



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

---

Facultat d'Educació

TREBALL FINAL DE MÀSTER

Obrim les aules a la literatura:  
educació literària i mètodes globalitzats a secundària

**Autora:** Laia Quintà Soler

**Tutor:** Jaume Coll Llinàs

Màster de Formació del Professorat  
d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat

**Especialitat:** Llengua i Literatura catalana

Curs 2019-2020

“La meva confiança en el futur de la literatura consisteix a saber que hi ha coses que només la literatura pot donar amb els mitjans que li són específics.”

Italo Calvino a *Lliçons americanes*.

## RESUM

Aquest Treball Final de Màster pretén reflexionar sobre la importància del paradigma de l'educació literària com a marc didàctic de referència en l'educació secundària obligatòria i sobre la contribució de les metodologies amb enfocament globalitzador al desenvolupament d'una competència literària plena i al descobriment del gust per la lectura, objectius centrals d'aquest paradigma. Per fer-ho, en primer lloc, acotem el concepte d'educació literària, analitzem la seva integració a la normativa educativa vigent (Decret 187/2015 i document de Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic), i repassem els beneficis i les possibilitats de transversalitzar la lectura literària de manera programada i coordinada amb altres àmbits curriculars (social, cultura i valors, artístic, i personal i social). En segon lloc, definim els mètodes globalitzats, analitzem la seva contribució a la generació d'aprenentatges significatius i reflexionem sobre l'ús de les constel·lacions literàries com a eina metodològica per introduir l'educació literària en projectes interdisciplinaris i globalitzats. Finalment, presentem una proposta d'intervenció model —pensada per abordar competències i continguts dels àmbits lingüístic, social, cultura i valors, artístic, digital i personal i social a 4t d'ESO amb el centre d'interès de la Guerra Civil espanyola— adaptada al Decret 187/2015 que concreta les propostes i enfocaments teòrics defensats.

**Paraules clau:** educació literària, didàctica de la literatura, mètodes globalitzats, aprenentatge per projectes, aprenentatge actiu, competències bàsiques, educació secundària.

## ABSTRACT

This Master Thesis aims to consider the importance of the literary education paradigm as a reference framework in secondary education. It also wants to analyse the contribution of methodologies with a global approach to the development of a full literary competence and the discovery of the pleasure for reading. To do this, first of all, we take the concept of literary education, we analyse how it is addressed in current educational regulations (Decree 187/2015 and the document *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic*). We also go over the benefits and possibilities of promoting literary reading in other curricular areas (social, culture and values, artistic, and personal and social). In second place, we define globalized methods in education and their contribution to the generation of meaningful learning. We also consider the use of literary constellations as a methodological tool to introduce the literary education paradigm in interdisciplinary and globalized projects. Finally, we present an intervention proposal adapted to Decree 187/2015 that allows to materialize the proposals and theoretical approaches defended. This project is thought to work skills and contents of five curricular fields (linguistic, social, culture and values, artistic, digital and personal and social) in the fourth course of secondary school (15-16 years) with the thematic focus of the Spanish Civil War.

**Key words:** literary education, didactics of literature, globalized methods, project-based learning, active learning, basic skills, secondary education.

# ÍNDEX

<b>1. INTRODUCCIÓ</b> .....	<b>4</b>
<b>2. LA LITERATURA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA</b> .....	<b>4</b>
2.1. De l'ensenyament de la literatura a l'educació literària .....	5
2.2. Objectius i principis rectors de l'educació literària .....	6
2.3. L'educació literària en l'actual currículum d'educació secundària obligatòria.....	8
2.3.1. De les competències als continguts .....	11
2.3.2. Una reflexió final.....	11
<b>3. AMPLIAR LES FRONTERES ESCOLARS DE LA LITERATURA</b> .....	<b>11</b>
3.1. La interpretació de textos literaris més enllà de la classe de llengua i literatura .....	13
3.1.1. La contribució de la literatura a l'àmbit social.....	13
3.1.2. La contribució de la literatura a l'àmbit cultura i valors .....	14
3.1.3. La contribució de la literatura a l'àmbit artístic.....	14
3.1.4. La contribució de la literatura a l'àmbit personal i social .....	15
<b>4. L'OPORTUNITAT DELS MÈTODES GLOBALITZATS</b> .....	<b>15</b>
4.1. L'aportació de les constel·lacions literàries a les metodologies globalitzades .....	16
<b>5. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ: PARAULES DE REVOLTA, GUERRA I ENYORANÇA</b> .....	<b>16</b>
5.1. Contextualització.....	16
5.2. Definició, justificació i característiques metodològiques del projecte .....	17
5.2.1. Atenció a la diversitat .....	18
5.3. Estructura del projecte.....	18
5.3.1. Tipologia d'activitats.....	19
5.3.2. Materials i activitats comunes .....	19
5.4. Avaluació.....	21
5.5. Objectius i competències bàsiques .....	22
5.6. Continguts clau, programació i seqüència d'activitats.....	23
<b>6. CONCLUSIONS</b> .....	<b>33</b>
<b>7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES</b> .....	<b>34</b>
<b>8. ANNEXOS</b> .....	<b>37</b>
Annex 1. Figueres.....	37
Annex 2. Taules .....	38
Annex 3. Detall de les competències bàsiques (Decret 187/2015) centrals de la proposta.....	44
Annex 4. Textos de la constel·lació literària i continguts clau dels fragments .....	46
Annex 5. Propostes de continuïtat de l'itinerari de lectura i exemple model d'activitats.....	86

## 1. INTRODUCCIÓ

Afirma Mendoza (1999) que seria imprecís defensar que en un context d'educació secundària obligatòria la literatura s'ha d'ensenyar o estudiar, ja que és un objecte de difícil estudi que en realitat, i per davant de tot, "es viu, es percep, es llegeix i s'assimila".

Aquest treball parteix de la voluntat d'aportar una proposta enfocada a promoure l'educació literària en detriment de l'ensenyament de la literatura a secundària i del supòsit concret que, malgrat els notables avenços que han tingut lloc durant els últims anys, aquest enfocament didàctic segueix tenint una implementació desigual a les aules catalanes.

La proposta que presenta es fonamenta en dos principis d'acció que es retroalimenten: l'ús dels textos literaris més enllà de l'àmbit lingüístic fent ús de les constel·lacions literàries i l'aplicació de metodologies globalitzadores per garantir un enfocament competencial i significatiu de la didàctica de la literatura. Així doncs, aquest Treball Final de Màster mostra com es pot treballar de manera transversal, ordenada i rigorosa a les aules de secundària per encomanar a l'alumnat el gust per la lectura i creació literària i, al mateix temps, promoure el desenvolupament d'habilitats cognitives com la reflexió, la crítica o l'argumentació.

Estem parlant, en definitiva, d'aprofitar l'oportunitat que ofereixen els mètodes globalitzats en tota la seva diversitat (treball per projectes, aprenentatge basat en problemes, centres d'interès, treball diversificat, processos, etc.) per posar el text literari al centre dels processos d'aprenentatge de l'alumnat amb dos objectius clau. En primer lloc, potenciar la significativitat dels aprenentatges d'àmbits diversos partint de la premissa que una bona explotació i conducció didàctica dels processos de la lectura literària permet generar vincles afectius i despertar les emocions de l'alumnat. En segon lloc, promoure el desenvolupament del gust per la lectura i la competència literària des de l'establiment de relacions múltiples i variades amb la literatura, fet que es veu promogut per l'abordatge interdisciplinari dels textos.

En tot moment el treball es basa en la concepció comunicativa del fet literari, àmpliament defensada per Colomer (1996a), i en la condició irrenunciable de garantir la participació activa i plena de l'alumnat no només en la construcció del coneixement o l'exercitació d'habilitats, sinó també en el foment de processos de lectura crítica dels textos i la presa de decisions diverses vinculades al seu itinerari d'aprenentatge. En aquest sentit, es parteix de la idea que bona part dels aprenentatges, i especialment els vinculats a la formació d'una ciutadania crítica i compromesa, no s'haurien de limitar a una única assignatura.

## 2. LA LITERATURA A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

No hi ha un consens unívoc entre els teòrics a l'hora de delimitar què és la literatura i què fa que un text sigui literari. Aquesta diversitat en el pla definitori ha tingut conseqüències en la didàctica de la literatura. El problema de l'ensenyament de la part pel tot l'han posat sobre la taula nombrosos autors i autores (Colomer, 1996a; Mendoza, 1999; Ramos, 2006) i es tradueix, per exemple, en un procés d'ensenyament

enfocat a aprendre a identificar trets formals, convencionalismes i elements característics del panorama històric (Mendoza, 1999, p. 11).

Per superar-ho, cal que la pràctica didàctica concebi la literatura més enllà de les característiques formals del text i reculli tant la dimensió social i cultural del fenomen literari com els factors de caràcter intern vinculats a la construcció de significat per part de l'alumnat (Colomer, 1996b). En aquest últim aspecte, la motivació que pugui despertar el text, l'existència de coneixements previs rellevants i la percepció de funcionalitat dels aprenentatges esdevenen centrals.

## 2.1. De l'ensenyament de la literatura a l'educació literària

Des de fa més de dues dècades, ha guanyat força la visió que defensa un tractament didàctic de la literatura centrat a fer experimentar el plaer i desenvolupar la competència literària entre l'alumnat. Una visió que es contraposa amb l'enfocament tradicional basat en l'acumulació de continguts acadèmics i de caràcter historicista. Aquesta necessitat de canvi de paradigma percebut per nombrosos autors (Ballester, 1999; Cassany, Luna, i Sanz, 1994; Colomer, 1996b; Jover, 2009; Mendoza, 1999, 2004) ha tingut un reflex directe en la defensa i intent de sistematització d'un nou enfocament didàctic basat en la idea d'*educació literària*, entesa com la **preparació per poder, saber i voler participar en el procés de recepció i interpretació del discurs literari amb efectivitat**.

Seguint Mendoza (2004), l'educació literària s'enfoca a promoure que l'alumnat estableixi lectures personals de les obres literàries, fet que implica programar activitats diverses per desenvolupar actituds i capacitats també plurals. Des d'aquesta visió i d'acord amb Colomer (1996a), l'educació literària se centra principalment a **fer viure la comunicació literària, ensenyar a interpretar, desenvolupar habilitats i sistematitzar coneixements específics** sobre el text literari (vegeu Figura 1).

Aquest enfocament promou que es deixi de veure la literatura com una assignatura amb múltiples continguts acadèmics a assimilar i se centri a donar eines o models a l'alumnat per dialogar amb els textos literaris a fi de comprendre'ls o, simplement, conviure amb els interrogants però gaudir-los. Parlem de transformar l'ensenyament en una mediació docent que tingui com a eix central garantir l'accés directe de l'alumnat a la interpretació d'obres cada vegada més complexes (Jover, 2009, p. 10).

Analitzar etimològicament el binomi *ensenyament<sup>1</sup> de la literatura - educació<sup>2</sup> literària* ofereix un bon punt de partida per entendre la diferència entre els dos tractaments de la literatura que conviuen actualment en el sistema educatiu català.

Llegint Cassany et al. (1994, p. 502-503) veiem que tradicionalment la literatura s'ha introduït als instituts des d'una visió centrada en l'estudi del fet literari canònic que es tradueix en la presentació d'un elevat nombre de continguts; una visió històrica, limitada i restringida de la literatura; la concepció de l'alumnat com a receptor d'informació i continguts –generalment poc connectats amb la seva experiència–; la defensa

---

<sup>1</sup> Ensenyar: del llatí vulgar *insignare* (assenyalar)

<sup>2</sup> Educar: del prefix llatí *ex* (des de, a partir de) i el verb *ducere* (guiar).

dels textos com a models de llengua a seguir, i la presentació del mapa literari de la cultura nacional – concebut per fixar el cànon–.

La principal crítica que fem a aquest plantejament, del qual encara n’observem reductes a la normativa educativa actual (vegeu apartat 2.3), rau en la manca de significativitat lògica i psicològica<sup>3</sup> que té la història literària per a la majoria de l’alumnat si no es contextualitza i integra en processos de lectura d’obres que connectin amb el seu univers d’interessos, sense que això impliqui renunciar a la qualitat literària.

La cantidad de información sobre autores, corrientes y épocas no debe superar nunca el tiempo y la energía que dedicamos a la lectura, en su sentido más amplio. [...] el conocimiento de la tradición literaria no puede sustituir a la propia literatura, ni a la adquisición de recursos para desarrollar una comprensión activa y reflexiva de los textos literarios (Cassany et al., 1994, p. 490).

Todorov (2007 citat per Castany i Pérez, 2010) recorda que els lectors no professionals no llegeixen per dominar els sabers literaris, l’anàlisi de textos ni per obtenir informació sobre el context en el qual es va escriure un llibre, sinó per trobar-hi un sentit que els permeti entendre millor les persones i el món, gaudir de la bellesa de l’obra i comprendre’s millor a si mateixos. Per això, l’educació literària haurà d’anar associada a una tasca de mediació docent basada en la **generació de converses al voltant dels textos**, el **guiatge i modelatge** per aconseguir que l’alumnat adquireixi estratègies d’interpretació, el foment d’**activitats de materialització** per promoure que l’alumnat apliqui lectures personals per viure i sentir els textos, i la **promoció de la lectura crítica** dirigida a reconstruir la ideologia o el missatge de l’autor (Bertochi, 1995) per vincular el text amb el coneixement del món, en la línia del que defensa Paulo Freire.

Aquestes consideracions ens permeten veure que el desenvolupament de la competència literària és un procés complex en el qual intervenen múltiples factors: cognitius, morals, estètics, lingüístics i culturals (Lomas i Miret, 1996 citat per García Iglesias, 2017).

## 2.2. Objectius i principis rectors de l’educació literària

En una aproximació als objectius de l’educació literària, Colomer (1991, 1996a, 1996b) recull que l’educació literària durant les etapes d’escolarització obligatòria s’hauria d’enfocar a familiaritzar l’alumnat amb la comunicació literària per dotar de funcionalitat social els aprenentatges, promoure la relació conscient entre la seva experiència literària i la personal, fer-lo coneixedor d’una selecció adequada de sabers literaris, ensenyar a valorar les obres amb arguments coherents i susceptibles de debat, i adquirir i sistematitzar l’ús dels mecanismes propis de tot acte de lectura.

Paral·lelament, existeixen propostes com les de Ramos (2000) o Bertochi (1995), aquesta última molt concreta, que ens aproximem a una definició exhaustiva dels possibles objectius d’aprenentatge i jerarquitització dels continguts clau per formar persones lectores i literàriament competents. Amb la voluntat de sintetitzar la multitud de propostes, recollim les que considerem que són les principals aportacions enfocades a concretar la direcció de la tasca docent (vegeu la taula 1).

---

<sup>3</sup> Condicions imprescindibles d’acord amb la teoria constructivista de l’aprenentatge.

D'altra banda, una proposta que ens sembla especialment rellevant per la seva capacitat de recollir el potencial globalitzador i interdisciplinari de la literatura en l'àmbit educatiu és la de Bordons i Díaz-Plaja (2004, p. 10-12). Les autores distingeixen quatre tipus d'objectius:

**1. Objectius culturals:** entesos en un sentit ampli i no només com els vinculats a l'àmbit estrictament literari. Recullen la coneixença, per exemple, de les idees que han mogut els canvis de la humanitat, dels temes fonamentals de la nostra història o de la pluralitat cultural i la diversitat. "La classe de literatura ha de ser una finestra oberta que permeti conèixer l'«altre» i que faciliti, a través de la cultura, la solidaritat i l'intercanvi" (p.10). En aquest bloc s'hi emmarca també la socialització literària.

**2. Objectius lingüístics:** "la classe de literatura és una bona escola de llengua, tant oral com escrita", apunten les autores fent referència a l'oportunitat que ofereixen els textos literaris per treballar tota mena d'aspectes lingüístics, literaris i comunicatius de manera contextualitzada.

**3. Objectius creatius:** la creació, últim esglaó de la taxonomia de Bloom, obliga l'alumnat a assumir reptes cognitius superiors. Per això, el professorat ha de fer de guia i promoure l'exercitació per avançar cap a activitats de producció literària progressivament més complexes. Donar referents, compartir estratègies i fer experimentar amb l'escriptura són activitats clau.

**4. Objectius actitudinals:** centrals per aconseguir lectores i lectors crítics i motivats. Els enfocaments temàtics i l'ampliació del cànnon són un imperatiu per connectar amb els interessos de l'alumnat i promoure la generació de converses que enforteixin el vincle afectiu amb la literatura. En aquest escenari, el professorat esdevé dinamitzador i assumeix el repte de fer aflorar temes relacionats amb el text que serveixin per interpel·lar l'alumnat.

Finalment, seguint Colomer (1991, 1996a) i Manresa i Margallo (2010), podem detectar també quatre principis rectorss essencials de la nova didàctica de la literatura. Tots ells comparteixen com a element comú la recurrència continuada a la lectura d'obres i textos literaris:

**1. Centralitat de la interpretació dels textos a partir de la seva lectura:** el tractament didàctic s'ha d'enfocar a desenvolupar les habilitats receptives necessàries entre l'alumnat perquè pugui interpretar i sobretot gaudir la lectura literària. Això implica l'adquisició i consolidació de sabers literaris, processos que es treballaran sempre de manera contextualitzada durant la lectura. En aquest sentit, veiem que donar protagonisme a la interpretació permet dotar de major significativitat els aprenentatges sobre recursos literaris, gèneres, convencions i moviments. Aquest principi requereix també que es fomenti l'adquisició d'hàbits lectors, ja que l'ampliació de l'experiència de lectura és clau per progressar en la capacitat interpretativa.

**2. Funcionalitat social dels aprenentatges literaris:** es busca l'adquisició i sistematització significativa dels diferents coneixements i competències literàries a través de la generació d'activitats d'aprenentatge que reproduïxen situacions diverses de comunicació literària presents a la nostra societat. Les activitats de comunicació literària (recomanacions de llibres, vídeo-llibres, debats per compartir interpretacions, construcció col·lectiva de significats, creacions pròpies, etc.) i de socialització al voltant dels llibres (escollir obres per regalar, comprar en una llibreria o visitar la biblioteca, participar en clubs de lectura, etc.) ajuden



al fet que es produeixi el procés d'atribució de sentit. D'altra banda, és important fer visibles les múltiples funcions de la literatura: aprendre en un sentit ampli, conèixer-nos i conèixer el món, gaudir, trobar solucions innovadores, alliberar-nos, etc.

**3. Participació activa de l'alumnat:** l'educació literària i l'assoliment de la competència vinculada exigeix que l'alumnat es faci seu el text, que el visqui i que estigui predisposat a mobilitzar les seves experiències prèvies de lectura i els aprenentatges literaris per construir significats i interpretacions progressivament més complexes. Aquest procés d'apropiació i protagonisme requereix partir dels interessos de l'estudiantat i pensar metodologies que permetin, entre d'altres, abraçar les interpretacions personals, experimentar amb la lectura i l'escriptura, i valorar els efectes que genera a cadascú.

**4. Presa de decisions autònomes i raonament crític:** l'enfocament de l'educació literària prioritza la capacitat de valoració argumentada de les obres literàries. Aquest fet promou la formació de lectors i lectores literàries crítiques capaces d'establir criteris de qualitat literària, tant personals com compartits, i la presa de consciència sobre els gustos de lectura personals.

Les reflexions recollides en aquest apartat ens ofereixen un marc ampli per analitzar fins a quin punt el currículum actual integra i promou l'educació literària.

### 2.3. L'educació literària en l'actual currículum d'educació secundària obligatòria

El Decret 187/2015 i els documents d'identificació i desplegament posteriors de cada àmbit, estableixen quines són les competències bàsiques que ha d'haver assolit l'alumnat al final de l'educació secundària obligatòria. Analitzant el decret, s'observa que les dimensions que haurien d'abordar l'educació literària de manera més directa i evident són la **dimensió comprensió lectora** (competències 1, 2 i 3), la **dimensió literària** (competències 10, 11 i 12) i l'**actitudinal i plurilingüe** (actitud 1). La primera com a catalitzadora del desenvolupament de les eines imprescindibles, la segona com a marc de referència central i la tercera en condició de requisit necessari per a la creació d'una disposició favorable entre l'alumnat.

La normativa defineix que la dimensió literària "implica una educació literària fonamentada en la lectura, el coneixement, el raonament crític i la creativitat". Paral·lelament, els capítols 1 (disposicions generals) i 2 (currículum) fan una aposta valenta per la lectura quan estableixen que el foment dels hàbits lectors entre l'alumnat és responsabilitat de tot el cos docent<sup>4</sup>. Aquesta formació dels hàbits lectors i l'inevitablement associat gust per la lectura que es menciona en reiterades ocasions estan plenament relacionats amb els objectius actitudinals de la nova didàctica de la literatura.

Malgrat aquesta declaració d'intencions inicial, la manca d'orientacions metodològiques àmplies i clares per basar la pràctica docent en els pilars de l'educació literària, i la manera com es concreten els continguts clau de la dimensió literària fan que es mantingui el perill d'acabar desviant l'acció docent cap al coneixement dels sabers literaris –exemplificats amb mostres de textos diversos– i no cap a la comprensió i diàleg personal amb les obres literàries.

---

<sup>4</sup> Articles 2.b, 3.h i 8.4 del Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

A continuació analitzem detalladament les principals mancances i fortaleces detectades en la dimensió literària<sup>5</sup> del currículum en relació amb el marc teòric recollit a l'apartat anterior. Les observacions es basen en la comparació dels principis rectoris prèviament definits amb els diferents elements que integren el currículum (objectius generals o competències, explicació d'aquestes, continguts clau, gradació de l'assoliment i orientacions metodològiques).

En aquest sentit, en primer lloc veiem que la defensa de l'hàbit lector com una font d'accés i construcció del coneixement posa al centre la necessitat de garantir que l'alumnat progressi en la seva **competència interpretativa**, ja que no és possible consolidar un hàbit lector sense que l'estudiant sigui capaç de donar sentit als textos. Així doncs, aquest principi clau queda recollit al currículum tant de manera implícita com explícita, ja que la competència 1 de la dimensió comprensió lectora s'hi refereix clarament.

Malgrat això, la centralitat que es dona a la interpretació dins la dimensió literària és menys clara i es concreta de manera desigual segons quin dels dos documents oficials de referència<sup>6</sup> s'analitzi.

La redacció de les competències de la dimensió literària, i la seva posterior concreció en nivells d'avaluació i propostes d'indicadors, posa més èmfasi en els continguts que en les estratègies de lectura literària necessàries per poder assolir una competència plena en la recepció d'aquest tipus de textos. Els tres objectius generals de la dimensió literària no fan una aposta clara per la subordinació dels continguts i sabers literaris a la lectura interpretativa ni vivencial dels textos. En el redactat de les competències, la interpretació només apareix explícitament per vincular-la amb els recursos literaris<sup>7</sup>.

Malgrat que és cert que la dimensió comprensió lectora aprofundeix en aquest aspecte (lectura literal, inferencial i crítica), el redactat de les competències 1, 2 i 3 no fa referència als textos literaris i, paral·lelament, algunes estratègies i processos centrals per poder arribar a interpretar i gaudir aquest tipus de textos com són l'anticipació, la formulació d'expectatives<sup>8</sup> o la visualització queden desateses.

En segon lloc, veiem que no es defineix de manera clara que la lectura de textos literaris sigui el pilar fonamental sobre el qual se sustenta la dimensió i a través del qual s'han d'introduir els continguts literaris conceptuals. El redactat de les competències 10 i 11 posen al mateix nivell jeràrquic o de prioritat la lectura d'obres, el coneixement d'autors i períodes, l'expressió d'opinions raonades, la identificació de gèneres i la interpretació de recursos estilístics. Per garantir el principi de **funcionalitat i significativitat dels aprenentatges literaris** falta establir mecanismes perquè els coneixements conceptuals, clarament enumerats en el currículum, no s'abordin fora dels contextos de lectura.

Si seguim analitzant el principi de funcionalitat, destaca positivament la inclusió de l'escriptura literària – reescriptura, versions i creació pròpia – a la competència 12. Aquest enfocament és coincident amb el de l'educació literària i posa al centre els objectius creatius que apunten Bordons i Díaz-Plaja (2004). Les recomanacions de realitzar altres activitats de comunicació literària són escasses i limitades al comentari

---

<sup>5</sup> Ens centrem sobretot en l'anàlisi de la dimensió literària perquè és la columna vertebral que hauria de guiar el treball de la literatura a les aules i el marc de referència per a les programacions didàctiques de literatura.

<sup>6</sup> Annex 3 del Decret 187/2015 o document Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Departament d'Ensenyament, 2015).

<sup>7</sup> "Competència 11. Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i **interpretant i valorant els recursos literaris dels textos**" (Departament d'Ensenyament, 2015, p.49).

<sup>8</sup> Veure Ramos (1999, p. 46-47) per ampliar informació sobre les diferents estratègies.

de textos oral i als debats en sentit ampli. No trobem orientacions que promoguin la realització d'activitats més innovadores i motivadores. Aquesta dimensió de l'educació literària queda més ben recollida a través del desplegament de l'actitud 1 del currículum.

En tercer lloc observem que el currículum, en el pla teòric, atén el **protagonisme de l'alumnat** a partir de l'explicitació de la necessitat d'oferir lectures adequades als interessos i coneixements dels estudiants. Malgrat això, aquesta conveniència sembla difuminar-se en la dimensió literària, on la concreció d'obres se centra en la menció d'un seguit d'autors (tots homes) i obres canòniques. D'altra banda, els criteris de tria de textos i obres que estableix el currículum són la "inclusió de diferents èpoques i estètiques" i la prioritització de "bones adaptacions". No es tenen en compte els interessos de l'alumnat. D'altra banda, apunta que els principals factors motivadors per a la lectura d'obres són la seva relació amb el moment actual o l'actualitat literària (premis, defuncions d'autors, centenaris, etc.). Elements, tots dos, que deixen en un segon pla el protagonisme dels estudiants i la capacitat de les obres literàries de connectar amb la seva experiència personal (Mendoza, 1999). Aquest plantejament no ofereix unes bases sòlides per aconseguir la participació activa de l'alumnat ni el seu contacte amb la literatura des del vessant experiencial que defensa l'educació literària, sinó que novament posa sobre la taula el perill de presentar la literatura a les aules com un àmbit de saber.

En quart lloc, destaca positivament l'èmfasi que fa el currículum en la reflexió i valoració argumentada d'obres literàries. Aquest enfocament incita a fer una lectura crítica de les obres per analitzar les reaccions personals i contribueix a la formació conscient dels gustos de lectura, fet que enforteix l'hàbit lector i la **capacitat de prendre decisions de lectura autònomes**.

Finalment, observem que les competències de l'àmbit lingüístic no recullen la necessitat de parar atenció a les qüestions ètiques implicades en la literatura (Mata, 2008, p. 130). Aquesta dimensió, que cal tenir en compte en la formulació de propostes d'educació literària, es recull a la competència 8<sup>9</sup> de l'àmbit cultura i valors (Departament d'Ensenyament, 2015b), tot i que el desplegament es focalitza només en la lectura d'obres associades a la cultura grecoromana i de matriu judeocristiana. Aquesta dissociació fa que el professorat de llengua i literatura pugui sentir-se legitimat per eludir la responsabilitat d'abordar la dimensió ètica de la literatura, ja que el currículum de l'àmbit lingüístic se centra en les dimensions estètica i artística.

Després d'aquesta anàlisi, observem que, paradoxalment, els objectius generals que recullen millor l'enfocament de la nova didàctica de la literatura (competència 1 i actitud 1) són els que explícitament posen èmfasi en la diversificació de lectures més enllà dels textos literaris. Estem d'acord amb la necessitat de llegir de tot, però creiem que **el fet d'haver inclòs els objectius afectius en la dimensió actitudinal i els objectius de caràcter interpretatiu en la dimensió de comprensió lectora ha buidat la dimensió literària dels objectius i continguts més rellevants des de l'enfocament de la nova didàctica de la literatura: la interpretació i el gust per la lectura**.

---

<sup>9</sup> El redactat de la competència es concreta en: "Competència 8. Copsar les dimensions ètiques dels grans relats i de les obres artístiques"

### 2.3.1. De les competències als continguts

Una vegada analitzada en quina mesura és present l'educació literària als objectius i indicadors d'avaluació del currículum educatiu vigent, fem una breu consideració referent als continguts clau de l'àmbit.

En primer lloc, veiem que es manté la dissociació entre els usos socials de la lectura literària entre els adolescents i els seus usos en l'educació formal apuntada per Manresa i Margallo (2010). D'altra banda, el criteri imperant en la definició dels continguts clau de cada curs es fonamenta en la història de la literatura: ordre cronològic, estudi dels principals corrents i èmfasi en el coneixement dels autors canònics. En aquesta línia, destaca que els continguts clau dels quatre cursos només varien en tres aspectes: els períodes literaris objecte d'estudi, la inclusió dels tòpics a partir de tercer d'ESO, i el nombre ascendent de recursos estilístics i retòrics que s'espera que conegui l'alumnat.

### 2.3.2. Una reflexió final

Si bé és cert que hem detectat mancances importants en la concreció de l'educació literària a les competències, als indicadors d'avaluació i als continguts clau que emanen del Decret 187/2015, cal destacar que l'actual marc normatiu sí que està lleugerament impregnat dels principis d'aquest nou enfocament. Ho veiem per exemple en l'obertura de la possibilitat d'ampliar el corpus més enllà de la literatura nacional — malgrat el pes que aquesta continua tenint— o la incorporació de les habilitats de producció i creació que promouen l'apropiació del fet literari per part de l'alumnat.

