

INTERCULTURALITAT I LITERATURA

Jacint Creus

Universitat de Barcelona / IES «Miquel Martí i Pol» de Roda de Ter

LES FIGUES

*Aixecà l'esguard vers les estrelles,
i elles, encisades de tanta boniquesa,
van trontollar, i caure, una a una,
sobre la galta, on, amb enveja,
les he vistes ennegrir, una a una.*

(IBN AL-LABBANA, †1113)



0.- INTERCULTURALITAT I LITERATURA:

A hores d'ara, hi ha uns quants milers de llibres que parlen d'interculturalitat i de qüestions interculturals. La majoria d'ells entenen aquest concepte com una cohabitació entre cultures diverses, tot partint de la situació multicultural que viu Occident ara mateix i de la necessitat que les cultures *altres* rebin, si més no, un respecte. El corol·lari és anar-ne fent cosetes amb molt bona voluntat. No serà el cas, en aquest treball: m'és ben igual la situació multicultural d'Occident i la proporció d'immigrants que hi pugui haver: Europa, Àsia, Àfrica, Amèrica i Oceania sempre han tingut una situació multicultural des dels orígens de la nostra raça, batejada com a *Homo sapiens* amb tota la supèrbia del món. Nosaltres, també.

D'altres entenen la interculturalitat com una actitud: el contacte amb les cultures *altres* és una *oportunitat* per a tots: podem cercar-hi valors i continguts que ens ajudaran a enfortir la nostra personalitat i a donar-li una projecció. S'hi fa, doncs, un reconeixement explícit de les cultures dels dominats. Hi manca, tanmateix, una dimensió vertical: els sotmesos no ho són d'ara: hi ha hagut una part de la Història, posem des de fa cinc-cents anys, on persones i cultures han estat *subalternitzades* per raons de **Raça**; i per raons de **Classe**; i per raons de **Gènere**. En aquest darrer supòsit, els segles han estat molts i molts més; i en els altres també. I és clar que això s'ha traduït també en la Literatura pensada, publicada, llegida i ensenyada. Si eliminéssim aquests principis de *Colonialitat*, tots plegats seríem iguals i podríem aprendre els uns dels altres, col·laborar des d'una posició d'equilibri.

Pretenc donar aquí una visió *Decolonial* de la Literatura: significa **començar a canviar** l'espistema des del qual ens movem des de sempre, per acceptar els dels altres, subalternitzats: anar de la *uni-versalitat* a la *pluri-versalitat*. Que mai no hi arribarem? És clar que no: perquè *Interculturalitat* no és un substantiu, és un Verb. I no hi ha tampoc cap Literatura que no sigui allò que anomenem intercultural com si es tractés d'una excepció. Tota Literatura neix del contacte. Tota Literatura és deutora de tot allò que, arreu i fins ara, s'ha explicat, contat, escrit, llegit, interpretat. També la Literatura és un Verb. *Interculturalitat i Literatura* formen una sola locució verbal, indiquen una sola acció. Voldria que aquest treball no tingués substantius i que les faules no

tinguessin moralitat. És una aventura, un risc a què convido les companyes i companys de feina: podem començar tan a poc a poc com vulguem, que és l'única manera com es pot realitzar l'acció d'aquest Verb únic que va acompanyat d'innombrables complements. Només la recerca d'un nou epistema pot tornar-nos l'autoritat que sovint reclamem. Per tant, qui vulgui trobar aquí un solucionari de problemes o un manual d'instruccions on trobar-ho o solucionar-ho tot, va lluny d'osques: les reflexions i les experiències d'altri són Literatura; però cadascú s'ha de construir la pròpia història, també la pròpia història pedagògica i didàctica.

Aquí, la primera cosa que he fet ha estat recordar un dels objectius operatius de les nostres classes: **ajudar a fabricar la Literatura de referència**. Penso que és molt important, això, perquè solament des d'un **cànon** podem apropar-nos a les altres realitats. El cànon no ens ha de venir marcat pel Departament d'Educació, deutor de la Colonialitat, sinó que ens l'hem d'anar bastint nosaltres mateixos, segons les nostres possibilitats d'actuació: des de l'àmbit personal, departamental, escolar, local, etc. Li podem dir com vulguem, però ens cal tenir clar *allò que no podem deixar de fer*. Aquest cànon, me l'imagino dinàmic: per això dic que **confirma la regla i ajuda a modificar-la**.

A partir d'aquest cànon, podem anar establint de mica en mica (la Literatura s'adiu poc amb les graelles) uns **continguts estructurals** i uns **espais de creativitat** dintre de la nostra assignatura. Això, que forma part de la Literatura i de la crítica literària, també ha de formar part de la classe. La fòrmula inicial, crec que la més oportuna i la més continuada que he presentat, ha estat la de **variacions entre semblances**: una mena de joc de descoberta que han de fer l'alumne i el professor, que ens fa avançar no solament en l'ampliació del corpus textual, sinó també en el grau d'obertura de la nostra actitud: no hi ha cap literatura isolada, perquè no hi ha cap cultura isolada; i si totes bevem les unes de les altres, això ha de tenir una plasmació en la pedagogia literària.

No hi estem acostumats. Més aviat ens han ocultat una part de la nostra Literatura; quan, de fet, el seu origen ha estat **pluricultural** i **plurilingüístic**. Són raons ideològiques, és clar, les que han fet que una part del **currículum literari** restés **ocult** mentre l'altra es desenvolupava. Nosaltres mateixos perseverem en aquesta actitud tancada, per exemple en relació a la literatura occitana: a la que donem molta

importància quan es tracta de l'Edat Mitjana i no gens a mesura que ens acostem a l'actualitat. En tots els casos esmentats, depèn de nosaltres la incorporació o no de cada realitat al nostre cànon parcialment provisorí.

A partir d'aquest punt, el treball s'ha centrat molt més en la utilització de la Literatura com a mitjà per al coneixement d'altres societats, per a la qual cosa he insistit en **el model de família i les relacions amb l'entorn** com a característiques definidores de cada societat. D'aquí la pertinència, a parer meu, d'un primer pas amb allò que podríem anomenar **biografies d'infantesa**, amb exemples molt diferents: en el si d'altres societats, i també en el si de la nostra.

Si la socialització dels infants és una peça clau de cada societat, **la manera com els joves es fan grans** és una qüestió més individual, però que segueix les pautes socials de cada moment i de cada lloc. Aquí, els **herois juvenils** que presenta la Literatura expliquen molt de la seva societat. Com a exemples –coetanis, però distants- de l'enfrontament d'aquests protagonistes amb la diversitat cultural, he presentat *Robinson Crusoe* i *Els viatges de Gulliver*: l'actitud colonial i l'actitud expectant; el domini i la col·laboració crítica; la supèrbia d'una presumpta superioritat sense dubtes, i la prudència de qui se sap ignorant.

L'actitud colonial és una cosa i la realitat colonial n'ha estat i n'és una altra de més feixuga: la història de la colonització –una petita part de la colonialitat occidental, que abasta cinc-cents anys ben bons i encara dura- ens presenta les grans potències europees abonades a aconseguir la conversió dels africans (com a exemple contemporani) en **persones que volen posseir cada vegada més coses i que volen tenir una família cada vegada més petita**. En la tesitura del desequilibri i de la subalternització, les cultures africanes han utilitzat la **literatura oral** –fora del cànon, per a molts de nosaltres- com a instrument de supervivència. I si, dintre d'aquesta mena de Literatura, la *faula* i la *llegenda d'instil·lació* han interessat totes dues parts, la dominant i la subalternitzada, els textos orals de referència per a moltes societats han estat altres menes de relat, normalment de contingut iniciàtic. L'exemple que he explicat –el més llarg de tot el treball- ha estat d'**acumulació d'històries al voltant d'un sol tema** que preocupa molt la societat actual, mitjançant la re-elaboració de les tècniques de la *faula*. Evidentment, n'hi ha d'altres.

El treball s'acaba destacant elements dels continguts (**dimensió (estètica i) literària i dimensió plurilingüe i intercultural** en els casos que no es refereixen exclusivament a les llengües estrangeres estudiades a l'escola o que no siguin estrictament lingüístics) dels currícula de Primària, ESO i Batxillerat que em sembla que s'adiuen amb el tema; i amb un exemple de programació.

Una darrera cosa: penso que, en la mesura que convingui, la bona Literatura es pot estudiar en qualsevol nivell educatiu. Es pot aprofitar un tot o una part de qualsevol obra i de qualsevol autor. Per això ens sorprenen tan sovint les experiències d'altres companyes i companys. Hi posaria una sola condició: els autors que podem davant dels ulls dels alumnes han de ser molt bons. Antics o moderns; d'unes característiques o d'unes altres; vius o morts. En tot cas, molt bons. Si no, la Literatura no funciona, no esdevé emoció



1.- LA CLASSE DE LITERATURA I LA LITERATURA:

La classe com a lloc de trobada amb la Literatura. Direu que el vent no ens va a favor, i tindreu raó, però no podem deixar de veure l'aula, la nostra aula, com un dels llocs on es produeix un treball de sincretisme, una tendència a fondre elements diversos, l'assumpció de diverses funcions per una sola forma, una aprehensió global dels fenòmens socials. Un dels sistemes que poden produir síntesis més o menys momentànies és el sistema escolar amb els seus manuals, la seva necessitat de consensos mínims que permetin avançar en qualsevol matèria, i la seva perspectiva englobadora, inclusiva. **L'escola ajuda a fabricar la Literatura de referència**, i sovint serà l'únic moment de la vida de molts dels nostres alumnes en què la podran aprendre de manera sistematitzada. Tanmateix, la nostra aula és un medi que tant pot esdevenir poderós com perillós. La recerca constant de la síntesi i del consens ens pot fer caure en resums dogmàtics, en imposicions canòniques, en la simple repetició de tòpics legitimada per l'autoritat abstracta del manual, i ser-ne només com a criats que acompanyen per força el seu senyor. Per evitar d'aturar-nos cal que no perdem de vista que les síntesis són dinàmiques i fugisseres; i que no existeixen sense crisis constants. Per això cal que també siguem fidels a una altra de les funcions de l'ensenyament i de la literatura, que és la d'obrir les mentalitats, allargar els horitzons de percepció, fer tornar les persones més vives.

O sigui que, per una banda, l'ensenyament valida i institucionalitza la literatura, donat que ens la presenta com a agent formalitzador i normalitzador. Una mena de mínim comú denominador relacionat amb la llengua i amb l'estètica; però també amb els valors ideològics i socials «correctes» que ens forneixen a nosaltres, professors, mitjans de validació de la nostra feina. A partir d'aquest fet, doncs, indueix identifications que miren d'assegurar la coherència lingüística i la cohesió social de qualsevol societat. Però és que l'art de la literatura permet més, molt més que tot això, quan experimenta amb les convencions lingüístiques, inspecciona les seves fronteres, n'explora els límits, els trenca o els doblega. **Confirma la regla i ajuda a modificar-la**. I això ho fa sovint mitjançant la introducció de metàfores, estructures, temes, tòpics i perspectives nous. Canonitza i descanonitza alhora. I aquesta és una de les riqueses de la nostra aula en enfrontar-nos al fet literari: a través d'ell i interactuant amb els alumnes, ens podem capficar en l'àmbit de l'ensenyament d'una llengua, una cultura o una història literària;

però també podem acostar-nos, nosaltres i els nostres alumnes, a una manera d'entendre la literatura més viva i més creativa.



2.- VARIACIONS ENTRE SEMBLANCES:

Hi ha **estructures** i hi ha **creativitat**, que no són conceptes independents. Com en totes les disciplines que no es pretenen exactes. I aquesta duplicitat, que també es dona en d'altres manifestacions del punt de trobada que és la Literatura, existeix també en la selecció dels autors i dels textos que fornim als nostres alumnes per al seu estudi, la seva anàlisi, la seva comprensió, el seu gaudi, la seva creativitat. La imatge de les estrelles enlluernades per la bellesa d'algú que les rep sobre la galta per esdevenir pigues és bonica, estimulants i es refereix a un fet de fesomia que a vegades la canalla escarneix. El poema, la Literatura, en canvia la percepció; talment com el borrisol a la cara de l'estimada, que cantava IBN AIXA (s. XII):

*Si el seu rostre estimaves com un jardí
on creix flairós el narcís i rogenca la rosa,
amb més i millor passió l'estimaràs ara
que amb el borrisol li han vingut violetes*

O l'encontre oníric amb la imatge de de l'estimada en els poemes d'AL-MUTÀMID (1040–†1095), tercer rei de la taifa de Sevilla, que converteix el desig carnal –prohibit– en element de gaudi intens, íntim:

*En somnis, la teva imatge va presentar a la meua la galta i el pit;
vaig recollir la rosa i mossegar la poma;
em va oferir els llavis vermells i en vaig aspirar l'alè:
semblava que sentia l'olor del sàndal.
Si em volgués visitar quan sóc despert...
però entre nosaltres penja el vel de la separació.
(...)
És un antilop pel seu coll, una gasela pels seus ulls,
un jardí per la seva fragància,
una branca de salze per la seva cintura.*

Aquest poeta de vida novel·lesca va poder conquerir Granada i Múrcia gràcies, en part, als crèdits de Ramon Berenguer II, que se li va quedar un fill com a hostatge, com a garantia, mercès a la traïció d'un altre poeta, Ibn Ammar. Una visió diferent de la «Reconquista», amb un rei cristià (catalé amic del principal líder andalusí de l'època, enganyat per un amic. Un vodevil? Ens n'interessa, de moment, el virtuosisme de les seves imatges, que podem situar en una tradició oriental que recorre a la finor, a la delicadesa, al preciosisme per bastir-les. Una manera de fer que també podem trobar en el poeta i científic persa 'UMAR KHAYYĀM (1040? - 1125):

*Aquesta gerra, igual que jo, antany havia estat amant adolorit.
Es va abocar amb deler vers un rostre benivolgut.
La nansa que li veus a la gorgera
és un braç que temps ha encerclava un coll estimat.*

Podem trobar la biografia d'aquest poeta fantàstic a la novel·la *Samarçanda*, d'AMÍN MAALOUF; que, com totes les narracions d'aquest autor libanès, és un cant a la tolerància; com ho va ser la poesia de Khayyām en un moment en què el conjunt del món musulmà es trasbalsava amb la intolerància dels haixim a l'Orient i dels almoràvids a l'Occident. La qual cosa no vol pas dir que tots aquest poemes preciosos, de gran creativitat, no estiguin sotmesos a una estructura o, si voleu, a una *convenció*: en el cas de Khayyām es tracta del *rubā'ī*, una quarteta característica de la literatura persa, generalment de tema místic i iniciada, sembla, a mitjans del segle X.

També els poemes àrabs que hem llegit es vinculen a unes regles poètiques i a uns gèneres, més difícils d'apreciar en la mesura que no entenem la llengua àrab. Donat que l'estructura i la creativitat són conceptes, hem d'estudiar-ne l'aplicació a partir de *com* hom pensa el concepte. Doncs bé, en aquesta perspectiva intercultural de la Literatura, jugar amb relacions de semblança i de diferència és un primer pas que ens permet jugar amb diferents versions d'un mateix concepte i reflexionar per redefinir. I per marcar les transgressions: després de tants poemes d'amor dedicats a la dona, podem veure'n també de dedicats a la bellesa masculina, com ara aquest d'AL-RUSSAFÍ (†1177):

*EL MACIP TEIXIDOR
L'estime, sí, l'estime;
per les seues dents com bambolles,
pel seu alè perfumat,
prquè els seus llavis són dolços
i encisadors els parpall i l'esguard.*

Igual que –en el context musulmà- podríem considerar com a transgressors –tret que no els interpretem com a al·legories- alguns poemes bàquics dels mateixos al-Mutàmíd, Khayyām o d'altres poetes àrabs, com ara aquest d'IBN AL-YAMANI (s. XI):

*Com eren de pesants aquells gots buits que ens duïen.
En omplir-los de vi pur, però, s'alleugeriren
i a punt van ser d'envolar-se'm
com escapen les ànimes dels cossos.*

La metàfora dels ulls oi/o del cos de gasela, posem per cas, és molt habitual en la poesia oriental (la podem trobar abundantament en el *Càntic dels Càntics*, per exemple). I

també en d'altres poemes hebreus, com ara aquest de YĔHUDÀ BEN ŠĔLOMÓ AL-'HARIZÍ (1170-1235):

*Té la gràcia de la gasela i la blancor de la lluna,
i cabells negres a lloure sobre la galta lluent.*

O sigui que en Literatura hi ha convencions a tots els nivells, **el llenguatge literari no és arbitrari**. Sí que canvien els nivells de creativitat: en el moment històric en què s'escrivien tots aquests poetes que hem vist, GUILHEM DE PEITIEU iniciava la poesia trobadoresca, on les convencions funcionen a l'inrevés: molta llibertat de formes, que tanmateix han de ser molt treballades, i cap ni una en la concepció de la *fin'amor*, basada en el vassallatge envers la dama:

*Farai chansoneta nueva,
ans que vent ni gel ni plueva:
ma dona m'assai e-m prueva,
quossi de qual guiza l'am.
E ja, per plag que m'en mueva
no-m solverai de son liam.*

En tot cas, en aquesta poesia que a vegades sembla tan hermètica la variació transgressora la trobem clarament en els poemes de les *trobairitz*, que expressen sense embuts els mateixos desigs que els seus col·legues masculins. Aquest fragment és de la COMTESSA DE DIA (segle XII):

*Ab joi et ab joven m'apais
e jois e jovens m'apaia
car mos amics es lo plus gais
per qu'ieu sui coindet'e gaia;
e pois eu li sui veraia
be-is taing q'el me sia verais,
c'anc de lui amar no m'estrais
ni ai cor que m'en estraia.*

I és que, en aquest joc de variacions entre semblances, que evidentment hem d'adaptar al nivell concret dels nostres alumnes, la interculturalitat, el gènere i l'opció sexual, per posar tres exemples que hem vist, formen part d'una mateixa visió del món; de la mateixa manera que el primacionisme sol anar de bracet amb el negacionisme, l'homofòbia i la desigualtat de gènere, entre d'altres manifestacions d'intolerància.

3.- LITERATURA OCULTA I CURRÍCULUM OCULT:

La veritat és que no he triat la major part dels exemples anteriors només perquè permeten aquest joc, el primer que proposo pel que fa a la interculturalitat a la classe de Literatura. D'entre els autors citats, tots ells d'una època semblant, Ibn al-Labbana era de Dènia; Ibn Aixa i al-Russafí, de València; Ibn al-Yamani, d'Eivissa; i Yēhudà ben Šēlomó al-Ḥarizí, probablement de Barcelona: quatre poetes de terres on ara la gent és plurilingüe en un context de referència suposadament catalanoparlant, i que escrivien en àrab els tres primers i en hebreu el darrer. Del primer, Ibn al-Labbana, Sanchis Guarner també ens en dóna també una *khardja* en el mossàrab del país:

*Ya, qoratxoni ke keres bon amar
a lyorar,
laíta... weliyos de mar.*

I el mateix autor ens en lliura d'altres, de *khardjes*, com aquesta d'IBN HARUN de Lleida, també en mossàrab:

*Non dormirayo, mamma!
a rayya de manyana,
bon Abu-l Qâsim
la fatxe de matrana*

No fou un goig el nostre viure ardent? JOSEP PIERA comença amb aquest vers d'IBN AL-ZAQQAQ († c. 1135)), també de València, els seus *Poemes de l'Orient d'al-Andalus*. Piera va ser una de les primeres persones que es va preocupar de la divulgació d'aquests escriptors «ocults» de casa nostra (casa seva?); i entre els seves motivacions personals confessa que «*La sensualitat visual, o el dramatisme arrelat, dels versos d'aquests àrabs, omplint de fabuloses ressonàncies orientals indrets tan coneguts com Dènia, Alzira, València, Mallorca, etc., em feren sentir com una passió afí. Per això, ara, al cap d'una dècada, i a manera d'humil homenatge, he sentit la temptació de recrear-los en aquesta mostra*». Mentre que JAUME RIERA I SANS, una de les persones que ha divulgat la literatura hebraico-catalana a casa nostra (a casa seva?) a la introducció als seus *Cants de nocces dels jueus catalans* ens adverteix que «*De fet, en optar per escriure en català, que era llur llengua materna, i no en hebreu, que era llur llengua culta, els jueus autors de les poesies ara editades, s'ho proposessin o no s'ho proposessin, afegien creativitat i expressivitat a la llengua catalana; llurs obres pertanyen, per això mateix, a la nostra història literària, sense deixar de pertànyer, naturalment, a la*

història cultural jueva». A diferència de l'exemple de més amunt, els *Cants de nocces* que edità Jaume Riera eren escrits en català, però amb l'alfabet hebreu: una literatura aljamiada.

Evidentment que hi ha d'altres treballs que ens han fet conèixer aportacions semblants d'altres indrets. A la banda de Ponent, podem per cas, comptem amb la col·lecció que Mohamed Omar Sumi va trobar a la Universitat d'al-Azhar: es tracta d'una antologia, datada el 1218, de MUSA IBN AL-TUBBI sobre els poetes del districte àrab de la Lleida dels segles X, XI i XII, i que Jaume Pont va traduir amb el títol de *Llibre de frontera*. Vegeu-ne aquesta sàtira deliciosa que la poetessa ZAYNAB BINT YUSUF (994 – c. 1072) dedicava al seu enamorat Hassan, anomenat «el pardalet».

*Si m'haguessin dit, ara fa un any,
que aquell tòtil d'esclau geperut
seria capaç de robar-te
el poc enteniment que et queda,
Hassan meu, m'hagués deixada penjar
de l'arbre més alt de la medina-*

*Sabia que eres una mica cec
i que en assumptes d'amor patinaves
tothora més del compte,
però no fins a l'extrem de confondre
un jardí ple d'almesc i fruita tendra
amb aquest bassalet de podridura.*

*No em queixo de la tria
sinó del temps perdut.*

*Remena, doncs, el teu culet d'anguila,
castíssim maricó,
i busca el niu novell que t'arregui
l'escarransit pardal
que t'ha donat natura.*

I a Tortosa brilla la figura esplèndida d'ABU BAKR AL-TURTUXÍ (1059 – 1126), de qui es coneixen una trentena d'obres de diverses matèries, preferentment alcoràniques, de moral i de controvèrsia, també de dret i política o jurídica, un tractat sobre la pietat filial i un llibre que critica la corrupció del cant dels sufis; un dels grans referents de la nostra poesia, que també podem trobar en el llibre de Piera citat suara:

ABSÈNCIA

*Sense parar recórrec el cel amb els meus ulls
Per si de cas puc veure l'estel que mires tu.
Als rodamons viatgers els demane insistent
Si cap d'ells ha sentit el teu perfum lleuger.
Només mouen els vents, em plante cara d'ells*

*Per si el més lleu em du qualche mot que fos teu.
Furtiu esguarde aquells que trobe arreu-arreu
Per veure d'entreveure del teu bell rostre un tret.
Rodant camins amunt, sense meta ni rumb,
Vaig buscant la cançó que em diga el nom volgut.*

No fou un goig el nostre viure ardent? Escrits literaris de gran qualitat en llengües i escriptures diverses: català, occità, àrab, hebreu, mossàrab, català aljamiat... totes elles del nostre territori i de l'època fundacional. Noteu una cosa? Apropar-se a tota aquesta riquesa nostra, a aquesta creativitat nostra, a aquesta expressivitat nostra, ara per ara és cosa d'especialistes: els autors i les composicions en llengua àrab, hebrea, mossàrab o català aljamiat (hi podríem afegir el llatí) **no formen part de la nostra literatura de referència**, no formen part del cànon, no són presents a les nostres classes, on de tot això solament perviu (malviu) la literatura escrita en català i en occità.

