





LITERATURA ORAL I EDUCACIÓ:  
SIMBIOSI I COMPLICITATS



**LITERATURA ORAL I EDUCACIÓ:**  
**SIMBIOSI I COMPLICITATS**

a cura d'Alexandre Bataller i Margalida Coll

© 2014, dels autors dels articles

© Per a aquesta edició: Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, i Arxiu de Tradicions de l'Alguer

ISBN de Llinars Impressors: 978-84-941219-4-4

ISBN de l'Arxiu de Tradicions de l'Alguer – Grafica del Parteolla, Itàlia: 978-88-6791-072-4

DL: A-696-2014

Primera edició: novembre de 2014

Disseny de la coberta: Carme Miquel explica un conte als alumnes d'educació infantil del CEIP Jaume I el Conqueridor de Catarroja (l'Horta Sud). Foto: María José Triviño

Impressió: Llinars Impressors

L'edició d'aquest llibre s'emmarca en una línia d'investigació sobre literatura popular catalana que ha rebut finançament del Ministeri d'Economia i Competitivitat a través del projecte d'R+D: FFI 2012-31808.

PRESENTACIÓ  
ETNOPOÈTICA I EDUCACIÓ: CONVIVÈNCIA SIMBIÒTICA I VINCLES DE  
COMPLICITAT

Al món actual, la literatura oral té múltiples disfresses i les seues formes d'arrel tradicional han entrat de ple dins el món educatiu. Si una part de la tradició oral ens ha arribat fins als nostres dies és perquè, com ha assenyalat Stith Thompson, és un mitjà per expressar determinades necessitats col·lectives. A aquesta funció primordial, cal afegir-ne —seguint Thompson— tres més: la diversió, la instrucció i la transmissió de creences. Durant molts segles, la transmissió col·lectiva oral de formes etnopoètiques diverses ha estat una mena de «pedagogia natural», un intercanvi de sabers, per la via de la comunicació, entre adults i infants. Al nostre temps, quan aquesta herència cultural oral està en contínua transformació, l'escola ha esdevingut un espai privilegiat per a la seua difusió i pervivència. El fet que els contacontes passegen les seues històries per aules, biblioteques o carrers, captant l'interès de públics diversos, n'és tot un símptoma.

Siga com siga, la llengua i la literatura oral són sistemes comunicatius que caminen de la mà des del moment que els individus ens socialitzem. Ja, des dels primers anys, els infants acostumen a aprendre la llengua per mitjà dels gèneres etnopoètics breus associats a aquesta etapa madurativa (endevinalles, embarbusaments, jocs verbals, cançons, etc.). En consonància amb això, els docents construeixen els seus dispositius didàctics a partir de les formes del folklore infantil, d'un evident valor lingüístic i pedagògic. Dins les formes narratives, avui en dia ningú ja no dubta del valor educatiu dels contes populars. Com va assenyalar Bettelheim, ajuden els infants a superar les etapes del seu desenvolupament per mitjà d'una ficció que conté elements significatius i que aporta solucions simbòliques als problemes. «El conte retorna i perllonga la iniciació al nivell de l'imaginari», ens recorda Mircea Eliade.

Hi ha moltes raons que expliquen l'èxit de la literatura oral, amb una finalitat educativa, al llarg de les últimes dècades. L'educació en valors, l'adquisició de coneixements de l'entorn social i natural i de l'àmbit lingüístic i literari, en concret les primeres passes en la formació literariocultural, poden nàixer de l'escolta i aproximació a aquests relats. Uns models que, a més, són a la base de la literatura adreçada als infants i als joves, que naix i beu d'aquests referents. I, en el nostre àmbit lingüístic, cal afegir, inevitablement, la recerca del compo-

ment identitari, l'acostament a la llengua del poble i a les seues arrels. I, fins i tot, hem de destacar-ne la seua potencialitat en una educació intercultural, indispensable en les aules dels nostres dies. El particularisme i l'universalisme implícits a les rondalles són un potencial per a una educació nascuda de la consciència de la pròpia identitat que, al temps, possibilita la comprensió i acceptació solidàries de les altres comunitats culturals del món.

Hem dividit les diferents aportacions del llibre col·lectiu *Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats* en tres seccions. Una inicial, que fixa la mirada de les relacions entre literatura oral i educació a partir d'uns moments històrics, en uns mestres i en uns folkloristes concrets. Una central, en la qual les aportacions generals es concreten en experiències didàctiques que han tingut lloc els últims anys en diversos àmbits educatius. I una final que centra l'interès en textos que tracten la potencialitat educativa i la diversitat dels gèneres etnopoètics, des dels més tradicionals fins a aquells que són vigents en la societat actual.

La primera secció («Etnopoètica i ensenyament: mirades històriques») està centrada, per una banda, en l'aportació pedagògica de diverses generacions de folkloristes de Catalunya i Mallorca, entre els segles XIX i XX i en la irrupció dels textos etnopoètics dins el context escolar valencià en el període comprès entre la fi de la dictadura i l'actualitat. Emili Samper («Preocupacions populars versus progrés: folklore i pedagogia en l'obra de Cels Gomis») explica el vessant folklorista i pedagog de la figura de Cels Gomis (1841-1915), escindit entre les preocupacions populars i el raonament científic. Josefina Roma («La vocació pedagògica en tres generacions: Rossend Serra i Pagès, Sara Llorens i Palmira Jaquetti») posa en relació tres generacions d'investigadors del folklore, els quals l'aplicaran a l'ensenyament d'una manera original. Margalida Coll («La literatura popular com a font de recursos educatius: una aproximació») analitza la concepció innovadora del folklorista i mestre mallorquí Andreu Ferrer (1887-1975) en relació a l'obertura de l'escola a l'entorn i la consideració de l'infant com a protagonista del seu aprenentatge i proposa la creació de materials didàctics innovadors a partir del seu llegat etnopoètic. Alexandre Bataller («Etnopoètica i ensenyament de la llengua en el context valencià anterior a 1983») analitza la presència dels elements de la literatura popular oral en els anys previs a la introducció de la llengua dins el sistema educatiu valencià (1974-1983), amb un valor identitari, a partir de l'anàlisi dels llibres de text. Per la seua part, Vicent Vidal («L'escola en valencià: els ensenyants-folkloristes i els reculls de rondalles») explica la relació existent entre la introducció de l'ensenyament en va-



lencià amb l'aparició dels ensenyants-folkloristes que publiquen i difonen reculls folklòrics amb l'objecte d'introduir la cultura popular a les aules per formar individus conscients d'ells mateixos i de l'entorn.

La segona secció («Etnopoètica i educació: experiències») recull tres experiències didàctiques diverses dutes a terme en tres contextos educatius. Roser Ros («Etnopoètica i educació. Els contes a l'educació primària i secundària com a eina d'expressió i cultura oral. Una experiència educativa a la ciutat de Barcelona») detalla un projecte de llarg abast basat en la narració oral en diferents àmbits escolars barcelonins. Caterina Valriu («Llegendes per a un món millor: una experiència solidària entre Gàmbia i Mallorca») explica un projecte solidari que parteix d'un relat que integra materials folklòrics mallorquins i africans, a partir de la col·laboració d'infants d'ambdós indrets. Àngel Vergés («Llegendes i paisatges del Pla de l'Estany») descriu un ambiciós projecte educatiu basat en les llegendes comarcals aplicat als centres educatius del Pla de l'Estany al llarg d'un curs escolar.

En darrer lloc, la tercera secció («Etnopoètica per a l'ensenyament: els gèneres i els textos») engloba un conjunt de treballs units pel fil conductor de la seua vinculació a la diversitat de gèneres etnopoètics, des dels més tradicionals fins a les creacions més actuals. Ramon Bassa («Els jocs lingüístics orals populars des del punt de vista de l'etnopoètica») elabora tota una «gramàtica» dels jocs lingüístics populars (onomatopeies, embarbussaments, endevinalles, refranys i frases fetes, cançonetes infantils, rondalles i poemes) destinada a un ús didàctic per a un ensenyament arrelat a la cultura. Jaume Guiscafrè («Del NOLOTIL al NOALTIL: folklore en defensa d'una educació pública de qualitat») mostra la irrupció d'un folklore públic, entès com a discurs reactiu contra les actuacions del Govern de les Illes Balears en matèria educativa. Parteix de l'anàlisi de vuitanta mostres recollides al llarg de 2013, que responen a gèneres i formes diverses (acudit, cançó, caricatura, carta, fórmula rimada, joc de paraules, paròdia, proverbi, recepta, rodolí, rondalla, rumor i traducció literal), amb una voluntat de denúncia de les polítiques educatives i dels seus responsables. Nadia Ghulan i Joan Soler («Els primeres contes afganesos publicats, i en català») expliquen el context de l'escriptura en català d'un llibre de contes orals tradicionals afganesos. Per la seua banda, Carme Oriol («Tipologia dels textos de narrativa folklòrica: de la transcripció a la recreació») sistematitza les diverses opcions utilitzades en la publicació dels materials del folklore narratiu amb la voluntat de fornicar una tipologia destinada a estudiosos i educadors, que permet distingir entre

diverses categories de narracions en una gradació que va d'una major a una menor fidelitat a la tradició oral. Finalment, Josep Temporal («Notes programàtiques per a una valoració pedagògica de l'heroïna de la rondalla meravellosa») reflexiona en profunditat sobre el contingut antropològic de l'heroïna de la rondalla meravellosa. La rondalla meravellosa, un gènere estructural i estètic amb uns continguts antropològicomorals, ha reivindicat de sempre l'heroïna com a subjecte moral i, a hores d'ara, continua sent un referent vigent i molt aprofitable pedagògicament. Com, per extensió, el divers i apassionant món de la literatura oral.

*Alexandre Bataller – Margalida Coll*

Universitat de València - Universitat de les Illes Balears

Grup d'Estudis Etnopoètics



I. ETNOPOÈTICA I ENSENYAMENT:  
MIRADES HISTÒRIQUES

ETNOPOÈTICA I ENSENYAMENT DE LA LLENGUA I LA LITERATURA  
EN EL CONTEXT ESCOLAR VALENCIÀ ANTERIOR A 1983<sup>1</sup>

Alexandre Bataller Català  
*Universitat de València*

1. *La presència dels gèneres etnopoètics en el context escolar valencià previ a 1983*

1.1 *El context de la reivindicació etnopoètica i lingüística a l'escola*

Els anys de la fi de la dictadura franquista van ser temps animosos de reivindicacions, de recerca de tradicions orals i de difusió de les recopilades en èpoques anteriors. Com s'ha assenyalat, la literatura popular expressa unes essències com a literatura del poble desenvolupada al marge tant de la literatura culta com de les formes imposades per la cultura oficial, per la qual cosa fou objecte de reivindicació dins l'àmbit escolar, en relació a l'ensenyament de la llengua pròpia:

La reivindicació folklòrica va coincidir en el temps amb els últims anys de la dictadura i amb l'arribada de la democràcia a Espanya. Com a conseqüència d'aquest fet es va produir un moviment de recerca i valoració de la pròpia identitat a totes les nacionalitats de l'Estat. Trencada la imatge franquista del folklore comú al servei d'una imatge cultural única, durant aquests anys va ser freqüent la recerca de les tradicions orals encara vives o la reedició i difusió de les recollides en èpoques anteriors, així com la seua utilització escolar lligada a la possibilitat d'ensenyament en llengua pròpia. (Colomer 1998: 59)

Durant molt de temps, els contes populars van ser considerats una literatura menor. S'ha assenyalat la data de 1975 com l'inici de l'augment del volum d'estudis sobre folklore i escola, fet que té la seua translació als llibres de text. Col·leccions de textos, organismes, associacions diverses i tota mena d'espectacles s'hi succeïren, com a mostra de valoració de la cultura popular com a fenomen social i evidència del renaixement del conte narratiu oral:

A partir del 1975 trobem una gran proliferació d'articles i llibres relacionats amb l'aplicació del folklore a l'escola. El folklore musical continua tenint gran protagonisme, especialment aplicat a nivell d'escola bressol i de parvulari. Però també trobem un interès pel joc tradicional, les parèmies, els contes, les llegendes, la medicina popular, els títelles i, sobretot, les festes populars. Tanmateix els llibres de text escolar, els llibres de consulta complementaris, introdueixen constantment elements de cultura popular. (Prats; Llopart; Prat 1982: 143)

---

<sup>1</sup> Aquest treball s'insereix en el marc del projecte UV-INV-PRECOMP115502.

Sabem, almenys des de les formulacions d'Antonio Gramsci, que el folklore no pot ser tractat com un element pintoresc, sinó que ha de veure's com l'espill que reflecteix la concepció del món i de la vida que han tingut les classes subalternes. Seguint aquesta premissa, l'escriptor i pedagog mallorquí Gabriel Janer Manila, al temps que reivindicà la llengua i la cultura del poble («La incorporació didàctica de les fonts orals significa integrar en la dinàmica del treball escolar l'estudi de la cultura de les classes menys afavorides», Janer 1982: 47), proposà el seu ús en l'escola lluny del folklorisme, del mite ruralista, del populisme o de la nostàlgia del temps antic com una via per a acudir al llenguatge del poble, a les endevinalles, als contes, als proverbis, a les tradicions, a les festes, a la història oral i, en definitiva, a l'estímul de la creativitat popular. L'antiga literatura popular podia servir de pauta per a la configuració d'un model alternatiu de cultura:

Enfront de la cultura uniformadora que intenta esborrar les diferències, la nova cultura popular ha d'encaminar-se a la recerca de la identitat cultural, a la construcció d'una cultura contestatària, capaç d'encarar-se al risc de disgregació cultural. És en aquest sentit que tractam d'entendre l'interès d'avui per la recuperació dels signes culturals que defineixen la col·lectivitat. (Janer 1989: 179)

En aquest context de recuperació del patrimoni cultural i popular, durant els anys de la transició, fou decisiva, com s'ha destacat, l'aportació de grups de treball de mestres i moviments de renovació pedagògica:

Los serios intentos de recuperación del patrimonio cultural y popular, tienen una estrecha relación con un replanteamiento educativo, en los diversos grupos de trabajo de maestros, y los movimientos de renovación pedagógica. La escuela no es la deparadora de la Cultura, ni el maestro el detentador y poseedor privilegiado de los bienes culturales. La escuela, por el contrario, en cuanto a comunidad escolar, necesita entroncarse con la vida, abrirse a la vida, ser un sitio de encuentro; potenciar la relación y el descubrimiento del niño, la familia, el entorno. (Pelegrín 1983: 68).

En aquest sentit, Ana Pelegrín (1983) assenyalà, entre el període 1979-1982, algunes mostres de recuperació del folklore popular en l'escola: el col·lectiu de mestres Rosa Sensat, les obres d'Assumpció Lisson i Eulàlia Valeri, el Col·lectiu Pedagògic de Jaén i l'aportació del mestre valencià Josep Bataller, de qui hem destacat la seua aportació fonamental (Bataller 2012). El coneixement, i introducció en l'àmbit escolar, dels jocs tradicionals valencians, per exemple, va

constituir un element significatiu en la defensa i recuperació escolar de la llengua pròpia (Bataller 1979). Els col·lectius de mestres valencians partidaris de la renovació pedagògica introduïen referències identitàries de la cultura popular dins les seues programacions: «Preguntar a les persones majors del poble per les expressions, dites i noms populars que facen referència a la identitat o caràcter dels nadius del poble i dels pobles dels voltants» (Col·lectiu de Mestres de la Safor 1981).

### 1.2 *L'ensenyament de la llengua al País Valencià abans de 1983*

La recuperació democràtica obrí l'esperança a les ànsies de valencianització de l'escola i a la renovació pedagògica, contemplats com un tot indissoluble, juntament amb l'arrelament al medi natural i social, i la reivindicació d'una escola pública democràtica.

La introducció de l'ensenyament del valencià i de l'ensenyament en valencià constituïa una aspiració llargament cobejada pels sectors progressistes de la societat valenciana i pels col·lectius docents, en el si d'una escola poc creativa, amb escassa capacitat de generar aprenentatges significatius, que menyspreava tot allò que l'alumne podia aportar, com la llengua pròpia o el coneixement de l'entorn.

Durant el temps de la dictadura, l'única institució que, des de la resistència, impartí classes de valencià fou Lo Rat Penat, amb l'empenta de Carles Salvador al capdavant (Cortés 2006). A més de les importants classes d'adults, organitzà classes per a xiquets de 7 a 14 anys, amb més de 1.000 alumnes matriculats entre 1955 a 1975 (Casanova 2003). Els seus cursos per a adults van passar de 468 alumnes el curs 1962-63 a un miler el curs 1973-74, un moment d'inquietuds que fructificaren en els «Cursos de Llengua Valenciana i la seua Didàctica» patrocinats per l'ICE de la Universitat de València (Conca *et al.* 1976). Els primers intents d'introducció de la llengua en l'àmbit escolar van comptar amb l'empara de la Llei d'Educació de Villar Palasí, promulgada l'any 1970, que parlava de les «llengües vernacles d'Espanya». El Col·legi Sant Pere Pascual de València va introduir el 1971 a més d'algun altre centre, com l'Escola Pia de Gandia, una hora setmanal d'ensenyament de l'anomenada «llengua vernacla» (Riutort 2011). Dirigit per Manuel Sanchis Guarner, el Departament de Lingüística Valenciana de la Facultat de Filosofia i Lletres, en col·laboració amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de València, inicià uns

cursos per la capacitat del professorat l'any 1974 i propicià l'aparició de textos escolars.

A l'empara del «Decret de Bilingüisme per a el País Valencià» (1980) s'incorporaran unes altres escoles, fins a la seua extensió a tot el territori l'any 1983 amb l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV). Per tant, aquesta data marcarà una fita, un abans i un després, amb l'aparició de materials escolars en valencià i el sorgiment d'editorials que oferiran lectures destinades al públic infantil i juvenil:

anteriorment a aqueixa data solament existien sis editorials, la resta es van crear en dates posteriors a 1983, moment en el qual la incorporació del valencià al currículum escolar crea una demanda de llibre de text i de llibre de lectura. De fet, totes publiquen majoritàriament (quan no exclusivament) llibres d'ensenyament, però sobretot literatura infantil i juvenil. (Huguet; Lluch 2007: 14)

### 1.3 *Les rondalles d'Enric Valor com a recurs per a l'ensenyament de la llengua*

Possiblement, la figura del gramàtic i escriptor valencià Enric Valor (1911-2000) resumisca l'interès que el patrimoni narratiu oral valencià ha tingut en l'ensenyament de la llengua entre els valencians. Enric Valor va publicar, entre 1966 i 1973, les seues tres primeres obres gramaticals, que esdevindrien referents indiscutibles en l'ensenyament de la llengua: *Curs de llengua valenciana* (1966), *Millorem el llenguatge* (1971) i el *Curs mitjà de gramàtica catalana referida especialment al País Valencià* (1973). I, amb el temps, les seues trenta-sis rondalles, escrites i publicades entre 1950 i 1976, com una operació de literaturització de l'imaginari col·lectiu valencià, han sigut l'obra de la literatura valenciana més publicada i llegida, fruit de la seua introducció com a lectura dins l'àmbit escolar. Tenint en compte la situació de la llengua, parlada però desconeguda en els àmbits formals, sense el prestigi social i escolar, les primeres iniciatives per al seu ensenyament van optar per una metodologia que prioritzava l'ús i la vivència de la llengua més que no l'ensenyament exclusiu i despullat de la llengua normativa. En aquest sentit, les *Rondalles* (Valor 1964-1970) foren un recurs que entrà de ple dins les primeres propostes per a l'ensenyament del valencià. Un dels pioners de la introducció de l'ensenyament de la llengua al País Valencià, el mallorquí Pere Riutort ha explicat com va fer ús d'aquest material en les seues primeres classes, en els anys setanta:



El primer recurs didàctic que vaig usar varen ser les *Rondalles* d'Enric Valor, en l'edició de l'Estel. Vaig adquirir-ne quaranta exemplars i dins una maleta les passava d'aula en aula i partint de la seua lectura en fèiem l'aprofitament didàctic en tots els aspectes, començant per la conversació i acabant en l'ortografia, que anàvem donant molt poc a poc. Lectura i aprofitament didàctic que uníem a altres recursos més lúdics, que trèiem d'una manera especial de la Revista *Cavall Fort*, de la qual m'havien fet un enviament important d'exemplars. (Riutort 2011)

Per la seua banda, la mestra Rosa Serrano, convertida més tard en editora de l'obra d'Enric Valor, experimentà l'interès educatiu d'aquest gènere narratiu procedent de la tradició oral com una eina que ofería múltiples possibilitats per a l'ensenyament de la llengua, en uns anys on no existien materials didàctics alternatius a l'abast. En una mena de biografia personal, escrita en tercera persona, l'editora Serrano, defineix la potencialitat de les rondalles valorianes com un «pou», com un «punt de partida», com una «matriu» i, també, un «trampolí» per ensenyar la llengua i la literatura bandejades fins aleshores del sistema educatiu:

A través d'una institució de renovació pedagògica molt important a Barcelona, la institució Rosa Sensat, descobreix un model d'escola diferent, més arrelat a la pròpia cultura i llengua, més innovador i més crític. Allí entra en contacte amb Marta Mata, una pedagoga i narradora excepcional i allí, escoltant-la explicar en un curs «El gat amb botes», descobreix la fascinació pels contes infantils dels quals se sent òrfena.

Torna a València i, juntament amb altres companys i companyes posa en marxa un projecte educatiu: l'Escola Gavina. És l'any 1975. Així, fent de mestra de criatures de tres anys en una escola que creix any rera any, aprén la llengua que ensenya dia a dia. I també la literatura que vol compartir amb els alumnes.

Aleshores cau a les seues mans l'*Obra literària completa* d'Enric Valor i hi descobreix les rondalles valencianes. El professor Sanchis Guarnier, Rafael Ninyoles, el mateix Enric Valor li serveixen la lectura en safata de plata. I no li costa gens comprendre que a partir d'aquell moment una obra tan immensa com la del senyor Valor li servirà de pou, de punt de partida, de matriu, de trampolí..., per ensenyar llengua i literatura als seus infants.

En aquelles pàgines tan desmesurades —res pot tenir mesura davant la por de pèrdua d'un idioma—, la mestra descobreix una riquesa lingüística impressionant i una literatura elegant, poètica, didàctica, compromesa.

Passen els anys. Les xiquetes i els xiquets d'aquella escola van creixent i la mestra puja de nivell amb ells. Com pot, els va contant aquelles llargues rondalles. Com pot, els en llegeix fragments que troba preciosos amb les pròpies paraules de Valor.

Escurça i ajunta per fer més lleugers els relats i un dia, en una excursió de convivència als boscos de Serra, la classe de segon de Bàsica fa una dramatització de Joan Ratot da-

vant pares mares, iaies i iaies, tiets i la resta de la parentela. Un èxit total i el convenciment per a la mestra que la rondallística d'Enric Valor, les trenta-sis rondalles del seu corpus reduït en nombre de títols i extensíssim en pàgines, és una font de recursos didàctics extraordinària. (Serrano 1999: 235-236)

Conscientment o no, una mestra entusiasta i decidida, com el mateix Valor, havia encetat una via de consideració positiva de les rondalles que, en els anys que han vingut després, ha generat múltiples aplicacions i experiències didàctiques, tant a primària com a secundària (vegeu Brotons 2010). La mateixa Rosa Serrano, amb el concurs d'Enric Valor, s'encarregaria de l'adaptació dels textos pensant en un públic escolar, que veurien la llum el 1986.

## *2. L'ús dels gèneres etnopoètics als llibres de text valencians (1974-1983)*

Per comprovar si efectivament la presència de textos etnopoètics, amb una intencionalitat identitària, es manifesta als llibres de text emprats a l'ensenyament del valencià, farem una ullada, sense cap ànim d'exhaustivitat, a diversos materials didàctics editats entre 1974 i 1983.<sup>2</sup> Els materials didàctics analitzats, que no definiríem com a materials curriculars en un sentit estricte, poden estar adreçats a diferents nivells educatius (des d'infantil fins a l'ensenyament d'adults) i la seua funció és, en tots els casos, l'ensenyament de la llengua. En certa manera, volem contrastar la certesa de les impressions del professor monoverí Paül Limorti que ha estudiat els llibres de text per a l'ensenyament del valencià, a partir de 1983: «Aquesta prescripció curricular es va veure reflectida als anys vuitanta als manuals. Efectivament, en els primers llibres de text dels anys vuitanta hi havia una representació important de textos de la narrativa popular» (Limorti 2009). Per al nostre estudi, podem diferenciar dos moments: un període on no hi ha prescripció curricular (anys 1974 a 1978) i un segon, a partir de 1981, on hi ha major definició en la intencionalitat i destinataris. Seguirem un ordre cronològic en la presentació dels materials, amb unes breus anotacions sobre cadascun, amb l'objecte d'oferir, de la suma de les aportacions puntuals, una visió panoràmica.

---

<sup>2</sup> Vam fer una primera aproximació a la qüestió a Bataller 2013. Entre els estudis sobre llibres de text i rondalles din l'àmbit lingüístic català, hem d'esmentar el de Núria Rajadell (1994), realitzat a partir d'una mostra de 165 llibres (entre llibres de text i llibres de lectura), editats entre els anys 1971 i 1990 arreu dels Països Catalans i corresponents als cinc primers cursos d'Ensenyament Primari (6-11 anys). De tot aquest corpus, diferencia un conjunt de 190 contes populars catalans, sobre els personatges dels quals n'extrau conclusions pedagògiques.

1974, *Som* (Mira, 1978). Es pretén estendre el coneixement lingüístic a un ampli sector social, amb la finalitat de «recuperar la llengua», com a realitat viva. Arribada la tercera edició, el 1978, el nou clima de llibertat reclama l'ensenyament «de» i «en» valencià. Preval la divulgació gramatical sobre unes altres consideracions, com ara la inclusió de textos etnopoètics.

1975-76, *Els xiquets i la llengua* (editat en llibre a Escrivà, 2003). Curs de Vicent Escrivà publicat en el diari *Las Provincias*, per a xiquets a partir de les edats de 8-9 anys. La primera part, entre gener i juny de 1975 i la segona entre novembre i maig de 1976. Introdueix, en els textos utilitzats com a lectura, una gran quantitat de poblacions valencianes com a base dels textos, així com rius, muntanyes, festes, referències literàries, etc. Sense fer un ús específic del textos etnopoètics, hi destaca una pedagogia de connexió amb el medi, que recomana, per exemple, la visita a la muntanya o port de mar més pròxim, l'elaboració de mapes comarcals o suggeriments de lectures.

1976, *Veles i vents* (Zurriaga 1976). Un llibre de gran difusió, amb una acurada selecció tant de lectures de prosa, molt vinculades al territori valencià, com poesies de la literatura catalana i diversos contes («Història d'un mig pollastre», una versió d'Enric Valor recollida a Xixona que havia estat inclosa a l'històric volum de lectures didàctiques *Un món per a infants. Primer llibre de lectura* de 1959), cançons populars o llegendes sobre l'origen fundacional dels valencians («L'oroneta i el rei»). Les il·lustracions de Manuel Boix (vegeu fig. 1) dotaren a aquest llibre d'una inusual qualitat gràfica.



Fig. 1. Detall de *Veles i vents* (il·lustració de Manuel Boix)

1976, *El llibre de Pau* (Navarro; Picher; Ramos 1978). Una obra de referència per al primer i segon nivell, avançada i modèlica. La història està protagonitzada per un xiquet de set anys que, dins el seu relat, exposa tota una varietat de gèneres etnopoètics: cançons populars («Mon pare no té nas»), contes populars («Set germans», vegeu fig. 2), paremiologia («Per sant Joan bacoress, verdes o madures segures») endevinalles («Endevina endevinalla, quin animal pon a la palla?») i jocs populars («Conillets amagar»).



Fig. 2. Pàgina d'*El llibre de Pau* (il·lustració de Teo)

1976, *Llevant* (Riutort 1976a). El curs 1975-76 es va iniciar la col·lecció «Els vents del món», projectada per a cadascun dels vuit cursos de l'EGB que, entre d'altres, comptà amb la col·laboració d'Enric Valor. Aquest material concret, encara experimental, inclou textos amb valor identitari com la referència a la commemoració del 9 d'octubre, data de la conquesta de València, que més tard serà festa nacional valenciana, a jocs populars valencians, endevinalles, cançons («Joan petit quan balla») i, fins i tot, tres oracions bàsiques.

1976, *Llebeig* (Riutort 1976b). Els textos seleccionats cerquen la seua relació amb «la identitat del nostre Poble» (Riutort 1975: 3). Seguint al poeta Espriu es fan propis els versos «hem viscut per salvar-vos els mots». Entre els textos etnopoètics destaquem: refranys comarcals valencians relacionats amb els vents, contes recopilats per Enric Valor («El dimoni fumador»), cançons populars («Serra de Mariola») així com textos explicatius de les festes de les falles o lectures amb un contingut patriòtic («Assumiràs la veu d'un poble», «Oda la Pàtria»,

«Himne de l'Exposició Regional Valenciana») o religiós («Mare dels Desemparrats»).

1977, *Ponent* (Riutort 1977). Continua la col·lecció anterior, amb la inclusió de lectures referides a la història de la pròpia llengua, a la seua literatura, a la història i geografia, a més de l'aportació de cançons tradicionals pròpies. Un exemple de l'ambició del llibre és la inclusió d'una lectura sobre la tasca de mossèn Alcover, tant folklorista com la relacionada amb el *Diccionari Català Valencià Balear*. Reproduïm un fragment de la declaració d'intencions:

La temàtica de les lectures ha continuat el mateix objectiu: vocabulari bàsic mitjançant lectures de la més diversa temàtica, lectures referents a la pròpia llengua, la seua literatura; història i geografia pròpia (enguany amb estudi sobretot de les poblacions, l'habitatge, etc.), i en general qualsevol aspecte del nostre Poble i societat d'avui. Ens hem reafirmat de la importància de la part musical per relligar la llengua i com a sublim mitjà d'expressió, que és la música mateixa. Al costat de la cançó tradicional pròpia, hem posat, barrejades, la cançó de folklore internacional traduïda, la religiosa, la d'autors d'avui. (Riutort 1977: 3)

1977, *Pany i clau* (Ros; Llorenç 1977). Les lectures de les unitats didàctiques segueixen una estructura geogràfica, des del sud, la frontera amb el regne de Múrcia fins a arribar a Vinaròs, amb textos sobre ciutats, muntanyes, rius, llocs literaris, amb una selecció final de dotze textos amb forta consciència cívica, política i nacional. El llibre comptà amb la col·laboració del professor Manuel Sanchis Guarner i es singularitza per l'acuradíssima selecció de textos literaris. Els referents culturals s'integren sempre dins el filtre literari. Així, la llegenda de la coltellada del cavaller Rotlan sobre el Puigcampana es presenta a partir d'un fragment literari de *Matèria de Bretanya*, de Carmelina Sánchez-Cutillas (Ros; Llorens 1977: 54-55).