Malgrat això, la concreció dels objectius marc en indicadors i continguts segueix mostrant un major pes de la dimensió conceptual. Això suposa un escull per avançar homogèniament cap a una educació literària plena que posi al centre la significativitat de l'aprenentatge. Fins que no hi hagi una concreció més clara i una prioritització menys centrada en els coneixements de caràcter filològic o històric, la sort de la lectura i l'educació literària a les aules dependrà de la voluntat de cada professor o professora.

Amb això no demanem renunciar al coneixement conceptual propi de l'àrea, sinó establir prioritats que col·loquin els objectius culturals, actitudinals i creatius per sobre de la interpretació erudita. Una prioritització que, segons Mata (2008), “no subestima la literatura sino que, por el contrario, la ensalza. Porque a partir de esa experiencia personal es más asequible el conocimiento científico” (p. 132).

Tenint en compte tot el que hem exposat fins ara, creiem que caldria reformular la proposta d'indicadors d'avaluació de la dimensió literària per aconseguir que recullin millor l'enfocament de la nova didàctica i que, en futures modificacions del marc legislatiu, es revisessin novament els continguts clau.

## 3. AMPLIAR LES FRONTERES ESCOLARS DE LA LITERATURA

La formación de lo que podemos llamar competencia literaria no es una tarea exclusiva del área de Lengua y Literatura, sino del proceso completo de formación de la persona. (Cassany et al, 1994, p. 500)

Aquesta afirmació, per evident que pugui semblar, no s'ha materialitzat en la introducció sistemàtica de la lectura literària més enllà de les aules de català, castellà i, en alguns casos, les de llengua estrangera. Tenint

en compte el plantejament de Mendoza (1999) en relació amb les condicions necessàries per dotar de significativitat el procés de desenvolupament de la competència literària, l'ampliació dels espais i contextos de lectura d'obres (o fragments) literàries se'ns presenta com un pas important per seguir millorant l'educació literària a les nostres aules.

En un enfocament significatiu de l'aprenentatge literari, l'experiència lectora es construeix per successió d'actes de lectura, per la recepció d'obres de diversos gèneres i estils, del coneixement de les quals sorgeix la possibilitat de relacionar i inferir valoracions (Mendoza, 1999, p. 14).

Són nombrosos els autors que han destacat el potencial de la literatura com a vehicle d'aprenentatges diversos (Ballester, 1999; Bordons, 2011; Cassany et al., 1994; Colomer, 1996a; Mata, 2008). La intel·ligència simbòlica que es pot desenvolupar a través de la literatura, l'aportació d'experiències vitals complementàries a les dels lectors, la capacitat que té de transmetre la cultura dels pobles, el seu potencial com a agent propulsor de la consciència social i política, el seu valor com a model de llengua, etc. La llista podria seguir però només amb aquests exemples, àmpliament desenvolupats pels autors mencionats i contrastables amb les nostres experiències de lectura, podem constatar que la literatura aporta decisivament en la manera que tenim de llegir el món i el nostre lloc en aquest.

Projectar un escenari on la lectura, interpretació i vivència de textos literaris traspassi les portes de l'aula de llengua és una línia d'acció realista i viable en l'actual context d'auge de les metodologies globalitzades. Els **projectes globalitzats amb punt de partida literari permeten fomentar l'educació literària** en totes les seves dimensions i contribueixen de manera rellevant a l'assoliment dels objectius actitudinals i culturals.

Si se quiere mejorar la educación literaria, hay que diseñar una nueva articulación de los diferentes espacios curriculares en que debería producirse. Eso significa, por ejemplo, repartir y coordinar las lecturas, los contenidos y las actividades para rentabilizar al máximo el tiempo escolar que puede dedicarse a los aprendizajes literarios (Colomer, 2010).

Promoure l'ús de textos literaris en diferents matèries o per a diferents propòsits educatius contribueix al foment de l'educació literària perquè permet oferir la literatura "lliure de controls, recriminacions o exàmens" i afrontar la lectura des d'una actitud de "mirada interior i exploració del món" (Mata, 2008, p. 131) que sovint no és possible o no es prioritza a les classes de llengua i literatura. Paral·lelament, les planificacions de lectura literària interdisciplinàries garanteixen una successió constant d'actes de lectura en múltiples contextos i enfocats a l'assoliment d'objectius diversos. Aquesta proposta permet ressaltar davant l'alumnat una de les funcions essencials de la literatura i segurament la que menys es fa valdre a les aules: les obres literàries ens parlen de l'experiència humana i recreen el món (Mata, 2008, p. 133).

Amb aquest enfocament, la literatura es presenta davant l'alumnat com un instrument privilegiat de coneixement, pensament crític i reflexió ètica sobre els conflictes socials i la nostra pròpia existència. Al mateix temps, la generació de converses i construcció compartida de significats contribueix a promoure el plaer i a reforçar el gust per la lectura.

Però com hem dit, els beneficis de plantejar activitats literàries amb enfocament interdisciplinari no només reporten a l'àmbit lingüístic. El potencial que tenen els textos literaris per establir vincles afectius i la

capacitat de crear situacions que apel·len a la implicació i resposta personal del lector són una oportunitat per avançar en la significativitat dels aprenentatges d'àmbits diversos.

### 3.1. La interpretació de textos literaris més enllà de la classe de llengua i literatura

Cal destacar, com a punt de partida de la proposta, que l'educació literària, i de retruc el text literari, són interdisciplinaris (Ballester i Ibarra, 2009, p. 30) per la seva capacitat de connectar amb tota mena d'arts, llenguatges, experiències i fets.

La literatura, com tota manifestació artística, constitueix una forma d'aproximació al coneixement, fins i tot a un coneixement més complex que el que es pogués transmetre amb un llenguatge denotatiu, en el qual no hi hagués lloc per a la combinació d'experiències expressives i receptores. (Mendoza, 1999, p. 19).

Per concretar com dur a terme l'ampliació dels espais curriculars implicats en la promoció de l'educació literària, presentem una proposta que defineix els tipus de lectures de textos literaris i els objectius de la implementació a les diferents matèries definides per la llei educativa (vegeu la taula 2). La proposta parteix de la planificació de la lectura escolar formulada per Colomer (2005 citat per Colomer, 2010). L'adaptació que plantejarem està acotada a la *lectura literària*, motiu pel qual hem ampliat la proposta de Colomer amb aportacions personals i d'altres autors (Jover, 2009; Mata, 2008)<sup>10</sup>.

Nombrosos autors han defensat que l'ús de textos literaris per a l'aprenentatge de llengües facilita el procés i aporta beneficis significatius. Bordons (2011) els sintetitza clarament, però no podem passar per alt que el valor formatiu dels textos literaris, en tant que obres culturals, s'estén també a l'aprenentatge de continguts i competències externes a l'àmbit lingüístic. La mateixa autora apunta que els textos literaris parlen de tot, motiu pel qual poden ser un eix transversal per introduir múltiples temes o qüestionar els nostres principis i actituds (Bordons, 2011, p. 67). Així doncs, el conjunt d'activitats interdisciplinàries ha de permetre aconseguir "una recepció diversificada, la informació i reflexió sobre el text literari, el judici de valor i el plaer dels estudiants i la producció de textos literaris" atès que la competència literària "s'adquireix sempre per mitjà de la immersió i de la interpretació del text" (Ballester i Ibarra, 2009, p. 31).

Els següents apartats recullen algunes reflexions sobre les aportacions de la literatura als principals àmbits on proposem incloure l'ús de textos literaris per vehicular una part dels aprenentatges. L'anàlisi del Decret 187/2015 ens mostra que moltes competències bàsiques i continguts clau dels àmbits seleccionats es poden treballar a partir de l'ús de textos literaris (vegeu les taules 3, 4 i 5).

#### 3.1.1. La contribució de la literatura a l'àmbit social

És possible, i potser fins i tot més fàcil per a l'alumnat, entendre la relació de conflicte entre les classes socials o el paper de la dona en les societats obreres a través de la lectura d'una novel·la o un poema. La dimensió vivencial de la literatura ajuda a comprendre la història i facilita l'estructuració del món.

---

<sup>10</sup> Diferenciem amb tipografia de color gris les aportacions complementàries a la proposta de Colomer (2005 citat per Colomer, 2010).

D'altra banda, l'ús de fonts d'informació és indispensable en la construcció de coneixement històric. Durant els últims anys, ha seguit augmentant la concepció de la literatura com una font secundària valuosa, especialment pel fet que les obres literàries recullen el pensament i la representació de la societat d'una època. "El escritor se erige en comunicador de las mentalidades de su tiempo", afirmava l'historiador Manuel Tuñón (1993). Aquest ple reconeixement de la literatura com a font històrica secundària ofereix multitud de possibilitats per utilitzar-la a les aules. La llista de competències i continguts clau de l'àmbit als quals pot donar resposta és extensa (vegeu la taula 3).

### 3.1.2. La contribució de la literatura a l'àmbit cultura i valors

Els textos literaris exerceixen una funció socialitzadora i d'acceptació de la diversitat. Seguint Colomer (2001), podem afirmar que la lectura de textos literaris diversos i acuradament seleccionats ofereix a l'alumnat l'oportunitat de conèixer, entendre i encarar la diversitat social i cultural al mateix temps que comprèn "las grandes cuestiones filosóficas abordadas a lo largo del tiempo" (p. 5).

La interacció (conscient o inconscient) que requereix la lectura literària fa que l'alumnat connecti amb la seva cosmovisió i els seus referents culturals, els quals poden ser qüestionats pel text. Aquestes situacions promouen el desenvolupament de l'esperit crític, la superació de prejudicis, la revisió i consolidació del pensament propi, la identificació dels aspectes ètics que resideixen o manquen darrere les accions dels personatges (assimilables a accions quotidianes), l'ampliació d'horitzons, etc. Llegir literatura aporta recursos per a l'acció crítica i la construcció d'idees innovadores que recull la competència 4 d'aquest àmbit (Departament d'Ensenyament, 2015b). En aquest sentit, Ballester (1999) fa dues aportacions complementàries interessants: la literatura col·labora en la transmissió de la cultura d'un poble i, al mateix temps, pot complir una "funció de *compromís* quan l'autor busca incidir ideològicament en la transformació de la societat" (Ballester, 1999, p. 99).

El text literari se'ns presenta com un recurs a potenciar a les aules de cultura i valors. De fet, la competència 8 de l'àmbit destaca la importància de la dimensió ètica de la literatura, tot i que les possibilitats van molt més enllà (vegeu la taula 4). Cal evitar, però, caure en lectures moralitzadores que superin els límits del text. Les interpretacions d'una obra són infinites però no il·limitades, per això és important fer conèixer l'horitzó cultural de l'obra si es vol garantir una lectura honesta (Jover, 2009).

### 3.1.3. La contribució de la literatura a l'àmbit artístic

En aquest camp, tenint en compte la dimensió artística de la literatura, no calen gaires justificacions. Cassany et al. (1994) apunten que un nou plantejament de la didàctica de la literatura ha de "fomentar l'interès creatiu de l'alumnat" (p. 504). "La literatura potencia la imaginació i incita a la creació" (Ballester, 1999, p. 98), motiu pel qual defensem que l'ús de textos literaris promou el desencadenant del procés d'expressió artística que persegueix l'àmbit (vegeu la taula 5).

El plantejament de projectes artístics transdisciplinaris també ajuda a evidenciar les dinàmiques d'interacció entre les arts i a adquirir la mirada àmplia sobre el fet artístic que busca el currículum.

### 3.1.4. La contribució de la literatura a l'àmbit personal i social

Colomer (1996b) apunta que la concepció de la literatura com a forma de comunicació social ha permès augmentar les “troballes teòriques” que demostren la gran importància que té la lectura literària en la formació dels individus. Els textos literaris faciliten la mirada introspectiva a l'alumnat i presenten experiències vitals alternatives i complementàries a les seves (Ballester, 1999) que poden ajudar a la construcció de la imatge del propi jo. Tots aquests elements estan estretament relacionats amb l'assoliment de l'objectiu de la dimensió d'autoconeixement que estableix el document de competències bàsiques de l'àmbit (Departament d'Ensenyament, 2018).

Paral·lelament, el treball a partir de textos literaris promou indiscutiblement el desenvolupament de dos continguts clau de l'àrea: les capacitats cognitives<sup>11</sup> i les capacitats emocionals<sup>12</sup> (vegeu la taula 5).

## 4. L'OPORTUNITAT DELS MÈTODES GLOBALITZATS

Colomer (1996a) apunta que el treball per projectes ofereix algunes solucions a la integració dels diversos aspectes d'aprenentatge literari i a la interrelació entre els objectius lingüístics i els literaris. Malgrat que l'autora fa una anàlisi des de l'àmbit estrictament lingüístic i no planteja la interdisciplinarietat, els arguments que esgrimeix són fàcilment extrapolables per defensar la interrelació dels objectius de l'educació literària amb els d'altres àmbits a través de les metodologies globalitzades. L'autora apunta, per exemple, que si les activitats de lectura es produeixen al servei d'un propòsit unificat, “pueden ser percibidas por los estudiantes en el seno de una misma línea de progreso”. Destaca també que “los estudiantes recuerdan mejor la lectura de textos determinados si se halla incluida en el recuerdo global de un tipo de actividad extensa y con sentido propio” (p. 139).

En aquest sentit, l'auge dels mètodes globalitzats i la creixent predisposició dels centres educatius per implementar aquests nous models pedagògics són una oportunitat per a l'augment del protagonisme de l'educació literària i de la interdisciplinarietat en l'aproximació a les obres literàries. La integració d'objectius vinculats a la literatura en els projectes globalitzats permet un treball més intensiu i divers de la competència literària, al mateix temps que posa en relleu la funcionalitat dels aprenentatges literaris com a coneixements necessaris per assolir reptes reals.

A grans trets, la metodologia amb enfocament globalitzat es pot definir com el conjunt de mètodes que afavoreixen unes condicions d'aprenentatge on l'alumnat està al centre (en detriment dels continguts) i l'aprenentatge és plenament competencial i interdisciplinari. Això es tradueix en el fet que tots els mètodes globalitzats (treball per projectes, aprenentatge basat en problemes, centres d'interès, treball diversificat, processos, etc.) tenen en comú que els continguts d'aprenentatge no són un mitjà; una eina necessària al servei de la resolució d'un repte que l'alumnat ha d'afrontar i que requereix mobilitzar competències i coneixements molt diversos.

---

<sup>11</sup> Raonament, comunicació, indagació, imaginació, creativitat, etc. (Departament d'Ensenyament, 2018, p. 10).

<sup>12</sup> Emocions, sentiments i estats d'ànim (Departament d'Ensenyament, 2018, p. 10).



Els mètodes globalitzats requereixen una seqüència didàctica concreta i temporalitzada, la planificació de diverses tipologies d'activitats, unes intervencions docents delimitades i uns materials concrets en funció de cada mètode. Zabala i Arnau (2014) estableixen les fases comunes de les seqüències didàctiques amb enfocament globalitzador que permeten tenir en compte els principis de l'aprenentatge significatiu (vegeu la taula 6).

#### 4.1. L'aportació de les constel·lacions literàries a les metodologies globalitzades

El treball profund i interdisciplinari d'un text literari com a centre del projecte globalitzat és una opció real i a potenciar. Una altra opció és la creació de **constel·lacions literàries a partir de fragments d'obres diverses o textos breus**. Aquest concepte metafòric, àmpliament defensat per Jover (2009), fa referència a la creació d'itineraris de lectura per part del professorat o de l'alumnat a partir d'un criteri comú o fil conductor. Les constel·lacions ofereixen una alternativa substancialment diferent per promoure la formació de gustos lectors entre l'alumnat. Paral·lelament, el fet que els fils conductors de les constel·lacions puguin ser múltiples (tema, procés narratiu, gènere, autor, època, escenaris, etc.) obre la porta a un univers de possibilitats per vertebrar projectes de tota mena a partir de la lectura diversificada de textos literaris.

Malgrat que les constel·lacions poden contemplar la lectura d'obres completes, aquesta opció no seria realista per aplicar en el marc d'un projecte globalitzat de trimestre si tenim en compte les limitacions horàries de la tasca docent i el fet que, des de l'òptica de l'educació literària, tota lectura requereix un procés d'acompanyament i mediació literària a l'aula abans, durant i després.

D'altra banda, les constel·lacions construïdes a partir de fragments o textos breus d'obres diverses aporten un benefici clau: la possibilitat de donar a conèixer diferents gèneres i estils per tenir més possibilitats de connectar amb la diversitat de gustos i interessos presents a l'aula. En aquest sentit, les possibilitats de reeixir en l'objectiu de l'educació literària són majors, ja que hi ha més oportunitats per connectar amb les motivacions de l'alumnat.

## 5. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ: PARAULES DE REVOLTA, GUERRA I ENYORANÇA

### 5.1. Contextualització

La proposta està pensada per dur a terme en el context d'un institut on les classes són de dues hores i l'horari lectiu no s'organitza en assignatures tradicionals sinó en tres franges d'aprenentatge: guiat —espai on es realitzaria el projecte—, experiencial i acció. Es tracta d'un centre on l'alumnat està acostumat a l'aprenentatge a través de mètodes globalitzats i on la lectura lliure ocupa un espai rellevant dins l'horari lectiu. Malgrat això, l'educació literària programada és residual i només es treballa plenament en les hores optatives de club de lectura (taller que s'ofereix a la franja d'aprenentatge experiencial).

Malgrat que la proposta es presenta pensant en aquest context concret, és fàcilment adaptable al funcionament majoritari dels centres educatius catalans sempre que hi hagi voluntat per part del professorat de treballar de manera interdisciplinària.

## 5.2. Definició, justificació i característiques metodològiques del projecte

El projecte de trimestre (30 hores lectives) “Paraules de revolta, guerra i enyorança” contempla el treball integrat de competències i continguts clau de quatre àmbits: lingüístic (objectius centrats en la dimensió literària), social (dimensió històrica —Guerra Civil espanyola i postguerra— i ciutadana —pensament crític—), cultura i valors (abordatge de les tres dimensions) i artístic (dimensió expressió, interpretació i creació —visual i plàstica principalment— i societat i cultura).

El punt de partida del projecte és el plantejament d’un repte a l’alumnat que requereix l’adquisició de coneixements de tots els àmbits mencionats: crear una revista literària inspirada en les publicacions republicanes sorgides durant la Guerra Civil espanyola i l’exili. Les decisions en relació amb el producte final les pren lliurement l’alumnat, organitzat en grups cooperatius de cinc persones, amb l’únic requisit de respectar tres condicions:

- 1) Cada alumne ha de redactar un conte breu, una crònica literària i un poema que s’inclouran a la revista.
- 2) Els continguts dels textos literaris han de ser coherents amb el context de l’època (versemblança).
- 3) Els textos han de tenir un rerefons ètic o reflexiu (prioritàriament vinculat amb els valors identificats o treballats durant el projecte).

Amb la proposta de la revista com a producte final aconseguim que, malgrat existir una clara centralitat del text literari, el repte impliqui també l’elaboració d’altres tipus de productes comunicatius estretament relacionats amb l’àmbit artístic, el qual no compta amb una franja fixa dins l’horari lectiu a 4t d’ESO. Paral·lelament, aquest enfocament permet posar en evidència la interrelació entre les arts i desenvolupar dues habilitats clau per avançar en la competència literària: la creativitat i la intel·ligència simbòlica. D’altra banda, plantejar el repte de convertir-se en escriptors i poetes de l’època potencia que l’alumnat necessiti conèixer el context històric, polític i social per tal de poder crear un producte versemblant. Això atorga significativitat al procés d’aprenentatge dels continguts i competències de l’àmbit social. Aquesta necessitat de versemblança requereix també el coneixement d’un seguit de recursos i convencions literàries pròpies de l’època que no només s’hauran de saber identificar sinó també aplicar. Es genera, així, la necessitat de tenir accés a models i coneixements literaris per elaborar els productes que requereix el repte, fet que ens ofereix un escenari idoni per justificar la vehiculació de tots els aprenentatges a través de la lectura literària. Paral·lelament, aquest plantejament contribueix a fer que l’alumnat atribueix sentit a la lectura literària i, consegüentment, al procés d’adquisició de la competència literària. Finalment, destaquem que és precisament aquesta necessitat de saber aplicar els coneixements i reflexions el que garanteix el caràcter competencial de la proposta.

El projecte i plantejament del repte articulador parteix d’algunes de les reflexions metodològiques de Perrenoud (2006) sobre la concepció de les tasques a l’aula: no tots els alumnes han de fer sempre el mateix de manera simultània, les tasques són globals i neixen d’un repte real present en la societat, es prioritza el treball cooperatiu, les consignes es van conformant a mesura que avança el projecte i es poden concretar parcialment amb l’alumnat i l’ús de la llengua oral és habitual.

L'organització de l'aula és diversa i canviant durant les sessions i al llarg del projecte. En línies generals, i malgrat l'existència d'excepcions significatives, es prioritza el treball en **petits grups** (PG) de cinc persones per a les tasques d'investigació i creació, el **gran grup** (GG) per a les activitats de reflexió i debat oral, i el treball **individual** (I) en les activitats d'escriptura. Tot això sense perdre de vista que l'aprenentatge cooperatiu és un pilar metodològic central enfocat a generar relacions més solidàries entre l'alumnat i a treure profit educatiu de la riquesa de punts de vista que aporta la diversitat.

### 5.2.1. Atenció a la diversitat

El treball cooperatiu s'utilitza com a mesura d'atenció a la diversitat i permet que l'alumnat amb necessitat de suports específics pugui seguir el projecte sense generar sensació de segregació. La formació estratègica de grups possibilita la creació de mecanismes d'ajuda entre iguals i, al mateix temps, planteja reptes cognitius superiors a l'alumnat que sent que ja té els coneixements assolits, ja que vetllar per garantir l'aprenentatge dels companys exigeix fer reflexions més profundes sobre els continguts treballats.

El rol del professorat consistirà principalment a acompanyar el treball cooperatiu i autònom de l'alumnat, facilitar els col·loquis i debats per fer aflorar els continguts i reflexions clau, i fer un seguiment constant de l'aprenentatge i treball dels estudiants. Aquest seguiment té una doble funció: revisar si és possible retirar les bastides de suport previstes o cal fer adaptacions i, paral·lelament, fer un retorn constant a l'alumnat perquè aquest pugui autoregular-se el procés d'aprenentatge.

### 5.3. Estructura del projecte

A continuació resumim el contingut de les cinc fases en les quals s'estructura el projecte:

1. **ESCRIBRE EN TEMPS DE GUERRA:** presentació del projecte, presa de decisions, explicació de l'itinerari de treball i exploració inicial.
2. **ESCOLTAR, MIRAR, DESCOBRIR... SENTIR!:** recerca d'informació i construcció de coneixement utilitzant els textos de la constel·lació literària com a porta d'accés a habilitats i sabers diversos. S'estructura en tres blocs vinculats amb els gèneres literaris objecte d'aprenentatge i inclou la realització d'activitats específiques per a cada lectura i de tres tasques intermèdies comunes en tots els fragments.
3. **TINTA I PAPER:** presa de decisions sobre el producte final, mobilització de coneixements i textualització.
4. **PAREU ROTATIVES:** revisió de textos i disseny de la revista.
5. **EL QUIOSC:** presentació pública i valoració del treball i els aprenentatges (avaluació i autoavaluació).

La seqüenciació de les lectures i les activitats respon a dos criteris. En primer lloc, es promou el treball d'un mateix contingut o competència en més d'un text per afavorir la diversitat de perspectives, la consolidació de coneixements i l'adquisició d'autonomia per part de l'alumnat abans d'afrontar el repte del projecte final. En segon lloc, s'ordenen els textos per tal de garantir la presentació cronològica dels fets històrics vinculats a la Guerra Civil i facilitar així la didàctica específica de l'àrea.

### 5.3.1. Tipologia d'activitats

Les activitats que contempla el projecte (vegeu exemple model a l'annex 5) s'emmarquen dins de les categories habituals dels mètodes globalitzats i persegueixen l'objectiu d'oferir un marc d'aprenentatge diversificat que doni resposta a les intel·ligències múltiples. Distingim activitats de:

- **Introducció i motivació inicial:** contemplem dinàmiques enfocades a generar respostes personals i diàlegs controvertits, promoure la lectura vivencial i materialitzar els textos (a través, per exemple, de cançons o activitats manuals per activar la intel·ligència simbòlica).
- **Reflexió, anàlisi, interpretació i intertextualitat:** incloem propostes de lectura interpretativa (tertúlies guiades per construir significats compartits, jocs de pistes, qüestionaris, etc.), resposta personal i diàlegs controvertits (debats, col·loquis, etc.) i materialització dels textos. Els debats busquen que l'alumnat es creï una opinió sobre els fets històrics i alguns aspectes ètics generals com la cultura de pau i la no-violència.
- **Recollida i síntesi d'informació:** càpsules d'aprofundiment amb un major protagonisme docent, reptes d'investigació monogràfics i tasques intermèdies (vegeu apartat 4.3.2).
- **Producció:** activitats de producció i comunicació literària. En relació amb les primeres, es preveuen tallers d'escriptura i jocs literaris. Pel que fa a les segones, les activitats relacionades són les de lectura vivencial, socialització (vegeu apartat 4.3.2) i lectura interpretativa.
- **Presentació pública.**
- **Avaluació, coavaluació i autoavaluació.**

### 5.3.2. Materials i activitats comunes

#### LA CONSTEL·LACIÓ LITERÀRIA

Partint del centre d'interès temàtic de la Guerra Civil espanyola, construïm una constel·lació literària base (posteriorment es podrà ampliar a partir de les recomanacions de lectura de l'alumnat i del professorat) amb textos complets i fragments d'obres diverses (vegeu l'annex 4). Tots ells serveixen per modelar les estratègies de lectura i el procés d'escriptura literària i són, al mateix temps, font d'accés a reflexions i coneixements diversos. La selecció també busca la diversitat de gèneres i estils, així com la combinació de lectures assequibles per a l'alumnat, lectures potencialment interessants, lectures que suposin reptes i lectures de clàssics. Els textos, abordats des de diferents perspectives, permeten connectar amb temes propers a l'alumnat (violències masclistes, relacions de poder, defensa dels ideals propis, enyor, etc.).

#### LES TASQUES INTERMÈDIES

Estan pensades tant per poder fer seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat com per ajudar-lo a sistematitzar els coneixements necessaris per afrontar el repte final. Per garantir la integració en el projecte, les tres tasques simulen els elements que podrien formar part del procés de documentació d'un escriptor:

- **GG | La història que ens explica la literatura:** fris cronològic col·laboratiu. L'alumnat hi anotarà els fets històrics referenciats a la constel·lació i les observacions relatives al sistema de valors i

mentalitats de l'època. Servirà per guiar la tira de temes dels textos finals i la construcció de personatges.

- **I | El quadern de mostres:** llibreta individual on l'alumnat recollirà els exercicis dels tallers d'escriptura. Servirà com a guia i resum dels aspectes que cal tenir en compte per afrontar el procés d'escriptura literària. Instrument d'avaluació formadora: durant la segona fase, el professorat i els companys comentaran els diferents exercicis per promoure que cada alumne pugui autoregular el seu procés d'aprenentatge abans d'encarar el repte final.
- **PG | Les cites que ens inspiren:** recull de cites extretes de les lectures. Dos formats possibles: mural a l'aula o perfil d'Instagram. En tots dos casos la cita ha d'anar acompanyada d'elements gràfics (fotografia o il·lustració de l'època, collage, composició amb Canva, etc.) per treballar competències i continguts clau d'educació visual i plàstica<sup>13</sup>.

### ACTIVITATS SOCIALITZADORES COMUNES

Busquen promoure la comunicació literària per posar en relleu la funcionalitat dels aprenentatges i el seu valor social. Es preveuen tres activitats que es realitzen al final de la lectura dels fragments de cada una de les obres:

- **GG | Col·loqui i valoració argumentada dels fragments.**
- **GG | Recomanació de llibres, pel·lícules, sèries o cançons per crear subconstel·lacions literàries.**
- **I | Rànquing de valoració personal de les obres a partir de diferents criteris (la llegiria sencera, llegiria altres títols de l'autor/a, llegiria altres obres sobre el tema, etc.) per reflexionar sobre els gustos lectors.**

### ELS CONSELLS DE REDACCIÓ

Espais de treball en petit grup i presa de decisions sobre el producte final. Hi ha diverses funcions que caldrà realitzar més enllà de la redacció individual dels textos literaris. El grup podrà decidir si les assumeixen col·lectivament o si se les reparteixen. Els càrrecs i funcions són:

- **Cap de secció:** tasques de portaveu amb els altres grups, decisions sobre l'organització dels textos dins de cada secció acordada, coordinació de l'equip de redacció i suport en la correcció.
- **Corrector/a:** revisió dels textos dels companys i companyes del grup. Es reuneixen amb els altres correctors i correctores per detectar els errors ortogràfics més comuns a la classe i exposar-ho.
- **Il·lustrador/a:** realització d'il·lustracions per acompanyar els articles acordats.
- **Dissenyador/a:** disseny de la capçalera, selecció de fotografies de l'època per acompanyar els articles acordats i maquetació dels textos.
- **Publicista:** preparació de l'estratègia de comunicació de l'acte públic i proposta de materials. L'organització de l'acte s'assumeix col·lectivament.