Tenim, doncs, la nostra pròpia literatura oculta, un currículum ocult que ens amaga una realitat molesta: que **els orígens de la literatura, a casa nostra, van ser pluriculturals i plurilingües**. O sigui: que el nostre país ja era pluricultural i plurilingüístic. I allò que més ens ha de fer rumiar, en aquest àmbit de reflexió, és que solem acceptar sense massa discussió la pertinença i la incidència en la nostra literatura d'autors catalans que escrivien en occità (BERENGUER DE PALOL, PONÇ DE LA GUÀRDIA, GUILLEM DE BERGUEDÀ, GUILLEM DE CABESTANY, HUGUET DE MATAPLANA, RAMON VIDAL DE BESALÚ, CERVERÍ DE GIRONA, GUILLEM RAMON DE GIRONELLA...); mentre que no sabem res dels autors que empraven d'altres llengües, d'altres escriptures. I és que durant segles hem considerat que la *seva* Història no forma part de la *nostra* Història; que solament una part de la gent que ha viscut aquí era digna de la nostra memòria.

Hem reduït, en definitiva, la creativitat en favor d'una estructura mental que arrosseguem de molt enrere, quan musulmans i jueus eren els enemics. I si els discursos de sant VICENT FERRER contra els jueus no eren, ni de bon tros, els més violents d'una època que s'acabà amb l'incendi de tots els calls i després amb la seva expulsió, el tracte i la consideració que aquí se sentia envers els infidels es manifestava amb tota naturalitat sempre que hi havia ocasió. Dintre de la literatura, vegeu aquesta cita del capítol CLIX de la Crònica de RAMON MUNTANER:

E com açò hac fet e hac refrescada tota sa gent, ell féu la via de Tolometa, costejant la costera; e així mateix féu terrassania a Munt de Barques, e n'hac molts esclaus e esclaves, e naus e llenys, que pres carregats d'especieiria, que venien d'Alexandria a Trípoli.

Es tracta d'una de les incursions de Roger de Llúria; que, com veieu, no dubta a esclavitzar l'enemic musulmà en la aquesta terrassania, aquest seu saqueig de la costa nordafricana proclamat amb orgull de vencedor despietat. La importància del comerç d'esclaus als ports de Barcelona i València és prou coneguda; de la mateixa manera que va ser un Papa valencià, Alfons de Borja, Calixte III, un dels que va beneir (a la butlla *Inter Cætera*, de 1456) les primeres expedicions negreres dels portuguesos a l'Àfrica Occidental. Però l'odi als negres i la seva reducció a l'esclavatge, que a casa nostra no es va fer important fins al segle XIX amb els indians, no representen una tradició de rancúnia tan arrelada com en el cas dels moros. Fins i tot un home tan amant del raciocini, de la prèdica i de la controvèrsia com Ramon Llull, es va passar mitja vida reclamant una croada definitiva; i fins prop de la mort, com ara durant el concili de Viena del Delfinat, convocat per Climent V el 1311:

*Un concili vull començar
en mon coratge, e xantar
per ço que faça enamorar
tots cells qui ho poden far
per Déu servir
e lo Sepulcre conquerir:
molt ho desir!*

D'aquell concili sortiria la butlla *Vox in Excelso*, que suprimia l'orde dels Templers, creditors de Felip IV de França; mentre que la petició lul·liana d'unificar tots els ordes de cavalleria per tal de crear un exèrcit cristià que conquerís els Sants Llocs era desatesa. També es decidí d'organitzar una croada que s'havia de confiar a Felip IV, el gran valedor del Papa Climent, i que mai no es va realitzar. L'esperit croat de Llull el podem trobar també en alguns dels sirventesos dels nostres trobadors; i contrasta amb la manera com el mateix Llull es referia als africans no musulmans: un dels enviats del «sant pare apostoli» (Blanquerna) a les dotze parts del món, per exemple, ens fa saber, en aquell relat essencial de la nostra Literatura, que:

aquelles gents són totes negres, e adoren ídoles, e són hòmens alegres e qui tenen justícia molt fortment e qui aucien tot home qui atroben en mentida, e de tot ço que han fan comú.

La cita correspon al capítol LXXXVIII del *Llibre d'Evast e Blanquerna*, i resulta curiosa: els musulmans són enemics als quals cal combatre i es poden esclavitzar; els negres, que «adoren ídols», en canvi, són homes alegres i justos, amants de la veritat i que comparteixen tot allò que tenen. Un imaginari que ve de lluny, però que ja ens indica una cosa: que ja en aquesta Literatura tan antiga hom havia interioritzat una classificació jerarquitzada de la humanitat, que sempre s'estableix de manera simple i arbitrària: com en els nostres antics portolans, cartes de navegació, mapes i altres representacions del territori, on les regions ignotes apareixien curulles d'éssers fantasiosos, quimèrics, antinaturals, repulsius i perillosos: Humans? Aneu a saber...

I potser ara és el moment d'anar a cridar l'atenció sobre un fet literari que solament es pot preveure des d'una visió més àmplia de la Literatura, més creativa: i és que, en aquesta mena de temes, també podem trobar la visió de de l'altre costat. Com en el cas del comerç d'esclaus, del colonialisme i tot d'altres. Amín Maalouf, de qui ja hem parlat, a *Les croades vistes pels àrabs*, ens dóna centenar de textos antics que contrasten amb les concepcions lul·lianes, trobadoresques i actuals; i que presenten una literatura heroica com aquesta:

Hi havia un nedador musulmà que es deia Issa i que a la nit tenia el costum de travessar per sota de l'aigua els vaixells enemics i anar cap a l'altre costat, on l'esperaven els assetjats. Normalment els portava diners i missatges adreçats als soldats, i els duia lligats al cinturó. Una nit que portava tres bosses amb un miler de dinars i moltes cartes, el van descobrir i el van matar. De seguida vam saber que havia passat alguna cosa dolenta, perquè l'Issa ens solia informar de la seva arribada fent envolar un colom de la vila en direcció nostra. Aquella nit no ens va arribar cap senyal. Dies més tard, una gent d'Acre que eren prop de l'aigua van trobar un cos que surava a la riba. Quan s'hi van acostar van reconèixer Issa el nedador, que encara duia lligats al cinturó els diners i les cartes. Havíeu vist mai un home mort complir la seva missió, talment com si fos viu?

De la mateixa manera que podem contraposar el saqueig de la Ciutat de Mallorca per les tropes de JAUME I l'1 de gener de 1230 (capítol LXXXVIII) del *Llibre dels Feits*), al dolor que sent el poeta IBN AMIRA (1184/86 - 1251 o 1258) per la pèrdua de la seva ciutat, Alzira, recollit per Josep Piera:

E al matí nós reconeguem nostres coses, e volíem-hi dar recapte. E vejats com ho aguisa Nostre Senyor, que tots los de la host trobaven tant que pendre, que la u no havia contrast ab l'altre, que cascú cuidava ésser pus ric que l'altre.

*Una distància nova ens allunya més dels nostres
quan ja la pàtria és lluny, en un desert convertida.*

*Un exili ens entristeix i ara n'esperem un altre.
La separació, com sempre, ha acomplert la seua tasca.
No tornarem mai més el Xúquer blau a veure
si els dels rojos cabells llurs llances apunten vers els nostres.*

És clar que si he anat tan enrera és perquè aquesta situació pluricultural i plurilingüe es donava sobretot en els orígens del nostre país. He buscat els exemples que anaven bé al meu propòsit. Cadascú de vosaltres el podrà adaptar a la seva classe, si pot, i trobar autors alternatius segons el tema i els nivell. Tots sabem que escriptors com ara ÀNGEL GUIMERÀ es presten força a aquesta mena de jocs didàctics on un dels elements ha quedat exclòs (*Terra Baixa, La Filla del mar, Mar i Cel...*); igual que la MERCÈ RODOREDA, en SALVADOR ESPRIU, gairebé tots els naturalistes, molts dels modernistes, i tants d'altres. El mateix EMILI TEIXIDOR (*L'ocell de foc*, etc.) i un bon grapat de títols dintre de la literatura infantil contemporània (*El guardià de l'anell* de VICENT PASQUAL, per posar un exemple).



4.- CATALANA I CRISTIANA, CRISTIANA I CATALANA:

*Lo que un segle bastí l'altre ho aterra,
mes resta sempre el monument de Déu.
I la turmenta, el torb, l'odi i la guerra,
el Canigó no el tiraran a terra.
No esbrancaran l'altívol Pirineu.*

L'escola, a tots els països, estableix també uns cànons també d'autors. Aquella dotzena d'escriptors fonamentals que tothom ha de conèixer. Aquells que cal haver llegit mínimament per assolir uns mínims de cultura general. A casa nostra, no. En formarien part ÀNGEL GUIMERA, VÍCTOR CATALÀ, JOSEP PALAU I FABRE, JOAN BROSSA, MANUEL DE PEDROLO, JOAN VINYOLI, JESÚS MONCADA, MERCÈ RODOREDÀ O BALTASAR PORCEL? No ho sé. Segur que hi seria JACINT VERDAGUER per moltes raons, sobretot per la qualitat de la seva escriptura i per la seva significació històrica. Haver llegit el poema *Canigó* hauria de formar part del procés d'adquisició d'una cultura general catalana, que les nostres classes haurien de proporcionar: sigui en petits fragments en els primers nivells, sigui globalment en els nivells superiors.

Tanmateix, la pretensió verdagueriana en *Canigó* és l'exaltació d'uns orígens: la Pàtria neix al Pirineu, a cavall entre les posteriors França i Espanya, de la mà dels antics comtes i de personatges com l'abat Oliba. És veritat que una anàlisi cronològica mínima desfaria moltes de les situacions que Verdaguer presenta; però l'objectiu del poema no és fer una classe d'Història, sinó mostrar l'ADN del país: Catalunya neix al Pirineu; i neix com un país cristià resultant d'una victòria contra els musulmans. Paganisme i Islam en són els derrotats pr sempre més. Una pàtria on aquells àrabs i berbers són, simplement, un exèrcit invasor. La presència musulmana a la Catalunya Nova no seria, doncs, res de volgut per la seva gent, que sempre hauria volgut l'alliberament d'un jou estranger? Aquesta manera de veure la Història ja no la podem fer servir, malgrat el que diuen molts manuals escolars; però els mites arrelen, i el caràcter cristià de Catalunya no es posa mai en qüestió, malgrat la resistència al canvi que jueus i musulmans van mantenir durant segles: l darrer ajusticiament dels xuetes mallorquins, en ple segle XVIII, n'és testimoni esgarrifós i contat per un dels nostres grans autors, Baltasar Porcel.

El mite, com tots els mites, l'hem de situar en la seva categoria; i evitar que ens condicioni en la recerca i transmissió del coneixement. Certament que la seva construcció no es deu solament a Verdaguer; però tampoc no podem deixar que ens ocultï part de la Literatura feta a casa; que segurament no ha de formar part del cànon estricte, però sí de la nostra concepció del país i fora de l'armari. El silenci sobre allò que van escriure jueus i àrabs durant segles, i la visibilitat de la literatura trobadoresca, són conseqüència del mite; igual que d'altres silencis més actuals.

És el que passa amb la literatura occitana: magnificada en relació amb el nostre període fundacional, no se'n torna a parlar més tard. No és que cregui que els nostres alumnes hagin de saber de memòria estrofes del *Mirèio*, traduït de manera esplèndida per MARIA ANTÒNIA SALVÀ; però, ¿haurien de saber, almenys, que existeix una literatura occitana a la Vall d'Aran? Parlo de literatura escrita en una llengua que és oficial en una part del Principat. Què en sabem? Què ens en diuen? El silenci és el pitjor dels menyspreus, i l'escola –igual que en tots els casos que he esmentat– estableix una jerarquia on només compta la catalanitat, entesa d'una manera restrictiva.

DER AGER ATH DEMAN

*Era auriolenca maitiada
M'a vengut a desvelhar
Trucant era ludentor
Damb es prumèrs arrais de claror.*

*Era ploja, en tot quèir a plaser
Reviscòle es tardoades desbrembades d'un ager.
Es sues gotes raconden afable rebrembe
D'un passat pladent e trende.*

Ara bohe eth vent...

*Botge damb era sua fòrça
Es paraules qu'un dia cohessè
Descapère damb intriga,
Es vèrsi qu'ua vrespada te declarè.*

*Es tòns passi s'apròpen a jo.
Poderosi, indagauen en futur damb clamor.
Immigrants, cauishiguen era tèrra desconeshuda.
Tremolosi, cogiten era pàtria neishuda.*

*Susvelhen es nòstes pupilles
Que s'an crotzat en infinit.
Amaguen era pena contenguda.
Silèncien aquera lèrma retenguda.*

Era amna que perdurèc croishida

*Ara, ei pedaçada ena mia vida
Eth senh que mèrque cada pas silenciós,
Ei eth resultat deth nòste finau amorós.*

INGRID JAQUET SOLÉ

Literatura occitana for a d'Occitània? És clar, això és –en part- la interculturalitat en la Literatura. És una actitud; i també uns coneixements que hem d'anar incorporant al nostre bagatge per poder transmetre'ls.

A casa nostra mateix, hi viu una gent –els nostres *subalternitzats* particulars- que, en canvi, van ser creats per un senyor totpoderós a base de munts i munts de terra i d'aigua. S'havia fet un forn; però, com que no sabia el temps de cocció que necessitem les persones per ser creades, la primera cuita va ser massa llarga, i en van sortir els homes negres; la segona va ser massa curta, i en van sortir els homes blancs; només abans de la tercera cuita va calcular bé el temps que calia:

Com que aquesta vegada el senyor forner havia tret del forn les figuretes en el moment adequat gràcies a la invenció del rellotge, les persones varen sortir amb la pell daurada. Diuen que així van néixer els primers homes i dones gitanos. Totes les persones estaven fetes de la mateixa pasta, amb l'única diferència que unes tenien la pell més fosca que altres.

Els rroma van fer un curs intensiu per aprendre a parlar. Un va preguntar en rromanó, la llengua dels gitanos:

- Sar san?, que vol dir «com estàs?».

- But baxt, que vol dir «molta sort» -li respongué un company.

Encara havien d'aprendre moltes coses més.

SEBASTIÁN PORRAS SOTO és el transmissor d'aquest mite d'origen; i un col·laborador habitual dels *Contes de tots colors*, on sempre n'hi ha algun de rromanó. Ja veurem més endavant que la literatura oral també pot ser una literatura de resistència; de moment, potser cal saber que el primer novel·lista gitano es va dir MATÉO MAXIMOFF, que va néixer al barri xinès de Barcelona el 1917, i que en el moment d'acabar aquest treball (juny de 2009) no hi ha cap llibre seu a cap de les nostres biblioteques. Descendent de gitanos kalderaix de Rússia i amb una àvia jueva, les seves obres van ser escrites en aquest dialecte rromanó i en francès:

Era la vetlla de la festa de Nadal, a la vora del bosc.

Els rromanó s'havien citat, d'acord amb els seus costums, en aquest indret, per celebrar la festa.

Havien portat, a més de vins i altres alcohol, tota mena de porcs, aviram, farina i d'altres coses per poder viure honorablement fins a Cap d'Any. Al vespre, hi havia més de cinquanta cotxes acampats al costat del bosc.

S'hi havien aplegat gitanos de diverses dinasties, algunes de les quals eren enemigues empedreïdes, però durant aquella setmana tenien l'obligació d'oblidar les velles rancúnies.



Aquest fragment és de *Les Ursitory* (1946), la primera d'una dotzena llarga de novel·les, escrita (1938) a la presó de Clermont-Ferrand i publicada després del seu pas per un camp de concentració francès. El nostre autor fa una literatura de testimoni i ens presenta el seu poble. Si n'he triat un fragment que descriu una festa, és perquè molts autors paios han destacat, dels gitanos, el caràcter alegre i el romanticisme de la vida bohèmia: com el mateix BAUDELAIRE, en aquest sonet de *Les fleurs du mal*:

*La profètica tribu de les ardents parpelles
ahir emprengué el viatge, emportant-se els menuts
a coll-i-be, o lliurant als seus delers goluts
un tresor sempre a punt de flàccides mamelles.*

*Els homes van a peu amb armes renoueres
custodiant els carros on dormen apinyats,
deixant vagar pel cel els ulls apesarat
pel nostàlgic enyor de les absents quimeres.*

(...)

Bohèmiens en voyage, 1851
versió de XAVIER BENGUEREL

MIGUEL DE CERVANTES (*La gitanilla*), WILLIAM SHAKESPEARE (*Otel·lo*, *Antoni i Cleopatra*, *La tempesta*), són autors que ja utilitzen personatges gitanos. Més endavant ho faran, entre d'altres, GEORGE BORROW, GEORGE SAND, PAUL VERLAINE, VICTOR HUGO, ÉMILE ZOLA, PROSPER MÉRIMÉE (*Théâtre de Clara Gazul*, un antecedent de *Carmen*), que ens presenten d'altres personatges on predominen la idealització (exotisme, independència, sensualitat) i/o el desdeny (immoralitat, delinqüència), sense referir-se gairebé mai a la qüestió social, a la seva exclusió, iniciada a la pragmàtica signada pels Reis Catòlics a Medina del Campo, el 1499:

Mandamos a los egipcianos que andan vagando por nuestros reinos y señoríos con sus mujeres e hijos, que del día que esta ley fuera notificada y pregonada en nuestra corte, y en las villas, lugares y ciudades que son cabeza de partido hasta sesenta días siguientes, cada uno de ellos viva por oficios conocidos, que mejor supieran aprovecharse, estando atada

en lugares donde acordasen asentar o tomar vivienda de señores a quien sirvan, y los den lo hubiese menester y no anden más juntos vagando por nuestros reinos como lo facen, o dentro de otros sesenta días primeros siguientes, salgan de nuestros reinos y no vuelvan a ellos en manera alguna, so pena de que si en ellos fueren hallados o tomados sin oficios o sin señores juntos, pasados los dichos días, que den a cada uno cien azotes por la primera vez, y los destierren perpetuamente destos reinos; y por la segunda vez, que les corten las orejas, y estén sesenta días en las cadenas, y los tornen a desterrar, como dicho es, y por la tercera vez, que sean cautivos de los que los tomasen por toda la vida.

Per centrar-se en la seva tragèdia, caldrà esperar tot un FEDERICO GARCÍA LORCA.

A casa nostra, serà el modernista JULI VALLMITJANA qui ens presentarà, en el seu teatre, molts personatges gitanos, tots ells marginats de barris barcelonins, amb el mèrit de reflectir el seu llenguatge:

*DADATTA (a la XIVET): Mira que em faràs patir del fetge!
XIVET (acalorada): Ai, mareta! Anar amb vós pel món ja és una bona pena!
SALOMA: Si no pot fer-hi més! No callarà ni quan sigui mulé.
DADATTA: No callaré! No callaré! El dia que jo calli, de què halareu? Mala negada facin la gent! Les coses s'han d'enraonar! És que aquesta barjaula em fa fugir de fogó! Tinc la busní enganyada, que ja m'adinyava les tres peles, i ella me l'ha esverada. No cridis, no renyis. Calla, encara; dóna'm una maledicció! Ja callaré, ja. Ja callaré!*

Mulé, halar, busnó (fem. *busní*)... són mots d'aquest fragment de *Els Zin-calós* (1911) que corresponen respectivament a «mort», «menjar» i «pagerol». L'atracció de Vallmitjana pels marginats socials es correspon a la d'altres artistes, com ara el pintor ISIDRE NONELL o l'escriptor J. V. COLOMINAS (*Sota Montjuïc*, 1908); però a nivell lingüístic, a les seves peces es barregen els mots d'origen gitano amb l'argot dels baixos fons barcelonins de l'època. Només a *Lletres de motlle* de JAUME CABRÉ, LLUÍS LÓPEZ DEL CASTILLO, ÀNGELS PRAT I NÚRIA VILÀ, d'entre tots els llibres escolars que he consultat, he trobat una petita llista de mots catalans d'origen romanó:

*calés
caleris
cangrí
canguelo
catipén
clissar
endinyar
menda
menguis
mulé
paio
tirivel
txala
xaval
xivar*

És clar que, 25 anys després de publicar-se, aquest llibre excel·lent ja no es fa servir a les nostres escoles. Una altra ocultació.

Com a autors gitanos contemporanis podem llegir, a banda del català Sebastián Porras, el granadí JOSÉ HEREDIA MAYA o el madrileny JOAQUÍN ALBAICÍN, entre d'altres. I també podem tenir present el projecte *Siklavipen savorença* (Educació per a tothom), de la Fundació Pere Closa, adreçat a tota la comunitat educativa:

http://www.xtec.es/lic/centre/professorat/profe_igual_projecte.htm



UNA PRIMERA BIBLIOGRAFIA

- BAUDELAIRE, Charles (1985), *Les flors del mal*, versió de Xavier BENGUEREL, Barcelona, Edicions del Mall.
- CABRÉ, Jaume et alii (1984), *Lletres de motlle*, Barcelona, Casals.
- FELIU, Eduard & RIERA i Sans, Jaume (1976), *Poemes hebraics de jueus catalans*, Barcelona, Llibres del Mall.
- IBN AL-TUBBI, Musa (2000), *Llibre de la frontera*, trad. de Jaume Pont, Barcelona, Proa.
- JAUME I, DESCLOT, MUNTANER, PERE III (1971), *Les quatre grans Cròniques*, Barcelona, Selecta.
- KHAYYĀM, ‘Umar (1907), *Estances*, Barcelona, l’Avenç.
- LLULL, Ramon (1928), *Poesies*, Barcelona, Barcino.
- LLULL, Ramon, *Llibre d’Evast e Blanquerna*.
- MAALOUF, Amín (1997), *Samarcanda*, Barcelona, Proa
- MAALOUF, Amín (2000), *Les croades vistes pels àrabs*, Barcelona, Edicions de 1984.
- MARTÍN Muñoz, Gema; VALLE Simón, Begoña; LÓPEZ Plaza, M^a Ángeles (1996), *El Islam y el mundo árabe: guía didáctica para profesores y formadores*, Madrid, Agencia Española de Cooperación Internacional.
- MAXIMOFF, Matéo (1980), *Les Ursitory*, Romainville, edició de l’autor.
- MILLÀS Vallicrosa, J. M. (1973), *Literatura hebraicoespanyola*, Barcelona, Labor.
- MIQUEL, Carme & PIERA, Josep (1987), *Guia didàctica de Xarq al-Andalus*, Generalitat de València.
- MU’TAMID Ibn’Abbād, al (1987), antologia bilingüe de María Jesús Rubiera, *Poesías*, Madrid, Instituto Hispano-Àrabe de Cultura.
- PIERA, Josep (1983), *Els poetes aràbig-valencians*, València, Institució Alfons el Magnànim.
- PIERA, Josep (1983), *Poemes de l’Orient d’al-Andalus*, Barcelona, Edicions 62.
- PORRAS, Sebastián (1999), «La creació dels gitanos: conte gitano o rromano», in *Contes sobre els orígens*, Madrid, Espasa Calpe, Contes de tots colors.
- PORRAS, Sebastián (2002), *La gallina negra: cuento gitano*, Barcelona, De Vecchi.
- RIERA i Sans, Jaume (1974), *Cant de noces dels jueus catalans*, Barcelona, Llibres del Mall.
- RIQUER, Martín de (1975), *Los trovadores: Historia literaria y textos*, Barcelona, Planeta.

RUBIERA Mata, María Jesús (1989), *Poesía femenina hispanoárabe*, Madrid, Castalia.

SANCHIS Guarnier, Vicent (1978), *La llengua dels valencians*, València, Eliseu Climent.

TONG, Diane (1998), *Cuentos populares gitanos*, Madrid, Siruela.

TROBAIRITZ, Les: *poetes occitanes del segle XX* (1983), versions d'Alfred Badia, Barcelona, La Sal.

VALLMITJANA, Juli (1976), *Teatre de gitanos i de baixos fons*, Barcelona, Edicions 62.