1979. *Curs de gramàtica normativa* (Barberà 1979). Un dels manuals més divulgats, per a uns destinataris adults entre els quals hi ha els mestres, per assolir els coneixements gramaticals necessaris en el nou ordenament acadèmic, fou aquest curs dividit en tres nivells, que a més donava eines i pistes per l'ensenyament de la llengua. En relació a la «cultura popular», vista com un recurs bàsic per «interessar els alumnes pel valencià», n'aporta una precisa definició, acompanyada d'un repertori de possibilitats didàctiques:

Proposem partir de la cultura popular. Entenem per CP tot el conjunt de cançons, danses, creences, festes, costums, endevinalles, refranys, rondalles, cuina, etc.

Sempre que siga possible partirem de mostres locals que permeten atreure l'interés dels xiquets, car fàcilment poden connectar-hi. Tots aquests materials (cançons, refranys, endevinalles, contes, rondalles, etc.) ofereixen moltes possibilitats:

- a) Permeten l'estudi de la llengua en tots els nivells: fonològic, morfològic, lèxic i sintàctic.
- b) Ens proporcionen una llengua bastant pura i incontaminada, alhora que és el paradigma del llenguatge que proposem per a l'escola.
- c) Són models culturals autòctons que permeten la identificació del xiquet en la seua cultura i comunitat, reforçant la seua personalitat i arrelament.
- d) Té l'avantatge de poder servir com a unitat globalitzada de treball que permet de treballar d'altres aspectes com poden ser: expressió corporal, dramatització, geografia, costums, etc. (Barberà *et al.* 1979: 121-122).

Com a exemple, s'hi inclou la cançó «Nou pometes té el pomer». Al llarg de la sèrie de tres volums, les mostres de literatura popular són comptades. Al grau elemental: «A la voreta de la mar» i «El porrat de Sant Miquel d'Altea» (Francesc Martínez). Al grau mitjà: «L'envejós d'Alcalà» (Enric Valor). Al grau superior: el «Miracle de Sant Vicent» (*Rondalles Mallorquines*).

1978, *Arrels* (Armiñana 1978). Convé aclarir, d'entrada, que l'autora del llibre Rosa Armiñana (València, 1918-2008) fou professora de valencià a Lo Rat Penat. Concretament, de 1975 a 1980 fou la directora dels cursos orals i per correspondència de l'entitat, la qual finalment abandonà per la seua fidelitat a les Normes de 1932. La reivindicació d'una identitat valenciana determina les contínues al·lusions a símbols valencians (la bandera, en textos sobre «El centenar de la Ploma» o el «Cant a la Senyera», la festivitat del 9 d'octubre, o els furs) i en ocupacions tradicionals associades a un gènere, que ens remetent a una concepció tradicional i conservadora («Seré llaurador», «Aprinc labors»). En aquest context reivindicatiu de la defensa de la personalitat valenciana, es posa l'èmfasi en les peculiaritats locals i comarcals, expressades des dels textos populars. En aquest sentit, s'hi inclou una variada mostra de cançoners valencià: «Roda la bola – Roda la mola», «Cant a la Senyera» (Carles Salvador), «Xacar-racaxac», «Jota moixentina» (la Vall de Montesa), «El Micalet», «Lo Bon Jesuset volia» (Bèlgida), «Cançó de bressol» (Tavernes), «La xica guapa» (Elx), «Allà dalt la serra», «Alça l'aleta» (Morella), «El campanar d'Alginet» (la Ribera Baixa), «La barraca» (Tavernes), «Nans i gegants» (Conca del Vinalopó), «Tres pardalets, una aguileta», «Xumba», «Estos tres dies de Pasqua», «Pepe Tono» (Tavernes), «Baix del pont de Cullera» (Tavernes), «Mareta», «Xiula» (Taver-

nes), «Jo tinc una perereta» (la Marina), «A les claus de Déu», «Per els garroferals» (Tavernes), «Aixina s'agarra l'ànec» i «Caragol» (Gandia).

1978, *Nelo i Carmeta* (Llcer; Hervàs 1978). El Grup d'Acció Valencianista inicià amb aquest llibre una sèrie de tres volums per a l'ensenyament de la llengua, des dels paràmetres del secessionisme lingüístic, emparats per l'Acadèmia de Cultura Valenciana. Els destinataris, alumnes de primer nivell (6-7 anys) són «els xiquets que viuen dins del Regne de València (Castelló, Alacant i València)». Hi apareixen cançons («Maria la rulleta», «Roda sant Miquel», «Toni va a la font», «Pastorets i pastoretetes», etc.), endevinalles i, sobretot, poemes d'Anfós Ramón.

1979, *Desperta* (Llcer; Hervàs 1979). Un manual de la mateixa sèrie que l'anterior, pensat per al segon nivell. Algunes de les lectures es vinculen a tradicions i festes valencianes: «La festa de la Magdalena», «Les falles de Sant Josep», «La mona de Pasqua» o «Les Fogueres de Sant Joan». S'hi integren cançons, que presenten una distribució geogràfica basada en la idea de les tres províncies valencianes: «Pastoret a on vas?» (Alacant), «La nit de Nadal» (Alacant), «Caragol, caragol» (Castelló), «Alça l'aleta» (Castelló), «Obriu cabretes» (València), «Ya plou» (València), «La marquesa va al mercat» (Alacant), «Gloriós Sant Joan» (Alacant), «Les claus de Déu» (Alacant), «Batiste, tiste» (Castelló), «Tamboret si vas a França».

1980, *Avant* (Hervàs 1980). Destinat a un tercer nivell, el llibre té una forta càrrega d'elements populars, com ara versions de contes ben coneguts, procedents dels folkloristes europeus clàssics («Els animals músics», «El sastre valent», «El flautista d'Hamelin», «El príncep feliç», «El sabater i els geniets», etc.) al costat d'altres mostres de la tradició valenciana, extrets de Blasco Ibáñez o Teodor Llorente («La flor del lliri blau», «El dragó del Patriarca» o «El Mas del Cadirer»). S'hi incorporen refranys populars i, com en els volums anteriors, hi ha mostres del cançoner valencià: «La padrina pollosa», «Jo tinc una perereta», «Cançó de les mentires», «Caragol, caragol», «Pastoret, ¿d'a on vén?» o «El Micalet de la seu» (vegeu fig. 3).

1980, *Sambori* (Lacuesta; Ramos; Costa 1980). Seguint els principis de l'«Escola Moderna» es proposa una pedagogia basada en el coneixement del món escolar. Els protagonistes de les històries que vehiculen el llibre són quatre xiquets que viuen en un poble de la Marina, els quals mostren la descoberta del món: «jugant, cantant, parlant, caminant... aprenen a conèixer allò que els envolta: la seua terra, les coses que pensa la gent, les històries que han passat».

S'hi inclouen diverses cançons: «El gall», «El riu rau», «Plou i fa sol», «Serra de Mariola», «El Micalet de la Seu» i «A la voreta de la mar».



Fig. 3. Pàgina de *Sambori* (il·lustració d'Amàlia Lafuente)

1981, *Gavina* (Gómez; Serrano 1981). Dins d'una programació globalitzada per a infants de cinc anys, es considera que la llengua ha d'estar relacionada amb el medi i amb la comunitat nacional, a partir d'una realitat escolar.

La llengua, en una escola que vol estar arrelada al seu medi, a la seua comunitat nacional, és un instrument importantíssim al qual deurem concedir la major atenció. L'equip que hem fet el llibre hem partit de la nostra realitat escolar: cal insistir molt en el treball de llengua per tal d'intentar contrarestar els efectes diglòssics i la influència castellanitzadora dels mitjans de comunicació, a nivell dels pàrvuls, la televisió sobretot. (Gómez; Serrano 1981: 7).

A tal efecte, s'hi inclouen contes («El conte del xiulet», en adaptació de Carme Miquel, el conte rus «Els animals que buscaven l'estiu» i la rondalla recollida per Josep Bataller «Els rabosots, els ocells i l'aguila»), cançons («A Betlem me'n vull anar», «Mariners com que bufa el vent» extret de *l'Ara va de bo*, IV) i jocs extrets d'*Els jocs de xiquets del País Valencià* de Josep Bataller («Punyet», «Bonyigo» i «Tinc una mosca»), a més de refranys i dites populars. Entre els elements d'observació de la natura, hi ha un espai per a l'observació del cicle dels cucs de seda, fent l'ullet a la històrica dedicació valenciana a la sericicultura: «haurà d'aprofitar, per exemple, els cucs de seda portats per un



xiquet i treballar-los durant els dies que els mantinguen l'atenció i arraconar en eixe cas la Guia i les fitxes» (Gómez; Serrano 1981: 4).

1981, *L'ullal* (Parra; Pons 1981). Un curs bàsic que pretén continuar i col·laborar en el procés de recuperació de la llengua. Com a aportació significativa, s'inclou una al·lusió a la figura de la dona treballadora.

1981, *Penyagolosa* (Pitarch; Palomero 1981). En aquesta obra, prou divulgada i de factura rigorosa, destinada a l'educació d'adults, s'hi empra el recurs de les rondalles per exemplificar mostres de diferents dialectes: «Un mul que es va beure el sol» (Alcover), «El moro Mussa» (Amades) i «Tomba Tossals» (Tirado). Dedicava una unitat didàctica completa a l'estudi de la rondalla (Unitat 10. «El llenguatge de la rondalla») amb una rondalla d'Enric Valor: «Joan Antoni i els torpalls».

1981, *Vola Topi!* (Arenas; Mesquida; Miquel 1981a). Dirigida a alumnes valencianoparlants de primer nivell, cerca alumnes creadors i reflexius. D'especial interès ens resulta l'al·lusió als costums propis. És el cas de la colombicultura, una pràctica molt arrelada en el territori valencià:

Els coloms. Relació amb el medi. L'afició als coloms és molt estesa arreu del País Valencià. A partir d'aquest tema podem introduir els xiquets en el coneixement de les aficions i costums propis. Podem visitar llocs on hi haja coloms (un colomer, un jardí), entrevistar un colomaire, acaronar un colom, observar-lo i descriure'l, fer el llibre dels coloms amb dibuixos i fotografies, relació d'allò que necessiten els coloms per a menjar, els anys que viuen, com crien, etc. (Arenas; Mesquida; Miquel 1981a: 43)

1981, *Milotxa* (Arenas; Mesquida; Miquel 1981b). Dirigida a un segon nivell, reconeix dos objectius: posar als xiquets en contacte amb la creativitat i introduir-ho en el món de la cultura popular mitjançant cançons, refranys, dites populars, jocs, etc.

1982, *Espígol* (Civera; Gimeno 1982). Adreçada a 5è curs, dins d'una normalitat, que considera la creativitat i els gèneres textuais la base del projecte. Procura la selecció del patrimoni literari propi. Hi dedica un espai per al tractament de la narració popular (amb textos com «Joan Ratot») o per a comentar l'existència de la narració oral versificada en «Versos per a contar històries» (a partir de «La cançó de les balances»).

1983, *Raïm de pastor* (Lacuesta; Ramos 1983). Com queda marcat ja des de la citació inicial («Que coses més bones / que cria el Senyor, / per dalt les teulades / raïm de pastor») el llibre proposa un acostament a la natura, sense perdre la

identitat lingüística pròpia. Així, s'hi esmenten llocs i festes vinculats a la cultura popular valenciana: el «Rotllo i canya» de Castelló, els pelegrins de les Useres, Peníscola i la història d'Altea, Morella i les danses guerreres de la Todolella. També, rondalles («El xiquet que va nàixer de peus») i cançons («La lluna, la pruna», «La panderola», «Les penes són», «L'airet de la matinada», «Penyagolosa», «La calma de la mar», «A les claus de Déu», i «Tramussos d'Àfrica»). Dins la secció «Inventa, juga, treballa» inclouen diverses propostes basades en els contes de transmissió oral, amb predomini de la creativitat, com ara, la seua representació teatral.

1983, *Pont/1* (Borràs; Fargas; Guasch 1983). Es tracta de l'adaptació valenciana del llibre del mateix nom editat per al context escolar català, el qual parteix dels principis de la immersió lingüística: l'«ensenyament del valencià als qui no el tenen com a propi». Dos dels nou textos proposats com a lectura central de les unitats didàctiques són d'arrel popular: «Els pescallunes i les Casetes de Sant Feliu» i «L'hostal de la Peira».

### 3. *Conclusions*

Com hem tingut ocasió d'exposar, en els anys previs a la introducció del valencià en el sistema educatiu, les qüestions identitàries es fan presents en diverses manifestacions i circumstàncies de la societat valenciana de la transició. El coneixement de la llengua estàndard i normativa en l'àmbit escolar anirà acompanyat de la difusió d'un repertori de referents procedents de la cultura popular, aleshores encara vius en la tradició oral. Els contes tradicionals, revaloritzats a nivell internacional des dels anys setanta, tenen en l'àmbit valencià una divulgació i reconeixement a partir d'aquest moment, com demostra la consideració cap a l'escriptor, gramàtic i recopilador de narracions populars, Enric Valor, emprat de forma recurrent per docents i amb una presència constant en els textos escolars. En el cas de l'escriptor de Castalla, el període de temps estudiat ja anunciava la difusió i repercussió escolar que tindria i ha tingut durant les dècades posteriors. Els jocs populars tradicionals són considerats, també, com un punt de partida i les cançons que de vegades inclouen es valoren literàriament i musicalment. Es divulguen formes etnopoètiques breus, com les endevinalles i els refranys de la tradició pròpia i, en general, s'associen i es vinculen els conceptes d'escola, folklore i societat. És molt significativa la notable presència de cançons populars, procedents de tradicions populars properes, especialment en aquells llibres dedicats als més menuts.

En aquest context, es remarca l'interès extraordinari de la utilització de les fonts orals en el treball d'aprenentatge de la llengua. La recuperació de la llengua, les primeres formulacions de la seua metodologia d'ensenyament, naix d'una voluntat vinculada a la recuperació de la identitat col·lectiva. La llengua viva i reivindicada apareix simbiotitzada amb el territori (noms de poblacions, comarques, rius, muntanyes, etc.), amb la història, i amb la literatura entesa com a patrimoni. És per açò que la senyalització i coneixement del territori n'és una constant. Des d'aquest punt de vista, els contes i llegendes de la pròpia tradició cultural i lingüística tenen un valor d'afirmació. Com hem comprovat, molts llibres de text tenen una voluntat de construir, de configurar un territori, un país, uns llocs i unes comarques, per mitjà d'una pedagogia arrelada al medi. Relacionat amb aquesta evidència, cal destacar les múltiples ocasions en què hi apareixen comentaris a les festes populars i tradicionals valencianes. També, a determinades formes i usos de la cultura popular tradicional, com són les al·lusions concretes a la sericicultura o a la colombicultura.

El moment polític té incidència directa en l'ensenyament de la llengua, en la seua didàctica i les seues metodologies. Aquest fet es manifesta, en alguns dels llibres analitzats, en l'al·lusió a la unitat dels diferents territoris de parla catalana. Per contra, els llibres amb una orientació secessionista, en un altre sentit també molt identitaris, tenen una trajectòria efímera. En relació a la cronologia estudiada, diferenciem dos períodes: el primer comprès entre 1974-1979 i el segon de 1980-1983. Especialment als inicis és més forta la relació entre llengua, descoberta del territori i cultura popular, tot i que hi ha una evolució en la diversificació de les propostes didàctiques, cada cop més diverses i creatives. Tot plegat, en aquests anys previs a la introducció del valencià a l'ensenyament, confirmem la presència d'una diversitat de gèneres etnopoètics dins les primeres formulacions de propostes didàctiques per a l'ensenyament de la llengua.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ARENAS, E.; MESQUIDA, F.; MIQUEL, C. (1981a): *Vola, Topi!*, València, Diputació Provincial de València - Institució Alfons el Magnànim.
- (1981b): *Milotxa, Llibre per a l'ensenyament de la llengua 2n nivell*, València, Diputació Provincial de València - Institució Alfons el Magnànim.
- ARMIÑANA, R. (1978): *Arrels. Llibre d'ensenyança elemental de la llengua valenciana*, València, Ediciones Mari Montañana.

- BARBERÀ, J. et al. (1979): *Curs de gramàtica normativa per a ús dels valencians. Grau elemental, orientacions didàctiques*, València, Instituto de Ciencias de la Educación.
- BATALLER, J. (1979): *Els jocs de xiquets al País Valencià*, València, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de València, p. 7-8.
- BATALLER, A. (2012): «Llengua, folklore i ensenyament: una aproximació a l'obra etnopoètica de Josep Bataller Calderón», dins Josep TEMPORAL i Laura VILLALBA (ed.): *La recerca folklòrica: persones y institucions*, Alacant, Institut Juan Gil-Albert – Arxiu de Tradicions de l'Alguer – Grup d'Estudis Etnopoètics, p. 71-84.
- (2013): «Conquista de libertades y didáctica de la lengua: folklore y géneros etnopoéticos en la enseñanza del valenciano entre el final de la dictadura y su introducción en el sistema escolar», dins Lucía CANCELAS et al. (coord.): *Aportaciones para una Educación Lingüística y Literaria en el siglo XXI*, Granada, Geu Editorial, p. 1-12.
- BORRÀS, J. R.; FARGAS, A.; GUASCH, O. (1982-1983): *Pont/1, Iniciació a l'estudi del valencià*, Vic, Eumo.
- BROTONS, V. (2010): «Enric Valor per a l'escola», dins Verònica CANTÓ, Vicent BROTONS i Òscar PÉREZ (ed.), *Enric Valor. El valor de les paraules*, València, Acadèmia Valenciana de la Llengua, p. 208-223.
- CASANOVA, E. (2003): «Introducció», dins Vicent ESCRIVÀ, *Els xiquets i la llengua*, Paiporta, Denes, p. 5-30.
- CIVERA, M.; GIMENO, F. (1982): *Espígol. Llibre per a l'ensenyament de la llengua de 5è nivell d'EGB*, València, Diputació Provincial de València – Institució Alfons el Magnànim.
- COL·LECTIU DE MESTRES «LA SAFOR» (1981): *Introducció a la Llengua Materna en E.G.B. Materials de Programació per a 3r nivell. VII Pla Nacional d'investigació de l'INCIE*, València, Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de València.
- COLOMER, T. (1998): *La formació del lector literari*, Barcelona, Barcanova.
- CONCA, M. et al. (1976): *Llengua i escola al País Valencià*, València, Eliseu Climent.
- CORTÉS, S. (2006): *Ensenyament i resistència cultural: els cursos de Llengua de Lo Rat Penat (1949-1975)*, Paiporta, Denes.
- ESCRIVÀ, V. (2003): *Els xiquets i la llengua*, Paiporta, Denes.
- GÓMEZ, J.; SERRANO, R. M. (1981): *Gavina 2. Guia del mestre*, València, Diputació Provincial de València – Institució Alfons el Magnànim.
- HERVÀS, M. P. (1980): *Avant: ensenyança de la llengua valenciana, 3r nivell*, València, Grup d'Acció Valencianista.
- HUGUET, J.; LLUCH, G. (2007): «Una panoràmica de la literatura per a infants i joves al País Valencià per a entendre l'actualitat», *Ooohéee. Estudis sobre creació i edició infantil i juvenil*, núm. 4, p. 6-25.
- JANER, G. (1982): *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, Barcelona, CEAC.
- (1989): «Literatura tradicional, escola i territori», *Temps d'educació*, núm. 1, p. 169-181.
- LACUESTA, M.; RAMOS, A.; COSTA, A. (1980): *Sambori: Llibre per a l'ensenyament de la llengua: 3r nivell*, València, Gregal Llibres.
- LACUESTA, M.; RAMOS, A. (1983): *Raïm de pastor: Llibre per a l'ensenyament de la llengua, 4t nivell*, València, Gregal Llibres.

- LICER, M. D.; HERVÀS, M. P. (1978): *Nelo i Carmeta: ensenyança del valencià*, València, Grup d'Acció Valencianista.
- (1979): *Desperta: ensenyança de la llengua valenciana: 2n nivell*, València, Grup d'Acció Valencianista.
- LIMORTI, P. (2009): *El Tractament dels continguts curriculars de literatura en els llibres de text de l'assignatura de valencià (1983-2008)*, Tesi doctoral dirigida per Vicent SALVADOR, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I – Departament de Filologia i Cultures Europees.
- MIRA, J. F. (1978): *Som*, 4a edició (1a edició 1974), València, Eliseu Climent.
- NAVARRO, M. V.; PITXER, T.; RAMOS, A. (1976): *El llibre de Pau*, València, L'Estel.
- PARRA, LL.; PONS, E. (1981): *L'ullal. Curs bàsic de valencià*, València, Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de València.
- PELEGRÍN, A. (1983): «Folklore y literatura», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 101, p. 66–68.
- PITARCH, V.; PALOMERO, J. (1981): *Penyagolosa 1. Llengua i cultura del País Valencià*, València, Eliseu Climent.
- PRATS, L.; LLOPART, D.; PRAT, J. (1982): *La cultura popular a Catalunya. Estudiosos i institucions 1853-1981*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular.
- RAJADELL, N. (1994): «El conte popular català com a eina de transmissió dels valors educatius», *Temps d'educació*, núm. 12, p. 81-106.
- RIUTORT, P. (1976a): *Els Vents del Món. 3. Llevant, Quadern Primer*, València, Pere Riutort.
- (1976b): *Llebeig. Els vents del món*, València, Pere Riutort.
- (1977): *Ponent. Els vents del món*, València, Pere Riutort.
- (2011): «Enric Valor: Uns records personals», dins Emili CASANOVA i Lluís R. VALERO, (2011): *Enric Valor: lingüista, novel·liste i rondaller*, Paiporta, Denes, p. 89-96.
- ROS, H.; LLORENÇ, A. (1977): *Pany i clau. Gramàtica normativa de grau mitjà per a ús dels xics valencians*, Castelló de la Plana, Societat Castellonenca de Cultura.
- SERRANO, R. (1999): «Les rondalles d'Enric Valor i l'escola: una reflexió personal», dins Vicent SALVADOR i Heike van LAWICK (ed.) (1999): *Valoriana. Estudis sobre l'obra d'Enric Valor*, Castelló de la Plana – Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 235-239.
- VALOR, E. (1964-1970): *Meravelles i picardies*, 2 vol., València, L'Estel.
- ZURRIAGA, F. (1976): *Veles i vents*, València, Ed. Tres i quatre.



LA LITERATURA POPULAR COM A FONT DE RECURSOS EDUCATIUS: UNA  
APROXIMACIÓ

Margalida Coll Llompart

*Grup de Recerca en Etnopoètica de les Illes Balears*

*Universitat de les Illes Balears*

1. *Introducció*

Davant d'un títol tan suggeridor com el de «Literatura popular i educació: simbiosi i complicitats» sorgeix tot un raig de possibilitats, resultat de la fusió d'aquests dos grans *termes* que s'estalonen de manera recíproca. L'educació s'integra en el món cultural d'un poble o d'una societat determinada: per tant, l'educació es veu com un fenomen cultural i el que és cultural com un fenomen educatiu.<sup>1</sup>

Podem considerar la literatura popular com el mirall del pensament i de les creences d'un poble: proverbis, mites, supersticions, etc. atès que contenen claus socioculturals que cal conèixer a l'hora de comunicar-se d'una manera correcta (Rodríguez 1991). I per conèixer-les, cal estar-hi en contacte, aprendre-les. A més, aquesta literatura —d'origen oral— esdevé una abundant font de recursos per a l'educació musical i estètica, per al coneixement del medi, per al desenvolupament de les habilitats cognitives, pragmàtiques, comunicatives i metalingüístiques, per a la conformació d'un imaginari col·lectiu, etc. Tot això fa pensar que, a dia d'avui, és l'escola el lloc més idoni per conèixer aquesta literatura, estimar-la i, conseqüentment, incorporar-la al bagatge cultural de cada persona.

A la societat actual, el concepte i la composició de la família tradicional s'han modificat, donant pas a una gran varietat de tipus de família. A aquest fet, també cal sumar-hi el plurilingüisme i la multiculturalitat presents a la societat illenca, així com també a molts d'altres indrets. Pel que fa a l'àmbit familiar, destacam que la funció dels avis o d'altres adults com a principals transmissors del bagatge cultural de la comunitat ja no es compleix en la majoria dels casos, atès que les famílies són bàsicament nuclears i els pares treballen fora de casa, i segurament fora de la localitat de residència. Per això —entre d'altres

---

<sup>1</sup> Són àrees de coneixement de la disciplina Antropologia de l'Educació (Colom 1981: 305-308).

motius— l'escola va adquirir la funció d'enculturació que havia estat fins aleshores pròpia de l'àmbit familiar. No obstant això, és un fet que a causa de la situació de crisi econòmica actual, tornam a trobar famílies on conviuen membres de diverses generacions.

## 2. *Literatura popular, cultura i educació*

Tal com apunta Roser Ros, «la literatura oral és un compendi de narracions amb estructures sòlidament forjades segle a segle que vehiculen uns continguts que interessin tant als individus com a les comunitats que les han fet néixer, i aquestes narracions formen part de l'imaginari col·lectiu» (2009: 10-11). Així, la literatura oral popular i la cultura d'una determinada comunitat estan íntimament relacionades.

La literatura popular és variable per naturalesa —atès el seu origen oral— i es pot transformar, recrear o fer servir en funció del moment, tant de manera escrita com verbal. A més, cal tenir molt present les possibilitats tecnològiques actuals que permeten que els materials etnopoètics s'escampin arreu i a gran velocitat. Així aquests materials poden provenir tant de la tradició com esser de nova creació. Tant d'una manera com l'altra, es pot considerar que la literatura popular compleix una funció educativa, atès que és portadora d'unes normes de conducta que estan d'acord amb el sistema de valors d'una comunitat determinada.

Si ho comparem amb èpoques ja passades, és un fet que els jocs i les possibilitats de lleure dels infants s'han modificat significativament, així com l'aparició d'aparells tecnològics i videojocs que són consumits de cada vegada d'una manera més primerenca. Així hom afirma que la tradició oral s'està perdent de manera gradual i irremissible, atès que de cada vegada es coneixen menys les llegendes, els proverbis, els jocs de carrer, etc. També crida l'atenció el fet que, de cada vegada més, en general, el llenguatge oral s'empobreix, ja que es deixen d'utilitzar paraules que aporten uns matisos necessaris per tal d'explicar amb precisió un concepte determinat, no obstant això, cal tenir en compte que també apareixen neologismes. Janer Manila (1990) considera que la pobresa expressiva es deu a la relació deficient de l'home amb l'entorn, i, d'acord amb aquesta afirmació, podem concloure, tal com ho fa Núñez (2003: 360) que el domini de la llengua oral i el coneixement de la literatura popular han de ser un objectiu de l'educació lingüística i literària a l'escola. Amb tot, és necessari que els infants coneguin, per tal que formi part del seu bagatge formatiu, la cultura del



poble al qual pertanyen —els costums, les cançons, les rondalles, etc.— que ha estat transmesa de generació en generació.

Cal tenir especialment en compte els infants que no troben, a l'àmbit familiar, cap oportunitat d'entrar en contacte amb cap manifestació de la cultura tradicional pròpia de la comunitat; així l'escola esdevé l'espai de trobada entre els infants, la llengua i la cultura popular. El respecte a les diferents cultures i, per tant, a les llengües que conviuen en un mateix territori és un objectiu que cal aconseguir per tal d'afavorir la necessària convivència i la comunicació intercultural, però sense perdre mai de vista quina és la cultura i la llengua pròpies del territori, les quals han de ser objecte d'especial protecció per part de les institucions públiques.<sup>2</sup> No és possible aprendre una llengua al marge de la cultura.

### *3. El tractament a l'aula, a l'escola*

El contacte dels alumnes amb la literatura popular de tradició oral es considera imprescindible si se'ls vol facilitar el desplegament progressiu de les habilitats lingüístiques, i si, alhora, es vol propiciar que estableixin una relació afectivament positiva amb la llengua catalana, entesa no solament com un «altre» mitjà de comunicació, sinó com un vehicle portador i generador de continguts singulars i interessants (Codina 2009). Aquesta literatura és una font de recursos per estimular el llenguatge oral.

L'ús dels jocs lingüístics pot esser una de les eines didàctiques bàsiques per practicar tota la riquesa de fonemes, paraules, construccions morfosintàctiques, etc. que té la llengua. Hi ha jocs d'equivocar sons (els embarbussaments), d'imitar-los (les onomatopeies), d'intrigar amb metàfores (les endevinalles), de narrar i imaginar (la rondallística i el llegendari), de reflexionar i sentenciar (els proverbis i les parèmies) de rimar i ritmar (les cançonetes infantils) fins arribar a la plena expressió metafòrica i estètica del llenguatge: la poesia i la glosa.<sup>3</sup> Les onomatopeies i els embarbussaments són adients per al treball sistemàtic dels fonemes i, especialment, les onomatopeies es poden fer servir per a la prevenció

---

<sup>2</sup> Malauradament és un fet que aquesta no és una de les prioritats de l'actual Govern del PP de les Illes Balears atès que, durant la present legislatura, la llengua catalana ha perdut la seva obligatorietat en l'accés a la funció pública així com també el caràcter vehicular a l'àmbit de l'ensenyament públic mitjançant la imposició del Decret de Tractament Integrat de Llengües (TIL).

<sup>3</sup> Per a més informació sobre aquests jocs lingüístics vegeu Bassa (1998).

logopèdica. A més, també treballam el camp de les actituds i dels valors atès que aprenem a conèixer les formes culturals que emanen i que alhora provoquen aquests jocs de la llengua i que formen part del patrimoni lingüístic i cultural català. La finalitat de l'ús didàctic d'aquests jocs lingüístics és el desenvolupament d'habilitats diverses:

- a) *comunicatives*, és a dir, que serveixin per dir coses a un receptor;
- b) *pragmàtiques*, o sigui que les paraules serveixin per «fer coses i fer fer coses», per usar-les en un context comunicatiu (Austin 1982);
- c) *cognitives*, o que treballin les facultats mentals superiors: associar paraules, confegir camps lèxico-semàntics o temàtics, recordar; i
- d) *metalingüístiques*, o reflexionar sobre l'organització interna de la llengua i la seva funció (Bassa 2004).