---

<sup>13</sup> CC7. Expressió i comunicació visual, CC9. Instruments i tècniques analògiques i digitals per a la representació i comunicació visual, i CC12. Interacció de les arts.

## 5.4. Avaluació

Aquest projecte planteja l'avaluació formadora des de fases molt inicials per tal de remarcar la importància del procés davant l'alumnat. Així i tot, en la ponderació del valor de cada evidència, es donarà més pes a les activitats de tancament previstes per la fase final, ja que aporten una visió general i sintetitzen la majoria de continguts treballats.

L'avaluació es realitzarà a partir dels següents instruments o evidències:

- **Quadern de mostres:** aporta evidències del progrés al llarg de tota la seqüència didàctica.
- **Activitats de producció finals (text literari i revista):** aporta informació clau per a l'avaluació certificativa, formativa i formadora de tots els aspectes treballats. S'avalua a partir de rúbriques compartides, i en el cas del conte consensuades, amb l'alumnat.
- **Coavaluació de les tasques intermèdies i del producte final:** a partir de comentaris orals, taules i guies d'indicadors que serviran per avaluar els aprenentatges de l'alumnat tenint en compte els seus comentaris com a avaluadors. És, al mateix temps, una eina d'avaluació formadora, ja que els comentaris entre iguals permeten a l'alumnat autoregular-se el procés d'aprenentatge.
- **Participació oral a l'aula:** l'avaluació en les metodologies globalitzades sovint requereix una major capacitat d'observació. Tenint en compte el protagonisme que es dona al diàleg i debat a l'aula, les anotacions d'aula esdevenen fonamentals tant per a l'avaluació formativa com certificativa.

Paral·lelament, es plantegen diverses activitats d'autoavaluació i reflexió durant la segona fase per promoure que l'alumnat prengui consciència del seu progrés en l'aprenentatge i pugui corregir les debilitats que detecti. D'aquesta manera, es busca crear mecanismes d'influència educativa enfocats a l'autogestió de l'aprenentatge i al traspàs progressiu del control. L'autoavaluació també tindrà un paper central en el tancament del projecte. En aquest cas, l'objectiu és promoure la reflexió i presa de consciència sobre els aprenentatges adquirits i els reptes pendents.

## 5.5. Objectius i competències bàsiques

A continuació es concreten els objectius d'aprenentatge i les competències bàsiques de l'àmbit lingüístic que es busca desenvolupar amb la proposta. Atès l'escàs coneixement de les didàctiques específiques, no s'han definit els objectius referents als altres àmbits. Malgrat això, l'annex 3 recull les possibles competències bàsiques d'altres matèries a les quals pot contribuir el projecte. D'altra banda, a la columna "globalització" (glob.) es menciona la relació directa d'alguns dels objectius amb els altres àmbits que aborda la proposta: artístic (A), cultura i valors (CV), social (S), personal i social (PS) i digital (D).

	C4	C6	C9	C10	C11	C12	A1	A2	Glob.
1. Expressar oralment opinions raonades sobre textos literaris i fer recomanacions de lectures relacionades per compartir i enriquir l'experiència lectora.									PS
2. Examinar les reaccions personals davant diversos tipus de text i prendre decisions de lectura d'acord amb aquestes.									PS
3. Determinar, amb hipòtesis fonamentades, inferències i intertextualitats, el sentit de seleccions narratives específiques i els aspectes dels textos que no s'expliciten per comprendre'ls i gaudir.									S, CV
4. Identificar estratègies, característiques, temes i autors de la literatura catalana dels anys de la Guerra Civil i la postguerra, així com el context cultural.									
5. Debatre amb respecte, ordre i arguments al voltant dels textos per viure la comunicació literària.									S, CV, PS, D
6. Escriure un conte breu amb l'estructura, contingut, lèxic, recursos i intencionalitat adequats al gènere literari i a la situació comunicativa.									S, CV
7. Escriure una crònica literària amb l'estructura, contingut, lèxic, recursos i intencionalitat adequats al gènere literari i a la situació comunicativa.									S, CV
8. Escriure un poema amb l'estructura, contingut, lèxic, recursos i intencionalitat adequats al gènere literari i a la situació comunicativa.									S, CV
9. Crear i presentar una revista literària que simuli les publicacions republicanes dels anys de Guerra Civil i postguerra o exili.									A, CV, S, D

## 5.6. Continguts clau, programació i seqüència d'activitats

A continuació es descriuen les activitats del projecte i els continguts clau que s'aborden. La segona fase del projecte es programa en termes generals a partir de les obres que formen part de la constel·lació literària. Vegeu l'annex 4 per conèixer detalladament els continguts clau vinculats a la lectura de cada fragment.

CONTINGUTS CLAU PER ÀMBITS	ACTIVITATS	⌚
<b>1. ESCRIURE EN TEMPS DE GUERRA</b>		<b>4 h</b>
<b>1.1 . Observació i exploració inicial</b>		<b>120'</b>
<b>LINGÜÍSTIC</b> CC3. Estratègies de cerca i tractament de la informació. CC8, CC16. Comunicació oral amb la societat.	<b>PG</b>   Indagació i descoberta del repte a través de la investigació: es donen els títols de les principals revistes literàries de l'època i preguntes guia en format de targetes de pistes. <b>GG</b>   Concreció, aclariment de dubtes i detecció dels coneixements necessaris per resoldre el repte. <b>GG</b>   Visita a la redacció d'una revista: organització, tasques, criteris de selecció d'informació, etc.	
<b>1.2. Consell de redacció</b>		<b>60'</b>
<b>PERSONAL I SOCIAL (CCPS)<sup>14</sup></b> CCPS2. Capacitats cognitives. CCPS8. Organització del coneixement. CCPS14. Habilitats i actituds treball en grup.	<b>PG</b>   Caracterització i anàlisi de publicacions: <i>Meridià, Mirador, Pont Blau, El Mono Azul, etc.</i> <b>PG</b>   Decisions organitzatives per afrontar el repte (repartiment de funcions, consens dels mecanismes de decisió, etc.). Decisió del format de la presentació pública de la revista. <b>PG</b>   Conceptualització inicial de la publicació (línia ideològica, data de publicació, seccions, etc.) a partir de l'activació dels coneixements previs i dels descobriments de l'exploració. Concreció parcialment lliure del repte.	
<b>1.3. Construcció de coneixement i indagació sostinguda</b>		<b>60'</b>
<b>PERSONAL I SOCIAL</b> CCPS7. Planificació dels aprenentatges. CCPS15. Cohesió de grup	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicació de l'itinerari d'aprenentatge per promoure l'atribució de sentit. Presentació de la constel·lació literària com a fil conductor per aprofundir en els coneixements necessaris.</li> <li>• Presentació de les tres tasques intermèdies del projecte.</li> </ul>	

<sup>14</sup> Els continguts clau de l'àmbit personal i social enumerats en aquesta primera fase són transversals durant tot el projecte.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dinàmica de cohesió de grup per treballar els judicis, l'assertivitat i la construcció d'espais segurs per a l'expressió lliure d'opinions o emocions (necessari per afrontar debats i col·loquis grupals).</li> </ul>	
<b>2. ESCOLTAR, MIRAR, DESCOBRIR... SENTIR!</b>		<b>19 h</b>
<b>2.1. Paraules d'escriptors i escriptores (I)</b>		
2.1.1. <i>La plaça del Diamant</i> , Mercè Rodoreda		<b>180'</b>
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p> <p>CC2. Estratègies de comprensió lectora: hipòtesis, inferències i visualització.</p> <p>CC3. Estratègies de cerca i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. (CCD13)</p> <p>CC8, CC16. Interaccions orals: relacions socials a l'aula, assertivitat i debats pautats. (CCPS17)</p> <p>CC9, CC10. Literatura catalana del segle XX: renovació narrativa: l'obra de Mercè Rodoreda. La novel·la psicològica.</p> <p>CC11, CC14, CC15. Lectura i comprensió de textos literatura catalana: punt de vista i narrador, espais, personatges, oralitat i lirisme.</p> <p>CC13, CC15. Redacció de textos d'intenció literària: descripció i monòleg interior.</p>	<p><i>Lectura interpretativa:</i></p> <p><b>GG</b>   Tertúlies guiades per construir significats compartits: la selecció de la veu narrativa, el sistema de valors dels personatges, l'estil i la importància dels espais més enllà del context.</p> <p><i>Escriptura literària:</i></p> <p><b>I</b>   Jocs literaris de creació de personatges. Plantejament de diverses situacions: imaginar què porta a les butxaques, com es comporta quan dineu junts, què diria o com reaccionaria davant un fet concret, etc.</p> <p><b>I</b>   Tallers d'escriptura: tècniques de descripció d'ambients i creació d'un monòleg interior.</p> <p><i>Càpsules d'aprofundiment:</i></p> <p><b>GG</b>   La novel·la psicològica</p> <p><b>GG</b>   Causes i inicis de la Guerra Civil espanyola.</p> <p><i>Reptes d'investigació:</i></p> <p><b>PG</b>   El cartellisme com a eina de propaganda. Selecció de cartells i simulació de possibles reaccions de la protagonista davant de la contemplació d'un d'ells.</p> <p><b>PG</b>   La desigualtat de gènere i les violències masclistes ahir i avui.</p> <p><i>Resposta personal i diàlegs controvertits:</i></p> <p><b>GG</b>   Lectura per apreciació estètica i visualització: l'art descriptiu de Rodoreda.</p> <p><b>GG</b>   Debat sobre les ruptures i continuïtats del masclisme en la societat actual.</p> <p><b>I</b>   Posicionament davant les violències masclistes i les actituds de dominació.</p>	
<p><b>SOCIAL</b></p> <p>CC5, CC13. Fonts secundàries: cartellisme.</p>		

<p>CC7, CC9. Guerra Civil espanyola: causes i inicis, patiment de la població i propaganda.</p> <p>CC11, CC15. Dones i igualtat de gènere.</p>	<p><i>Activitats socialitzadores comunes i tasques intermèdies.</i></p>	
<p><b>CULTURA I VALORS</b></p> <p>CC25. Àmbits d'actuació de poder i la violència: dominació i violències masclistes.</p> <p>CC30. Cultura de pau.</p>		
<p><b>ARTÍSTIC<sup>15</sup></b></p> <p>CC10, CC11. Art, societat i compromís: cartell.</p>		
<p>2.1.2. <i>Per qui toquen les campanes.</i> Ernest Hemingway</p>		<p>120'</p>
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p> <p>CC2. Estratègies comprensió: fer-se preguntes.</p> <p>CC8, CC16. Interaccions orals presencials: construcció de relacions socials a l'interior de l'aula, assertivitat, i debats pautats. (CCPS17)</p> <p>CC11, CC14, CC15. Lectura i comprensió de textos de la literatura universal: estructura i aspectes formals.</p> <p>CC12. Temes i tòpics literaris.</p>	<p><i>Lectura interpretativa:</i></p> <p><b>GG  </b> Tertúlies guiades: construcció de la intriga, temps intern del relat, el paper dels estereotips socials en la literatura, llicències no normatives en l'ús de la llengua, tòpics i convencions literàries, maneres de projectar el sistema de valors dels personatges.</p> <p><b>GG  </b> Es reprèn el diàleg iniciat amb <i>La plaça del Diamant</i> sobre la mentalitat de l'època en relació amb el gènere i el paper de la dona. Treball a partir de la contraposició dels arquetips literaris de feminitat presents al text i correlació amb l'experiència personal. Introducció del concepte de lectura crítica aplicada a la literatura.</p> <p><i>Esriptura literària:</i></p> <p><b>I  </b> Joc literari: adaptacions de tòpics literaris a la narrativa basada en la guerra o la postguerra.</p> <p><i>Càpsula d'aprofundiment:</i></p> <p><b>GG  </b> Tot el que ens pot dir el títol d'una obra. Partint d'una dinàmica inicial que inciti l'alumnat a fer-se preguntes sobre el sentit del títol de l'obra objecte d'anàlisi.</p>	
<p><b>SOCIAL</b></p> <p>CC7, CC9. Guerra Civil espanyola: cruesa dels bàndols, afiliació obligada i guerrilles.</p> <p>CC11, CC15. Dones i igualtat de gènere.</p>		

<sup>15</sup> Per evitar la repetició, aquesta taula no menciona els continguts comuns que es treballen a través de la realització del perfil de cites. S'han recollit a l'apartat 4.3.2.

<p><b>CULTURA I VALORS</b></p> <p>CC25. Solidaritat i compromís: manifestacions.  CC29, CC30. conflicte i cultura de pau.  CC38. Exercici de la política i ètica.</p>	<p><i>Resposta personal i diàlegs controvertits:</i></p> <p><b>GG</b>   Col·loqui sobre la participació internacional a la Guerra Civil. Concepció de la solidaritat i el compromís.</p> <p><b>GG</b>   Debat sobre la capacitat de la literatura de crear o reproduir imaginaris i la necessitat de fer lectures crítiques. Resposta personal davant dels estereotips.</p> <p><b>GG</b>   Debat sobre la cultura de pau i els límits de l'autodefensa. Punt de partida intertextual: fragment 3 Hemingway i fragment 5 de Rodoreda (“Eren morts els que havien mort i els que havien quedat vius, que també era com si fossin morts, que vivien com si els haguessin matat”).</p> <p><i>Activitats socialitzadores comunes i tasques intermèdies.</i></p>	
<p><b>2.2. Paraules de cronistes</b>   <i>Unitats de xoc.</i> Pere Calders</p>		<p>240'</p>
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p> <p>CC2. Estratègies de comprensió lectora: fer connexions. Relacions amb el sistema de valors de l'autor i l'època.</p> <p>CC3. Estratègies de cerca i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. (CCD13)</p> <p>CC8, CC16. Interaccions orals presencials: construcció de relacions socials a l'interior de l'aula, assertivitat, i debats pautats. (CCPS17)</p> <p>CC9, CC10. Literatura catalana del segle XX: escriptura literària coetània a la Guerra Civil.</p> <p>CC11, CC14, CC15. Lectura i comprensió de textos de la literatura catalana: la crònica literària. Estructura, aspectes formals i recursos</p>	<p><i>Lectura interpretativa:</i></p> <p><b>PG</b>   Joc de pistes per detectar els tòpics i símbols de la literatura de guerra presents al text. Interpretació de la contravenció d'aquestes convencions literàries a través de l'humor i la paròdia. Debat posterior (<b>GG</b>) sobre l'ús de l'humor a la literatura de guerra.</p> <p><b>GG</b>   Tertúlies guiades: funció poètica i expressiva del llenguatge, importància dels finals, punt de vista i narrador.</p> <p><b>GG</b>   Reflexió al voltant de la dimensió propagandística del llibre (contextualització a partir de fragments de l'epíleg redactat per Calders quaranta-cinc anys després). Aportacions i límits del text per a la recerca històrica.</p> <p><i>Esriptura literària:</i></p> <p><b>PG</b>   Joc literari: cadàver exquisit. Es donen dues premisses: abans de començar cal consensuar des d'on s'escriu la crònica literària (rereguarda, trinxeres, hospital de campanya, despatx de l'Estat Major, etc.) i redactar els fragments respectant les característiques del gènere. Lectura posterior (<b>GG</b>) i debat sobre aspectes rellevants o sorprenents.</p>	

<p>estilístics i retòrics. Contraposició amb la periodística<sup>16</sup>.</p> <p>CC12. Temes i tòpics literaris: contravenció de les convencions de la literatura de guerra.</p> <p>CC13, CC15. Redacció de textos d'intenció literària: l'estil de la crònica.</p>	<p><b>I  </b> Taller d'experimentació escrita "Rebel·lia literària": exercici enfocat a contravenir un tema, tòpic o convenció literària pròpia de la literatura de guerra fent ús de les eines de Pere Calders (humor, paròdia, ironia, etc.). Escriptura emmarcada dins el gènere de la crònica literària.</p> <p><i>Càpsules d'aprofundiment:</i></p> <p><b>GG  </b> Batalles principals de la Guerra Civil i atacs a la població. Les noves guerres.</p> <p>Reptes d'investigació:</p> <p><b>PG  </b> Caracterització de la crònica literària.</p> <p><b>PG  </b> Himnes i cançons amb funció d'himne durant la Guerra Civil. Sobre un d'ells: anàlisi de qui el cantava, interpretació del contingut i fer connexions o inferències per deduir-ne els perquè. Posterior presentació a l'aula i construcció col·lectiva de significats (<b>GG</b>).</p> <p><i>Resposta personal i diàlegs controvertits:</i></p> <p><b>GG  </b> Calders, un home de pau, va decidir voluntàriament anar a la guerra. Posicionament personal davant situacions extremes: causes que ens poden portar a contradir els nostres valors o ideals malgrat que aquests es mantinguin fermes.</p> <p><b>PG  </b> Debat sobre els focus de conflicte en el món actual. Partint de la vigència de la denúncia del fragment 4, llancem tres preguntes per acotar el debat: podríem reviuir una situació així? Quins factors ens en protegeixen o ens posen en risc? Quin paper té l'educació com a mecanisme de prevenció? Diàleg inicial en petit grup per elaborar arguments i posterior debat general (GG).</p> <p><i>Activitats socialitzadores comunes i tasques intermèdies.</i></p>
<p><b>SOCIAL</b></p> <p>CC5. Fonts secundàries: literatura.</p> <p>CC7, CC9. Guerra Civil espanyola: la qüestió internacional, bombardeigs i rereguarda, organització militar i propaganda.</p> <p>CC29. Focus de conflicte en el món actual.</p>	
<p><b>CULTURA I VALORS</b></p> <p>CC29, CC30. Conflicte i cultura de pau.</p> <p>CC36. Fins i mitjans. Pensament i acció.</p>	
<p><b>ARTÍSTIC</b></p> <p>CC10, CC11. Art, societat i compromís: himne.</p>	
<p><b>2.1. Paraules d'escriptors i escriptores (II)</b></p>	
<p>2.1.3. "Fet d'armes" de Pere Calders i altres contes</p>	<p>120'</p>
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p>	<p><i>Lectura interpretativa:</i></p> <p><b>GG  </b> Tertúlia guiada: la paròdia i l'absurditat per contravenir les convencions.</p>

<sup>16</sup> Tenint en compte que els gèneres periodístics, entre els quals la crònica, ja s'han treballat a 3r d'ESO.

<p>CC2. Estratègies de comprensió lectora: inferències.</p> <p>CC3. Estratègies de cerca i tractament de la informació per a la construcció del coneixement. (CCD13, CCD15)</p> <p>CC8, CC16. Interaccions orals presencials: construcció de relacions socials a l'interior de l'aula, assertivitat, i debats pautats. (CCPS17)</p> <p>CC9, CC10. Literatura catalana del segle XX: narrativa de guerra i postguerra. Renovació narrativa: l'obra de Pere Calders. El conte. CC11, CC14, CC15. Lectura i comprensió de textos de la literatura catalana: el conte. Estructura i aspectes formals.</p>	<p><i>Càpsula d'aprofundiment:</i></p> <p><b>GG</b>   Estructura narrativa i conflicte.</p> <p><i>Reptes d'investigació:</i></p> <p><b>PG</b>   El conte: caracterització i definició. Recursos lingüístics i literaris a partir d'exemples extrets de la lectura. Es comparteixen descobertes, exemples inspiradors que es poden incloure al quadern de mostres (I) i conclusions en format de classe invertida (l'alumnat exposa els aprenentatges fruit de la investigació —es promou que el grup assumeixi la dinamització de l'aula— i el professorat consolida o aporta matisos). Com a tancament es consensua la rúbrica d'avaluació del conte que hauran de presentar dins el projecte final.</p> <p><i>Tasques intermèdies i activitats socialitzadores específiques:</i></p> <p><b>GG</b>   Tertúlia literària sobre la narrativa de Calders i el gènere del conte. Presa de consciència sobre els gustos lectors.</p> <p><b>GG</b>   Ampliació de la constel·lació literària: recomanacions de contes sobre temes diversos.</p>	
<p>2.1.4. <i>Campo de los almendros</i>. Max Aub</p>		<p>120'</p>
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p> <p>CC2. Estratègies de comprensió lectora: hipòtesis i expectatives, visualització i materialització literària. (CCPS3)</p> <p>CC8, CC16. Interaccions orals presencials: construcció de relacions socials a l'interior de l'aula, assertivitat, i debats pautats. (CCPS17)</p>	<p><i>Lectura vivencial:</i></p> <p><b>GG</b>   Tertúlia guiada: partint de la lectura dramatitzada dels fragments, ens centrem en visualitzar l'espai, la situació i els personatges. Connexió amb sentiments i emocions personals: què desperta a l'alumnat, amb quines imatges o moments els fa connectar, identificació amb els personatges, relació amb situacions actuals,</p> <p><i>Lectura interpretativa:</i></p>	

<p>CC11, CC14, CC15. Lectura i comprensió de textos de la literatura universal: aspectes formals i recursos estilístics i retòrics.</p> <p>CC13, CC15. Redacció de textos d'intenció literària: aspectes bàsics del diàleg.</p>	<p><b>PG</b>   Qüestionari per analitzar com contribueix l'ús de recursos estilístics i retòrics a crear l'atmosfera i els personatges.</p> <p><i>Esriptura literària:</i></p> <p><b>I</b>   Tallers d'escriptura: creació d'un diàleg fictici per inserir al fragment 2. Simulació d'una conversa breu entre el pres republicà i el soldat franquista tenint en compte els aspectes treballats prèviament referents a la redacció de diàlegs: naturalitat, revelació d'aspectes bàsics dels personatges i recursos per a la progressió dialògica.</p>
<p><b>SOCIAL</b></p> <p>CC7. Memòria històrica: la imparcialitat del relat i la importància de l'educació.</p> <p>CC9. Guerra Civil espanyola: conseqüències.</p>	<p><i>Càpsula d'aprofundiment:</i></p> <p><b>GG</b>   Exili i repressió. Primeres pinzellades sobre la dictadura.</p>
<p><b>CULTURA I VALORS</b></p> <p>CC9, CC10. Situacions i contextos de conculcació dels drets humans i les llibertats.</p>	<p><i>Repte d'investigació i materialització del text:</i></p> <p><b>PG</b>   Documentació fotogràfica de l'escenari de la novel·la.</p> <p><b>I</b>   Creació d'un collage d'estil surrealista (es podrà incorporar a la revista) a partir d'una fotografia del camp i altres elements gràfics: retalls de revistes, textos, il·lustracions, cartells, etc. Expressió simbòlica de la interpretació personal dels fragments (tema, missatge, sentiments dels personatges, valors, etc.). Treball en format analògic per simular el procés d'impressió de les revistes literàries de l'època.</p>
<p><b>ARTÍSTIC</b></p> <p>CC10, CC11. Art, societat i compromís: foto.</p> <p>CC7, CC9. Comunicació visual: surrealisme. (CCD13, CCD15)</p> <p>CC12. Interacció de les arts.</p>	<p><i>Resposta personal i diàlegs controvertits:</i></p> <p><b>GG</b>   Debat sobre la conculcació dels drets humans i les llibertats durant i després de la Guerra Civil. Vulneracions actuals connectades amb el text (pobresa, no reconeixement de drets a persones migrades, camps de refugiats, negació de l'asil, etc.) i posicionament personal.</p> <p><i>Activitats socialitzadores comunes i tasques intermèdies.</i></p>
<p>2.1.5. <i>Réquiem por un campesino español</i>. Ramón J. Sender</p>	
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p> <p>CC2. Estratègies: inferències i connexions.</p>	<p><i>Lectura interpretativa:</i></p>

<p>CC8, CC16. Interaccions orals presencials: construcció de relacions socials a l'interior de l'aula, assertivitat, i debats pautats. (CCPS17)</p> <p>CC9, CC10. Literatura castellana del segle XX: el realisme social. Funcions de la literatura: compromís social i transmissió cultural.</p> <p>CC11, CC14, CC15. Lectura i comprensió de textos literaris castellans: analepsi i al·legoria.</p> <p>CC13, CC15. Redacció de textos d'intenció literària: tria del narrador, analepsi i al·legoria.</p>	<p><b>PG</b>   Joc de pistes per analitzar l'al·legoria que amaga el text i descobrir els simbolismes. Formulació d'inferències i connexions amb els continguts clau sobre la Guerra Civil treballats. Posterior posada en comú (<b>GG</b>) i construcció compartida de significats.</p> <p><b>GG</b>   Tertúlia guiada: capacitat de la literatura d'incidir ideològicament en la transformació de la societat.</p> <p><i>Esriptura literària:</i></p> <p><b>PG</b>   Taller d'escriptura: l'al·legoria.</p> <p><i>Càpsula d'aprofundiment:</i></p> <p><b>GG</b>   L'elecció del narrador.</p> <p><i>Resposta personal i diàlegs controvertits:</i></p> <p><b>I</b>   Imaginació de la reacció personal davant la situació que narra el fragment 1 posant-se al lloc d'en Paco.</p> <p><b>GG</b>   Debat sobre la violència estructural en relació amb la cultura de pau, la relació entre pensament i acció, i els criteris morals que s'entreveuen als fragments (solidaritat, justícia i compromís). Presència o absència en les accions diàries de l'alumnat.</p> <p><i>Activitats socialitzadores comunes i tasques intermèdies.</i></p>	
<p><b>SOCIAL</b></p> <p>CC7, CC9. Guerra Civil espanyola<sup>17</sup>.</p>		
<p><b>CULTURA I VALORS</b></p> <p>CC30. Cultura de pau: violència estructural.</p> <p>CC36. Fins i mitjans. Pensament i acció.</p>		
<p><b>2.3. Paraules de poetes</b>   Poesia de postguerra. Diversos autors</p>		<p>240'</p>
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p> <p>CC2. Estratègies de comprensió lectora: inferències, visualització i preguntes. (CCPS3)</p> <p>CC8, CC16. Interaccions orals presencials: construcció de relacions socials a l'interior de l'aula, assertivitat, i debats pautats. (CCPS17)</p>	<p><i>Materialització dels poemes:</i></p> <p><b>GG</b>   Activitat inicial. Projectió del videoclip "Ànimes navegables" de Xavi Sarrià inspirat en el poema "Corrandes d'exili" de Pere Quart (Joan Oliver). Debat sobre la vinculació entre música i poesia. Descoberta d'altres casos: Roba Estesa, Txarango, Mesclat, Cesk Freixas, i els proposats per l'alumnat.</p> <p><b>I/GG</b>   Simulació de l'escenari i l'acció de passar la frontera que projecta Pere Quart a "Corrandes d'exili". Dibueixem una línia al mig de la classe i cada alumne col·loca un objecte personal ple de simbolisme a una</p>	

<sup>17</sup> Continguts treballats anteriorment. Activitat amb enfocament competencial basada en la revisió de coneixements a partir de la realització d'inferències i connexions.