VERNET, Juan (1966), *Literatura árabe*, Barcelona, Labor.



5.- LA SOCIALITZACIÓ DELS INFANTS:

De petita tenia una obsessió malaltissa d'aparellar les coses, no podia suportar la idea de la soledat.

Em feia llàstima tenir una sola tortuga, un sol peix, un sol mitjó o guant esgarriat, m'hagués agradat que tot anés de dos en dos (com els donnuts).

Amb el meu germà vam compartir hores i hores de jocs, on ens aïllàvem de tot i jugàvem a construir un món a la nostra mida.

El meu tato que és quatre anys més petit que jo, era una joia de nen. Era tan especial que li tenia una gelosia bastant aguda i l'estovava bastant sovint.

Encara ara tinc petits remordiments de consciència, per haver-lo rebut quan va néixer amb un cop dissimulat que li va fer perdre la resta de cordó umbilical molt prematurament i de la ràbia que enterbolia el meu cor en tantes ocasions.

De tota manera, amb el pas del temps i ficant molt bona voluntat (sobretot per la seva part), vam aconseguir una relació molt especial i ens vam fer inseparables.

Ell tenia una idea més realista i pràctica de les coses i jo era una somiatruites romàntica amb el cap ple de papallones juganeres.

Aquest fragment correspon a *Jocs d'infantesa (l'art d'aparellar)*, una història signada per la lleidatana ROSA SAUREU al web <http://www.relatsencatala.com> (17/03/2005). Independentment que l'ús a la classe de Literatura d'aquesta mena de webs resulta interessant (fora del cànon, permeten també una visió més àmplia i una participació dels alumnes, el tema de la infantesa resulta enormement productiu: és el nostre referent vital més remot, el nostre origen sovint sublimat (Mercè Rodoreda i tants d'altres), i un espai d'exaltació dels propis orígens on conviuen alhora la memòria i l'anul·lació del temps, un temps que sempre estem disposats a reviure. I, de fet, de llibres de memòries i de memòries d'infantesa hi ha un fotimer de llibres que ens permeten aproximacions literàries molts diverses, complementàries i creatives. Igual que el fer-se gran, que ve marcat per experiències sovint traumàtiques, especialment en temps de bogeria: Hi ha cap literatura més captivadora que la de CHARLES DICKENS i els seus *Oliver Twist*, *David Copperfield* i tants d'altres personatges infantils que es socialitzen en el marc d'una duresa tan cruel com versemblant?

Aquests personatges infantils que es van fent grans ens presenten una cultura i una societat que ja no són les nostres, però que ho van ser al llarg del procés de revolució industrial que a tot Occident va tenir –i encara manté- episodis desastrosos: perquè el capitalisme ha estat i és el major generador de pobresa de la Història de la Humanitat. I perquè el miratge del progrés infinit i indefinit ha segrestat, en bona part, l'educació, la socialització dels fills, per posar-la en mans d'unes institucions educatives que n'estan cada cop més allunyades. La socialització de cada infant és una aventura individual que

es realitza col·lectivament: l'infant tot sol no en seria capaç; i si alguna cosa caracteritza totes les cultures, totes les societats, és la seva capacitat de socialitzar els infants; és a dir, d'incorporar-los a les seves estructures des de les mateixes estructures. La perversió de molts discursos que confonen el «dret a l'educació» amb el suposat «dret a l'escolarització» d'infants d'altres cultures és infinit: perquè no existeix cap societat sense institucions educatives, començant per la família; i perquè suposar que el màxim grau d'educació és aquell que es dona fora de l'àmbit familiar, es una concepció eurocèntrica i discutible; sobretot quan les institucions educatives ofertes com a alternativa no incorporen en absolut l'experiència infantil que les hauria de fonamentar.

Tots hem caigut a la trampa: en estudiar una altra cultura, les altres cultures, ens afanyem a destacar els elements de diferenciació externa més circumstancials: la manera de menjar, la manera «tradicional» de vestir-se o de pentinar-se, per exemple, omplen les nostres festes i mostres interculturals. I no fem mai la prova del 9: què passaria, com ens sentiríem si, més enllà de casa nostra, resumissin la nostra cultura en un pa amb tomàquet, un arròs caldós o la barretina? Si ho podem organitzar bé, mostrem al món la nostra arquitectura, el nostre urbanisme, la nostra literatura, el nostre art, la nostra creativitat. I, tanmateix, això tampoc no il·lustra del tot la nostra vida quotidiana, la manera de viure que ens és pròpia. Cal, doncs, si és que hem de fer servir la Literatura per observar d'altres societats, anar a aspectes fonamentals: la gent pot canviar de menjar, de vestit i de pentinat; però difícilment canviarà les seves relacions familiars, la seva manera d'entendre la família. Quan un germà nostre ve a casa un diumenge a la tarda s'hi trobarà ben acollit; però no el forçarem a quedar-se a dormir; si la filla del cosí del nostre cunyat es trenca una cama, no ens sentirem obligats a pagar-li el metge, encara que tinguem un racó. En d'altres societats, sí: perquè la seva socialització és diferent, l'aprenentatge d'aquesta socialització és un dels punts forts de totes les cultures. I això es fa a partir de **la família** i de **l'entorn**.

Per això resulta important la lectura de llibres que expliquen la infantesa d'altres, com s'integren els altres a les seves societats, com s'hi fan grans. Per comprendre'ns nosaltres mateixos i els nostres orígens; i per comprendre els altres i els seus orígens. MÀXIM GORKI (en realitat, Alexei Maximovitx Poskov), en una novel·la fantàstica, *La meua infantesa*, , ens situa en un poble mitjà de la Rússia tsarista i, per boca de la seva àvia, ens relata el casament dels seus pares, fet a contracor del cap de família i després

que la seva mare Vârvara ja hagués mantingut relacions sexuals amb el futur pare de l'escriptor. Tot un escàndol en aquella societat, però també en la nostra de no fa tants anys:

Avui i tot m'esglaia recordar aquelles coses tan brutals! L'avi es va posar a braolar com una fera. Per a ell no era pas una broma! Ell, sempre que es mirava Vârvara se n'ufanava: la casarem amb un noble, deia, amb un gran senyor! Doncs aquí el tens el noble, aquí el tens el gran senyor! La santíssima Mare de Déu sap millor que no pas nosaltres qui s'ha de casar amb qui. L'avi anava d'un costat a l'altre del pati com si portés foc a la roba. Cridà Iâkov i Mikhail, i encara va fer que aquell artesà i el cotxer Klima l'acompanyessin. Vaig veure que agafava el fuet de ferro, el que té un pes a la punta de la corretja; Mikhail va prendre un fusell. Els nostres cavalls eren molt bons i molt ardents, la carretel·la molt lleugera. Ai, vaig pensar, els agafaran! Aleshores, l'àngel de la guarda de Vârvara m'inspirà: vaig agafar un ganivet i vaig pelar els tirants de la carretel·la, tocant la vara mateix, amb la intenció que petessin a mig camí! I això és el que va passar: la llança es torçà en plena marxa i de poc si no mata l'avi, Mikhail i Klima. Es quedaren parats, i quan varen haver arranjat l'avaria i van arribar a l'església, Màxim i Vària ja sortien casats a l'atri, alabat sia Déu!

La religió, el parentiu, l'organització familiar... Sobretot, **una societat que evoluciona**, amb una complicitat més o menys dissimulada entre l'àvia i els nuvis; o, per dir-ho amb paraules de l'autor, un moment on «*neix victoriosament quelcom de sa, creador, ple d'esclat, neix quelcom de bo i humà*». La distància històrica ja és intercultural, en la mesura que la nostra societat no és ni ha estat mai monolítica. Ni la nostra, ni cap. La distància històrica, geogràfica i ètnica la podem trobar en moltes altres publicacions, com ara a *El nen negre* del guineà CAMARA LAYE:, on el protagonista ens explica de quina manera algunes dones aconseguien que el seu pare, el ferrer del poble, els fes alguna peça d'or a la forja, amb les seves pròpies joies, quan anaven apurades:

Per aconseguir que el meu pare treballés per a elles i deixés de banda allò que estava fent, s'adreçaven a un professional de la lloança, un griot, que acordava amb elles el preu de la seva intervenció. El griot s'inatal·lava i feia un prehudi amb la seva Kora, la nostra arpa, i després començava a cantar les lloances del meu pare. Per a mi, aquest cant sempre era un gran moment. Sentia com recordaven els fets importants dels ancestres del meu pare, i aquests mateixos ancestres en l'ordre del temps; a mesura que el relat avançava, era com si es drecés un gran arbre genealògic, que allargava les branques aquí i allà, que prenia forma amb el seu centenar de branquillons davant del meu esperit. I l'arpa era la base d'aquesta nomenclatura tan vasta, i l'omplia i la tallava amb notes ara sordes, ara alegres.

Una família àmplia, on els morts també intervenen. El culte als avantpassats com a garantia de continuïtat. La importància de l'oralitat i de la memòria. Un circuit econòmic femení. I un ofici màgic, que aconseguia –tot seguint un ritual ben específic– la meravella de l'or fos, del metall preciós treballat de nou, preparat per a prendre una forma diferent. El domini de la natura per la qualitat humana d'un pare fidel a les seves arrels... en una novel·la que ens explica una infantesa que culminarà amb una

descripció prou detallada de la circumcisió del fill –una altra manera de fer-se gran- i la seva marxa a la ciutat veïna, a la capital llunyana i a la metròpoli: la història d’una aculturació que apareix en molts autors postcoloniais i que sovint es tradueix en situacions estrafolàries:

- Aquí no, petita. Seu de veritat –va afegir l’oncle quan va veure que seia en el racó de la catifa més proper a la porta per on havia entrat.

Em vaig posar dreta i vaig dubtar d’on havia de seure. La qüestió era delicada. Babamukuru estava escarxofat en el seu silló davant de la llar de foc, mentre que Maiguru era en una punta del sofà. Podia triar entre la part del sofà que hi havia entre Maiguru i el silló de Babamukuru i el silló buit que hi havia al costat de l’oncle, però no m’atrevia a anar a cap d’aquests dos seients, situats a una distància poc respectuosa envers el meu oncle. Només podia seure a l’altre seient disponible, el silló que hi havia davant de Baba i de Maiguru, i d’aquesta manera tots tres estaríem tan allunyats l’un dels altres com ens permetia l’estança. Un cop hi vaig ser, em demanava si no hauria estat millor, en aquella casa britanitzada, seure més a prop de l’oncle i de la tieta. Durant un parell de minuts ben bons vaig considerar seriosament angoixada la possibilitat de seure al sofà. No podia decidir-me, perquè els avantatges i els desavantages de canviar-me de lloc eren força semblants. Per decidir-me d’una vegada vaig pensar que potser, al cap i a la fi, el dilema no era tan important, donat que l’oncle no havia pas dit on havia de seure. Em repetia que no n’hi havia per a tant, i que portava tot el sant dia rumiant i donant voltes a qüestions sense importància: els gossos, la sirena de l’escola, la cigarreta de la Nyasha.

Aquest és un fragment autobiogràfic de l’autora TSITSI DANGAREMBGA, de Zimbabwe, de la seva obra *Nervous Conditions (Las cuatro mujeres que amé)*. El valor del llibre rau en l’aplicació del punt de vista infantil sobre tres generacions successives de dones, i la cita correspon a la narració les primeres experiències de l’autora a la ciutat, després de la mort del seu germà, on va per estudiar i on s’allotja a casa del seu oncle i de la seva tieta, ja molt europeïtzats. Situacions estrafolàries, que a nivell individual creen disfuncions i perplexitats; i a nivell col·lectiu presenten el drama de la pèrdua de la pròpia **identitat**, forçada per una situació històrica d’opressió i de violència. Un sentiment, recordem-ho, que no és present en Màxim Gorki, on l’evolució social no parteix d’un conflicte generat a l’exterior de la societat. En aquest sentit trobo que és extraordinària l’autobiografia d’AMADOU HAMPÂTÉ BÂ, el savi malienc a qui s’atribueix aquella frase que diu que «cada vell que es mor és una biblioteca que es crema». Autor en francès i en 4 llengües africanes, és hereu de la tradició ful i d’altres societats amb les que va conviure, d’una pràctica musulmana que el va portar al sufisme, i d’una escola francesa que el va introduir a la Universitat i a exercir càrrecs molt importants a la UNESCO. Ha estat traduïda al català amb el títol *Amkul·lel, el nen ful*:

Fou en aquella època, crec, que em vaig associar a la societat bambara d’iniciació infantil Tiebleni amb els meus companys de joc. Donat que vivíem en plena regió bambara, aquella

afiliació era indispensable. Si no, ens hauria estat impossible de freqüentar els nostres companys de Buguni, que formaven part d'aquelles associacions, i hauríem estat obligats a quedar-nos tancats a casa cada vegada que la màscara sagrada del Komo sortia del seu recés per recórrer els carrers durant les festes o cerimònies.

*Quan vaig fer set anys, un vespre, després de sopar, el meu pare em cridà per dir-me:
- Aquesta nit morirà la teva petita infància. Fins ara, t'oferia una llibertat total. T'atorgava drets sense imposar-te cap deure, ni tan sols el de servir i adorar Déu. A partir d'aquesta nit, entres a la gran infància. Estaràs lligat a alguns deures, hauràs d'anar a l'escola alcorànica. Aprenderàs a llegir i a recordar de memòria els textos del llibre sagrat, l'Alcorà, anomenat també «Mare dels llibres».*

En aquell temps, els comandants de cercle proveïen tres sectors per mitjà de l'escola: el sector públic (ensenyants, funcionaris subalterns de l'administració colonial, metges auxiliars, etc.) on anaven els millors alumnes; el sector militar, perquè els espanyols i gòmiers havien de tenir coneixements bàsics de francès; i finalment el sector domèstic, al qual destinaven els alumnes menys dotats. El governador del territori fixava la quantitat d'alumnes necessaris per cobrir els dos primers sectors; els comandants de cercle executaven la «comanda» indicant als caps de cantó i als caps tradicionals quants infants calia requisar per a l'escola.

Una acció «civilitzadora» perfectament estructurada, amb un objectiu ben clar: canviar la identitat de les persones i de les societats, obligar-los a deixar de ser tal com eren, en una mena d'*identitat en espera* que de moment els deixava sense drets. Una mica com els nostres immigrants, que «no s'integren» i als quals hauríem de fer, segons alguns, una mena d'*exàmens de civilització*. Observeu ara el paper fonamental de l'escola en aquest canvi d'identitat, i reflexiu-ne-ho dintre vostre, entre vosaltres i amb els vostres alumnes, a partir de textos similars als que us he posat com a exemple.

En d'altres indrets, com l'Orient més proper, trobaríem obres semblant: *La llagosta de ferro: una infantesa al Kurdistan*, de SALIM BARAKAT, que hi narra la infantesa i l'adolescència que li va tocar viure com a nen kurd a la província de Jazira, al nord-est de Síria. Els jocs, l'amistat, els canvis polítics, el descobriment del sexe, les relacions humanes, la violència.... A vegades aquesta situació de violència aboca una societat a la resistència directa i armada. És el cas de *Història d'una ciutat: una infantesa a Amman*, d'ABDELRAHMAN MUNIF, que s'acaba amb aquesta situació:

*L'àvia es pensava que no hi passaria tants anys, a Amman, però n'hi va passar molts més dels que es pensava i dels que era capaç de suportar. Quan els seus parents, els que formaven part de les tropes iraquianes, es van anar a acomiadar d'ella abans de tornar-se'n a Bagdad, els va pregar:
- Ismaïl, Abú Haqui, Ali, fills, puc venir amb vosaltres? Ja no em queden forces. Va regnar un dens silenci, ningú no sabia com respondre.
- Què passa? Per què no dieu res? –protestà l'àvia-. Que no em voleu?
Els parents van comentar moltes coses, li van dir que sí que la volien, que l'havien enyorat molt i que desitjaven tenir-la de nou a Bagdad. I es va fer un altre silenci, mentre l'àvia brandava el cap.*

- Ja ens agradaria, iaia, de debò –va dir l’Ismaïl, excusant-se-, però no ens podem fer càrrec de vós, som soldats.

Infants de la guerra, de totes les guerres, sobreposades a cultures per a les quals l’etnocidi ve programat: de la guerra d’Espanya, de les guerres contra Palestina, de l’Holocaust, del genocidi contra els tutsi... Munts de llibres. El problema d’aquesta mena de títols és que el testimoni històric, cultural o ètnic no ofegui la creativitat literària. I per això ens cal optar pels bons escriptors, els que saben transformar les infanteses quotidianes o irregulars en històries que ens commouen i ens emocionen.

Variacions entre semblances que ens acosten a societats diferents en moments diferents. Munts d’infanteses per a munts de societats. I també munts d’infanteses en una sola societat. Perquè si partim del plurilingüisme i de la pluriculturalitat de la nostra societat catalana, també hem de preveure que les altres ho són, de plurilingües i de pluriculturals, i que el seu estudi no es pot reduir a un sol cas. En aquesta línia, un autor que em sembla fonamental és MOHAMED XUKRI, que va fugir de la fam de Nador per anar a una Tànger rica i bella on, això sí, es va haver de moure en els estrats més baixos de la societat: pobre, sol, prostituïdor, prostituït, alcoholitzat, camell, drogadicte i delinqüent, Xukri representa una realitat marcada per una societat diferent de la nostra i per la seva classe social. *El pa de cada dia* és una literatura volgudament seca, adusta, sense ornaments i sense concessions:

*Vaig deixar el meu treball en el cafè. Durant la meua convalescència vaig aprendre a caçar pardals en el jardí. Vaig construir un balanci amb una xarxa forta lligada a les branques d’una figuera. M’agradava gronxar-me. El meu menut sexe s’afermava amb el balanceig. Vaig aprendre a nadar en l’estany que s’utilitzava per a regar les plantes. M’alçava a l’alba per furtar fruita dels arbres, gallines, ous i pollets de coloma. Coneixia tots els nius dels arbres. Venia els productes als propietaris de les botigues del barri. El desig sexual m’agitava cada dia. La gallina, la cabra, la gossa, la vedella... Aquestes eren les meues femelles. A la gossa li posava un sedàs foradat al cap. La vedella, la lligava, i ¿qui té por de la cabra i la gallina?
Em feia mal el pit. Vaig preguntar als majors. Em van dir que allò era que em feia gran. Em feien mal els mugrons inflats quan se’m plantava el sexe. Em masturbava amb el record de cossos, tolerats o vedats per la religió, i quan llançava el semen era com si el tinguera cosit i notara de sobte una ferida per dins.*

Som lluny de les àvies adorables, dels oncles amatents i dels pares entranyables. El de Xukri era un assassí. El nostre (nostre!) autor havia après castellà amb els nois gitanos amb qui coincidia al carrer. Analfabet fins als vint anys, després professor que va plegar de seguida que va poder, l’escriptura el va salvar d’un món tan real com brut. Amic de molts dels grans escriptors estrangers que van passar per Tànger abans de la

independència, aquests altres ens presenten una ciutat orientalista i delicada, que és la mentida exòtica que sovint cerquem en els llibres que ens descriuen d'altres societats. Un rifeny berberoparlant que va aprendre a escriure en àrab; prohibit al Marroc durant molt de temps; que sempre es va auto-editar els llibres; i a qui omplia d'orgull que *El pa de cada dia* s'hagués traduït a l'hebreu. La resta de la seva obra, curiosament, vessa creativitat i dolcesa. És l'imaginari.

Aquesta recerca d'aliments i de sexe, elements fonamentals que mancaven en la infantesa i en el món de Xukri, canvien radicalment a *De la niñez*, el llibre de la infantesa d'ABDELMAYID BENYELLÚN, nascut a Casablanca però que va passar la infantesa a Manchester per tornar després a Fes:

I ja era a la meua nova escola, on rebia classes d'àrab i de francès, i sense parar esment que no hi podia haver cap altra escola que em pogués donar tota l'alegria que allà vaig trobar.

Les classes d'àrab eren una deu inesgotable de satisfaccions, i el mateix passava amb les classes de francès. I això, no pas perquè fos un dels primers, perquè no hi havia res en aquella escola que incités a l'emulació. Segurament que no hi havia ni un sol alumne que sapigués per què la seva família el feia anar a escola.

I ami, que m'havia fet tanta por, ara no em semblava gaire diferent d'un cinema. Mai no se m'havia acudit, fins llavors, que les classes podien incitar els nens a riure obertament, fins i tot a arribar a picar de mans.

El professor de francès era algerià i teníem dos professors d'àrab: un ens impartia l'assignatura de Ciències, i l'altre ens ajudava a memoritzar el Llibre Sagrat de Déu. Rèiem amb tots tres, tot i que els seus caràcters diferents donaven a cadascú un tret diferent que provocava la hilaritat en tots els nens.

Històries d'infantesa, de migració, de protagonisme del conflicte intern i del conflicte extern. Anar del Rif a Tànger, de Manchester a Fes, la ciutat de *Somnis de l'harem* de FÀTIMA MERNISSI... I altre cop la nostra pròpia pluralitat, amb una immigració espanyola que també compta amb narracions on la infantesa beu del conflicte intern i extern, d'un racisme a la defensiva que no estalvia mirades; com el de FRANCESC CANDEL, que es mira la nostra guerra amb els ulls ben oberts:

Mentre les bombes esclataren a Barcelona, on la ciutat tenia nom –nosaltres anàvem a Barcelona o veníem de Barcelona; Barcelona començava a la plaça d'Espanya-; mentre les bombes esclataren allà, tot anava bé encara que anés malament. Aquesta part de la guerra semblava que no anés amb nosaltres. Com que, a més, no ens bombardejaven cada dia, sinó de tant en tant, i el dia que feien una incursió ja no n'intentaven cap més, t'havies anat acostumant a aquella rutina. Diuen que a la vida t'acostumes a tot. És cert. Especialment al mal dels altres.

Les nostres apreciacions van canviar quan els trimotors que creuaven per sobre nostre es van veure obstaculitzats per columnes més espesses d'antiaeris o pels caces que els sortien a l'encontre, i van haver de tornar cap a Mallorca sense haver descarregat totes les bombes a Barcelona. Aleshores les deixaven anar a la babalà sobre nostre, abans de tornar mar endins. Així, una nit, van matar un home i la seva filla que, seguint les

consignes donades a la ràdio, van córrer a resguardar-se al camp lliure que hi havia rere la fàbrica del Prat Vermell. Van ser un desafortunats, i el fragment més gran d'ells que es trobà va ser la màscara de la filla i la planta d'un peu de l'home.

És un fragment del llibre *Les meves escoles*, on podem trobar l'ambient dels barris anomenats perifèrics en un període on el factor escolar va ser molt important: L'Escola Nova, les colònies escolars, les biblioteques, les editorials, el procés de catalanització – no solament lingüística- de l'escola. La perspectiva migratòria en relació a l'escola podria ser l'eix d'aquest treball que Paco Candel ja ens dóna fet. Tanmateix, per al nostre propòsit ens va molt bé el fet que, en alguns capítols, l'autor divideix el contingut del llibre per assignatures. I hi trobem això, en un capítol que es diu *Llibres*:

Bé, com ja he dit, els llibres d'aquelles escoles eren, en primer lloc, els tres que citava ARTUR MARTORELL a la seva carta i que ell mateix va conjuminar: Les plantes, els animals, els elements; La mar, la plana, la muntanya; i Els pobles, les ciutats, els homes. Mai vaig acabar d'aprendre'm de memòria aquests tres títols seguits, i sempre he hagut de consultar-los. La llista d'autors de la prosa i vers d'aquests tres llibres era la següent: Tomàs Garcés, Josep Maria de Sagarra, Josep Pla, Joan Maragall, Josep Carner, Joan Llongueras, Joan Arús, Alexandre Plana, Antoni Rovira i Virgili, Prudenci Bertrana, Joan Alcover, Lluís Nicolau d'Olwer, Jacint Verdaguer, Josep Maria López-Picó, Emili Vilanova, Miquel Llor, Joaquim Ruyra, Joan Santamaria, Alfons Maseras, Magi Morera i Galícia, Joan Puig i Ferrer, Miquel dels Sants Oliver, àngel Guimerà, Joaquim Folguera, Carles Soldevila, Marià Manent, Josep Sebastià Pons, Clementina Arderiu, Pere Corominas, Ventura Gassol, Carles Riba, Miquel Costa i Llobera, Josep Lleonart, Salvador Albert, Miquel Ferrà, Maria Antònia Salvà, Narcís Oller, Víctor Català, Guerau de Liost, Jaume Massó i Torrents, Joan Maria Guasch, Frederic Mistral, Teodor Llorente, Apel·les Mestres, Antoni Navarro, Josep Pijoan, Carles Cardó... Els punts suspensius n'inclouen algun que no hagi posat; en qualsevol cas, si me n'he saltat algun ha estat sense voler.