D'altra banda, tal com afirma el compositor hongarès Kódaly, la cançó popular constitueix «l'herència de valors musicals que s'han escoltat i tramès de generació en generació» (Duran 2012: 116). Baltasar Bibiloni (1979), també seguidor d'aquest corrent, considera que en la moderna pedagogia musical convé tenir present que les obres de la música tradicional són el fil conductor de tot el procés de la formació musical. I tant és així que el cant i l'educació sensorial beneficien els infants que tenen necessitats educatives especials (Dols 2008). Tot per arribar a la conclusió que, tal com afirma Bibiloni, cal una educació musical «a partir d'allò nostrat, no per tancar-nos-hi, sinó precisament per arribar a ser més universals» (Massot 1984: 15-16).

L'arrelament al medi ha de ser un dels trets definitoris de l'escola, aspecte que s'explica i queda manifest en el Projecte Educatiu de Centre (PEC). Per això, cal conèixer quina és la realitat del centre educatiu, sobretot quant a les característiques socials i lingüístiques de l'alumnat. Per poder valorar amb dades la diversitat existent en l'alumnat és recomanable disposar d'una anàlisi socio-lingüística actualitzada. A partir d'aquestes dades es pot programar un treball amb continguts referents a la cultura i literatura populars des d'un enfocament determinat.

A nivell d'aula, el mestre que vulgui incloure aquests continguts en la programació d'aula haurà de tenir en compte necessàriament que els alumnes s'hauran de convertir, de manera progressiva, en agents del procés d'aprenentatge; i que caldrà organitzar l'horari setmanal de classe per tal que aquest treball tenguí un temps, un espai i els recursos adients per poder-lo dur a terme. El desplegament curricular haurà de promoure de manera específica la

integració de les TIC com a recursos didàctics per a l'aprenentatge en un context tant de treball individual com col·laboratiu dels alumnes, per exemple amb les presentacions *power point*, amb els enregistraments audiovisuals que permeten crear productes multimèdia que es poden presentar en el blog de l'aula o el web del centre. D'altra banda, hi haurà implicades diverses àrees curriculars com poden ésser el coneixement del medi, la llengua i literatura catalanes, l'educació musical i artística, sempre des d'una perspectiva globalitzada. És molt interessant el fet de sortir de l'aula per cercar a l'entorn recursos i informacions valuoses per a l'objectiu proposat, i és en aquest sentit que s'articula la col·laboració intergeneracional on els infants es relacionen i interactuen amb persones d'edat avançada per així tenir l'oportunitat d'obtenir informació de primera mà sobre la història local, costums, activitats industrials i agrícoles, cançons, llegendes locals i altres temes d'interès, de manera que participin en el procés de recerca i esdevinguin actors dels seus aprenentatges. A més a més, aquestes experiències i el contacte amb els infants també beneficien les persones d'edat.

Els mestres i l'escola són una baula fonamental en l'aposta per un coneixement del medi social, cultural i natural significatiu per part dels alumnes i arrelat a l'entorn. Per aconseguir-ho cal que els docents siguin un model lingüístic correcte, que tinguin un bon bagatge formatiu i cultural per tal de treballar amb els infants els materials etnopoètics d'una manera lúdica i motivadora, no artificiosa, ben planificada i tenint en compte la diversitat que hi ha a l'aula. La motivació és la base per a qualsevol programa que s'apliqui en un centre educatiu i s'ha de tenir en compte que els infants gairebé han nascut amb la marca digital i que, per a ells pot arribar a ésser difícil concebre un món sense connexió (Guasch 2012). Per això, podem introduir l'ús de les TIC com un mitjà per aconseguir els objectius proposats, i així conjugar la tecnologia amb l'ensenyament de la llengua i els valors culturals mitjançant la literatura popular. Les aplicacions de les TIC a l'aula han de ser diferents en funció dels edats, però sobretot en funció dels coneixements que els infants en tinguin; a més cal tenir un esment especial a fomentar l'ús de les bones pràctiques com a usuaris d'aquestes tecnologies i fer una avaluació tant del procés i com dels resultats derivats del seu ús.

#### 4. *Els materials recollits per Andreu Ferrer: ús didàctic*

Aquests darrers temps m'he dedicat a l'estudi del mestre i folklorista mallorquí Andreu Ferrer i Ginard (1887-1975) que va arregar a principis del segle XX una varietat interessant de materials folklòrics que es poden tenir present a l'hora del treball de l'etnopoètica a l'aula.

Ferrer va ésser un enamorat de la cultura i del coneixement i, com a bon mestre veia la necessitat urgent de culturitzar la societat de l'època. En més d'una ocasió va compaginar l'ensenyament dels infants a l'escola, amb classes particulars i de franc a ca seva l'horabaixa, amb classes nocturnes a adults i amb l'ensenyament de la música, tant instrumental com de cant coral. Era un mestre preocupat pel progrés dels alumnes i s'interessava per conèixer les darreres tendències i publicacions pedagògiques a nivell europeu, en aquest aspecte va ésser molt beneficiosa l'amistat i la influència de l'inspector de primer ensenyament Joan Capó.<sup>4</sup> Ferrer entenia que la seva tasca com a ensenyant sobrepassava l'alfabetització (llegir, escriure i comptar) dels alumnes i que abastava un camp més ampli on els valors, les actituds i la valoració del patrimoni cultural propi, entre d'altres aspectes, tenien una importància de primer ordre, i ho deixava palès amb les paraules següents:

Un mestre oficialment es dedica a l'ensenyament; però extraoficialment ha de ser un exemple d'honradesa, i no ha de deixar passar cap ocasió per elevar el nivell moral, cultural i social del poble allà on treballa (Captaires 1973: 99).<sup>5</sup>

El punt de partida del seu mètode d'ensenyament en qualsevol matèria era l'interès immediat dels alumnes i allò que conformava el seu entorn més proper com a base per a coneixements posteriors. Concebia l'escola com un espai obert a l'entorn on entrava gent del poble per ensenyar i també per aprendre, per això esdevenia un nucli de dinamització social, s'hi duïen a terme conferències i vetllades literàries. Des de l'escola, els infants també feien sortides al camp per tal de practicar la gimnàstica o per anar d'excursió. El seu mètode d'ensenyament era actiu atès que donava importància a «la participació de

---

<sup>4</sup> Joan Capó Vall de Padrines va ser el promotor, en 1925, d'una eixida pedagògica per França, Bèlgica i Suïssa amb l'objectiu de visitar institucions educatives, assistir a cursos i conferències per tal de conèixer quin era el panorama educatiu de l'Europa de l'època. Per a aquesta eixida varen ser becats deu mestres de Mallorca i Eivissa, d'entre els quals es trobava Andreu Ferrer Ginard. Per a més informació sobre el tema, vegeu Comas (2003).

<sup>5</sup> Cita traduïda per l'autora del present treball.

l'alumne dins el procés educatiu, també a la higiene, a l'educació física, al treball en grup i a la recerca d'informació.» (Sancho 1984:49).

Un altre vessant de Ferrer que consideram interessant esmentar era el fet de ser propietari d'una impremta en la qual s'imprimien les revistes que ell dirigia, algunes obres de pedagogia i de folklore seves així com també el material escolar que els seus alumnes feien servir i que ell mateix elaborava. En aquella època aquest material era escàs i encara ho era més el material en català.

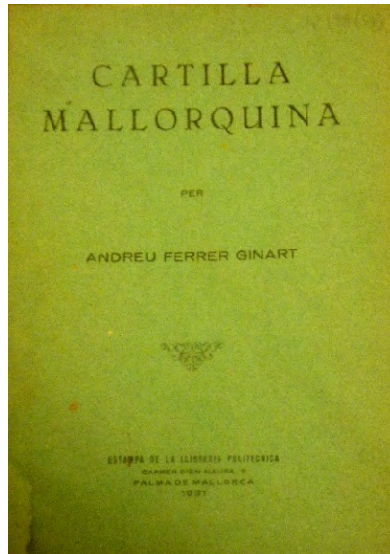


Fig. 1. Portada de l'obra *Cartilla Mallorquina* (1931) per a l'ensenyament de la llengua a l'escola

Ferrer, d'ideologia regionalista, defensava els caràcters típics de cada regió l'aspecte pel qual va lluitar més va ser la llengua. Andreu Ferrer va ésser president de la delegació mallorquina de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (Massot 1978: 29) i defensava l'ensenyament en la llengua materna perquè considerava que era un deure elemental ensenyar els infants en la llengua pròpia i argumentava que «si no se fa així, l'ensenyança no aprofita o aprofita poc» (Ferrer 1923: 1-2).

De la mateixa manera donava gran importància al folklore i el definia com «la ciència que abasta el que el poble diu, el que canta, conta i fa. Abasta el

passat i el temps venidor d'un poble» (Sancho 1984:19)<sup>6</sup> i per això va dedicar bona part del seu temps a la recopilació folklòrica. La seva fal·lera era recollir i divulgar el folklore de les Balears. A Menorca, Ferrer va iniciar la seva tasca de recollida de folklore i l'escola va ser un lloc privilegiat per a fer-ho; Mestre Ferrer va comptar amb la constant i entusiasta col·laboració dels seus alumnes que li transmetien tot tipus d'elements folklòrics provinents dels avis i d'altres familiars, a més, també li varen proporcionar el contacte amb altres informants.

Com ja he esmentat abans, hi ha materials que Ferrer va recollir que poden servir per al treball de la literatura oral popular a l'escola. N'esmentarem breument els principals.

Durant els primers anys que va treballar de mestre a Menorca (1906-1015) va elaborar un «recull de folklore» que va esser premiat amb un accèssit al Certamen de Folklore convocat per l'Ateneu de Maó l'any 1912. A continuació, per fer-nos una idea de la diversitat de materials, apuntam les principals seccions amb què va anomenar i classificar el *Recull de folklore menorquí*:

- I. *Novel·lística*: rondalles, anècdotes i tradicions.
- II. *Cançonística*: cantars, gloses, cançons llargues sense música coneguda, cançons amb música i d'autors coneguts.
- III. *Paremiologia*: refranys, modismes i locucions, comparances i vocabulari.
- IV. *Etologia*: costums i preocupacions.
- V. *Hierologia*: oracions.
- VI. *De la infantesa*: joguines infantils, cançons de bres, invectives infantils, jocs i cançonetes infantils.
- VII. *Endevinalles*: endevinalls, equívocs, preguntes i embarbussaments.

Gran part del recull roman inèdit, malgrat que Ferrer tenia la intenció d'anar-lo publicant de mica en mica:

- En 1914 publicà *Rondaies de Menorca* que anys més tard es publicaren en dos volums i se'n feren edicions posteriors. Aquestes narracions provenien del recull de folklore. En el primer volum hi ha dotze rondalles i en el segon volum, onze.

---

<sup>6</sup> Cita traduïda per l'autora.

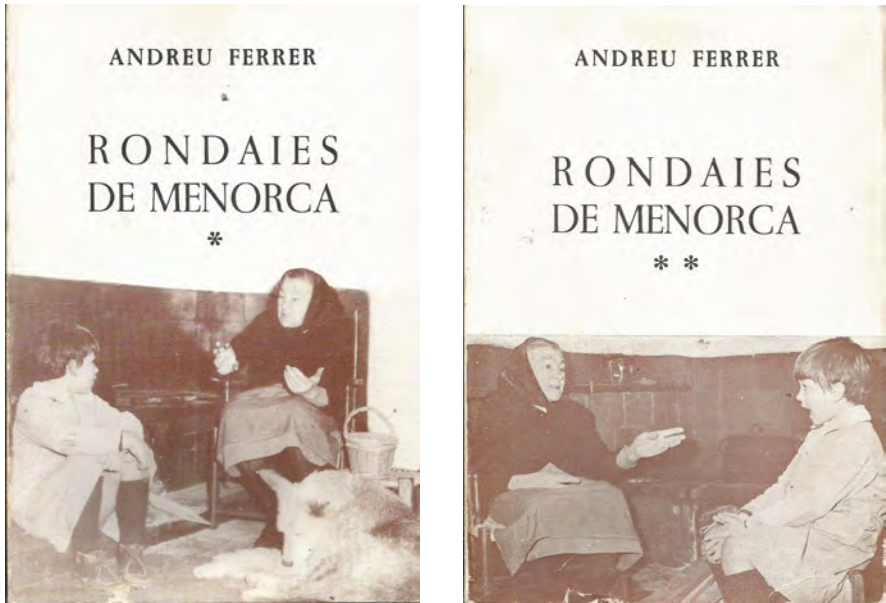


Fig. 2 i 3. Portades dels dos volums de les *Rondaies de Menorca*

- El 1922 Ferrer va publicar el llibre titulat *Cançonetes menorquines* que anys més tard, en 1981 va tenir una segona edició. L'obra prové del recull i està formada per 828 cançons de quatre versos classificades en 47 seccions. No hi ha inclosa la partitura musical.
- L'any 1927 va publicar *Etologia de Menorca* que també correspon a un apartat del recull menorquí i que es classifica en dues parts: Costums i Preocupacions. L'obra es tornà a publicar l'any 2002 a *Quaderns de Folklore* de Ciutadella amb el núm. 70.
- Ferrer va publicar *Rondaies populars de diferents autors i països arretglades al mallorquí vulgar* (s.d.)<sup>7</sup> amb una doble intenció: retornar al poble les seves pròpies històries escrites en un suport de paper, i exercitar-ne la lectura en *mallorquí vulgar* atès que, segons Ferrer, als lectors de l'època els era més assequible llegir en llengua vulgar que en llengua literària.
- El 2009 l'Abadia de Montserrat va publicar *Llegendes de les Balears* obra que correspon al retrobat recull de llegendes que va rebre el segon premi en el concurs del Llegendari Popular Català de 1927. Aquest recull inclou dues-cents catorze llegendes classificades en 22 seccions, entre

<sup>7</sup> Pere Rosselló Bover (1998) dona com a data d'edició l'any 1920.

les quals en trobam algunes que Ferrer considerà inèdites, i altres variants de les ja publicades.

Consideram que s'han de donar a conèixer aquests materials recollits per Ferrer ja que tenen valor des d'àmbits diversos com puguin esser el de la recerca, de l'estudi i el pedagògic.

### *5. Conclusions*

Després de les idees exposades val a dir que la paraula, la veu de l'adult segueix essent el mitjà de transmissió preferit dels infants més petits atès que va acompanyada de molts matisos, de l'emoció, de la fantasia, de l'afectivitat, etc. Paga la pena educar en la paraula i l'escola ha de treballar i fomentar la competència discursiva oral per tal que els infants puguin participar en situacions de comunicació de cada vegada més riques i variades. Així mateix s'ha fet especial esment a l'ús de les TIC que ja de per si mateix tenen un alt component de motivació i un gran atractiu, amb la idea que l'escola ha d'anar al mateix pas que la societat i que, per tant, les noves tecnologies han de tenir el seu lloc a l'àmbit educatiu. Un altra qüestió que s'ha esbossat és l'arribada de persones d'altres parts del món que porten un bagatge cultural propi. L'escola ha d'aprofitar aquesta riquesa cultural i lingüística i alhora fer sentir als infants nous que la cultura del lloc on viuen també és la seva, que la interculturalitat no és exclouent i que ens beneficia a tots. L'escola ha de ser i s'ha de presentar com a arrelada i integradora, com a reflex d'un món divers o plural que respecta les minories així com les llengües i cultures minoritzades.

D'altra banda, hem esbossat breument quina va esser la tasca pedagògica d'A. Ferrer i hem pogut copsar com hi esmerçà molts dels seus esforços. Pensam que hi ha punts de convergència entre la concepció innovadora que Ferrer tenia del que havia de ser l'escola amb la funcionalitat que té a l'actualitat, pel que fa a la introducció de les darreres novetats pedagògiques, en l'obertura de l'escola a l'entorn, en considerar l'infant com a centre i protagonista del seu aprenentatge significatiu, en el necessari arrelament de l'escola al medi i la valoració del patrimoni cultural i natural propis.

Finalment afegim que és interessant introduir nous i diferents materials per tal de treballar l'etnopoètica a l'escola, i per això feim la proposta de crear materials nous així com recursos didàctics, atractius i motivadors, a partir del llegat cultural —tan divers i complet— que Andreu Ferrer ens va deixar.



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AUSTIN, J. L. (1982): *Cómo hacer las cosas con palabras. Palabras y acciones*, Barcelona, Paidós. (Versió original: *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, 1962).
- BASSA, R. (1999): «La petita poesia oral i els jocs lingüístics», *L'Arc: quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de les Illes Balears*, vol. 8, p. 58-65.
- (2004): «Literatura popular, llengua i ensenyament» dins *Actes del 3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*, Vic, Eumo. Disponible a [http://www.xtec.es/lic/centre/professorat/conferencies/Literatura\\_popular.pdf](http://www.xtec.es/lic/centre/professorat/conferencies/Literatura_popular.pdf) [Consulta 14 setembre 2013].
- BIBILONI, B. (1979): «Pedagogia musical i cançó popular», *Maina*, vol. 0, p. 43-45.
- CAPTAIRES (1973): «Bellpuig entrevista a... D. Andrés Ferrer Ginard "Sacristà"», *Bellpuig*, núm. 42, p. 99-100.
- CODINA, F. (2009): «La cultura tradicional i la formació dels mestres», *Escola Catalana. Literatura Popular Tradicional*, núm. 457, vol. 44, p. 6-7.
- COLOM, A. J. (1981): «Antropología y educación», *Mayurqa*, 17, p. 305-308.
- COMAS, F. (2003): «L'«Eixida pedagògica» de 1925: crònica d'un viatge pedagògic», *Educació i Cultura*, núm. 16, p. 77-92.
- DOLS, A. (2008): «La música d'enconar. Vint-i-cinquè aniversari de l'Escola de Música (Mètode Ireneu Segarra) de Palma o la maduresa d'un projecte centrat en l'educació», *La Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. 1, núm. 0, p. 225-236.
- DURAN, B. (2012): «Música i embaràs: l'experiència d'un taller per a mares gestants», *La Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. III, núm. 2, p. 109-126.
- FERRER, A. (1923): «Per la bona escola», *Llevant*, núm. 207 (14 de juliol de 1923), p. 1-2.
- (1931): *Cartilla Mallorquina*, Palma, Llibreria Politècnica.
- (1981): *Cançonetes menorquines*, Menorca, Edicions Nura.
- (1984): *Rondaies de Menorca*, Menorca, Edicions Nura.
- (2009): *Llegendes de les Balears*, edició a cura de Josep MASSOT i MUNTANER, Barcelona, Publicacions l'Abadia de Montserrat.
- GOMEZ, L. (2012): «El nostre repte com a escola és ensenyar a fer unes bones pràctiques de les TIC» entrevista amb Helena Guasch Gibert, juny 2012. Disponible a [http://www.uoc.edu/portal/ca/sala-de-premsa/actualitat/entrevistes/2012/helena\\_guash.html](http://www.uoc.edu/portal/ca/sala-de-premsa/actualitat/entrevistes/2012/helena_guash.html) [Consulta 2 de setembre de 2013].
- JANER, G. (1990): *Fuentes orales y educación*, Barcelona, Pirene.
- MASSOT, J. (1978): *Cultura i vida a Mallorca entre la guerra i la postguerra (1930-1950)*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 29.
- (1984): *Cançoner musical de Mallorca*, Palma, Caixa de Balears «Sa Nostra».
- NÚÑEZ, M. P. (2003): «Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura», *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, vol. 16, p. 359-377.
- RODRÍGUEZ, M. T. (1991): «Valores didácticos de la literatura popular y del folclore infantil inglés», *Signos teoría y práctica de la educación*, núm. 3 (abril-juny de 1991), p. 52-60.

ROS, R. (2009): «La literatura oral: entre l'escoltar i l'explicar», *Escola Catalana. Literatura Popular Tradicional*, núm. 457. Disponible a [http://www.bibgirona.net/salt/menu\\_escrptor/planes/escolacat\\_1.pdf](http://www.bibgirona.net/salt/menu_escrptor/planes/escolacat_1.pdf) [Consulta 20 de setembre de 2013].

ROSSELLÓ, P. (1998): «L'escola mallorquina i la prosa literària. Algunes consideracions» dins *Llengua & Literatura*, núm. 5, Barcelona, p. 239-268.

SANCHO, M. B. (1984): *El mestre Andreu Ferrer i l'ensenyament a Artà: 1916-1928*, Palma, Institut de Ciències de l'educació.

VALRIU, C. (2008): «Les rondalles: un gènere universal. Les rondalles arrelades al territori», dins *Paraula viva: Articles sobre literatura oral*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Universitat de les Illes Balears, p. 135-147.

## ANNEXOS

### ANNEX 1. Petita proposta de recursos

Avui dia en els centres escolars, moltes aules tenen ordinador amb connexió a internet, a més també n'hi ha que disposen d'un canó projector o pissarra digital. En aquests casos és un recurs molt útil l'apartat de Diccionaris que trobam al web de l'Institut d'Estudis Catalans. Entre d'altres podem consultar en línia el *DIEC2* i sobretot el *DCVB* que és una font d'informació de gran interès per als continguts que tractam atès que a més de les definicions etimològiques hi trobam il·lustracions, cançons populars, proverbis, etc. L'ús del projector digital permet a l'alumnat seguir en pantalla el procés de cerca de les paraules desconegudes i veure'n el resultat. A la xarxa també trobam webs interessants on es pot cercar informació, alguns presenten propostes didàctiques per al treball dels materials etnopoètics. A tall d'exemple relacionam els següents:

- Cançoner 2.0  
<http://www.fundaciocasamuseu.cat/literatura/index.php?i=ca&s=canconer>
- Experiència de treball multimèdia amb les rondalles, projecte col·laboratiu entre escoles de Catalunya i de les Illes Balears <http://rondallaires.blogspot.fr>
- Paremiologia catalana <http://refrany.wordpress.com>
- Cultura popular de Menorca [www.culturapopularmenorca.cat](http://www.culturapopularmenorca.cat)
- DIEC2 <http://dlc.iec.cat/>
- DCVB <http://dcvb.iecat.net/>

### ANNEX 2. Materials elaborats a partir del llegat d'Andreu Ferrer

S'han fet adaptacions d'algunes rondalles:

*Es ciuronet*. Rondalla recollida per Andreu Ferrer Ginard, dibuixos d'Eloisa Armengol del Valle (1999).

*Sa cabreta*. Rondalla recollida per Andreu Ferrer Ginard, dibuixos de Mítico Shiraiva (2000).

*Na paparreta: proposta didàctica* [text original de Andreu Ferrer Ginard, adaptació de Maria Rosa Roig; il·lustrador Pep Joan Ferrer] (2004).

*En Pere de la favera*. A. Ferrer Ginard; adaptació de Maria Rosa Roig, il·lustracions de Miquel Carmona (2005).

En 2006 la menorquina Natàlia Sans va publicar un disc compacte titulat *Cançons populars menorquines recollides per Mestre Andreu Ferrer (edició per a ús escolar i de recerca)* IME, Consell Insular de Menorca. En aquest disc es poden escoltar 39 tonades elaborades a partir d'un editor de partitures de cançons recollides per Ferrer i que al recull de folklore va anomenar «Cançons amb música» dins l'apartat de *Cançonística*. A més hi trobam la partitura amb lletra i les notes d'interès referides a cada cançó fetes per Ferrer. Al web Cultura Popular de Menorca n'hi ha una versió en format *Flash* penjada com a repositori del mateix disc compacte.

D'altra banda, al web [www.culturapopularmenorca.cat](http://www.culturapopularmenorca.cat) podem accedir a altres materials procedents del recull com són:

- Anècdotes recollides per Andreu Ferrer Ginard (coverbos)
- Modismes i locucions recollits per Andreu Ferrer Ginard
- Endevinalles recollides per Andreu Ferrer Ginard
- Comparances recollides per Andreu Ferrer Ginard
- Oracions recollides per Andreu Ferrer Ginard



LA VOCACIÓ PEDAGÒGICA EN TRES GENERACIONS: ROSSEND SERRA I PAGÈS,  
SARA LLORENS I PALMIRA JAQUETTI<sup>1</sup>

Josefina Roma i Riu  
*Universitat de Barcelona*

Tres investigadors, tres generacions consecutives, i en totes tres, la vocació pedagògica és fonamental per a entendre la seva recerca.

1. *Rossend Serra i Pagès (1863 – 1929)*

Rossend Serra i Pagès, quan començà a estudiar en l'Acadèmia Sant Antoni, de ben jovenet, sentí ja la vocació pedagògica (vegeu Llorens, 1926). La primera classe a la qual assistí fou la de geografia i, de seguida, va dir que ell volia ser de gran professor de geografia. De fet, quan els seus pares no li van poder pagar els estudis, va començar a impartir classes en la mateixa acadèmia, i no va voler rebre cap compensació econòmica, sinó poder seguir classes de música en el mateix centre. Això li va reportar certs problemes amb els companys, que al mateix temps n'eren alumnes. Però aquest entrenament segur que li va servir per a emprendre la seva carrera com a professor, que ja no va deixar en tota la vida. Primerament impartí docència en l'Escola d'Institutrius i altres carreres per a la dona, després en l'Escola de Dependents del Comerç, i finalment—després d'algun fracàs per a accedir-hi— a l'Escola Superior de Comerç, on va poder impartir una de les especialitats que més li agradaven, la geografia comercial o econòmica, a partir de la qual es va apropar a l'Antropologia, en estudiar i conèixer el que s'havia investigat sobre els pobles d'arreu del món i les seves cultures i societats. Però Rossend Serra i Pagès no va deixar mai l'estudi del folklore —l'altre vessant de l'Antropologia dirigit a l'estudi de la pròpia societat— que el va acompanyar des del segon curs a l'Escola d'Institutrius, així com també al Centre Excursionista de Catalunya. Cal remarcar que Serra i Pagès es presentà en aquests àmbits com a innovador, dins d'un marc també innovador, perquè l'Escola d'Institutrius neix precisament per a donar a les noies la possibilitat d'emprendre estudis paral·lels als que s'impartien a la Universitat, donada la dificultat i, fins i tot, la impossibilitat d'entrar-hi essent dona. L'Escola

---

1 Aquest article s'emmarca en una línia de recerca sobre literatura popular catalana que ha rebut finançament del Ministeri d'Economia i Competitivitat a través del projecte d'R+D FFI2012-31808.

d'Institutrius suposava doncs, no sols un currículum que s'apropava als estudis universitaris, sinó la possibilitat d'endegar nous estudis que no eren contemplats a la Universitat, molt esclerosada en aquells moments, amb programes molt tancats.

Una història semblant s'esdevenia al Centre Excursionista de Catalunya, on les excursions estaven plantejades com a treball de camp de diverses disciplines, geografia, geologia, botànica, història, història de l'art, folklore i etnografia. Però, a més, s'organitzaven visites col·lectives a tallers d'artistes, a cases de col·leccionistes, i de totes les excursions i visites s'havia de redactar un informe per a coneixement de tots els membres del Centre i per a deixar constància del que s'havia après. Es considerava que el treball de camp fet des del Centre era una eina que l'estudiós tenia al seu abast. Per tant, l'excursió va començar per dir-se científica. Pensem que a 1901, des del Centre es feia un pla d'introducció en tot el país de museus locals que havien d'aplegar tota classe d'objectes i materials locals, i que havia de servir no sols per als estudiosos sinó també per a l'escola del poble, per tal que els mestres poguessin il·lustrar llurs explicacions amb objectes propers i reals.

La formació d'un museu en el propi Centre Excursionista feia que es nodrís del que anaven trobant els membres, però aplegant aquest material, en despullaven el lloc d'origen —sense gaire mirament— tot pensant que fora entre estudiosos on s'apreciaria millor. Aquesta desconsideració cap al lloc de procedència i cap a la gent i l'entorn per al qual s'havia fet, ha presidit la formació de la major part de museus centralitzats, així que el CEC tampoc no n'era una excepció. Per això és tan nova aquesta intenció pedagògica del museu local, per a la gent i als infants atès que es tenia una gran confiança en el poder de la pedagogia.

En el Centre Excursionista s'impartien, a més, cursos de matèries que no entraven ni de bon rogle en els ensenyaments universitaris: literatura catalana, història de Catalunya i folklore. En aquestes matèries, Rossend Serra i Pagès anà construint un bagatge pedagògic en especialitats noves, on ell dirigia la seva recerca. I diem noves, perquè, com a agent d'assegurances (que va ser la professió que va triar, per a no donar més problemes econòmics als seus pares, ja que ell volia fer arquitectura) va entrar en contacte amb tots els grans llibreters d'Europa, que li guardaven les novetats bibliogràfiques que van bastir la seva gran biblioteca, que després brindava desinteressadament als seus alumnes.

Les seves conferències arreu del país posaven de manifest, no sols la intenció de difondre els coneixements folklòrics, sinó que feia proselitisme per a la recerca folklòrica entre les «senyoretetes». Ell considerava que podien ser molt més eficaces que no pas els homes. Ja n'havia tingut proves amb l'Escola per a Dependents de Comerç atès que cada estiu encomanava als seus deixebles, recerques en el poble dels pares. Ramon Pujol, per exemple, recordava encara com els havia fet buscar sobre el ball de la Garlanda.

Les noies podien, a l'inrevés dels homes, posar-se dins de les cases, parlar lliurement amb les mestresses, les noies i amb els infants, degut a la pròpia naturalesa i als diferents rols lligats al gènere. Per això, convidava les senyoretetes assistents a les seves conferències a ensinistrar-se en la recerca folklòrica. De fet, tots sabem que cada gènere té els seus avantatges i els seus inconvenients per al treball de camp. En molts llocs, les dones no poden entrar en els llocs destinats als homes, sense aixecar sospites sobre la seva moralitat. Si considerem que en el camp del Folklore les dones són un dels grups biosocials més importants per a la transmissió de la cultura, podem entendre la insistència de Serra i Pagès.

Hi ha dues línies pedagògiques més, en el treball de Serra i Pagès. Una es refereix a la creació de l'esbart dansaire Folklore de Catalunya, juntament amb el mestre Rigall, per a l'ensenyament a Barcelona de les danses que en els pobles estaven desapareixent. Serra va intentar convèncer la gent dels pobles de la vàlua d'aquelles danses, tingudes per ancestrals, per tal que no les deixessin perdre, però davant del que la gent dels pobles veia que feien els de ciutat —ballar a la moda del moment— no aconseguia convèncer-los. L'interès perquè les danses no es perdessin li feia dir: «Vosaltres us deixeu perdre les vostres danses i quan les voldreu recuperar, haureu de venir a Barcelona a aprendre-les, perquè allí sí que ens les estimem». Encara que, de fet, estava parlant d'un nucli reduït de dansaires, els dels esbarts, no pas de tota la població encara que aquesta gaudia nostàlgicament quan veia interpretar les danses de la seva infantesa als pobles.