<p>CC9, CC10. Literatura catalana del segle XX: poesia realista o realisme històric. Repressió cultural. Exili i clandestinitat.</p> <p>CC11, CC14, CC15. Lectura i comprensió de textos de la literatura castellana: recursos estilístics i retòrics. Tema i assumpte.</p>	<p>banda i objectes desconeguts a l'altra, etc. Anàlisi de reaccions i emocions. Debat sobre com visualitzar i encarnar situacions ens pot ajudar a interpretar i a escriure poesia.</p> <p><b>PG</b>   Construcció (o descripció) de la rosa de paper que cadascú s'imagini després de llegir el poema "Cançó de la rosa de paper" de Vicent Andrés Estellés.</p> <p><i>Lectura vivencial:</i></p> <p><b>GG</b>   Activitat comuna per a tots els textos. Després de la primera lectura del poema, es demana a l'alumnat que seleccioni una carta Dixit per il·lustrar les emocions que li ha generat i s'obre el col·loqui. Es repeteix com a activitat de tancament (després de la conversa i interpretació) per reflexionar sobre com pot canviar la vivència literària en funció de la profunditat del nivell de comprensió que assolim.</p>
<p><b>SOCIAL</b></p> <p>CC7, CC9. Guerra Civil espanyola i dictadura: postguerra, exili i clandestinitat.</p>	<p><i>Lectura interpretativa:</i></p> <p><b>GG</b>   Activitat comuna. Conversa guiada per descobrir l'assumpte i el tema dels poemes. Identificació de recursos estilístics i retòrics: interpretació i debat sobre la contribució al poema.</p> <p><b>PG</b>   Activitat de síntesi. Detecció d'elements comuns i discordants en els poemes. Punt de partida per descobrir les característiques de la poesia catalana de postguerra i exili. Tancament amb la reproducció del poema "No passareu" d'Apel·les Mestres musicat per Mesclat. L'objectiu és identificar diferències i similituds en relació amb els canvis contextuais —remarcant que "No passareu" es va escriure durant la 1a Guerra Mundial— i posar de manifest l'habitual caràcter atemporal i universal de la literatura quan parla de la condició humana —el Comissariat de Propaganda va reeditar el poema el 1936—.</p> <p><i>Activitats socialitzadores comunes i tasques intermèdies.</i></p>
<p><b>3. TINTA I PAPER</b></p>	
<p><b>LINGÜÍSTIC</b></p> <p>CC4. Escritura com a procés: planificació i textualització.</p> <p>CC5, CC19. Adequació, coherència i cohesió.</p>	<p><b>GG</b>   Presentació de la consigna detallada dels productes finals i concreció definitiva dels criteris d'avaluació. Explicació de la dinàmica i organització de les properes sessions.</p> <p><b>GG</b>   Repàs de les propietats textuais i de la planificació (tasques intermèdies com a suport).</p>



<p>CC13, CC15. Redacció de textos d'intenció literària: conte breu, poema i crònica literària.</p>	<p><b>PG</b>   Consell de redacció: conceptualització definitiva de la publicació i repartiment de tasques específiques. Revisió i modificació justificada dels acords inicials. Cal consensuar: ideologia de la revista, data de publicació, seccions, temes sobre els quals escriurà cadascú (intentant no repetir), nom de la capçalera i repartiment de càrrecs generals. Una vegada consensuats aquests punts, es deixa espai perquè puguin compartir idees per concretar els textos individuals.</p> <p><b>I</b>   Escriptura individual d'un conte breu, una crònica literària i un poema. A l'aula (principalment hores de català i castellà) i a casa. Establiment de data límit per fomentar l'autoorganització.</p>
<p><b>SOCIAL</b> CC6, CC7, CC9. Guerra Civil espanyola.</p>	
<p><b>CULTURA I VALORS</b> CC30. Cultura de pau. CC36. Fins i mitjans. Pensament i acció.</p>	
<p><b>4. PAREU ROTATIVES</b> <span style="float: right;"><b>3 h</b></span></p>	
<p><b>LINGÜÍSTIC</b> CC4. Escriptura com a procés: revisió. (CCPS6) CC5. Adequació, coherència, cohesió, correcció i presentació. CC21. Lèxic i semàntica: lèxic precís i apropiat, relacions semàntiques i canvis en el significat de els paraules. CC22. Morfologia i sintaxi: elements d'estil.</p>	<p><b>PG</b>   Intercanvi de textos entre l'alumnat i retorn comentat (valoració i propostes). Simulació de la tasca d'edició a partir d'una fitxa amb preguntes guia. Doble funció: coavaluació i avaluació de l'alumne com a revisor, ja que se l'obliga a mobilitzar els seus coneixements.</p> <p><b>I</b>   Qüestionari enfocat a guiar la revisió dels textos propis i la seva densificació literària. Es busca que l'alumnat prengui consciència sobre les mancances i fortaleses dels textos propis per millorar la qualitat del producte final.</p> <p><b>I</b>   Reescriptura a partir de la informació de les dues activitats anteriors.</p> <p><b>PG</b>   Producció de la revista segons el model d'organització acordat i les tasques de cadascú.</p> <p><b>I</b>   Revisió final dels textos a partir de les aportacions del professorat.</p> <p><b>PG</b>   Impressió i preparació de la presentació (discurs, materials de comunicació i/o decoració, etc.).</p>
<p><b>ARTÍSTIC</b> CC7. Expressió i comunicació. (CCD13, CCD15)</p>	
<p><b>5. EL QUIOSC</b> <span style="float: right;"><b>2 h</b></span></p>	
<p><b>LINGÜÍSTIC</b> CC8. Comunicació oral amb la societat en general.</p>	<p>El lloc i format de la presentació el decidirà i gestionarà l'alumnat. Les decisió es consensuarà (o en cas de no existir acord clar, es votarà) amb totes les classes del curs a l'inici del projecte.</p> <p>Avaluació de les revistes i les presentacions (professorat i alumant):</p> <p><b>PG</b>   Valoració del projecte: procés i resultats.</p> <p><b>I</b>   Autoavaluació d'aprenentatges.</p>

## 6. CONCLUSIONS

El paradigma de l'educació literària, tal com l'hem intentat recollir en aquestes pàgines a través de la síntesi de les aportacions formulades per diversos autors, combinat amb les propostes metodològiques globalitzades té el potencial d'abordar la literatura a les aules des d'un enfocament pràctic, competencial i comunicatiu. I així ho hem intentat demostrar. Defensem que aquest plantejament contribueix a abordar els reptes que posa sobre la taula l'actual context social i cultural en relació amb la lectura de literatura entre el jovent. L'extensió generalitzada de les TIC ha fet augmentar considerablement les situacions de lectura. Però de quin tipus i de quina qualitat?

En el context actual és clau que l'acció docent es focalitzi en generar interès i gust per la lectura literària no des de la imposició sinó des de la promoció de situacions d'autodescobriment. Autodescobriment de les implicacions personals que té una obra literària, de totes les funcions que pot tenir la seva lectura en la societat que habitem, de la possibilitat de trobar el plaer en textos diversos, de la capacitat de comunicar-nos escrivint amb intenció literària, de les múltiples activitats de socialització que giren al voltant dels llibres, etc. Autodescobriments diversos per generar una predisposició favorable a iniciar processos d'aprenentatge dels sabers i tècniques necessàries per interpretar els textos literaris i augmentar el gaudi durant la seva lectura. Amb aquest treball hem volgut contribuir a generar una proposta que permeti avançar en tots aquests aspectes amb la nostra pràctica docent.

Malgrat això, el model que plantejem presenta algunes limitacions. En termes generals, l'aplicació de propostes d'aula d'aquest tipus requereix una elevada dedicació docent i implica, en la majoria dels casos, un menor poder de decisió i control del professorat sobre el procés d'aprenentatge, ja que es prioritza l'autonomia de l'alumnat i la definició dels seus propis camins i fites. Aquest últim aspecte amaga molts beneficis, però no podem oblidar que la "tirania dels continguts" encara sura sobre la tasca docent i que l'aplicació de mètodes globalitzats on les necessitats i ritmes de l'alumnat estan i són el centre implica un major risc de no poder acabar el temari. D'altra banda, l'aplicació de models com el que proposem requereix l'acceptació per part del claustre i demana posar en pràctica una coordinació interdepartamental horitzontal que a vegades no és habitual en els models organitzatius als instituts.

En relació amb els límits en l'ús de textos literaris fora de les aules de literatura, cal tenir en compte el risc que s'acabin utilitzant només com un pretext per a un discurs temàtic, tal com alerta Bertochi (1995). En aquest sentit, cal vetllar perquè les intervencions docents garanteixin que el text literari no perdi completament la seva especificitat. Com a solució per garantir una correcta transposició didàctica, és important prioritzar el treball coordinat entre els docents dels diferents àmbits o bé proporcionar una formació bàsica que permeti al professorat no especialista conèixer els principals elements de la didàctica de la literatura. D'altra banda, la selecció dels textos, així com la seva introducció a través de constel·lacions literàries, implica un major esforç i rigor en l'elaboració de les programacions i l'atenció minuciosa a criteris com la significativitat lògica de la lectura del text dins la seqüència d'aprenentatge, els interessos de

l'alumnat, els seus coneixements previs o la localització dels fragments dins la seva zona de desenvolupament pròxim.

Finalment, aquest treball presenta limitacions pel que fa a la proposta d'obres que integren la constel·lació. Creiem que existeixen títols amb major capacitat de connexió amb els gustos i interessos de l'alumnat, però les dificultats d'accés a biblioteques i llibreries derivades de l'estat d'alarma pel COVID-19 han impedit poder-les rellegir i tenir en consideració. Pensem, per exemple, en *Ara que estem junts* de Roc Casagran, *La voz dormida* de Dulce Chacón, *A sangre y fuego* de Manuel Chaves Nogales, *Quan érem capitans* de Teresa Pàmies o en distopies diverses que permeten reflexions àmplies sobre el totalitarisme. Totes elles s'han inclòs com a propostes de continuïtat de l'itinerari de lectura en format de subconstel·lacions.

## 7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

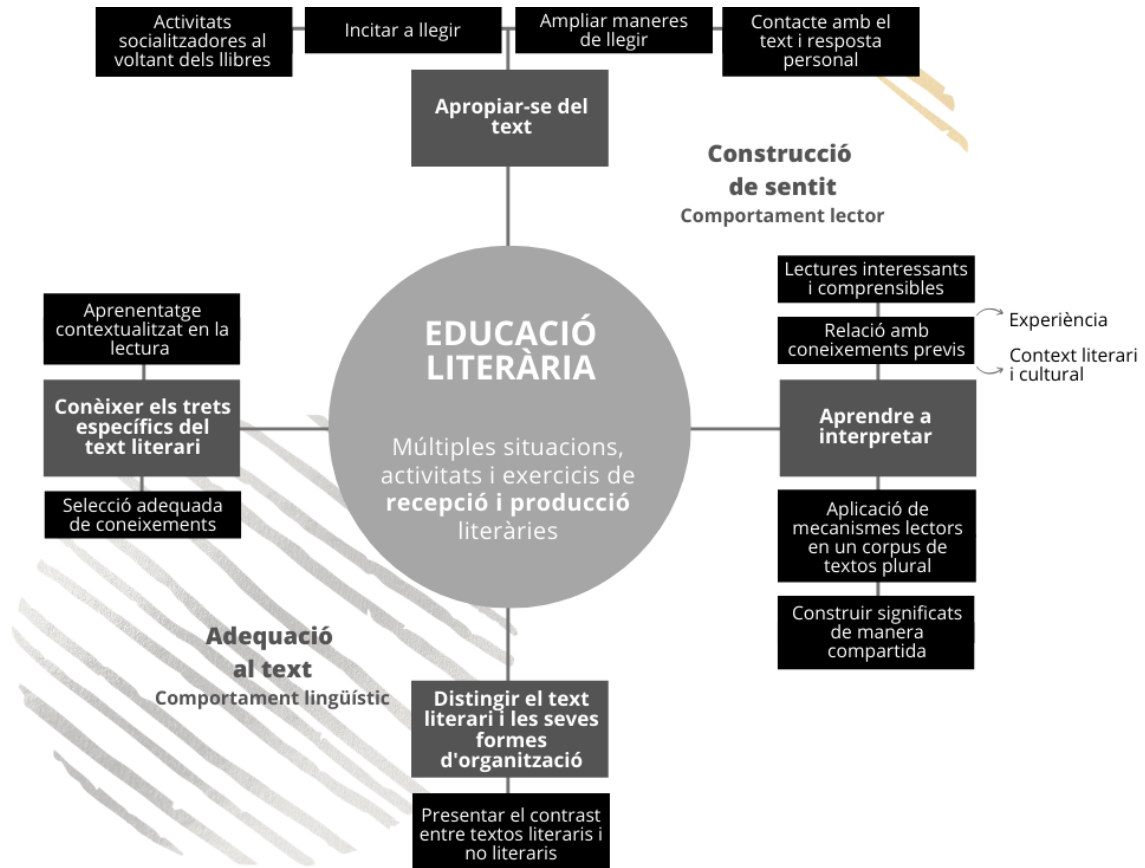
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària* (2a ed.). València: Universitat de València
- Ballester, J., i Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *Revista OCNOS*, 5, 25-36.
- Bertocchi, D. (1995). La aproximación al texto literario en la enseñanza obligatoria. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4, 23-37.
- Bordons, G., i Díaz-Plaja A. (coords.) (2004). Les aportacions de la teoria de la literatura a l'ensenyament. Dins *Ensenyar literatura a secundària* (p. 7-16). Barcelona: Graó.
- Cassany, D.; Luna, M., i Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua* (9a ed.). Barcelona: Graó.
- Castany, B., i Pérez, P.J. (2010). De la burbuja teórica a la literatura real: la literatura en peligro de Tzvetan Todorov. *Cartaphilus*, 7-8, 101-111.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (1996a). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Dins Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (p. 123-142). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Barcelona
- Colomer, T. (1996b). *La evolución de la enseñanza literaria*. Consultat 12 abril 2020, des de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida. Revista Ilatinoamericana de lectura*, 22(4), 2-19.
- Colomer, T. (2010). Planificar la lectura en la escuela. Dins *Congres internacional Promoção da leitura. Formar leitores para ler o mundo* a Lisboa: 2009 (pp. 83-93). Lisboa: Fundação Calouste Gubelkian-Serviço de Educação e Bolsas.
- Colomer, T. (2012). L'ensenyament de la literatura a l'ESO. La evolución de la enseñanza literaria. *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, 56, 81-87.

- Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, DOGC núm. 6945 (2015).
- Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura catalana i castellana. Identificació i desplegament de l'ESO* (2a ed.). Barcelona: Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.
- Departament d'Ensenyament. (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit de cultura i valors. Cultura i valors ètics. Identificació i desplegament de l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.
- Departament d'Ensenyament. (2015c). *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història. Identificació i desplegament de l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.
- Departament d'Ensenyament. (2016). *Competències bàsiques de l'àmbit artístic. Música. Educació visual i plàstica. Identificació i desplegament de l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.
- Departament d'Ensenyament. (2018). *Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. Identificació i desplegament de l'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.
- García Iglesias, M.V. (2017). *El desarrollo de la educación literaria en aprendientes iniciales de ELE: una propuesta didáctica llevada a las aulas* (Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). Consultat des de <http://hdl.handle.net/10803/457540>
- Jover, G. (coord.). (2009). *Constelaciones literarias: Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Consultat 2 abril 2020, des de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/015af83c-3362-4f74-929c-af321e6e6f36>
- Manresa, M., i Margallo, AM. (2010). Interpretar textos literaris: del currículum a l'aula. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 51, 54-65.
- Mata, J. (2008). La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura. Dins Atxaga, B., i Lomas, C. (coord.), *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (p. 119-134). Barcelona: Graó
- Mendoza, A. (1999). Pròleg a la primera edició. Dins Ballester, J., *L'educació literària* (2a ed., p. 11-20). València: Universitat de València.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Consultat 12 abril 2020, des de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Perrenoud, Ph. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.

- Ramos, JM. (2006). *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de Secundària* (Tesi doctoral. Universitat de Barcelona, Catalunya). Consultat des de <http://hdl.handle.net/2445/41397>
- Ramos, JM. (1999). Evaluación formativa de los conocimientos literarios. Aproximación a unos criterios para la educación secundaria. *El Guiniguada*, 8/9, 37-54.
- Zabala, A., i Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

## 8. ANNEXOS

### Annex 1. Figueres



**Figura 1.** Components i àmbits d'actuació de l'educació literària. Elaboració pròpia a partir de les aportacions de Colomer (1991, p.29; 1996a, p. 142).

## Annex 2. Taules

**Taula 1. Objectius de l'educació i la lectura literària**

OBJECTIUS	CAPACITATS ESPECÍFIQUES <sup>18</sup> Una aproximació als indicadors d'avaluació de la competència literària
<b>Afectius</b>	
Adquirir el gust autònom per la lectura literària.	Estar obert a la lectura de textos literaris que sàpiga, a partir de les experiències de lectura anteriors, que poden ser significatius per a ell.
	Prendre decisions de lectura personals a partir del coneixement conscient del significat personal que pot tenir un text literari.
	Examinar les seves reaccions davant diversos tipus de text i prendre decisions d'acord amb aquestes.
Tenir una actitud positiva envers la lectura literària.	Reconèixer el valor de la literatura com a mitjà per aprendre coses diverses (Cassany et al., 1994).
	Identificar el significat personal que té el text a partir de l'anàlisi de les reaccions que li ha generat o les repercussions que ha exercit sobre ell.
	Estar predisposat a llegir textos literaris diversos i pertanyents a gèneres que no li són familiars.
<b>Cognitius</b>	
Desenvolupar les capacitats cognitives necessàries per ser un lector literari competent: previsió, formulació d'inferències, comparació, estructuració espai-	Formular previsions i expectatives sobre fets que se suposa que succeiran al llarg del text.
	Determinar, mitjançant la formulació d'hipòtesis fonamentades, els aspectes que no s'expliciten.
	Reconèixer el sistema de valors que orienta les accions dels personatges.
	Reconstruir el conjunt de relacions temàtiques internes del text i relacionar-ho amb el sistema de valors de l'autor i la seva època.
	Identificar i valorar elements del text que li resultin interessants en termes de qualitat literària (Ramos, 1999) <sup>20</sup> .

<sup>18</sup> Bertochi (1995) no segueix un criteri unitari a l'hora de concretar els objectius generals de les tres categories que estableix i parla indistintament de *capacitats* o *objectius operatius*.

<sup>20</sup> L'objectiu final, tot i que difícilment assolible a l'etapa de secundària (Ramos, 1999), s'enfoca a desenvolupar la capacitat de valorar de manera argumentada la qualitat literària dels textos.

temps, generalització i valoració <sup>19</sup> .	Saber combinar diverses maneres de llegir: per projecció, intriga, apreciació estètica, intertextualitat, etc. (Colomer, 2012) <sup>21</sup> .
<b>Lingüístics i metalingüístics</b>	
Comprendre del sentit literal del text.	Comprendre una mostra de textos literaris variats (Cassany et al., 1994).
Identificar i valorar l'estructura del text.	Identificar i valorar la caracterització dels personatges (recursos utilitzats per construir els personatges, distingir entre descripció i desenvolupament, fer valoracions intertextuals, etc.)
	Identificar i valorar l'estructura de la trama (ordre, desenvolupament, tipus de desenllaç, tècniques específiques –anticipació i record-, etc.)
	Identificar i valorar l'ambientació (reconèixer els elements espai-temps i copsar la relació entre ambientació, acció i evolució dels personatges).
	Identificar i valorar el tema (distingir-lo de la trama, fer comparacions intertextuals i valorar l'eficàcia de la seva presentació).
	Reconèixer i formular hipòtesis sobre el significat de seleccions narratives específiques (per exemple, el relat en primera persona) i determinar el punt de vista del narrador.
	Distingir, sobre la base de l'estructura temàtica i lingüística del text, els principals gèneres i subgèneres literaris.
Reconèixer i interpretar els instruments literaris presents al text.	Identificar algunes característiques principals de cada gènere literari i utilitzar-les per millorar la comprensió dels textos que es van llegint.
	Reconèixer i interpretar el llenguatge amb funció conativa, les figures semàntiques, els registres lingüístics i els elements estilístics (humor, intriga, etc.) presents al text.
	Situar el text en el context i la tradició literària per comprendre'l millor (Colomer, 2012) <sup>22</sup> .

*Nota.* Elaboració pròpia a partir de Bertochi (1995) i altres autors (citats a la taula).

<sup>19</sup> L'autora només detalla les capacitats cognitives que considera més rellevants per a la lectura literària. Amb la voluntat de determinar un marc global d'avaluació de la competència literària, afegim les concrecions que fan diversos autors de les dimensions no desenvolupades per Bertochi.

<sup>21</sup> Afegim la proposta de Colomer (2012) pel pes que dona a la importància de la lectura intertextual.

<sup>22</sup> Adoptem la proposta de Colomer (2012), ja que, tot i ser més parcial, és més concreta i pràctica. El plantejament que fa Bertochi de l'objectiu es concreta en "identificar, a grans trets i en textos específics, algunes de les variables que intervenen en la producció i en el gaudi del text literari".



**Taula 2. Proposta de transversalització de la lectura literària a secundària<sup>23</sup>**

TIPUS DE LECTURA	OBJECTIUS	MATÈRIES COMUNES
<b>LLEGIR</b> Lectura lliure.	Exercitar les habilitats lectores. Construir criteris propis de selecció.	Llengua catalana i literatura. Llengua castellana i literatura. Llengua estrangera. Temps de lectura/Tutoria.
	→ Comprensió lectora.	
<b>COMPARTIR</b> Lectura socialitzada.	Contrastar i construir sentit. Utilitzar el metallenguatge literari. Construir referents col·lectius.	Llengua catalana i literatura. Llengua castellana i literatura. Llengua estrangera. Temps de lectura/Tutoria.
	→ Enfocament comunicatiu aplicat a la literatura (comunicació literària).	
<b>EXPANDIR</b> Lectura integrada als objectius escolars.	Llegir amb objectius diferents. Aprendre sobre altres àrees.	Ciències socials: geografia i història. Educació visual i plàstica. Música. Cultura i valors ètics. Tutoria.
	→ Gust i valoració de la literatura: accés a coneixements diversos.	
<b>INTERPRETAR</b> Lectura integrada en la programació de l'educació literària.	Adquirir competències i coneixements literaris de manera implícita o explícita.	Llengua catalana i literatura. Llengua castellana i literatura.
	→ Sabers literaris.	
<b>ENCARNAR</b> Lectura com a font d'autoconeixement, debat i reflexió sobre la condició humana.	Despertar una millor consciència d'un mateix i del món. Crear pensament i sensibilitat davant d'allò que és diferent o desconegut.	Llengua catalana i literatura. Llengua castellana i literatura. Cultura i valors ètics. Tutoria.
	→ Gust i valoració de la literatura: connexió amb experiències i emocions.	

*Nota.* Elaboració pròpia (text i requadres en gris) a partir de la proposta de Colomer, 2010.

<sup>23</sup> Els textos en gris recullen les ampliacions i amb els requadres del mateix color formulem la principal (però no única) contribució de cada un dels tipus de lectura a l'educació literària.

**Taula 3. Competències bàsiques i continguts clau de l'àmbit social que es poden desenvolupar a partir de textos literaris**

ÀMBIT SOCIAL						
<b>Competència 1.</b> Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica.	<b>Competència 2.</b> Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat.	<b>Competència 4.</b> Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.	<b>Competència 8.</b> Analitzar les manifestacions culturals i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.	<b>Competència 9.</b> Valorar el patrimoni cultural com a herència rebuda del passat, per defensar-ne la conservació i afavorir que les generacions futures se l'apropriïn.	<b>Competència 11.</b> Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.	<b>Competència 13.</b> Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.
	5. Fonts primàries i secundàries.		5. Fonts primàries i secundàries.			
6. Vincles entre el passat, el present i el futur. L'empatia històrica.						
	7. La memòria històrica.					
	8. Elements de canvi i continuïtat entre etapes. Arrels històriques de la contemporaneïtat.					
	9. El passat i el present de Catalunya en el context d'Espanya i d'Europa.					
11. Les dones en la història i l'actualitat.			11. Les dones en la història i en l'actualitat.			11. Les dones en la història i en l'actualitat.
			15. Canvis, continuïtats i ruptures en el món de la cultura i l'art, i en les mentalitats.			
			16. La diversitat cultural i religiosa com a riquesa de les societats. Relativisme cultural.			
						17. Cerca, anàlisi i contrast informació diversa.
					27. Drets humans.	
					28. Situacions de desigualtat, injustícia i discriminació.	
					29. Focus de conflicte en el món actual.	

*Nota.* Aquesta selecció no implica que les competències i continguts clau que no es mencionen no es puguin abordar amb la lectura de textos literaris. La taula recull les competències bàsiques que considerem que tenen una relació més directa amb el paradigma de l'educació literària, així com una selecció dels continguts clau associats (Decret 187/2015) que creiem que es poden abordar de manera més natural.

**Taula 4. Competències bàsiques i continguts clau de l'àmbit cultura i valors que es poden desenvolupar a partir de textos literaris**

ÀMBIT CULTURA I VALORS						
Competència 3.	Competència 4.	Competència 5.	Competència 6.	Competència 7.	Competència 8.	Competència 9.
Qüestionar-se i usar l'argumentació per superar prejudicis i per consolidar el pensament propi	Identificar els aspectes ètics de cada situació i donar-hi respostes adients i preferentment innovadores.	Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences.	Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau.	Comprendre i valorar el nostre món a partir de les arrels culturals que l'han configurat.	Copsar les dimensions ètiques dels grans relats literaris i de les obres artístiques.	Analitzar críticament l'entorn [...] des de la perspectiva ètica, individualment i de manera col·lectiva
<p>12. El dubte i la formulació de les bones preguntes com a inici de la reflexió.</p> <p>13. El bon argument.</p> <p>14. Els aspectes d'una argumentació.</p> <p>15. L'origen i la construcció dels prejudicis en el nostre context.</p>	<p>16. Els criteris morals i la seva fonamentació: cura, justícia, compassió, reciprocitat, imparcialitat...</p> <p>17. Imaginació i creativitat aplicades a les decisions ètiques.</p> <p>19. Principals sistemes ètics del segle XX: derivacions de l'utilitarisme i ètiques apriorístiques.</p>	<p>21. La dignitat humana i el respecte. Consideració de la igualtat.</p> <p>22. La pluralitat cultural, política, religiosa i altres.</p> <p>23. Diversitat d'identitats. Les diferències i els seus contextos.</p> <p>24. Valors universals i valors compartits. La convivència.</p> <p>25. Àmbits d'actuació de poder i violència. Activitats de tolerància, solidaritat, compromís i les seves manifestacions externes.</p>	<p>29. El conflicte. Anàlisi de conflictes. El tractament dels conflictes interpersonals com a actor, com a espectador, com a afectat. Estratègies: conversa, negociació, mediació...</p> <p>30. La cultura de la pau. Violència directa i violència estructural. Tipus de pau. Models i exemples de la cultura de la pau...</p>	<p>31. La tradició grecoromana, la judeocristiana i la il·lustrada europea entorn de les cosmovisions de: a) el món, b) l'ésser humà, c) la història, d) la divinitat.</p> <p>32. Els principis que es desprenen de les tres cultures. Exemples.</p> <p>33. Els principis i valors que perviuen en els nostres dies. Aportació del budisme i l'islam. Referència a diferents teories ètiques.</p>	<p>34. Els grans relats de la cultura grecoromana, els seus relats bíblics, de matriu judeocristiana, i les obres clàssiques del pensament filosòfic i il·lustrat com a expressions de comportaments ètics.</p> <p>35. Les obres literàries modernes i contemporànies, les arts plàstiques (arquitectura, escultura, pintura) i les arts immaterials (música, teatre, dansa i cinema), com a expressions de comportaments ètics.</p>	<p>37. Ciència i tecnologia com a àmbit de debat ètic (bioètica...).</p> <p>38. L'exercici de la política i les seves repercussions ètiques.</p>

*Nota.* Aquesta selecció no implica que les competències i continguts clau que no es mencionen no es puguin abordar amb la lectura de textos literaris. La taula recull les competències bàsiques que considerem que tenen una relació més directa amb el paradigma de l'educació literària, així com una selecció dels continguts clau associats (Decret 187/2015) que creiem que es poden abordar de manera més natural.

**Taula 5. Competències bàsiques i continguts clau dels àmbits artístic i personal i social que es poden desenvolupar a partir de textos literaris**

ÀMBIT ARTÍSTIC			ÀMBIT PERSONAL I SOCIAL
<b>Competència 5.</b> Compondre amb elements dels llenguatges artístics utilitzant eines i tècniques pròpies de cada àmbit.	<b>Competència 7.</b> Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius.	<b>Competència 8.</b> Valorar amb respecte i sentit crític les produccions artístiques en els seus contextos i funcions.	<b>Competència 1.</b> Prendre consciència d'un mateix i implicar-se en el procés de creixement personal.
10. Art i societat.			2. Capacitats cognitives: raonament, comunicació, indagació, imaginació, creativitat, etc.
11. Art i compromís.			
12. Interacció de les arts.			3. Capacitats emocionals: emocions, sentiments, estats d'ànim, etc.

*Nota.* Aquesta selecció no implica que les competències i continguts clau que no es mencionen no es puguin abordar amb la lectura de textos literaris. La taula recull les competències bàsiques que considerem que tenen una relació més directa amb el paradigma de l'educació literària, així com una selecció dels continguts clau associats (Decret 187/2015) que creiem que es poden abordar de manera més natural.

**Taula 6. Seqüenciació d'activitats en els mètodes globalitzats i principis de l'aprenentatge significatiu**

FASES DE L'ACTUACIÓ DIDÀCTICA	PRINCIPIS DE L'APRENTATGE SIGNIFICATIU
1. Partir d'una situació problemàtica complexa.	Es parteixen de situacions motivadores.
2. Analitzar-la.	Es contextualitzen els aprenentatges a partir de situacions properes a l'alumnat.
3. Seleccionar l'esquema d'actuació.	L'alumnat coneix els objectius educatius.
4. Aprendre coneixements i habilitats que no es dominen.	Es parteix dels coneixements previs. Contempla la relació amb els nous aprenentatges.
5. Aplicar l'esquema d'actuació amb flexibilitat i estratègia.	Hi ha moments de reflexió sobre els aprenentatges i el procés realitzat.

*Nota.* Elaborat a partir de Zabala i Arnau (2014).

## ÀMBIT LINGÜÍSTIC

### DIMENSÍO EXPRESSIÓ ESCRITA

**Competència 4.** Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.

**Competència 6.** Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.

### DIMENSÍO COMUNICACIÓ ORAL

**Competència 9.** Emprar estratègies d'interacció oral d'acord amb la situació comunicativa per iniciar, mantenir i acabar el discurs.

### DIMENSÍO LITERÀRIA

**Competència 10.** Llegir obres i conèixer els autors i les autores i els períodes més significatius de la literatura catalana, la castellana i la universal.

**Competència 11.** Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos.

**Competència 12.** Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.

### DIMENSÍO ACTITUDINAL I PLURILINGÜE

**Actitud 1.** Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.

**Actitud 2.** Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta

## ÀMBIT CULTURA I VALORS

### DIMENSÍO INTERPERSONAL

Competència 5. Mostrar actituds de respecte actiu envers les altres persones, cultures, opcions i creences.

Competència 6. Aplicar el diàleg i exercitar totes les habilitats que comporta, especialment per a la solució de conflictes interpersonals i per propiciar la cultura de la pau.