Un altre llibre meravellós es titulava Lectures d'infants i era il·lustrat per LOLA ANGLADA. A part d'autors del país, i d'altres propis del llibre, hi apareixien traduccions dels contes d'Andersen, de Perrault, dels Grimm, a més de faules, apòlegs i llegendes. Al dessota de cada text hi havia una mena de qüestionari. (...). Un altre llibre magníficament il·lustrat, amb observacions per apuntar al quadern de treball, era El llibre de la natura. (...). Altres llibres de lectura en català eren El llibre de les bèsties, del beatífic RAMON LLULL, i una Història de Catalunya de FERRAN SOLDEVILA, il·lustrada per JOSEP VINYALS.

Observeu quin intent més clar, amb mitjans molt més discrets que els nostres, d'establir aquella **literatura de referència** de què parlàvem, aquell **cànon** literari que les escoles fabriquen, no pas soles, que en les obres d'Artur Martorell estava format tant per autors aleshores vius com per autors ja morts. I fixeuvos de quina manera aquest cànon no estalvia pas cap creativitat, ni a cada classe ni en el seu conjunt. Aquesta creativitat, a la llista de Candel ve representada per la literatura oral de l'obra de l'APEC il·lustrada per Lola Anglada; i, en el cas de les altres obres, com una extensió cap a d'altres àmbits acadèmics. Després de la dictadura trobem esforços de la mateixa categoria, com ara el *Lletres de motlle* citat més amunt, engolits per la voràgine dels llibres de text. En el cas d'aquest estudi, el cànon estructural –fonamental- es complementa amb lectures que ens

apropen a d'altres cultures: per a això hem anat de l'estructura a la creativitat, fent primer una ampliació de descoberta de la nostra pròpia pluriculturalitat original. Ara, cercant la comprensió d'altres cultures a través d'aquesta *literatura d'infantesa*, que tant podem trobar «en origen» com «en destí», per fer servir una dicotomia desafortunada. Naturalment, hi ha moltes altres obres, en aquesta mena de literatura (*De Nador a Vic*, de LAILA KARROUCH, en seria un exemple destacat); i moltes altres menes de literatura que ens apropen a d'altres realitats, com ara moltes novel·les, el gènere de situació per excel·lència. Destacar la importància de la socialització dels infants m'ha semblat oportú, ben entès que el corpus possible pot ser gairebé infinit. Importa que els autors siguin molt bons, perquè és condició indispensable dels models literaris que presentem als alumnes; la manera de treballar, cadascú se l'ha de guanyar a pols: com en totes les feines.



6.- ELS HEROIS I «ELS ALTRES»:

Ja he dit que les novel·les són el gènere de situació per excel·lència; i, per tant, una bona novel·la ens pot donar una informació preciosa sobre aquelles societats que l'alumne desconeix, sigui per raons de llunyania històrica (una obra de PRIMO LEVI, per exemple, sobre els camps de concentració nazis), geogràfica o ètnica (una de NAGUIB MAHFUZ, sobre el Caire d'una època determinada, també com a exemple: sempre, sempre, autors molt bons, dels quals farem un ús o altre segons el grup d'alumnes que tinguem al davant). D'això ja n'he parlat una mica en l'apartat anterior, de manera que ara voldria cridar la vostra atenció sobre un tema que també pot enriquir les nostres classes de Literatura, més enllà o més ençà de l'estructura referencial que anem construint: de quina manera els herois de les novel·les juvenils entenen la relació amb «els altres»; ben entès que aquestes novel·les sovint formen part de l'imaginari dels nostres alumnes, sigui des del treball escolar, sigui des d'altres mitjans de formació.

La literatura juvenil, com tota la literatura, respon a la ideologia del seu entorn i del seu moment; doncs aquesta ideologia contextual no va pas sempre en la mateixa direcció, ni en un entorn determinat ni en un moment precís. En molts moments, aquesta mena de literatura ha fet del viatge i de l'exotisme dos puntals entorn dels quals es construeixen els seus relats. I si els herois han d'anar a terres llunyanes i inexplorades a trobar les aventures que els faran famosos, també hi porten la seva manera de veure el món i els altres. Durant tot el segle XIX i part del XX, per exemple, aquests herois de novel·la que visiten terres estranyes són membres de països imperialistes protagonistes del comerç d'esclaus i de la colonització. La idea de la superioritat europea i de la inferioritat de les altres cultures hi és evident; així com el fet que només una intervenció directa dels europeus pot provocar un cert anivellament, que malgrat tot no subsanarà mai aquella inferioritat original. Aquesta intervenció europea pot arribar a ser violenta o humorística, com en el cas del nostre *Massagran* (1910), però els africans mai no seran capaços per si sols de saber què els convé realment, ni com ho han de fer per assolir els seus objectius de civilització, ni hi arribaran mai de veritat. Evidentment, en el seu primer contacte amb «la» civilització, no seran altra cosa que salvatges i caníbals sense capacitat de relacionar-se amb persones «de veritat»:

Vosaltres, estimats lectors, no sabíeu, ni jo tampoc, ni tampoc en Massagran, que a la regió muntanyosa del país en el qual passen totes aquestes coses, hi habitava la terrible tribu dels Karpantes, una raça ferotge i antropòfaga, o sia, aficionada a menjar carn humana.

Aquests salvatges antropòfags eren el flagell del país. Res no estava en seguretat a prop seu. Es menjaven una cama de persona amb la mateixa facilitat que nosaltres mengem un ou ferrat.

Doncs van ésser aquests salvatges els qui una nit es van situar a cosa d'un centenar de metres de la tribu d'en Penkamuska, cridant com si fossin folls i encenent fogueres tot al seu voltant.

En Massagran va ésser el qui se'n va adonar. Després de sopar, s'estava a fora de la seva barraca prenent la fresca, quan tot d'una va sentir la cridòria.

- Què hi deu haver? -va pensar. I, alçant-se per mirar en quina direcció es sentia la cridòria, va quedar molt sorprès en veure les fogueres-. Potser és la revetlla de Sant Joan -va dir-se el nostre heroi.

I en aquesta creença, se n'anà a la barraca d'en Penkamuska per a dir-li si volia anar amb ell a fer gresca i a saltar els focs.

- Kètam patollas! -li va dir en Penkamuska.

- No t'ho creus? Doncs vine i veuràs els focs i sentiràs la broma que fan.

En Penkamuska va sortir de la seva barraca, i encara no va veure els focs, va quedar més sorprès que si veiés visions, i de segur que, si no hagués estat negre s'hauria tornat groc.

- Uh, uh! -va exclamar en Penkamuska-. Són els Karpantes!

- I qui són aquests senyors, si es pot saber?

- Kanibals!

- I què vol dir això?

- Kruspí karndome!

El llenguatge del cap africà, semblant al dels indis de les pel·lícules de l'Oest, pot tenir la seva gràcia; i tot el *Massagran* és una novel·la extraordinària i divertida. Una altra cosa és que no pot amagar una visió determinada de veure l'altre, per part d'un autor la família del qual tenia interessos comercial a la colònia espanyola de Fernando Poo. Exactament el mateix que podem trobar en l'aventura africana del doctor Samuel Fergusson, el seu amic Kennedy i el seu criat Joe, protagonistes de *Cinc setmanes amb globus* DE JULES VERNE (1863):

El cabdill d'un d'aquells bàndols salvatges es distingia per una talla atlètica, unida a una força hercúlia. Amb una mà enfonsava la seva llança en els rengles compactes dels enemics, i amb l'altra hi obria grans esvorancs a cops de dextral. En un moment donat, llançà lluny la seva atzagaia vermella de sang, es precipità sobre un ferit, a qui tallà el braç d'un sol cop, agafà aquell braç amb una mà i, posant-se'l a la boca, hi clavà totes les dents.

- Ah! -digué en Kennedy-. Que bèstia! No ho suportó més.

I el guerrer, tocat al front per una bala, va caure d'esquena a terra.

Quan hagué caigut, un profund estupor s'emparà dels seus guerrers; aquella mort sobrenatural els espaordí, tot reanimant l'ardor dels seus adversaris, i en un segon el camp de batalla va ser abandonat per la meitat dels combatents.

- Vinga, busquem més amunt un corrent que se'ns emporti -digué el doctor-. Se'm regira el cor davant d'aquest espectacle.

Però no va partir pas tan de pressa per no veure com la tribu victoriosa es precipitava sobre els morts i els ferits, es disputava aquella carn encara calenta i se n'assadollava àvidament.

- Ecs! -va fer en Joe-. Això és repugnant.

El Victoria s'anava enlairant a mesura que es dilatava; els xiscles d'aquella horda en deliri els perseguiren durant uns moments, però finalment, conduït cap al sud, s'allunyà d'aquella escena de carnatge i canibalisme.

Possiblement que dos exemples paradigmàtics, i ben primerencs, de diferències ideològiques, els podem trobar al *Robinson Crusoe* (1719) de DANIEL DEFOE i en els *Viatges de Gulliver* (1726) de JONATHAN SWIFT; que, tot i essent pràcticament coetànies, presenten una imatge de l'altre força contradictòria. Comencem amb l'opinió que ens reporta LLUÍS DUCH sobre el Robinson Crusoe a *Llums i ombres de la ciutat*, un llibre magnífic que vol ser una aproximació antropològica a l'ésser humà com a ciutadà:

Encara que pugui semblar una contradicció, la figura de Robinson Crusoe, creada per Daniel Defoe (1719), va convertir-se en l'encarnació dels valors prototípics de l'«esperit del capitalisme» naixent i en un dels mites moderns de la civilització occidental. Aquest mite expressa la secularització de la recerca d'una salvació estretament vinculada amb els anhels emancipadors en l'àmbit polític i econòmic d'una burgesia mitjana i baixa. Després d'un horrorós naufragi, Crusoe cau en l'«estat natural» -illa deserta i «acultural» perduda enmig del mar- com a conseqüència de la seva desastrosa vida anterior, caòtica, immoral i sense principis. Amb una intencionalitat completament moralitzadora, sembla que Defoe vulgui comunicar al lector que a la «bèstia» que és Robinson no li correspon cap altra cosa que un marc completament natural i salvatge, on, si no canvia radicalment de conducta, no podrà evitar el tedi, l'abandonament i la solitud, és a dir, el mortal allunyament de la cultura i els seus beneficis. Hi ha, però, la conversió del naufrag, la reconversió moral, manifestada mitjançant la seva voluntat ferma de viure d'acord amb aquells principis que regulaven la vida dels adeptes del puritanisme anglès del segle XVII. D'aquesta manera, després d'haver experimentat en la pròpia carn la «vida salvatge», podrà sortir de la «naturalitat acultural» i retornar a la benèfica artificiositat de la cultural. A partir d'aquest gir copernicà, alhora moral i cultural, el protagonista de la novel·la es convertirà en l'heroi per antonomàsia de l'individualisme econòmic i de la «dignitat del treball».

Possiblement que la interpretació de Robinson com una representació simbòlica, l'al·legoria de la vida domèstica en un context salvatge, expliqui bona part del seu èxit. Tanmateix, crec que a aquesta identificació del protagonista amb l' *homo aeconomicus*, que podem trobar de manera explícita en Max Weber i d'altres científics socials, cal afegir un característica que en la literatura juvenil resulta essencial: el caràcter iniciàtic del relat, que provoca la identificació recíproca del lector: el protagonista ha d'aprendre, s'ha de fer adult (en aquest cas, un adult responsable) i, com e els mites antics, l'element argumental que fa possible el canvi és un viatge en un territori estrany, desconegut, perillós. Tots dos aspectes es complementen i expliquen en part l'atracció dels personatge i del procés de conversió, per part d'autors molt diferents (des de Jules Verne a LUIS BUÑUEL i, amb molts matisos, a autors contemporanis com JOSEP VALLVERDÚ). Tot i que aquest procés és molt relatiu i en part es dona per descomptat des del primer paràgraf del llibre:

Vaig néixer l'any 1632 a la ciutat de York, d'una bona família, encara que no d'aquell país, i essent el meu pare un estranger de Brema, que de primer s'havia establert a Hull. Guanyà un bon patrimoni en el comerç, deixant córrer el seu tràfec, visqué després a York, d'on vingué que es casés amb la meua mare, la família de la qual duia el nom de Robinson, molt bon llinatge d'aquell país, i així vaig ésser anomenat Robinson Krentznauer, però, per la usual corrupció de les paraules a Anglaterra, ara som anomenats, és més, ens anomenem nosaltres, i escrivim el nostre nom Crusoe, que és com sempre van dir-me els meus companyons.

Un origen foraster, força diners i ganes d'aventura que el porten a l'Àfrica. Rescatat de l'esclavatge en un segle que va suposar la cresta del comerç esclavista triangular, sobretot per part d'Anglaterra, serà la lectura de la Bíblia, tot d'objectes rescatats del vaixell enfonsat i el seu esperit d'iniciativa allò que el faran adaptar-se a la solitud més pregona i esperar el pas d'un vaixell europeu. Però aquesta conversió diguem «interna» del protagonista als valors capitalistes (esforç, iniciativa, constància...) trontollen quan descobreix que no viu sol a l'illa, i que també hi ha una tribu indígena i caníbal. Immediatament els considera enemics i salva de l'execució un dels seus presoners, al qual anomenarà *Friday*:

De seguida vaig començar a parlar amb ell, i li vaig ensenyar a parlar amb mi. Primerament li vaig fer saber que el seu nom seria Divendres, perquè va ser aquest dia que li vaig salvar la vida. El vaig anomenar així per guardar la memòria de la data. Igualment, li vaig ensenyar a dir Patró; i li vaig fer saber que aquest era el nom que m'havia de dir.

Penso que la crítica de SALVADOR VÁZQUEZ DE PARGA és molt escaient al meu propòsit, i un punt de vista complementari a l'exposat abans:

Des del primer moment en Robinson s'investeix d'autoritat davant dels altres, s'erigeix en governador de l'illa i se'n reserva la propietat quan l'abandona. I és que en realitat en Robinson simbolitza l'imperialisme britànic: En Robinson conquereix una illa, en pren possessió com a amo i senyor absolut de tot allò que conté o que contindrà en el futur, i inicia la seva explotació i la dels seus eventuals habitants.

En Divendres és l'encarnació de la colònia. De seguida que en Robinson el veu, se n'apodera, emet judicis sobre el seu tarannà moral sense cap element on recolzar-los, i mata fredament dos dels seus perseguidors que al cap i a la fi -deu pensar- no passen de ser dos salvatges sense gaires concomitàncies amb els éssers humans. El mateix Robinson explica que, després de trobar en Divendres, «va començar a civilitzar-lo». Des del primer moment el fa viure fora del seu habitatge; i no solament per la inferioritat de l'esclau, sinó perquè en desconfia. No sospita pas que els salvatges també poden tenir bons sentiments. De seguida el desacostuma a menjar carn humana, senzillament fent-n'hi tastar de cabra; cosa que no se'ls havia acudit als indis caribs, tot i que en els seus territoris abunden més aquestes bèsties que no pas els homes. Més endavant li ensenya per força la religió cristiana –cal suposar que es tracta de la versió anglicana-, que no s'allunya massa de la d'en Divendres pel que fa a les creences. I en Divendres, davant dels savis ensenyaments del seu amo, ja no se'n vol separar.

Com un altre regal de la providència, destinat aquesta vegada a en Divendres, un bon dia l'indi troba el seu mateix pare entre els presoners que els caníbals porten a l'illa amb finalitats gastronòmiques. Perquè, en els últims temps, aquella illa la visitaven naufragats, amotinats i indis de tota mena. Gràcies a això, en Robinson va poder conèixer un espanyol que havia deixat en una altra illa un grup de companys que, segons sembla,

convivien entre els salvatges sense massa dificultats. Com a bon anglès no pot perdonar als hispans que s'hagin avançat en la conquesta de la part més rica d'Amèrica, i per això al·ludeix sovint a la llegendària crueltat dels espanyols, sense aturar-se a mirar el que ell mateix fa amb els indis. Li fa por que el portin a Nova Espanya, on «qualsevol anglès hi és sacrificat, tant si hi ha anat per un motiu com per un altre». També tem la Inquisició.

I com que, en una actitud racista digna de les doctrines nazis posteriors, considera els espanyols com a inferiors, no li fa res abandonar l'illa abans que hi arribin els naufragats espanyols a qui s'havia compromès a alliberar, tota vegada que llur ajuda ja no li era necessària.

Després torna per organitzar «la seva» illa: hi porta dones brasileres per als naufragats espanyols i promet que hi portarà dones angleses per als anglesos, els dolents anglesos amotinats que va deixar allà com a càstig, perquè respecte d'aquests, tot i que són dolents, no convé la barreja de races.

Pensem que el llibre és escrit més d'un segle i mig abans de la conferència de Berlín i, tal com he dit abans, en plena voràgine esclavista. Veure com un súbdit anglès és reduït a l'esclavatge per gent de Gàmbia ens pot semblar repugnant i manipulador, ara que sabem tantes coses horribles d'aquell mercadeig; però la ferocitat dels africans i l'esclavització a què sotmetien els seus presoners van ser elements de justificació del propi comerç triangular i de la colonització. El racisme que ens presenta Robinson Crusoe és a la base de tots dos fenòmens; i si la pràctica colonitzadora ens és estalviada per un final precipitat, la veritat és que el mateix Brasil, on figura que anava el nostre protagonista en el moment del naufragi, i tot el continent americà podien furnir a l'autor elements argumentals que no va desenvolupar. La relació amb l'«altre», doncs, respon sempre a la ideologia dominant?

No pas sempre. Perquè les ideologies dominants són això, dominants, però no pas exclusives. Si no, no estariem llegint això. És el que podem veure en els *Viatges de Gulliver*: el viatge a Lil·liput i el viatge a la terra dels gegants —Brobdingnag—, molt més coneguts que no pas el de l'illa de Laputa —que sura enlaire i on hi ha uns savis que viuen als núvols— i el del país dels Houyhnhnms —uns cavalls més intel·ligents i sensats que els humans.

Aquestes aventures, creades per l'irlandès Jonathan Swift, també han rebut moltes interpretacions: hi ha molta sàtira dels costums contemporanis, una ridiculització de l'esperit guerrer, del materialisme sense límits, de la ciència; i, sobretot, una reflexió molt pessimista sobre l'esperit humà, incapaç de trobar un model de convivència sense humiliacions dels uns envers els altres. Potser la mateixa vida de l'autor —orfe de pare, clergue, autor de plamfets polítics, col·laborador del procés de pau entre Anglaterra i França, degà de la catedral de Saint Patrick, enamorat i casat d'amagat amb una noia

joveníssima- es presta a tantes interpretacions. Per altra banda, també és veritat que en aquests viatges a llocs remots del món, Lemuel Gulliver ha de veure's les cares amb un «altre» radicalment diferent; i aquesta trobada es produeix en uns paràmetres molt diferents dels que ens pinta el seu coetani Defoe, i també des del primer paràgraf:

Mon pare tenia una petita propietat al comtat de Nottingham i jo vaig ser el tercer de cinc fills. En complir els catorze anys em va enviar al col·legi Emmanuel de Cambridge, on vaig passar tres anys dedicats intensament als meus estudis. Però com que, malgrat tenir una assignació francament minsa, el cost de mantenir-me era excessiu per a una fortuna més aviat magra, vaig ser posat d'aprenent amb el senyor James Bates, un cirurgià eminent de Londres, amb qui em vaig estar quatre anys. Els pocs diners que, de tant en tant, el meu pare m'enviava els invertia a aprendre l'art de navegar, a més d'altres apartats de les matemàtiques, que són activitats molt útils per a qui vol viatjar, i jo estava segur que, tard o d'hora, aquest seria el meu destí.

Poc dotat econòmicament, signant d'un contracte matrimonial, figura que a Gulliver li anaven prou bé les coses, des del punt de vista d'una vida burgesa. L'obsessió del viatge i la dedicació als estudis, que van de la mà, són, per a ell, una manera de fugir de les convencions socials i econòmiques. Arribat a un país de gent estranya, el nostre protagonista no tindrà cap interès a donar a conèixer aquestes convencions, ni a fer-ne adeptes. Més aviat voldrà observar. Però abans l'observaran a ell: que, a diferència dels colonitzadors, que exhibien els «seus» negres com a curiositat (recordeu el boiximà de Banyoles), serà exhibit com a ésser estrany al començament dels seus viatges.



La pretensió de Gulliver és la de ser un viatger exemplar, que aprèn dels altres, dels països on ha anat a raure. Per això adopta una actitud humil, es posa vestits com els del país i n'aprèn la llengua sense problemes. En el cas de Lil·liput, després d'haver provat sort –sense èxit- l'alemany, l'holandès, el llatí, el francès, l'espanyol, l'italià, i la llengua franca; és a dir que, al contrari que Robinson, a Gulliver no li fa res d'aprendre una llengua que a l'època de Swift hagués estat considerada com a «inferior», com a inculta, com a signe d'un estatus rebaixat, menyspreable:

També es va decidir que tres-cents sastres em fessin un vestit amb robes a l'estil del país. Que sis dels savis més grans de Sa Majestat es possessin al meu servei per instruir-me en la seva llengua i, finalment, que els cavalls de l'emperador, així com els de la noblesa i els de la tropa de la guàrdia, fossin trets a passejar en presència meva per tal que s'acostumessin a la meva persona. Aquestes ordres es van executar degudament i, al cap d'unes tres setmanes, ja havia fet grans avenços en el domini de la seva parla.

Precisament és aquesta posició humil, externa, la que li permet proposar, criticar i afartar-se d'una societat que el mateix autor ha creat, ha imaginat. La creació d'una societat imaginària faria del *Gulliver* un precedent clar de la ciència ficció; i, tal com passa en moltes obres d'aquest gènere que no prendria cos definitivament fins a l'esclat científic i tecnològic del segle XIX, el caràcter d'al·legoria de la pròpia societat hi és ben present; en cas de Swift, fins al sarcasme. Tanmateix, i tornant al propòsit d'aquest treball, allò que fa interessant la novel·la és el tipus de relació que el progonista estableix amb les altres societats, allunyat del model imperialista que es desenvolupava en aquells moments a la Gran Bretans i al conjunt d'una Europa que utilitzaria la força de les idees i la força de les armes per posar els fonaments de la riquesa actual. Veure en els altres les nostres pròpies febleses no és una lliçó gens dolenta.