L'altra línia pedagògica va ser la fundació d'un centre d'acollida per a les noies amants de la tradició, per a les quals s'havien casat i tenien fills per a poder ensenyar-los totes les tradicions que es perdien. La «casa nostra», que així es deia, era presidida per una gran llar de foc al voltant de la qual es contaven rondalles i llegendes i es celebraven els rituals festius. Una biblioteca havia de completar la formació de les dones que ell trobava, en general, amb moltes facultats però ignorants si les comparava amb les d'altres països. Per això, calia

emprendre una acció pedagògica amb les noies i li semblava que la tradició oral era el mitjà per a poder desenvolupar les seves virtuts potencials. No li interessava que es convertissin en activistes polítiques, sinó en mares professionals.

## 2. Sara Llorens Carreres (1891-1954)

Sara Llorens, malgrat la seva amistat amb el mestre Serra i Pagès (Llorens 2004a), sí que es va dedicar a la política de la mà del seu marit, Manel Serra i Moret. Sempre ho va fer amb el bagatge adquirit en la seva recerca folklòrica que posava al servei de les idees socialistes, emprant el folklore com a eina d'ensenyament per als infants, així com per a iniciar-los en la lectura, tot creant una biblioteca a Pineda propiciada per l'acció de Serra i Moret quan en va ser batlle.

La vocació pedagògica de Sara Llorens començà a mostrar-se en els seus estudis en l'Escola d'Institutrius (Llorens, 2004a). El fet d'estudiar, a més, al Conservatori li va servir per a donar una formació i uns coneixements als nens del poble que implicaven el teatre, la dansa i les cançons.

En caure malalta de tuberculosi, no va poder exercir professionalment com a professora, però la seva gran força de voluntat i la seva vocació, tant per a la recerca folklòrica com per a la pedagogia, li van fer dedicar-se amb gran intensitat a ambdues activitats. A Pineda, on es va veure força limitada, reunia els infants en sortir de l'escola i els ensenyava cançons, danses, rondalles, teatralitzava algunes de les rondalles que havia recollit a Pineda perquè les representessin, com «En Cagasitges», o «La Ventafocs». En una carta al seu mestre Serra i Pagès, el dia de Sta. Cecília de 1917, li regracià els seus elogis als *Monòlegs per a Infants* que ella havia publicat i on intentava omplir de bons exemples i sentiments unes històries dedicades als nens. Serra i Pagès l'animava a fer realitat un projecte sobre literatura pròpia per a infants, donat l'èxit d'aquest primer llibre. Sara Llorens diu textualment:

Els temes que vostè esmenta per a un llibre de lectura són molt atractius. Com s'apartarien d'aquells llibres escolars en què tots parlen dels deures del nen, com si la vida no fos sinó un esclavatge! Aquest sí que em veuria amb cor de fer-lo. Però... el temps dirà. (Llorens, 2004a)

De fet, havia començat feia anys un llibre de rondalles que ella anomenava *Rondalla Elemental* per a contar als infants molt petits ja que creia que les rondalles més complexes no eren a l'abast de la comprensió dels nens petits.



Amb la seva germana Francisqueta, van començar a posar en moviment algunes cançons com *Les ninetes que van a costura*, i alguna altra de Narcisa Freixes (1859-1926), la pedagoga amb la qual coincidien per a l'ensenyament de cançons per als infants. Sara Llorens pensava, però, que li calien més coneixements del pedagog musical del moviment (eurítmica) Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950). El 23 de novembre de 1917 li explicà l'escenificació de rondalles, «En Cagasitges», i fins «La Ventafocs», que ja havien representat a Canet.

És molt important la seva actuació pedagògica amb els infants, ja que combina la seva formació com a mestra amb la recerca sobre la literatura oral catalana i, ensems, les darreres aportacions pedagògiques europees. És en el marc d'aquestes que veiem que transforma la seva obligada estada a Pineda en una oportunitat per a treballar lliurement amb els infants.

### 3. *Palmira Jaquetti i Isant (1895-1963)*

I arribem a la tercera generació, la de Palmira Jaquetti (vegeu Matheu 1972). Els seus estudis de Magisteri, a la seu de l'Escola Industrial, es van completar amb la seva carrera universitària de Filosofia i Lletres i amb els estudis de Música en el Conservatori. La seva formació, tan completa, fou en un ambient de gran confiança en el poder de la pedagogia per a transformar la societat i amb una florada de projectes de nova pedagogia que a Catalunya tingueren una gran acceptació. A més, ella posseïa el do de la poesia i la prosa poètica que ja va començar a emprar abans de fer Magisteri, tot amagant-se sota el pseudònim de P. de Castellvell (cognom de la família materna).

El seu primer treball de camp de cançonística el va fer al Baix Camp, amb el qual va guanyar un dels primers concursos de l'Orfeó Català. Aquest fet, juntament amb la transcripció de les cançons recollides a la seva mare (de Vilanova de l'Aguda), li van valer per a ser convocada a treballar per a l'Obra del Cançoner. Les seves memòries destil·len a més d'una gran sensibilitat, una recerca metodològica acurada en què estableix un pont entre el nosaltres i ells, posant-se enmig amb els seves reaccions davant de la societat estudiada. Les seves campanyes, amb Maria Carbó o amb el seu marit Enric d'Aoust, arriben fins a la Guerra Civil, i encara segueix treballant, de franc. La decepció davant de la desaparició dels materials de l'Obra, fou grandíssima encara que va poder reconstruir el material a l'Aran, amb els mateixos informants, ajudada per Mn. Àngel Moga.

La seva malaltia (reumatisme deformatori), juntament amb l'abandonament per part del marit, la van portar a fixar-se més en la creació poètica i musical per als infants, que enyorava. Ja a l'hospital va començar a escriure. El 1938 publicà *L'Estel dins la llar*, recull de poesia que s'exhaurí el primer dia. El 1943 publicà *Mis Canciones (E.J.)* recull de cançons tradicionals i pròpies. Aquest llibre li va valer la felicitació de Mn. Baldelló, musicòleg, que la va animar a dedicar-se a la tasca pedagògica musical per als infants, malgrat que molts cops hagués de traduir les cançons al castellà, per tal de poder publicar-les ja que eren temps molt adversos; això li va valer la crítica de molts. Però ella, no sols traduïa cançons com «Olles, olles», o «La Lluna, la pruna», sinó que sempre que podia en posava les dues versions. D'aquesta manera, pensava que malgrat la censura, podria arribar a més infants, fora de Catalunya.

Els anys cinquanta publica *Muntanya de Joia*, escriu el 1r i 2n llibre d'*Elegies*, i comença a guanyar flors naturals en països hispanoamericans, com la Flor Natural a 1955, pel poema «Elegies de la Solitud», als XCVII Jocs Florals Restaurats, a San José de Costa Rica. A 1951 publica «Adoració, amor». A 1956, escriu «Claror», «Ofrena» el 1959 i «El Poblet» el 1962. Però on trobem més aquesta dedicació als infants, per a dotar-los de material pedagògic és en els reculls musicals i en les seves composicions, tant poètiques com musicals: *Mis canciones navideñas*, per exemple, són un afegit a *Mis canciones*, perquè el Ministeri no donava el seu permís si no hi incloïa cançons religioses. També va fer per a les seves alumnes de l'Institut Montserrat un llibre d'himnes a la Mar de Déu de Montserrat amb música per a tres veus blanques. De la mateixa manera, es va dedicar a harmonitzar cançons tradicionals per a què poguessin ser cantades per cors infantils, com *Trenta cançons nadalenesques per a cant i piano* (1952) o *Cançons de caramelles per a cor d'homes, quartet vocal o cor mixte a dues, tres o quatre veus* (1953). Va fer quatre goigs, un d'ells, dedicat a la Mare de Déu de Valldeflors, patrona de Tremp, en el seu comiat de la campanya de treball de camp pel Pallars.

Com a creadora musical té una missa, un magníficat, una simfonia, peces que la col·loquen dins dels bons compositors de la seva època. Però la seva tasca pedagògica va seguir fins al final de la seva vida, amb dos volums de *Cançons de Nadal*, amb lletra i música pròpies, i amb un volum de *Cançons per a infants*.

Aquesta vocació pedagògica que ella va exercir professionalment, en èpoques difícils, tant per la seva salut i vida familiar com per l'entorn de postguerra, també l'aplicà a les seves classes de francès, com a catedràtica d'institut. Una

vocació pedagògica aplicada sobretot a la recerca sobre la cançó tradicional, una qualitat que la va acompanyar tota la seva vida, exercida amb una professionalitat extraordinària.

#### 4. Cloenda

Tres generacions d'investigadors del folklore que l'aplicaran a l'ensenyament, de manera original i intuïtiva, però també envoltats de l'entusiasme que arreu d'Europa s'estenia en la recerca pedagògica i que a Catalunya s'accepta com una nova eina que identificaria la tasca dels nostres millors folkloristes.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- LLORENS, Sara (1926): «Nota biogràfica», dins *Alguns escrits del professor Rosend Serra y Pagès. Coleccionats y publicats a honor del Mestre per les seves dexebles en ocasió del Cinquantenari del seu Professorat (1875-1925)*, Barcelona, Estampa de la Casa Miquel-Rius, VII-XXXI.
- (2004a): *Epistolari (1901-1954)*, a cura de Joan PUJADAS I MARQUÈS, Barcelona, Curial.
- (2004b): *Àlbum Sara Llorens*, a cura de Joan PUJADAS I MARQUÈS, Pineda de Mar, Ajuntament de Pineda de Mar.
- MASSOT I MUNTANER, J. (1993-2010): *Materials. Inventari de l'Arxiu de l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya*, vol. IV, V, VI, VII, IX, X, XI, XII, XIV, XVI, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MATHEU, R. (1972): «La vida i l'art de Palmira Jaquetti (1895-1963)», dins *Quatre dones catalanes*, Barcelona, Fundació Salvador Vives Casajuana.
- PESSARRODONA, M. (2005): «Autores dins de la literatura catalana: un comentari», dins *Escriptores, de Caterina Albert als nostres dies*, Barcelona, Fundació Lluís Carulla, p. 13-19.



PREOCUPACIONS POPULARS *VERSUS* PROGRÉS:  
FOLKLORE I PEDAGOGIA EN L'OBRA DE CELS GOMIS<sup>1</sup>

Emili Samper Prunera  
*Universitat Rovira i Virgili*

«Toutes les superstitions se retrouvent  
partout, et si on ne les retrouve pas en  
quelque endroit, c'est qu'on ne les a pas  
assez cherchées».

P. Sébillot: *Traditions et superstitions de la  
Haute-Bretagne*, t. I, 1882.

### 1. *Preàmbul*

D'entrada, he de dir que el propòsit de la meua intervenció és oferir una visió diferent d'aquesta «simbiosi» i d'aquestes «complicitats» entre literatura oral i educació que és el motiu que ens reuneix aquests dies a Vic.<sup>2</sup> Em centraré a enllaçar dos dels vessants del folklorista Cels Gomis i Mestre (Reus, 1841 – Barcelona, 1915) que tenen en compte la literatura oral popular i l'educació no com a dos elements que es retroalimenten en sentit positiu (això és, per exemple, amb l'ús pràctic de determinades formes de la literatura oral per a l'ensenyament a les aules) sinó com a dos elements diferents que cal destriar. Els dos vessants que comentaré són, d'una banda, Cels Gomis com a folklorista i, de l'altra, Cels Gomis com a pedagog. He triat tres exemples de cadascun d'ells per a mostrar la relació existent entre folklore i pedagogia en la seva obra.

### 2. *Cels Gomis, folklorista*

Conegut bàsicament per la seva extensa producció folklòrica, formada, sobretot, per treballs publicats als butlletins de l'Associació d'Excursions Catalana i del Centre Excursionista de Catalunya i per monografies que recullen una gran

---

<sup>1</sup> Aquest article s'emmarca en una línia de recerca sobre literatura popular catalana que ha rebut finançament del Ministeri d'Economia i Competitivitat a través del projecte d'R+D FFI2012-31808 i forma part de la investigació del Grup de Recerca Identitats en la Literatura Catalana (GRILC), reconegut per la Generalitat de Catalunya (2014 SGR 755). En els textos prenormatius citats, he regularitzat l'ortografia.

<sup>2</sup> Segons el títol de la trobada i també d'aquest mateix volum «Literatura oral i educació: simbiosi i complicitats».

quantitat de variants,<sup>3</sup> aquesta part de la seva obra es caracteritza pel fet de restar oberta amb el pas del temps ja que s'enriqueix amb noves aportacions que el mateix escriptor realitza de manera continuada.

Un bon exemple d'aquest tret, és el treball dedicat a les dites, tradicions i costums al voltant de la lluna, en el qual Gomis mostra exemples de diferents territoris (que ell mateix ha trepitjat) de parla catalana i espanyola, així com de fonts bibliogràfiques diverses. Es tracta del treball titulat «La lluna segons lo poble», publicat el febrer de 1884 a les pàgines de *L'Avenç*, i que es pot considerar, deixant de banda les aportacions anteriors referides sobretot a excursions, el primer gran treball exclusiu de Cels Gomis dins el camp del folklore. El treball es publica en dues parts (el 15 i el 29 de febrer), i posteriorment en un únic volum dins la Biblioteca de *L'Avenç*, i es veu enriquit al llarg dels anys amb diferents aportacions que el folklorista farà en les successives edicions. Sense entrar en detall en el contingut de l'obra, el que m'interessa destacar ara és el darrer paràgraf d'aquesta primera edició, que no apareix posteriorment en l'edició de 1912:<sup>4</sup>

Lo que convé és recollir totes les preocupacions populars, no per a perpetuar-les, com creuen alguns, sinó per a destruir-les; conservant-les solament escrites per a què en temps a venir pugui el poble comparar son estat de progrés amb lo d'endarreriment en què vivien sos antepassats i vivim encara nosaltres avui (Gomis 1884: 192).

Gomis, lluny de recuperar la imatge del «poble ideal» (o la «joia trencada» segons la concepció romàntica dels germans Grimm) el que pretén és recollir aquestes creences («preocupacions populars») per tal de contraposar-les a les explicacions racionals i científiques i per evidenciar la necessitat del treball i del progrés per a superar les dificultats. Aquest punt de vista racional apareix repetit al llarg de la seva obra. Per a Gomis, la tasca de recollida de materials folklòrics «ha de servir per a combatre tot allò que pugui contribuir a perpetuar l'endarreriment de les persones, en clara al·lusió a les supersticions» (Oriol 2003). Així, aquest primer exemple (i els que segueixen) sobre el seu vessant

---

<sup>3</sup> Per a la relació de tota l'obra de Cels Gomis, inclosa la folklòrica, vegeu Samper (2013: 167-182).

<sup>4</sup> Precisament després que l'escriptor hagi publicat els grans reculls de «preocupacions populars» i altres mostres de folklore i que s'hagi fet un nom en les publicacions d'aquest tipus de les entitats excursionistes.

folklòric fa referència a una part concreta de la cultura popular, com és la de les supersticions, anomenades per Gomis «preocupacions populars».

El segon exemple d'aquest vessant folklòric ens fa viatjar fins a Olot. Gomis hi recull, el 8 d'abril de 1893, una tradició explicativa sobre l'origen de l'estany de les Preses que publica a «De com se formá l'estany de Las Presas» dins del *Butlletí del Centre Excursionista de Catalunya* (Gomis 1894). Resulta interessant perquè el folklorista explica la versió que circula a través de la tradició oral només per a desmentir-la des d'un punt de vista científic:

Diu també la tradició que aquestes preses naturals foren destruïdes per la mà de l'home, i fins un que s'ha ocupat molt de les coses d'Olot atribueix aquesta destrucció als moros. Mes aquestos no estigueren pas tant de temps possessionats d'aquesta encontrada per a què poguessin pensar en fer-hi obres. [...]

Jo crec que la destrucció d'aquelles preses fou deguda a una causa tan natural com la de la llur formació: una corrent volcànica les formà, i lo continuat còrrec de la corrent d'aigua les destruí (Gomis 1894: 259).

Gomis conclou categòricament: «Deixem tranquils als moros i donem a la naturalesa lo que és seu» (Gomis 1894: 260). No és la primera vegada que el folklorista fa aquest comentari. En un dels articles que recullen la seva estada per la província de Guadalajara afirma: «És particular la creença tan generalment estesa per tot Espanya entre el poble, de que tota obra antiga és obra de moros» (Gomis 1882: 195). Aquests són clars exemples d'aquesta visió racional i científica de l'escriptor, que seguint les idees exposades al paràgraf anterior de *La lluna segons lo poble*, recull les creences i supersticions per a desmentir-les des d'un punt de vista racional.

El tercer exemple l'he extret d'un dels treballs més coneguts del folklorista, aparegut de manera pòstuma. Es tracta de *La bruixa catalana*, publicat l'any 1987 de la mà del seu nét, Cels Gomis i Serdañons. L'obra aporta creences, supersticions i llegendes al voltant de la bruixeria recollides a Catalunya pel seu autor entre els anys 1864 i 1915, a més d'oracions i documents diversos.

El pròleg és tota una declaració romàntica de l'admiració per l'antic culte a la natura, desaparegut per l'acció opressiva de la religió. Es poden llegir, en aquestes paraules, dues constants de l'obra del folklorista, que es troben, de fet, al seu ideari polític i ideològic i s'estenen a la seva manera de veure el folklore.

D'una banda, la seva visió crítica vers la religió i el seu efecte que priva l'home de la llibertat. Com ha explicat Josep M. Pujol:

L'atenció de Gomis a la teoria del folklore, interessat a utilitzar-lo per flagel·lar els capellans i el clericalisme com a promotors de supersticions i fre del progrés, en fa un successor dels debelladors d'«errors vulgars» dels segles XVII i XVIII, una mena d'hereu laic i anticlerical del P. Feijoo (Pujol 1989: LXIII; 2013: 145).

De l'altra, la declaració d'aquestes creences com a irracionals i l'efecte que ha de tenir la formació i l'estudi en les classes populars menys afavorides, precisament per acabar amb aquestes supersticions. Gomis es posiciona sempre al costat del poble i en reclama la formació a les classes il·lustrades que el mantenen en la ignorància quan aquestes mateixes classes no s'escapen dels efectes de les supersticions i creences irracionals:

I vosaltres, que us considereu persones il·lustrades, no us burleu, no, de les preocupacions dels qui teniu a menys com a gent vulgar perquè en teniu tantes com aquestes o més. Qui, si no vosaltres, fa la fortuna de les tiradores de cartes, dels curanderos, de les somnàmbules, dels endevinaires, que són unes altres formes que revesteix la bruixa moderna? Els carruatges luxosos que s'aturen a les portes de tota aquesta gent no són pas del poble: tots pertanyen a aristòcrates (Gomis 1987: 43).

Aquest posicionament del folklorista té els seus orígens en els intel·lectuals barrocs i il·lustrats anglesos i en el folklore anomenat «a l'anglesa» seguint la terminologia de Josep M. Pujol:

A Anglaterra, les observacions [...] dels intel·lectuals barrocs i il·lustrats que s'havien interessat per les supersticions o els «errors vulgars» amb la finalitat de combatre'ls i contribuir a fer-los desaparèixer, havien arribat a constituir una sòlida tradició. [...]

A partir de 1871 i gràcies a les publicacions d'Edward B. Tylor es va imposar una teoria de l'evolució cultural de la humanitat en què els relats, els costums i les creences de la pagesia europea eren considerats supervivències de la cultura de l'home primitiu i posades en correlació amb les dels salvatges contemporanis. La brillantor dels primers resultats d'aquesta teoria i el fet que els folkloristes antropòlegs anglesos creessin la primera societat folklorica (la Folklore Society de Londres, el 1878) i les primeres revistes, contagiaren la curiositat per aquesta noció àmplia del folklore a tot Europa, i a la Península comença a penetrar amb força a partir de 1880. Entre nosaltres, el fruit primer d'aquest altre tipus de folklore (que coincideix amb la desclosa de l'excursionisme, del qual es nodreix) es troba en l'obra de Cels Gomis (1841-1915) (Pujol 1993: 15; 2013: 156).



A Cels Gomis aquesta influència li arriba a través de l'escola francesa, amb Paul Sébillot, l'anomenat «pare de la folklorística francesa» (Pujol 1989: XXVI-XXVII; 2013: 125), al capdavant.<sup>5</sup>

### 3. *Cels Gomis, pedagog*

Un vessant poc conegut (i evidentment, menys estudiat) de l'obra de Cels Gomis és aquell que fa referència a les seves aportacions en el camp de la pedagogia. Gomis publica, sobretot a la Libreria de Juan y Antonio Bastinos<sup>6</sup> i a la Casa Editorial Luis Tasso,<sup>7</sup> diferents manuals escolars adreçats als més joves en els quals insisteix en les idees sobre el progrés de la humanitat a través sempre del treball i de l'esforç, i reivindica la formació de les classes populars com a eina per fomentar el progrés i el desenvolupament i combatre les desigualtats.

Els anys 1877 i 1878 es publiquen els dos primers treballs pedagògics de Cels Gomis, titulats *La Tierra* i *Las plantas*, respectivament. Es tracta de dos manuals, en la línia que l'escriptor publica en aquest àmbit, escrits per a l'educació dels infants. El primer d'ells explica i analitza al llarg de cinc parts diferents fenòmens naturals com ara: «Los primeros tiempos de la tierra; Las aguas; Las llanuras y las montañas; Los tesoros de la tierra; La atmósfera y sus fenómenos». El manual té forma de diàleg entre un pare, don Federico de Guzmán, i el seu fill Enrique. En la darrera part del llibre, Gomis contraposa alguna de les creences que trobarem després a *Lo llamp y'ls temporals* (1884) amb explicacions científiques i racionals:

—Para evitar los tristes efectos del rayo hay un medio ¿no es verdad, Papá?

—Sí.

—El de tocar las campanas ¿no es cierto?

—No, hijo mío, no es ése. Al contrario, el mejor medio para atraer el rayo sobre una iglesia es tocar las campanas.

—¿Entonces porque tocan a mal tiempo?

---

<sup>5</sup> Sobre el folklore britànic i la Folk-Lore Society, vegeu l'estudi de Dorson (1968: 266-315).

<sup>6</sup> Fundada l'any 1842 per Juan Bastinos Coll (1816-1893) i continuada després amb el seu fill Antonio Juan Bastinos Estivill (1838-1928), l'editorial Bastinos s'especialitza en la publicació d'obres didàctiques en llengua castellana i es converteix en una de les primeres editorials d'Espanya en el camp de l'ensenyament (Samper 2013: 145-146).

<sup>7</sup> Nascut a Maó, Lluís Tasso Goñalons (1817-1880) funda la Casa Editorial que duu el seu nom l'any 1847 a Barcelona, on desenvolupa una intensa activitat com a impressor i editor. El seu fill, Lluís Tasso Serra, es posa al capdavant del negoci familiar l'any 1877 (Samper 2013: 152-154).

—Porque las preocupaciones, y sobre todo las que están fundadas en la superstición es lo más difícil de destruir, y los campesinos, y hasta muchos habitantes de las ciudades, han creído mucho tiempo y creen aún, que para alejar las tormentas no hay nada tan eficaz como echar al vuelo las campanas que, como sabes, son bendecidas. Pero ¿sabes lo que se consigue con esa práctica? Hacer vibrar las capas de la atmósfera y facilitar el paso por ellas a la chispa eléctrica, que muchas veces va a caer a los campanarios donde se tocan las campanas. A fuerza de repetidos ejemplos de lo que acabo de decirte se ha ido perdiendo poco a poco esa peligrosa costumbre, que hoy queda relegada a pequeños pueblos donde es muy difícil que penetren los progresos de la ciencia (Gomis 1877: 299-300).

Més endavant, parlant del nou servei meteorològic de França, Enrique pregunta al seu pare si a Espanya no hi ha cap servei d'aquest tipus. Gomis, a través de la veu de Don Federico de Guzmán, respon:

—¿En España? En España los gobiernos tienen que ocuparse de tal cúmulo de pequeñeces que generalmente no les sobra tiempo para atender a las grandes cuestiones que interesan al país en general. Por otra parte, la iniciativa particular es poco eficaz entre nosotros, y los representantes de la ciencia oficial se limitan, salvo honrosas excepciones, a ponerse al corriente del movimiento científico en Europa y América (Gomis 1877: 332).

El segon exemple d'aquest vessant pedagògic el trobem a l'*Aritmética y sistema métrico decimal*, el quart volum dins la Biblioteca de Primera Enseñanza,<sup>8</sup> editada per Luis Tasso. Es tracta d'una obra de caràcter pràctic que ha d'ajudar els mestres en la tasca de formació dels infants. Gomis es lamenta de la falta d'aplicació pràctica dels coneixements adquirits i reivindica una major atenció cap a aquest aspecte en l'ensenyament. Aquest manual també inclou unes «naciones de contabilidad agrícola y mercantil» en les quals l'autor insisteix en la idea de l'educació com a instrument per al progrés per superar, en aquest cas, la competència de l'agricultura estrangera i esmenar els errors del passat:

A los maestros de primera enseñanza corresponde la honrosa misión de hacer abrir los ojos a las clases agrícolas, educando a la generación naciente de modo que sea apta para enmendar en lo posible los yerros de las generaciones pasadas. Los que sepan penetrarse

---

<sup>8</sup> Gomis, de fet, monopolitza les vuit primeres obres d'aquesta biblioteca, publicades en els primers anys del segle XX: I) *Nuevo silabario*; II) *Lecturas instructivas: segundo libro de lectura para las escuelas de instrucción primaria*; III) *Elementos de gramática castellana*; IV) *Aritmética y sistema métrico decimal*; V) *Nociones de geometría plana y del espacio*; VI) *Elementos de Cosmografía*; VII) *Nociones de Geografía universal antigua y moderna*; VIII) *Geografía elemental de España*.

bien de esta misión y la realicen a pesar de todos los obstáculos que les opongan la rutina y la ignorancia, habrán merecido bien de la Humanidad (Gomis 1911: 110-111).<sup>9</sup>

S'hi insisteix, un cop més, en la idea de combatre la ignorància amb la formació. El darrer exemple correspon al segon volum de la mateixa Biblioteca de Primera Enseñanza de Luis Tasso titulat *Lecturas instructivas: segundo libro de lectura para las escuelas de instrucción primaria*.<sup>10</sup> L'èxit del volum sembla clar ja que se'n localitza l'onzena tirada en un any bastant tardà com el 1933. Acompanya el llibre una breu introducció adreçada de nou als mestres en la qual l'escriptor explicita els principis pedagògics que orienten l'obra:

¿No sería preferible dejar todas esas antologías para más tarde y facilitar a los niños, como primeros libros de lectura, otros en los que pudieran aprender las causas de los fenómenos naturales que se verifican a su alrededor, o algunos conocimientos que les fuesen útiles en la vida práctica?

Antes que literatos, hemos de procurar que salgan de nuestras escuelas, y sobre todo de las rurales, muchachos inteligentes que si mañana al abrir un surco o al cavar una viña, encuentran un hacha de piedra, sepan que es una herramienta fabricada por el hombre en la infancia de la Humanidad, y no crean, como hoy, que es un rayo que al caer se sepultó siete varas bajo tierra para volver a salir al cabo de siete años a la superficie; que si un día tropiezan con una tosca piedra clavada verticalmente en el suelo, que les llame la atención por sus grandes dimensiones, sepan que aquella piedra, llamada menhir, es una muestra del arte humano primitivo y no un enorme canto que se cayera de las manos de un diablo o de una bruja por haber oído cantar el gallo antes de haber llegado al puente en que debía colocarlo (Gomis 1933: 5-6).

Aquestes afirmacions de Gomis segueixen la mateixa línia plantejada per l'escriptor en el vessant folklòric de la seva producció quan insisteix en la idea que cal recollir les «preocupacions populars» per a destruir-les en benefici de la formació de les persones, com planteja en la primera edició de *La lluna segons lo poble* (Gomis 1884: 192), citada a l'inici. Bardavio (1999: 73-74) creu que

---

<sup>9</sup> Cito per la reedició de 1911 que és la que he pogut consultar. La primera edició de l'obra data, probablement, de 1901.

<sup>10</sup> La referència més antiga que he pogut localitzar és de 1923, tot i que, com en el volum anterior, la primera edició també deu ser de 1901. Cal dir que en les reedicions d'aquestes obres no hi consta, generalment, cap indicació que assenyali que són reedicions ni tampoc no s'especifica quan es va publicar la primera edició.

aquest plantejament de Cels Gomis no s'allunya gaire d'afirmacions com les de Pilar Maestro, més de 70 anys després:

Enseñar Historia en la ESO, en una buena relación con la Geografía, desde las nuevas visiones de ambas, es interesante como un medio para superar la simplicidad de los análisis sociales del pensamiento cotidiano, no sólo para comprender sino también para corregir prejuicios y estereotipos, todo lo cual aporta una carga indudable intelectual y educativa, crítica y desalienadora (Maestro 1997: 113).

#### 4. *Conclusions*

L'estudi de les aportacions realitzades per Cels Gomis en els camps del folklore i de la pedagogia, exemplificats a partir de textos extrets de la seva mateixa obra, posa de manifest el seu punt de vista racional i científic. Fruit de la seva ideologia anarquista i del mètode científic emprat, el folklorista no recull les «preocupacions populars» (supersticions) buscant «l'ànima del poble» com feia el romanticisme sinó que, al contrari, pretén fer evident l'aspecte irracional d'aquest tipus de creences i el contraposa amb una perspectiva científica i racional, en la línia de treballar de cara al progrés. Aquesta crítica a la irracionalitat es fa extensible a la religió. En aquesta mateixa línia, en els manuals i treballs pedagògics, sobretot en els adreçats directament als més joves, Gomis insisteix en aquestes idees sobre el progrés de la humanitat a través sempre del treball i de l'esforç, i reivindica la formació de les classes populars com a eina per fomentar el seu progrés i desenvolupament i combatre així les desigualtats. D'aquesta manera, a les «preocupacions populars» contraposa el raonament científic.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BARDAVIO NOVI, A. (1999): *L'arqueologia prehistòrica a l'ensenyament obligatori de l'estat espanyol: història i perspectives*, tesi doctoral dirigida per la Dra. Paloma González Marcén, Bellaterra, Departament d'Antropologia Social i Prehistòria-Divisió de Prehistòria de la Universitat Autònoma de Barcelona, disponible en línia a <<http://hdl.handle.net/10803/5520>> [consulta: abril de 2014]

DORSON, R. (1968): *The British folklorists: a history*, Chicago, University of Chicago Press.

GOMIS I MESTRE, C. (1877): *La Tierra*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos.

— (1882): «Excursions per la província de Guadalajara», *Butlletí de l'Associació d'Excursions Catalana*, núm. 50 (novembre de 1882), p. 192-198.

