

Irene Zurrón Servera
Université Lumière–Lyon 2
LiCETC

L’ENSENYAMENT DE LA CULTURA CATALANA EN CLAU FEMENINA

RESUM

Al llarg de la història, les dones han produït cultura amb la mateixa intensitat que els homes, ara bé, s’ha tendit a fer-ne invisibles les aportacions. És necessari que, com a docents de català, adoptem una actitud revisionista de la cultura que transmetem, de manera que les aules esdevinguin espais per a la transformació de la societat. Per això, formulem una sèrie d’estratègies, així com una proposta didàctica a partir de l’obra poètica de Maria-Mercè Marçal.

Paraules clau: didàctica, cultura, gènere, Maria-Mercè Marçal

ABSTRACT

Throughout history, women have produced culture as intensively as men. However, their contribution has been concealed. For this reason, as Catalan teachers, it is necessary that we adopt an updated perspective of the culture we actively transmit as the education system reproduces the power imbalance between women and men as part of the model of our society. Nonetheless, with critical revision we can encourage society to evolve from our classrooms. With this objective in mind, we formulate a set of education strategies as well as a didactic proposal based on the poetry of Maria-Mercè Marçal.

Keywords: teaching approach, culture, gender, Maria-Mercè Marçal

INTRODUCCIÓ

El paisatge actual se’ns presenta aparentment positiu pel que fa al paper de les dones en els diferents àmbits de la nostra societat, però aquest avanç, si bé que encoratjador, encara deixa molts espais on el seu protagonisme és escàs. En la cultura, tot i que cada vegada la presència de les dones com a productores i receptores és més gran, encara descobrim que la mirada que persisteix és l’androcèntrica.

La cultura catalana té un llegat important d’obres de dones que, malgrat que poc conegut, ha arribat fins a nosaltres i reclama l’atenció que li pertoca. Situar-les a primera línia, incloure-les en els programes d’ensenyament, fer-ne l’objecte d’homenatges i estudis, és essencial per assumir que les dones sempre han fet cultura i que les que ara en fan no són òrfenes que parteixen del no-res.

En aquest sentit, Maria-Mercè Marçal, escriptora sobre la qual presentem una proposta didàctica per a la classe de llengua catalana, reivindica la necessitat de construir una genealogia femenina, en tant que la genealogia de la cultura universal és masculina i només hi consten alguns noms de dona sense aparent relació entre les unes i les altres. Per Marçal, «el patriarcat ha negat la força creadora del principi femení» i la cultura «és una genealogia masculina» (2004: 139). A més, fent referència a la configuració –patriarcal– del cànnon, assegura que «la immensa majoria d’obres escrites per les dones al llarg de la història han caigut en l’oblit i el mecanisme selectiu els ha estat tan estranyament, sospitosament, desfavorable» (Marçal, 2004: 161).

Les reivindicacions feministes, doncs, sorgeixen arran de la consciència que les dones han estat objecte de dominació i explotació per part del patriarcat, que es reproduïx i és interioritzat per mitjà de la socialització i, de retruc, de la cultura. De fet, «les tradicions culturals i la (re)invenció de les tradicions són, sovint, utilitzades com a formes de legitimar l’opressió de les dones» (Belzunegui, Brunet, Pastor i Valls, 2008: 52). Això està estretament vinculat amb la violència de gènere, conseqüència directa del masclisme, que massa sovint és normalitzat i naturalitzat. Cal que ens qüestionem com la llengua i la cultura que transmetem legitimen el patriarcat. L’emancipació femenina necessita redefinir i transgredir l’ordre simbòlic donat, avalat per la cultura. L’aula és un espai privilegiat per dur-ho a terme.

PROBLEMÀTICA

En l’ensenyament de la llengua catalana, el docent introdueix –guiat si fa no fa pel criteri personal– elements culturals que reforcen i posen en context el seu aprenentatge. La inèrcia fa que la cultura que es difon a l’aula sigui un reflex d’aquella que vivim en la nostra societat. Quan ens hi fixem, ens adonem que se centra gairebé completament en les aportacions dels homes, ometent les que han fet i fan les dones.

Les xifres són prou reveladores. Per exemple, el 2017, segons el catàleg de Catalan Films & TV, s’han produït 104 llargmetratges a Catalunya (ficció, documental i animació), però només 25 han estat dirigits o codirigits per dones. Quant als Premis Gaudí de Cinema, el 2017, dels 22 guardons que s’han entregat, 5 han estat atorgats exclusivament a dones i 4 a equips on almenys hi havia una dona, mentre que 13 han estat exclusivament per a homes. Altrament, a l’informe *Dones als festivals musicals de Catalunya* del 2017, es conclou que als festivals catalans només hi ha hagut un 25% de dones aquest any.

Certament, es privilegien les produccions masculines. Això també es palesa, per exemple, en la llista d’obres que se seleccionen cada any per a l’opció de català del *Concours externe de l’agrégation a França*¹. En els darrers vint anys, només cinc obres han estat d’autoria femenina –el 2005 Montserrat Roig, el 2008 Maria Barbal, el 2010 Mercè Ibarz, el 2011 Carme Riera i el 2012 Maria-Mercè Marçal. Aquestes obres són referència i esdevenen representatives de la literatura catalana per a la comunitat d’ensenyants que escullen català com a opció. Per això, tot i que la tria d’una obra anual és complicada perquè s’hi han de tenir en compte molts factors, com la diversitat geogràfica, és evident que trobem a faltar una selecció més equitativa.