És clar que la literatura juvenil ha anat canviant, tot i que les grans obres sempre han mantingut el caràcter iniciàtic, d'aprenentatge, de lenta maduració del protagonista, en un viatge que pot ser extern i que, en qualsevol cas, simbolitza un viatge intern cap al coneixement d'un mateix, cap a l'afirmació del jo enfront del no-jo. És una de les característiques que distingeix la gran literatura d'una literatura banal. Moltes vegades aquest canvi, l'evolució del protagonista cap a la seva auto-afirmació, es produeix sense que aquest hagi d'anar en un indret culturalment diferent. En d'altres casos, l'entrada en una societat molt diferenciada és agut, penetrant, enginyós. Només a tall d'exemple, em sembla extraordinari –parlant de ciència ficció– el relat breu, *The country of the Blind*, de HERBERT GEORGE WELLS, que és un gran apòleg moral i polític, una meditació sobre la diversitat cultural i sobre la relativitat de qualsevol que es pretengui superior: ens hi ofereix l'experiència d'un personatge anomenat Núñez, supervivent únic d'una expedició als Andes equatorians, que arriba en un estrany país, a més de quatre-cents cinquanta quilòmetres de Chimborazo i a cent cinquanta de les neus del Cotopaxi, habitat només per cecs. El nostre protagonista, amb nom de conqueridor espanyol, es pensa que podrà fer valdre fàcilment la seva preeminència de vident, en aquell país que fins llavors havia restat impenetrable. Però la vista, en un indret on

tothom té les parpelles closes, en lloc d'afavorir-lo el deixa en una posició d'inferioritat: allà on no s'hi veu ningú, qui té vista es troba igual que el cec en un país de vidents. Allà on la ceguesa és la norma, aquesta ceguesa esdevé un valor; i el fet de veure-s'hi és una mancança que determina la inferioritat i la marginació.

It was marvellous with what confidence and precision they went about their ordered world. Everything you see, had been made to fit their needs; each of the radiating paths of the valley area had a constant angle to the others, and was distinguished by a special notch upon its kerbing; all obstacles and irregularities of path or meadow had long since been cleared away; all their methods and procedure arose naturally from their special needs. Their senses had become marvellously acute; they could hear and judge the slightest gesture of a man a dozen paces away--could hear the very beating of his heart. Intonation had long replaced expression with them, and touches gesture, and their work with hoe and spade and fork was as free and confident as garden work can be. Their sense of smell was extraordinarily fine; they could distinguish individual differences as readily as a dog can, and they went about the tending of llamas, who lived among the rocks above and came to the wall for food and shelter, with ease and confidence. It was only when at last Nunez sought to assert himself that he found how easy and confident their movements could be.

En aquestes condicions, tanmateix, Núñez no és capaç d'acceptar la relativitat del seu propi sistema, se sent superior i mira d'imposar la seva supremacia d'*home que hi veu*. Es rebel·la contra l'essència del país, vol substituir-ne els paradigmes, la metafísica, però hi fracassa. Enamorat d'una noia d'aquell poble, ella només accepta la relació a canvi que es deixi provocar la ceguesa i esdevingui «normal»:

«Tomorrow», he said, «I shall see no more». «Dear heart!», she answered, and pressed his hands with all her strength. «They will hurt you but little», she said; «and you are going through this pain, you are going through it, dear lover, for ME... Dear, if a woman's heart and life can do it, I will repay you. My dearest one, my dearest with the tender voice, I will repay». He was drenched in pity for himself and her. He held her in his arms, and pressed his lips to hers and looked on her sweet face for the last time. «Goodbye!», he whispered to that dear sight, «good-bye!». And then in silence he turned away from her. She could hear his slow retreating footsteps, and something in the rhythm of them threw her into a passion of weeping.

És el moment culminant de la història, que s'acaba sense cap renúncia per part de Núñez. Ell, que havia somiat de ser el rei d'aquell indret («*in the Country of the Blind the One-Eyed Man is King*»), prefereix la vista a l'amor, el sistema propi al d'altri, i s'escapa per no tornar mai més. Una posició intermèia entre l'orgull de Robinson i la humilitat de Gulliver? En tot cas, un relat que ens permet una reflexió important sobre l'alteritat: la possibilitat, o no, d'una adaptació en sentit invers.

MÉS BIBLIOGRAFIA

- BARAKAT, Salim (2001), *La llagosta de ferro: una infantesa al Kurdistan*, Andorra la Vella, Límits.
- BENYELLÚN, Abdelmayid (1999), *De la niñez*, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- BUÑUEL, Luis (1954), *Robinson Crusoe*, Mèxic, Oscar Dancigers Productions, 90'.
- CANDEL, Francesc (1997), *Les meves escoles*, Barcelona, Columna.
- CREUS, Jacint (1994), *Vers una educació intercultural*, Barcelona, Barcanova.
- DANGAREMBGA, Tsitsi (1999), *Las cuatro mujeres que amé*, Barcelona, Bronce.
- DEFOE, Daniel (1719), *Robinson Crusoe*, diverses edicions.
- DUCH, Lluís (2003); *Llums i ombres de la ciutat*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FOLCH i TORRES, Josep Maria (1983), *Aventures extraordinàries d'en Massagran*, Barcelona, Llar del llibre.
- GORKI, Màxim (1975), *La meva infantesa*, Barcelona, Edicions 62.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou (1991), *Amkul-lel, el nen ful*, Andorra la Vella, Límits.
- KARROUCH, Laila (2004), *De Nador a Vic*, Barcelona, Columna.
- LAYE, Camara (1997), *El nen negre*, Lleida, Pagès.
- LEVI, Primo (2006), *Si això és un home*, Barcelona, Edicions 62.
- MAHFUZ, Naguib (1997), *El callejón de los milagros*, Barcelona, Martínez Roca.
- MAHFUZ, Naguib (1998), *Miramar*, Barcelona, la Magrana.
- MARTORELL, Artur (1979), *Les plantes, els animals, els elements*, Barcelona, Teide.
- MARTORELL, Artur (1981), *La mar, la plana, la muntanya*, Barcelona, Teide.
- MARTORELL, Artur (1981), *Els pobles, les ciutats, els homes*, Barcelona, Teide.
- MERNISSI, Fàtima (1998), *Somnis de l'harem*, Barcelona, Columna.
- MUNIF, Abdelrahman (1996), *Història d'una ciutat: una infantesa a Amman*, Barcelona, Proa.
- PASCUAL, Maria Assumpció (1931), *Lectures d'infants*, il. Lola Anglada, Barcelona, Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana.
- SAUREU, Rosa (12/03/2005), *Jocs d'infantesa (l'art d'aparellar)*,

http://www.relatsencatala.com/rec/Controller?rp_action=view_rel&rp_relat_id=72662

SWIFT, Jonathan (1726) *Els viatges de Gulliver*, diverses edicions.

VALLVERDÚ, Josep (2008), *Xau, el gos nàufrag*, Barcelona, La Galera.

VÁZQUEZ DE PARGA, Salvador (1983), *Héroes de la aventura*, Barcelona, Planeta.

VERNE, Jules (1993), *Cinc setmanes en globus*, Barcelona, Barcanova.

VERNE, Jules (1984), *Escola de Robinsons*, Barcelona, la Magrana.

WELLS, Herbert George (1911), *The country of the Blind*, diverses edicions. També es pot trobar a la xarxa: <http://www.online-literature.com/wellshg/3/>

XUKRI, Mohamed (1990), *El pa de cada dia*, Alzira, Bromera.



7.- LITERATURA ORAL I SUPERVIVÈNCIA:

*Una llebre es va adormir a l'ombra d'un baobab.
Es va despertar molt enjogassada, i va començar a parlar d'aquesta manera:
- Aquest baobab fa una bona ombra, però potser els seus fruits són dolents.
I va picar l'ullet a les fulles del baobab, que, cofoies per tants afalacs, es van posar a fer «fi-fa-fi-fa, fi-fa-fi-fa».
El baobab també ho va sentir; i, empipat perquè la llebre havia dubtat de la bondat dels seus fruits, en va deixar caure un als seus peus.
La llebre se'l va menjar, se'n va llepar els dits; i, com que va veure que les trapelleres li sortien bé, va continuar:
- Aquesta fruita és molt bona. Però potser el cor de l'arbre no ho és tant...
Quan el baobab ho va sentir, li va saber greu que la llebre encara tingués dubtes. A poc a poc, amb una mica d'angoixa i una mica d'alegria, va entreobrir l'escorça...
Llavors la llebre va poder veure totes les meravelles que s'hi amagaven: collarets de perles, teles brodades, sandàlies fines, joies d'or, joies d'argent!
La llebre estava tan sorpresa que va deixar de somriure per escoltar el cant d'aquell baobab que li havia obert el cor.
I les fulles feien «fi-fa-fi-fa, fi-fa-fi-fa» amb la brisa de l'aire, mentre que, molt lluny, la llebre sentia el batec malenconiós del tam-tam dels homes.
La llebre va arreplegar totes les riqueses i se'n va tornar més de pressa que el vent del bosc.
Quan la dona de la llebre va haver admirat els regals del baobab i es va haver posat les joies, els vestits i les sandàlies precioses, totes les seves amigues li estaven geloses.
La hiena va anar a trobar la llebre i li va demanar:
- On ho has trobat, tot això tan bonic que porta la teva dona?
La llebre, trapella, va explicar-li la seva aventura.
La hiena, cobejosa, va córrer cap al bosc i hi va fer el mateix paper que la llebre. El baobab, que s'havia divertit amb les entremaliadures de l'orelluda, li va donar la seva ombra, la seva frescor, la seva música i el seu cor.
La hiena, cobejosa, es va llançar damunt de les riqueses de l'arbre com si fos una presa; i, com si no en tingués prou, va començar a menjar-se el cor mateix de l'arbre, i encara va exclamar:
- Tornaré per emportar-me aquest baobab, i me'n menjaré fins les entranyes!
El baobab, ferit, espantat, es va tornar a tancar: la hiena va quedar atrapada dintre seu, i hi va morir.
Des de llavors, la hiena només cerca coses mortes per menjar. I no sent pas la brisa quan fa «fi-fa-fi-fa, fi-fa-fi-fa»... sortosament, perquè encara es voldria empassar el vent...
Els baobabs han tornat a tancar el cor, i ni els homes ni les bèsties ja no saben què hi guarden.
Abans, el cor dels homes era com el dels baobabs: ple de joies i de riqueses, s'obria a tothom qui hi anava a trucar...
Quina hiena l'ha devorat?
El cor dels homes és gran com el baobab més gran, ple de riqueses que truquen, truquen, truquen... fins que moren en un tam-tam misteriós.*

Si més amunt parlava de literatura oculta i de currículums ocults, no puc acabar aquest treball sense fer referència a la literatura oral, oculta i ben oculta a tots els manuals de literatura catalana. Des dels anys seixanta, la nostra literatura més popular s'ha fet servir només per omplir un buit, el de la Decadència, donant per fet, doncs, el seu immobilisme i la seva coixesa: com si la literatura oral no es pogués adaptar a la modernitat; o com si l'existència d'una literatura «cultura», escrita des de l'origen, fos

sinònim de superació d'una antigalla. Aquesta manera de pensar entronca directament amb la de molts dels recopiladors que hem tingut, que sovint han abonat aquestes tesis.

Deia THOS I CODINA:

Rondalles són, açò és, relacions de fets imaginats i que, tocant sa major part en l'esfera, dues voltes ideal, de lo que no és veritat en la història ni possible en la naturalesa, troben en ella les dues fonts de meravellosa poesia.

I el mateix Joan Amades, en relació a les llegendes, no s'està d'afirmar:

La llegenda és la narració que tenen per certa les persones analfabetes.

Tanmateix, la literatura oral, com aquell baobab de la rondalla fulbe inicial, amaga un tresor que cal saber descobrir i al qual hem renunciat massa. Tresors amagats aprofitats per llebres, rosegats per hienes, que poden simbolitzar el cor dels homes o els tresors amagats en cada lectura. Com a la cova del nostre Alí Babà, manllevat d'entre mil i una nits en un exercici espontani de variacions, semblances i interculturalitat. ARNOLD VAN GENNEP, VLADIMIR PROPP, BRUNO BETTELHEIM, RAMONA VIOLANT I RIBERA i molts d'altres, són autors fonamentals per a la descoberta de tresors en la literatura oral i el seu posterior aprofitament a l'escola. Aquí no és el cas de repetir arguments, reflexions, debats, classificacions ni conclusions; però sí de donar unes quantes indicacions sobre la literatura oral nostra –que ja no és tan popular- i la dels altres, per tal de veure de quina manera podria ser útil a les nostres classes de literatura i de quina manera podria ser útil per a la comprensió d'altres societats.

En aquest aspecte, la primera cosa que cal dir és que els gèneres literaris orals són extraordinàriament promiscus, tant des del punt de vista geogràfic com històric. Vegem-ne un parell d'exemples:

Hi ha una rondalla malinké (la major part dels textos que utilitzaré són africans) publicada per GÉRARD MEYER el 1986, que fa així:

Això és el que he vist:

El món no ha començat avui ni s'acabarà avui. Hi havia un vell amb els seus fills. En tenia deu. Va agafar deu branquinyols i els va lligar tots junts. Els va donar a un dels seus fills i li va demanar:

- Trenca'ls!

No va pas poder fer-ho. Aleshores els va deslligar i en va donar un a cada un. Van poder trencar-los fàcilment. Aleshores els va dir:

- Ho veieu? Si aneu separats, us podran batre fàcilment; però si aneu units, ningú no podrà res contra vosaltres.

Això és el que he vist.

Les rondalles són un pretext per passar-s'ho bé. I una antiga manera d'acomplir allò tan pedagògic d'aprendre tot divertint-se, perquè transmeten valors, normes, tipus de comportament que es consideren vàlids. Diu el vell: «*Si aneu separats, us podran batre fàcilment; però si aneu units, ningú no podrà res contra vosaltres*». Aquest acabament és com una sentència, una lliçó, una moralitat que podem extreure de la rondalla. Però també és una frase que es pot utilitzar com a proverbi. Aleshores, tota la història no seria altra cosa que l'exemplificació, la justificació del proverbi en qüestió. Igual que, en el cas del baobab, la reflexió pessimista sobre el cor dels homes, sobre el comportament humà, s'exemplifica en la faula de la llebre i la hiena.

En el cas malinké, es tracta d'una lliçó moral molt senzilla: *la unió fa la força*, diem, i podríem trobar tot de proverbis que insisteixen en aquesta idea. Els podríem trobar, és clar, a totes les cultures del món: una nova possibilitat de recerca, perquè la gent, per a les seves coses i per als seus coneixements, es basa sempre en el **sentit comú**. I és aquest sentit comú que trobem en les propostes morals de les rondalles.

Sentit comú que s'expressa en valors de comportament molt objectius i molt generals: que cal ser bona persona; que la bondat sempre acaba essent un avantatge; que la maldat atrau la perdició; que hem de creure i respectar la gent gran, perquè té més experiència i ens pot orientar; que només podem aconseguir una fita difícil si hi posem tots els sentits; que un excés d'ambició ens pot perdre; que val més la intel·ligència que no pas la força bruta; que només podrem vèncer una persona més forta si emprem l'astúcia; que cal cercar l'ajuda adequada per a cada dificultat; que la vida ens presenta situacions difícils, però que es poden superar amb constància i amb esforç...

Tots aquests ensenyaments, i d'altres de semblants, també són comuns a totes les cultures: cap d'elles no presenta com a model la maldat, l'egoisme o la manca d'esforç. I per això aquests ensenyaments els podem trobar a rondalles de cultures que semblen molt distanciades. Les unes aprofiten les altres, perquè el contacte entre elles (que també vol dir contacte entre cultures molt allunyades) en permet l'adaptació i la versió. De la que us he presentat, per exemple, n'hi ha una versió molt vella; tan vella que RAMON MUNTANER l'aprofita en la seva *Crònica* (capítol):

E si negun me demana: «En Muntaner, quin és l'eximpli de la mata de jonc?», jo li respon que la mata del jonc ha aquella força que, si tota la mata lligats ab una corda ben forta, e tota la volets arrencar ensems, dic-vos que deu hòmens, per bé que tiren, no l'arrencaran; ne encara con gaire més s'hi prenguessen; e si en llevats la corda, de jonc en jonc la trencarà tota un fadrí de vuit anys, que sol un jonc no hi romandrà.

Muntaner no fa altra cosa, doncs, que manllevar una història que ja deuria córrer per la Catalunya de la seva època i aplicar-la a l'objectiu propagandístic del seu relat: el que vol dir, en realitat, és que els tres reis del Casal de Barcelona (Aragó, Mallorca i Sicília) haurien d'actuar conjuntament i amb uns objectius comuns. I és així com funciona gran part de la literatura oral: un significat que es repeteix amb petites adaptacions, i un significat que cal escatir en cada context. Externament, la literatura oral funciona com una gran *metonímia* (totes les rondalles meravelloses s'assemblen, fins al punt que Vladimir Propp les pot reduir a 32 únics elements estructurants, 32 funcions, que es repeteixen en aquest tipus de contes –i a moltes novel·les, i a moltes sèries de televisió– en el mateix ordre en què ens les presenta). La promiscuïtat està garantida, i els relats orals d'un indret, d'una cultura, es poden assemblar molt i molt als d'altres: hi ha un mite merina de Madagascar que parla de com l'arròs, fins llavors a l'abast només dels reis i dels déus, va arribar a tota la població, malgrat que els que treballaven a les plantacions reials eren registrats curosament quan en sortien: la solució va arribar quan un d'ells se'n va amagar un granet en el replec de la pell del prepuci. Doncs bé, la mateixa història l'expliquen els indis iranxé del Mato Grosso a propòsit del blat de moro; els quítxua andins amb l'arc de Sant Martí; o els bascos amb el blat; i en un mite d'Hesíode hi ha una història semblant sobre l'ús del foc, on l'instrument és una canya buida.

Internament, en canvi, la literatura oral funciona com una gran *metàfora*, deutora d'explicacions més superficials o més profundes: si del mite merina en podem deduir la presència de la circumcisió masculina en aquell poble, no podem fer el mateix quan es tracta de la història similar explicada pels iranxé, que no es circumciden. Quant a Hesíode, aquest mite és el que explica Freud en el seu article *Sobre la conquesta del fuego*.

FERNANDO PESSOA va publicar el 1915 la faula *A rosa de seda*, que comença d'aquesta manera:

En un fabulari que encara no s'ha trobat, un dia llegirem aquesta faula:

A una brodadora d'un país llunyà li va encomanar la seva reina que brodés, en seda o en setí, entre fulles, una rosa blanca. La brodadora, que era molt jove, va buscar pertot arreu una rosa blanca ben perfecta, per copiar-la en el seu brodat. Passava que unes roses no eren tan boniques com convenia, i d'altres no eren tan blanques com calia.

La història, molt simple, s'acaba quan la brodadora decideix imaginar-se la rosa i, copiada de la seva creativitat, surt insuperable. I acaba:

En el fabulari on ve, aquesta faula no porta moralitat. Potser perquè, a l'edat d'or, les faules no en tenien cap.

Anem a pams. La història sembla molt simple, però en realitat és com una sublimació de la faula: allò més important no és que els personatges siguin o no siguin bèsties, perquè les bèsties de les faules són humanitzades i es comporten com a persones. Allò que importa és que es tracti d'*estereotips*. En aquest exemple de Pessoa, la simplificació és la màxima: un únic personatge estereotipat (la brodadora que ha de fer bé la seva feina, la persona que compleix), enfrontat a una dificultat que ha de superar per aconseguir el seu objectiu. Molt sovint les faules es presenten en forma de dos personatges que assumeixen estereotips enfrontats; però si en hi fixem bé, en realitat es tracta d'un sol personatge (el bo) que ha de superar una dificultat, encarnada pel dolent, també per aconseguir el seu objectiu. Aquesta manera tridimensional de veure la faula [*personatge estereotipat 1 + dificultat a superar (≈ personatge estereotipat 2) = objectiu*] dona lloc a estructures narratives tan senzilles que sembla que tot el pes de la història recaigui en la moralitat final, que Pessoa s'estalvia: per allò que dèiem abans: no partim de la història per arribar a una conclusió moral, sinó que per justificar un *a priori* moralitzant o un prejudici expliquem una història. Com si la moralitat fos l'estructura profunda i la història l'estructura superficial; la moralitat no és conclusió, sinó punt de partida. En l'anàlisi de la sintaxi de la història no és una construcció consecutiva, sinó causal. És allò que passa de manera explícita en el *Llibre de les bèsties* de RAMON LLULL:

Molt desplaç a Na Renard e a sos companyons com no foren del consell del rei; e en aquell punt Na Renard concebé en son coratge traïció, e desijà la mort del rei. E dix a l'Orifan aquestes paraules:

- D'aquí avant gran inamistat serà entre les bèsties qui mengen carn e les bèsties qui mengen herba; car lo rei e sos consellers mengen carn, e vosaltres no havets en son consell neguna bèstia qui sia de vostra natura, ni que vostre dret mantenga.

L'Aurifan respòs e dix que en la Serp e en lo Gall havia esperança que raonarien son dret en la cort del rei, car eren bèsties qui no vivien de carn.

Respòs Na Renard, e dix que en una terra s'esdevenç que un crestià havia un sarraí en qui molt se fiava, e al qual feia molts de plers; el sarraí, per ço cor era a ell contrari per llig, no li poria portar bona volentat, ans considerava tots jorns com l'auciès...

I és allò que passa moltes vegades quan ens acostem a la literatura oral d'una altra cultura: Pessoa va viure a Sudàfrica dels 8 als 17 anys, en plena època colonial. A part de la violència de la invasió, la conquesta del territori, la persecució i extermini de part de la població i d'alguns episodis d'acarnissament entre blancs (Pessoa, fillastre del cònsol portuguès a Durban, va coincidir amb la segona guerra anglo-bòer i les guerrilles i el terror dels camps de concentració posteriors), la colonització també va suposar una certa aproximació a les cultures africanes; moltes vegades –això és el que a vegades coneixem i practiquem- a través d'una literatura oral seleccionada d'una manera molt esbiaixada on predomina la faula; una preponderància que, inevitablement, té a veure amb la ideologia de la colonització.

Abans com ara, l'Àfrica és per a molts europeus com un individu que, incapaç d'obrir els ulls al llarg de la història, fa cridar un metge el qual, amb la seva perícia i amb molta paciència, li obre les parpelles, d'on treu (i els hi ensenya) els grans de sorra que li impedièn la visió. La responsabilitat occidental és aquesta: ensenyar els africans a veure-s'hi, donat que ells sols no n'han estat capaços i demanen el sentit fallit. La literatura oral –que en essència és allò que ens fa aclucar les parpelles per adormir-nos i somiar- no seria sinó aquell primer moment ambigu en què una percepció encara defectuosa ofereix al noventà la possibilitat del fantasieig mentre li nega la contemplació de l'espectacle.

La funció es diu humanisme, i ha donat a les cultures occidentals una visió de si mateixes molt concreta, amb dos objectius units, estrebats: treballar molt per tal de tenir *cada vegada més* coses; i reduir *cada vegada més* l'àmbit familiar. *Cada vegada més* és una locució que indica un procés que aquí hem volgut anomenar evolució, progrés, desenvolupament o globalització, segons les èpoques; que a casa nostra hem anat fent a poc a poc, sense amagar-ne l'objectiu; i que a l'Àfrica es va voler implantar a corre-cuita, quan diferències *cada vegada més* grosses apel·laven a una consciència col·lectiva esquitxada de cristianisme.

Al capdavall, posseir *cada vegada més* coses i reduir *cada vegada més* l'àmbit familiar són fites indestriables: perquè, en un sentit ampli, la família és tot allò que ens separa del mercat, eix reconegut del nostre sistema. I, ves per on, la història d'aquest nostre sistema ha trobat en la literatura oral dels africans primer la manera de revaloritzar-los;

després, la manera de marginar-los; ara, la manera d'excloure'ls; mentre que els africans utilitzaven les mateixes estructures per mantenir-se, afirmar-se i crear processos inclusius, tot plegat amb força èxit.