— (1884): «La Lluna segons lo poble», *L'Avenç*, núm. 24 (15 de febrer de 1884), p. 164-170, núm. 25 (29 de febrer de 1884), p. 184-192.

- (1894): «De com se formá l'estany de Las Presas», *Butlletí del Centre Excursionista de Catalunya*, núm. 15 (octubre i desembre de 1894), p. 258-260.
- (1911): *Aritmética y sistema métrico decimal con nociones de contabilidad agrícola y mercantil*, Barcelona, Casa Editorial Vda. De Luis Tasso, reedició.
- (1933): *Lecturas instructivas. Segundo libro de lectura para las escuelas de instrucción primaria*, Barcelona, Casa Editorial Vda. De Luis Tasso, undécima tirada.
- (1987): *La bruixa catalana. Aplec de casos de bruixeria, creences i supersticions recollits a Catalunya a l'entorn dels anys 1864 a 1915*, Barcelona, Alta Fulla, edició a cura de Cels Gomis i Serdañons.
- MAESTRO, P. (1997): «¿Historia o Ciencias Sociales?», *Investigación en la Escuela*, núm. 32 (1997), p. 103-114.
- ORIOI, C. (2003): «Cels Gomis i els folkloristes del seu temps», conferència inèdita dins el cicle «Cultura popular, catalanisme i moviments socials», Reus, Arxiu Històric Municipal de Reus/Carrutxa (11 de desembre de 2003).
- PUJOL, J. M. (1989): «Pau Bertran i Bros (1853-91), una cruïlla del folklore català», dins Pau BERTRAN I BROS, *El rondallari català*, Barcelona, Alta Fulla, p. VII-LXVIII. [Inclòs dins Pujol 2013: 115-149]
- (1993): «Josep Romeu i Figueras, folklorista», dins Josep ROMEU I FIGUERAS, *Materials i estudis de folklore*, Barcelona, Alta Fulla, p. 5-28. [Inclòs dins Pujol 2013: 151-166]
- (2013): *Això era i no era. Obra folklòrica de Josep M. Pujol*, Tarragona, Publicacions URV, edició a cura de Carme Oriol i Emili Samper.
- SAMPER PRUNERA, E. (2013): *De l'anarquisme al folklore. Cels Gomis i Mestre (1841-1915)*, Tarragona, Publicacions URV.



L'ESCOLA EN VALENCIÀ: ELS ENSENYANTS-FOLKLORISTES I ELS RECULLS DE  
RONDALLES <sup>1</sup>

Vicent Vidal Lloret  
*Universitat d'Alacant*

*0. Introducció*

La relació que s'estableix entre la història de l'etnopoètica valenciana i el context social i educatiu és fortament estreta, i ho és més encara en el cas específic dels rondallaris. La generalització de l'escola en valencià, el reconeixement de la importància del folklore a les aules i el pes d'Enric Valor per als folkloristes de la generació posterior a la seva són, al nostre parer, les raons que millor expliquen aquesta relació. L'objectiu que perseguim en aquest paper és intentar analitzar aquest context i entendre'n la connexió amb la publicació de reculls de rondalles valencianes. Amb aquesta anàlisi intentem comprendre les bases d'aquest període de la història de l'etnopoètica al País Valencià i el paper que hi representen els ensenyants que hagueren d'omplir un buit múltiple: el buit de recursos didàctics en català, el buit de reculls folklòrics i el buit d'una escola arrelada a l'entorn.

*1. Context social i educatiu*

La Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV), va regular la introducció de la llengua catalana a les escoles del País Valencià. Encara que anteriorment s'havien encetat projectes en aquest sentit<sup>2</sup> no fou fins llavors que el català arribaria de manera generalitzada a l'escola valenciana dins dels marcs que s'establirien per a cada programa lingüístic. L'aplicació d'aquesta

---

<sup>1</sup> Aquest article forma part de l'activitat de recerca duta a terme a través del programa VALi+d finançat per la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació de la Generalitat Valenciana.

<sup>2</sup> Vegeu un resum ben documentat de la presència del valencià a l'escola en Brotons i Torró (2002). Pel que fa als anys 70, es pot destacar l'aparició de projectes experimentals d'ençà de la Ley General de Educación, que obria la porta a la possibilitat de l'ensenyament del valencià; així, el Secretariat per a l'Ensenyament de l'Idioma (creat el 1971) permetria coordinar algunes d'aquestes experiències, i al curs 73-74 es crea a l'Horta la Nostra Escola Comarcal, el primer centre cooperatiu valencià a utilitzar el català com a llengua d'ensenyament. Així mateix, l'any 1974 l'ICE de la Universitat de València inaugura els cursos de «Lingüística Valenciana i la seua Didàctica», dirigits per Manuel Sanchis Guarner i adreçats al reciclatge lingüístic en català dels ensenyants valencians, i el 1976 apareix l'Escola d'Estiu del País Valencià per a la coordinació i la formació dels mestres.

lleï i l'interès i la preocupació que es generaria entre els mestres per l'ensenyament del valencià marcaria una fita per a la història de l'educació valenciana, però també per a la història de la llengua i, pel tema que ens ocupa, per a la història de l'etnopoètica al País Valencià.

Els primers anys de transició i democràcia i les noves legislacions vindrien de la mà d'un afany de canvi i regeneració generalitzat, i és així que es poden entendre els moviments de renovació pedagògica que somourien els pilars de l'educació tradicional i que, allunyant-se de l'escola centralitzadora i uniformadora del franquisme, proposarien canvis de base en la concepció, els objectius i les metodologies de l'ensenyament. El folklore en aquest context es va entendre com una eina per a la vinculació de l'escola amb el poble, de l'alumne amb l'entorn, com resumia llavors el professor Gabriel Janer Manila:

fins encara avui, els moviments de renovació pedagògica —l'escola activa que pretén vincular el nin amb la seva realitat immediata— utilitzaren aquells materials populars amb la intenció de motivar els alumnes cap al coneixement del seu propi entorn. Els materials populars són elements a partir dels quals es treballa el llenguatge, la motricitat, la música, la plàstica... al mateix temps, el nin adquireix consciència del seu propi país, d'allò que constitueix el substrat del seu poble, entra en contacte amb els signes d'una cultura que els defineix i que es troba en la base de la seva existència (1985: 185).

Al seu parer, però, la introducció del folklore en l'ensenyament també havia de perseguir una significació molt més profunda, cap a la construcció de ciutadans lliures, cultes i crítics capaços d'enfrontar-se a la uniformització i l'empobriment que es fomenta en la societat de consum a través dels mitjans de comunicació de masses:

l'escola té encara plantejat entre els seus objectius educatius la capacitat d'analitzar la pròpia realitat, la denúncia de l'alienació i la recerca d'una identitat ètico-social. Vull dir amb això que a partir del bon ús dels elements tradicionals hom pot participar en la configuració d'una cultura alternativa.

Existeix la possibilitat d'aprofitar unes pautes de vida i uns valors de la societat tradicional perquè s'encarin a la cultura programada que intenta esborrar les diferències. La nostra reivindicació d'aquells materials ha d'entendre's com una forma de reivindicar el dret a l'autonomia cultural de les comunitats (Janer 1985: 186).

Amb l'objectiu, doncs, de possibilitar l'accés a aquesta cultura alternativa, Janer Manila defèn, així, tres grans raons per les quals la «cultura tradicional» ha d'arribar a les escoles: raons «estètiques», «perquè el poble hi ha abocat dia rera



dia les conquestes de la imaginació i de l'enginy»; «intel·lectuals», «perquè configura d'una forma directa els estrats de la intel·ligència i de la imaginació»; i «nacionals», «perquè en la recuperació d'aquesta herència hom pot creure-hi implícita la recuperació de bona part de la nostra identitat col·lectiva» (1985: 187). Aconseguir que «la massa sigui capaç d'esdevenir poble» (açò és, no uniformitzada, coneixedora de la pròpia existència i de les pròpies inquietuds i necessitats) havia de passar, doncs, per reclamar «el dret a la diferència davant la cultura uniformadora dels grans poders econòmics» i cercar «el compromís amb la recuperació de la memòria col·lectiva, [...] l'autoconeixement, [...] la llengua, [...] la recerca i la potenciació de les constants culturals que ens han definit al llarg del temps» (1985: 190). Tot plegat es podria assolir eficaçment, al seu parer, amb una pedagogia que fos capaç de connectar amb l'entorn i amb el descobriment del medi. Aquells moviments de renovació pedagògica i l'aprofitament que feien del folklore, doncs, eren mecanismes per a la construcció d'una societat crítica i conscient d'ella mateixa.

Paral·lelament a aquest afany de transformar la societat a través de l'escola i amb mitjans proporcionats pel folklore, els mestres valencians veien que havien d'ensenyar valencià i no disposaven de materials suficients o adequats. Certament, s'aprofitarien els cursos organitzats des de diversos àmbits com els citats més amunt, i sempre existí la possibilitat de crear els propis materials o d'adaptar-ne a partir dels que es coneixien en espanyol. Però els mestres aviat s'adonaren que la cultura i la literatura popular també oferien unes dimensions didàctiques excel·lents i en valencià, de manera que se n'interessaren per la recol·lecció i l'ús a l'aula. En conjunt, es podia arribar al folklore a través de dos punts de vista convergents: per les possibilitats que oferia d'arrelament a l'entorn, d'acord amb les propostes de renovació pedagògica, i perquè es vehiculava en català i servia per a l'ensenyament-aprenentatge de llengua, així que era un material didàctic *per se* ja existent als pobles i podia suplir la falta de material didàctic pròpiament dit en valencià.

En aquest punt de convergència (renovació pedagògica/aprofitament de materials existents) els cursos de formació i reciclatge del professorat prenen una importància cabdal i aprofiten una figura que esdevingué absolutament rendible en l'ensenyament: Enric Valor. La doble faceta de gramàtic i de narrador —especialment, de rondallista— devia ser d'un interès notable per als mestres. N'aprofitaren els treballs lingüístics per a formar-se en català i formar els seus alumnes, i les rondalles com una eina literària de primer ordre, però també com

un esperó per a continuar la tasca folklòrica i fer d'ensenyants-folkloristes.<sup>3</sup> Dit altrament, el descobriment de les rondalles d'Enric Valor volia dir descobrir-ne també el sentit i les possibilitats educatives, de manera que aquesta figura seria el model que molts mestres prendrien per exercir, ells també, de folkloristes.

En aquest context, les escoles de formació i reciclatge de mestres i, en certa mesura, l'activitat de la mestra i editora Rosa Serrano degueren ser punts que caldria tenir en compte per entendre el pes i el protagonisme d'Enric Valor en el període. En el primer cas, l'aprofitament general dels treballs de gramàtica i lèxic de Valor per a l'ensenyament de la llengua, així com l'ús de les seves rondalles com a lectures obligatòries o recomanades en aquells cursets, devien popularitzar enormement aquesta figura i fer reflexionar els mestres sobre la importància de la recol·lecció i l'aprofitament del folklore per a l'escola. En el segon cas, el paper de Rosa Serrano comença l'any 1975 quan ella forma part, juntament amb altres mestres, del projecte cooperatiu i valencianista de l'escola Gavina, i hi descobreix per primera vegada els materials de l'autor de Castalla. Just l'any següent apareix la primera Escola d'Estiu del País Valencià per a la formació i el reciclatge de mestres i Serrano hi convida Enric Valor perquè participe en una taula redona (Serrano 1997: 33-34 i 2010: 224). A partir d'aquest moment, la col·laboració entre Serrano i Valor s'intensifica fins que ella es converteix en la seva editora i en l'adaptadora de les rondalles. Segons Serrano, ella fou la primera a plantejar-li la necessitat d'adaptar les rondalles per fer-les accessibles al públic més jove; encara que d'entrada Valor s'hi va negar, quan va tornar a rebre la proposta per part d'una editorial va acceptar a canvi que fos Serrano qui se'n fes càrrec «perquè havia estat la primera a demanar-li-ho, perquè era mestra i perquè sabia que em tenien “esbalaïda”» (Serrano 2010: 225). Com s'ha analitzat a bastament i ella mateixa ha explicat sovint, aquesta adaptació consistiria, senzillament, a retallar «les llargues descripcions de paisat-

---

<sup>3</sup> Calquem ací l'estructura «literats-folkloristes» utilitzada per diversos investigadors (singularment els relacionats amb l'Arxiu de Folklore de la Universitat Rovira i Virgili; vegeu, p. ex., Oriol 2011: 97) per a referir-se als folkloristes que no s'han limitat a recollir mostres folklòriques i transcriure-les fidelment, sinó que han exercit també de «literats» i n'han transformat el contingut (estilísticament, estructuralment, argumentalment, etc.) amb finalitats estètiques; precisament, Enric Valor n'és un exemple paradigmàtic, potser més «literat» que «folklorista», com ell mateix confessava (Lluch i Serrano 1989: 34). Un «ensenyant-folklorista» pot ser també, evidentment, un «literat-folklorista» en tant que transforma literàriament el folklore a fi d'aprofitar-lo millor per a l'escola.

ges, de paraments de taula, de pinzellades històriques sobreres per als menuts, d'observacions meteorològiques..., sense tocar l'estructura narrativa, sense modificar ni un mot» (2010: 225). Es tractaria d'una «reducció», segons la tipologia d'adaptacions que es proposa a Lluch i Valriu (2013: 28).<sup>4</sup> Poc o molt afortunades, aquestes adaptacions no faltarien en cap biblioteca escolar valenciana.

La divulgació de l'obra de l'autor al País Valencià fou responsabilitat, doncs, dels cursos formatius i, en certa mesura, de Rosa Serrano, que, des del conveniment dels «beneficis didàctics que sempre he trobat i que sempre reivindicque en l'obra de Valor», «sobretot en la part rondallística, que és la que més he utilitzat, *atés que sempre he treballat a l'educació primària*, i la que més conec»<sup>5</sup> (Serrano 1999: 236; la cursiva és nostra), organitzaria actes, reunions i trobades molt diverses amb l'autor i l'acompanyà «a escoles, instituts, cases de cultura, trobades amb col·lectius i associacions culturals» (Serrano 2010: 229). La difusió de la seva tasca en centres culturals i educatius devia ser una gran oportunitat per fer-ne conèixer l'obra, especialment la que més podia aprofitar als ensenyants: la gramatical i, com diu Serrano, «sobretot» la rondallística. El coneixement del llegat valencià ofería, doncs, els materials de què havien mancat els ensenyants als inicis de l'escola en valencià. I en el cas de les rondalles, a més, proporcionava un model i un mitjà per a l'aplicació de l'esmentada renovació pedagògica.

Tot plegat degué repercutir directament en l'èxit i el reconeixement d'Enric Valor entre els mestres i, és clar, en el conjunt de la societat valenciana i catalana en general. Els premis i reconeixements que va rebre en són una bona mostra.<sup>6</sup> La nòmina d'ensenyants i investigadors que des de llavors ençà han acреди-

---

<sup>4</sup> La millor anàlisi que coneixem de les adaptacions de les rondalles d'Enric Valor és la de Lluch (2011).

<sup>5</sup> Noteu que Rosa Serrano, com remarcuem amb la cursiva, sembla donar més importància, per a l'ensenyament, a l'obra rondallística de Valor, abans que no pas a la lingüística o a la novel·lística. Evidentment, la difusió als centres culturals i educatius de l'obra valoriana que depengués directament d'ella devia contagiar entre els ensenyants aquesta preferència per la rondallística.

<sup>6</sup> Com es podrà observar, tots els reconeixements són dels anys 80 i posteriors, coincidint, també, amb la seva maduresa vital i professional: Premi Sanchis Guarner de la Diputació Provincial de València (1983), Premi de les Lletres Valencianes de l'Ajuntament de València (1985), Premi d'Honor de les Lletres Catalanes (1987), Premi Turia atorgat per *Cartelera Turia* (1992), Premi Cavaller Tirant lo Blanc, atorgat pel Gremi de Llibrers de València (1993), Doctor Honoris Causa per la Universitat de València (1993), Creu de Sant Jordi de la

tat les potencialitats didàctiques de les rondalles d'Enric Valor és vastíssima i l'inventariat sobrepassa els límits del nostre treball; a tall d'exemple, passen més de vint anys entre les *Noves lectures de les rondalles d'Enric Valor* de Gemma Lluch i Rosa Serrano (1989), immediatament posteriors a la publicació de les adaptacions i encara avui citades i comentades, i les consideracions més recents arran dels actes i publicacions d'homenatge en els deu anys de la mort (2010) i en el centenari del naixement (2011), com ara «Enric Valor per a l'escola» (Brotons 2010). No cal dir que al llarg d'aquesta vintena d'anys la reflexió sobre l'aprofitament didàctic de la rondallística de Valor és continuada i abundant; per tant, és una mostra de com mestres i investigadors se n'han fet ressò i s'han beneficiat degudament de la vàlida educativa.

## 2. Els ensenyants-folkloristes i els reculls de rondalles a partir dels anys 80

Aquest context social i educatiu ens permet d'explicar l'aparició, a partir dels anys 80, d'una nova fornada de folkloristes valencians que, hereus del llegat d'Enric Valor i generalment vinculats amb l'ensenyament —i, per això, influïts per les tesis dels moviments de renovació pedagògica—, fan seva la tasca de recollida i publicació de materials folklòrics.

Com es pot comprovar en la Figura 1,<sup>7</sup> l'augment del nombre de reculls de rondalles a partir dels anys 80 és espectacular i aconsegueix el zenit en la dècada dels 90, amb 12 reculls, seguida de prop de la dècada dels 80, amb 10. En la dècada immediatament anterior, als anys 70, només se'n van publicar tres: tots

---

Generalitat de Catalunya (1993), Porrot d'Honor de les Lletres Valencianes de l'Ajuntament de Silla (1993), Premi Important atorgat per *Leante-EMV* (1996), Miquelet d'Or de la Societat Coral El Micalet de València (1996), Homenatge de l'Associació d'Escriptors en Llengua Catalana (1996), Premi Botànic Cavanilles de l'Institut Valencià d'Excursionisme i Natura (1997), Socarrat Major, concedit per l'Associació Cultural Socarrats de Vila-real (1997), Premi Valencià de l'Any 1997, atorgat per la Fundació Huguet de Castelló (1998), Doctor Honoris Causa per la Universitat de les Illes Balears (1998), Doctor Honoris Causa per la Universitat Jaume I de Castelló (1999), Doctor Honoris Causa per la Universitat d'Alacant (1999), i Doctor Honoris Causa per la Universitat Politècnica de València (1999), a més dels diversos homenatges i reconeixements pòstums. Vegeu-ne més informació a Cantó (2010).

<sup>7</sup> Partim dels reculls catalogats a la base de dades de la rondalla catalana, RondCat. Aquestes dades inclouen rondallaris pròpiament dits i reculls miscel·lanis de folklore que contenen rondalles, com ara els de Francesc Martínez o Adolf Salvà. Hi considerem tots els reculls d'aquesta base de dades publicats al País Valencià, a més d'Escuder i Ramon (2005) i González i Verdú (2006). Convé puntualitzar que els reculls d'Escuder de 1983 i de 1991 són el mateix, però amb títols diferents; per tant, en tenim en compte només l'edició de 1983.

d'Enric Valor, precisament (1970, 1975, 1976); de fet, des dels anys 50 als 70 els únics rondallaris valencians són seus. En total, són 28 els aplecs dels anys 80 o posteriors, un nombre que quasi triplica els reculls previs als anys 80 (10 en total).

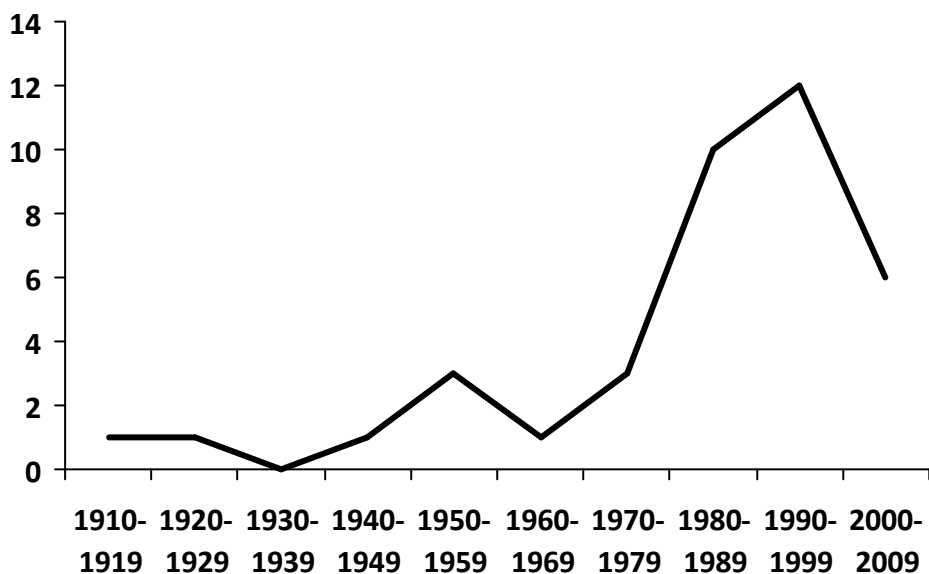


Fig. 1. Nombre de reculls de rondalles publicats al País Valencià entre 1910 i 2009

Si aprofundim en l'anàlisi, podem estudiar quins dels reculls tenen algun vincle amb l'ensenyament. Entenem que aquest vincle es dona quan apareix almenys un d'aquests criteris: (a) el recull presenta un format didàctic (conté alguna proposta didàctica, es formulen activitats relacionades, etc.); (b) el material s'ha adaptat o transformat d'alguna manera per a l'alumnat o per a altres docents (p. ex., es literaturitza per al públic infantil-juvenil,<sup>8</sup> inclou il·lustracions, glossaris de vocabulari, etc.); (c) forma part d'una experiència

<sup>8</sup> Encara que actualment una obra de la literatura infantil i juvenil general no necessàriament ha de tenir característiques «escolars» o «educatives» i no han d'interessar necessàriament al mediador, en els casos estudiats es podria dir que aquests reculls pertanyen a l'anomenat «circuit de lectura recomanada», que «la selecciona preferentment el docent a partir de la informació que li envia directament l'editorial»; és a dir, és un tipus de literatura infantil i juvenil molt relacionat amb l'educació (Lluch i Valriu 2013: 17).

didàctica (reculls del professor per als alumnes, recull dels alumnes mateixos com a part d'un projecte didàctic, etc.).<sup>9</sup>

Segons aquests criteris, els aplecs de Bataller (1981, 1986, 1997, 1999, 2001), Diéguez *et al.* (1999), Escuder (1983), Escuder i Ramon (2005), González Caturla (1985, 1987), González i Verdú (2006), Guardiola (1988a i 1988b), Lacuesta (1980), Lanuza i Salvador (1989), Empar Martínez (2001), Josep V. Martínez (1999), Oller i Calatayud (1994), Pellicer (1990), Roig Vila i Roig Vila (1999), Torres i Giménez (1993 i 1994) i Verdú (2001) presenten algun vincle amb l'ensenyament, és a dir, 23 del total de 38 reculls<sup>10</sup> (un 61%), com es mostra a la figura 2. D'aquestes dades també es pot observar que tots els reculls relacionats amb l'ensenyament són dels anys 80 o posteriors. Així doncs, si tenim en compte només el conjunt de reculls posteriors als anys 80 (28 en total), el percentatge de reculls vinculats a l'ensenyament s'eleva fins al 82% (Figura 3).

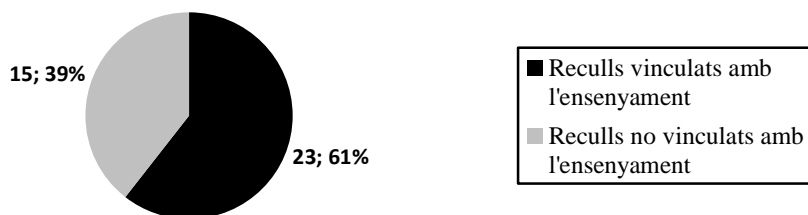


Fig. 2. Reculls vinculats amb l'ensenyament (1910-2009)

<sup>9</sup> A banda d'aquests criteris, convé notar que sempre sol haver-hi una característica comuna als reculls folklòrics amb finalitats educatives: el filtratge, és a dir, la censura, adaptació o transformació d'uns determinats elements o de mostres senceres que els autors poden considerar que no s'adeqüen a l'ensenyament (per l'obscuritat, l'escatologia, l'erotisme, etc.).

<sup>10</sup> Els reculls restants són els següents: Baldó (1999), Escuder (1996), Gascon (1999), Guardiola i Beltran (2005), Martínez ([1912] 2012, [1920] 2012 i [1947] 2012), Salvà (1988) i Valor (1950, 1951, 1958, 1964, 1970, 1975 i 1976).

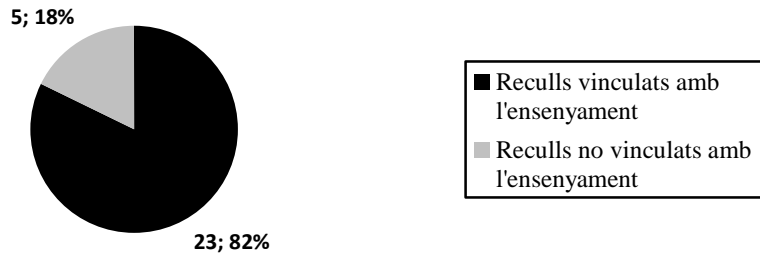


Fig. 3. Reculls vinculats amb l'ensenyament (1980-2009)

El conjunt de les dades estudiades no deixa gaire marge de dubte i confirma el que apuntàvem en l'apartat anterior: el context social i educatiu dels anys 80 va donar lloc a una important eclosió de reculls folklòrics, generalment d'interès educatiu. En el cas específic de les rondalles, aquest boom és clarament notable i no té precedents en la història de l'etnopoètica valenciana.

Convé remarcar que els reculls de rondalles són, possiblement, els reculls folklòrics que a partir dels 80 experimenten un major creixement respecte d'altres tipus de manifestacions. Les raons que justificarien específicament aquest gènere podrien ser almenys dues: primer, és clar, l'obra rondallística d'Enric Valor i el mestratge que exercí aquest autor en la generació de folkloristes següent;<sup>11</sup> l'altra, algunes característiques més o menys intrínseques al gènere rondallístic. Ens referim sobretot al fet que la rondalla s'adreça, fonamentalment, a un públic infantil (vegeu-ne els matisos i la distribució de subgèneres per edats a Pujol, 2009 i a Valriu, 2010: 441-445); més infantil, si més no, que el receptor model d'altres gèneres narratius com la llegenda o el succeït i, per tant, més fàcil d'utilitzar a les escoles.

---

<sup>11</sup> No cal dir que aquesta nova generació de folkloristes reconeixeria de bon grat la influència de Valor en la producció pròpia; vegeu, a tall d'exemple, com Josep Bataller ho confessa explícitament (Bataller 2012: 78), o els estudis que Joaquim González Caturla ha dedicat a la rondallística de Valor (per exemple, González 1997) com a reconeixement clar d'aquest referent.

### 3. *Conclusions*

Arribats en aquest punt, no caldria sinó reconèixer l'aportació dels ensenyants-folkloristes dels anys 80 i posteriors com la més significativa, com a mínim des d'un punt de vista quantitatiu, a la rondallística valenciana. El nombre d'aplecs de rondalles publicats a partir d'aquesta dècada gairebé triplica els que s'havien publicat prèviament; els que presenten alguna relació amb l'ensenyament són sobradament majoritaris i demostren que el context educatiu fou determinant per a la recuperació de les rondalles al País Valencià.

Convindria ser prudents a l'hora d'extrapolar les dades de la rondallística als reculls d'altres gèneres etnopoètics. Com s'ha assenyalat, les característiques del gènere el fan especialment interessant per a l'àmbit educatiu, i la situació social i educativa, a més, afavoreix precisament aquest gènere a través de la promoció de l'obra d'Enric Valor. En qualsevol cas, no hauria de sobtar que el nombre de reculls folklòrics de tota mena hagués crescut en un cert grau amb l'arribada de l'escola en valencià; calien materials en llengua catalana que fossen aptes, i els moviments de renovació pedagògica recomanaven la introducció de la cultura popular a les aules a fi de formar individus conscients d'ells mateixos i de l'entorn.

Encara avui és constant l'aparició de reculls etnopoètics (o rondallístics, en particular) que es poden relacionar amb l'ensenyament d'alguna manera. Si al segle XIX la «coartada» que justificaria arreu d'Europa l'aparició de reculls i estudis folklòrics era la identitat,<sup>12</sup> i encara ho és avui en molts casos al costat de la por a una eventual desaparició dels materials folklòrics, al País Valencià aquests raonaments conviuran ara amb l'ensenyament com una de les principals justificacions de l'existència dels reculls. De fet, l'aparició del folklore en l'ensenyament no deixa de ser hereva, en major o en menor mesura, d'aquelles percepcions. En el moment en què els moviments de renovació pedagògica vinculen l'ús del folklore a l'aula amb la possibilitat de treballar-hi la identitat cultural, ja indiquen una perspectiva clara de la matèria en aquest sentit.