Així doncs, s’imposa la necessitat de cercar una nova mirada que promogui un canvi en les pràctiques i les polítiques en l’ensenyament. Al capdavant, visibilitzar les contribucions femenines és un pas imprescindible per assolir una cultura completa. Com diu la historiadora feminista Bea Porqueres (2010: 8):

¹ A França, l’agregació és un concurs públic per a la contractació de professors d’ensenyament secundari i superior. En la secció d’espanyol llengua estrangera, els candidats han d’escollir com a opció entre català, llatí i portuguès.

L'àmbit cultural és on es congrien els prejudicis i judicis sobre els quals s'assenta la justificació implícita o explícita de moltes injustícies. La discriminació, la subordinació, la marginació, l'opressió, la violència, la privació de drets dels grups menystinguts i/o minoritzats i, fins i tot la violència contra ells, s'assenten sovint en missatges emesos des de l'àmbit cultural. Són paraules, imatges o narracions que avalen o donen per bones idees que transmeten o consoliden els valors establerts. Per la mateixa raó, és l'àmbit idoni per sotmetre aquest valors a crítica i vehicular-ne de nous.

En tant que docents, cal que adoptem una posició resistent vers el que ensenyem, una posició crítica que pugui fer visibles les aportacions femenines i que, a més, pugui explicar el perquè dels silencis i els buits en la història de les dones, sense continuar passant-hi per sobre com si hagués estat normal, caient en arguments estereotipats, com si les resistències i les lluites mai no haguessin existit. Hem de qüestionar el relat establert i fer explícit que enfront de cada situació de discriminació vers les dones, va haver-hi espais de rebel·lió.

MARC TEÒRIC

En l'actualitat, malgrat trobar-nos en un moment dolç respecte d'èpoques passades, en què han sorgit moltes iniciatives que reclamen una major presència de les dones, els llocs de poder i d'autoritat, així com els reconeixements, encara són majoritàriament per als homes. Tot i la sensació de bonança aparent, ens trobem lluny de tenir una cultura feminitzada, que seria, com diu la filòsofa i escriptora Rosa María Rodríguez (2002: 53-69 *dins* Porqueres, 2010: 12):

Una en la qual la mirada femenina dibuixés els mapes conceptuals, dissenyés els imaginaris col·lectius, fes present la seva història; una en la qual la seva paraula atorgués poder i legitimitat, i les dones hi fossin presents en tots els espais de la creació, de l'administració, difusió i gestió.

El subjecte universal, a més, ha estat identificat amb l'home blanc i heterosexual fins que els feminismes i altres moviments ho han qüestionat. Aquest masculí universal ha ajudat a configurar un ordre simbòlic patriarcal, és a dir, un marc de significacions que determina, en cada societat, el que és imaginable i esperable. Com explica la filòsofa Maite Larrauri (1996: 14 *dins* Porqueres 2010: 21):

L'ordre simbòlic patriarcal o l'ordre simbòlic donat és el que determina els límits dins del quals és possible percebre i pensar, determina el visible i el pensable. Encara que no pot identificar-se amb la llengua que parlem, l'ordre simbòlic s'hi troba incorporat perquè està format per tots els significats que una cultura estableix per dir què és el món, per aprehendre'l, per desenvolupar-lo.

Els ensenyants de català som models de llengua i transmissors de cultura, de tal manera que som un element clau en la creació d'ordre simbòlic. Per això, ens hauriem de preocupar que la llengua que transmetem sigui representativa tant de dones com d'homes, i que els continguts culturals siguin equitatius.

Altrament, entenem que el procés de reconeixement de les dones ha d'anar de la mà del d'altres col·lectius històricament inferioritzats. Hem de tenir en compte que «les desigualtats de gènere travessen altres determinacions socioestructurals com la classe, l'edat, l'ètnia, l'opció sexual, la posició en el sistema mundial» (Belzunegui, Brunet, Pastor i Valls, 2008: 47). La mirada revisionista ha de contribuir, necessàriament, no tant al foment de la diversitat –com es diu sovint–, sinó a reconèixer-la, perquè la diversitat ja forma part de la societat i, doncs, de l'aula, i tan sols cal fer-la visible i tractar-la com una riquesa.

PROPOSTES PER A LA CLASSE DE LLENGUA

A continuació pretenem esbossar una sèrie de propostes didàctiques i bones pràctiques a partir de continguts culturals per a la classe de llengua catalana, sempre tenint en compte que cada aula té unes particularitats diferents i que, per tant, es tracta d'orientacions –i no de prescripcions–, que haurem d'adaptar al nostre context.

A la classe, hauriem d'evitar els usos sexistes i androcèntrics de la llengua. Segons l'*Acord per a l'ús no sexista de la llengua* (2010) del Grup d'Estudi de Llengües Amenacades (GELA), «entenem per usos sexistes els que menystenen o desvaloren un dels dos sexes, habitualment les dones; i entenem per usos androcèntrics

els que invisibilitzen o fan difícil imaginar en un àmbit determinat la presència o l'actuació de les dones». Les frases il·lustratives o els enunciats dels exercicis, per exemple, haurien d'incloure tant homes com dones i estar lliures d'estereotips sexistes.

Altrament, mitjançant jocs de rol o de situació, en els quals els alumnes interpreten un paper assignat, ens les podem enginyar per tergiversar estereotips de gènere prefixats per evitar que es reproduïxin. Sobretot, mai no hauria de ser l'ensenyant el que reproduceixi rols basats en clixés, ben al contrari, hauria d'afavorir que es configurin situacions alternatives que els transformin. També podem proposar als estudiants que, a partir d'imatges d'homes i dones de diferents edats, n'inventin la història i el caràcter, tot donant-los com a requisit que capgirin els mites i estereotips de gènere i sexualitat.