Ambdues bandes, i ja sé que simplifico molt, van coincidir en un moment històric en què a totes dues convenia el joc de la revalorització i de l'afirmació. Com que hi va haver un moment de dubte, va caldre recórrer a la faula, el gènere didàctic per excel·lència, amb tot de conclusions moralitzants: faules i conclusions escrites per mostrar al món europeu unes quantes coses: que els africans, malgrat tot, tenien possibilitats d'arribar a ser civilitzats, perquè se'ls podia descobrir una mena de fons de valors comuns, aquells que s'avenien amb la moral pretesament universal dels occidentals; i que, per tant, calia actuar, intervenir, per esbrinar aquelles possibilitats i conduir-los a la veritat. «Que aquell que sembla més feble pot acabar, mitjançant l'astúcia, la intel·ligència, derrotant el més fort», és un tipus de veritat que a totes dues parts pot convenir d'estendre, perquè qualsevol poder pretén ficar al cap dels marginats, dels exclosos, que és ell qui té aquesta intel·ligència, la saviesa. També sembla veritat que «cal educar els fills». La trampa rau en el fet que aquestes afirmacions pretesament «universals» s'extreuen del seu context i s'apliquen a d'altres realitats: perquè l'astúcia i la intel·ligència no es mesuren de la mateixa manera en cultures diferents; i perquè els pares no eduquen els fills igualment a Europa que en d'altres societats. Tanmateix, la profusió d'aquest gènere en les recopilacions colonials obre d'altres reflexions:

- que els africans, traspasada l'oralitat, no solament escriuen en la llengua dels europeus, sinó aquells continguts que els europeus estan més predisposats a aplaudir: una actitud que continuem veient en bona part de la literatura postcolonial, i molt especialment en la que es publica a casa nostra;

- que, amb aquestes recopilacions, els africans lliuren no solament allò que pertany a la seva tradició oral d'una manera genèrica, sinó una part de l'oralitat que se sol circumscriure a l'àmbit familiar que l'europeu havia anat a desfer. Fins a quin punt allò que lliuren és la Paraula esdevinguda Verb, caldrà analitzar-ho més endavant;

- finalment, que aquest apropament de l'oralitat africana al món de l'escriptura forma part d'una mena d'«identitat en espera» que els europeus atorguen als africans: si els

territoris africans formaven part efectiva de la Gran Bretanya, de França, d'Alemanya, de Bèlgica, d'Espanya o de Portugal des de les signatures de tractats bilaterals als inicis de l'època colonial, els africans no: ells podien *arribar a ser com* els europeus, però els costaria molt de temps i haurien de demostrar-ho mitjançant l'accés a les llengües europees, la renúncia a l'oralitat apresada, l'accés al món de l'escriptura, la incorporació al treball productiu de tipus capitalista i la renúncia a l'ampli sistema familiar propi. El marginat, l'exclòs, doncs, com a culpable de la pròpia marginació, de la pròpia exclusió. La «culpabilització de l'oprimit» amb l'estigma de poc espavilat i amb la pressuposició de la seva voluntat d'incorporar-se al sistema dominant.

Partir d'aquestes premisses és important per entendre l'altra part: si per als europeus la literatura oral era justificació d'un sistema racista i violent, a les societats africanes no els restava altra cosa que el conjunt de la seva oralitat per sobreviure com a tals, en uns territoris esdevinguts aliens i hostils. No era només una imposició militar sinó cultural, que afectava la seva manera de sobreviure i la seva manera de relacionar-se i de pactar (cada vegada més coses, cada vegada menys família); i si la colonització els impedia la participació individual en la construcció social, tampoc no els permetia expressar-se col·lectivament. La intimitat era la clandestinitat; i també la valoració pejorativa que mereixia als patrons aquella literatura oral que contenia «*lo que no és veritat en la història ni possible en la naturalesa*», les «*narracions que tenen per certes les persones analfabetes*». La informalitat, la irregularitat, la inexistència de canals obligatoris de transmissió, la impossibilitat pràctica de censura dels continguts, la plasticitat, la interactivitat entre el narrador i el públic, la possibilitat d'apropiació i de re-emissió immediata, l'acceptació de la improvisació i de l'adaptació, la profusió de versions, la promiscuïtat... juntament amb l'ús de la llengua pròpia, desconeguda per aquell que no necessita «llengües inútils», són característiques de l'oralitat que permeten el seu ús com a element de resistència, de supervivència col·lectiva per part dels grups marginats.

Una part d'aquesta tasca va venir facilitada pels mateixos colonitzadors, embadalits davant de les *llegendes d'instal·lació*, aquells relats que tenen gairebé totes les societats bantu i que presenten l'origen de cada poble en un indret molt llunyà, des del qual van arribar als territoris contemporanis:

La societat x vivia en un lloc molt llunyà, potser a Egipte, al Iemen o a Aràbia. Fins que el somni premonitori d'algun dels seus notables els va fer emprendre un llarg viatge en recerca de la sal. Al llarg d'aquest viatge original van anar trobant

indrets magnífics, on a vegades una branca d'aquell poble es quedava; i obstacles terribles, que superaven amb determinació i, sovint, amb una ajuda sobrenatural. Els darrers d'aquests obstacles solen ser un gran arbre tombat al mig del camí, que els impedeix de continuar la marxa durant mesos i que acaben travessant després de fer un túnel subterrani; i un gran riu d'aigües negres, que no travessen perquè no hi troben cap gual fins que un animal els l'ensinya. Després arriben al seu territori actual, on els grups que han seguit poden instal·lar-se, després d'haver acordat unes normes comunes d'actuació material i espiritual.

Si les faules podien ser un gènere que, amb trampa o no, buscava punts de trobada, aquests relats es recopilaven com a senyal de diferenciació: la Història dels pobles africans era una no-Història, un munt de relats a partir dels quals no es podia establir una Història autèntica, com a les societats occidentals. Una no-Història que inferioritzava les societats africanes, situant el seu origen en una nebulosa confusa... i llunyana. I això, a partir dels seus propis relats, dels seus mateixos mites, que afirmen aquesta procedència d'altres parts del continent. Superar l'arbre caigut representaria l'entrada al bosc, a la selva, des de la sabana; i el pas del gran riu seria efectivament la travessa d'un riu real, dels molts que teixeixen la fesomia africana. La invasió occidental, doncs, no era tan greu: els europeus envaïen territoris que fins feia poc eren despoblats, o com a mínim no eren poblats pels seus habitants actuals, que en el fons també eren forasters que havien foragitat els que hi havia abans. D'aquí la importància de la seva recopilació, i el fet que no va ser fins a les acaballes de l'època colonial que no es van començar a publicar les epopeies dels grans herois dels imperis africans anteriors, com Sunjata Keita del Malí (DJIBRIL TAMSIR NIANE) o Biton Kulibalí de Segu (LILYAN KESTELOOT).

Per als africans, tanmateix, el significat era més profund: el món subterrani és el món de la mort, dels difunts, dels avantpassats. I també ho és el riu, que des de l'Antic Egipte com a mínim simbolitza el pas de la vida a la mort. I el bosc, on viuen els animals = ancestres. Que els avantpassats fessin aquest viatge original; que durant aquest viatge fossin capaços de superar tota mena d'obstacles; que per superar un d'aquests obstacles s'incorporessin al món dels avantpassats; que tornessin a fer-ho per segona vegada; i que en aquest context dictessin les normes comunes d'actuació, situen aquestes normes, la seva manera de viure i de pensar, en un àmbit sagrat difícilment trasgredible sense sentiment de culpa. Un mateix relat, doncs, explicat amb dues intencions ben diferents: com en el text de la Crònica de Ramon Muntaner i la rondalla malinké que hem vist.

I aquesta pot ser una manera diferent i més profunda d'acostar-se a la literatura oral d'altres societats: que es circumcidin o no pot resultar interessant; que creguin en el bé com a qualitat abstracta superior al mal, o en la unió per damunt de la desunió, també; però els relats més importants són aquells que fan referència a la **manera de produir béns** i al **model de família**, perquè ens situen en una tesitura evident: si els relats de tot el món són menys iguals, aquests simbolitzen **una situació de canvi** en un moment històric determinat que s'allarga fins als nostres dies. Hem anat des d'allò general fins a allò específic; des d'allò estructural fins a la creativitat actual. Des del punt de vista africà també seran més interessants, i quedaran inscrites en el cor de la gent, les històries que diuen, narren, asseguren, tranquil·litzen sobre l'accés al món dels avantpassats i sobre la necessitat de mantenir-se fidel als ensenyaments transmesos per les persones que tenen com a més sàvies, les que recorden la literatura antiga, laes que poden fer de portants dels avantpassats. Per això els protagonistes de *Kaidara*, un conte iniciàtic publicat per Amadou Hampâté Bâ, necessiten baixar al món subterrani per obtenir la saviesa:

En aquell mateix moment, i accionada per una mà invisible, la pedra triangulat va girar sobre les frontisses màgiques.

Va amagar el seu cantó negre i va mostrar el cantó blanc, tot descobrint una escala de nou graons que anava sota terra. Els tres amics van baixar-hi sense vacil·lacions. L'escala els va portar en un indret on van trobar que els esperaven tres bous de càrrega curulls de'aigua i de queviures.

- Salutacions als viatgers que van cap al país dels nans! Aquí teniu tres bèsties que us serviran en tot. Més endavant en rebreu d'altres, de part d'aquell que és el pou de la ciència i la muntanya de la saviesa.

- Com es diu? On és? –es va atrevir a dir en Hamtudo, que va afegir:- - i tu que parles, qui ets? On ets?

- Ho sabràs quan sàpigues allò que no saps i ho vulguis saber.

Els tres amics van començar a caminar, cadascun amb un bou de càrrega al seu davant. Van caminar i caminar molt de temps. Quina caminada! Van deixar enrere les comarques habitades pels fills d'Adam.

I per això mateix en indrets com l'antiga Guinea espanyola, l'actual Guinea Equatorial, trobem cicles sencers de rondalles que no fan altra cosa que recordatoris del model de família que cal seguir:

Ndjambu és un pare de família que està casat amb Ngwalezié (la mare bona) i Ngwakondi (la dolenta). Tenen una filla, Pandjambu, que és molt maca i que serà la protagonista d'aquesta rondalla.

Quan creix, tots els nois del poble van a demanar-li per casar-se amb ella. Ella els va rebutjant, amb excuses diverses: l'un és massa alt, l'altre massa baix, l'altre massa mandrós... Després passen els nois dels pobles veïns, amb el mateix

resultat. I després els animals, que obtenen respostes semblants: l'un és massa pesat, l'altre massa lleuger, l'altre massa gras, l'altre massa prim...

Més endavant apareix un serpent de pell llustrosa, acabada de canviar, i se n'enamora. S'hi vol casar i s'hi casa, malgrat els consells contraris de tota la família.

Quan se'n van a la seva nova llar, el serpent se li abraona i comença a engolir-la. En aquest moment comencen a passar els nois del poble, a qui demana ajuda sense èxit: l'un li recorda que és massa alt, l'altre que és massa baix, l'altre que és massa mandrós... Després van passant els nois dels pobles veïns, amb el mateix resultat. I després els animals, que donen respostes similars: l'un li recorda que és massa pesat, l'altre que és massa lleuger, l'altre que és massa gras, l'altre que és massa prim...

El serpent ja és a punt d'empassar-se-la sencera, quan apareix un ocell parlador que va a explicar-ho al poble. Tota la família es mobilitza i aconsegueix arribar a temps, maten el serpent i salven la protagonista.

I moltes altres rondalles on la filla no tria bé el promès, malgrat això s'hi casa i finalment la família ha d'anar a salvar-la.

Ndjambu és un pare de família que està casat amb Ngwalezié (la mare bona) i Ngwakondi (la dolenta). Tenen una filla, Ilombe, que és molt maca i que serà la protagonista d'aquesta rondalla.

Ilombe troba promès, un bon noi que mereix l'aprovació de tota la família... menys de Ngwakondi, que el dia que han de marxar a la seva nova llar li clava una agulla al cap i Ilombe mor. Ngwakondi amaga el cos, però Ndjambu el descobreix, ressuscita Ilombe, que ho aclareix tot, i maten Ngwakondi llançant-la al mar des d'una barca.

I moltes altres rondalles on la filla tria bé el promès, Ngwakondi s'hi oposa i li provoca un mal, però acaba descoberta i castigada.

Ndjambu és un pare de família que està casat amb Ngwalezié (la mare bona) i Ngwakondi (la dolenta). Tenen una filla, Ilombe, que serà la protagonista d'aquesta rondalla.

Ngwalezié mor, i Ngwakondi tracta molt malament la filla: la fa treballar massa, més que no pas a la seva pròpia filla. Totes les dones han plantat un camp d'albergínies, i un dia en què Ilombe torna molt cansada se'n menja una de Ngwakondi. Aquesta li la reclama i, davant de la passivitat del pare, li ordena que la vagi a buscar «on hi ha la seva mare morta».

Ilombe se'n va al bosc, on troba tot de proves que va superant. La darrera d'elles és ajudar una vella que viu en una casa amagada i que, davant de la reacció positiva de la noia, li explica de quina manera pot trobar la mare morta: en una font, mirant-la des de dalt d'un castanyer, etc.

Ilombe retroba Ngwalezié, que la convida al poble de les fantasmes, de les mortes, que és a l'altra banda del riu. La noia segueix en tot moment les instruccions de la mare (no menjar carn humana, no ballar amb les altres fantasmes), que finalment li dona l'albergínia que havia anat a buscar i tot de llavors d'albergínia.

Ilombe torna l'albergínia i planta les llavors, que es converteixen en plantes ufanoses. Ngwakondi mor. Al cap d'un temps, la filla de Ngwakondi torna molt cansada i es menja una de les albergínies d'Ilombe, que li la reclama i, davant de la passivitat del pare, li ordena que la vagi a buscar «on hi ha la seva mare morta»..

I l'episodi es repeteix exactament a l'inrevés, i la noia no aconsegueix tornar del poble de les fantasmes..

I moltes altres rondalles en forma de mirall (doble episodi invertit), on la filla fa una malifeta que solament es pot reparar accedint a la seva mare morta.

Ndjambu és un pare de família que està casat amb Ngwalezié (la mare bona) i Ngwakondi (la dolenta). Tenen un fill, Ugulà, que serà el protagonista d'aquesta rondalla.

Pare i fill van a tallar arbres al bosc per tal que les dones hi puguin conrear. Es troben, però, que els arbres que tallen de dia, durant la nit es refan i al matí tornen a ser al seu lloc com si no hagués passat res.

Decideixen de fer-hi guàrdia. Comença el noi, que a mitjanit veu tot de fantasmes, encapçalats per un senglar, que enganxen els arbres tallats. Agafa la llança de l'avi i la clava al senglar, que queda malferit. Tots els fantasmes fugen, enduent-se el senglar.

El noi vol recuperar la llança de l'avi. Travessa el riu i arriba al poble dels fantasmes plorant: fa veure que el senglar era el seu tiet, i que la seva mort imminent l'angoixa. De fet el senglar és mort i, com a record, l'obsequien amb la llança i el conviden a anar a caçar per celebrar-ne els funerals.

Surt a caçar amb un nen del poble. Cada vegada que aconsegueix una peça, agraeix a la llança que l'hagi traspasat «igual que al senglar». De retorn al poble el nen ho explica tot, però no se'l creuen.

Ugulà torna a casa; i, mentre travessa altre cop el riu, es burla dels fantasmes, que ja no el poden aconseguir. Quan arriba al poble, tothom reconeix el seu mèrit.

I moltes altres rondalles on el fill ha de travessar el riu i arribar al poble dels fantasmes per recuperar alguna cosa valuosa.

I moltes altres rondalles... Ja us he dit que tot un cicle amb una infinitat de rondalles que **s'acumulen en un sol tema que preocupa molt la societat actual**: conservar el propi model de família, enfront de la imposició colonial i moderna de família nuclear. A la família poligínica comandada per Ndjambu, la bella Pandjambu ha d'aprendre que la família que li desaconsella un promès dubtós no li vol cap mal i que és més prudent fer-li cas; la malvada Ngwakondi ha de saber que no pot destorbar un matrimoni adient, que representa la continuïtat de la família i el seu equilibri social... Fixeu-vos que els personatges són estereotips [«Ndjambu és un pare de família que està casat amb Ngwalezié (la mare bona) i Ngwakondi (la dolenta)». El cicle, doncs, parteix d'una estructura faulística molt complexa, i per això, igual que a les faules, les històries s'hi poden multiplicar mijançant una única fórmula que els genera: *personatge estereotipat 1 + dificultat a superar (≈ personatge estereotipat 2) = objectiu*.

Ara bé: per quina raó es dóna aquesta complexitat de personatges, molt superior als de les faules ordinàries? Doncs perquè dintre de la família tradicional els estereotips són molts: Ndjambu fa el paper de pare, Ngwalezié el de dona bona i Ngwakondi el de dona dolenta. No en calen més. Quin paper, doncs, correspon als protagonistes joves del cicle? La resposta és clara: el paper de joves, el paper d'aquells que han d'aprendre a ser home, a ser dona. Mirem les dues últimes rondalles que he presentat suara: Ilombe i Ugulà hi fan un viatge, com en tots els mites. Un viatge per recuperar una albergínia de la mare viva i per recuperar la llança de l'avi mort. Un viatge amb tot de proves, com en un ritual: la vella del bosc, els fantasmes que esguerren la feina... I que inclou el pas del riu i l'estada a l'indret on viuen els morts: difuntes, en el cas d'Ilombe; difunts, en el cas d'Ugulà. En aquest indret supranatural hauran de passar més proves encara: seguir les instruccions de la mare, no menjar carn humana (el tabú més rotund per a qualsevol africà), no ballar amb les altres, anar al bosc a caçar... I solament en tornar del món dels morts amb els objectes buscats obtindran la recompensa: Ugulà és reconegut com a persona de mèrit; Ilombe pot retornar allò que devia, i també aconseguix els mitjans per comportar-se amb la seva germana igual que la segona mare s'havia comportat amb ella: ha perdut la ingenuïtat de la infantesa, ja pot actuar com els grans.

Un viatge iniciàtic a la recerca del lligam amb els avantpassats: aquesta és la condició, per a la noia i per al noi, d'arribar a la consideració social, a la condició de persona adulta que pot enfrontar-se als obstacles de la vida. Aquest és el moll de l'os de la cultura transmesa d'amagat del conqueridor, del colonitzador, de l'«altre» que s'imposa. L'escriptora ZORA NEALE HURSTON, una de les representants més reconegudes del *Negro Movement* afro-americà dels anys trenta del segle passat, ho deia així de clar:

Les rondalles són les comunicacions culturals complexes permeses a un poble oprimint, les lliçons escolars, les biografies heroiques, les caixes d'estalvis, el llegat per als seus fills. Les rondalles dels negres ens ensenyen de quina manera un poble sencer va adaptar-se i va sobreviure a l'experiència del nou món, de quina manera va saber transformar allò que va trobar en una forma de vida distintiva. Les rondalles ens ensenyen quina conducta humana és aprovada pel grup, quan es valora com a adequada; i també suggereixen les estratègies necessàries per preservar el grup en un medi hostil.

Tornem ara, només un instant, a les epopeies dels herois dels antics imperis africans: al segle XVII comença a sorgir a la gran corba del Níger, entorn de la ciutat de Segu, un dels reialmes més militaritzats i més depredadors de la Història del continent. El seu representant més poderós seria Mamari Biton Kulibali, personatge històric i heroi d'una

epopeia que s'ha anat transmetent de boca en boca per part dels griots oficials i que, finalment, Lilyan Kesteloot va publicar. Vegem l'origen del poder d'aquest energumen:

Mamarí Biton era un caçador foraster, que de seguida va caure bé a Segu: repartia les seves preses amb d'altres caçadors. Ben instal·lat a la ciutat, va cridar la seva mare tot proment-li que en tindria cura. La mare hi va anar, es va instal·lar amb Biton i va plantar un camp d'albergínies. Quan n'hi havia alguna de madura, a punt de menjar-se-la l'endemà, a la nit desapareixia. De manera que Biton va fer guàrdia. A mitjanit va veure una noia que robava les albergínies. Anava a matar-la, però ella li va explicar que era filla de la deessa del riu, deessa de la fertilitat, de l'aigua, de l'agricultura, de la vida, del Níger; i que si no la matava el portaria amb ella, a qui li havia de demanar unes gotes de llet de la sina i un munt de llavors d'albergínia. De manera que Biton entra en el riu acompanyat de la lladregota; s'hi submergeix i segueix la noia fins que, davant de la deessa, i amb la vida de la filla amenaçada, aconsegueix aquells dos presents. Torna enrere i planta les llavors: en surten unes albergínies ufanoses que no recull. Les deixa assecar i els ocells se'n mengen les llavors i, en defecar, les escampen per un territori molt ampli.

Aquest ampli territori sembrat d'albergínies de la deessa -que s'ha afillat Biton en donar-li la llet del seu pit-, serà el territori del gran inperi bambara de Segu, un dels pitjors reialmes esclavistes que hi va haver al cor de l'Àfrica fins a la colonització. L'exercici de la violència, doncs, queda sacralitzat: ningú no podrà discutir ni la legitimitat del poder de Biton ni els límits de les seves conquestes, marcades totes dues coses per la voluntat d'una deessa. La voluntat divina com a fonament del poder. Us recorda alguna cosa?

Fixeu-vos en les enormes semblances que hi ha entre aquesta epopeia bambara i les rondalles del cicle de Ndjambu que ja hem explicat. Podríem dir que la història és la mateixa, però la categoria dels personatges en diferencia la interpretació: la mateixa estructura argumental, aplicada a personatges quotidians en fa un recurs de defensa de la gent, de resistència a l'occidentalització, de supervivència. Aplicada a un heroi militar, en canvi, la converteix en un element d'opressió, de propaganda del poder, de legitimació de la violència contra els altres; i de destrucció de la pròpia societat bambara, donat que el poder tradicional dels més vells, els més experimentats, va ser substituït pel poder esbojarrat i sense pietat de les *ton*, les associacions de joves guerrers. S'entén l'interès del poder a procurar que la transmissió d'aquesta epopeia (i, en general, de totes les epopeies) fos a càrrec d'especialistes pagats, els griots, que mai no en canviarien la visió: només al poder li interessa que la literatura oral no canviï, perquè si se l'apropia la gent esdevé una arma molt poderosa.

I ara fixeu-vos en aquest altre relat, recopilat a Togo per SUZANNE LALLEMAND:

Penis i Testicles eren amics. Van plantar un camp d'albergínies. Però cada vegada que n'hi havia de prou madures per menjar-se-les l'endemà, desapareixien. Així que van decidir fer guàrdia.

Li va tocar primer a Penis. A mitjanit va veure que algú robava les albergínies madures. S'hi va acostar amb tota mena de precaucions, i va resultar que era... Vagina. Així que es va ficar a dintre, va començar a treure'n les albergínies que Vagina s'havia menjat, i va cridar Testicles perquè l'ajudés. Aquest va arribar tard, i només podia ajudar, des de fora, a recollir allò que Penis arreplegava de Vagina.

Diuen que aquest és l'origen de l'acte sexual, i explica l'activitat de Penis i per què Testicles queda fora de Vagina. Pot ser. La professora Lallemand insisteix molt en el caràcter terapèutic que aquesta mena de rondalles exerceixen en relació a les pors infantils. També pot ser. Jo hi veig, per damunt de tot, altre cop la mateixa història; que, si en determinats contextos és una eina de resistència, i en d'altres un instrument del poder, en aquest cas es converteix en una mena de rondalla de taverna.

És clar que això és solament un exemple de com funciona i d'allò que es pot fer, a partir de la literatura oral, per conèixer d'altres societats. En tots els casos, però, els relats contats arrelen en el cor i en el cervell de la gent, i formen part d'una experiència infantil fonamental que, massa vegades, l'escola s'encarrega d'anorrear. Ho expressava prou bé PIERRE-JULES HETZEL, un dels primers editors de literatura infantil, que el 1861, i amb el pseudònim J. P. STAHL, en el seu prefaci als *Contes* de Perrault afirmava amb contundència:

El lector més atent ha deixat escapar de la seva memòria tres quartes parts dels llibres que ha llegit. El més distret, encara no ha oblidat Barba-blava.