## ÀMBIT SOCIAL

### DIMENSÍO HISTÒRICA

**Competència 1.** Analitzar els canvis i les continuïtats dels fets o fenòmens històrics per comprendre'n la causalitat històrica

**Competència 2.** Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l'anàlisi de fonts, per interpretar el passat

### DIMENSÍO CULTURAL I ARTÍSTICA

**Competència 8.** Analitzar les manifestacions culturals i relacionar-les amb els seus creadors i la seva època, per interpretar les diverses cosmovisions i la seva finalitat.

### DIMENSÍO CIUTADANA

**Competència 11.** Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític

**Competència 12.** Participar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d'una societat democràtica

**Competència 13.** Pronunciar-se i comprometre's en la defensa de la justícia, la llibertat i la igualtat entre homes i dones.

## ÀMBIT ARTÍSTIC

### DIMENSÍO EXPRESSIÓ, INTERPRETACIÓ I CREACIÓ

**Competència 7.** Desenvolupar projectes artístics disciplinaris o transdisciplinaris tant personals com col·lectius.

## Annex 4. Textos de la constel·lació literària i continguts clau dels fragments

La constel·lació inclou fragments de les següents obres: *La plaça del Diamant* de Mercè Rodoreda, *Per qui toquen les campanes* d'Ernest Hemingway, *Unitats de xoc* de Pere Calders, *Campo de los almendros* de Max Aub i *Réquiem por un campesino español* de Ramón J. Sender. També incorpora el conte "Fet d'armes" de Pere Calders i cinc poemes: "La pell de brau, XLVI" de Salvador Espriu, "Quasi faula" de Miquel Martí i Pol, "Corrandes d'exili" de Pere Quart, i "Assumiràs" i "Cançó de la rosa de paper" de Vicent Andrés Estelles.

### NOTES

#### Codi d'organització de l'aula


**GG** | Gran grup. **PG-O** | Petit grup. Oral. **PG-E** | Petit grup. Escrita. **I-O** | Individual. Oral. **I-E** | Individual. Escrita

#### Codi de colors dels àmbits


\* Lingüístic. \* Cultura i valors. \* Social. \* Artístic. \* Personal i social


#### Símbols per identificar el tipus d'activitats destacades

Les activitats indicades amb el número 0 corresponen a exercicis per realitzar abans de la lectura.

 Activitats de recerca i investigació de l'alumnat.

 Activitats d'aprofundiment teòric amb major protagonisme del professorat.

 Activitats de creació i escriptura literària.

 Classe invertida.

## La plaça del Diamant de Mercè Rodoreda

### Fragment 1

1. Comunicació literària: opinió i construcció col·lectiva de significats. Presa de consciència dels gustos lectors. Punt de vista. Narrador. Estil: oralitat i lirisme.
- \* 2. Construcció dels personatges. ✍️
- \*\* 3. Sistema de valors dels personatges.
- \*\* 4. Narrador: primera persona. Estratègies: inferència. Comunicació literària: debats sobre la interpretació. | Violències masclistes.
- \*\* 5. Implicació del lector. | Violències masclistes.
- \*\* 6-7. Violències. Igualtat. | Dones en la història i l'actualitat. Canvis, continuïtats i ruptures en les mentalitats. 📖
- \*\* 8. Violències masclistes: resposta personal. ✍️
- \* 9. Estratègies: formulació d'hipòtesis, prediccions i creació d'expectatives.

### Fragment 2

- \* 0. Descripció.
- \* 1. Implicació del lector. Estratègies: visualització i apreciació estètica.
- \* 2. Espais. Descripció. ✍️
- \*\* 3. Espais. Descripció. | Passat de Catalunya. Dones en la història.
- \* 4. Ambientació, acció i evolució dels personatges.
- \* 5. Passat de Catalunya.
- \* 6. Fonts secundàries. Memòria històrica.
- \*\* 7. Estratègies: inferència. Construcció de la intriga. | Passat de Catalunya.

### Fragment 3

- \* 0-2. Passat de Catalunya. Memòria històrica.

### 📖 Càpsula d'aprofundiment: causes, inicis i primers temps de la guerra.

#### Fragment 4

- \*\*\* 1. Estratègies: fer connexions i inferències. | Passat de Catalunya. | Art, societat i compromís: grafisme, cartellisme i literatura. 📖
- \*\* 2. Art, societat i compromís. | Passat de Catalunya. Memòria històrica. Fonts primàries i secundàries. La propaganda. 📖
- \* 3. Escriitura literària.

#### Fragment 5

### 📖 Càpsula d'aprofundiment: la novel·la psicològica.

- \* 1. Monòleg interior.
- \* 2. Monòleg interior. ✍️
- \*\* 3. Recursos estilístics i retòrics. | Guerres i cultura de pau.
- \*\* 4. Presa de consciència dels gustos lectors. Comunicació i socialització literària: opinar i recomanar.



## \* LA PLAÇA DEL DIAMANT

Mercè Rodoreda, 1962

Fragment 1

I

La Julieta va venir expressament a la pastisseria a dir-me que, abans de rifar la toia, rifarien cafeteres; que ella ja les havia vistes: precioses, blanques, amb una taronja pintada, partida en dues meitats, que ensenyava els pinyols. Jo no tenia ganes d'anar a ballar ni tenia ganes de sortir, perquè m'havia passat el dia despatxant dolços i les puntes dels dits em feien mal de tant estrènyer cordills daurats i de tant fer nusos i agafadors. I perquè coneixia la Julieta, que a la nit no li venia de tres hores i tant li feia dormir com no dormir. Però em va fer seguir vulgues no vulgues, perquè jo era així, que patia si algú em demanava una cosa i havia de dir que no. Anava blanca de dalt a baix: el vestit i els enagos emmidonats, les sabates com un glop de llet, les arracades de pasta blanca, tres braçalets rotllana que feien joc amb les arracades i un portamonedes blanc, que la Julieta em va dir que era d'hule, amb la tanca com una petxina d'or.

Quan vam arribar a la plaça els músics ja tocaven. [...] La meva mare morta feia anys i sense poder-me aconsellar i el meu pare casat amb una altra. El meu pare casat amb una altra i jo sense la meva mare que només vivia per tenir-me atencions. I el meu pare casat i jo joveneta i sola a la plaça del Diamant, esperant que rifessin cafeteres, i la Julieta cridant perquè la veu li passés per

damunt de la música, no seguis que et rebregaràs!, i davant dels ulls les bombetes vestides de flor i les cadenetes enganxades amb pasta d'aigua i farina i tothom content, i mentre badava una veu a l'orella va dir-me, ballem? Mig d'esma vaig contestar que no en sabia i em vaig girar a mirar. Em vaig topar amb una cara que de tan a prop que la tenia no vaig veure prou bé com era, però era la cara d'un noi. És igual, em va dir, jo en sé molt i n'hi ensenyaré. Vaig pensar en el pobre Pere que en aquelles hores estava tancat al soterrani del Colón fent la cuina amb davantal blanc, i vaig fer el disbarat de dir:

I si el meu promès ho sap?

Aquell noi es va acostar encara més a la vora i va dir rient, i tan petita i ja té promès? I quan va riure els llavis se li van estirar i li vaig veure totes les dents. Tenia uns ulls de mico i duia una camisa blanca amb ratlleta blava, amarada sota dels braços, i amb el botó del coll descordat. I aquell noi tot d'una se'm va girar d'esquena i es va aixecar de puntetes i es va decantar d'una banda a l'altra i es va tornar a girar de cara a mi i va dir, dispensi, i es va posar a cridar: Ei!... que m'heu vist l'americana? Estava al costat dels músics! En una cadira! Ei!... I em va dir que li havien pres l'americana i que tornava de seguida i si volia fer el favor d'esperar-lo. Es va posar a cridar: Cintet!... Cintet!

La Julieta, de color de canari, brodada de verd, va sortir de no sé on i em va dir, tapa'm que m'haig de treure les sabates... no puc més... Li vaig dir que no em podia moure perquè un jove que buscava l'americana i volia ballar amb mi de totes passades m'havia dit que l'esperés. I la Julieta va dir, balleu, balleu... I feia calor. Les criatures tiraven coets i piules per les cantonades. A terra hi havia

pinyols de síndria i pels racons closques de síndria i ampolles buides de cervesa i pels terrats també engegaven coets. I pels balcons. Veia cares lluents de suor i nois que es passaven el mocador per la cara. Els músics contents i toquem. Tot com una decoració. I el pas doble. Em vaig trobar anant amunt i avall i com si vingués de lluny, de tan a la vora, vaig sentir la veu d'aquell noi que em deia, veu com sí que en sap de ballar! I sentia olor de suor forta i olor d'aigua de colònia esbravada. I els ulls de mico lluents ran dels meus i a cada banda de la cara la medalleta de l'orella. La cinta de goma clavada a la cintura i la meva mare morta i sense poder-me aconsellar, perquè vaig dir a aquell noi que el meu promès feia de cuiner al Colón i va riure i em va dir que el planyia molt perquè al cap d'un any jo seria la seva senyora i la seva reina. I que ballàriem la toia a la plaça del Diamant.

La meva reina, va dir.

I va dir que m'havia dit que al cap d'un any seria la seva senyora i que jo ni me l'havia mirat, i el vaig mirar i aleshores va dir, no em miri així, perquè m'hauran de collir de terra, i va ser quan li vaig dir que ell tenia els ulls de mico i vinga riure. La cinta a la cintura semblava un ganivet i els músics, tararí! tararí! I la Julieta no es veia enlloc. Desapareguda. I jo amb aquells ulls al davant, que no em deixaven com si tot el món s'hagués convertit en aquells ulls i no hi hagués cap manera d'escapar-ne. I la nit anava endavant amb el carro de les estrelles i la festa anava endavant i la toia i la noia de la toia, tota blava, giravoltant... La meva mare al cementiri de Sant Gervasi i jo a la plaça del Diamant... Ven coses dolces? Mel i confitura?... I els músics, cansats, ficant les coses a dintre les

fundes i tornant-les a treure de dintre de les fundes perquè un veí pagava un vals per tothom i tots com baldufes. Quan el vals es va acabar la gent va començar a sortir. Jo vaig dir que havia perdut la Julieta i aquell noi va dir que ell havia perdut en Cintet i va dir, quan estarem ben sols, tota la gent desada a dintre de les cases i els carrers buits, vostè i jo ballarem un vals de punta a la plaça del Diamant... volta que volta... Colometa. Me'l vaig mirar molt amoïnada i li vaig dir que em deia Natàlia i quan li vaig dir que em deia Natàlia encara riu i va dir que jo només em podia dir un nom: Colometa. Va ser quan vaig arrencar a córrer i ell corria al meu darrera, no se m'espanti... i que no veu que no pot anar tota sola pels carrers, que me la robarien?... i em va agafar pel braç i em va aturar, i que no veu que me la robarien, Colometa? I la meva mare morta i jo aturada com una bleda i la cinta de goma a la cintura estrenyent, estrenyent, com si estigués lligada en una branqueta d'esperguera amb un filferro.

I vaig tornar a córrer. I ell al meu darrere. Les botigues tancades amb la persiana de canaleta avall i els aparadors plens de coses quietes com ara tinters i assecants i postals i nines i roba desplegada i pots d'alumini i gèneres de punt... I vam sortir al carrer Gran, i jo amunt, i ell al meu darrere i tots dos corrent, i, al cap d'anys, encara de vegades ho explicava, la Colometa, el dia que la vaig conèixer a la plaça del Diamant, va arrencar a córrer i davant mateix de la parada del tramvia, pataplaf!, els enagos per terra.

La nanseta de fil es va trencar i allà van quedar els enagos. Vaig saltar per sobre, vaig estar a punt d'enganxar-m'hi un peu i vinga córrer com si m'empaitessin tots els dimonis de l'infern. Vaig arribar a casa i a les fosques em vaig tirar al

llit, al meu llit de noia, de llautó, com si hi tirés una pedra. Tenia vergonya. Quan em vaig cansar de tenir vergonya, em vaig treure les sabates d'un cop de peu i em vaig desfer els cabells. I en Quimet, al cap d'anys, encara ho explicava com si fos una cosa que ens acabés de passar, se li va trencar la cinta de goma i corria com el vent...

## II

Va ser molt misteriós. M'havia posat el vestit de color de fusta de rosa, una mica massa prim pel temps, i tenia pell de gallina tot esperant en Quimet en una cantonada. Des de darrere d'una persiana de ballesta, al cap d'una estona de fer els gegants, em va semblar que algú em mirava, perquè vaig veure que les ballestes, d'una banda, s'havien mogut una mica. Amb en Quimet havíem quedat que ens trobaríem a la vora del Parc Güell. Va sortir un nen d'una entrada, amb un revòlver al cinturó i una escopeta apuntada, i va passar fregant-me les faldilles i cridant, meequi... meequi...

Van abaixar les ballestes de la persiana, la persiana es va obrir de bat a bat i un jove amb pijama va fer pst... pst... amb els llavis i, amb un dit fent ganxo, em feia senyal que m'hi acostés. Per estar-ne més segura em vaig posar un dit al pit com assenyalant-me i, mirant-lo, vaig dir baixet, jo? Sense sentir-me em va entendre i va fer que sí amb el cap, que el tenia preciós, i vaig travessar el carrer i m'hi vaig acostar. Quan vaig ser al peu del balcó el jove em va dir, entra, que farem una dormideta.

Em vaig tornar de mil colors i me'n vaig entornar enrabiada, sobretot amb mi mateixa, i amb angúnia perquè sentia que el jove em mirava l'esquena i em

travessava la roba i la pell. Em vaig posar d'una manera que el jove del pijama no em veiés, però tenia por que, mig amagada, el que no em veiés fos en Quimet. Pensava a veure què passaria, perquè era la primera vegada que ens havíem de trobar en un parc. Al dematí havia fet molts disbarats pensant en la tarda perquè tenia un neguit que no em deixava viure. En Quimet m'havia dit que ens trobaríem a dos quarts de quatre i no va venir fins a dos quarts de cinc; però no li vaig dir res perquè vaig pensar que potser l'havia entès malament i el que s'havia equivocat era jo i com que ell no va dir ni mitja paraula d'excusa... Ni vaig gosar dir-li que els peus em feien mal de tant estar dreta perquè duia sabates de xarol, molt calentes, i que un jove s'havia pres llibertats. Vam començar a pujar amunt sense dir-nos ni una trista paraula i quan vam ser a dalt de tot em va passar el fred i la pell se'm va tornar a fer llisa com sempre. Li volia explicar que havia renyit amb en Pere, que tot estava llest. Ens vam asseure en un banc de pedra en un racó perdut, entre dos arbres fins de fulla, amb un merlot que pujava de baix, anava d'un arbre a l'altre fent un crit petit, una mica enrogallat, i estàvem una estona sense veure'l fins que tornava a sortir de baix quan ja no hi pensàvem i sempre feia el mateix. Sense mirar-lo, per la cua de l'ull, veia en Quimet que mirava les cases, petites i lluny. A l'últim va dir, no et fa por, aquest ocell?

Li vaig dir que m'agradava molt i ell em va dir que els ocells negres, encara que fossin merlots, la seva mare sempre li havia dit que portaven desgràcia. Totes les altres vegades que amb en Quimet ens havíem trobat, després del primer dia a la plaça del Diamant, la primera cosa que em preguntava, tirant el cap i

el cos endavant, era si ja havia renyit amb en Pere. I aquell dia no m'ho preguntava i jo no sabia de quina manera començar a dir-li que ja havia dit a en Pere que, amb mi, no podia ser. I em sabia molt greu d'haver-li-ho dit, perquè en Pere s'havia quedat com un llumí quan, després d'haver-lo encès, el bufen. I quan pensava que havia renyit amb en Pere sentia una pena per dintre i la pena em feia adonar que havia fet una mala acció. Segur: perquè jo, que de dintre sempre havia estat molt natural, quan em recordava de la cara que havia fet en Pere, sentia la pena dolenta molt endins, com si al mig de la meva pau d'abans s'obris una porteta que tancava un niu d'escorpins i els escorpins sortissin a barrejar-se amb la pena i a fer-la punxent i a escampar-se'm per la sang a fer-la negra. Perquè en Pere, amb la veu escanyada i les nines dels ulls amb el color entelat que li tremolava, em va dir que li havia desfet la vida. Que l'havia convertit en una mica de fang de no res. I va ser tot mirant el merlot que en Quimet va començar a parlar del senyor Gaudí, que el seu pare l'havia conegut el dia que el va aixafar el tramvia, que el seu pare havia estat un dels que l'havien dut a l'hospital, pobre senyor Gaudí tan bona persona, ves quina mort més de misèria... I que al món no hi havia res com el Parc Güell i com la Sagrada Família i la Pedrera. Jo vaig dir que, tot plegat, massa onades i massa punxes. Em va donar un cop al genoll amb el cantell de la mà que em va fer anar la cama enlaire de sorpresa i em va dir que si volia ser la seva dona havia de començar per trobar bé tot el que ell trobava bé. Va fer-me un gran sermó sobre l'home i la dona i els drets de l'un i els drets de l'altre i quan el vaig poder tallar vaig preguntar-li:

—I si una cosa no m'agrada de cap de les maneres?

—T'ha d'agradar, perquè tu no hi entens.

I altra vegada sermó: molt llarg. Va sortir molta gent de la seva família: els seus pares, un oncle que tenia capelleta i reclinatori, els seus avis i les dues mares dels Reis Catòlics que eren, deia ell, les que havien assenyalat el bon camí.

I aleshores, que de primer no ho vaig acabar d'entendre, perquè ho va ajuntar amb altres coses que deia, va dir, pobra Maria... I altra vegada les mares dels Reis Catòlics i que potser ens podríem casar aviat perquè ja tenia dos amics que li buscaven casa. I que em faria uns mobles que així que els veuria cauria d'esquena perquè per alguna cosa era ebenista i que ell era com si fos Sant Josep i que jo era com si fos la Mare de Déu.

Tot ho deia molt content i jo anava pensant què havia volgut dir quan havia dit, pobra Maria... i m'anava ensopint de la mateixa manera que s'anava ensopint la claror, i el merlot sense cansar-se sempre sortint de baix i anant d'un arbre cap a un altre i tornant a sortir de baix com si fossin molts merlots que s'hi dediquessin.

—Faré un armari que servirà per a tots dos, de dos cossos, amb fusta d'arbre ampolla. I quan tindrè el pis moblat, faré el llit del nen.

Em va dir que les criatures li agradaven i no li agradaven. Que anava molt a llunes. El sol es ponia i, allà on ja no era, l'ombra es tornava blava i feia estrany de mirar. I en Quimet parlava de fustes, que si una fusta que si una altra, que si la xicranda, que si la caoba, que si el roure, que si l'alzina... Va ser aleshores, me n'he recordat i me'n recordaré sempre, que em va fer un petó, i així que va

començar a fer-me el petó vaig veure Nostre Senyor a dalt de tot de casa seva, ficat a dins d'un núvol inflat, voltat d'una sanefa de color de mandarina, que se li anava descolorint d'una banda, i Nostre Senyor va obrir els braços a gran amplada, que els tenia molt llargs, va agafar el núvol per les vores i es va anar tancant a dintre com si es tanqués a dintre d'un armari.

—Avui no havíem d'haver vingut.

I va lligar el primer petó amb un altre i tot el cel es va emboirar. Jo veia el núvol que anava fugint a poc a poc i van sortir altres núvols més primets i tots es van posar a seguir el núvol que anava ple i en Quimet tenia gust de cafè amb llet. I va cridar, ja tanquen!...

—Com ho saps?

—Que no has sentit el xiulet?

Ens vam aixecar, el merlot va fugir esparverat, l'aire em feia voleiar les faldilles... i avall, caminets avall. Asseguda en un banc de rajoleta hi havia una nena que es ficava els dits al nas i després passava el dit per una estrella de vuit puntes que hi havia a l'esquena del banc. Duia un vestit del mateix color que el meu i ho vaig dir a en Quimet. No em va contestar. Quan vam sortir al carrer li vaig dir, mira, encara entra gent... i em va dir que no m'amoïnés que aviat els traurien. Anàvem carrers avall i en el moment que estava a punt de dir-li, saps?, amb en Pere ja hem renyit, es va aturar en sec, se'm va plantar al davant, em va agafar pels braços i em va dir, mirant-me com si fos una persona de mala llei, pobra Maria...

Vaig estar molt a punt de dir-li que no patís, que em digués què li passava amb la Maria... Però no vaig gosar. Em va deixar anar els braços, se'm va posar al costat altra vegada, i avall, fins que vam arribar a la Diagonal - Passeig de Gràcia. Vam començar a voltar un pilot de cases, i jo no podia més amb els meus peus. Quan feia mitja hora que voltàvem es va tornar a parar, em va tornar a agafar pels braços, estàvem sota d'un fanal, i quan ja em pensava que tornaria a dir, pobra Maria, i m'aguantava la respiració esperant que ho digués, va dir amb ràbia:

—Si no haguéssim baixat de pressa, allà dalt, entre el merlot i tot plegat, no sé pas què hauria passat!... Però no te'n fiïs, perquè el dia que et podré arreplegar et baldaré!

Vam anar voltant cases fins a les vuit, sense dir-nos ni mitja paraula, com si fóssim muts del néixer. Quan vaig estar sola vaig mirar el cel i només era negre. I no sé... tot plegat, molt misteriós...

### III

Me'l vaig trobar plantat a la cantonada, de sorpresa, un dia que no havia de venir a buscar-me.

—No vull que treballis més per aquest pastisser! He sabut que va al darrere de les dependents.

Em vaig posar a tremolar i li vaig dir que no cridés, que no podia deixar la casa així, de qualsevol manera i sense educació, que, pobre home, no m'havia dit mai una paraula més enllà de l'altra i que despatxar dolços m'agradava i que si em feia plegar a veure què... Em va dir que a l'hivern, una tarda, quan ja era

fosc, havia vingut a mirar com treballava. I va dir que, mentre acompanyava una clienta a triar una capsa de xocolatins a l'aparador de la dreta, el pastisser em seguia amb els ulls, no a mi, sinó al meu darrere. Li vaig dir que anava massa lluny i que valia més que ho deixéssim córrer si no em tenia confiança.

—Sí que et tinc confiança, però no vull que el pastisser es diverteixi.

—T'has tornat boig, li vaig dir; és un senyor que només pensa en el seu negoci! Sents?

Em vaig enfadar tant que les galtes em cremaven. Em va agafar pel coll amb una mà i em va sacsejar el cap. Li vaig dir que ja es podia retirar i que si no em feia cas cridaria un municipal. Vam estar tres setmanes sense veure'ns i quan ja em penedia d'haver dit a en Pere que entre nosaltres dos tot s'havia acabat, perquè en Pere al capdavant era un bon xicot que mai no m'havia donat cap disgust, només enderiat amb el seu ofici i bon treballador, va tornar a comparèixer, més tranquil que una soca d'arbre, i la primera cosa que em va dir, amb les mans a les butxaques, va ser, i la pobra Maria a passeig per tu...

Anàvem cap al carrer Gran per la Rambla del Prat. Es va aturar davant d'un adroguer que tenia tot de sacs a l'entrada, va ficar la mà a dintre un sac ple de veces, va dir, quines veces més boniques... i vam tornar a caminar. S'havia quedat unes quantes veces a la mà i quan estava més distreta me les va tirar a l'esquena pel coll de la brusa. Em va fer aturar davant d'un aparador ple de roba feta, veus?, quan serem casats, et faré comprar davantals com aquells. Jo li vaig dir que feien hospici i ell va dir que eren com els que duia la seva mare i jo li vaig dir que tant me feia, que jo no en volia perquè feien massa hospici.

## \* LA PLAÇA DEL DIAMANT

Mercè Rodoreda, 1962

Fragment 2

L'olor de carn, de peix, de flors i de verdures es barrejava i, encara que no hagués tingut ulls, de seguida hauria endevinat que m'acostava a la plaça de vendre. Sortia del meu carrer, i travessava el carrer Gran, amb tramvies amunt i avall, grocs, amb campaneta. Amb el conductor i el cobrador amb vestits ratllats de ratlles fines que tot plegat feia gris. El sol venia tot sencer de la banda del Passeig de Gràcia i plaf!, per entre els rengles de les cases queia damunt de l'empedrat, damunt de la gent, damunt de les lloses dels balcons. Els escombriaires escombraven, amb les grans escombres de branquillons de bruc, com si fossin fets de pasta d'encantament: escombraven els reguerons. I m'anava ficant en l'olor de la plaça de vendre i en els crits de la plaça de vendre per acabar a dintre de les empentes, en un riu espès de dones i de cistells. La meva musclaire, amb maneguins blaus i davantal amb pitet, omplia mesures i mesures de musclos i petxines, ja rentats amb aigua dolça però que encara duien enganxada pels dintres, i l'escampaven, olor de mar. Dels rengles de les tripaïres sortia l'olor fada de mort. El rebuig de les bèsties tot servia per ser venut damunt de fulles de col: els peus de cabridet, els caps de cabridet amb l'ull de vidre, els cors partits, amb un canal buit al mig, embussat per una gleva de sang presa: un glop de sang negra... Dels ganxos penjaven els fetges molls de sang per dintre i les tripes humides i el cap bullit i totes les tripaïres tenien

la cara blanca, de cera, de tant estar a la vora d'aquells menjars sense gust, de tant bufar les freixures de color de rosa, girades d'esquena a la gent, com si fessin un pecat... La meva peixatera, amb dents d'or i rient, pesava palangres i a cada escata hi havia, petita que gairebé no es veia, la bombeta que penjava damunt de la panera de peix. Les llísseres, les lluernes, els llobarros, les escórpores de cap gros, que semblaven acabades de pintar, amb les espines a la ratlla de l'esquena com les punxes d'una gran flor... tot sortia d'aquelles onades que a mi em deixaven buida quan m'hi asseia al davant, a cops de cua i amb els ulls fora del cap. Les cols de paperina me les guardava la meva verdulaire, vella, prima i sempre de negre, amb dos fills que li cuidaven els horts...

I tot anava així, amb maldecaps petits, fins que va venir la república i en Quimet se'm va engrescar i anava pels carrers cridant i fent voleiar una bandera que mai no vaig poder saber d'on l'havia tret. Encara em recordo d'aquell aire fresc, un aire, cada vegada que me'n recordo, que no l'he pogut sentir mai més. Mai més. Barrejat amb olor de fulla tendra i amb olor de poncella, un aire que va fugir, i tots els que després van venir mai més no van ser com l'aire aquell d'aquell dia que va fer un tall en la meua vida, perquè va ser amb abril i flors tancades que els meus maldecaps petits es van començar a tornar maldecaps grossos.

[...]

I la feina anava malament. En Quimet deia que la feina se li girava d'esquena però que tot es posaria bé a l'últim, que la gent estava alterada i no pensava a

fer-se restaurar els mobles ni a fer-se'n de nous. Que els rics feien l'empipat amb la república. [...] I la feina es girava d'esquena i tots plegats teníem molta gana i en Quimet amb prou feines el veia perquè ell i en Cintet no sé quins embolics tenien. I jo no podia estar amb les mans plegades i un dia em vaig decidir a buscar feina per treballar només els dematins.

*Extret dels capítols XIV i XVII*

## \* LA PLAÇA DEL DIAMANT

Mercè Rodoreda, 1962

Fragment 3

I mentre em dedicava a la gran revolució amb els coloms va venir el que va venir, com una cosa que havia de ser molt curta. De moment ens vam quedar sense gas. Vull dir que no pujava al pis i a casa dels meus amos no baixava al soterrani. El primer dia ja vam haver de fer el dinar a la galeria amb un fogó de terra grisa lligada amb ferros negres, i amb carbó d'alzina, que vaig haver d'anar a buscar, cames ajudeu-me.

—És l'últim, va dir la carbonera, perquè el seu marit s'havia llençat al carrer. En Quimet també corria pels carrers i cada dia anava pels carrers i sempre pensava que un dia no el tornaria a veure. Se'm va vestir amb una granota blava i al cap d'uns quants dies de fum i d'esglésies llençant espurnes, se'm va presentar amb un cinturó amb revòlver i una escopeta de dos canons penjada a l'espatlla. I tot era calor, molta calor, la roba s'enganyava a l'esquena i els llençols s'enganyaven per tot el cos i la gent vivia esparverada. L'adroguer de sota de casa va quedar buit en pocs dies i tothom parlava del mateix i una senyora va dir que ja es veia venir feia temps i que aquestes coses d'un poble en armes sempre passen a l'estiu, que és quan la sang bull més de pressa. I que l'Àfrica s'havia d'haver enfonsat.

Un dia, era l'hora que duïen la llet Sila, no la van dur. I els senyors estaven tots asseguts al menjador esperant que duguessin la llet Sila. I a les dotze van trucar

a la porta principal i em van dir que anés a obrir, i el senyor del guardapols al meu darrere. Era l'home i el carretó de la llet Sila. Vaig obrir el reixat i l'home em va donar les dues paperines encerades i jo les vaig agafar. I el senyor del guardapols va dir, ja veu què passa, eh?, què li sembla? Que no veuen que sense els rics els pobres estan acabats?

