Ja fa anys que unes quantes editorials aposten per introduir cada unitat didàctica amb una tira còmica o amb una historieta breu per a generar interès i expectatives envers el nou context d'aprenentatge.

D'altra banda, reiterem les possibilitats de la historieta com a vehicle per a l'estudi d'altres disciplines artístiques, així com per a aprofundir en el camp de les Humanitats i de les Ciències Socials. I en eixe camí interdisciplinari pensem que *Persèpolis* conté unes possibilitats didàctiques més que engrescadores. Però no és un exemple aïllat o extraordinari dins de l'ampli món del còmic. Per això una altra convicció que hem adquirit al llarg del trajecte és la de no limitar-nos a explorar etiquetes com la de novel·la gràfica, que ens poden encotillar la mirada. La literatura dibuixada de tot tipus; el cal·ligrama, la tira còmica, la il·lustració, el *collage*, els grafitis, la fotografia, la portada, la caricatura o els àlbums poden ser recursos impagables per a vehicular reflexions i continguts. A més de les llengües, la Història –només hauríem de fer una ullada als llibres de text- la Geografia, la Filosofia, l'Ètica o per suposat la Història de l'Art, es treballen sovint a través de diversos llenguatges de base icònica.

Una altra reflexió ben interessant que ha sorgit en el procés d'elaboració de la proposta –introduïda pels alumnes de Llengua i Imatge de l'IES Lluís Vives- és la de la historieta i el dibuix en general com un espai de llibertat. La relativa marginació d'un art minoritari havia permès un nivell de crítica, de sàtira i una presència de tabús del subconscient en forma de sexe o de violència que no podien emergir en altres formats més populars. Potser la creixent popularitat i l'indubtable fenomen comercial en torn del còmic modificarà aquesta realitat. Alguns alumnes, vertaders experts en la matèria com Raül Peris, assenyalaven com moltes de les versions cinematogràfiques que hem esmentat rebaixaven els elements més transgressors fins a aigualir la naturalesa subversiva de l'obra original. En qualsevol cas, gran part del magnetisme que desperta l'art dibuixat entre els més joves es basa en aquesta premissa d'expressió lliure, de burla o de sàtira fins i tot –com descobrim a les caricatures- a través d'un codi versàtil i proper. També és un mitjà que els alumnes identifiquen molt amb la

presència d'una càrrega ideològica important, potser afavorida per la capacitat sintètica de la vinyeta i per la seua força expressiva.

En una proposta amb un alt grau d'interdisciplinarietat, on s'afavoreixen les connexions entre gèneres i productes culturals diversos, els anomenats aspectes procedimentals adquireixen una importància molt destacada. Així, la manera de fer que més incideix en un enfocament globalitzador dels continguts i de les disciplines és, sens dubte, el treball per projectes. Hem de remarcar, a més, l'efecte motivador de la producció final al llarg del procés i la seua gran utilitat per a lligar les sessions mentre integrem les activitats i els conceptes abordats durant la proposta en un tot coherent. A partir de l'experiència podem afirmar que el diàleg, la interacció constant i la construcció compartida del coneixement suposen al mateix temps un repte i una gran oportunitat per a avaluar i refer les nostres orientacions mentre avança el procés. A diferència dels continguts solts o encabits en els apartats estancs d'un llibre de text, ací el fil conductor ha de ser ininterromput, mentre l'intercanvi d'informació amb l'alumnat esdevé prioritari i continu.

Si tornem a *Persèpolis*, l'obra que exerceix d'esperó i també de lligam de tot el projecte, hauríem de concloure aquestes reflexions amb una possibilitat didàctica que el còmic de Marjane Satrapi propicia en gran mesura: el treball sobre les actituds. Ja n'hem parlat, però potser *Persèpolis* és un dels productes més aconseguits des d'una òptica intercultural, sense caure en simplismes ni tampoc en discursos ampul·losos, sinó amb la força que atorga el relat sobri i molt humà d'una vida que s'obri pas entre els abismes de la Història. Aquesta perspectiva lúcida i aliena als sectarismes de tot tipus, permet una identificació amb el personatge en construcció de Marjane que fomenta el respecte a la diferència. Les errades, els desenganys, la duresa del context o fins i tot uns quants moments de desesperança són superats al llarg del procés de formació d'una dona que arriba a la vida adulta escindida entre dos mons. Si traslладem aquestes lliçons vitals a l'àmbit de la psicologia, podríem incidir en una formació més integrada amb les emocions i amb el foment de la resiliència –dins i fora de l'aula-. Parafrasejant Viktor Frankl, no es tractaria d'oferir ni de cercar un sentit a la vida, sinó d'interrogar-nos a nosaltres mateixos sobre allò que la vida ens demana a cada moment. I de triar la millor actitud per a respondre-hi.