LA DARRERA BIBLIOGRAFIA

- AMADES, Joan (1974); *Folklore de Catalunya: Rondallística*, Barcelona, Selecta – Catalònia.
- ASTIGARRAGA, Asier; KALTZAKORTA, Xabier; PEDROSA, José Manuel (2009), *Gilgamesh, Prometeo, Ulises y San Martín: mitología vasca y mitología comparada*, San Sebastián, Fundación Barandiarán.
- BETTELHEIM, Bruno (1992), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.
- CREUS, Jacint (1991), *Cuentos de los ndowé de Guinea Ecuatorial*, Malabo, Centro Cultural Hispano-Guineano.
- CREUS, Jacint (1997), *Identidad y conflicto: aproximación a la tradición oral en Guinea Ecuatorial*, Madrid, Libros de La Catarata.
- CREUS, Jacint (2005), *Curso de Literatura oral africana: lecturas comentadas de literatura oral de Guinea y del África Negra*, Vic, Ceiba.
- FREUD, Sigmund (1997), «Sobre la conquista del fuego», in *Obras completas*, vol. VIII, Madrid, Biblioteca Nueva.
- GOUSTINE, Giselle de (1967), *Contes sous la Croix du Sud*, París, Maisonneuve et Larose.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou (2001), *Kaidara: cuento iniciático peule*, Barcelona, Kairós.
- HURSTON, Zora Neale (1978), *Mules and Men*, Bloomington, University of Indiana Press.
- JAUME I, DESCLOT, MUNTANER i PERE III (1971), *Les quatre grans Cròniques*, Barcelona, Selecta.
- KESTELOOT, Lilyan (1993), *L'épopée bambara de Segou*, París, l'Harmattan,
- LALLEMAND, Suzanne (1985), *L'apprentissage de la sexualité dans les contes d'Afrique de l'Ouest*, París, l'Harmattan.
- LLULL, Ramon (1965), *Llibre de les bèsties*, Barcelona, Edicions 62.
- MEYER, Gérard (1987), *Contes du pays malinké*, París, Karthala.
- NIANE, Djibril Tamsir (1960), *Soundjata ou l'épopée mandingue*, París / Dakar, Présence Africaine.
- PESSOA, Fernando (2006), *Obra poética e em prosa*, Porto, Lello & irmão.
- PROPP, Vladimir (2002), *Morfología del cuento*, Madrid, Akal.
- STAHL, J.-P. (pseud. Pierre-Jules HETZEL), (1987), «Sur les contes de fées », in PERRAULT, Charles, *Contes*. París, Lattès.
- THOS i CODINA, Terenci (1866), *Lo llibre de l'infantesa: rondallari català*, Barcelona, Estampa i Llibreria Verdguer.

<http://www.luisvives.com/servlet/SirveObras/jlv/01826307438927183090035/index.htm>

VAN GENNEP, Arnold (1982), *La formación de las leyendas*, Barcelona, Alta Fulla.

VIOLANT i Ribera, Ramona (1990), *La rondalla i la llegenda*, Barcelona, Alta Fulla.



8.- CONCLUSIÓ?

En aquest treball sobre les possibilitats que tenim a la classe de Literatura d'aproximar-nos a una actitud i uns coneixements interculturals, La classe de Literatura es pot acabar amb un punt d'exclamació o amb un punt d'interrogació. Mai no hi ha un punt final. Ni per als alumnes ni per a nosaltres professors. El vent ens ve de cara, i sembla que el nostre Departament d'Educació reserva per a la Literatura un paper marginal en el conjunt de l'educació lingüística dels nostres alumnes. La banalització és tan profunda, que sembla que en les activitats de parlar, escoltar, llegir i escriure, les activitats lingüístiques, l'entradeta d'un article periodístic pugui ser comparable a l'anàlisi d'un text de qualsevol dels grans autors que podem posar a l'abast de la classe. Ni és veritat això, ni tampoc que els continguts lingüístics i els literaris siguin excloents, ni que la Literatura en el seu conjunt no sigui el millor estímulo possible per a la formació.

És en aquest moment de manca de fe en les Humanitats que ens cal dignificar la nostra assignatura. Perquè solament en ella l'estructura i la creativitat es combinen de tal manera que cada moment de lectura, de reflexió, d'anàlisi, de crítica, recupera els temps llargs i s'hi integra. Perquè solament en ella les actituds i els valors que sentim com a modèlics troben expressió i identificació. I, sobretot, perquè solament en ella les pigues d'una cara poden ser una pluja d'estels, i solament en ella l'escorça d'un baobab es pot obrir per oferir-nos les seves riqueses. Com que estimem la nostra feina, l'única resposta a un Departamen descregut és el nostre treball. De la nostra feina ve la nostra autoritat.



9. CONTINGUTS RELACIONATS (DIMENSIÓ LITERÀRIA) DELS CURRÍCULA DE PRIMÀRIA, ESO I BATXILLERAT:

A manera d'annex, vull fer un recordatori dels continguts dels currícula que m'han semblat més clarament relacionats amb el tema. Val a dir que ho són gairebé tots, en totes les dimensions que els currícula preveuen (*comunicativa, (Estètica i) literària i plurilingüe i intercultural*), i que tots ells es corresponen a objectius i a criteris d'avaluació igualment previstos. Em limitaré, per evitar repeticions innecessàries, a assenyalar els que corresponen a la **dimensió (estètica i literària)**, que és la que he desenvolupat al llarg del treball; en el cas de la **dimensió plurilingüe i intercultural**, em referiré solament a aquells continguts interculturals no relacionats específicament amb les llengües estrangeres impartides a l'escola i que no siguin estrictament lingüístics. Tot allò que he explicat, com veureu, encaixa bé dintre dels programes oficials; i és una manera de portar-los a la pràctica.

9.1. CURRÍCULA DE PRIMÀRIA:

Competències bàsiques

La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiï en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa, i en continu canvi, que els ha tocat viure. A més de desenvolupar els coneixements, capacitats, habilitats i actituds (el saber, saber fer, saber ser i saber estar) necessaris, els nois i les noies han d'aprendre a mobilitzar tots aquests recursos personals (saber actuar) per assolir la realització personal i esdevenir així persones responsables, autònomes i integrades socialment, per exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaços d'adaptar-se a noves situacions i de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

La necessitat de plantejar com a finalitat educativa la millora de les capacitats de les persones per poder actuar adequadament i amb eficàcia fa que sigui imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques per aconseguir, en primer lloc, integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements. En segon lloc, centrar-se en les competències afavoreix que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en relació els diferents tipus de continguts i utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos. I, en tercer lloc, això orienta el professorat, en permetre identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, en general, per inspirar les distintes decisions relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge.

Competències transversals:

Les competències comunicatives

2. Competència artística i cultural

La competència artística i cultural és un complement necessari de la competència comunicativa i com a tal, cabdal per al desenvolupament de la ciutadania, crítica i solidària, de la nova societat del segle XXI. Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Tot i que es pot relacionar especialment amb àrees i de l'educació artística, d'alguns camps de les ciències socials o la literatura, és una competència interdisciplinària que cal tenir en compte i desenvolupar en les activitats de totes les àrees i en la vida del centre escolar.

Apreciar el fet cultural en general, i el fet artístic en particular, porta implícit disposar d'aquells coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per a poder comprendre-les, valorar-les, emocionar-se i gaudir-les.

Aquesta competència implica posar en joc habilitats de pensament divergent i convergent, ja que comporta elaborar idees i regular sentiments propis i aliens; trobar fonts, formes i vies de comprensió i expressió; planificar, avaluar i ajustar els processos creatius necessaris per aconseguir uns resultats, ja sigui en l'àmbit personal com en l'acadèmic. Es tracta, per tant, d'una competència que facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme.

(...)

Implica igualment una actitud d'estima de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans artístics, com la música, la literatura, les arts visuals i escèniques, o de les diferents formes que adquireixen les anomenades arts tradicionals populars. Exigeix també valorar el diàleg intercultural i la defensa de la llibertat d'expressió en un marc de respecte i empatia per les persones.

En síntesi, el conjunt de destreses que configuren aquesta competència es refereix a: l'ús d'aquells recursos de l'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; el coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i d'altres manifestacions culturals; l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; el desig i voluntat de cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora; i, finalment, un interès per participar en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com de les altres comunitats

i cultures, de manera especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

Competències específiques centrades en viure i habitar el món:

8. Competència social i ciutadana

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, viure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora. Sí bé aquesta competència manté vincles més estrets amb les àrees de ciències socials i d'educació per a la ciutadania, mobilitza recursos d'altres àrees del currículum.

La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i comprometès a contribuir en la seva millora.

Globalment suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per a triar i prendre decisions, i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc d'altri; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

(...)

Significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local.

Cicle Inicial

DIMENSIÓ LITERÀRIA

- Interès i participació activa en les activitats orientades al foment del gust per la lectura: lectura guiada; ús de l'audició, lectura i memorització de textos, poemes, cançons, refranys, dites; ús de la biblioteca d'aula i d'escola i revistes escolars; ús de gravacions i de mitjans audiovisuals, dramatitzacions, entre altres.

- Participació en activitats literàries de l'escola i de l'entorn proper.
- Comprensió a partir d'audicions i comentaris posteriors conjunts de literatura de tradició oral de tot tipus (rondalles, contes, cançons, dites).
- Comprensió dels elements fonamentals d'un relat audiovisual (personatges, espais, accions).
- Comprensió i aprofundiment en el sentit del text, a partir de lectures conjuntes guiades, pràctica d'algunes estratègies lectores i interpretació del llenguatge literari: derivació, composició, sentit figurat, interpretació de locucions, frases fetes o refranys; i descobriment del ritme i la rima, si es tracta de poesia o cançó.
- Ús d'estratègies lectores apreses en altres situacions, en la lectura individual silenciosa o en veu alta: fer atenció al títol i a les imatges, anticipació, deducció del significat d'un mot, relació amb els seus coneixements, entre altres.
- Lectura en veu alta tot fent atenció a la pronunciació, al to de veu, a l'entonació perquè tots ho entenguin, i adequant l'entonació i el ritme a cada tipus de text.
- Escriptura de textos narratius i de caràcter poètic (contes, poemes, endevinalles, refranys, rodolins), basant-se en models observats i analitzats, aprofitant les emocions que provoquen les imatges i altres missatges audiovisuals.
- Coneixement de la biblioteca de centre per adquirir autonomia per a la utilització dels seus recursos.
- Interès per l'elecció de temes i textos i per la comunicació de preferències personals.

DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

- Valoració de la pròpia llengua, de les que es parlen a l'escola i a l'entorn, i de les de tot el món perquè totes serveixen per comunicar-se i per aprendre i aproximar-se a d'altres cultures.
- Reconeixement de la pròpia identitat lingüística i cultural i la de la resta de la classe a través de la biografia lingüística.
- Actitud receptiva cap a persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent a la pròpia.
- Actitud crítica davant estereotips lingüístics i audiovisuals –especialment els presents als mitjans de comunicació- que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències.
- Coneixement de la diversitat de llengües que s'ensenyen a l'escola, i consciència que al món hi ha llengües molt diverses i que s'escriuen amb grafies diferents.
- Recerca, percepció i anàlisi de la realitat multilingüe i pluricultural de les famílies i l'entorn de l'alumnat (a partir de persones conegudes, anuncis, cançons, pel·lícules, video-jocs, objectes, documents, rètols d'establiments), identificant semblances i diferències.
- Interès per escoltar cançons, contes i altres produccions tradicionals o actuals en llengua estrangera o altres llengües de l'entorn no conegudes i interès per percebre-hi semblances i diferències.
- Reconeixement i aprenentatge de formes bàsiques de relació social en llengua estrangera i altres llengües i cultures properes.
- Actitud positiva d'interès i de confiança davant de l'aprenentatge de llengües estrangeres i motivació per a conèixer altres llengües i cultures.

Cicle Mitjà

DIMENSIÓ LITERÀRIA

- Adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús de molts estímuls: audició, lectura i memorització de textos, poemes, cançons, refranys o dites; biblioteca d'aula i d'escola, revistes escolars, gravacions, ús de mitjans audiovisuals o dramatitzacions. Participació en activitats literàries de l'escola i de l'entorn proper.
- Lectura conjunta guiada per aprofundir en el sentit del text, practicar algunes estratègies lectores, i aprendre a interpretar el llenguatge literari: derivació, composició, sentit figurat, interpretació de locucions, frases fetes o refranys; descobrir el ritme i la rima, si es tracta de poesia o cançó.
- Lectura, anàlisi i reconeixement dels elements clau de la narració i de relats audiovisuals adequats a l'edat.
- Ús d'estratègies lectores apreses en altres situacions per a la comprensió en la lectura individual silenciosa o en veu alta, en petit grup o en gran grup.
- En la lectura en veu alta, fer atenció a la pronunciació, al to de veu i a l'entonació perquè tots ho entenguin. També saber que cada tipus de text demana una entonació i un ritme diferent.
- Escriptura de poemes per comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records, utilitzant llenguatge poètic: adjectius, comparacions, sentits figurats.
- Escriptura de contes i textos narratius fent atenció a l'estructura d'aquest tipus de text, en què hi ha d'haver una situació inicial, un nus i un desenllaç.
- Elaboració de missatges creatius i crítics mitjançant associacions d'imatges, i d'imatges i sons. Possibilitat d'associació amb textos escrits.
- Dramatització de contes i altres textos literaris adequats a l'edat i als interessos del grup.
- Coneixement del funcionament d'una biblioteca per saber on pot trobar llibres adequats a l'edat, i temes del seu interès i utilització de tot tipus de recursos.
- Consulta de biblioteques virtuals per trobar-hi novetats, síntesis de llibres, recomanacions o obres d'un tema o autor determinat.
- Expressió de les impressions personals d'una lectura i, si cal, adoptar-hi una posició crítica.
- Participació en les converses, debats o presentacions de llibres al grup classe.

DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

- Valoració de la llengua com a instrument de comunicació, d'aprenentatge i d'aproximació a d'altres cultures i obertura a la diversitat de llengües i cultures del món.
- Valoració de la pròpia identitat lingüística i de la riquesa que representa poder parlar més d'una llengua.
- Actitud positiva d'interès i de confiança davant de la diversitat de llengües i cultures.
- Acceptació positiva de l'altre, del diferent, de la diversitat lingüística i cultural i actitud receptiva cap a persones que parlen altres llengües i tenen altres cultures diferents i interès per a comprendre-les.

- Actitud crítica davant estereotips lingüístics i audiovisuals que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències.
- Consciència que hi ha famílies al si de les quals es parlen diverses llengües.
- Consciència positiva i coneixement de la varietat lingüística (llengües diferents o varietat d'una mateixa llengua) existent en el context social i escolar, a partir de persones conegudes, anuncis, cançons. Identificació de semblances i diferències.
- Coneixement del fet que al món hi ha llengües molt diverses i que cada llengua té diferents regles.
- Coneixement que hi ha escriptures diferents i que un mateix alfabet pot servir per a l'escriptura de diferents llengües.
- Recerca, percepció i anàlisi de la realitat multilingüe i pluricultural de les famílies i l'entorn de l'alumnat (a partir de persones conegudes, anuncis, cançons, objectes, documents, rètols d'establiments) identificant semblances i diferències.
- Actitud positiva d'interès i de confiança davant de l'aprenentatge de llengües estrangeres i per conèixer altres llengües i cultures.

Cicle Superior

DIMENSIÓ LITERÀRIA

- Adquisició de l'hàbit de lectura a partir de l'ús de molts estímuls: audició, lectura i memorització de tot tipus de textos, debats a partir d'un tema o autor; biblioteca d'aula i d'escola, revistes escolars, i de les activitats literàries que s'organitzen des de l'escola i de l'entorn proper.
- Lectura conjunta guiada per aprofundir en el sentit del text, comparar autors, situar-los en l'època, aprendre a fer lectura crítica, així com per practicar algunes estratègies lectores, i aprendre a interpretar el llenguatge literari: comparació, derivació, composició, sentit figurat, interpretació de locucions, frases fetes o refranys; i descobrir el ritme i la rima, si es tracta de poesia o cançó.
- Reconeixement d'aquests recursos retòrics en els missatges audiovisuals i les diferents funcions que juguen en el text literari i en altres textos.
- Escriure textos de tot tipus: contes, poemes, còmics, diaris personals, notícies i dramatitzacions senzilles, per tal d'expressar sentiments, emocions, estats d'ànim o records.
- Adequació del to, l'entonació i la modulació de la veu en lectures públiques, de manera que atregui l'atenció de l'oient i siguin entenedores.
- Dramatització de contes, poemes i altres textos literaris adequats a l'edat i als interessos del grup.
- Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre: autor, adaptador, traductor, il·lustrador, editorial, col·lecció, localitat i any d'edició, fent una fitxa tècnica en què constin aquestes dades.
- Comprensió dels llibres de lectura i relats de ficció audiovisual: caracterització dels protagonistes, comprensió de la trama, situació en el temps, comentari

d'alguns trets del llenguatge i interpretació del sentit de les il·lustracions (colors, tècnica, estil) en referència al text.

- Coneixement del funcionament de les biblioteques per saber on es poden trobar llibres per a la seva edat i de temes del seu interès.
- Escriptura de textos narratius i de caràcter poètic (endevinalles, refranys, rodolins), basant-se en models observats i analitzats o en idees personals.
- Participació en les converses, debats o presentacions de llibres al grup classe.
- Expressió d'impressions personals després de les lectures i adopció d'una posició crítica.
- Coneixement i valoració del text literari com a vehicle de comunicació i d'interacció, com a fet cultural i com a possibilitat de gaudiment personal.

DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

- Valoració del coneixement de llengües per a la comunicació i per a millorar la comprensió dels altres i del món i per a valorar la pròpia llengua i cultura.
- Valoració positiva de la varietat lingüística existent en el context social i escolar i de la diversitat lingüística d'Espanya.
- Curiositat i interès per a la millora dels coneixements en les llengües estrangeres per a poder comunicar-se amb companys i companyes d'altres països i per a l'intercanvi d'informació dins de l'espai escolar.
- Valoració de la pròpia identitat lingüística i cultural i assumpció d'una realitat multilingüe.
- Consciència de pertànyer a una comunitat lingüística, social i cultural.
- Valoració, actitud receptiva i de respecte cap a les persones que parlen altres llengües o variants del català i el castellà, i tenen una cultura diferent a la pròpia.
- Consciència de les actituds personals davant les diferències de llengües i cultures.
- Assumpció d'altres punts de vista deguts a una diferent llengua o cultura.
- Actitud crítica davant missatges discriminatoris i estereotips que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes.
- Disponibilitat a qüestionar les actituds negatives respecte a les llengües i cultures i a superar els prejudicis.
- Ús de llenguatges no discriminatoris i respectuosos amb les diferències.
- Coneixement de la varietat lingüística existent en el context social i escolar.
- Coneixement de la varietat de llengües que es parlen al món, a partir de recerques guiades a internet, visionats audiovisuals o d'observació de llibres escrits en diferents alfabetes, prospectes i informacions sobre aparells.
- Coneixement del fet que hi ha llengües que es parlen a molts països i del fet que hi ha països on es parlen moltes llengües.
- Identificació de les semblances i diferències en la manera de veure el món i expressar la seva visió (el dies de la setmana, per exemple).
- Percepció de les dificultats de comunicació i saber arribar a acords amb persones que parlen altres llengües.
- Estratègies comunicatives per adaptar-se a l'interlocutor en contextos multilingües i reformular els missatges, o amb l'ús d'elements no verbals per aconseguir que les altres persones ens entenguin.
- Reconeixement i aprenentatge de formes bàsiques de relació social en una nova llengua estrangera.

- Identificació i coneixement de semblances i diferències dels costums i formes de relació social més habituals de les societats que parlen les llengües estrangeres treballades a l'escola o d'altres llengües i cultures.
- Valoració positiva de les diferents activitats culturals i lingüístiques del centre en què s'utilitza la llengua estrangera i participació activa en elles.
- Reconeixement i valoració de les produccions tradicionals (rimes, cançons, contes, llegendes, textos orals i escrits) i actuals (dibuixos animats, pel·lícules i d'altres recursos multimèdia).
- Actitud positiva d'interès i de confiança davant de l'aprenentatge de llengües estrangeres i per conèixer altres llengües i cultures.

9.2. CURRÍCULA D'ESO:

Competències bàsiques

La finalitat de l'educació és aconseguir que els nois i les noies adquireixin les eines necessàries per entendre el món en què estan creixent i que els guiïn en el seu actuar; posar les bases perquè esdevinguin persones capaces d'intervenir activament i crítica en la societat plural, diversa, i en continu canvi, que els ha tocat viure. A més de desenvolupar els coneixements, capacitats, habilitats i actituds (el saber, saber fer, saber ser i saber estar) necessaris, els nois i les noies han d'aprendre a mobilitzar tots aquests recursos personals (saber actuar) per assolir la realització personal i esdevenir així persones responsables, autònomes i integrades socialment, per exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaços d'adaptar-se a noves situacions i de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la vida.

La necessitat de plantejar com a finalitat educativa la millora de les capacitats de les persones per poder actuar adequadament i amb eficàcia fa que sigui imprescindible centrar el currículum en les competències bàsiques per aconseguir, en primer lloc, integrar els diferents aprenentatges tot impulsant la transversalitat dels coneixements. En segon lloc, centrar-se en les competències afavoreix que l'alumnat integri els seus aprenentatges, posant en relació els diferents tipus de continguts i utilitzant-los de manera efectiva en diferents situacions i contextos. I, en tercer lloc, això orienta el professorat, en permetre identificar els continguts i criteris d'avaluació que tenen caràcter bàsic per a tot l'alumnat i, en general, per inspirar les distintes decisions relatives al procés d'ensenyament i aprenentatge.

Competències transversals:

Les competències comunicatives

2. Competència artística i cultural

La competència artística i cultural és un complement necessari de la competència comunicativa i com a tal, cabdal per al desenvolupament de la ciutadania, crítica i solidària, de la nova societat del segle XXI. Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, tradicionals o no, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-

les com a part del patrimoni dels pobles. A més, és saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat. Tot i que es pot relacionar especialment amb matèries i de l'educació artística, d'alguns camps de les ciències socials o la literatura, és una competència interdisciplinària que cal tenir en compte i desenvolupar en les activitats de totes les matèries i en la vida del centre escolar.

Apreciar el fet cultural en general, i el fet artístic en particular, porta implícit disposar d'aquells coneixements, procediments i actituds que permeten accedir a les seves diferents manifestacions, així com capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per a poder comprendreles, valorar-les, emocionar-se i gaudir-les.

Aquesta competència implica posar en joc habilitats de pensament divergent i convergent, ja que comporta elaborar idees i regular sentiments propis i aliens; trobar fonts, formes i vies de comprensió i expressió; planificar, avaluar i ajustar els processos creatius necessaris per aconseguir uns resultats, ja sigui en l'àmbit personal com en l'acadèmic. Es tracta, per tant, d'una competència que facilita tant expressar-se i comunicar-se com percebre, representar, comprendre i enriquir-se amb diferents realitats i produccions del món de l'art i de la cultura considerat en el sentit més ampli del terme.

(...)

Implica igualment una actitud d'estima de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans artístics, com la música, la literatura, les arts visuals i escèniques, o de les diferents formes que adquireixen les anomenades arts tradicionals populars. Exigeix també valorar el diàleg intercultural i la defensa de la llibertat d'expressió en un marc de respecte i empatia per les persones.

En síntesi, el conjunt de destreses que configuren aquesta competència es refereix a: l'ús d'aquells recursos de l'expressió i representació que faciliten la realització de les creacions individuals i socials; el coneixement bàsic de les diverses manifestacions culturals i artístiques i l'habilitat per apreciar i gaudir amb l'art i d'altres manifestacions culturals; l'aplicació d'habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu; una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals; el desig i voluntat de cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora; i, finalment, un interès per participar en la vida cultural i per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com de les altres comunitats i cultures, de manera especial aquelles a les quals pertanyen persones de l'entorn del centre educatiu.