Siga com siga, si no fos perquè al segle XIX no se li va trobar aquell motiu de ser al folklore potser avui ni tan sols parlaríem d'aquesta disciplina; així mateix, si no fos perquè els folkloristes valencians hi van trobar la motivació a través de

---

<sup>12</sup> Com diu Josep M. Pujol referint-se a J. G. Herder, «Herder, doncs, dóna a la recerca folklòrica la coartada patriòtica que l'acompanyarà sempre i li oferirà un nord i una causa fins i tot en absència de justificació teòrica» (Pujol 1999: 87).



l'ensenyament, la quantitat de reculls de què disposaríem ara seria veritablement minsa. Al País Valencià, fins als anys 80, hi havia un dèficit notable de rondalles respecte de Catalunya i les Illes Balears; si aquests territoris havien tingut folkloristes tan productius com Joan Amades o Antoni M. Alcover, respectivament, els valencians no havíem disposat encara de cap figura comparable en el terreny rondallístic, quantitativament parlant. Ha estat gràcies, doncs, als ensenyants-folkloristes valencians que aquest dèficit s'ha pogut superar i el volum de rondalles recollides ja és homologable als altres països de parla catalana.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BALDÓ, F. (1999): *Contes i contalles de Miquel de Rosa. Modismes, dits i comparances en la parla de Benimuslem*, Alzira, Publicacions de l'Ajuntament de Benimuslem.
- BATALLER, A. (2012): «Llengua, folklore i ensenyament: una aproximació a l'obra etnopoètica de Josep Bataller Calderón», dins Josep TEMPORAL i Laura VILLALBA (ed.), *La recerca folklòrica: persones i institucions*, Alacant, Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert, Arxiu de Tradicions de l'Alguer, Grup d'Estudis Etnopoètics, p. 71-84.
- BATALLER, J. (1981): *Contalles populars valencianes*, I, València, Institució Alfons el Magnànim.
- (1986): *Contalles populars valencianes*, II, València, Institució Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigacions.
- (1997): *Rondalles i acudits valencians*, Gandia, CEIC Alfons el Vell.
- (1999): *Les rondalles valencianes*, Gandia, CEIC Alfons el Vell.
- (2001): *Rondalles de les comarques centrals valencianes*, Ontinyent, Caixa d'Estalvis d'Ontinyent.
- BROTONS, V. (2010): «Enric Valor per a l'escola», dins Verònica CANTÓ, Vicent BROTONS i Òscar PÉREZ (eds), *Enric Valor. El Valor de les paraules*, València, Acadèmia Valenciana de la llengua, p. 208-223.
- BROTONS V.; TORRÓ, T. (2002): «Valencià a l'escola, escola valenciana», *Canelobre*, núm. 47, p. 93-115.
- CANTÓ, V. (2010): «El nostre homenatge a un valencià il·lustre: Enric Valor i Vives», dins Verònica CANTÓ, Vicent BROTONS i Òscar PÉREZ (ed.), *Enric Valor. El Valor de les paraules*, València, Acadèmia Valenciana de la llengua, p. 234-246.
- DIÉGUEZ, M. À. et al. (1999): *Rondalles de la Marina*, Altea, Caixaltea-APA de l'IB Altea.
- ESCUDER, T. (1983): *Contalles*, Castelló, Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Castellón.
- (1991): *El que ens conten les muntanyes*, Barcelona, Empúries.
- (1996): *Cuentos del País Valenciano, Islas Baleares y Cataluña*, Barcelona, Empúries.
- ESCUDER, T.; RAMON, M. T. (2005): *Contalles valencianes*, Barcelona, Cadí.
- GASCON, F. (1999): *Rondalles de la Vall d'Albaida i l'Alcoià*, Ontinyent, Ajuntament d'Ontinyent.
- GONZÁLEZ, J. (1985): *Rondalles de l'Alacantí*, Alacant, Institut d'Estudis Juan Gil-Albert.
- (1987): *Rondalles del Baix Vinalopó*, Alacant, Institut d'Estudis Juan Gil-Albert.

- (1997): «Les rondalles d'Enric Valor», *Canelobre*, núm. 37-38, p. 41-48.
- GONZÁLEZ, J.; VERDÚ, J. R. (2006): *5 Rondalles*, Alacant: Ajuntament d'Alacant.
- GUARDIOLA, M. I.; BELTRAN, V. (2005): *Bolulla la caramulla. Cultura popular i llengua d'un poble de la Marina*, Sant Joan d'Alacant, Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert.
- GUARDIOLA, P. (1988a): *Contes de riu-rau (recull de contes populars de la Marina Alta)*, Xàbia, Institut d'Estudis Juan Gil-Albert, Ajuntament de Xàbia.
- (1988b): *El llop i la cogullada*, Xàbia, Ajuntament de Xàbia.
- LACUESTA, Marisa (1980): *Recollim contes populars*, Sueca, Federació d'Entitats Culturals del País Valencià.
- LANUZA, C.; SALVADOR, J. (1989): *Conte contat. Contes i retalls*, I, València, Nova València.
- JANER, G. (1985): «El paper de l'educació en la dinàmica de la cultura», dins Dolors LLOPART, Joan PRAT i Llorenç PRATS (ed.), *La cultura popular a debat*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular, Alta Fulla, p. 180-191.
- LLUCH, G. (2011): «L'adaptació de les rondalles al lector infantil: un text, diferents finalitats», dins Gemma LLUCH i Josep M. BALDAQUÍ (ed.), *Nova reflexió sobre l'obra d'Enric Valor*, Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 75-94.
- LLUCH, G.; SERRANO, R. (1989): *Noves lectures de les rondalles d'Enric Valor*, València, Consorci d'Editors Valencians, S. A. (Gregal Llibres).
- LLUCH, G.; VALRIU, C. (2013): *La literatura per a infants i joves en català. Anàlisi, gèneres i història*, Alzira, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Bromera.
- MARTÍNEZ, E. (2001): *L'any tururany... Narrativa oral al poble de Picanya. Rondallística, refranys, endevinalles i jocs de paraules*, Picanya, Ajuntament de Picanya.
- MARTÍNEZ, F. ([1912] 2012): *Còses de la meua terra (la Marina). Primera tanda*, amb pròleg de Francesc Badenes Dalmau, Alacant, Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert
- ([1920] 2012): *Còses de la meua terra (la Marina). Segona tanda*, Alacant, Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert.
- ([1947] 2012) *Còses de la meua terra (la Marina). Terça tanda i darrera*, Alacant, Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert.
- MARTÍNEZ, J. V. (coord.) (1999): *Conte contat. Rondalles populars de la Costera*, Xàtiva, Associació d'Amics de la Costera.
- OLLER, M. T.; CALATAYUD, V. R. (1994): *Contar i cantar: recull de narracions i cançons populars valencianes*, València, Lo Rat Penat.
- ORIOL, C. (2011): «Les rondalles d'Enric Valor en el marc de la rondallística catalana», dins Gemma LLUCH i Josep M. BALDAQUÍ (ed.): *Nova reflexió sobre l'obra d'Enric Valor*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 95-109.
- PELLICER, M. D. (1990): *Rondalles de la Marjal*, València, Camacuc.
- PUJOL, J. M. (1999): «Introducció a una història dels folklores», dins Ignasi ROVIRÓ i Josep MONTSERRAT (coords.), *La cultura. Col·loquis de Vic 3*, Barcelona, Universitat de Barcelona, Vicerectorat de Recerca, p. 77-106.
- (2009): «La rondalla (o com voldriem que fos la vida)», *Escola Catalana*, núm. 457, p. 12-14.

- RondCat: cercador de la rondalla catalana*, Arxiu de Folklore, Departament de Filologia Catalana de la Universitat Rovira i Virgili. Darrera consulta: març de 2014. URL: <<http://www.sre.urv.cat/rondcat>>
- ROIG VILA, R.; ROIG VILA, M. (1990): *Contes i jocs populars de les valls de Guadalest i de l'Algar*, Alacant, Institut de Cultura Juan Gil-Albert.
- SALVÀ, A. (1958): *Bosqueig històric i bibliogràfic de les festes de moros i cristians*, Alacant, Instituto de Estudios Alicantinos.
- SERRANO, R. (1997): «Enric Valor, home de paraules, mestre entranyable», *Canelobre*, núm. 37-38, p. 33-36.
- (1999): «Les rondalles d'Enric Valor i l'escola: una reflexió personal», dins Vicent SALVADOR i Heike VAN LAWICK (ed.), *Valoriana. Estudis sobre l'obra d'Enric Valor*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, p. 235-239.
- (2010): «Conèixer i publicar Enric Valor, un escrit des de la proximitat», dins Verònica CANTÓ, Vicent BROTONS i Òscar PÉREZ (ed.), *Enric Valor. El Valor de les paraules*, València, Acadèmia Valenciana de la llengua, p. 224-233.
- TORRES, L.; GIMÉNEZ, L. (1993): *Rondalles de la Ribera*, València, Camacuc.
- (1994): *Rondalles meravelloses de la Ribera*, València, Camacuc.
- VALOR, E. (1950): *Rondalles valencianes*, I, València, Torre.
- (1951): *Rondalles valencianes*, II, València, Torre.
- (1958): *Rondalles valencianes*, III, València, Torre.
- (1964): *Meravelles i picardies*, II, València, l'Estel.
- (1970): *Meravelles i picardies*, II, València, l'Estel.
- (1975): *Obra literària completa*, I, València, Gorg.
- (1976): *Obra literària completa*, II, València, Gorg.
- VALRIU, C. (2010): *Imaginari compartit. Estudis sobre literatura infantil i juvenil*, Montcada i Reixac: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Edicions UIB, Institut d'Estudis Baleàrics.
- VERDÚ, J. R. (2001): *A la vora de la llar*, Alcoi, Marfil.



II. ETNOPOÈTICA I EDUCACIÓ:  
EXPERIÈNCIES



ETNOPOÈTICA I EDUCACIÓ. ELS CONTES EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I  
SECUNDÀRIA COM A EINA D'EXPRESSION I CULTURA ORAL. UNA EXPERIÈNCIA A  
LA CIUTAT DE BARCELONA

Roser Ros i Vilanova  
*Associació Tantàgora*  
*Universitat Ramon Llull*

Explicar contes és un acte de comunicació artística (un art) que es produeix en el si d'un grup petit interactiu (no corporatiu) que comparteix símbols i que els diversifica dins del context.

### 1. *De la força dels contes*

Segurament cap dels nostres avantpassats que explicaven contes a la vora del foc, o a la vora de la fresca, es podien imaginar que temps a venir allò que ells i elles feien de manera bonhomiosa i sense cap altre afany que el de passar una bona estona en grup transmetent allò que havien rebut, pel vell mètode de boca a orella, aquesta eina de culturització i font de molts aprenentatges en el si de la vida col·lectiva, seria considerada temps a venir com un art que acabaria tenint cabuda en l'educació formal.

Tampoc no imaginaven que, fins i tot, hi hauria narradors que aspirarien a viure d'aquesta acció comunicativa, literària i cultural com si d'una professió es tractés. És clar que des de sempre, l'art dels qui han gaudit del do de la paraula ha tingut una gran acceptació per part de la comunitat escoltadora, molts dels quals ho recorden com una vivència inesborrable.

I tot i que els temps han canviat molt, i malgrat que podria semblar que la transmissió oral de les rondalles i altres gèneres etnopoètics és vista com una cosa del passat, és ben cert que aquest canal de comunicació i transmissió es manté viu i és capaç de captar l'atenció de la població escolaritzada. Només cal que allò que se'ls explica esdevingui un veritable acte de comunicació i els parli de coses que formin part dels seus interessos a través, això sí, del llenguatge de l'oralitat.

#### 1.1 *Del desig d'escoltar...*

Del desig d'escoltar en neix l'art d'explicar. I és que la vida d'un relat penja del fil de l'escolta, de l'interès d'aquella nena que s'emociona quan s'assabenta de segons què, de l'anhel d'aquell vailet que somia en convertir-se en el personatge

del seu conte preferit. Però perquè això passi cal que algú expliqui el conte una i altra vegada utilitzant els diferents canals de la comunicació (entre ells l'oral, fet de verb i de gest, de ritme, de silenci, de cos i d'emoció), per fer-lo arribar a un auditori que, potser, al seu torn esdevindrà narrador ell mateix.

El conte explicat és com un pont estès entre narrador i oient en la construcció del qual hi estan compromesos tots dos. L'oient comunica al narrador com li agrada el conte, que bé que s'hi sent, com s'emociona, com desitjaria que no acabés mai la narració, i ho diu amb els ulls, amb l'expressió de la cara, amb la posició de tot el seu cos. A més, emet diferents senyals (sonors, gestuals, o altres) que avisen que s'ha produït el reconeixement del sentit, que hi ha hagut una identificació, i, oi més, que l'oient s'atreveix a preveure mitjançant la seva experiència d'imaginació el que encara no ha rebut les seves orelles perquè no ha arribat el moment d'explicar-li-ho.

### 1.2 ...a l'art d'explicar...

L'art d'explicar neix de l'escolta. El narrador escolta amb els ulls a qui l'escolta per, així informat, tractar de transmetre el relat de la millor manera amb ajuda de la veu. La veu, tan poderosa i tan fràgil. La veu, intangible i sòlida. La veu, aquest producte de la nostra respiració, de tot el nostre cos, de tot el nostre ésser. Aquest element sonor que en iniciar el seu inefable «vet aquí que una vegada» sembla donar el tret de sortida que portarà, a oients i narrador, a l'altra banda del mirall, on un món de fantasies mentals, verbals i simbòliques, ens està esperant.

Imaginem, ara, el procés de narració d'un conte qualsevol, allò que es coneix com la *performance*. La persona que explica se serveix de la seva competència lingüística per fer-se escoltar i de la comunicabilitat del seu cos per fer-se mirar. Tanmateix, li cal estar atenta a rebre els senyals enviats pel seu receptor o receptors, i mostrarà les seves dots, el seu art, improvisant i introduint les variacions textuais, gestuals i rítmiques que exigeixin les necessitats comunicatives del moment. De la interacció existent entre emissor i receptor naixerà, per fi, la història explicada.

### 1.3 ...contes de boca a orella

Els contes sedueixen tant pel que expliquen com pels canals per on itineren. Per transmetre'ls oralment, de boca a orella, utilitzem una forma d'expressió que ens acosta i relaciona amb l'altre de forma immediata, directa. Així, mentre l'ull



de l'oient es fixa en la persona que té al davant (en el moviment del seu cos), la seva oïda reté el so de la veu que l'ha sabut captivar. I, a poc a poc, l'ull que mirava aprèn a escoltar, i l'orella que estava atenta al so aprèn a contemplar.

L'harmonia que hi ha entre aquests dos sentits s'entremesclen amb la història explicada, generant en l'oient (i també en el narrador) un estat capaç d'emocionar, element imprescindible per a convertir un conte explicat en un record, en memòria, en bagatge cultural i literari.

## 2. *El projecte «Mira què t'explico» i «De boca a orella»*

### 2.1 *Per començar «Contes de tots colors»*

El projecte «Contes de tots colors» es va iniciar el 1994, moment en què Catalunya, especialment l'àrea metropolitana de Barcelona, començava a experimentar un gran augment de població immigrant procedent de fora de l'Estat Espanyol. Es va posar llavors de manifest la necessitat de dinamitzar estratègies i activitats per ajudar a una millor acollida i comprensió entre els nens i nenes en edat escolar que acudien a les aules.

L'Associació per a la Fundació Teresa Lleal «Per una cultura de la solidaritat» va engregar l'esmentat projecte amb l'objectiu de materialitzar de forma positiva el tema de la interculturalitat. Per això, es va convidar un grup de quatre narradors de diferents procedències culturals a explicar contes als nois i noies de les escoles de Badalona, població propera a Barcelona.

El punt de partida era, segons Joan Soler Amigó, responsable en aquell moment del Programa d'«atenció a la diversitat» de l'Institut Municipal d'Educació de Badalona i gran coneixedor de la cultura popular, que la interculturalitat, lluny de ser viscuda com un problema, podia constituir un cúmul d'experiències, de vivències, valors i solidaritat, un enriquiment en la manera de veure el món, la vida i la mort, de percebre la humanitat d'una manera més plena i suggerent, de tots colors, com l'arc Sant Martí que apareix a l'escampar la pluja i anunciar el bon temps, la justícia i la pau. Amb aquest ideari, es van muntar unes sessions de narració conegudes amb el nom de «Contes de tots colors» concebudes des dels seus inicis, no només com a entreteniment, sinó com una invitació, un anunci, una celebració.

«Kana ma kana», «Na Loidi o mboa poo», «Sas pe jekhi var», «Hi havia una vegada»... Així van començar a explicar els seus contes un narrador àrab, un narrador africà, una narradora gitana i una narradora catalana. I durant cinc setmanes, aquelles històries apreses per diferents canals, però sempre procedents

de la tradició oral de la cultura de cadascú, van saber captivar una audiència sorpresa que una proposta en aparença tan simple fos capaç de suscitar tanta emoció.

Segons la composició dels oients congregats, variava el grup de narradors per adequar-se millor als seus coneixements i necessitats, encara que sempre s'ha mantingut la presència de la narració catalana, ja que la cultura del país d'acollida pot semblar tan exòtica i forana per els nouvinguts com els relats i tradicions d'altres cultures per als del país que els acull.

Des d'aquell remot 1994, el camí del projecte es va anar dilatant, recurrent tot tipus d'auditoris, reunint petits i grans i, el que és més important, predisposant-los a escoltar els tresors verbals i simbòlics de les diferents cultures.

Posteriorment, aquest projecte que havia iniciat els seus passos dins els territoris de l'oralitat, s'enriquia amb la publicació escrita dels contes de tradició oral. Així, el 1999 naixia la col·lecció «Contes de tots colors», una coedició editorial entre Espasa Calpe i Rosa Sensat, formada per vuit volums els continguts dels quals s'agrupaven en diferents subgèneres: contes d'animals, dels orígens, de trampes i enginys, i de encanteris. Cada volum reunia una selecció de contes procedents de l'Àfrica negra, del Magrib, de l'Europa Mediterrània, de Llatinoamèrica, del poble gitano i del Japó, versionats a l'escrit per narradors de cadascuna d'aquestes cultures en un registre inequívocament oral.

L'Associació Tantàgora, present de manera activa en el projecte «Contes de tots colors» des dels seus inicis, hi va posar una nova pedra amb la producció d'un CD que inclou les veus de narradors de l'Àfrica negra, del Magrib, de Catalunya, de Llatinoamèrica i Japó. S'hi expliquen oralment contes significatius de les seves terres, integrats en les propostes musicals que per a cadascuna de les històries van compondre i van interpretar integrants del grup Cabo San Roque.

## *2.2 El projecte entra a escoles de primària i secundària de Barcelona amb el nom de «Mira què t'explico» i «De boca a orella»*

Però, com diu la vella cançó, els temps estan canviant... i més enllà de la preocupació per donar acollida a la diversitat de cultures orals dels alumnes, des del curs 2001-2002 Tantàgora va posar en marxa un projecte que donava pas a l'oralitat al cor de l'educació primària («Mira què t'explico») i secundària («De boca a orella»). Des d'aleshores ençà, diversos narradors es planten a les aules anyalment i expliquen contes de viva veu.

### 2.2.1 *Objectius del projecte*

L'objectiu principal del projecte «Mira què t'explico» i «De boca a orella» és tan senzill i alhora tan complex com el seu antecessor: que els nois i noies dels dos darrers cursos de primària i de l'ESO (d'edats compreses entre els nou i els catorze anys) aprenguin a escoltar, assaborint el conte que surt de la boca del narrador, sense més actants que la veu, la respiració, el silenci, el cos, el gest. I això dins del marc escolar. El projecte ha anat creixent pas a pas, curs a curs; a mesura que el professorat en veia la necessitat i l'alumnat s'anava fascinant amb les propostes dels narradors, anàvem oferint nous gèneres de relats resseguint l'edat dels oients. Actualment podem dir que hem *okupat* des del cycle superior de primària fins a tota l'ESO amb una oferta narrativa que s'adequa a les diferents edats del alumnes que, any rere any, progressen en la seva capacitat d'escoltar, cosa que els permet degustar el poder de la paraula i els seus matisos segons qui en fa ús i depenent de què s'explica.

Durant els primers anys d'implantació del projecte i, prèviament a la realització de les sessions a les aules, els mestres i professors implicats han estat convocats per donar-los a conèixer els objectius del projecte i les explicacions necessàries per dur a bon port l'activitat, que en són ben poques:

- no fer cap explicació abans de l'arribada dels narradors a l'aula,
- tenir les aules preparades, evitant la col·locació dels nois darrera les taules (es desestimen els gimnasos, sales multiusos, sales d'actes, per la seva mala acústica i poca concentració que ofereixen),
- preparar aigua abundant perquè els narradors beguin,
- rebre per la via oral una pinzellada de les narracions que s'explicaran i
- obtenir una bibliografia on trobar relats semblants als que s'escoltaran

### 2.2.2 *Narradors col·laboradors*

Els narradors col·laboradors han estat Anna Gabernet, Martha Escudero, Inongo-vi-Makomé, Yoshihira Hioki, Ignasi Potrony, Patrícia McGill, Catherine Favret, William Aratunegui, Iván Cepeda, Esther Subías, Monica Klose, Catherine Favret, Mariona Trenchs, Regina Martí, Raimon Carreras, Elisenda Llanzana, Magalí Homs i Roser Ros.

### 2.2.3 *Escoles participants*

Centres participants de primària: La Concepció, Auró, Joan Miró, Mallorca, Els Llorers, Tabor, Diputació, Ramon Llull i Carlit

Centres participants de secundària: IES Ernest Lluch, Fort Pius, Balmes, Maragall, Escola del Bosc, XXVa Olimpíada, Escola Sant Medir, Escola Mare de Déu del Roser, Salesians de Rocafort i Escola Pia Sant Antoni

### 2.2.4 *Sessions de contes proposades*

#### 2.2.4.1 *Curs 2001/2002*

Cinquè i sisè de Primària: «Contes de tots colors», tres narradors d'orígens diferents expliquen contes de la tradició oral de les seves terres.

#### 2.2.4.2 *Curs 2002/2003*

Cinquè i sisè de Primària: «Contes a dues veus, contes a dues llengües», dues narradores expliquen contes de dones fetilleres de la tradició oral i literaris.

Primer d'ESO: «Contes de tots colors», tres narradors d'orígens diferents expliquen contes de la tradició oral de les seves terres.

#### 2.2.4.3 *Curs 2003/2004:*

Cinquè i sisè de Primària: «Animalades a dues veus», dos narradors expliquen contes protagonitzats per animals.

Primer d'ESO: «Contes de tots colors», tres narradors d'orígens diferents expliquen contes de la tradició oral de les seves terres.

Segon d'ESO: «Històries de veïnat», dos narradors expliquen llegendes urbanes i històries extraordinàries.

#### 2.2.4.4 *Curs 2004/2005*

Cinquè i sisè de Primària: «L'elixir del sol», dues narradors expliquen un conte d'autor, que engloba diferents gèneres (història, mite, rondalla, coneixement de la ciutat) creat per Roser Ros.

Primer d'ESO: «Contes de tots colors», tres narradors d'orígens diferents expliquen contes de la tradició oral de les seves terres.

Segon d'ESO: «Històries de veïnat», dos narradors expliquen llegendes urbanes i històries extraordinàries.

Tercer d'ESO: «El conte i el seu autor», un sol narrador s'encarrega d'explicar contes d'autor.

#### 2.2.4.5 Curs 2005/2006

Cinquè i sisè de Primària: «Contes de mel i de fel», a càrrec de dos narradors

Primer d'ESO: «Contes de tots colors», tres narradors d'orígens diferents expliquen contes de la tradició oral de les seves terres.

Segon d'ESO: «Històries de veïnat», dos narradors expliquen llegendes urbanes i històries extraordinàries.

Tercer d'ESO: «El conte i el seu autor», un sol narrador s'encarrega d'explicar contes d'autor.

Quart d'ESO: «Tast literari de contes d'autors catalans», un sol narrador s'encarrega d'explicar contes d'autor català.

#### 2.2.4.6 Curs 2006-2007

Cinquè i sisè de Primària: «Tutti colori», a càrrec de dos narradors, ell japonès i ella catalana. Una bona oportunitat per degustar el so del català parlat per dues persones que mantenen una relació tan diferent amb aquesta llengua.

ESO: sense canvis.

#### 2.2.4.7 Curs 2007-2008

Cinquè i sisè de Primària: «Conte ve, mentida va», a càrrec de dues narradores que conviden a escoltar el conte del vestit nou de l'emperador donant la paraula als diferents personatges que desfilen dins la narració, posant en evidència que cadascun d'ells té la seva part de raó.

ESO: sense canvis.

#### 2.2.4.8 Curs 2008-2009

Cinquè i sisè de Primària: «Contes de bruixes», a càrrec de dues narradores

ESO: igual que el curs anterior

Després de set anys de dur a terme el projecte, arriben les primeres crítiques que, per descomptat, produeixen canvis en allò que no funciona prou bé. Des de l'Escola Mare de Déu del Roser ens fan arribar el següent comentari:

Impressions que van tenir els nois i noies que van assistir a les narracions i també els professors/res. Pel que fa als narradors i narradores van quedar molt impactats pel pro-

tagonisme que adquireix el cos i la veu quan es narra. Van destacar l'habilitat que mostaven els narradors en trobar el gest i la modulació de la veu adequada al moment narratiu. Per tant excel·lent l'impacte. Cal afegir que els nois de primer i segon van destacar el fet que cada narrador tenia un estil diferent però tots els estils eren igual de bons. Quant a les narracions els alumnes van gaudir molt i tan sols els de primer d'ESO («Contes de tots colors») van queixar-se de tres contes en concret per trobar-los massa infantils. Tothom vol repetir l'experiència i ampliar-la des de primària fins a Batxillerat.

Les crítiques dels oients coincideixen amb les d'una narradora participant al projecte.

Valoració de la sessió de «Contes de tots colors» a primer d'ESO. En poques paraules: un plaer! En general ens reben molt bé els profes i més bé encara els nanos. Ens ho passem en gran i a mi m'agrada molt quan tenim cinc minuts després per comentar... qualsevol cosa! L'única cosa que he notat és que al final els contes d'origen no funcionen tant per a 1r d'ESO: els agraden però son precisament els contes que ells troben infantils. Els fan gràcia però no es queden encantats, bocabadats. Jo crec que és per l'edat... són contes que funcionen molt bé fins als 8-9 anys i no tornen a funcionar fins als 17 anys i és endavant. En quant a l'aspecte d'explicar a tres és un plaer, siguin quins siguin els components dels tríos. És divertit veure com vas «jugant» amb el que explica l'altre...

#### 2.2.4.9 *Curs 2009-2010*

Cinquè i sisè de Primària: «Contes d'animals i altres bestieses», a càrrec de dos narradors.

Primer d'ESO: «Contes de tots colors», dos narradors d'origens diferents, entre els quals un de català, expliquen contes de la tradició oral de les seves terres. Es proposa eliminar, doncs, els contes dels orígens per d'altres. Els iniciàtics són molt ben rebuts, s'adeqüen bé als interessos dels oients.

Resta de l'ESO: sense canvis.

#### 2.2.4.10 *Curs 2010-2011*

Cinquè i sisè de Primària: «Contes de reis», a càrrec de dos narradors.

ESO: sense canvis.

#### 2.2.4.11 *Curs 2011-2012*

Cinquè i sisè de Primària: «Qui menja sopes se les pensa totes», a càrrec de dues narradores.

ESO: sense canvis.

#### 2.2.4.12 *Curs 2012-2013*

Cinquè i sisè de Primària: «Contes de Grimm a la nostra manera», sessió dedicada a donar a conèixer contes com els que varen recollir els Grimm però en les versions compilades als Països Catalans. A càrrec d'una narradora.

ESO: sense canvis.

### 3. *A tall d'epíleg*

Per part de Tantàgora es valoren tres aspectes:

- El fet que el projecte transcorri de manera idèntica (tan sols es canvia el repertori i el nombre de narradors) en el marc de dos cicles educatius diferents, Primària i Secundària i que tenen dos ritmes curriculars tan diferents.
- El fet que en algunes sessions es puguin ajuntar dos o tres narradors diferents és una bona manera d'entrenar l'oïda i l'atenció de nois i noies però també una bona escola de formació de narradors, que d'aquesta manera poden descobrir en viu i en directe els efectes que produeixen les maneres d'explicar d'un altre narrador. Permet trobar el propi estil i d'aprendre de l'altre, dels altres.
- El fet els nois i noies retrobin amb plaer narradors que ja havien escoltat amb anterioritat fa suposar que l'activitat és rebuda amb interès per part seva.

I, per acabar, transcripció literalment l'escrit que gentilment ha redactat, a tall de valoració, la professora Carme Muñoz, l'institut de la qual és en el projecte des del curs 2002-2003.

Els contes cal sentir-los. De vegades, no n'hi ha prou amb la paraula més la paraula. Gosaria dir que cal recórrer a la imatge per descriure la eficàcia de la paraula mateixa. I és a partir d'una imatge fixa o en moviment com explicaré la meua experiència amb el relat oral.

Des del primer dia que van entrar els narradors a les aules de l'institut em vénen al cap de forma alternativa dues imatges: la d'un adult conduint els seus gestos i la seva veu i la d'un grupat d'adolescents seguint el vol de la fantasia, atònits davant el poder de la paraula i la manera de dir-la.

Any rere any i ja en fa deu!, des que va començar aquesta aventura, es repeteix inevitablement l'escena, ja es tracti dels contes de tradició oral dels racons més amagats del planeta o els d'aquí a la vora; ja siguin les històries de la modernitat que anomenem urbanes, ja les dels llegendaris cavallers de l'èpica i les primeres novel·les, ja la senzilla

anècdota quotidiana. S'observen les mateixes cares bocabadades, els mateixos gestos d'incrèdilitat, es repeteix la galta recolzada al palmell de la mà, els ulls clavats en els gestos del narrador, les mirades que segueixen la modulació de la veu o la impassibilitat dels cossos davant la tensió i la intriga del relat. Any rere any, em sorprèn la repetició de la mateixa circumstància.

De vegades, les històries poc canvien i fins i tot poden ser les mateixes, tot i que se les canvia de to o d'orientació però sempre, sempre, l'escena és una còpia gairebé literal. I si ens dediquéssim a repassar-les totes, una per una, com en una projecció, les distingiríem entre si pel canvi de les modes: el model d'ulleres, el curt de la faldilla, l'amplada dels pantalons, els dibuixos de les samarretes, els talls de cabell dels nois o el pentinat de les noies. Per no allargar-me, resumiré: la narració oral atreu, invariablement, als nostres alumnes i els ha impactat al llarg d'una dècada.

I abans de la sessió no els parlem del que vindrà. Submergim els nois en el relat sense cap avís, els amaguem tota mena d'informació sobre el que vindrà l'endemà. Així estem ben segurs que els portarem fins el relat innocents, els posarem davant del text nu, el gest exacte i l'expressió més encertada. I no els hem portat de la mà, esperant que descobreixin per si mateixos l'espectacle total en què ells i el narrador són els agents d'un moment excepcional.

A l'aula, després de la sessió, es produeix, inevitablement, el miracle: els adolescents han descobert el valor de la paraula, la seva textura, la seva incapacitat de volar sola i la necessitat que té del gest i del misteri. Han analitzat al detall cadascun dels moments viscuts, cada instant que el narrador havia planificat sense ells saber-ho, cada segon de les improvisacions. I fins i tot s'han atrevit a narrar, o escriure algun paràgraf que es narrarà davant els companys a l'aula. Han fet servir la paraula, sense més, per tal d'explicar-se un a un els impactes que per ells ha suposat estar al davant d'un relat ben conduït, ben articulat. I, el que és més important, han perdut la por a la paraula, a la paraula dita en veu alta.

Perquè els contes cal sentir-los, tot i que ja els coneguem. Això no importa, perquè en arribar-nos a través de la vista i l'oïda, adquireixen un nou matís, un renovat interès, una inesperada vitalitat.