9- Bibliografia

BAILE LÓPEZ, Eduard (ed.), (2012). *Ítaca Revista de Filologia*, "Dossier Còmic i Literatura", n.3, Alacant: Universitat d'Alacant.

BAKHTIN, Mikhail (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski*, México: Fondo de Cultura Económica.

BALLESTER, Josep (1999). *L'educació literària*, València: PUV.

-(2007). "La educación literaria, el canon y la interculturalidad", en *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, n.224, 15-19. Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.

-(2009). BALLESTER, Josep; IBARRA, Noelia, "La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico" en *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, n.36, 25-36, Universidad de Castilla-La Mancha.

BARBIERI, Daniele (1993). *Los lenguajes del cómic*, Barcelona: Paidós.

BOMBINI, Gustavo Horacio (1996). "Las otras literaturas/otras lecturas: un problema pedagógico", *Textos*, 9, 7-14.

BORDONS, Glòria; Díaz-Plaja, Ana (coord.), (2013). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona: Graó.

CAMPS, Anna et alii (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Barcelona: Graó.

CAMPS, Anna (coord.), (2006). *Diálogo e investigación en las aulas*, Barcelona: Graó.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna (1992) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Barcelona: Sensat/Edicions 62.

COLOMER, Teresa (1996). "La evolución de la enseñanza literaria", Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.

COLOMER, Teresa (1998). *La formació del lector literari*, Barcelona: Barcanova.

COLOMER, Teresa; FONTS, Montserrat (coord.), (2010). *Revista Articles*, "Monogràfic Narratives gràfiques", n.052 (Juliol, Agost, Setembre 2010), Barcelona: Graó.

COLOMER, Teresa; KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, Cecilia (2010). *New directions in picturebook research*, New York: Routledge.

-(2010b). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Caracas: Banco del libro.

DU GAY, Paul; HALL, Stuart (coord.), (1997). *The circuit of culture*, London: Sage.

ECO, Umberto (1985). *Apocalípticos e integrados*, Barcelona: Lumen.

EISNER, Will (2003). *La narración gráfica*, Barcelona: NORMA.

-(2007). *El cómic y el arte secuencial: teoría y práctica de la forma de arte más popular del mundo*, Barcelona: NORMA.

ESPINOSA, Pedro; PORTABELLA, Sergi (2014). *KMM. Novel·la gràfica*, Valls: Cossetània.

FRANKL, Viktor (2004). *El hombre en busca de sentido*, Barcelona: Herder.

GARDNER, Howard (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.

GASCA, Ramón; GUBERN, Román (1991). *El discurso del cómic*, Madrid: Cátedra.

GÓMEZ SALAMANCA, Daniel; ROM RODRÍGUEZ, Josep (2012). “La novel·la gràfica: un canvi d’horitzó en la indústria del còmic”, *Ítaca Revista de Filologia*, “Dossier Còmic i Literatura”, n.3, 35-65, Alacant: Universitat d’Alacant.

GRAMSCI, Antonio (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires: Nueva Visión.

GUASCH, Oriol; RIBAS, Teresa (coord.), (2012). *Revista Articles*, “Monogràfic Projectes per ensenyar i aprendre llengua i literatura”, n.057 (Abril, Maig, Juny), Barcelona: Graó.

GUBERN, Román (1974). *El lenguaje de los cómics*, Barcelona: Península.

HALL, Stuart; DU GAY, Paul (2006). *Questions of cultural identity*, London: Sage.

HALL, Stuart (2010). *Sin garantías*, Popayán: Envió.

HERNÁNDEZ RANZ, Olalla (2010). “Mirada a un art actual. La narració gràfica”, en *Revista Articles*, “Monogràfic Narratives gràfiques”, n.052 (Juliol, Agost, Setembre 2010), 51-59, Barcelona: Graó.

IBARRA, Noelia; MOROTE, Pascuala (coord.), (2007). *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, “monográfico Literatura e Interculturalidad”, n.224, Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.