Sovint recorrem a suports visuals per reforçar el tema que tractem. Les imatges que escollim són d'una importància cabdal, vist que creen un entramat simbòlic i construeixen el nostre imaginari. Per això, a l'hora de seleccionar-les, hauriem de tenir en compte que siguin equitatives i representin homes i dones per igual. Això no sempre és així. De fet, hem introduït al cercador d'internet la sentència «dibuix de castellers» i hem vist que, de les primeres vint imatges que ens proposa, cinc són dibuixos on hi ha tant castellers com castelles, mentre que a la resta només apareixen homes fent castells². Es tracta d'imatges que fan invisible la participació de les dones en aquesta tradició. Així doncs, hauriem de privilegiar els cinc dibuixos on se les inclou.

També cal qüestionar-nos quina imatge de les dones i dels homes transmeten els vídeos o els àudios que utilitzem a l'aula. Primerament, les publicitats, que permeten ser explotades de diverses maneres a la classe de llengua, són, ara encara, difusores preeminents d'estereotips de gènere. Des de l'aparença física de les persones que hi apareixen i les tasques que duen a terme fins a l'espai on es mouen, els anuncis tendeixen a explotar el model tradicional de concebre la feminitat i la masculinitat. Les sèries televisives van en la mateixa línia. De fet, si fem atenció a les sèries de TV3, veurem que la idea original de ben poques és d'una dona. En una altra dimensió de la televisió, des del 2013 existeix el col·lectiu *On són les dones* que analitza i denuncia l'absència de les dones en els espais d'opinió dels mitjans de comunicació de Catalunya.

També en el cinema és preocupant l'escassa presència femenina i el paper que hi juguen les dones. A l'àmbit català, de fet, tenim moltes directores que hauriem de tenir en compte, com Mar Coll, Judith Colell o Isabel Coixet, i els darrers anys han aparegut films molt interessants, com *Les amigues de l'Agata* (2015) de Laia Alabart, Alba Cros, Laura Rius i Marta Verheyen, *Júlia ist* (2017) d'Elena Martín o *Estiu 1993* (2017) de Carla Simó.

Amb això no volem dir que no podem fer servir materials on hi hagi certa desigualtat –tot i que podríem anar en compte de no utilitzar-los sistemàticament–, més aviat que, en el cas que el document que proposem sigui sexista o invisibilitzi la dona, hauriem de ser-ne conscients i fer-ho evident, tot reaccionant davant els estereotips i prejudicis i convidant l'alumnat a qüestionar-los.

També podem proposar activitats entorn a diades dedicades a les dones, com el 22 de febrer, Dia europeu per a la igualtat salarial entre dones i homes, el 8 de març, Dia internacional de les dones, o el 26 d'abril, Dia de la visibilitat lèsbica. Així mateix, podem revisar alguns elements de les festes i tradicions culturals que celebrem. Si organitzem actes, hauriem de vigilar que les activitats que fem no reforcin els rols tradicionals. Podem proposar a la classe, per exemple, que dissenyi un cartell per a la Diada de Sant Jordi que trenqui amb els papers tradicionals de la princesa i el cavaller.

Així mateix, les dones oblidades de la cultura catalana poden ser redescobertes per mitjà d'alguna proposta didàctica, com per exemple un concurs per substituir certs noms de carrers de Catalunya per un nom de dona o d'un col·lectiu feminista, proposant que, en grups, elaborin un projecte adreçat a un ajuntament on es justifiqui per què un nom hauria de ser reemplaçat per un altre.

D'altra banda, el conte literari, per la seva brevetat, es pot treballar fàcilment a la classe de llengua. La investigadora en didàctica de la literatura Teresa Colomer (2011: 102) assenyala que un gran nombre d'experiències educatives han demostrat el profit de les activitats que relacionen la lectura, l'escriptura i la parla a partir d'un text literari en el domini progressiu de la llengua. Els textos breus que proposem als nostres alumnes poden servir-nos, a més, per reflexionar sobre el que ara ens interessa, això és, la diversitat, els estereotips o la violència de gènere. Tot seguit n'esmentem tres.

La narració «De l'infern al paradís» (*L'illa i la dona*, 2003) de M. Antònia Oliver és un relat policíac en

² Cerca feta el 30 de desembre del 2017.

què la detectiva Lònia Guiu –que apareix a tres novel·les de l'autora– investiga la desaparició de la minyona d'una casa benestant. Després de localitzar-la i fer-la tornar, s'assabenta que la jove ha estat brutalment assassinada pel fill de la família i els seus amics.

La violència de gènere també es tracta al conte «Redacció» (*Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury*, 1980) de Quim Monzó, en què el narrador és un infant que explica en forma de composició escolar què va fer el diumenge. Evoca des de la ingenuïtat les discussions dels seus pares fins que, després d'una baralla molt forta, veu per la finestra que el pare està enterrant el cos de la mare al jardí.

Finalment, el conte «Te deix, amor, la mar com a penyora» (1975), del recull homònim de Carme Riera, és un text ideal per treure a la llum el prejudici tan estès segons el qual tothom és heterosexual fins que no es demostrï el contrari. A l'inici del relat, escrit en primera persona, coneixem que qui parla és una dona que s'adreça a una persona estimada. Quan proposem aquesta lectura, convé donar poques pistes sobre el contingut, a banda d'anar solucionant les dificultats lingüístiques. Hauríem de comprovar, però, que s'ha entès correctament el final, quan diu: «Em sent massa feble i les forces em fallen. Pens que probablement no coneixeré la nina, perquè serà nina, n'estic segura, i no podré decidir, si no ho faig ara, el seu nom. Vull que li posin el teu, Maria, i vull, també, que llencin el meu cos a la mar, que no l'enterrin» (Riera, 2003: 49-50).