I l'home de la llet Sila va fer baixar la tapadora i va dir al senyor si volia fer el favor de pagar-lo, el pagaven de setmana a setmana, perquè no sabia si l'endemà els podria dur més llet. Va pujar la senyora i ho va sentir i va preguntar què havien fet amb les vaques, i va dir que es pensava que les vaques no feien pas la revolució, i l'home de la llet Sila va dir, no senyora, em penso... però tothom va pels carrers i nosaltres tancarem. I com ens ho farem, sense llet?, va dir la senyora. I el senyor s'hi va ficar i va dir, quan els obrers volen fer d'amo, no saben com posar-s'hi. Que la vol, vostè, la revolució?, va dir el senyor. No senyor, va dir l'home de la llet Sila. I ja empenyia el carretó amunt sense recordar-se que l'havien de pagar i el senyor el va fer aturar i el va pagar i li va dir que ja es veia que era una bona persona encara que fos un treballador, i l'home de la llet Sila li va dir, ja sóc vell... I va empènyer el carretó i se'n va anar a trucar a les cases per acabar de repartir les últimes paperines.

*Extret del capítol XXVI*



## \* LA PLAÇA DEL DIAMANT

Mercè Rodoreda, 1962

Fragment 4

I vam dormir junts. Jo al mig i un nen a cada banda. Si havíem de morir, moriríem així. I si a la nit hi havia alerta, i les sirenes ens despertaven, no dèiem res. Ens quedàvem quiets, només escoltant, i quan tocaven la sirena d'acabament, si podíem dormíem però no sabíem si estàvem adormits perquè callàvem sempre.

El darrer hivern va ser el més trist. S'enduien els nois de setze anys. I les parets estaven plenes de cartells i jo, que no havia entès aquell cartell que deia que havíem de fer tancs, i que amb la senyora Enriqueta ens havia fet riure tant, si en quedava un tros per alguna paret, ja no em feia riure gens. Hi havia homes molt grans que aprenien de fer la guerra pels carrers. Joves i vells, tothom a la guerra, i la guerra els xuclava els donava la mort. Moltes llàgrimes, molt de mal per dintre i per fora. Alguna vegada pensava en en Mateu. [...] I aquella veu d'en Mateu quan em va dir que hi havien d'anar tots. I tots s'hi anaven quedant com a la ratera, les rates. No hi ha més remei. No hi ha més remei. [...]

I van començar a marxar. L'adroguer de sota deia: mira, mira, tants diaris i tants cartells... apa... apa... a córrer món. [...] Com vam viure aquells dies, no ho sé. Entre el temps de marxar els uns i d'entrar els altres, em vaig tancar al pis.

*Extret del capítol XXXIII*

## \* LA PLAÇA DEL DIAMANT

Mercè Rodoreda, 1962

Fragment 5

I vaig veure la senyora dels ciris que també estava drete perquè no es devia haver pogut agenollar, i tenia els ulls que li sortien del cap i ens vam mirar i vam quedar una estona encantades mirant-nos, perquè ella també devia veure els soldats morts, ella també els veia, m'ho deien els seus ulls de persona que li han matat algú amb bala i al mig d'un camp; i espantada pels ulls de la senyora vaig sortir mig trepitjant gent agenollada i a fora queia la pluja fina com quan havia entrat. I tot era igual.

I amunt, jo amunt, amunt, Colometa, vola, Colometa... Amb la cara com una taca blanca damunt del negre del dol... amunt, Colometa, que darrere teu hi ha tota la pena del món, desfés-te de la pena del món, Colometa. Corre, de pressa. Corre més de pressa, que les boletes de sang no et parin el caminar, que no t'atrapin, vola amunt, escales amunt, cap al teu terrat, cap al teu colomar... vola, Colometa. Vola, vola, amb els ulls rodonets i el bec amb els foradets per nas al capdamunt... i corria cap a casa meva i tothom era mort. Eren morts els que havien mort i els que havien quedat vius, que també era com si fossin morts, que vivien com si els haguessin matat. I vaig pujar l'escala amb els polsos que em foradaven els costats del front i vaig obrir la porta, que no trobava el pany per ficar-hi la clau, i vaig tancar la porta i m'hi vaig clavar d'esquena, respirant com si m'ofegués, i vaig veure en Mateu que em donava la mà i deia que no hi havia més remei...

*Capítol XXXV*

## Per qui toquen les campanes d'Ernest Hemingway

### Fragment 1

- \*\* 0. Títols. Estratègies: fer-se preguntes. | Implicació del lector: valors universals i compartits. Solidaritat i compromís.

#### ▣ Tot el que ens pot dir el títol d'una obra

- \* 1. Construcció de la intriga: els presagis.
- \* 2. Convencions i tòpics de la literatura de guerra: l'heroi.
- \*\* 3. Estereotips. Lectura crítica d'obres literàries. | Pluralitat cultural.

### Fragment 2

- \* 1. Tòpics literaris. 

### Fragment 3

- 1. Sistema de valors dels personatges. | Guerra Civil espanyola: cruesa dels
- \*\* dos bàndols, afiliació obligatòria i sistema de guerrilles. | Autodefensa i cultura de pau: implicació del lector.
- \* 2. Diàlegs. Sistema de valors dels personatges.
- \*\* 3. Presa de consciència dels gustos lectors. Comunicació i socialització literària: opinar i recomanar.

## \* PER QUI TOQUEN LES CAMPANES

Ernest Hemingway, 1940

Fragment 1

—Degué ser una operació molt difícil —repetí l'Anselmo—. Molt emocionant.

—Ha estat L'única cosa bona que hem fet —comentà una veu profunda—. Què fas aquí, dropo, borratxo, fill de gitana malparida! Què fas aquí?

En Robert Jordan veié una dona d'uns cinquanta anys, gairebé tan gran com en Pablo, quasi tan ampla com alta, amb una faldilla i una brusa negres, de pagesa, unes mitges gruixudes de llana, que li cobrien les cames rabassudes, i espardenyes de sola de cànem. La cara bruna semblava un model per a una talla granítica. Tenia unes mans gruixudes, però atractives, i duia la rullada cabellera, negra i espessa, recollida sobre el clatell formant un rodet.

—Contesta'm —digué al gitano, sense fer cas dels altres.

—Parlava amb aquests camarades. Aquest és dinamiter.

—Això, ja ho sé! —replicà la *mujer* d'en Pablo—. Fot el camp d'aquí i vés a rellevar l'Andrés, que està de guàrdia allà dalt.

—Ja hi vaig —féu el gitano. Després s'adreçà a en Robert Jordan—. Ja ens veurem a l'hora de sopar.

—Ni ho somiis, això! —cridà la dona—. D'acord amb els meus comptes, avui ja has dinat tres vegades. Ara, vés-te'n i que vingui l'Andrés. Hola! —saludà, adreçant-se a en Robert Jordan amb la mà estesa, somrient—. Com anem i com va la República?

—Bé! —féu ell, tornant-li la ferma encaixada—. Anem bé, jo i la República.

—Ho celebro! —exclamà la dona. L'esguardava de fit a fit, somrient, i ell es fixà que tenia uns ulls grisos molt bonics—. Has vingut per enllestir un altre tren?

—No —contestà en Robert Jordan, confiant-se-li instantàniament—. Per un pont, he vingut.

—No es nada! —replicà ella—. Un pont no és res. Quan liquidarem un altre tren, ara que tenim cavalls?

—Més endavant. Aquest pont té molta importància.

—La mossà m'ha dit que el teu camarada, aquell que va col·laborar amb nosaltres en allò del tren, és mort.

—Sí.

—Quina llàstima! Mai no he vist una explosió com aquella. Era un home de talent. M'agradava d'allò més. No és possible de fer volar un altre tren, ara? Hi ha molts homes en aquestes muntanyes. Massa. Resulta difícil d'aconseguir menjar. Valdria més tocar el dos. I tenim cavalls.

—Hem de volar aquest pont.

—On és?

—Molt a prop.

—Millor! —exclamà la *mujer* d'en Pablo—. Fem volar tots els ponts que hi ha per aquí i fotem el camp! Ja n'estic farta, de tot això! Hi ha massa gent concentrada. No en podem esperar res de bo. Hi ha una quietud repugnant! Veié en Pablo per entremig dels arbres i li cridà:

—*Borracho!* Borrato podrit! —Es girà cap a en Robert Jordan i afegí alegrement—: S'emporta una bóta de vi per fotre-se-la tot sol, a sota un arbre. No para de beure. Aquesta vida el fa malbé. Minyó, m'alegro que hagi vingut!

—Li clavà una patacada a l'esquena—. Ah! —exclamà—. Ets més fort que no sembla! —i li passà la mà per l'espatlla, palpant els músculs sota la camisa de franel·la—. Molt bé! Me n'alegro molt, que hagi vingut!

—Igualment.

—Ens entendrem —afirmà ella—. Pren una tassa de vi.

—Ja n'hem begut prou —féu en Robert Jordan—. Però, en vols tu?

—No pas abans de sopar —contestà la dona—. Em fa coragre. —En veure altre cop en Pablo, li cridà—: *¡Borracho!* —Es girà cap a en Robert Jordan i brandà el cap—. Era molt bon home —li explicà—. Però ara està acabat. I escolta'm: una altra cosa. Sigues molt bo i tingues cura de la mossà. De la Maria. Les ha passades molt magres. M'entens?

—Sí. Per què m'ho dius, això?

—L'he vista quan ha tornat a la cova, després de parlar amb tu. He vist com et mirava abans de sortir.

—He fet una mica de brometa.

—Estava molt malament —digué la dona d'en Pablo—. Ara està més bé, però se n'hauria d'anar d'aquí.

—És clar! Podria passar a l'altra banda, acompanyada de l'Anselmo.

—Tu i l'Anselmo us la podeu endur, quan s'acabi tot això.

En Robert Jordan sentí aquell dolor a la gola i notà que se li espesseïa la veu.

—Podria ser —digué.

La *mujer* d'en Pablo se'l mirà i, brandant el cap, féu:

—Ai, ai! Tots els homes sou així?

—No he dit res, jo. És bonica, ja ho saps.

—No, no és bonica. El que tu vols dir és que comença a ser-ho —assegurà la dona d'en Pablo—. Quins homes! És una vergonya que hàgim de ser nosaltres qui us parim. No. Seriosament. ¿No hi ha cap asil, que depengui de la República, on es facin càrrec de noies com aquesta?

—Sí —contestà en Robert Jordan—. Hi ha bons llocs. A la costa, prop de València. I en altres indrets, també. Allí la tractaran bé i podrà tenir cura d'alguns infants. És ple de nens evacuats de diversos pobles. Li ensenyaran a fer la tasca que calgui.

—Això és el que jo voldria —digué la *mujer* d'en Pablo—. En Pablo està malalt a causa d'ella. Això és una altra cosa que l'està destruint. El sol fet de veure-la l'esgota com una malaltia. Seria convenient que se n'anés.

—Ens l'endurem, quan això s'acabi.

—I ara la tractaràs bé, si te la confio? Et parlo com si et conegués de fa molt temps.

—Així és com ha de ser, quan les persones es comprenen —afirmà en Robert Jordan.

—Seu! —li ordenà la dona d'en Pablo—. No vull que em prometis res, perquè allò que hagi de passar passarà. Però, si per cas no te l'arribes a endur, voldria que em fessis una promesa.

—Per què dius si per cas no me l'arribo a endur?

—Perquè no vull que es torni folla. Ja ho va estar abans, i ja en va tenir prou.

—Ens l'endurem després de fer volar el pont —assegurà en Robert Jordan—. Si encara som vius.

—No m'agrada que parlis d'aquesta manera. Aquesta forma de parlar mai no porta sort.

—He parlat així només per fer la promesa —li replicà en Robert Jordan—. No sóc d'aquests que es posen lúgubres.

—Deixa'm veure la mà —li demanà la dona.

En Robert Jordan alçà la mà. La dona la hi obrí, la sostingué amb la seva manassa i li passà el polze pel palmell, fitant-la atentament; després, la deixà caure i s'aixecà. Ell també ho féu, i ella l'esguardà sense somriure.

—Què hi has vist? —li preguntà en Robert Jordan—. Jo no hi crec, o sigui que no aconseguiràs esglaiar-me.

—No res —contestà ella—. No hi he vist res.

—Sí, alguna cosa hi has vist. És per curiositat només. No hi crec, en aquestes coses. —En què creus, doncs?

—En moltes coses, però no pas en això.

—En quines coses?

—En la meva tasca.

—Sí, ja ho he vist.

—Digues-me què més has vist.

—No he vist res més —replicà ella, amargament—. Dius que és molt difícil això del pont?

—No. He dit que era molt important.

—Però pot ser difícil?

—Sí. I ara aniré a explorar-lo. ¿Quants homes tens aquí?

—Cinc de bons. El gitano és un inútil, per bé que les seves intencions són bones.

Té un bon cor. En en Pablo, ja no hi confio.

## \* PER QUI TOQUEN LES CAMPANES

Ernest Hemingway, 1940

Fragment 2

«[...] Possiblement, en Golz sabia totes aquestes coses i havia volgut fer-li comprendre que cal viure tota una vida en les dues nits que et són concedides; que, vivint en les condicions en què vivia, li calia concentrar tot allò que hauria pogut assolir en una vida normal en el curt lapse que li era donat.

Era una bona doctrina. Però no volia creure que la Maria fos solament fruit de les circumstàncies. Si no era, és clar, que fos una reacció de les seves pròpies circumstàncies tant com de les d'ell.

“La seva circumstància no ha estat bona”, pensà. No gens bona! Si les coses són així, així hauran de ser.’ Però no hi ha cap llei que em pugui fer dir que m’agradin. Mai no hauria dit que pogués arribar a sentir el que he sentit, ni que això em pogués arribar a passar a mi. M’agradaria que això durés tota la vida.»

«Durarà», sentí que li deia una altra veu interior. «Durarà. Ho tens ara, i aquest ara és tota la teva vida; ara. No existeix res més que aquest moment present. No existeix ni l’ahir ni el demà. ¿A quina edat et cal arribar per tal de descobrir això? Només existeix l’ara i si ara són dos dies, aleshores tota la vida seran aquests dos dies i tot el que t’esdevingui ho serà en proporció. Així és com pots viure tota una vida en dos dies solament. I si deixes de queixar-te i de demanar allò que mai no podràs obtenir, gaudiràs d’aquesta vida. Una vida, bona vida, no pot ser mesurada amb edats bíbliques. De manera que no t’amoïnis: pren

tot el que tens, fes la teva via i gaudiràs d'una vida llarga i feliç. ¿No ho ha estat, darrerament, de feliç? Doncs, de què et queixes? Això és el que passa amb aquesta mena de feines.»

I en pensar-ho, se sentí complagut.

## \* PER QUI TOQUEN LES CAMPANES

Ernest Hemingway, 1940

Fragment 3

A l'altra banda de la carretera sortia fum de la xemeneia del molí, i l'Anselmo en sentí la flaire que el vent li duia a través de la neu. «Els feixistes estan ben calents i abrigats —pensà—, però demà, a la nit, els pelarem. És una cosa estranya i no m'agrada pensar-hi. Els he estat observant tot el dia i són homes com nosaltres. Suposo que si ara m'arribava fins al molí i trucava sona ben rebut, si no fos per les ordres que tenen que els obliguen a demanar la documentació a tothom que passi per la carretera. Són solament les ordres allò que ens separa. Aquests homes no són feixistes. Jo els anomeno així, però no ho són. Són uns pobres llàtzers com nosaltres. No haurien d'estar lluitant contra nosaltres, i no m'agrada pensar en la matança.

»Els d'aquesta posició són gallecs. Ho sé perquè els he sentit enraonar aquesta tarda. No poden desertar, perquè si ho feien, afusellarien les seves famílies. Els gallecs són molt intel·ligents o molt estúpids. N'he coneguts de totes dues menes. En Líster és un gallec de la mateixa ciutat que en Franco. ¿Què deuen pensar-ne, aquests gallecs, d'una nevada així en aquesta època de l'any? No tenen muntanyes tan altes com aquestes al seu país, i allí sempre plou i tot està sempre molt verd!».

S'encengué un llum en una de les finestres del molí, i l'Anselmo, bo i esgarrifant-se de fred, pensà: «Maleït *inglés!* Vet aquí aquests gallecs ben

calents en aquesta casa i a la nostra terra, mentre jo m'estic gelant darrere un arbre, i hem de viure encauats com les bèsties per aquestes muntanyes. Però demà les bèsties sortiran dels cataus i aquests que ara estan ben calentets quedaran fregits embolicats en les flassades, de la mateixa manera que van morir aquells altres, la nit que vam atacar Otero».

No li agradava recordar aquella nit a Otero. Fou la primera vegada que matà un ésser humà, i esperava que en l'assalt a aquella posició no hauria de matar ningú. [...]

»Quin fred que fa! Que vingui l'inglés i que no hagi de matar ningú aquesta vegada. Aquests quatre gallecs i el seu caporal els deixarem per a aquells a qui els agrada matar. L'inglés ho ha dit. Ho faré, si no tinc més remei, però l'inglés m'ha promès que aniré amb ell al pont i que això ho deixarem per als altres. Al pont hi haurà un combat i, si sóc capaç de mantenir-me ferm, hauré fet tot allò que un vell com jo pot fer en aquesta guerra. Però, ara, que vingui l'inglés, perquè estic mort de fred, i veure aquell llum al molí i pensar que aquells gallecs estan ben calentets allà dins, encara em fa sentir més el fred. Voldria ser a casa meva altre cop i que aquesta guerra ja s'hagués acabat. Però ara no en tens cap, de casa. Hem de guanyar la guerra, si mai he de tornar a casa meva».

Dins la serradora, un dels soldats, assegut damunt la llitera, es greixava les botes; un altre, ajagut, dormia. El tercer cuinava i el caporal llegia un diari. Els cascs eren penjats en uns claus a la paret, i els fusells arrambats a l'envà.

—¿Quina mena de país és aquest, que hi neva al mes de juny? —preguntà el soldat que seia a la llitera.

—És un fenomen —li contestà el caporal.

—Però és la lluna de maig —adduí el soldat que estava cuinant—. Encara no s'ha acabat la lluna de maig.

—¿I quina mena de país és aquest, que hi neva al maig? —insistí el soldat de la llitera.

—En aquestes muntanyes no és estrany que nevi al maig —explicà el caporal. A Madrid he passat més fred al maig que en qualsevol altre mes.

—I també més calor —afegí el soldat que cuinava.

—El mes de maig és un mes de molts canvis de temperatura —prosseguí el caporal—. Aquí, Castella, el maig és un mes calorós, però també hi pot fer molt de fred. —O pot ploure molt —concloué el soldat de la llitera—. Durant aquest maig que hem passat, ha plogut quasi cada dia.

—No tant! —repliquà el soldat que cuinava—. De tota manera, la lluna encara era la d'abril.

—Ens faries tornar boigs tu i les teves llunes! —exclamà el caporal—. Deixa les llunes en pau d'una vegada!

—Qualsevol que visqui prop del mar o al camp sap que són les llunes i no els mesos allò que cal tenir en compte —explicà el soldat que cuinava—. Ara, per exemple, ha començat la lluna de maig i quasi som al juny.

—¿Per què no endarrereixen totes les estacions d'una bona vegada? —preguntà el caporal—. Tot això em fa mal de cap.

—Tu ets de ciutat —li digué el soldat que estava cuinant—. Tu ets de Lugo. Què en pots saber, tu, del mar o del camp?

—A ciutat s'aprèn més que tot el que pugueu aprendre vosaltres, *analfabetos*, al mar o al camp.

—Amb aquesta lluna arriben els primers bancs de sardines —explicà el soldat que cuinava—. Amb aquesta lluna, comencen a preparar les barques sardinaleres, i el verat se n'haurà anat cap al nord.

—¿Com és que no ets a la Marina, essent de Noya com ets? —li preguntà el caporal.

—Perquè no em van registrar a Noya, sinó a Negreira, on vaig néixer. I als de Negreira, que queda al capdamunt del riu Tambre, els envien a l'exèrcit.

—Mala sort! —féu el caporal.

—No et pensis que no hi hagi perill a la Marina —comentà el soldat de la llitera—. Fins i tot si no s'entra en combat, les costes són molt perilloses a l'hivern.

—Res no pot ser pitjor que l'exèrcit —afirmà el caporal.

—I això ho dius tu que ets caporal! —exclamà el soldat que cuinava—. Quines coses de dir!

—Em refereixo als perills —cuità a contestar el caporal—. Vull dir que cal suportar bombardeigs, atacs i, en general, la vida de les trinxeres.

—Aquí, poca cosa en sabem, de tot això —comentà el de la llitera.

—Gràcies a Déu —repliquà el caporal—. Però, qui sap quan trigarem a tornar-hi! Estic segur que no durarà sempre aquesta tranquil·litat.

—Fins quan et sembla que estarem destinats aquí?

—No ho sé —contestà el caporal—. Però, tant de bo hi acabéssim de passar la guerra, aquí!

—Però sis hores de guàrdia és matador! —es queixà el soldat que estava cuinant.

—Mentre duri la nevada, seran de tres hores —prometé el caporal—. És normal.

—I tots aquests cotxes de l'Alt Comandament, ¿què representen? —preguntà el soldat de la llitera—. No em fan cap goig!

—A mi tampoc! —féu el caporal—. Totes aquestes coses són com un mal averany.

—I l'aviació! —afegí el soldat que cuinava—. L'aviació és un altre mal senyal.

—Però nosaltres tenim una aviació formidable —adduí el caporal—. Els «rojos» no tenen una aviació com la nostra. Aquells avions del matí eren capaços de fer posar content a qualsevol.

—Jo havia vist els avions «rojos» quan eren una cosa molt ferma —comentà el soldat de la llitera—. Aquells bombarders bimotors només de veure'ls causava horror. Eren formidables.

—Sí. Però no són tan formidables com els nostres —concloué el caporal—. Tenim una aviació insuperable!

Així parlaven a l'interior de la serradora, mentre l'Anselmo, des del seu amagatall, vigilava i observava la llum de la finestra del molí.



«Espero no ser jo qui hagi de fer la degolladissa —pensava l'Anselmo—. Jo crec que després de la guerra caldrà fer una gran penitència per totes les matances. Si ja no tenim religió, després de la guerra s'haurà de crear una mena de penitència cívica, per tal que tots puguin sentir-se nets de culpa per haver pres part en aquests carnatges o, altrament, mai no tindrem una base vertadera i humana sobre la qual poder viure. Sé que cal matar, però, tanmateix, és perjudicial per a l'home, i crec que, quan tot s'hagi acabat i hàgim finit la guerra, hi haurà d'haver alguna mena de penitència per a quedar nets de culpa.»

L'Anselmo era un home molt bo i cada vegada que es quedava sol, i solia quedar-s'hi sovint, aquest problema de les matances retornava a la seva ment. [...]

Després es posà a picar de peus a terra sordament, i no tornà a pensar en el pont. L'arribada de la nit sempre el feia sentir-se sol, i aquella nit se sentia tan solitari que li produïa un buit enorme al seu interior, com si tingués gana. Abans de la revolta, vencia aquella sensació resant. Manta vegada, en tornar cap a casa, després d'una cacera, repetia la mateixa pregària una i altra vegada, i això l'assossegava. Però des que començà el Moviment, no havia tornat a' resar. Les trobava a faltar, aquelles oracions, però pensava que fóra injust i hipòcrita pretendre de resar. Altrament, no volia demanar cap mercè, ni reclamar cap tracte diferent d'aquell que rebien els altres homes.

«No! —pensà—. Em trobo sol, però també s'hi troben els soldats i les dones dels soldats i tots aquells que han perdut la família o els pares. No tinc muller,

però celebros que es morís abans de la revolta. No l'hauria compresa. No tinc fills i mai no en tindrè. Durant el dia em trobo sol, quan no estic treballant, però quan es fa de nit, la solitud s'accentua. Però tinc una cosa que ningú, ni home ni Déu, no podrà prendre'm mai i és que he treballat molt per a la República. He treballat fermament per al bé que més endavant haurem de gaudir tots. He fet tot el que he pogut des del començament del Moviment, i mai no he comès cap acte que em faci avergonyir. L'única cosa que sento són les matances. Però segurament alguna cosa ho compensarà tard o d'hora, perquè per a un pecat d'aquesta mena, que pesa sobre el cap de tants, per força ha d'haver-hi alguna forma de redimir-lo. [...] Realment, ha de ser un pecat enorme. Perquè, amb tota certesa, és l'única cosa que no tenim dret a fer, per molt que calgui. Però a Espanya, tothom mata amb massa facilitat, sovint sense necessitat, i es realitzen moltes injustícies que després no es poden reparar. No voldria pensar-hi, en aquestes coses. Voldria que hi hagués una penitència que pogués començar a complir ara mateix, perquè és l'única cosa que he fet a la vida que em fa sentir malament quan estic sol. Totes les altres coses són perdonables, o bé se'ns ofereix l'avinentsa de compensar-les mitjançant les bones obres o fent alguna cosa decent. Però penso que, això de matar, deu ser un pecat molt gran i m'agradaria poder-lo purgar. Més endavant potser hi haurà alguns dies en què es podrà treballar per a l'Estat, o es podrà fer alguna cosa per tal de pagar les culpes, com es feia abans amb l'Església».

## Unitats de xoc de Pere Calders

### Fragment 1

1. Convencions de la literatura de guerra: l'èpica, l'heroi i la seva contravenció. Literatura catalana segle XX. Comunicació literària: debat sobre la interpretació.
- \* 2. Guerra Civil espanyola: la qüestió internacional.

### Fragment 2

- \* 1. Guerra Civil espanyola: bombardeigs i rereguarda.
- \*\* 2. Àmbits d'actuació de poder i violència.

### Fragment 3

- \* 1. Guerra Civil espanyola: organització militar dels dos bàndols i patiment de la població.
- \* 2. Art, societat i compromís: himnes. 📖

📖 Càpsula d'aprofundiment: principals batalles i atacs a la població civil.

### Fragment 4

- \* 1. Recursos estilístics i retòrics.
- \*\* 2. Estratègies: fer connexions. Relació amb el sistema de valors de l'època i l'autor.
- \* 3. Focus de conflicte en el món actual.

### Fragment 5

- \* 1. Tòpics i símbols de la literatura de guerra: contravencions. Humor i la paròdia en temps de guerra. Comunicació literària: debat sobre la interpretació. ✍️

### Fragment 6

- \* 1. Finals. Funció poètica i expressiva del llenguatge.

- \* 2. Punt de vista i narrador. El significat de seleccions narratives específiques. Intertextualitat.

### Reflexió general

- \* 1. La crònica: literària i de guerra. 📖

✍️ Cadàver exquisit: cròniques des de la trinxera, la rereguarda, etc.

- \*\* 2. La propaganda. Fonts primàries i secundàries. | Literatura catalana segle XX: escriptura coetània a la Guerra Civil.
- \*\*\* 3. Implicació del lector. | Límits en la defensa dels valors i ideals propis.

## \* UNITATS DE XOC

Pere Calders, 1938

Fragment 1

Hem anat a Benicàssim, per planejar la construcció d'unes barraques destinades als ferits de la Brigada Internacional. Pel camí, l'oficial que ens comanda ens ha explicat que els components de la Brigada tenen un concepte molt favorable del valor col·lectiu dels carrabiners. Coneixen l'actuació de les nostres forces de xoc a Pozoblanco, a Brihuega, a Belchite, a tots els llocs on la lluita ha tingut un caràcter decisiu.

Ens ha dit, també, que aquests estrangers de qualitat aprecien molt els catalans i ens han reconegut notables qualitats bèl·liques. Això ens obliga a entrar a Benicàssim amb aire decidit i el cap alt, a fi de no desmerèixer la nostra doble fama. És el moment de la meua vida que he lamentat més no ésser ben alt i ample de pit, perquè m'ha fet l'efecte que hom em confiava el manteniment del prestigi de la raça.

Tot venint, hem trobat els primers grups de ferits i mutilats. N'hi ha de tots els indrets de la terra; gegants del nord, rossos i amb una cara plena de candor, meridionals esprimatxats, actius, que són els primers a voler sortir del llit i els primers a intentar desprendre's de les fèrules i les crosses. Fins hem vist un negre, i algun representant individual de races exòtiques.

Profundes diferències racials separen aquests homes. Hi ha grups els països dels quals no han tingut cap contacte històric amb el nostre, però tots ells han

vingut a unir-se damunt del nostre sòl i ens han obert els braços. Són germans nostres, ens hi sentim units per llaços més estrets que els de la sang, i els demostràrem la nostra gratitud plorant, però aquesta guerra ens ha estroncat el plor.

Moltes rutes militars històriques separen aquests homes de llurs cases i molts d'ells no hi tornaran mai més. Porten la cara franca oberta al nostre cel, somriuen i s'afanyen a posar-se bons, per tornar a deixar retalls de vida als nostres fronts.

## \* UNITATS DE XOC

Pere Calders, 1938

Fragment 2

Hem sabut pels diaris que Barcelona ha estat novament bombardejada, fa dos dies; hi ha hagut dotzenes i dotzenes de morts i centenars de ferits. Ara haurem de passar una colla de dies sense saber notícies de casa nostra, sense rebre cartes on els nostres familiars ens diguin que no els ha passat res. Quin suplici! És clar que Barcelona és gran, però als nostres ulls la ciutat és un pis petit i unes cares estimades, la imatge de les quals cabria dintre la mà tancada.

A migdia d'avui han tocat les sirenes d'alarma, per tercer cop en el curs de la jornada. Hem sortit al carrer, a temps per a veure els aparells facciosos i sentir els xiulets de les bombes en fendir l'aire, seguit immediatament d'unes detonacions molt fortes. Enllà de la població, a l'indret de l'hospital, s'han alçat per damunt de les cases unes columnes de terra i de pols; ens dirigim cap allí, corrent tant com ens és possible. Des de diversos llocs ens arriba el soroll de les campanes de les ambulàncies, i els sanitaris van sortint de llurs cases; alguns d'ells es posen els braçals de la Creu Roja en plena carrera, guanyant temps al temps.