Competències específiques centrades en conviure i habitar el món:

8. Competència social i ciutadana

Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora. Sí bé aquesta competència manté vincles

més estrets amb les matèries de ciències socials i d'educació per a la ciutadania, mobilitza recursos d'altres matèries del currículum.

La competència social i ciutadana integra coneixements, habilitats i actituds que permeten participar, prendre decisions, triar com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades. Pren com a referència un model de persona que pugui ser un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant, i comprometès a contribuir en la seva millora.

Globalment suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per a triar i prendre decisions, i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Entre les habilitats que tenen relació amb aquesta competència destaquen: conèixer-se i valorar-se; saber comunicar-se en distints contextos; expressar les pròpies idees i escoltar les alienes; ser capaç de posar-se en lloc d'altri; prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària; valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones; practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social.

(...)

La vessant social d'aquesta competència suposa utilitzar el coneixement sobre l'evolució i organització de les societats i sobre els trets i valors del sistema democràtic, així com utilitzar el judici moral per elegir i prendre decisions i exercir activament i responsablement els drets i deures de la ciutadania.

Afavoreix també la comprensió de la realitat històrica i social del món, la seva evolució, els seus assoliments i problemes. La comprensió crítica de la realitat exigeix experiència, coneixements i consciència de l'existència de distintes perspectives en analitzar aquesta realitat. Comporta recórrer a l'anàlisi multicausal i sistèmic per jutjar els fets i problemes socials i històrics, i per reflexionar sobre ells de manera global i crítica, així com realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals i dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat.

Significa alhora entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu, a més de demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat, i disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. En definitiva, mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local.

Primer curs

DIMENSIÓ ESTÈTICA I LITERÀRIA

- Lectura autònoma o guiada d'obres de literatura juvenil i de literatura tradicional

i popular adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.

- Coneixement d'autors i d'obres contemporànies o clàssiques, adequades a l'edat, a partir de les lectures comentades d'obres o fragments, de visionats de materials audiovisuals, recitat de poesies, representacions o audicions de poemes musicats.
- Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.
- Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.
- Lectura comentada i expressiva de relats breus i rondalles, incloent-hi mites i llegendes de diferents cultures, tot reconeixent els elements bàsics del relat literari i la seva funció.
- Lectura comentada i recitat de poemes, tot reconeixent els elements bàsics del ritme, la versificació i les figures semàntiques més habituals.
- Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral i els elements principals de la posada en escena.
- Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de la reflexió i l'anàlisi de textos models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures.
- Utilització dirigida de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.
- Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món i d'un mateix.
- Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el còmic.

DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

- Conscienciació de pertànyer a una comunitat lingüística, social i cultural.
- Conscienciació que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior -independentment dels parlants de cada una- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen.
- Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent a la que es parla a la comunitat lingüística pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri.
- Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.
- Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

Segon curs

DIMENSIÓ ESTÈTICA I LITERÀRIA

- Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres de literatura juvenil i de literatura tradicional i popular adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.
- Coneixement d'autors de literatura catalana i espanyola –especialment novel·la i poesia- del segle XX i contemporanis, a partir de lectures comentades d'obres o fragments, visionat de materials audiovisuals, vídeos, jornades o recitals poètics, assistència a representacions teatrals, audicions de poemes musicats.
- Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.
- Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.
- Lectura comentada i expressiva de contes i altres relats breus, tot comparant i contrastant els temes i elements de la història, les formes d'inici, el desenvolupament cronològic i el desenllaç.
- Lectura comentada i recitat de poemes, tot reconeixent el valor simbòlic del llenguatge poètic, els recursos retòrics més importants i els procediments de versificació.
- Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent els aspectes formals del text teatral, sobretot l'estructura.
- Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat a partir d'anàlisis de textos models, i utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures.
- Utilització progressivament i de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.
- Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement del món, de la naturalesa humana i de les relacions entre les persones, i d'un mateix, tot aprofitant la lectura per a repensar les pròpies vivències.
- Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: la cançó i la seva relació amb la poesia com a gènere literari a partir de lectures i audicions de textos coneguts o propers als interessos i gustos de l'alumnat.

DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

- Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.
- Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.
- Conscienciació que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior -independentment del nombre de parlants de cada una- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen.
- Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent de la pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri.

- Coneixement i valoració de la cultura, història, geografia, folklore, literatura i costums dels llocs d'origen de l'alumnat nouvingut a les aules.
- Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.
- Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més pròxim, i plantejar possibles solucions verbals i no verbals per facilitar la comunicació.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.
- Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

Tercer curs

DIMENSIÓ ESTÈTICA I LITERÀRIA

- Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres de literatura juvenil i de la literatura clàssica adequades a l'edat seguint un itinerari literari que parteixi dels coneixements previs del lector.
- Coneixement d'obres significatives de la cultura literària catalana i castellana, a partir de la lectura comentada de fragments, del visionat d'audiovisuals, representacions teatrals o recitats poètics o audició de poemes musicats.
- Reflexió sobre la situació de l'obra en el seu context, tot aprofitant els coneixements previs de l'alumnat i la relació amb els coneixements adquirits en altres matèries.
- Reflexió sobre els elements que fan que una obra sigui considerada "clàssica" i sobre l'actualitat dels temes de les obres que han mantingut la seva vigència a través del temps.
- Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari abans, durant i després de la lectura.
- Diferenciació dels grans gèneres literaris i reconeixement de les seves característiques principals a partir de les lectures.
- Lectura comentada i expressiva de contes i novel·les; valoració dels personatges, de la veu i de la perspectiva narrativa, i del diàleg.
- Lectura comentada i recitat de poemes, tot comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.
- Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot reconeixent algunes característiques temàtiques i formals.
- Lectura en veu alta amb dicció, entonació i ritme correctes, adequats al registre literari.
- Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits a les lectures (adaptant els missatges "clàssics" a l'actualitat, a un missatge més proper i propi o modificant-ne les formes o els formats).
- Utilització progressivament i de manera autònoma de la biblioteca del centre, de les de l'entorn, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la

lectura.

- Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement d'altres persones i cultures.
- Elaboració d'opinions pròpies i de treballs senzills sobre lectures literàries.
- Identificació i interpretació dels recursos literaris en altres tipus de textos i altres funcions comunicatives, com els que s'empren amb funció persuasiva en la publicitat.

DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

- Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva, una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.
- Conscienciació de pertinència a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.
- Sensibilitat per comprendre la complexitat i diversitat de relacions que cadascú manté amb les llengües i cultures.
- Lectura de textos en alguna llengua romànica poc coneguda i estratègies que en facilita la seva comprensió.
- Coneixement de la diversitat de llengües que es parlen a Espanya i a Europa. Llengües que ens són més pròximes i de les quals tenim coneixement i llengües que ens són menys conegudes i que fins i tot utilitzen alfabet ben diferenciats. Localització en un mapa i recerca d'informació a Internet. Relació entre llengua i estat.
- Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües. Importància per a la formació, instrucció i relació amb l'exterior.
- Observació d'usos multilingües quotidians en els mitjans de comunicació, al carrer o en la producció artística.
- Conscienciació que cada persona organitza el món i expressa sentiments a partir de la seva llengua, que aprendre una llengua és també assumir aquesta manera de veure el món i d'entendre les relacions que s'estableixen amb les persones i les coses.
- Coneixement i respecte per a les persones que parlen una llengua o varietat lingüística diferent a la de la comunitat lingüística pròpia, i així mateix que tenen una cultura diferenciada, especialment les de l'entorn més pròxim, començant per la classe, escola, poble o barri, amb atenció preferent a les minoritàries i a les poc valorades socialment.
- Coneixement i valoració de la cultura, història, geografia, folklore, literatura i costums dels llocs d'origen de l'alumnat nouvingut a les aules.
- Consciència de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.
- Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

Quart curs

DIMENSIÓ ESTÈTICA I LITERÀRIA

- Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres o fragments de literatura catalana i castellana des de l'Edat Mitjana al segle XX adequades a l'edat.
- Coneixement d'obres i autors de literatura universal més significatius en el temps, a partir de fragments comentats, visionat de materials audiovisuals o vídeos, assistència a representacions teatrals, recitat de poesies, audicions de poemes musicats. Relació amb altres arts com arquitectura o pintura.
- Contextualització dels textos literaris treballats: obres, autors i períodes més representatius de la literatura catalana i castellana, des de l'Edat Mitjana a l'actualitat i especialment del segle XX.
- Reflexió sobre els elements que fan que una obra sigui considerada "clàssica" i sobre l'actualitat dels temes de les obres que han mantingut la seva vigència a través del temps.
- Ús d'estratègies i tècniques que ajudin a analitzar i interpretar el text literari: el comentari de text.
- Lectura comentada i expressiva de contes i novel·les que ofereixen estructures i veus narratives diferents.
- Lectura comentada i recitat de poemes, tot comparant el tractament de temes recurrents en diferents autors i períodes literaris, i valorant la funció dels elements simbòlics i dels recursos retòrics i mètrics en el poema.
- Lectura comentada i dramatitzada d'obres de teatre o fragments, tot valorant algunes innovacions en els temes i en les formes.
- Creació de textos literaris amb tècniques de foment de la creativitat i de simulació, versionat o elaboració a partir de models, utilitzant alguns aprenentatges adquirits en les lectures (adaptant els missatges "clàssics" a l'actualitat, a un missatge més proper i propi o modificant-ne les formes o els formats).
- Elaboració de treballs crítics senzills sobre obres literàries.
- Utilització autònoma de la biblioteca del centre, de les de l'entorn, de les biblioteques virtuals i webs per al foment i orientació de la lectura.
- Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement d'altres persones, èpoques i cultures.
- Lectura, anàlisi i ús d'altres llenguatges estètics: el cinema i la seva relació amb obres literàries a partir de lectures, visionats i anàlisi de textos coneguts, propers als interessos i gustos de l'alumnat o obres de significació en la història de la cultura.

DIMENSIÓ PLURILINGÜE I INTERCULTURAL

- Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva, una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge i una porta oberta a la comprensió del món i de les altres persones.
- Conscienciació de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural i actitud positiva d'interès i confiança davant la diversitat de llengües i cultures.
- Sensibilitat per comprendre la complexitat i diversitat de relacions que cadascú manté amb les llengües i cultures.

- Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües. Importància d'aquesta competència per a la formació, instrucció i relació amb l'exterior.
- Observació d'usos multilingües quotidians en els mitjans de comunicació, al carrer, en la producció artística.
- Conscienciació que cada persona organitza el món i expressa sentiments a partir de la seva llengua, i que aprendre una llengua és també assumir aquesta manera de veure el món i d'entendre les relacions que s'estableixen amb les persones i les coses.
- Valoració i argumentació raonada que no hi ha cap llengua que sigui inherentment superior o inferior -independentment del nombre de parlants de cada una i que tinguin estat o no- i que totes estan adaptades a les necessitats de les persones que les parlen. Recerca sociolingüística per captar actituds negatives envers llengües o variacions de llengües.
- Conscienciació de la vida, mort i la revitalització de les llengües al món: les llengües i els estats, llengües oficials i els factors que les han condicionat, llengües minoritàries.
- Conscienciació de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de les variacions lingüístiques i culturals.
- Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més pròxim, i plantejar possibles solucions verbals i no verbals per facilitar la comunicació.
- Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències. Ús de fórmules de cortesia en els intercanvis socials.
- Actitud crítica davant dels missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació i voluntat de superar els prejudicis.

9.3. CURRÍCULA DE BATXILLERAT:

Competències Generals del Batxillerat

Competència en el coneixement i interacció amb el món

Pel que fa a la dimensió cultural, social i cívica, aquesta competència ha de permetre que l'alumnat compregui críticament la realitat social que l'envolta, analitzi els problemes socials des d'un punt de vista local i alhora global, tot contemplant la multiplicitat de factors explicatius. També li ha de permetre tenir una consciència de la diversitat de perspectives per analitzar la realitat, de la necessitat de dialogar per apreciar els diferents punts de vista i consensuar elements comuns, valorant el treball col·laboratiu com a forma d'enriquiment personal.

(...)

Aquesta competència també comporta la mobilització de recursos ètics de manera que en els valors de referència s'actui i es defensi el reconeixement de la igualtat de drets i d'oportunitats (en particular, entre homes i dones), es visualitzin les aportacions dels diferents col·lectius, es desenvolupi la conscienciació de la pertinença social i

comunitària i s'apliquin els factors de cohesió social dins la diversitat.

Finalment, aquesta competència s'orienta també a la construcció d'un sistema de valors propi, d'acord amb un model de societat plural, democràtica i solidària, al compromís social i ètic, i a la valoració crítica de les diferents manifestacions culturals i artístiques, evitant tota mena d'estereotips i prejudicis.

Competències específiques de l'àmbit de llengües

Les matèries lingüístiques tenen una responsabilitat plena en el desenvolupament de la competència estètica i literària, si tenim en compte que la literatura és la màxima expressió de les possibilitats d'una llengua i una eina immillorable per a l'anàlisi, el coneixement i la reflexió sobre l'experiència humana. Així mateix, avala les possibilitats expressives i creatives de les llengües i afavoreix el desenvolupament de la pròpia competència comunicativa. A més, és la base de construccions artístiques en altres formats expressius, com ara el cinema, les cançons, etc.

La competència plurilingüe i intercultural completa els plantejaments monolingües presents en moltes de les propostes lingüístiques.. En l'àmbit de l'ensenyament de les llengües esdevé un nucli articulador dels seus aprenentatges, ja que planteja l'estudi de la diversitat i de la variació lingüística com un eix per desenvolupar el pensament propi i la pròpia identitat, i per aprofundir en la representació, la interpretació i la comprensió de la realitat que ens envolta. En aquest punt caldrà tenir en compte les propostes del Marc europeu comú de referència, substrat sobre el qual cal construir l'ensenyament i aprenentatge de les llengües.

Consideracions sobre el desenvolupament del currículum

L'estudi de la literatura ha de partir del contacte directe amb les obres, la qual cosa fa necessari disposar de material que ajudi a la contextualització i a la interpretació d'acord amb les coordenades del moment de la creació. El nucli del treball de cada matèria (català i castellà) ha de ser la lectura d'obres completes o antologies de diferents gèneres. A partir d'aquestes lectures i l'anàlisi i contextualització bàsica per al reconeixement de les seves característiques, cal elaborar treballs que podran ser en diferents suports i formats, amb la qual cosa s'afavoreix l'assoliment de les eines bàsiques per a la realització del treball de recerca de batxillerat.

La lectura d'obres de literatura, de la premsa, l'escolta de cançons i recitals de poesia, l'assistència a obres teatrals i cinema, el visionament d'audiovisuals o d'altres, ha de permetre establir relacions entre textos, idees i situacions socials i històriques, com a eina per a la construcció de la pròpia identitat en integrar-se en la cultura oberta, viva, actual i diversa de la nostra societat. Per tant, cal guardar l'equilibri que contempli les obres de reconeguda vàlua que facin presents diferents tòpics, moviments i gèneres literaris i que rastregi les manifestacions populars i més properes a l'alumnat per cercar-hi els elements que poden motivar-los.

Els objectius fonamentals del treball sobre els textos seran l'estudi dels mecanismes característics del llenguatge literari, la vehiculació de valors, la potència expressiva, així com l'acostament a la realitat actual i a l'experiència pròpia, per tal d'establir un diàleg que faci esdevenir ben viu el llegat clàssic. Amb aquesta finalitat, entre altres, sembla

adient tant el treball de recreació i de transformació en altres gèneres i formats, com la comparació, anàlisi i crítica de les diferents versions existents de les obres que són objecte d'estudi.

Primer curs

Dimensió estètica i literària

Participació en converses sobre textos literaris

- Gestió fluida i espontània de les interaccions orals en la realització de comentaris literaris i per a la construcció del coneixement.
- Ús de les estratègies necessàries per adequar-se en cada moment als altres participants en la interacció i per col·laborar-hi eficaçment.
- Ús de les estratègies necessàries per prendre la paraula o intervenir en el moment adequat i col·laborant perquè la interacció sigui reeixida; també per defensar els punts de vista personals sobre literatura amb precisió i respecte vers les altres persones.
- Participació en converses sobre literatura amb flexibilitat i eficàcia, matisant les opinions pròpies i responent adequadament en situacions d'humor, doble sentit, formals o de caire col·loquial.
- Coneixement del registre oral formal i el seu ús en les exposicions individuals o de grup, en les manifestacions argumentades pròpies de la interacció.

Comprensió de discursos literaris

- Lectura, anàlisi i comprensió crítica de textos literaris, per tal d'interpretar l'expressió de diferents contextos històrics i socials, i a fi que ajudin a l'enriquiment personal i a la descoberta del plaer estètic.
- Lectura en veu alta i comentari d'obres breus i de fragments representatius de les diferents èpoques, gèneres i moviments, de manera que es reconeguin les formes literàries característiques, es prengui consciència de certs temes i de l'evolució de la manera de tractar-los.
- Comentari interpretatiu de textos literaris rellevants de la nostra història, tot relacionant-los amb els corrents estètics i literaris en els quals s'inscriuen i per fer la comparació amb altres obres de la literatura universal.
- Consolidació de l'autonomia lectora i valoració de la literatura per al coneixement d'altres mons, temps i cultures.
- Utilització autònoma de la biblioteca del centre, de les de l'entorn i també de biblioteques virtuals.
- Comprensió, anàlisi i caracterització dels recursos propis del món de la ficció (especialment de la literària) en la societat actual.

Producció de discursos orals, escrits i audiovisuals

- Elaboració d'un discurs crític argumentat a partir de la lectura dels textos literaris, amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.
- Elaboració de textos amb voluntat literària a partir de l'anàlisi i la imitació tècnica de models dels escriptors i escriptores que han estat objecte d'anàlisi.
- Planificació de l'estructura del discurs en relació amb els gèneres tradicionals: prosa, poesia i teatre.

- Composició escrita i audiovisual de breus seqüències de teatre, cançó, guió cinematogràfic, còmic, publicitat, etc., amb especial atenció al llenguatge literari.

Coneixement dels textos clàssics de la literatura

- Coneixement de la tradició literària (oral i escrita) a partir del contacte directe amb el text i amb l'ajut complementari d'altres mitjans.
- Identificació de la simbologia, dels estereotips i dels tòpics de l'imaginari col·lectiu en textos literaris, i amb l'ajut de recursos audiovisuals (cançons, pel·lícules, etc.).
- Identificació i contextualització de manifestacions literàries diverses en l'estructura dels diferents gèneres literaris, tal com apareixen en els contextos històrics i culturals: narratius, poètics, teatrals o d'altres.
- Reconeixement de les convencions, interpretacions i adaptacions d'obres representatives de la nostra història literària en el teatre, el cinema i en altres manifestacions estètiques.
- Identificació de les formes retòriques que constitueixen els recursos més habituals del llenguatge literari.
- Reflexió sobre els grans temes de la literatura, relacionant-los amb obres de gèneres diversos i focalitzant-los, bàsicament, en autors i autores contemporanis.
- Coneixement de les convencions, interpretacions i adaptacions d'obres representatives de la història literària en el teatre, el cinema i en altres manifestacions estètiques.
- Literatura catalana:
- Les formes i els temes narratius al llarg de la història: de la prosa de Ramon Llull a la novel·la cavalleresca: Tirant lo Blanc i Curial e Güelfa. Literatura popular: les rondalles. El desenvolupament de la novel·la realista i naturalista: Narcís Oller. Els nous models narratius en el segle XX: narrativa modernista (Caterina Albert, Víctor Català, Prudenci Bertrana, Joaquim Ruyra), narrativa de postguerra i contemporània (Llorenç Villalonga, Mercè Rodoreda, Pere Calders, Manuel de Pedrolo).
- Poesia: formes i temes. De la poesia trobadoresca a la poesia del segle XV: Ausiàs March. La poesia popular: el cançoner. La Renaixença: poesia romàntica (Jacint Verdaguer). La poesia del segle XX: la poesia modernista (Joan Maragall, l'Escola mallorquina), la poesia noucentista (Josep Carner), la poesia avantgardista (Joan Salvat-Papasseit), la poesia de tradició simbolista (Carles Riba, J.V. Foix), la poesia de postguerra (Salvador Espriu, Pere Quart), la poesia contemporània (Miquel Martí i Pol, Gabriel Ferrater).
- Teatre: formes i temes. Dels orígens del teatre al teatre del segle XIX: la Renaixença (Àngel Guimerà). El teatre del segle XX: teatre modernista (Santiago Rusiñol, Joan Puig i Ferrer), el teatre de Josep M. de Sagarra, teatre de postguerra (Joan Oliver), teatre contemporani (Joan Brossa).
- L'assaig i el memorialisme al llarg del segle XX (Josep Pla i Joan Fuster).

Segon curs

Dimensió plurilingüe i intercultural

Coneixement del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge

- Estratègies per a l'anàlisi dels recursos verbals i no verbals de les llengües que s'utilitzen en la construcció de la comunicació o discurs oral, escrit o audiovisual.
- Coneixement dels trets comuns i diferencials de les llengües, especialment de la seva organització en sistemes interconnectats: el so (i els sistemes d'escriptura), les paraules (creació i derivació, construcció de significats, els manlleus, les paraules internacionals, etc.), la manera d'organitzar-les i les oracions (ordre de les paraules, temps verbals, components de les oracions, etc.), i els discursos (connexions entre idees o els diferents tipus de text).
- Reflexió sobre els usos socials de la llengua. La llengua i el poder: sexisme, violència i discriminació sociocultural en els usos lingüístics.

Coneixement de les llengües

- Reconeixement i valoració de la situació de les llengües al món. Famílies de llengües i la seva evolució (naixement, vida i mort) i les polítiques que atenyen aquestes situacions.

Comunicació en situacions multilingües

- Percepció de les dificultats de comunicació amb persones que parlen altres llengües, especialment amb les de l'entorn més proper. Ús de les estratègies necessàries per resoldre aquestes dificultats i altres que es poden produir en situacions d'interacció multilingüe o pluricultural, tot acceptant les peculiaritats de les altres llengües o cultures presents.
- Identificació i adaptació a les característiques de les diferents cultures presents en situacions multilingües; gestió de l'alternança de llengües (o de les varietats d'una mateixa llengua) presents en aquestes situacions i de les rutines conversacionals segons les necessitats de comunicació, de manera que es faciliti la cooperació per dur a bon port la interacció.
- Ús del coneixement de les llengües romàniques com a bagatge que facilita l'accés a altres llengües de la mateixa família, especialment en la comprensió de textos escrits.

Actituds i llengua

- Consciència de pertinença a una comunitat lingüística, social i cultural on el català és vehicle de cohesió social i per a la construcció de la identitat i de la cultura. Alhora sensibilitat per comprendre la complexitat i diversitat de relacions que cadascú manté amb les llengües i cultures.
- Valoració crítica i rebuig dels prejudicis relatius a les llengües: llengües fàcils i difícils; llengües primitives i llengües de cultura; llengües sense gramàtica; llengües aptes per a la ciència; llengües superiors i inferiors; llengües riques i matisades, i llengües pobres.
- Valoració positiva i respecte vers les persones que parlen altres llengües o varietat lingüística, amb interès per conèixer i apreciar la cultura, història, geografia, folklore, literatura i costums dels llocs d'origen de l'alumnat nouvingut a les aules.

- Reconeixement i actitud crítica davant els missatges que suposin qualsevol tipus de discriminació rebuig o negació d'altri, i voluntat de superar els prejudicis. Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències.
- Consciència de les pròpies actituds davant les diferències de llengües i cultures, i valoració de la riquesa que comporta l'acceptació de la varietat lingüística i cultural.