El més habitual és que en aquest moment el lector descobreixi que la protagonista no s'adreçava a un home, com havia imaginat des del començament –malgrat que en cap moment així es digui i que fins i tot alguna informació fa pensar que no ho és–, sinó que estava enamorada d'una altra dona. Tanmateix, havent llegit el final, encara trobarem qualcú que continuarà pensant que és un home però que hi ha alguna cosa estranya en el relat, o que es preguntarà si en català «Maria» pot ser un nom d'home. Certament, aquesta lectura ens fa adonar que, malgrat que ens agradi pensar el contrari, realment no estem lliures de prejudicis.

UNA PROPOSTA CONCRETA: MARIA-MERCÈ MARÇAL A L'AULA

El corpus poètic de Maria-Mercè Marçal, a més de ser d'una qualitat indiscutible, tracta uns temes i adopta uns punts de vista que poden resultar enormement atractius a l'aula de llengua catalana. La poesia presenta molts avantatges per treballar a classe, com ara la brevetat o l'ús d'un llenguatge suggeridor. Les investigadores en didàctica de la llengua i la literatura Glòria Bordons i Júlia Ferrer (2009: 7-10) assenyalen que la poesia facilita el creixement de la personalitat; permet desenvolupar el sentit crític envers el món, el compromís cap als valors humans més elevats i el lliure pensament. A més, pot fomentar el diàleg entre els alumnes entorn de temes col·lectius –com ara el paper de la dona, en l'obra de Marçal–, o personals –com pot ser la identitat sexual, que la nostra poeta planteja a partir del poemari *Terra de Mai* (1982). A continuació esbossem una proposta didàctica que es podria desenvolupar a classe de llengua catalana d'un nivell entorn A2-B2 –amb les adaptacions necessàries.

Maria-Mercè Marçal va passar la infantesa a Ivars d'Urgell i es va traslladar a Lleida el 1963, gràcies a una beca d'estudis. L'assagista i crítica literària Lluïsa Julià (2001: 14) apunta que, ja a l'institut, Marçal destaca «per la presa de consciència nacionalista, per les seves relacions amb els grups més polititzats i, sobretot, per la impressió que li causa el fenomen de la Nova cançó catalana».

Es trobava en la línia de les reivindicacions de la joventut del maig del 68. Els moviments contraculturals d'aquests anys crearen formes d'actuació col·lectiva que contribuïren a l'inici de noves estratègies d'expressió de la societat civil, que s'organitzava al marge dels partits per reclamar o protestar (Fontana, 2011: 404).

Activitat 1. Introducció al personatge de Maria-Mercè Marçal

La proposta per treballar la figura de Maria-Mercè Marçal i el seu context històric-cultural comença amb l'escolta atenta d'un fragment del vídeo *Poetes maleïts. Maria-Mercè Marçal*, emès al programa Tarasca de TVC el 2005³. S'hi fa un homenatge a la poeta tot repassant-ne els grans assoliments i lligant-los al context històric. El fragment seleccionat abraça des del minut 5.05 fins al 13.05, en el qual Neus Aguado fa referència a la importància del mar per a Marçal i a la seva faceta d'intel·lectual compromesa; Lluïsa Julià parla del procés creatiu de la poeta; es veu com alumnes del Col·legi de Teatre de Barcelona preparen un espectacle entorn de la poesia marçaliana; Salvador Cardús explica el sorgiment de moviments estudiantils

³ Disponible al web Edu3.cat: http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=42638&p_alg=Tarasca%20Maria%20Merc%E8%20Mar%E7al

i obrers als anys seixanta, seguits de la crítica feminista, l'alliberament sexual i l'alliberament nacional, i Blanca Serra parla del PSAN, partit en el qual va militar Marçal.

Després, veiem «Dones en lluita» del 13 de juny del 2017⁴, del programa *Sense ficció* de TV3. Hem seleccionat un minut del vídeo –del minut 2 al 3– que parla de les Jornades Catalanes de la Dona del 75, on es reivindicà el dret al divorci i a l'avortament, i els actes de protesta que es feren. Enllaça perfectament amb el vídeo de Marçal.

Activitat 2. Introducció al context històric-cultural

Per mitjà de la poesia, Marçal llença clams feministes, socials i ecològics, que s'avenen amb els moviments contraculturals que sorgeixen a finals dels anys seixanta. Podem repartir un dossier amb els poemes breus «Vint bales foren, vint bales...» i «Maledicció amb estrella», de *Cau de llunes*, i «La mort crema el darrer rostoll...», «De primer van foradar-me les orelles...» i «Com un peix sense bicicleta...» de *Bruixa de dol*, dels quals en fem la lectura.

Després proporcionem un seguit de fotografies d'escenes emblemàtiques dels moviments contraculturals, socials i pacifistes de finals dels anys seixanta i dels anys setanta –del maig del 68 francès, de Harvey Milk en una manifestació pels drets dels homosexuals a San Francisco (1978), de la revolució dels clavells de Portugal (1974), dels moviments hippies, de Maria-Mercè Marçal amb símbols feministes (1978), del primer concert massiu de la Nova Cançó a l'Institut Químic de Sarrià (1966), de la primera manifestació de l'Estat pels drets homosexuals a Barcelona (1977) i dels grisos perseguint els estudiants que es manifesten a la UB.