Heus ací de cop, en tombar un angle de carrer, tot el dolor d'aquesta guerra estúpida que fan ells. Enmig de la calçada hi ha dos forats enormes, i a les voreres, arrapades als arbres o ajagudes al peu de les cases, una colla de persones civils ferides o mortes, amb trossos de carn i de sang barrejats amb

la terra. Hi ha una dona que crida d'una manera horrible i deu tenir, per a fer-ho, tota la raó del món.

He recollit, a uns cent metres d'un dels forats de les bombes, un nen ferit. Deu tenir uns dos anys d'edat; la metralla li ha arrencat una cama, les restes de la qual qui sap on han anat a parar. El nen no plora, ni crida. L'he trobat amb una taronja a mig menjar estreta contra el pit, i m'ha mirat amb uns ulls esbatanats. Quina mirada. Senyor! Si els parlamentaris del món poguessin veure-la, si haguessin de recollir aquesta criatura i tenir-la als braços! Si el Pare Sant de Roma hagués de passar les seves mans pels cabells d'aquest infant i dir-li que no s'espanti, que no té res, com li costaria després de beneir amb les mateixes mans els aviadors feixistes!

## \* UNITATS DE XOC

Pere Calders, 1938

Fragment 3

Cada dia procurem informar-nos del curs dels combats de Terol. La lluita és duríssima i no minva pas d'intensitat; dels quatre comandants que manen els batallons de la Brigada de Carrabiners, dos han estat baixa. [...]

Per la quantitat de caps i oficials ferits o morts aquests darrers dies, pot jutjar-se el nombre de baixes que hauran sofert els soldats. Cada dia arriben nous contingents de ferits, i cal gent de reserva per tal de refer les unitats.

Hem observat que els nostres caps estan preocupats, i hem sabut de seguida la causa de llur inquietud. Si la batalla de Terol s'allarga, caldrà recórrer als tres batallons constituïts, i el projecte de formar una Brigada de xoc ben forta s'haurà de suspendre. [...]

I la batalla pren cada vegada unes proporcions més grans.

\*\*\*

Tots els carrabiners, i sobretot els catalans, admirem i respectem el catorzè batalló. S'ha portat molt bé al front, i són uns homes ben preparats, disciplinats, que saben perfectament el significat de la nostra guerra. [...]

Els ha estat promès que, abans de tornar al front, els serà concedida una temporada de sojorn a Catalunya, adscrits en una de les Comandàncies de Carrabiners de la nostra terra. Sabem, per tant, que el seu batalló serà el darrer

a ésser mobilitzat per a incorporar-se al front. Perquè ens cridaran d'un a un, per batallons. Això ho hem sabut del cert.

Aquests homes del catorzè, amb la promesa de llur viatge a Catalunya, estan il·luminats com criatures. [...]

Estem contents tots nosaltres per l'alegria que tenen ells. S'abracen, els espurnegen els ulls, i des d'ara no els deixa assossegat un nou neguit: saber la data de la marxa. Els oficials no els han pogut contestar res concret; per descomptat, el viatge s'efectuarà dins un breu termini, però no els és possible de fixar el dia.

\*\*\*

Les companyies van prenent un aire especial. Els futurs permissionaris han coincidit a comprar totes les coses de menjar que poden per tal de dur-les a casa. En els magatzems de subministrament, en ús d'una mena de condescendència, els han venut uns bacallans petits, i ells els han penjat a manyocs, per les parets de les companyies. Feien una pudor tan insuportable, que aquest matí un oficial s'ha enfadat seriosament, i ha ordenat que cada home es procuri un sac per a guardar els aliments i el tingui fora de la companyia.

Hi ha un xicot barceloní que s'ha presentat a l'agrupació portant una gran quantitat de pots de farina d'arròs. Se n'ha avergonyit, i ha tingut necessitat d'explicar-nos:

—És que tinc una nena de dos anys d'edat, i la meua dona m'escriu que no troba farines per a completar la seva alimentació. Amb això les faré contentes.

Si tarden gaire a marxar, acabarem per tenir-los enveja i se'ns fondrà l'entendiment.

[...]

Avui han arribat de Terol notícies inquietants. La batalla assoleix ara la màxima violència.

\*\*\*

Ahir, a darrera hora del vespre, el catorzè Batalló rebé l'ordre d'estar preparat per a sortir aquest matí.

Els expedicionaris han omplert el pati, molt abans de l'hora assenyalada. Porten els sacs de menjar i estan tan contents que donen bo de veure.

Amb una mica de retard han arribat a la caserna els camions que hauran de traslladar-los. S'han col·locat en renglera davant dels homes, esperant-los. L'ordre de marxa depèn ara de l'arribada del comandant; tarda molt i els homes s'impacienten.

Quan el comandant arriba, prop d'una hora més tard de la prevista, tot el batalló fa un sospir d'alleujament. Hi ha homes que no poden aguantar-se més i comencen a pujar als camions. El comandant ordena que tornin a baixar, i expressa el seu desig de parlar-los. No s'ha pas enfadat i la seva veu té una inflexió afectuosa.

Es fa un silenci absolut, i el comandant parla:

—Camarades: en contra del que us pensàveu, no anem a Catalunya. Ens devem a la guerra, i la guerra exigeix ara de nosaltres que anem a Terol. Ens han designat a nosaltres perquè ens consideren un batalló fort i disciplinat. Ara,

com sempre, cal que ens mantinguem al nivell del nostre prestigi; tothom espera que complirem el nostre deure.

Els homes s'han quedat seriosos, amb els ulls baixos. Els que coneixem fins a quin punt ha d'ésser terrible llur decepció, arribem a témer que reaccionin d'una manera perillosa.

Transcorren uns segons terribles. Segueixen drets, sense fer cap gest ni cap exclamació. Si poguéssim aconsellar-los amb la mirada!

Però no cal pas dir-los el que han de fer. Amb un cop de cor uneixen les voluntats i comencen a cantar:

*Amunt els damnats de la terra!*

*Amunt els qui pateixen fam!*

*Els proletaris criden: Guerra!*

*Tot el món és de guerra! un clam*

Amb «La Internacional» als llavis, van pujant als camions. Quan són plens, la caravana inicia la marxa.

Com els trobarem a faltar aquests excel·lents companys!

\*\*\*

Ha sortit ja un altre batalló. La lluita de Terol pren el caràcter de batalla decisiva, la primera gran batalla de la nostra guerra, i calen molts homes per a sostenir-la.

## \* UNITATS DE XOC

Pere Calders, 1938

Fragment 4

Nosaltres avorrim la guerra i si la fem és perquè ens obliguen a fer-la. L'instint de conservació del nostre poble ens mena a acarar-nos amb la ferocitat dels generals feixistes i a ésser tan implacables com ells. Però la guerra no ens agrada ni la sentim, i ara, amb la retina desfeta per la imatge de tantes llars destruïdes, podem explicar a les nacions com és d'estúpida, de cruel i de bestial la guerra que donen com a bona els militars imperialistes. I podem explicar, també, a tots els senyors de la terra, que de tant seure en poltrones se'ls ha esmussat la fantasia, que els obusos no són una cosa que esclati únicament en les cases dels obrers. A vegades, aquesta guerra que fan i que els agrada tant, pot girar-se contra ells amb tota la força que ells mateixos li han donat i desferlos la casa i les il·lusions, com ha passat a la «Plaza del Torico». En algunes ocasions, fer profecies no costa res; ací, en el cor del que fou barri distingit de Terol, podem plantar-nos de cara a Europa i dir als seus grans senyors: com més perfectes feu els elements de destrucció, com més diners dediqueu a aquest esport vostre de la guerra, més menudes quedaran les runes de les vostres cases, i més barrejades les vostres cendres amb la pedra, el ciment i la calç.

## \* UNITATS DE XOC

Pere Calders, 1938

Fragment 5

El primer dia que vàrem arribar, un company ens va preguntar si teníem polls. Referent als polls i a la guerra jo tenia una opinió personal, que me l'estimava molt. Estava convençut que eren dues coses que podien deslligar-se perfectament, posant-hi una mica de cura, i m'indignava cada vegada que algú escrivia coses, de la guerra i parlava dels polls. Ho atribuïa a una falta d'imaginació. Però ara reconec que tenien raó els altres, i que els polls donen caràcter al soldat i li fan companyia.

L'experiència ens ha permès, àdhuc, arribar a una conclusió sobre aquest afer: els polls no molesten tant com les puces i són molt més confiats i van més de bona fe.

## \* UNITATS DE XOC

Pere Calders, 1938

Fragment 6

Estem a punt d'arribar dalt de tot de la carena més alta, i de sobte, en tombar un revolt de camí, l'horitzó s'allunya fins a l'infinit i s'estén als nostres peus un gran retall de paisatge. Més avall del lloc on ens trobem nosaltres, el paisatge queda dividit per una ratlla horitzontal de punts foscos que viuen i es mouen. És la primera línia; al seu davant tota la terra que veiem encara la dominen els feixistes. És una terra resseca, fosca i oprimida, que espera rebre la marca de les nostres petjades i la llum de la raó que ens assisteix.

La primera línia s'hi acara ardidament; és una línia viva, que lluita, es trenca i es refà mil vegades cada dia. Aquests homes són el primer rengle de ciutadans d'Europa, el millor que podem oferir al món, el nostre orgull i la nostra glòria. Passi el que passi, la primera línia seguirà avançant. Estendrà la seva ratlla horitzontal damunt d'aquests camps i aquests boscos, ultrapassarà els rius i els llacs, i s'enfilà per aquestes muntanyes, lluny, fins aquelles serralades blaves, i més enllà, sempre endavant amb el cap alt i la passa segura, portant la llibertat i el dret a la vida als racons més obscurs d'aquesta terra, i marcant la ruta que haurà de seguir el món.



## “Fet d’armes” de Pere Calders i altres contes

### Conte 1 | Fet d’armes

- \* 1. Paròdia i absurditat. Convencions de la literatura de guerra i la seva contravenció. Literatura catalana segle XX.
- \* 2. Estructura. Finals.

📖 **Càpsula d’aprofundiment: estructura narrativa i conflicte.**

### Conte 2 | Lectura lliure a escollir

La clara consciència, La noblesa del gran joc, La ratlla i el desig o El batalló perdut. Pere Calders

Els carrers blaus, L’hora més silenciosa en el diari d’un soldat, Uns quants mots a una rosa. Mercè Rodoreda

Marta, la roja. Anna Murià

La lengua de las mariposas. Manuel Rivas

👋 **Classe invertida: els contes.**

**Presentació del conte i interpretació literària (exposició o dinamització de l’aula). Exposició d’elements inspiradors per al producte final. Caracterització del gènere i consens de la rúbrica d’avaluació.**

- \*\* Socialització: tertúlia literària sobre la narrativa de Calders i el gènere del conte. Presa de consciència dels gustos lectors

## \* FET D’ARMES

Pere Calders

Conte 1

Un dia, fent guerra, vaig trobar-me separat de la meva gent, sense armes, sol i desemparat com mai.

Em sentia una mica humiliat, perquè tot feia preveure que el meu concurs no devia ésser decisiu i la batalla feia via, amb un soroll i una quantitat de morts que esgarrifava.

Vaig asseure’m a la vora d’un camí per fer determinades reflexions sobre aquest estat de coses, i vet aquí que, de sobte, un paracaigudista vestit de una manera estranya va prendre terra a prop meu. Sota la capa que portava, s’hi veia una metralladora i una bicicleta plegable, tot això dissimulat, és clar.

Va acostar-se’m i amb un accent estranger molt marcat em preguntà:

—Que em podríeu dir si vaig bé per a anar a l’Ajuntament d’aquest poblet? (Per allí, la setmana passada, hi havia un poble.)

—No sigueu ase —vaig dir-li—. Se us veu de seguida que sou un enemic, i si aneu cap allí us agafaran.

Això el va desconcertar, i després de fer un soroll amb els dits que denotava la seva ràbia replicà:

—Ja m’ho semblava, que no ho havien previst tot —respongué—. Què em fa falta? ¿Quin és el detall que m’acusa?

—Aquest uniforme que porteu és caducat. Fa més de dos anys que el nostre general el va suprimir, donant a entendre que els temps havien canviat. Aneu mal informats, vosaltres.

—L'hem tret d' un diccionari, va dir-me amb tristesa.

Es va asseure al meu costat, aguantant-se el cap amb les mans, segons sembla per pensar amb més garanties. Jo me'l mirava i de cop li vaig dir:

—Vós i jo el que hauríem de fer és barallar-nos. Si portés armes com vós ja us ho diria d'una altra manera...

—No —digué—, no valdria. De fet estem fora del camp de batalla i els resultats que obtinguéssim no serien homologats oficialment. El que hem de fer és mirar d'entrar al camp, i allí, si ens toca, ens les mesurarem.

Provàrem fins a deu vegades d'entrar a la batalla, però una paret de bales i de fum ho impedia. Per mirar de descobrir una esclatxa, pujàrem en un petit turó que dominava l'espectacle. Des d'allí es veia que la guerra seguia amb una gran empenta i que hi havia tot el que podien demanar els generals.

L'enemic em digué:

—Vist des d'aquí fa l'efecte que, segons com hi entréssim, més aviat fariem nosa...

(Vaig fer que sí amb el cap.)

—...I, això no obstant, entre vós i jo hi ha una qüestió pendent —acabà.

Jo trobava que tenia tota la raó, i per tal d'ajudar-lo vaig suggerir:

—I si anéssim a cops de puny?

—No, tampoc. Devem un cert respecte al progrés, pel prestigi del vostre país i del meu. És difícil —digué— es positivament difícil.

Pensant, vaig trobar una solució:

—Ja ho sé! Ens ho podem fer a la ratlleta. Si guanyeu vós podeu usar el meu uniforme correcte i fer-me presoner; si guanyo jo, el presoner sereu vós i el material de guerra que porteu passarà a les nostres mans. Fet?

S'hi avingué, jugàrem i vaig guanyar jo. Aquella mateixa tarda, entrava al campament, portant el meu botí, i quan el general, ple de satisfacció pel meu treball, em va preguntar quina recompensa volia, li vaig dir que, si no li feia res, em quedaria la bicicleta.

## Campo de los almendros de Max Aub

### Fragments 1 i 2

- \* 0. Títols. Estratègies: hipòtesis i expectatives.

---

- \*\* 2. Àmbits d'actuació de poder i violència. | Memòria històrica: la imparcialitat del relat i la importància de l'educació.

---

- \* 3. Diàlegs: naturalitat, revelació d'aspectes bàsics dels personatges i recursos per a la progressió dialògica. Estratègies: inferència i formulació de preguntes. ✍

---

- \*\* 4. Estratègies: materialització literària. Fonts primàries i secundàries. | Art, compromís i societat: la fotografia. Expressió i comunicació visual.

### Fragment 3

- \*\* 1. Recursos estilístics i retòrics. Creació i matís de l'atmosfera. | Connexió amb sentiments i emocions personals. | La dignitat humana i el respecte.

---

- \*\* 2. Guerra Civil espanyola: conseqüències. | Valors universals i valors compartits. La justícia.

---

- \*\* 3. Presa de consciència dels gustos lectors. Comunicació i socialització literària: opinar i recomanar.

📖 Càpsula d'aprofundiment: exili, repressió i introducció a la dictadura

## \* CAMPO DE LOS ALMENDROS

Max Aub, 1968

Fragment 1

—Me preocupan estos niños. No tendrían que marcharse los mayores sino ellos —dice Villegas.

—No se puede evacuar todo, nunca.

—Todos estos que levantan la naricita al cielo mirando los aviones diciendo: — ¡Son nuestros! Ellos son, de verdad, los que van a perder la guerra, la vida. De aquí en adelante irán a la escuela bajo la égida de Franco, de los curas, ya verás; bueno, no lo verás, pero te lo puedes imaginar, lo que les van a decir de sus padres. De ti, de mí.

—Tú no tienes hijos y en cuanto a mi hija...

A Juanito Valcárcel le regurgita de la garganta a la boca el agrio constante de su estómago.

—No es mayor cambio que para los que estudiaban con los jesuitas o los maristas, o lo que fueran, si hubiésemos ganado nosotros.

—Pero hemos perdido y la reacción se entronizará por quince o veinte años. No me digas que no.

—No te preocupes, los españoles estamos hechos para crecer en la adversidad. La bonanza no nos sirve. ¿La Revolución Francesa cuánto duró? Y ya ves.

—Pero es que ahora tampoco hemos hecho la revolución. Hemos intentado detener la contrarrevolución, sin éxito. No hemos sabido aprovecharnos. [...]

—[...] Lo único que dije fue que me preocupan estos niños.  
—Déjalos, ya crecerán y tal vez lo que hicimos no haya sido en vano.  
—¿Qué dirán cuando se enteren de esto que está pasando? ¿De este fin que les legamos sin querer?  
—No te preocupes, no se lo contarán y, si lo hacen, será de tal manera que no les quedarán ganas de saber de nosotros. Lo tendrán que redescubrir todo por sí mismos.

## \* CAMPO DE LOS ALMENDROS

Max Aub, 1968

Fragment 2

La gente siguió saliendo, entre una doble fila de soldados del Tercio que custodiaban la carretera hasta lo que vendría a llamarse Campo de los almendros, a la derecha de la carretera de Denia: cuatro kilómetros más o menos. [...]

—¿Adónde nos llevarán?

—Donde les dé la gana.

—¿Qué cárcel habrá para tantos?

—Toda España.

—¿No se levantarán en contra?

—Ya lo hicimos. Y nos la hicieron buena.

—De dos en dos.

—Estáis gordos.

Los esculcan. Luego, pasando el estrecho, puede hacer ancha gala de erudición: *Lasciati ogni speranza*<sup>24</sup>...

—¿Qué dice ese estafermo?

—Quiere impresionar a los italianos.

—Ésos ya se fueron.

---

<sup>24</sup> Dante Alighieri, a la seva famosa obra *La Divina Comèdia*, diu que a les portes de l'infern hi ha un rètol amb la frase "Lasciate ogni speranza, voi ch'intrate" (abandoneu tota esperança els que entreu aquí).

Se miran dos, se conocen y reconocen a través de los tres años en que no se han visto. Se miran. No dicen palabra, son de Almodóvar, del mismo barrio.

—¡Cuánta verdad, como decía mi abuela, que el hábito hace el monje! Ése, tan de la CNT como yo. Ahora le tienes: vencedor, por decir como dicen.

—¿Por qué no le dijiste nada?

—¿Para qué? Bastó con mirarle.

## \* CAMPO DE LOS ALMENDROS

Max Aub, 1968

Fragment 3

En el puerto:

—Estos que ves ahora deshechos, maltrechos, furiosos, aplanados, sin afeitar, sin lavar, cochinos, sucios, cansados, mordiéndose, hechos un asco, destrozados, son, sin embargo, no lo olvides, hijo, no lo olvides nunca pase lo que pase, son lo mejor de España, los únicos que, de verdad, se han alzado, sin nada, con sus manos, contra el fascismo, contra los militares, contra los poderosos, por la sola justicia; cada uno a su modo a su manera, como han podido, sin que les importara su comodidad, su familia, su dinero. Estos que ves, españoles rotos, derrotados, hacinados, heridos, soñolientos, medio muertos, esperanzados todavía sin escapar, son, no lo olvides, lo mejor del mundo. No es hermoso. Pero es lo mejor del mundo. No lo olvides nunca, hijo, no lo olvides.

Lloraba. El niño —tendría cinco años— lo miraba sin comprender.

## Réquiem por un campesino español de Ramón J. Sender

### Fragment 1

- \* 0. Funcions de la literatura: compromís social i transmissió cultural. Corrents literaris: el realisme social.
- \* 1. Narrador omniscient.
- \* 2. Estructura: analepsi. ✍
- \*\* 3. Formulació de previsions i expectatives. | Fonamentació dels criteris morals. Justícia, solidaritat, compromís i les seves manifestacions.

📖 Càpsula d'aprofundiment: la tria del tipus de narrador

### Fragment 2

- \* 1. Al·legoria. | Guerra Civil espanyola<sup>25</sup>: causes i conseqüències. Agents de conflicte. ✍
- \*\* 2. Presa de consciència dels gustos lectors. Comunicació i socialització literària: opinar i recomanar.

<sup>25</sup> Continguts ja treballats anteriorment. Activitat basada en la revisió de coneixements amb enfocament competencial a partir de la realització d'inferències i connexions.

## \* RÉQUIEM POR UN CAMPESINO ESPAÑOL

Ramón J. Sender, 1953

Fragment 1

Un día, Mosén Millán pidió al monaguillo que le acompañara a llevar la extremaunción a un enfermo grave. Fueron a las afueras del pueblo, donde ya no había casas, y la gente vivía en unas cuevas abiertas en la roca. Se entraba en ellas por un agujero rectangular que tenía alrededor una cenefa encalada. Paco llevaba colgada del hombro una bolsa de terciopelo donde el cura había puesto los objetos litúrgicos. Entraron bajando la cabeza y pisando con cuidado. Había dentro dos cuartos con el suelo de losas de piedra mal ajustadas. Estaba ya oscureciendo, y en el cuarto primero no había luz. En el segundo se veía sólo una lamparilla de aceite. Una anciana, vestida de harapos, los recibió con un cabo de vela encendido. El techo de roca era muy bajo, y aunque se podía estar de pie, el sacerdote bajaba la cabeza por precaución. No había otra ventilación que la de la puerta exterior. La anciana tenía los ojos secos y una expresión de fatiga y de espanto frío.

En un rincón había un camastro de tablas y en él estaba el enfermo. El cura no dijo nada, la mujer tampoco. Sólo se oía un ronquido regular, bronco y persistente, que salía del pecho del enfermo. Paco abrió la bolsa, y el sacerdote, después de ponerse la estola, fue sacando trocitos de estopa y una pequeña vasija con aceite, y comenzó a rezar en latín.

La anciana escuchaba con la vista en el suelo y el cabo de vela en la mano. La silueta del enfermo —que tenía el pecho muy levantado y la cabeza muy baja— se proyectaba en el muro, y el más pequeño movimiento del cirio hacía moverse la sombra.

Descubrió el sacerdote los pies del enfermo. Eran grandes, secos, resquebrajados. Pies de labrador. Después fue a la cabecera. Se veía que el agonizante ponía toda la energía que le quedaba en aquella horrible tarea de respirar. Los estertores eran más broncos y más frecuentes. Paco veía dos o tres moscas que revoloteaban sobre la cara del enfermo, y que a la luz tenían reflejos de metal. Mosén Millán hizo las unciones en los ojos, en la nariz, en los pies. El enfermo no se daba cuenta. Cuando terminó el sacerdote, dijo a la mujer:

—Dios lo acoja en su seno.

La anciana callaba. Le temblaba a veces la barba, y en aquel temblor se percibía el hueso de la mandíbula debajo de la piel. Paco seguía mirando alrededor. No había luz, ni agua, ni fuego.

Mosén Millán tenía prisa por salir, pero lo disimulaba porque aquella prisa le parecía poco cristiana. Cuando salieron, la mujer los acompañó hasta la puerta con el cirio encendido. No se veían por allí más muebles que una silla desnivelada apoyada contra el muro. En el cuarto exterior, en un rincón y en el suelo había tres piedras ahumadas y un poco de ceniza fría. En una estaca clavada en el muro, una chaqueta vieja. El sacerdote parecía que iba a decir algo, pero se calló. Salieron.

Era ya de noche, y en lo alto se veían las estrellas. Paco preguntó:

—¿Esa gente es pobre, Mosén Millán?

—Sí, hijo.

—¿Muy pobre?

—Mucho.

—¿La más pobre del pueblo?

—Quién sabe, pero hay cosas peores que la pobreza. Son desgraciados por otras razones.

El monaguillo veía que el sacerdote contestaba con desgana.

—¿Por qué? —preguntó—.

—Tienen un hijo que podría ayudarles, pero he oído decir que está en la cárcel.

—¿Ha matado a alguno?

—Yo no sé, pero no me extrañaría.

Paco no podía estar callado. Caminaba a oscuras por terreno desigual.

Recordando al enfermo el monaguillo dijo:

—Se está muriendo porque no puede respirar. Y ahora nos vamos, y se queda allí solo.

Hasta las primeras casas había un buen trecho. Mosén Millán dijo al chico que su compasión era virtuosa y que tenía buen corazón. El chico preguntó aun si no iba nadie a verlos porque eran pobres o porque tenían un hijo en la cárcel y Mosén Millán queriendo cortar el diálogo aseguró que de un momento a otro el agonizante moriría y subiría al cielo donde sería feliz. El chico miró las estrellas.

—Su hijo no debe ser muy malo, padre Millán.

—¿Por qué?

—Si fuera malo, sus padres tendrían dinero. Robaría.

El cura no quiso responder. Y seguían andando.

Paco se sentía feliz yendo con el cura.

Ser su amigo le daba autoridad, aunque no podría decir de qué forma.

Siguieron andando sin volver a hablar, pero al llegar a la iglesia Paco repitió una vez más:

—¿Por qué no va a verlo nadie, Mosén Millán?

—¿Qué importa eso, Paco? El que se muere, rico o pobre, siempre está solo aunque vayan los demás a verlo. La vida es así y Dios que la ha hecho sabe por qué.

Paco recordaba que el enfermo no decía nada. La mujer tampoco. Además, el enfermo tenía los pies de madera como los de los crucifijos rotos y abandonados en el desván.

El sacerdote guardaba la bolsa de los óleos. Paco dijo que iba a avisar a los vecinos para que fueran a ver al enfermo y ayudar a su mujer. Iría de parte de Mosén Millán y así nadie se negaría. El cura le advirtió que lo mejor que podía hacer era ir a su casa. Cuando Dios permite la pobreza y el dolor —dijo— es por algo.

—¿Qué puedes hacer tú? —añadió—. Esas cuevas que has visto son miserables, pero las hay peores en otros pueblos.

Medio convencido, Paco se fue a su casa, pero durante la cena habló dos o tres veces más del agonizante y dijo que en su choza no tenían ni siquiera un poco de leña para hacer fuego. Los padres callaban. La madre iba y venía. Paco decía que el pobre hombre que se moría no tenía siquiera un colchón porque estaba acostado sobre tablas. El padre dejó de cortar pan y lo miró.

—Es la última vez —dijo— que vas con Mosén Millán a dar la unción a nadie.

Todavía el chico habló de que el enfermo tenía un hijo presidiario, pero que no era culpa del padre.

—Ni del hijo tampoco.

Paco estuvo esperando que el padre dijera algo más, pero se puso a hablar de otras cosas.

Como en todas las aldeas, había un lugar en las afueras que los campesinos llamaban el carasol, en la base de una cortina de rocas que daban al mediodía. Era caliente en invierno y fresco en verano. Allí iban las mujeres más pobres —generalmente ya viejas— y cosían, hilaban, charlaban de lo que sucedía en el mundo.

Durante el invierno aquel lugar estaba siempre concurrido. Alguna vieja peinaba a su nieta. La Jerónima, en el carasol, estaba siempre alegre, y su alegría contagiaba a las otras. A veces, sin más ni más, y cuando el carasol estaba aburrido, se ponía ella a bailar sola, siguiendo el compás de las campanas de la iglesia.

Fue ella quien llevó la noticia de la piedad de Paco por la familia agonizante, y habló de la resistencia de Mosén Millán a darles ayuda —esto muy exagerado



para hacer efecto— y de la prohibición del padre del chico. Según ella el padre había dicho a Mosén Millán:

—¿Quién es usted para llevarse al chico a dar la unción?

Era mentira, pero en el carasol creían todo lo que la Jerónima decía. Ésta hablaba con respeto de mucha gente, pero no de las familias de don Valeriano y de don Gumersindo.

Veintitrés años después, Mosén Millán recordaba aquellos hechos, y suspiraba bajo sus ropas talaras, esperando con la cabeza apoyada en el muro —en el lugar de la mancha oscura— el momento de comenzar la misa. Pensaba que aquella visita de Paco a la cueva influyó mucho en todo lo que había de sucederle después. “Y vino conmigo. Yo lo llevé”, añadía un poco perplejo.

## \* RÉQUIEM POR UN CAMPESINO ESPAÑOL

Ramón J. Sender, 1953

Fragment 2

A veces Paco hablaba con su padre sobre cuestiones de hacienda familiar. Un día tuvieron una conversación sobre materia tan importante como los arrendamientos de pastos en el monte y lo que esos arrendamientos les costaban. Pagaban cada año una suma regular a un viejo duque que nunca había estado en la aldea, y que percibía aquellas rentas de los campesinos de cinco pueblos vecinos. Paco creía que aquello no era cabal.

—Si es cabal o no, pregúntaselo a mosén Millán, que es amigo de don Valeriano,

el administrador del duque. Anda y verás con lo que te sale.

Ingenuamente Paco se lo preguntó al cura, y éste dijo:

—¡Qué te importa a ti eso, Paco!

Paco se atrevió a decirle —lo había oído a su padre— que había gente en el pueblo que vivía peor que los animales, y que se podía hacer algo para remediar aquella miseria.

—¿Qué miseria? —dijo mosén Millán—. Todavía hay más miseria en otras partes que aquí.

Luego le reprendió ásperamente por ir a nadar a la plaza del agua delante de las lavanderas. En eso Paco tuvo que callarse.