I què més dir de la vida dels contes a l'escola? Que -com molt bé expressava el poeta León Felipe- la vida de l'home la bressolen els contes. (Carme Muñoz Gimeno. IES Ernest Lluch. Barcelona)

## BIBLIOGRAFIA

Lectures proposades als cursos de cinquè i sisè de Primària:

BOUIA, B. *et al.* (2000): *Contes sobre els orígens*, Madrid/Barcelona, Espasa Calpe/Rosa Sensat [Col·lecció Contes de Tots Colors].

— (2000): *Contes d'animals*, Madrid/Barcelona, Espasa Calpe/Rosa Sensat, Col·lecció Contes de Tots Colors.

— (2000): *Contes d'encantaments*, Madrid/Barcelona, Espasa Calpe/Rosa Sensat, Col·lecció Contes de Tots Colors.



CABALLER, N. *et al.* (2005): *Riu bé qui riu darrer. Contes divertits per riure*, CD [Enregistrament sonor], Barcelona, Tantàgora.  
ROS, R. (2004): *L'elixir del sol*, Barcelona, La Galera.

Lectures proposades als cursos de Secundària:

BRUNVAND, J. H. (2002-2003): *El fabuloso libro de las leyendas urbanas: demasiado bueno para ser cierto*, Barcelona, Alba, 2 vol.

GRUP DE RECERCA FOLKÒRICA D'OSONA; PUJOL, J. M. (2002): *Benvingut/da al club de la SIDA i altres rumors d'actualitat*, Barcelona, Generalitat de Catalunya. [Col·lecció Temes d'Etnologia de Catalunya, 5].

MARTÍNEZ-GIL, V. (2004): *Els altres mons de la literatura catalana: antologia de narrativa fantàstica i especulativa*, Barcelona, Galaxia Guttemberg.

MENÉNDEZ, R. (ed.) (2002): *Todos los cuentos. Antología universal del relato breve*, Barcelona, Planeta, 2 vol.

PLANELLES, A.; VERNET, F. (2002): *Contologia*, Barcelona, La Magrana.



LLEGENDES PER A UN MÓN MILLOR: UNA EXPERIÈNCIA SOLIDÀRIA ENTRE  
GÀMBIA I MALLORCA<sup>1</sup>

Caterina Valriu Llinàs

*Grup de Recerca en Etnopoètica de les Illes Balears*

*Universitat de les Illes Balears*

Als infants de Gàmbia i de Mallorca que  
il·lustraren *Quatre retocs*, ells en són els veritables  
protagonistes.

1. *Crònica d'un projecte*

«Santa Maria sense fronteres» és el nom d'una petita ONG del poble mallorquí de Santa Maria del Camí, un municipi situat al centre de l'illa que compta amb uns set mil habitants. Impulsa projectes humanitaris, de sensibilització i cooperació des d'un plantejament independent de qualsevol confessió religiosa o ideologia política. Inicià la seva tasca el 1997 i d'aleshores ençà ha desenvolupat projectes en països empobrits per tal de contribuir a la pau i al desenvolupament social, cultural i de protecció del medi ambient. Entre altres línies de treball, podem citar l'acolliment d'infants víctimes de conflictes bèl·lics, la defensa dels drets humans bàsics, el desenvolupament de projectes sostenibles pel que fa a l'ús d'energies respectuoses amb l'entorn com les cuines solars, etc.

Arran de la convocatòria d'uns ajuts encaminats a donar suport a projectes solidaris, l'ONG *Santa Maria Sense Fronteres* es plantejà la presentació d'un complet i complex programa solidari a la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració (Direcció General de Cooperació) del Govern de les Illes Balears. El projecte implicava la creació d'un conte que els alumnes de l'Escola Kabafita de Gàmbia i els del CEIP Melcior Rosselló de Santa Maria (Mallorca) poguessin il·lustrar. L'objectiu era editar un llibre —fet amb la col·laboració del infants africans i mallorquins— amb els diners de l'ajut, vendre'l i amb els guanys contribuir a la reforma de diverses aules de l'escola de Gàmbia, que es trobaven en unes condicions deplorables. Aquest projecte tenia diversos aspectes, incloïa la realització d'activitats variades als dos llocs encaminades a un millor coneixement

---

<sup>1</sup> Aquest article s'emmarca en una línia d'investigació sobre literatura popular catalana que ha rebut finançament del Ministeri d'Economia i Competitivitat a través del projecte d'I+D: FFI2012-31808.

xement mutu i implicava el compromís d'un gran nombre de persones i diverses empreses per fer-lo possible.

A través de la bibliotecària de Santa Maria contactà amb mi una de les membres més actives de l'ONG, la il·lustradora i ecòloga Nívola Uyà, ànima del projecte, per tal de demanar-me col·laboració. La meva aportació havia de ser escriure una narració que relacionés d'alguna manera les tradicions culturals d'Àfrica i Mallorca, per tal que pogués ser il·lustrada pels alumnes de les escoles implicades i ser editada en forma de llibre, que posteriorment —com ja hem apuntat— seria venut per a recaptar diners per a l'escola de Gàmbia. El projecte em semblà engrescador, tot un repte, i em vaig comprometre a escriure un relat que acomplís aquestes condicions.

Aleshores, vaig començar la recerca de materials que em poguessin ser útils per a la redacció del text final. La idea era partir d'alguna de les tradicions orals de les dues cultures, descartava la possibilitat d'escriure un conte de nova creació perquè em semblava millor teixir una nova història a partir de la memòria col·lectiva de les dues comunitats. Atès que conec abastament el llegendari mallorquí, la meva recerca es centrà en la lectura de diversos reculls de llegendes centreafricanes, sempre traduccions de materials orals autòctons. Els resultats eren poc encoratjadors, les diferències entre un i altre llegendari eren moltes i no trobava la manera de combinar una cosa amb l'altra. Tots els plantejaments que se m'acudien tenien el mateix problema: pecaven de paternalistes. Els primers esborranys giraven entorn de la idea d'un emigrant (home o dona, tant se val) que explicava als infants mallorquins relats de la seva terra. Però, en fer una nova lectura de l'esborrany, rebutjava aquesta fórmula per poc original, gens atractiva i per tenir un regust que em semblava *colonial*.

D'altra banda, les llegendes africanes —probablement per problemes en la recollida de materials orals i també per problemes de traducció— sovint em semblaven incompletes o inconnexes, poc arrodonides com a relat i no gaire atractives per al jove lector occidental. Finalment, després de moltes lectures, vaig trobar una llegenda etiològica que em semblava original i suggeridora. Es titulava —en la traducció al castellà que tenia a les mans— «Porqué el murcié-lago no es un pájaro» (Agboton 2009) i va ser recollida per la narradora africana Agnès Agbotom de boca de narradors de l'ètnia gun, als territoris que ara formen part de la república de Benín, al golf de Guinea. Aquesta llegenda tenia per a mi dues qualitats: el seu caràcter etiològic —i per tant explicatiu— i el fet que la protagonista fos la ratapinyada i la seva singularitat biològica, que la fa

semblar un ésser híbrid, aspecte sempre atractiu als infants. En llegir-la, de seguida la vaig relacionar amb una llegenda que es troba a tota Europa i que explica perquè les abelles en picar es moren, de la qual tenim una versió en el recull *Rondaies Mallorquines d'en Jordi des Racó* (Alcover 1936-1972). De la combinació de les dues llegendes etiològiques va néixer el relat que vaig titular *Quatre retocs* i que explicarem detalladament.

Un cop redactat en català, el meu conte va ser traduït a l'anglès i dos cooep-rants —Nívola Uyà i una altra persona— anaren a Gàmbia, amb l'ajut econòmic de la companyia d'aviació Spanair, avui ja desapareguda. Allà, llegiren el conte a un grup d'infants de deu anys de l'escola Kabafita, els impartiren un breu curset d'il·lustració (combinació de colors, ús dels pinzells, establiment de les característiques de l'objecte a representar, distribució de l'espai sobre el paper, etc.) i els proposaren de fer els dibuixos dels personatges i les escenes. El resultat foren unes làmines magnífiques, esclatants de colors i formes, que transmeten de manera directa la força de la selva i l'expressivitat vital dels infants. Amb aquest valuós material tornaren cap a Mallorca. Als nins i nines de cinquè de Primària de l'escola de Santa Maria els explicàrem el què s'havia fet a Gàmbia, els mostràrem les il·lustracions i jo mateixa els vaig llegir el conte, els dividírem en grups i cada grup s'encarregà d'un personatge, un ambient o una escena, els resultats també varen ser molt atractius, expressius i acolorits. Tots els dibuixos —els fets Gàmbia i els fets a Santa Maria— varen ser escanejats i combinats per Nívola Uyà de tal manera que amb ambdues aportacions es construís cada pàgina del llibre, sense afegir res que no fos obra dels infants. No hi havia «pàgines» d'uns o dels altres, sinó que elements i personatges s'integraven per formar un tot harmònic que narrava de forma gràfica i eficaç una història. Un cop feta aquesta feina, que va ser molt laboriosa i delicada, es maquetà el llibre amb el text en català —imprès en lletres blanques— i en anglès —imprès en lletres grogues— i s'edità en cartoné, en format quadrat de 22x22 cm, amb un total de 40 pàgines. El resultat final és un llibre dels que en literatura infantil s'anomenen àlbums, de gran qualitat gràfica i que es podia vendre al preu de 10€, els quals eren cent per cent per al projecte, atès que els costos d'edició quedaven coberts amb l'ajut institucional obtingut inicialment.

El projecte i el llibre varen ser presentats als mitjans de comunicació, especialment a la premsa i la ràdio de les Illes Balears, que se'n feren ressò en entrevistes i reportatges. També se'n va fer una presentació-festa oberta al públic a les magnífiques instal·lacions de les bodegues Macià Batle, un punt de referència

atès que Santa Maria és un poble eminentment vitivinícola. A la presentació, la coral juvenil Cap i Coda d'Alaró cantà cançons africanes i mallorquines, hi acudiren les autoritats que donaven suport a la iniciativa —l'ajuntament de Santa Maria i el Consell Insular de Mallorca—, es va fer un tast de cuina gambiana i cuina mallorquina, es projectaren les il·lustracions pàgina a pàgina, es va explicar el conte, el projecte, etc. Bona part d'aquestes activitats lúdiques es varen poder realitzar per la col·laboració entusiasta de l'associació de Malians a Balears, que oferí la realització de tallers de cuina, de música, d'instruments, tant a l'escola de Santa Maria com el dia de la presentació.



Fig. 1. Portada del llibre solidari *Quatre retocs*, amb text de Caterina Valriu i il·lustracions dels alumnes de les escoles Kabafita (Gàmbia) i Santa Maria (Mallorca)

El llibre es posà a la venda per tots els mitjans que semblaren escaients: a llibreries, papereries i altres botigues col·laboradores, *on line*, de forma personal per part dels membres de l'ONG, etc. Amb poc temps s'aconseguí una suma suficient per iniciar les obres. Per tal d'assegurar l'efectivitat de tot el procés, els dos cooperants es desplaçaren altre cop a Gàmbia, contactaren amb petites empreses locals, demanaren pressupostos, seleccionaren la millor proposta i supervisaren pas a pas les obres. El resultat final foren la reparació del terra i el sostre de diverses aules de l'escola. Les velles teulades d'uralita, rompudes i amb grans esvorancs que deixaven passar el sol, el vent i la pluja foren substituïdes per sostres nous i sòlids. Els terres plens de pols i clots es pavimentaren per oferir major higiene i comoditat. Tot plegat va fer possible als alumnes de Kabafita poder estudiar en condicions més dignes i còmodes. Tot el procés es pot

trobar detallat i documentat amb fotografies i audiovisuals al web <http://africaiescola.jimdo.com> (ONG Santa Maria Sense Fronteres 2014).



Fig. 2. Aspecte d'una de les aules abans de la reforma que es va fer amb els fons obtinguts de la venda del llibre



Fig. 3. Les aules amb les teulades noves

## *2. De la llegenda etiològica al conte contemporani, dels textos populars al text d'autor*

Sempre he cregut interessant treballar en textos de nova creació a partir de materials d'origen oral. El llegat popular és viu i dinàmic i com a tal ha de ser punt de partida de nous camins i enfocaments. De fet, aquesta és una pràctica molt habitual en la literatura infantil i juvenil contemporània, que sovint reformula personatges, motius i arguments de l'imaginari popular per donar-los una nova

dimensió, aportar-los volum, impregnar-los d'una determinada ideologia, capgirar-los, combinar-los, etc. Cal dir que a l'estudi d'aquestes pràctiques vaig dedicar la meva tesi doctoral, llegida el 1992 (Valriu 1998). El meu objectiu en aquest cas era unir dues llegendes per obtenir un producte nou que fos atractiu i que vehiculés un missatge positiu, de creixement personal. Sovint, les llegendes etiològiques tenen un to admonitori i un final no gaire feliç, relacionat amb el càstig per alguna imprudència, malifeta o gosadia dels seus protagonistes. I aquest era el cas de les dues llegendes a partir de les quals treballava. En altres ocasions, es presenten com una recompensa per una bona acció, de manera que el punt d'arribada final és millor que l'inicial. Per tant, podem dir que —per regla general— s'articulen sobre el binomi *infracció o acció negativa - sanció* o bé *acció positiva - recompensa*.<sup>2</sup>

L'argument de la llegenda africana explica que les ratapinyades són uns animals singulars que presenten unes característiques pròpies dels mamífers i d'altres pròpies dels ocells, perquè en un passat remot una d'elles demanà a la divinitat (Mahu) tot un seguit de canvis, i el resultat fou el seu aspecte estrany i una certa hibridació que combina les característiques dels animals de pèl i dels animals de ploma. El motiu dels animals que no estan a gust amb la seva morfologia i demanen algun canvi a l'ésser superior em va fer pensar immediatament en la llegenda —molt divulgada a Occident— que explica perquè les abelles en picar moren. Sembla que les abelles —geloses de la mel que produeixen— demanaren poder matar amb la seva picada i —per la seva supèrbia— no tan sols no obtingueren allò que demanaven, sinó que Déu els imposà el càstig de morir en picar. Vaig pensar que era possible intentar establir una mena de simbiosi entre ambdues llegendes per obtenir un relat nou. Vegeu en aquest quadre l'esquema argumental dels dos relats, de tal manera que és fàcil constatar les analogies i les divergències entre la llegenda usada com a punt de partida i el conte final.

---

<sup>2</sup> Sobre les estructures de les llegendes etiològiques, vegeu a la bibliografia l'excel·lent aportació de Marlene Albert-Llorca (1988 i 1991) i també el meu article «Les récits étiologiques sur la création du monde dans la tradition populaire catalane » (Valriu 2013).



Llegenda «Por qué el murciélago no es un pájaro»	Conte <i>Quatre retocs</i>
Na Toké, la ratapinyada, no tenia dents, ni orelles i el seu cul era com el de les gallines.	Ídem. Na Toké, doncs, no s'agrada.
Demana a Mahu ser diferent dels mamífers i dels ocells. Ell li posà dents, orelles i li tanca el cul, tal com ella havia suggerit.	Comunica a la seva amiga Asoklé la seva intenció de demanar «quatre retocs» a Quitothopot.
La seva amiga, la perdíu Asoklé, quedà molt estranyada dels canvis.	Ella l'adverteix que no ho faci, perquè potser serà contraproductiu. Li explica la llegenda de les abelles. Toké no li fa cas. Visita Quitothopot, demana i aconsegueix els canvis.
Toké mostrà els seus canvis als ocells, que la rebutjaren perquè té orelles, dents i defeca per la boca. Li digueren que se n'anés amb els animals de pèl.	Ídem.
Els anà a veure l'elefant, considerat el rei de la selva, i li demanà ser acceptada entre els animals de quatre potes. Els animals es reuniren i discutiren. Finalment, la rebutjaren per tenir ales i defecar per la boca.	Ídem.
Ella plora pel doble rebuig. Per això, d'aleshores ençà només surt de nit per menjar i els seus crits expressen la seva soledat (On aniré? Qui m'estimarà? De quina família sóc? <i>Kee, kee</i> )	Plora en sentir-se rebutjada. S'interroga sobre el seu lloc al món.

Segons el narrador, ella té allò que va demanar, i no li va tan malament perquè es pot alimentar bé.

S'adona que ara pot volar malgrat la fosca (gràcies a les orelles), mossegar les fruites més dures (gràcies a les dents esmolades) i que es pot treure fàcilment per la boca allò que no li convé. Per tant, s'accepta joiosament a si mateixa i Quitohopot també accepta amb un somriure el resultat dels canvis.

Com es pot veure a l'esquema, vaig mantenir en essència l'argument i els personatges de la llegenda africana, però amb dues modificacions importants.

- a) Hi ha tres personatges principals sobre els quals recau l'acció. N'Asoklé, la perdiu que actua com a confident; na Toké —la ratapinyada protagonista— i Mahu, la divinitat que atorga, que al conte apareix amb el nom de Quitohopot. A la llegenda africana n'Asoklé únicament se sorprèn dels canvis de la seva amiga i els explica als ocells. En el meu conte s'assabenta de les intencions de na Toké i intenta evitar que canviï, tot explicant-li els perills que això comporta. Ho fa a través de la narració de la llegenda de les abelles («que encara s'explica a les illes mediterrànies» segons li diu). Na Toké no fa cas d'aquestes recomanacions, tot confiant que el caràcter de la divinitat s'haurà endolcit amb els anys. La perdiu té ara un rol més actiu, de tarannà conservador i d'avertiment.
- b) Al final, la llegenda africana ens mostra un animal que no està a gust amb ell mateix, atès que la seva estranya morfologia li fa tenir el sentiment de no pertànyer a cap comunitat —ni ocells ni mamífers— i se sent molt sol, de manera que el seu cant és una expressió del seu plany, tot i que el narrador matisa que les seves singulars condicions físiques li són molt útils per a la supervivència. El meu conte fa èmfasi en l'acceptació de les decisions preses, l'acceptació d'un mateix amb els aspectes positius i negatius que la forma de ser de cada un comporta.

Pel que fa als aspectes de forma, la llegenda africana en la versió d'Agnès Agboton s'insereix en un context ficcional de diàleg entre un narrador i els seus oients, com es veu en l'inici dialogat:

—¡Contemos cuentos!

—¡Los cuentos pasan!

Mi cuento quiso marcharse y se largó, ¡güeeeee...!, hasta encontrarse con Toké y un tal Asoklé. ¿No es cierto que conocéis un pájaro que se llama Asoklé?  
 (—Nooo.  
 —Asoklé es el pájaro que aquí llamamos perdiz, y Toké es el murciélago.)  
 Antaño esos dos eran grandes amigos... (Agboton 2009: 39)

Al llarg de tot el relat es manté aquest to pròxim a l'oralitat, constantment el narrador interpel·la els oients, el fa notar detalls, els convida a reflexionar, usa recursos per captar l'atenció, com les onomatopeies, les repeticions, etc. També —gairebé al final— usa el mimologisme, atès que reproduïx el crit del ratpenat «ké, ké, ké» i interpreta que vol dir «A quina família pertanyo? No sóc ocell. Tampoc no som un animal de quatre potes». El meu text, escrit en present, està pensat per a joves lectors, per tal que pugui ser llegit còmodament per infants a partir de vuit anys, tant en català com en anglès. També manté un to pròxim a l'oralitat, però no tan intens com el text africà. El text intenta ser clar i entenedor, sense perdre vivacitat. Pel que fa a l'aspecte onomàstic, he mantingut el nom de la ratapinyada i la perdiu, que remetien al seu origen geogràfic, però he substituït el nom de la divinitat. Així, el déu Mahu de la llegenda es diu en el conte Quitothopot, en un clar intent d'una banda d'usar un nom denotatiu de les característiques del personatge i de l'altra de trobar una paraula que fònicament i gràfica resulti atractiva i suggeridora, allunyada de connotacions religioses. Però la vàlua i el principal atractiu del llibre no rau en el text sinó en les extraordinàries il·lustracions dels infants que li han donat forma, color i vida, tot aconseguint que sigui un producte únic, valuós i singular.



Fig. 4. Tríptic explicatiu del projecte

### 3. *Conclusions*

En primer lloc vull expressar la meva satisfacció per haver tingut l'oportunitat de participar en aquest projecte, que m'interessà especialment perquè vaig veure des del primer moment que no es tractava de «fer caritat» sinó d'estimular la col·laboració i la creativitat en peu d'igualtat entre dos grups d'infants per aconseguir un objectiu concret amb una valuós contingut educatiu, dels quals ells eren els principals protagonistes. El que en principi era una sol·licitud de col·laboració que em va semblar ocasional i puntual, es va anar transformant al llarg dels mesos en una experiència única i intensa, que em va permetre establir llaços personals amb gent compromesa en l'objectiu de dur endavant accions solidàries tangibles, d'eixamplar la meva col·laboració més enllà de la redacció d'un conte, que m'ajudà a conèixer una mica més la tradició oral africana, apropar-me a la realitat d'una l'escola mallorquina solidària, conèixer un poc més la dinàmica i la problemàtica de l'escola de Kabafita, i molts d'altres guanys emocionals i d'aprenentatge que se'm fa difícil detallar.



Fig. 5. Els alumnes de Kabafita amb les seves il·lustracions

Però més enllà de la meva percepció emotiva de tot el procés, i de l'admiració que em suscità el plantejament col·laboratiu i solidari de tots els que hi participaren, el projecte demostra com la literatura pot ser i és una eina útil de transformació de la realitat, fins i tot d'una manera no solament teòrica i ideològica de conscienciació personal, sinó també des d'una dimensió pràctica, palpable, quantificable, gairebé podríem dir comptable. A partir de dues llegendes que expressen la capacitat d'observació i la saviesa de la humanitat —sense dis-

tinció d'ètnies ni barreres culturals infranquejables— però també els seus ne-  
guits, amb la reformulació del seu ensenyament primordial per acostar-les als  
lectors d'avui i —sobretot— amb la tasca incansable dels qui lluiten per aconse-  
guir un objectiu solidari, férem possible un enriquiment humà incalculable  
—infants i adults vàrem créixer com a persones amb aquest projecte— i també  
la millora d'una infraestructura escolar i, per tant, de la vida dels centenars  
d'alumnes que la utilitzen dia a dia. Poques vegades m'he sentit tan útil en la  
meva tasca com a intel·lectual, com a escriptora, com a narradora, com a ense-  
nyant. El projecte *Quatre retocs* m'ha fet veure que la paraula pot moure mun-  
tanyes, la imaginació pot construir noves realitats, la solidaritat pot transformar  
les il·lusions en certeses, Àfrica i Mallorca es poden donar la mà i ensenyar i  
aprendre una de l'altra, només cal voluntat, valors i esperança.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AGBOTON, A. (2009): *Eté Utú (cuentos de tradición oral. De por qué en África las cosas son lo que son*, Palma, José J. de Olañeta, Editor.
- ALBERT-LLORCA, M. (1988): *L'origine des bêtes*, Carcassonne, Garae / Hesiodé Presses Universitaires du Mirail.
- ALBERT-LLORCA, M. (1991): *L'ordre des choses*. Éditions du Comité des Travaux historiques et scientifiques, París, Éditions du C.T.H.S.
- ONG SANTA MARIA SENSE FRONTERES (2014) *L'Àfrica a l'escola, l'escola a l'Àfrica*, recuperat el 31 de juliol de 2014 des de <http://africaiescola.jimdo.com/>
- VALRIU, C. (1988): *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana*, Palma, Editorial Moll.
- (2010): *Quatre retocs / Some cosmètics Touch-ups*, Palma, Santa Maria Sense Fronteres [il·lustracions dels alumnes del CEIP Melcior Rosselló i de l'Escola Kabafita (Brikama, Gàmbia)].
- (2013): «Traditional Balearic Folktales Associated with the Old Testament: Types and Structures», *Estudis de Literatura Oral Popular*, núm. 2, p. 213-227.



## LLEGENDES I PAISATGES DEL PLA DE L'ESTANY

Àngel Vergés i Gifra

*Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles*

### *1. Introducció*

En aquests darrers anys he tingut el privilegi de participar en diversos projectes educatius que han divulgat l'etnopoètica a diversos centres escolars. Per tant, la meva aportació en aquesta trobada del Grup d'Estudis Etnopoètics no entra en calçador sinó és fruit d'una tria selectiva d'activitats relacionades amb la divulgació etnopoètica a les escoles. La majoria d'aquestes experiències han estat ben enriquidores i han sembrat la meva feina de mestre d'il·lusions i d'una màgia irreplicable molt difícil de descriure. Una d'elles és la que us vull detallar tot seguit.

### *2. L'equip de treball*

Aquest projecte neix l'any 2009 en el marc dels col·loquis de Tardor que organitza anualment el Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles i la Universitat de Girona. Aquests col·loquis estan adreçats a la comunitat científica i a la societat civil en general. El col·loqui de Tardor que va organitzar el 2009 tenia un títol ben eloqüent: «Llegendes i paisatges dels Països Catalans». Des de la Junta del Centre d'Estudis vam pensar que era necessari organitzar activitats relacionades amb al col·loqui que tinguessin incidència en la comunitat educativa del Pla de l'Estany i, de retruc, a tota la ciutat. Així va néixer el projecte «Llegendes i paisatges del Pla de l'Estany».

Per tal que el projecte pogués arribar als centres escolars es va buscar la implicació del Centre de Recursos Pedagògics del Pla de l'Estany, que va rebre amb els braços oberts la nostra proposta. El personal d'aquest Centre va assumir la funció de coordinació i enllaç amb tots els centres educatius de la comarca. Des de bon començament vam buscar sinèrgies i col·laboracions amb altres entitats banyolines. Ben aviat se sumaren al projecte l'Escola de Natura, una associació privada que organitza sortides i activitats. Al projecte s'hi sumà també la Biblioteca Pública de Banyoles i el Museu Darder Espai d'Interpretació de l'Estany. S'establí un equip de treball format de part del CECB, un servidor i en Jordi Colomer, tots dos vocals del CECB i organitzadors del col·loqui de Tardor. De part de Servei de Recursos Pedagògics, la Dolors Guix i la Laura

Bartrons. De l'Escola de Natura, la Neus Vila, de la Biblioteca Pública de Banyoles, en Xavi Garcia i del Museu Darder-EIE, la Iolanda Puigdevall.

### 3. *Divulgació del llegendari*

Una de les singularitats del paisatge del Pla de l'Estany la conforma el seu conegut estany i la seva conca lacustre, considerats un conjunt càrstic excepcional. A l'hora de triar el material etnopoètic vam creure convenient prioritzar les llegendes que tenien relació amb algun fenomen natural de l'estany i la seva conca. Per animar les escoles i facilitar la divulgació vam editar un recull de llegendes que vam publicar en el portal següent:

<http://www.xtec.cat/serveis/crp/b7990106/llegendes/llegendes.htm>

Des d'aquesta pàgina web vam anar editant tots els treballs que les escoles ens donaven. En primer lloc vam fer un recull de llegendes que explicaven l'origen de l'estany de Banyoles i les llegendes relacionades amb estanyols i bullidors o sorgències. Es tractava de fer arribar algunes de les llegendes més significatives de la comarca a les escoles i instituts:

#### Llegendes relacionades amb l'origen de l'estany de Banyoles

- «L'estany de Banyoles» de Joan Bru.
- «En Morgat de Porqueres» de Lluís G. Constans.
- «Morgat! Morgat!» de Joan Puig.
- «El castell enfonsat» de Joan Bru.
- «Porqueres» de Joan Amades.

#### Llegendes relacionades amb estanyols i bullidors

- «Les bruixes d'Usall» d'Enric Botet.
- «L'estany de les tres creus» d'Elisabet Saus.
- «Les tres creus dels estudiants» de Frederic Martí Albanell.
- «L'estanyol de la Cendra» d'Emili Casademont.





Fig. 1. Portal del projecte

#### 4. Propostes de treball

Després de la primera reunió de l'equip de treball el Centre d'Estudis va editar un tríptic amb diverses propostes de treball i les bases d'un concurs literari. La majoria d'aquestes activitats permetien treballar la dimensió de l'expressió escrita des d'una realitat propera i coneguda com poden ser les llegendes de la comarca i la creativitat artística. Aquest tríptic va ser distribuït pel Centre de Recursos Pedagògics a tots els centres educatius del Pla de l'Estany i contenia les següents propostes:

- La primera demanava crear una llegenda d'origen que expliqués l'origen d'algun fenomen natural o d'algun motiu llegendari.
- La segona proposta convidava a il·lustrar, amb qualsevol tècnica, alguna llegenda del dossier.
- La tercera proposta invitava a representar una llegenda i gravar-la amb una càmera de vídeo.

Al mateix temps el tríptic tenia les bases d'un concurs literari amb cinc categories que anaven de Cicle Inicial a Batxillerat. El concurs demanava escriure de bell nou una llegenda d'origen que expliqués d'una manera divertida i enginyosa la creació d'algun fenomen natural del Pla de l'Estany.

Amb l'objectiu de divulgar el llegendari en el seu entorn més propici el grup de treball va decidir programar tres sortides a l'entorn adreçades als docents de la comarca. Tots sabem que les llegendes situen l'acció en llocs concrets del

territori. Per tant, era convenient explicar les històries i llegendes en els llocs més escaients. El 17 d'octubre del 2009, guiats per una guia de l'Escola de Natura, vam conèixer les Tunes o Estunes, l'indret on viuen les aloges segons la tradició banyolina. Aquest paratge és màgic i fascinant. Vam recórrer les galeries subterrànies on tenen les aloges els seus palaus encantats. Francesc Maspons i Labrós, en el seu llibre *Tradicions del Vallès* (1876) recollirà la tradició de les aloges que viuen en aquestes esquerdes gràcies al seu amic banyolí, Pere Alsius.

El dia 20 de febrer del 2010 va tenir lloc la segona sortida a la platja d'Espolla i als bullidors del pla d'Usall-Martís. Aquesta segona sortida la vaig guiar un servidor i l'Ernest Costa, fotògraf, escriptor i expert coneixedor de l'entorn. Vam descobrir el bullidor de Mossoga que, tot i no estar actiu, era impressionant de descobrir. També vam conèixer les petjades de Sant Cristòfol al bosc de can Cols i la llegenda de les bruixes d'Usall.



Fig. 2. Sortida al pla d'Usall

La tercera visita va tenir lloc el dia vuit de maig del 2010 a la vall de Campmajor. Es tracta d'una vall paradisiàca que conserva molts valors paisatgístics i naturals. Aquesta vall és plena d'estanyols que, segons la tradició, tenen comunicació subterrània amb l'estany de Banyoles. Aquí vam conèixer un munt d'anècdotes i llegendes explicades per en Joan Anton Abellan, l'Elisabet Saus i en Josep Fort, alcalde del poble de Sant Miquel de Campmajor.