Al principi no es dona cap pista sobre les fotografies, per tal de crear un ambient de misteri i fomentar l'interès de l'alumnat. Se'ls demana que reflexionin a partir de les preguntes: de quan penseu que són les imatges? Com ho podeu saber? Quina relació trobeu entre les diferents fotografies? I entre les fotografies i els poemes que heu llegit?

Al cap d'un moment, es van guiant les seves respostes i se'ls fan preguntes més orientades: sabeu què va ser el maig del 68? I els moviments obrers? I el moviment hippy? I el moviment feminista? Sabeu què va ser el franquisme?

El 1979, Marçal va crear la secció de feminisme a la Universitat Catalana d'Estiu, que va coordinar fins al 1985. A banda de publicar un primer aplec de poesia –*Cau de llunes* (1977)– als anys setanta de caràcter clarament reivindicatiu, Marçal es va immersir en el món polític; s'afilià al PSAN (Partit Socialista d'Alliberament Nacional), partit independentista d'inspiració comunista, i formà part de les seves llistes en les eleccions de 1979 per la circumscripció de Lleida.

Ben revelador és el fet que el seu corpus poètic s'encapçalí amb una declaració, una «Divisa» –dins *Cau de llunes*–, en la qual es presenta marcada per una triple opressió: «A l'atzar agraeixo tres dons: haver nascut dona, / de classe baixa i nació oprimida». Com és sabut, Marçal parafraseja l'oració dels antics jueus en què agraïen a Jahvè haver nascut homes, lliures i del poble elegit. Més endavant, es va definir també com a lesbiana. D'aquesta manera, se situava en un discurs polític que volia subvertir l'ordre imperant –«I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel», clou la «Divisa». (Fernández, 2004: 201). També denuncia la subordinació de la dona en el poema «Drap de pols, escombra, espolsadors...», en tant que ironitza sobre les tasques domèstiques que tradicionalment ha assumit, tot enumerant els estris que empra tal com es descriuen les armes dels aqueus en el cant segon de la *Iliada*: «Drap de pols, escombra, espolsadors, / plomall, raspall, fregall d'espart, camussa [...]», que contrasta amb el vers final: «surt el guerrer vers el camp de batalla».

Activitat 3. La divisa de Maria-Mercè Marçal

En primer lloc, es llegeix el poema «Divisa» que obre el poemari *Cau de llunes*. Tot seguit, demanem a la classe si sap què és una *divisa* i anem conduint les respostes fins aclarir que es tracta d'un emblema amb una breu sentència que l'explica i s'usa especialment en heràldica per descriure la persona que l'adopta. A continuació, es comenta que Marçal parodia una oració jueva de gràcies, que diu: «A Déu agraeixo haver nascut mascle, lliure i del poble escollit». D'aquesta manera, la poeta li atorga un sentit nou que s'escau a la seva realitat. Arribats a aquest punt, hem de conduir-los a reflexionar sobre el sentit del poema i a fer-los

⁴ Disponible a: <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/programa/dones-en-lluita-de-pomar-a-les-jornades-catalanes-de-la-dona/video/5672897/>

percebre el to irònic. Els preguntem: veieu ironia en la transformació que Marçal fa de l’oració jueva? Per què? I per què Marçal diu que és «tres voltes rebel»?

Aleshores, formem petits grups i els indiquem que elaborin una divisa pròpia: hauran de dissenyar un emblema o escut i afegir-hi una sentència que els cridi l’atenció. Quan hagin acabat, se’ls animarà a mostrar i explicar la seva obra a la resta de la classe.

Activitat 4. Quin és el camp de batalla del guerrer?

Es llegeix el poema «Drap de pols, escombra, espolsadors...» de *Cau de llunes*. De ben segur que l’alumnat desconixerà el vocabulari, atès que a les dues primeres estrofes s’enumeren estris de neteja. Plantegem (basant-nos en la proposta de Viu la Poesia):

1. A quin camp semàntic pertanyen aquests utensilis?
2. Penseu que el darrer vers —«Surt el guerrer vers el camp de batalla»— atorga sentit al poema? Quin creieu que és, el sentit?

Aleshores, es debat entorn de la pregunta: creieu que el guerrer és un home o una dona? Per què? Tres alumnes fan de secretaris i recullen les intervencions; en acabat, llegeixen el més rellevant.

A continuació els demanem que facin un dibuix esquemàtic d’aquest guerrer que descriu el poema i dels estris que li fan d’armadura i d’armes de guerra. Una vegada enllestit, en petits grups, han de cercar a revistes o a internet fotografies d’anuncis publicitaris o de pel·lícules que pensin que encaixen amb aquest dibuix del guerrer. Després de la recerca, se’ls demana si creuen que les activitats domèstiques s’atribueixen més a la dona o a l’home i quin creuen que n’és el motiu; és convenient que anem guiant les seves respostes.

La poesia de Marçal va sorgir en uns anys en què, en el context del final de la dictadura a Espanya, la presa de consciència feminista, lingüística i nacional anaven estretament lligades. Però mentre el posicionament social i polític foren prou evidents i assumits en els darrers anys de lluita contra el franquisme i d’organització per a la democràcia, la dona continuava tenint un paper secundari, diluïda en la domesticitat i la maternitat (Julià, 2001: 23-24).