IBARRA, Noelia (coord.), (2011). *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, “monográfico Especial Còmic”, n. 258-259, Barcelona: Centro de Comunicación y Pedagogía.

JOUBE, Vincent (1993). *La lecture*, Paris: Hachette.

- LLEDÓ, Emilio (1999). *El silencio de la escritura*, Madrid: Espasa-Calpe.
- MARTÍN GARCÍA, Xus (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*, Barcelona: Horsori.
- MCCLOUD, Scott (2001). *La revolución de los cómics*, Barcelona: NORMA.
- (2005). *Entender el cómic. El arte invisible*, Bilbao: Astiberri.
- LLOBELL, Sento (1992) *Tirant a Anglaterra*, València: Tres i Quatre.
- MOIX, Terenci (2007). *Historia social del cómic*, Barcelona: Bruguera.
- MOORE, Alan; GIBBONS, Gave (2009). *Watchmen*, Barcelona: Planeta de Agostini.
- MOORE, Alan; LLOYD, David (2013). *V de Vendetta*, Barcelona: ECC.
- OBIOLS, M. Rosa (2013). “La literatura y el otro”, en *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, 57-67, Barcelona: Graó.
- PALOMARES, Francisco F. [coord.], (2003). *Sociología de la educación*, Madrid: Pearson.
- POULET, Georges et alii (1975). *Qu'est-ce qu'un texte. Elements pour une herméneutique*, Paris : José Corti.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis (1988). *El cómic y su utilización didáctica*, Barcelona: Gustavo Gili.
- ROCA, Paco (2010). *El invierno del dibujante*, Bilbao: Astiberri.
- (2013). *Arrugas*, Bilbao: Astiberri.

- (2014). *Los surcos del azar*, Bilbao: Astiberri.

ROUX, Antoine (1970). *La bande dessinée peut être éducative*, Paris : L'École.

SAID, Edward W. (1996). *Representaciones del intelectual*, Barcelona: Paidós.

-(1996b). *Cultura e imperialismo*, Barcelona: Anagrama.

SATRAPI, Marjane (2004). *Brodats*, Barcelona: NORMA.

-(2005). *Pollo con ciruelas*, Barcelona: NORMA.

-(2009). *Persèpolis*, Barcelona: NORMA.

SPIEGELMAN, Art (2007). *Maus, historia de un superviviente*, Barcelona: Random house Mondadori.

TARDI, Jaques; VERNEY, Jean-Pierre (2010). *¡PUTA GUERRA!*, Barcelona: NORMA.

TODOROV, Tzvetan (2007). *La literatura en perill*, Barcelona: Galàxia Gutenberg.

VARGAS LLOSA, Mario (2012). *La civilización del espectáculo*, Madrid: Anagrama.

WELLERSHOFF, Dieter (1976). *Literatura y principio del placer*, Barcelona: Guadarrama.

WILLIS, Paul (2008). "Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI" RASE, vol.1, num.3, pàg. 43-66.

10. Annexos

- Capítol de *Persèpolis* per a la segona sessió: “La verdura”. (pàgines 203-211 de l’edició catalana).
- Exemples dels relats dels alumnes.

گزیده شعرها

Le vent nous emportera

Dans ma nuit, si brève, hélas
Le vent a rendez-vous avec les feuilles.
Ma nuit si brève est remplie de l'angoisse dévastatrice
Ecoute ! Entends-tu le souffle des ténèbres ?
De ce bonheur, je me sens étranger.
Au désespoir je suis accoutumée.
Ecoute ! Entends-tu le souffle des ténèbres ?
Là, dans la nuit, quelque chose se passe
La lune est rouge et angoissée.
Et accrochée à ce toit
Qui risque de s'effondrer à tout moment,
Les nuages, comme une foule de pleureuses,
Attendent l'accouchement de la pluie,
Un instant, et puis rien.
Derrière cette fenêtre,
C'est la nuit qui tremble
Et c'est la terre qui s'arrête de tourner.
Derrière cette fenêtre, un inconnu s'inquiète pour moi et toi.
Toi, toute verdoyante,
Pose tes mains - ces souvenirs ardents -
Sur mes mains amoureuses
Et confie tes lèvres, repues de la chaleur de la vie,
Aux caresses de mes lèvres amoureuses
Le vent nous emportera!
Le vent nous emportera!

Forough Farrokhzad