[...]

Tres semanas después de la boda volvieron Paco y su mujer, y el domingo siguiente se celebraron elecciones. Los nuevos concejales eran jóvenes, y con excepción de algunos, según don Valeriano, gente baja. El padre de Paco vio de pronto que todos los que con él habían sido elegidos se consideraban contrarios al duque y echaban roncas contra el sistema de arrendamientos de pastos. Al saber esto Paco el del Molino, se sintió feliz, y creyó por vez primera que la política valía para algo. «Vamos a quitarle la hierba al duque», repetía. El resultado de la elección dejó a todos un poco extrañados. El cura estaba perplejo. Ni uno solo de los concejales se podía decir que fuera hombre de costumbres religiosas.

Se supo de pronto que el rey había huido de España. La noticia fue tremenda para don Valeriano y para el cura. Don Gumersindo no quería creerla, y decía que eran cosas del zapatero. Mosén Millán estuvo dos semanas sin salir de la abadía, yendo a la iglesia por la puerta del huerto y evitando hablar con nadie. El primer domingo fue mucha gente a misa esperando la reacción de mosén Millán, pero el cura no hizo la menor alusión. En vista de esto el domingo siguiente estuvo el templo vacío.

Entretanto, la bandera tricolor flotaba al aire en el balcón de la casa consistorial y encima de la puerta de la escuela. Don Valeriano y don Gumersindo no aparecían por ningún lado, y Cástulo buscaba a Paco, y se exhibía con él, pero jugaba con dos barajas, y cuando veía al cura le decía en voz baja:

—¿A dónde vamos a parar, mosén Millán?

Hubo que repetir la elección en la aldea porque había habido incidentes que, a juicio de don Valeriano, la hicieron ilegal. En la segunda elección el padre de Paco cedió el puesto a su hijo. El muchacho fue elegido.

En Madrid suprimieron los bienes de señorío, de origen medioeval y los incorporaron a los municipios. Aunque el duque alegaba que sus montes no entraban en aquella clasificación, las cinco aldeas acordaron, por iniciativa de Paco, no pagar mientras los tribunales decidían. Cuando Paco fue a decírselo a don Valeriano, éste se quedó un rato mirando al techo y jugando con el guardapelo de la difunta. Por fin se negó a darse por enterado, y pidió que el municipio se lo comunicara por escrito.

## Poesía de postguerra. Diversos autors

\* 0. Vinculació entre música i poesia.

### Estructura i continguts comuns per a tots els poemes

\*\* 1. Estratègies: visualització i materialització.

---

\*\* 2. Assumpte i tema.

---

\* 3. Recursos estilístics i retòrics.

---

\*\* 4. Il·lustració d'emocions després de la conversa i comprensió amb cartes  
Dixit.

---

\* 5. Elements comuns i discordants. Literatura catalana del segle XX: la poesia de postguerra. 📖 + 📖

## \* LA PELL DE BRAU, XLVI

Salvador Espriu

Poema 1

A vegades és necessari i forçós  
que un home mori per un poble,  
però mai no ha de morir tot un poble  
per un home sol:  
recorda sempre això, Sepharad.  
Fes que siguin segurs els ponts del diàleg  
i mira de comprendre i estimar  
les raons i les parles diverses dels teus fills.  
Que la pluja caigui a poc a poc en els sembrats  
i l'aire passi com una estesa mà  
suau i molt benigna damunt els amples camps.  
Que Sepharad visqui eternament  
en l'ordre i en la pau, en el treball,  
en la difícil i merescuda  
llibertat.

*La pell de brau, 1960.*

## \* QUASI FAULA

Miquel Martí i Pol

Poema 2

Hi hagué una primavera inesperada  
i la gent de la vall, rejuvenida,  
cantava tot tornant a casa seva  
i guarnia finestres i balcons  
amb les flors acabades de collir.  
L'aire era net i la passió hi creixia  
amb un provocatiu entusiasme.  
Algú, però, va dir que la bonança  
durava massa i els afebliria:  
i de seguida el recel i l'enveja  
van aflorar en el gest i en les mirades.  
Va durar poc, és clar, la primavera,  
i ara, passats els anys, ningú no en parla.  
M'esgarrija pensar-hi. Jo vaig viure-la.

*Llibre de les solituds, 1997.*

## \* ASSUMIRÀS

Vicent Andrés Estellés

Poema 3

ASSUMIRÀS la veu d'un poble,  
i serà la veu del teu poble,  
i seràs, per a sempre, poble,  
i patiràs, i esperaràs,  
i aniràs sempre entre la pols,  
et seguirà una polseguera.  
I tindràs fam i tindràs set,  
no podràs escriure els poemes  
i callaràs tota la nit  
mentre dormen les teues gents,  
i tu sols estaràs despert,  
i tu estaràs despert per tots.  
No t'han parit per a dormir:  
et pariren per a vetllar  
en la llarga nit del teu poble.  
Tu seràs la paraula viva,  
la paraula viva i amarga.  
Ja no existiran les paraules,  
sinó l'home assumint la pena  
del seu poble, i és un silenci.  
Deixaràs de comptar les síl·labes,  
de fer-te el nus de la corbata:

seràs un poble, caminant  
entre una amarga polseguera,  
vida amunt i nacions amunt,  
una enaltida condició.  
No tot serà, però, silenci.  
Car dirà la paraula justa,  
la diràs en el moment just.  
No diràs la teua paraula  
amb voluntat d'antologia,  
car la diràs honestament,  
iradament, sense pensar  
en ninguna posteritat,  
com no siga la del teu poble.  
Potser et maten o potser  
se'n riguen, potser et delaten;  
tot això són banalitats.  
Allò que val és la consciència  
de no ser res si no s'és poble.  
I tu, greument, has escollit.  
Després del teu silenci estricta,  
camines decididament.

*Llibre de meravelles, 1971.*

## \* CORRANDES D'EXILI

Pere Quart

Poema 4

Una nit de lluna plena  
tramuntàrem la carena,  
lentament, sense dir re...  
Si la lluna feia el ple  
també el féu la nostra pena.

L'estimada m'acompanya  
de pell bruna i aire greu  
(com una Mare de Déu  
que han trobat a la muntanya)

Perquè ens perdoni la guerra,  
que l'ensagna, que l'esguerra,  
abans de passar la ratlla,  
m'ajec i beso la terra  
i l'acaronen amb l'espátlla.

A Catalunya deixí  
el dia de ma partida  
mitja vida condormida;  
l'altra meitat vingué amb mi  
per no deixar-me sens vida.

Avui en terres de França  
i demà més lluny potser,  
no em moriré d'enyorança  
ans d'enyorança viuré.

En ma terra del Vallès  
tres turons fan una serra,  
quatre pins un bosc espès,  
cinc quarteres massa terra.  
"Com el Vallès no hi ha res".

Que els pins ceneixin la cala,  
l'ermita dalt del pujol;  
i a la platja un tenderol  
que bategui com una ala.

Una esperança desfeta,  
una recança infinita.  
I una pàtria tan petita  
que la somio completa.

*Saló de tardor, 1947.*

## \* CANÇÓ DE LA ROSA DE PAPER

Vicent Andrés Estellés

Poema 5

Ella tenia una rosa,  
una rosa de paper,  
d'un paper vell de diari,  
d'un diari groc del temps.  
Ella volia una rosa,  
i un dia se la va fer.  
Ella tenia una rosa,  
una rosa de paper.  
Passaren hivern i estiu,  
la primavera també,  
també passà la tardor,  
dies de pluja i de vent.  
I ella tenia la rosa,  
una rosa de paper.  
Va morir qualsevol dia  
i l'enterraren després.  
Però al carrer on vivia,  
però en el poble on visqué,  
les mans del poble es passaven  
una rosa de paper.  
I circulava la rosa,

però molt secretament.  
I de mà en mà s'hi passaven  
una rosa de paper.  
El poble creia altra volta  
i ningú no va saber  
què tenia aquella rosa,  
una rosa de paper.  
Fins que un dia d'aquells dies  
va manar l'ajuntament  
que fos cremada la rosa,  
perquè allò no estava bé.  
Varen regirar les cases:  
la rosa no aparegué.  
Va haver interrogatoris;  
ningú no en sabia res.  
Però, com una consigna,  
circula secretament  
de mà en mà, per tot el poble,  
una rosa de paper.

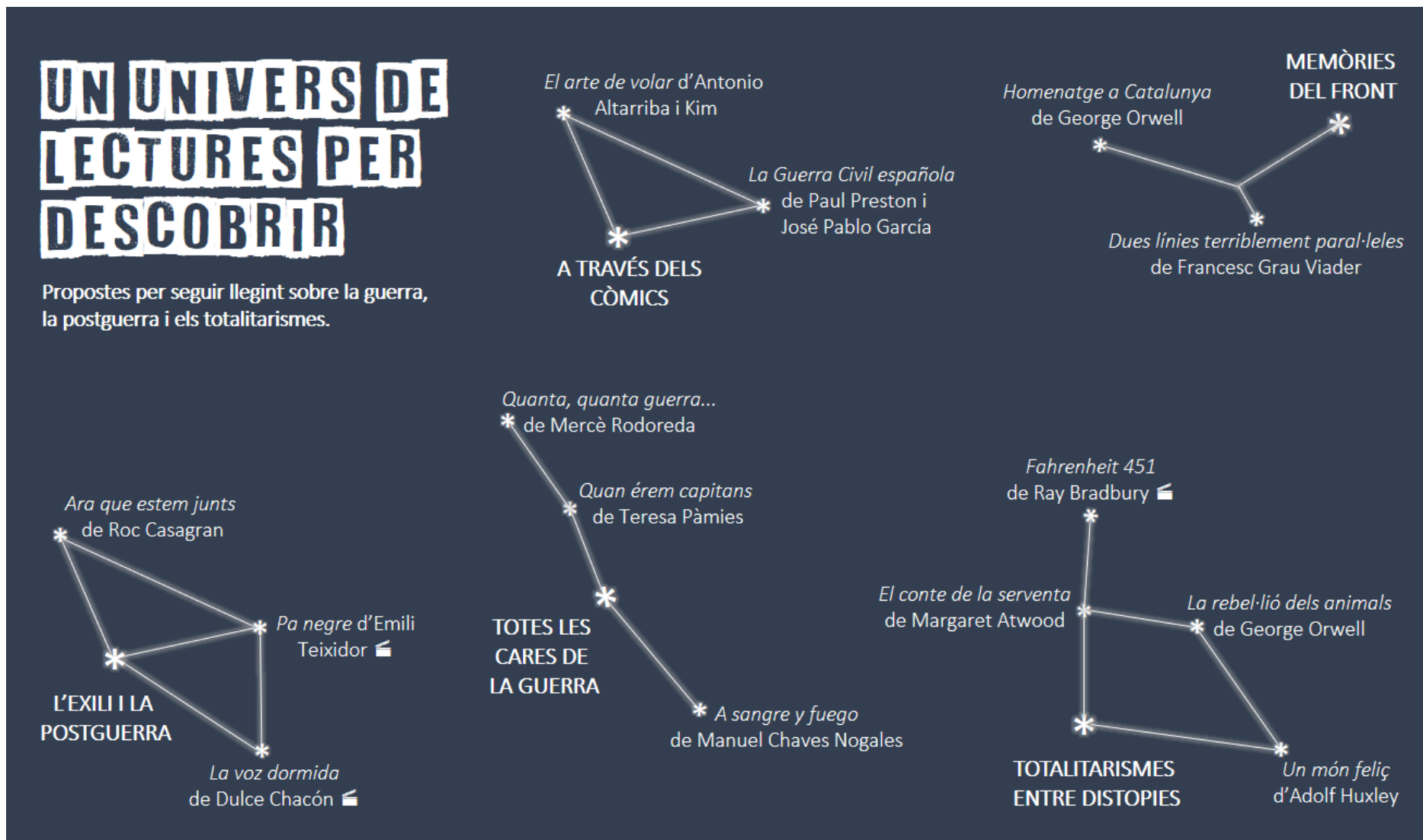
“Taula parada” dins Balanç de mar,  
1978.

## \* NO PASSAREU (1915)

Apel·les Mestres

Extres





## \* ACTIVITATS LA PLAÇA DEL DIAMANT

### Fragment 1

\* **1. GG** | Diàleg sobre el fragment.

- Posada en comú d'impressions: què us ha sorprès?, què us ha agradat o què no?
- Quin tipus de narrador utilitza Rodoreda? Podem concretar una mica més aquest narrador en primera persona? És una narradora protagonista o una narradora autobiogràfica? Que ens diu això sobre com pot evolucionar la història que explica la novel·la?
- Què us sobta de la manera com estan narrats aquests capítols? És el tipus de narració a la qual esteu acostumades? Què us transmet o us fa sentir?
- Carme Arnau, a *Introducció a la narrativa de Mercè Rodoreda*, apunta que *La plaça del diamant* és un exemple d'**escriptura parlada**. Fixant-vos en el nom de la tècnica narrativa i després d'haver llegit el fragment, quins diríeu que són els elements característics de l'escriptura parlada?
- Fem una pluja d'adjectius que descriguin l'estil d'aquest fragment.
- Quins elements us semblen més interessants en termes de qualitat literària? Paeu atenció en aquest aspecte al llarg de tots els fragments

de la constel·lació i anoteu-los com a exemples inspiradors al Quadern de mostres personal.

\* **2. PG-E** | Ja us heu format una primera imatge de com són la Natàlia i en Quimet? Les **característiques psicològiques dels personatges** es poden descriure a través de dos mecanismes: la narració de les maneres d'actuar — molt utilitzada per Rodoreda— i la menció explícita.

Us proposem que expliqueu la imatge que teniu dels personatges amb uns jocs de creació literària que us permetran experimentar amb aquests dos mecanismes:

- Imagineu-vos que convideu la Natàlia a dinar. Expliqueu la trobada des del punt de vista d'un narrador omniscient: com escolliu el restaurant, quin menú tria la Natàlia, de quins temes parla, com va vestida, quina actitud té, com és el seu llenguatge corporal, etc.
- Què porta en Quimet a les butxaques? El que portem a sobre pot dir molt de nosaltres. Penseu quins objectes escauen més a la imatge que us heu creat d'ell i redacteu un petit fragment on expliqueu, amb veu de narrador omniscient, per què porta cada objectes. Per exemple:

*En Quimet sempre portava a sobre un rellotge de butxaca heretat del seu pare. La seva família s'aferrava a les tradicions com a senya d'identitat. El traspàs*



*del rellotge quan es complia la majoria d'edat n'era una. El bateig de l'hereu amb el nom de Quim una altra.*

**\*\* 3. GG |** Lectura dels textos en veu alta i col·loqui per extreure'n un perfil consensuat i el màxim de complex possible que reculli el sistema de valors dels personatges.

*[!] Apuntar i debatre en quins casos les interpretacions fetes superen el marc del text.*

**\*\* 4. PG-E |** En una novel·la, el narrador en primera persona —sigui del tipus que sigui, ens explica la història des del seu punt de vista (fets) i al mateix temps, ens permet conèixer molt a fons els seus pensaments i sentiments. Aquest fragment ja deixa entreveure l'actitud dominant d'en Quimet. Busqueu exemples de fets que mostrin aquesta actitud en el text i identifiqueu els sentiments de la Natàlia en cada cas (diferencieu amb una E els que es mencionen explícitament i amb una I els que són implícits i podem deduir).

*[!] Important fer aflorar les diferents expressions de la gelosia en algunes actituds. Per exemple: a) Fixeu-vos en la frase "Pobra Maria...". A què creieu que es refereix en Quimet? Què genera a la Natàlia? | b) Quin sentiment mostra en Quimet respecte del pastisser? És fonamentat? Quines conseqüències pot tenir que la Natàlia deixi la feina?*

## Actitud dominant d'en Quimet

## Reacció de la Natàlia

**\*\* 5. GG |** Col·loqui sobre la submissió que es dibuixa en aquests capítols.

- Quines d'aquestes actituds són violència de gènere?

*[!] Diversitat de maltractaments i iceberg de les violències masclistes.*

- Com interpreteu l'actitud de la Natàlia? Quins riscos hi veieu? Considereu que ha perdut o està perdent la seva personalitat? Enteneu les seves reaccions?

*[!] Espiral de la violència masclista.*

- Com reaccionaríeu vosaltres en una relació de parella com la seva?

*[!] Generar la implicació de l'alumnat, connectar amb les seves experiències personals i promoure la construcció compartida de sentit.*

**\*\* 6. PG-E |** Documenteu-vos sobre la violència de gènere i el paper social de la dona els anys trenta i actualment. El text us dona informació i pistes sobre com era la societat d'abans de la Guerra Civil. Aquestes línies de recerca també us poden ajudar a reflexionar i dialogar entre vosaltres per construir coneixement i opinió:

- Legislació.

- Situació laboral majoritària entre les dones.
- Visibilització social de la problemàtica: diferència de concepció entre violència domèstica i violència masclista o de gènere.
- Sistema de valors de l'època.
- Causes i conseqüències.

**\*\* 7. GG |** Diàleg sobre les semblances i les diferències de la violència masclista abans i ara.

**\*\*\* 8. PG-E |** Imagineu-vos que la Natàlia forma part d'un col·lectiu feminista de l'època. Tenint en compte això i tot el que heu descobert sobre la violència masclista, redacteu un text que canviï la història a partir d'un d'aquests moments:

*OPCIÓ 1 - Em va donar un cop al genoll amb el cantell de la mà que em va fer anar la cama enlaire de sorpresa i em va dir que si volia ser la seva dona havia de començar per trobar bé tot el que ell trobava bé. Va fer-me un gran sermó sobre l'home i la dona i els drets de l'un i els drets de l'altre i quan el vaig poder tallar vaig preguntar-li:*

*✍ ...*

*OPCIÓ 2 - Me'l vaig trobar plantat a la cantonada, de sorpresa, un dia que no havia de venir a buscar-me.*

*—No vull que treballis més per aquest pastisser! He sabut que va al darrere de les dependents.*

*✍ ...*

**\* 9. GG |** Per tancar les activitats d'aquest primer fragment, feu hipòtesis sobre com creieu que pot avançar la novel·la tenint en compte el que heu llegit i el que sabeu del context en el qual s'emmarca la novel·la.

## Fragment 2

### ABANS DE LA LECTURA

**\* 0. GG |** Per què creieu que serveixen les descripcions dels espais o de les situacions en un text literari?

*[!] Evidenciar que els espais no només contextualitzen i que estan plens de simbolisme. També que una bona selecció i descripció dels espais genera efectes sobre la narració, ens parla sobre els personatges i ens ajuda a entrar en l'atmosfera de l'obra.*

La descripció és un art que Mercè Rodoreda sabia portar al límit. Un dels aspectes que crida més l'atenció en aquest segon fragment és la força de la descripció de la plaça. Primer el llegirem en veu alta perquè pugueu fixar-vos

en el ritme de la narració però, sobretot, perquè pugueu visualitzar el que descriu l'autora i fixar-vos en les imatges o sentiments que us desperta el text.

## DESPRÉS DE LA LECTURA

\* **1. GG** | Com us heu imaginat l'ambient de la plaça de vendre? Amb quines paraules o altres imatges us ha fet connectar?

\* **2. I-E** | Per entrenar-vos en l'art de la descripció, és important que aprengueu a aturar la vostra mirada en els petits detalls i l'efecte que aquests provoquen. Fem una prova? Redacteu una descripció breu (dues o tres línies) d'un espai que us agradi o sigui significatiu per a vosaltres.

**GG** | Quin sentit (vista, tacte, olfacte, oïda o gust) heu fet servir com a base de la vostra descripció? Qui ha inclòs elements descriptius que connectin amb el tacte / l'olfacte / l'oïda / el gust?

*[!] Tècnica de la triangulació de sentits per descriure espais i fer sentir al lector.*

**PG-E** | Rellegiu el primer paràgraf i anoteu a quins sentits apel·la Rodoreda amb la descripció que fa de la plaça?

**Sentit**

**Exemples**

**I-E** | Reescriuiu la vostra descripció jugant amb aquesta combinació de sentits. Penseu que no ha de ser una tria aleatòria, sinó que heu d'escollir els trets sensorials més significatius vinculats amb el lloc o amb la idea que en voleu transmetre.

**PG-O** | En parelles, llegiu en veu alta les descripcions que heu fet i compartiu les sensacions, emocions i imatges que us genera el text del company o companya.

**\*\* 3. PG-E** | Com hem vist, les descripcions dels espais també poden servir per parlar-nos dels personatges. Fixeu-vos en la frase "i tot anava així, amb maldecaps petits fins que..." que trobem després de la descripció. És una pista, un indicador que marca que el paràgraf anterior pot dir-nos més del que sembla a simple vista. Amb aquesta descripció Rodoreda ens presenta un espai obert que forma part de la quotidianitat de la protagonista. Però a més, la descripció li serveix per donar la seva visió personal de la Barcelona dels anys 30 i, al mateix temps, presentar un espai que està molt lligat amb les característiques de la protagonista.

Torneu a llegir el primer paràgraf i busqueu els recursos que utilitza l'autora per transmetre:

**La seva visió de Barcelona**

**Les característiques de la protagonista**

\* **4. PG-O** | Quines diferències trobeu entre l'ambient que recrea Rodoreda amb la descripció d'aquest espai i el que aconsegueix recrear amb la descripció que fa de la plaça del Diamant al principi del llibre (fragment 1)? Quina relació veieu entre aquestes diferents ambientacions i l'evolució del personatge protagonista? Amb la lectura del llibre sencer ho podríeu veure més clarament, però aquests dos fragments i el que hem parlat a classe ja us donen algunes pistes.

[!] *Fer notar la relació entre ambientació, acció i evolució dels personatges.*

\* **5. PG-E** | El segon i tercer paràgraf fan referència principalment a un fet i moment històric que coneixeu. Quin? L'explica o en fa una evocació emotiva? Concorda amb el que sabeu vosaltres sobre la rebuda social que va tenir? Això ens dona informació sobre l'any exacte en què se situa aquest capítol de la novel·la. Quin és?

\* **6. GG** | Col·loqui sobre l'anàlisi de fonts per a la recerca històrica i el valor dels textos literaris en la construcció de memòria. A partir d'aquest exemple i d'altres obres que heu llegit, quin valor històric creieu que pot arribar a tenir un text literari en relació amb la història?

[!] *Història centrada en el pensament i costums de l'època (microhistòria).*

\*\* **7. PG-E** | Amb tot el que sabeu dels anys de la Segona República i posteriors, per què creieu que la narradora diu que a partir d'aquell dia l'aire fresc "va fugir, i tots els que després van venir mai més no van ser com l'aire aquell d'aquell dia" i que els "maldecaps petits es van començar a tornar maldecaps grossos"? Fixeu-vos també en frases com per exemple "els rics feien l'empipat amb la república" o "i un dia em vaig decidir a buscar feina per treballar només els dematins".

Relacioneu-ho amb els fets polítics, econòmics i socials de l'època i escriviu cada idea en una nota adhesiva.

**GG** | Construïu entre el fris cronològic "La història que ens explica la literatura" amb els principals esdeveniments i elements contextuais implícits en la narració. L'haureu d'anar ampliant amb elements històrics rellevants que descobrireu a través dels altres fragments que formen part d'aquesta constel·lació.

*Proclamació Segona República, crisi econòmica iniciada el 1933, perjudicis a la indústria tèxtil, desavinences entre partits i govern, victòries del sindicalisme obrer, polarització social, burgesia contrària al govern d'esquerres, etc.*

**GG** | Si torneu a pensar en termes de literatura, quina funció tenen aquestes dues frases?

[!] *Mecanismes de construcció de la intriga.*

### Fragment 3

#### ABANS DE LA LECTURA

\* **0. PG-E** | Què sabeu de la Guerra Civil espanyola? Feu una pluja d'idees i després classifiqueu-les en aquestes categories:

**Política i accions bèl·liques**

**Vida civil i afectacions**

[!] Focus en la invisibilització de determinats aspectes en el relat històric hegemònic.

#### DESPRÉS DE LA LECTURA

\* **1. PG-E** | Quines opinions públiques sobre el conflicte armat cospa la protagonista? Fixeu-vos que ella no dona la seva opinió en cap moment, però les reaccions d'altres personatges ens permeten conèixer diferents visions.

\* **2. PG-E** | A quins fets creieu que referència les següents frases:

- “El seu marit s’havia llençat al carrer”:
- “Uns quants dies de fum i d’esglésies llençant espurnes”:
- “I que l’Àfrica s’havia d’haver enfonsat”:
- “Quan els obrers volen fer d’amo”:

[!] Activitats introductòries que serveixen per iniciar l’explicació dels primers esdeveniments històrics vinculats a la Guerra Civil.

### Fragment 4

\*\*\* **1. PG-E** | “Mira, mira, tants diaris i tants cartells... apa... apa...a córrer món”, diu l’adroguer amb to crític fent referència a les publicacions republicanes i a l’inici de l’exili dels que ja se sabien perdedors de la guerra. Durant la guerra, l’auge de les publicacions periòdiques va ser una constant en tots dos bàndols. Aquí podeu veure algunes capçaleres republicanes:



Contesteu aquestes preguntes tenint en compte el que heu llegit al fragment i el que podeu veure i intuir amb aquestes imatges:

- Quins tipus de textos i contingut creieu que incorporaven aquestes publicacions? Fixeu-vos en l'estructura dels textos, les imatges i els titulars.
- Cada bàndol tenia les seves pròpies publicacions i fins i tot n'hi havia de vinculades amb partits concrets. Sabent això i el que diu l'adroguer, quin penseu que era l'objectiu de les diferents capçaleres?
- Creieu que durant la guerra els textos passaven per la censura abans de ser publicats?

**GG** | Posada en comú i extracció o matis de conclusions. Aprofundiment en aspectes concrets: el paper dels textos literaris en algunes d'aquestes publicacions (col·laboració d'autors rellevants de la literatura catalana), el caràcter propagandístic dels continguts (censura i autocensura), etc.

**\*\*2. PG-E** | Busqueu a cartells de la guerra civil a Internet i seleccioneu-ne entre 3 i 5 que reflecteixin algun dels temes que menciona Rodoreda en aquest fragment o en els altres que heu llegit. Per exemple:


- La incitació a la participació de la població civil en la guerra.
- El patiment de la població civil: manca d'aliments, bombardeigs, etc.
- El paper de les dones.

Podeu fer la cerca a través del navegador o en aquests fons documentals:

[Col·lecció Fornas](#) (Parlament de Catalunya).

[Pavelló de la República](#) (Universitat de Barcelona).

[Centro Documental de la Memoria Histórica](#) (Ministeri de Cultura i Esport).

**\* 3. I-E** | Poseu-vos en la pell de la Natàlia i imagineu-vos que caminant pel carrer es fixa en un dels cartells que heu seleccionat. Escriviu entre 2 i 4 línies descrivint la seva reacció a partir d'aquesta frase:  
I jo, que aquell cartell encara no l'havia vist mai  ...

### Fragment 5

En aquest fragment Rodoreda manté l'estil d'escriptura parlada i hi afegeix una tècnica molt interessant per reproduir el flux de pensament la Natàlia: el **monòleg interior**.

ESCRITURA PARLADA	MONÒLEG INTERIOR
Explica uns fets, emocions, etc.	Reprodueix el pensament.
Passat.	Present.
Destinatari real (normalment mut i poc concret)	No hi ha destinatari. El narrador parla amb si mateix.
Ordre lògic (qui parla s'ha de fer entendre)	Pot ser il·lògic (de la mateixa manera que acostuma a ser-ho el pensament)
Elements lingüístics propis de l'oralitat	

David Lodge, al llibre *L'art de la ficció*, explica que llegir un monòleg interior seria similar a poder connectar uns auriculars al cervell d'algú i escoltar les impressions, reflexions, reaccions, preguntes, records o fantasies que li desencadenen les sensacions físiques, associacions d'idees, vivències concretes, etc. Lodge alerta que és una tècnica molt difícil d'utilitzar amb èxit perquè pot acabar avorrint al lector, i destaca que una bona manera d'evitar-ho és combinant el monòleg interior amb l'**estil indirecte lliure** i amb la **descripció narrativa clàssica**. Així ho fa Rodoreda.

\* **1. PG-E** | Identifiqueu els fragments de monòleg interior, estil indirecte lliure i descripció narrativa clàssica en el text.

\* **2. I-E** | Tenint en compte els consells de David Lodge, torneu al fragment 1 d'aquesta constel·lació i afegiu-hi un monòleg interior de la Natàlia. Podeu fer-ho en el moment que vosaltres cregueu més oportú.

*[!] Recordar que el monòleg interior ha de ser coherent amb el perfil del personatge que dona a conèixer el fragment. La persona docent pot fer propostes de passatges on incloue el monòleg si algun alumne té dificultats per començar.*

\*\* **3. GG** | “Eren morts els que havien mort i els que havien quedat vius, que també era com si fossin morts, que vivien com si els haguessin matat”. Quin

sentit tenen aquestes comparacions? Quina opinió teniu vosaltres respecte a les guerres?

\*\* **4. GG** | Col·loqui lliure sobre el fragment. Aquest és un espai perquè pugueu compartir tot el que vulgueu: impressions generals després d'haver llegit els cinc fragments, en què us ha fet pensar o quines emocions us ha despertat, si us recorda a altres llibres que recomanàrieu als companys i companyes, què us agrada o no de l'estil de l'autora, etc.