Marçal combaté els esquemes de la cultura androcèntrica i tingué la intenció de reconstruir la història perduda de les dones. S’adonà de la importància que té la dona com a transmissora d’una cultura de caràcter oral i popular, que ha estat menystinguda. Per això va incloure, sobretot en els primers aplecs, versos que imiten la poesia oral, d’una gran musicalitat, com en els poemes «Corrandes de lluna» o «Matinet de Sant Joan», que resulten esplèndids per treballar la poesia en nivells no gaire avançats.

El 1979 publica el seu segon poemari: *Bruixa de dol*, que esdevé best-seller. Les seves paraules palesen la ferma reivindicació per la qual treballa intensament aquests anys (Alzueta, 1978 *dins* Julià, 2001: 25): «En aquest moment el tema més obsessiu és la reflexió sobre l’opressió que pateixo com a dona».

Marçal vol crear una subjectivitat femenina alternativa. Així, *Bruixa de dol* comença amb una «Divisa» amb la qual Marçal reflexiona entorn de la fràgil identitat de la dona en relació amb l’escriptura i la llengua. Diu: «Emmarco amb quatre fustes / un pany de cel i el penjo a la paret. / Jo tinc un nom / i amb guix l’escriu a sota». A més, fa una afirmació a la identitat personal en els següents versos, en què denuncia la pressió de la societat androcèntrica i sexista —aquest acte de «marcar» les noies amb les arracades— i qüestiona l’existència d’una feminitat universal: «De primer van foradar-me les orelles / i de llavors ençà duc arracades. / No prengueu aquest bosc per una alzina» (Fernández, 2004)..

A *Cau de llunes* i *Bruixa de dol* «s’inicia el discurs sobre la identitat femenina assumint els símbols que la tradició cultural ha atribuït a les dones» (Julià, 2001: 28). Es tracta, d’una banda, de la lluna, que esdevé un leitmotiv al llarg de l’obra. Ben mirat, és el símbol tradicional de la dona, que la identifica amb la natura, la nit, l’irracional, l’ocult i el misteri, i que, a més, s’oposa al sol, principi masculí, que és qui té llum pròpia, de la qual la lluna depèn. I, d’altra banda, apareix la bruixa, personatge maleït, cremat enllà del temps per la seva heterodòxia (Julià, 2001: 29). Així ho explica Marçal: «Les bruixes porten dol per una llarga història de repressió i de marginació col·lectiva a què les ha condemnades la societat “normal” per la seva dissidència» (Massip *dins* Julià, 2001: 29). El poema «Vuit de març» és un himne de to utòpic de l’alliberament de la dona, en què la bruixa esdevé el símbol de la dona oprimida i mortificada —comença: «Hereves de les dones / que cremaren ahir / farem una foguera / amb l’estrall i la por [...]».

Activitat 5. Què emmarquem?

Es llegeix la «Divisa» que obre el poemari *Bruixa de dol*. Després, s’explica que el nom és portador d’identitat, però que el llinatge de la mare sempre es perd, per això, és fràgil i el jo poètic diu que l’escriu en guix, un material volàtil.

Aleshores, s’indica a la classe que cerqui quelcom inspirant-se en la natura que emmarcaria i signaria amb el seu nom, en tant que creu que l’identifica plenament, i ho dibuixi (basant-nos en la proposta de Joana Bel, 2004). Finalment, cadascú ha de mostrar la seva obra a la resta de la classe i explicar quin sentit té.

Activitat 6. Avui, sabeu? les fades i les bruixes s’estimen

En primer lloc, s’escolta el poema «M’ets present com un déu, com un diable...» de Marçal musicat per Guillermina Motta⁵. Té un ritme molt pausat, que fa que sigui força intel·ligible. Després, proporcionem el poema transcrit, però sense els signes de puntuació ni la separació en versos i estrofes. Així, cadascú ha de marcar on creu que els versos acaben i posar signes de puntuació. Posem l’audició dues vegades i després mostrem el poema original. Malgrat que l’ordenació en versos i estrofes i la puntuació no coincideixin, el resultat pot ser correcte si és coherent.

Aleshores, demanem a la classe si coneix la cançó popular catalana a la qual es refereix el títol del poemari, *Bruixa de dol*, que diu: «Plou i fa sol / les bruixes es pentinen, / plou i fa sol, / les bruixes porten dol». Després, preguntem per què pensen que les bruixes porten dol, si creuen que la presència reiterada de les bruixes en l’obra de Marçal té una intenció reivindicativa i què representa, des del seu punt de vista, una bruixa⁶.

A continuació, vinculem el poema «M’ets present com un déu, com un diable...» i el títol del poemari, sobre el qual s’ha reflexionat, amb la composició «Avui, sabeu? les fades i les bruixes s’estimen»⁷. Escoltem la lectura dramatitzada que en fa Biel Majoral⁸, després facilitem el poema a l’alumnat i el tornem a escoltar. Tot seguit, plantegem aquestes preguntes perquè es contestin en petits grups:

1. Penseu que les fades i les bruixes són personatges oposats? Qui creieu que són les fades i qui les bruixes per a Marçal?
2. Marçal va defensar molt sovint la solidaritat entre dones. En quins elements del poema veieu aquest pensament?

Activitat 7. La webquest de la festa de les dones

Bruixa de dol acaba amb el poema «Vuit de març», una mena d’himne feminista. Primerament, es llegeix la composició. Després d’haver-ne aclarit els dubtes del vocabulari, es planteja una webquest perquè coneguin què se celebra el vuit de març i com de significativa és aquesta data per als drets de les dones.

Es fan grups i cada membre es fa càrrec d’una subpregunta:

1. Què i com es reivindica aquest dia actualment arreu del món?
2. Què va passar el 8 de març de 1911?
3. Quines foren les demandes de les feministes al llarg del segle XX?

Així, per mitjà del treball cooperatiu, entre tots contesten la gran pregunta: què representa aquesta data per als drets de les dones?

Els podem proporcionar els enllaços següents:

http://dones.gencat.cat/ca/temes/visibilitzacio_dones/associacionisme_participacio/dia_internacional_dones/

https://ca.wikipedia.org/wiki/Dia_internacional_de_les_dones

<http://www.upf.edu/upfigualtat/activitats/diadona.html#.VbBn3vntmko>

http://www.adpc.cat/new_site/?page_id=283

⁵ Disponible a www.musicadepoetes.cat.

⁶ Certament, com fa notar Mercè Otero al «Estudi preliminar» de *Bruixa de dol* (2006), les bruixes amb l’escombra tenen el ressò dels aspectes amables de la infantesa, però, d’altra banda, hi ha el dol per les bruixes, que representen les dones sàvies, perseguides al llarg de la història.

⁷ També es pot posar en relació amb el poema «Com ella» de la poeta nord-americana Anne Sexton, en què la dona s’identifica amb la bruixa.

⁸ Disponible a www.musicadepoetes.cat.

Finalment, s’escolta la versió musicada del poema que fa Mirna⁹.

A partir del tercer recull, *Sal oberta* (1982), Marçal introdueix el tema de la maternitat o, més aviat, de l’embaràs, en la mesura que dialoga amb la seva filla Heura, que encara no ha nascut. A la secció «Heura», Marçal mostra una experiència contradictòria i ambivalent, a causa de «la possibilitat de rebutjar un rol maternal vist com a intrínsecament opressor» (Fernández, 2004: 209). En els versos de *Sal oberta*, l’investigador en estudis catalans Josep-Anton Fernández (2004: 210) hi veu l’arribada al tercer estadi de la transició que experimenta Marçal, de dona, a mare, a lesbiana. El tema de l’amor lèsbic apareix com una reivindicació, amb la ferma voluntat de trencar el silenci que l’envolta.

Activitat 8. La lluna, motiu literari i artístic

La lluna és un símbol present al llarg de l’obra de Marçal, que l’associa a la feminitat. Al poema «Averany» de *Sal oberta* té un gran protagonisme –la poeta fins i tot s’identifica amb una de les fases lunars quan diu: «Mercè-creixent». Així, es llegeix el poema en veu alta i s’esclareixen els dubtes de vocabulari i de comprensió.

Després, distribuïm l’alumnat en cinc grups i a cada un se li proporciona un d’aquests poemes: «Avui la primavera se m’ha fet tota meva...», «Arbequines d’amor», «Romanç de la solitud sense sabates», «Ruda» i «Heura que m’envaeixes el ventre i la follia». En tots aquests poemes de *Sal oberta* apareix la lluna. Aleshores, els grups han de reflexionar sobre el significat de la lluna dins el poema i el seu sentit global. En acabat, un membre de cada grup llegeix el poema en veu alta i un altre exposa a la resta de la classe les idees i reflexions que n’han extret.

La lluna ha estat un element molt utilitzat pels artistes. Així doncs, presentem algunes obres on la lluna és cabdal: els poemes «La luna y la muerte» de Federico García Lorca i «1964» de Jorge Luís Borges, la imatge emblemàtica del film *Le Voyage dans la Lune* de Georges Méliès i el quadre de Frida Kahlo *Niña tehuacana, Lucha Marla (Sol y luna)* (1942), mentre sona *Clar de lluna* de Ludwig van Beethoven.

A partir d’aquestes obres, cadascú pot fer una composició sobre allò que li suggereix la lluna.

Activitat 9. Mai cap amant no ha gosat arribar...

Plantegem que els versos del sonet «Mai cap amant no ha gosat arribar...» de Marçal estan desordenats i cal que s’endrecin. Repartim una fotocòpia en què només resten al seu lloc cinc dels versos –el primer, el tercer, el cinquè, el desè i el tretzè. Primerament, indiquem que investiguin quina és la forma del sonet. Tot seguit, demanem que l’escriguin ordenadament d’acord amb aquestes pistes: els dos quartets tenen la rima creuada i els dos tercets rimen EFF EFE.

Una vegada tinguin el poema ordenat, es llegeix en veu alta. A continuació, resolem els dubtes lèxics que pugui haver-hi. Després, demanem que es fixin en la primera estrofa: «Mai cap amant no ha gosat arribar / al lloc extrem des d’on tu m’acarones. / De dins enfora, amor, sento les ones / i em faig areny i duna i penyal».

Certament, la formulació d’aquests versos gairebé recorda la forma de les endevinalles. Per això, demanem: a qui penseu que es refereix el jo poètic?

Tot i que la primera resposta segurament serà a un amant, en realitat parla de la filla que encara no ha nascut. És un poema sobre l’embaràs, tema poc tractat fins aleshores en la literatura catalana.

En els anys vuitanta, en el poemari *Terra de Mai* (1982), Marçal parla per primera vegada obertament en la poesia catalana de l’amor lèsbic, pocs anys després que el polític contracultural Harvey Milk promogués una ordenança pionera dels drets gais a San Francisco. D’altra banda, val la pena tenir present que, el 1981, havent nascut la seva filla Heura, Marçal crea el grup de Mares Lesbianes. Més tard, el següent poemari, *La germana, l’estrangera* (1985), que inclou *Terra de Mai*, reprèn la temàtica de l’amor entre dones i, a més, s’hi afegeix el de la maternitat.

Activitat 10. La maternitat

Es facilita a l’alumnat, distribuït en grups, els poemes «Com si un tauró m’arrenqués una mà...»¹⁰, «Heura, victòria marçal, germana... i «És perquè et sé germana que puc dir-te estrangera» de Maria-Mercè Marçal, «Mares» d’Anne Sexton i «I jo, a la meva trinxera...» de Margaret Randall i es projecta el quadre *L’abraçada d’amor de l’Univers, la Terra* de Frida Kahlo. Totes aquestes obres tracten la maternitat.

Una vegada assumides les obres, es planteja:

1. Cerqueu la situació en què s’emmarca l’acció dels poemes.

2. Ordeneu les obres de més explícites a més implícites.

Una vegada enllestida la tasca, un membre de cada grup exposa els resultats que han obtingut i anem anotant els punts més destacats. Després, han de respondre aquestes preguntes de manera individual:

1. Quina imatge de la maternitat transmeten les obres? Diries que és positiva o negativa? És la mateixa o les autores presenten la maternitat de diferent manera?

2. Per què creus que Marçal es refereix a la seva filla Heura com a «germana» a la vegada que com a «estrangera»?

Activitats finals

1. En grups, es poden fer exposicions orals en què s’aventuri quins són els eixos principals de l’obra de Maria-Mercè Marçal.

2. Després d’haver-ne treballat alguns dels seus poemes i d’haver conegut la seva figura i el seu context historicocultural, podem debatre si els temes que tracta Marçal, malgrat que són fruit de la seva època, continuen sent vigents i si tenen punts en comú amb el context actual.

CONCLUSIONS

Comptat i debatut, hem de problematitzar la llengua i la cultura que transmetem a les aules, atès que pot legitimar l’ordre simbòlic patriarcal i els rols i els estereotips de gènere. Les dones han estat tractades com a l’alteritat, com a éssers mancats, per això cal adoptar una nova perspectiva, un nou punt de vista, que ens permeti superar la mirada androcèntrica i vehicular una cultura equitativa i diversa.

A través de les propostes que hem presentat, volem contribuir a bastir imaginaris feministes, tot assumint que les dones han produït i produeixen per igual que els homes. Valorar les seves aportacions és un objectiu prioritari. En tots els àmbits de la cultura catalana tenim creadores destacades, des de les arts visuals, l’arquitectura, el cinema o la literatura fins a la dansa. Tanmateix, hem volgut posar de relleu la idoneïtat didàctica de Maria-Mercè Marçal, que trenca amb un model de dona retrògrad i estereotipat que cal contrarestar amb obres com les de la nostra autora, en què les dones alcen la veu i es fan visibles.

⁹ Disponible a www.musicadepoetes.cat

¹⁰ D’acord amb l’especialista en literatura hispànica Maria Rosell (2007: 68), és un dels poemes nuclears de *La germana, l’estrangera*, en què s’hi concentra la problemàtica entorn de la relació contradictòria mare-filla.

BIBLIOGRAFIA

Belzunegui, Brunet, Pastor i Valls (2008). *Mestres, escoles i igualtat entre gèneres. La transmissió de valors igualitaris en l'educació primària vista pel col·lectiu docent*. Arola Editors. Tarragona.

Bordons, Glòria; Ferrer, Júlia (2009). «Introducció». *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona. 7-14.

Catalan Films & TV (2017). *Catàleg 2017*. <<http://catalanfilms.cat/>> [Consulta: 30/12/2017]

Colomer, Teresa (2011). «L'ensenyament de la literatura». *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Editorial Graó. Barcelona. 95-115.

Fernàndez, J.A. (2004). «Subversió, transició, tradició: política i subjectivitat a la primera poesia de Maria-Mercè Marçal». *Lectora: revista de dones i textualitat*. 201-216.

Fontana, J. (2011). «Las revoluciones frustradas de los años sesenta». *Por el bien del imperio*. Barcelona. Pasado y presente. 373-405.

Generalitat de Catalunya, Universitat de Barcelona, GELA (2010). *Acord per a l'ús no sexista de la llengua*. <<https://www.parlament.cat/document/intrade/6239>> [Consulta: 30/12/2017]

Julià, Lluïsa (2001). «Introducció». Maria-Mercè Marçal. *Contraban de llum. Antologia poètica*. Proa. Barcelona. 5-69.

Marçal, Maria-Mercè (2001). *Contraban de llum. Antologia poètica*. Proa. Clàssics Catalans. Barcelona.
– (2004). *Sota el signe del drac*. Proa. Barcelona.

Observatori Cultural de Gènere (2017). *Dones als Festivals musicals de Catalunya*. <http://dones.gencat.cat/web/.content/01_actualitat/noticies/Informe_OCGenere_FestivalsMusica2017.pdf> [Consulta: 30/12/2017]

Otero, Mercè. (2006). «Estudi preliminar» i «Propostes de treball i de comentaris de text». Dins *Bruixa de dol*. Edicions 62. Barcelona.

Porqueres, Bea (2010). *Les polítiques de dones a l'àmbit de la cultura*. Generalitat de Catalunya. Institut Català de les dones.

Riera, Carme (2003). *Te deix, amor, la mar com a penyora*. Barcelona: Editorial Proa.

Rosell, Maria (2007). Escriure amb tinta blanca: construccions poètiques de la maternitat. *Extravío*, nº 2, 61-72.