Les tres sortides varen ser molt valorades per l'equip del Projecte ja que van tenir un gran nombre de professors inscrits. Durant aquests mesos que va durar aquest projecte un servidor es va prodigar en visitar les escoles de la comarca que ho requerien a fi de divulgar i donar a conèixer les històries més conegudes. Per aquest motiu vaig crear diverses presentacions de Powerpoint centrades sobretot en els projectes que les escoles ho requerien. Un d'elles estava centrada en l'estudi de les dones d'aigua. Una altra analitzava la figura i les versions del drac de Banyoles i la darrera mostrava les llegendes del riu Fluvià. Les escoles visitades foren quatre: Escola l'Entorn i Casa Nostra de Porqueres, l'escola Baldiri Reixac de Banyoles i la Carles de Fortuny d'Esponellà. Cal dir que en aquesta darrera escola vaig presentar com a primícia el conte *La cova del Gigant*, una conte il·lustrat per Xavi Garcia i escrit per la mestra i escriptora Laura Baix. Aquest conte és el tercer número de la col·lecció Contes de Llegendes que edita el Consell Comarcal del Pla de l'Estany. Aquest projecte pretén editar una llegenda o conte centrat en cada un dels municipis de la comarca del Pla de l'Estany i és il·lustrat i escrit per un autor diferent, un fet que enriqueix cada volum d'aquesta col·lecció.



Fig. 3. Presentació de llegendes de dracs a l'escola de Casa Nostra (Porqueres)

##### 5. *El treball de les escoles*

És indubtable que el nostre projecte no es va treballar amb la mateixa intensitat a totes les escoles. En alguns centres es va treballar només en alguns cicles concrets. En honor a la veritat també hem de dir que costà molt aconseguir la implicació del professorat de secundària. En alguns casos vam constatar que la

literatura oral ja s'havia treballat en anteriors anys en alguns instituts i que no es preveia treballar-la de bell nou. Hem de ressaltar, però, el paper d'en Josep Masdevall, professor de l'institut Josep Brugulat que va esperonar els seus alumnes a participar i a il·lustrar les llegendes proposades.

Moltes escoles del Pla de l'Estany van elaborar treballs preciosos, profusament detallats i ben artístics. L'escola el Frigolet de Porqueres va crear un conte que explicava l'origen del nom d'aquest centre. La Llar d'Infants els Trapelles es va apuntar també al projecte amb un conte creat per a l'ocasió. L'Escola de Casa Nostra de Porqueres va adoptar aquest projecte com a treball interdisciplinari de tota l'escola. En aquesta escola es van elaborar titelles, es van representar paisatges imaginaris i fantàstics amb diversos materials. Es van fer racons de disfresses i maquillatges, es va crear un audiovisual amb ombres xineses al mateix temps que intentaren trobar aspectes de la ciència amb motius llegendaris. Heus aquí la relació que van establir alguns motius etnopoètics amb la ciència.

Tallers d'experimentació al laboratori de les bruixes  
Aparició de l'Arc de Sant Martí (descomposició de la llum)  
Llaminadures gegants i ous màgics (efectes del buit)  
Missatges ocults (reaccions químiques)  
Pentinats de bruixa i bruixot (electricitat estàtica)  
Dibuixos màgics (dissolucions)  
Barreges sorprenents (valoracions d'àcid base)  
Éssers voladors (centres de gravetat)

El projecte d'aquesta escola culminà en una cantata a les Estunes, que podeu veure en aquest vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=AETQC0uZEW8>.

A mesura que arribava el tercer trimestre el Centre de Recursos es va anar omplint de treballs de totes les escoles. Els vídeos i els dibuixos es va exposar a la Biblioteca de Banyoles i al Museu Darder de Banyoles.

Tot i que han passat ja uns quants d'anys i algunes escoles han retirat els seus treballs encara podreu descobrir algunes activitats relacionades amb aquest projecte a l'enllaç següent:

<http://www.xtec.cat/serveis/crp/b7990106/llegendes/activitats.htm>



Fig. 4. Membres del jurat i premiats del concurs literari

El concurs literari va tenir molta participació a les escoles de primària. Es van entregar gairebé una trentena de contes. El jurat va ser format per l'equip coordinador. L'entrega de premis es va fer el 23 de maig de 2010 a la sala Corominas del CECB, a l'edifici emblemàtic de la Pia Almoina. En aquest acte els actors Íngrid Calpe i Miquel Torrent van fer lectura de les obres guanyadores i es va servir xocolata desfeta que fou elaborada de manera voluntària per algunes membres de la Llar de Jubilats de Banyoles. El CECB va editar un llibret amb els contes guanyadors, il·lustrat per l'artista Núria Chacón. Se'n va fer una edició limitada que ràpidament s'exhaurí.

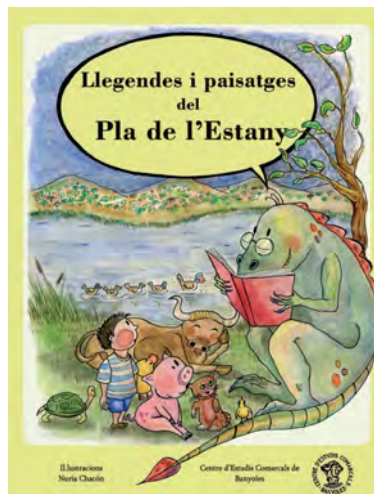


Fig. 5. Portada del llibret de contes premiats

## 6. *Col·loqui de Tardor*

El col·loqui de Tardor va tenir lloc el 27 i 28 d'octubre de 2009. Vam poder comptar amb la col·laboració d'alguns dels millors etnopoetes que ens van oferir un viatge fantàstics als territoris de parla catalana. Alguns dels ponents foren Carme Oriol «Literatura oral i territori, llegendes, tradicions i contarelles referides a llocs», Pere Verdaguer: «Llegendes de la Catalunya Nord», Joan Lluís Valls: «Dues llegendes de l'Alt Vallespir: La Bassa del Miracle i el Roc del Frare», «Llegendes de l'Alguer» de Joan Armangué, Xavier Roviró: «Llegendes de la plana de Vic», Pep Coll: «Mites i llegendes del Pirineu», Caterina Valriu: «Llegendes de Mallorca, llegendes de la Mediterrània», Joan Borja: «Llegendes del País Valencià» i un servidor amb un estudi de les llegendes banyolines: «Tota la nit he filat vora l'estany de Banyoles».

El col·loqui va tenir el suport de l'Institut Ramon Muntaner i la Diputació de Girona. A tots els inscrits al col·loqui se'ls va entregar un llibre «La serp dels Casalots i altres llegendes». Aquest llibre aplega diverses llegendes desconegudes de mossèn Lluís G. Constans i fou editat pel CECB per a aquesta ocasió. Totes les ponències d'aquest col·loqui foren recollides i editades en un volum editat l'any 2011 pel Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles.

## 7. *Cloenda*

El projecte «Llegendes i paisatges del Pla de l'Estany» va néixer com una activitat complementària a un col·loqui científic i acabà esdevenint una activitat tant o més important que el mateix col·loqui que l'originà. Aquest projecte durà un curs escolar i va arribar a molts infants. Aquest públic infantil no va ser receptiu solament sinó que va participar-hi de manera ben activa. Activitats d'aquest tipus tenen una incidència real i ben positiva en els centres escolars. En aquests treballs els personatges llegendaris abandonen la grisor del paper i agafen color. Tots ells ja són memòria d'un curs inoblidable i màgic. Sense la complicitat de tants docents i un equip de treball impecable res de tot això no hauria estat possible.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CENTRE D'ESTUDIS COMARCALS DE BANYOLES (2010): *Llegendes i paisatges del Pla de l'Estany: concurs literari*, Banyoles, Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles.

CRP PLA DE L'ESTANY (2009): *Llegendes i paisatges del Pla de l'Estany*. Recuperat 23 d'abril de 2014, des de <http://www.xtec.cat/serveis/crp/b7990106/llegendes/index.htm>.

ESCOLA CASA NOSTRA (2010): *Llegendes i paisatges, un viatge fantàstic* [vídeo]. Recuperat 23 d'abril de 2014, des de <https://www.youtube.com/watch?v=AETQC0uZEW8>.





III. ETNOPOÈTICA PER A L'ENSENYAMENT:  
ELS GÈNERES I ELS TEXTOS



ELS JOCS LINGÜÍSTICS ORALS POPULARS DES DEL PUNT DE VISTA DE  
L'ETNOPOÈTICA.

LA SEVA APLICACIÓ DIDÀCTICA

Ramon Bassa i Martín

*Universitat de les Illes Balears*

Aquesta comunicació presenta un resum del treball didàctic i les corresponents publicacions sobre els jocs lingüístics populars (onomatopeies, embarbussaments, endevinalles, refranys i frases fetes, cançonetes infantils, rondalles i poemes) des d'un punt de vista etnopoètic, i que al llarg de vint-i-cinc anys ha vingut fent-se en el si del Seminari de Didàctica del Català de l'ICE de la UIB.

I així és com es produeix aquest encontre, o aquesta fecundació, del pensament entre l'etnopoètica i l'univers infantil. La llengua, com ja he expressat en un altre escrit (Bassa 2012: 22) «per les seves característiques, té una tendència a la creativitat. Un infant no sap tots els verbs ni totes les conjugacions dels temps d'un verb, però té una potencialitat implícita en la llengua que li permet poder desplegar les regles de l'expansió del llenguatge. És la regularitat de la llengua». I en aprofitar el principi de regularitat de la llengua, l'infant pot construir, pot crear noves formes de llenguatge que només coneixia com a potencialitats. Tots els jocs lingüístics de la cultura popular, l'etnopoètica, són les primeres formes de creativitat lingüística. Naixem, com a éssers socials, envoltats de paraules.

¿I per què no aprofitar tot el potencial actiu de l'etnopoètica, de les creacions lingüístiques de la cultura oral popular per fer-ne una «gramàtica» o una estructura cognitiva reglada, una ordenació per poder-la presentar a l'univers infantil? I d'això tracta aquesta comunicació en forma de proposta didàctica.

1. *Quines característiques té l'etnopoètica que la fan atractiva per als infants?*

Primerament presentam les característiques principals de l'etnopoètica que encaixen amb el sentit poètic del llenguatge.

Així, tenim:

a) *El ritme fonètic*

L'encaix en la memòria. El llenguatge oral tradicional segueix i aprofita intuïtivament el ritme intern de la llengua, que pren moltes de vegades la forma del vers, de l'accent i de la rima per ajudar a la memòria, a ser recordada.

*b) L'ús de la metàfora*

Per cridar l'atenció dels oients i fer atractiu el missatge, la literatura oral ha envoltat el seu discurs de metàfores, molt usades a les endevinalles, als refranys i a les rondalles. Així com també, trobar la imatge per fer la comparança, per exemple: quan dues persones són inseparables, a un refrany es diu: «allà on va sa corda, va es poal» o la frase feta: «esser carn i unglà».

*c) La qualitat expressiva*

Per qualitat expressiva designam la capacitat d'atracció que té la literatura oral per copsar l'atenció de l'oïent a partir de la riquesa lèxica que presenta, d'utilitzar la força de l'expressió del llenguatge, al temps que ens transmet un missatge, un enigma o una narració.

*d) Connectar amb alguna experiència de la col·lectivitat. L'imaginari col·lectiu*

Al llarg del temps la literatura tradicional s'ha anat amarant de la manera pròpia d'expressar-se de cada poble, i així la mateixa rondalla la podem trobar a països diferents amb noms i personatges diferents, però contenint la mateixa simbologia. És un imaginari col·lectiu.

*e) L'exploració discursiva*

En aquest cas designariem per exploració discursiva el desplegament de les possibilitats semàntiques i funcionals que tenen les paraules per ampliar el seu camp i causar-nos un impacte. Les paraules es mouen per l'espai narratiu cercant néixer, créixer i explorar nous mons i significats. Les paraules creen mons nous. El món de la glosa, les cançonetes, els romanços i la poesia popular en són una mostra.

*f) Connectar amb els sentiments humans (camp psicològic)*

Si no fos perquè connecten amb els sentiments humans, la literatura oral popular no hauria arrelat entre el poble i no hauria estat recordada. Pensem en tantes i tantes cançons, rondalles, endevinalles, refranys i frases fetes.

*g) Organitzar el món (camp cognitiu)*

Donar-li un sentit. Des de la psicologia cognitiva i des del constructivisme se'ns diu com les persones construïm els nostres nous coneixements a partir dels esquemes que ja tenim formats. Que tenim una organització mental del món a partir de la qual l'interpretam. Els jocs lingüístics etnopoètics són un reforçament d'aquesta concepció que ens ajuda a entendre el món des d'una representació i interpretació mentals.

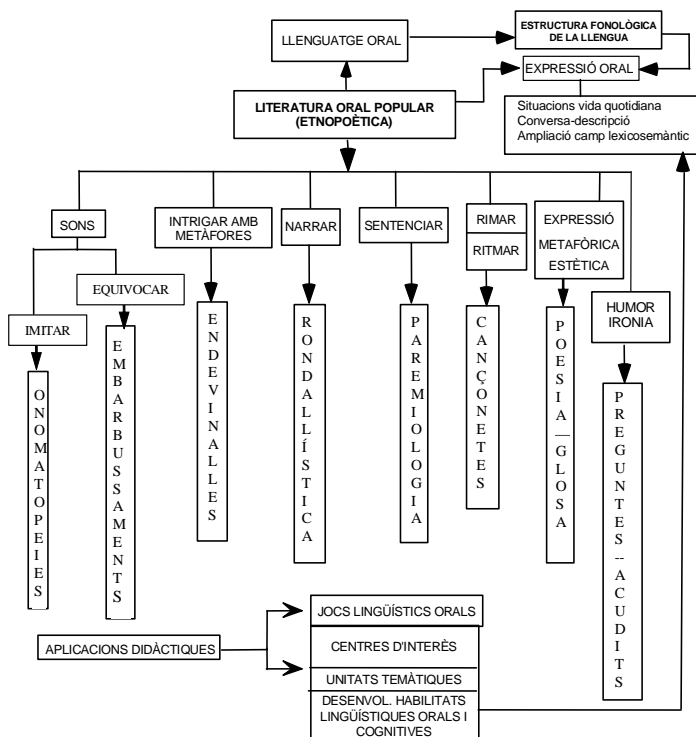
h) *Té un efecte terapèutic*

Posar paraules al dolor, a l'alegria, a la ràbia, té un efecte compensador i en certa manera distanciador del que s'expressa.

2. *Com treballar la etnopoètica per contactar amb el món dels infants?*

Un dels objectius principals d'aquestes reflexions és revaloritzar la importància del joc, del joc lingüístic, dins el desenvolupament del llenguatge oral dels infants i dins l'arrelament social de l'aula i de l'escola. He volgut destacar el terme *joc* perquè, com diu G. Janer Manila (1986: 23) «és el joc, precisament, allò que confereix la poèticitat a les paraules. Un joc tot de sonoritats, de ritmes, de significats, que acabarà per ordenar un text. La poesia, doncs, procedeix del joc i el joc és llibertat, invenció, fantasia i disciplina al mateix temps». L'ús dels jocs de llengua és, per tant, una de les eines didàctiques i educatives bàsiques que ens cal utilitzar.

Vegem alguns exemples de com treballar el component lúdic de l'etnopoètica amb els infants, a partir d'un esquema general que agrupa les *principals tipologies*, o gèneres, que volem treballar i que sintetitzam en l'esquema següent:



## 2.1 *El joc dels sons: les onomatopeies i els embarbussaments. Aplicacions didàctiques.*

Els embarbussaments són, juntament amb les onomatopeies, uns dels primers exercicis que des d'aquest gènere etnopoètic es poden aprofitar per introduir la fonologia d'una llengua. Constitueixen uns dels primers treballs sobre la tira fònica i sobre la consciència fonològica, així, se sent dir: «mira quin *bubup* més simpàtic», per anomenar el ca.

### 2.1.1 *Les onomatopeies i la seva utilització didàctica.*

Les onomatopeies són imitacions i representacions aproximades dels renous que ens sembla que fan animals, objectes o persones quan realitzen o reben alguna acció (Bassa *et al.* 1991: 23). Cal explicitar que cada llengua té el seu propi sistema de representació de les onomatopeies i la seva manera d'entendre i interpretar els sorolls produïts atribuint-los un so o sons determinats. L'onomatopeia —com l'embarbussament— es troba lligada a l'estructura fonètica de cada llengua, al temps que a la captació cognitiva que l'ús de la llengua pròpia ha configurat entre uns parlants determinats. Les onomatopeies són unitats lèxiques per imitació de sons o renous.

Per a un treball didàctic a partir de les onomatopeies és molt útil disposar:

a) d'un índex general de les principals onomatopeies de la llengua catalana ordenades per ordre alfabètic;

b) però, també, d'un índex dels fonemes que intervenen principalment en la *forma d'emissió*, classificats en oclusius, fricatius, nasals i líquids;

c) d'un índex dels fonemes que intervenen segons el *lloc d'emissió*. És a dir, poder tenir les onomatopeies classificades segons treballin sons labials, apicals, dorsals, per així treballar la zona dels llavis, de l'àpex de la llengua o del seu dors;

d) d'un índex d'onomatopeies lexicalitzades, o sigui onomatopeies que ja figuren com a tals al diccionari i que s'han convertit en mots concrets. Per exemple: atxim (esternut), bup-bup (lladruc), bum (imita el so d'una explosió), fru-fru (soroll d'un fregadís lleuger, d'un teixit de seda);

e) d'un índex de paraules expressives relacionades amb onomatopeies; tals com substantius i verbs, principalment, que demostrin una funcionalitat dinàmica, viva i creativa de la llengua. Com per exemple: aïnada (crit del cavall), aïnar, alarrit, aliret, bagol (crit, clamor), etc.;

f) d'una agrupació per camps lexicotemàtics i/o centres d'interès (un primer treball amb aquest tipus d'índexs es pot trobar a Bassa *et al.* 1991).

### 2.1.2 *Els embarbussaments i la seva utilització didàctica*

Els embarbussaments són els exercicis en forma de jocs lingüístics que la cultura oral popular ha anat construint per tal de treballar o «fer equivocar» de forma espontània, agradable i vivenciada els principals fonemes de la seva llengua (Bassa 1982: 40; Bassa *et al.* 1991: 107).

A continuació presentam uns exemples d'embarbussaments per a cada un dels tipus de fonemes consonàntics del català. Així, segons la *forma* d'emissió:

—*Oclusius* (O), com:

Babau, beu vi bo i viu bé.

—*Fricatius* (F):

Si una serra serra un xiprer,  
sis serres serren sis xiprers.

—*Consonants fricatives + líquides*:

Venia de Son Servera  
i som passat per aquí,  
què goses que no saps dir:  
un brot de ramarolera  
i un de ramarolí.

—*Sons Líquids* (L):

Un carro carregat de terra roja  
per sa carretera de Porreres  
i ses rodes van fent ric-rac.

Respecte al *lloc d'articulació o d'emissió* la finalitat bàsica de l'ensenyament d'una llengua és usar-la en situacions d'intercanvi real i no de caire teòric. Es poden dividir segons la posició, en:

—*Labials*, quan intervenen els llavis:

En Pere espera i espera,  
en Pere espera de Déu,  
i en Pere espera un sí teu  
i un sí teu espera en Pere.

—*Apicals*, quan intervé la punta de la llengua.

—*Dorsals*, quan intervé el darrere de la llengua.

Resumidament, podríem dir que les principals finalitats didàctiques que poden tenir els embarbussaments són:

- Treballar tota una sèrie de fonemes i sons que per la seva distribució dins la tira fònica usual podrien ser negligits, i constitueixen així uns autèntics «exercicis de repàs» fonològics.

- Introduir els fonemes com un joc i una activitat agradable. I potencien la consciència fonològica.

- Poden ser emprats com a exercicis de sensibilització i correcció de cara als fonemes de la llengua catalana que no dominin bé els aprenents.

## 2.2 *El joc amb l'enigma: les endevinalles*

Les endevinalles fan part de l'enigmística metafòrica de la literatura oral popular, és a dir, presenten un doble joc: per una part, un joc d'enginy a resoldre, i per l'altra, la forma de realització parteix, generalment, de la metàfora la qual empra un llenguatge analògic, que cal diferenciar dels jocs tipus anagrama o logogrif.

Els exercicis de llengua que es poden realitzar amb les endevinalles han de partir d'un treball previ de posar els alumnes en contacte amb el món de les endevinalles, el professor les anirà dient, donarà pistes orals i gràfiques, estimularà els alumnes a repetir-les, a recordar-les i a aprendre a entrar dins l'enigma de la llengua.

Així, proposaríem realitzar els següents exercicis:

1. Dir endevinalles, per tal de familiaritzar-se amb el joc.
2. El professor diu la primera part d'una endevinalla i els alumnes la completen.
3. El professor i l'alumnat desemullen endevinalles, és a dir, dediquen unes sessions a les endevinalles que requereixin una explicació d'acord amb el seu grau de dificultat de comprensió i sentit figurat. Per exemple, l'endevinalla



«com més fresc, més calent», juga amb significats aparentment contradictoris, però no tant si tenim present que en català diem d'un pa de l'hora que és fresc quan el traïem calent del forn.

4. Creació de noves endevinalles a partir d'esquemes donats. Això consisteix a agafar una fórmula o un esquema de construcció de les endevinalles populars i aplicar-los a la construcció d'endevinalles noves.

5. Relacionar l'endevinalla amb la solució dibuixada.

6. Completar endevinalles (escriure'n l'acabament d'acord amb la solució).

7. Fer dòminos retallables amb endevinalles i les seves respostes dibuixades.

8. Fer un llibret o publicació d'endevinalles arreplegades o conegudes.

9. Fer un llibret d'endevinalles inventades.

10. També amb les endevinalles es poden fer exercicis per treballar la descripció oral o escrita, la personificació, la comparació, la polisèmia, la sinonímia, l'antonímia i la metàfora; així com treballar les fórmules d'acabament i treballar aspectes gramaticals.

11. I, finalment, es poden presentar les endevinalles mitjançant una forma lúdica atractiva i suggerent: trobar la solució d'unes endevinalles en una sopa de lletres, en un conjunt de lletres desordenades, en encreuats, en jeroglífics, etc.

### 2.3 *El joc amb la sentència: els refranys i les frases fetes*

Hi ha diverses definicions del que és un refrany, una dita i una frase feta. Així:

•*Refrany*. «Frase que, en sentit directe o al·legòric, i generalment de forma sentenciosa i el·líptica, expressa un pensament a manera de judici en què es relacionen almenys dues idees» (DIEC: 1558).

•*Dita*: «Sentència, opinió» (DIEC: 639).

•*Frase feta*: «Expressió d'ús corrent en la llengua; frase que té una forma estereotipada invariable, el significat de la qual no pot ser deduït del significat dels seus components.» (DIEC: 910).

«Les frases fetes o maneres de dir són frases fixes, lexicalitzades, constituïdes de paraules amb sentit figurat i que pertanyen al fons comú de l'idioma» (López 1984: 5).

De les diferents definicions del què és un refrany en deduïm alguns trets característics: té un sentit al·legòric, segueix unes regles mnemotècniques per facilitar la recordança de l'estructura dels refranys, amb repeticions, ús de la rima, comparances, elisions i altres trets, tal com altres aspectes de la literatura popular oral com puguin ser les endevinalles, les cançonetes o les gloses. El

refranys a més, acostuma a tenir una certa ambivalència, que permet la possibilitat de ser usat en contextos i situacions diferents. Permeten jugar amb el sentit poètic del llenguatge, amb l'absurd, amb l'estètica, amb els sentits figurats, rompen la literalitat de les paraules i entren dins la multiplicitat de significats.

Els refranys i dites poden ser usats també com a rítmica prosòdica, tal com a vegades es fa a les classes de ritme musical. Però també els refranys són una mostra antropològica de la manera de reflexionar i sentenciar els fets del món real i imaginari. És a dir, mostren una estructura cognitiva lligada al llenguatge que caldria aprofitar molt més del que es fa a les classes d'ensenyament de llengua.

Seguint M. Conca (1988: 10-11), «considerarem encertat, com ho fan els diccionaris catalans, d'utilitzar en qualitat de sinònim *refranys*, *proverbi* i *parèmia* i sembla important de mantenir llur diferenciació amb *dita* o *frase feta* i *locució*, per tal com aquestes expressions presenten diferències remarcables amb els primers per mor de la seva funció textual i no gaudeixen del l'estatus d'*acte de parla* que posseeix el refrany».

De les diferents definicions del que és un refrany en deduïm alguns trets característics:

- a) El refrany es presenta en forma de frase completa.
- b) Adopta la forma d'una sentència o judici.
- c) Acostuma a tenir un sentit al·legòric.
- d) Relaciona dues o més idees dins la frase.

Però també:

e) Es desenvolupa dins un context conegut pel receptor.

f) Segueix unes regles mnemotècniques per facilitar la recordança de l'estructura, amb repeticions, ús de la rima, comparances, elisions i altres trets, tal com altres aspectes de la literatura popular oral com puguin ser les endevinalles, les cançonetes o les gloses.

g) Acostuma a tenir una certa ambivalència, que permet la possibilitat de ser usat en contextos i situacions diferents, i a vegades, amb sentits diferents.

h) Té una condensació expressiva.

i) Permet jugar amb el sentit poètic del llenguatge, amb l'absurd, amb l'estètica, amb els sentits figurats, romp la literalitat de les paraules i entra dins la multiplicitat de significats.

Primerament cal que el professor presenti progressivament una sèrie de refranys i després demani si algun alumne en sabia explicar el significat. O bé pot relacionar algun fet de la vida quotidiana amb un refrany adient.

Així, sobre els mesos de l'any podríem seleccionar:

Pel febrer floreix l'ametller.

Al març sol, vent i pluja

Alguns exercicis didàctics presentats en forma de joc sobre el refranyer podrien ser:

1. Completar refranys. El professor diu la primera part d'un refrany i els alumnes en completen la resta.

2. Encertar refranys. Es fan dos equips a la classe. L'un diu un refrany i l'altre ha d'explicar-ne el significat. I, així, alternativament. En acabat es comptabilitzen els encerts.

3. Inventar refranys

4. Explicar per escrit el significat dels refranys.

5. Fer un llibret o recull de refranys.

Els refranys i dites poden ser usats també com a rítmica prosòdica, tal com a vegades es fa a les classes de ritme musical. Però els refranys també són una mostra antropològica de la manera de reflexionar i sentenciar els fets del món real i imaginari. És a dir, mostren una estructura cognitiva lligada al llenguatge que caldria aprofitar molt més del que es fa a les classes d'ensenyament de la llengua.

#### *2.4 El joc amb el ritme: les cantarelles i cançonetes infantils*

Les cançonetes infantils tradicionals agrupen totes aquelles cançons que, o bé cantades —o ritmades— pels infants o bé dirigides a ells per realitzar algun tipus d'activitat, s'han anat formant al llarg del temps, fins arribar a ser patrimoni col·lectiu. (Bassa *et al.* 1995: 15).

Les cançonetes infantils des d'un punt de vista educatiu tenen els següents objectius (Bassa *et al.* 1995: 17-19):

a) Afavorir la comunicació oral dins uns formats d'interacció de què parla Bruner (1984).

b) Ampliar els llenguatges expressius de l'infant.

c) Potenciar el sentit estètic i poètic, les vivències emocionals.

d) Desenvolupar l'educació musical, mitjançant l'educació de l'oïda (la intensitat, l'altura, el timbre i la durada), la pulsació, el ritme, la melodia, l'educació de la veu, l'harmonia, el gust per la música, etc.

e) Augmentar la memorització.

f) Permetre d'ampliar el vocabulari de l'infant.

g) Posen en contacte amb la cultura tradicional popular.

h) Afavorir la funció lúdica.

i) Ser un instrument més de comunicació entre el món de l'adult i el món dels infants o també entre els propis infants.

j) Ser una ajuda per a l'educació sensorial i motriu.

k) Tenir una funció representativa o la «capacitat de representar-se els mateixos i l'entorn més enllà de l'aquí i ara i de poder pensar no en els objectius individuals, sinó en categories (abstracció de qualitats comunes, formació de conceptes, etc.)» (com ens recorda la Generalitat de Catalunya 1982: 31).

l) Desenvolupar aspectes de la vida emocional profunda de l'infant.

## 2.5 *El joc narratiu: les rondalles i la contística*

A l'àrea lingüística catalana empram la denominació de rondalles per als contes d'origen tradicional, però internacionalment hi ha altres denominacions: conte popular, conte meravellós, conte folklòric, contes de fades, etc.

Les rondalles adopten la forma de contes en prosa sobre un tema meravellós. Propp (1974) diria que són contes populars els que segueixen l'estructura bàsica de les seves funcions determinades.

Per a Grimalt (1978), «rondalla és la narració anònima transmesa oralment, en prosa, de fets que es presenten com a imaginaris». El *Diccionari de la llengua catalana* de l'IEC (DIEC: 1611) defineix la rondalla com una «narració breu, popular, sovint de transmissió oral, de caràcter fantàstic, llegendari o amb elements reals, destinada especialment a l'entreteniment dels infants». La definició del DIEC ens sembla massa restrictiva, com si les rondalles també no anassin destinades als adults.

L'escola no ha de confondre per al treball didàctic la rondalla amb la llegenda. La llegenda pot tenir uns personatges amb base històrica, mentre que la temàtica de la rondalla és més intemporal i de caire meravellós.

Què pot aportar a l'educació el conte popular? Assumpció Lisson (1977) enumera alguns d'aquests valors:

- a) ensenyament i enriquiment del llenguatge;
- b) educació de l'atenció;
- c) enriquiment de la imaginació;
- d) viure en altres personatges els problemes que tenen ells mateixos, per tal de poder conèixer i superar els seus propis problemes emocionals;
- e) alimentar el món de les simpaties; el sentit de l'humor; desfer les tensions.

Per cloure aquest punt, tenim les paraules de Gabriel Janer Manila (1995: 97) quan també respon la pregunta anterior:

Potser la gran aportació de les rondalles meravelloses a l'educació és aquella capacitat de provocar l'encontre sense tensions de l'univers màgic amb la realitat estricta i severa. El llenguatge simbòlic amb les coses quotidianes que hi són simbolitzades. Aquesta és la lliçó sàvia dels contes antics. Una saviesa que ens ha facilitat el coneixement del món i els seus múltiples, ignorats matisos, alhora que ens permet la maduració de l'equipatge d'emocions amb les quals, inevitablement, hem d'encarar-nos a la vida.

## 2.6 *El joc de l'expressió estètica: poemes i gloses*

Finalment, queda el joc de l'expressió estètica més pura, produïda pel camp de la poesia i el seu llenguatge, tant sigui en dècimes desbaratades, en gloses, en balades, o en qualsevol forma poètica (present, fins i tot, en les endevinalles i els refranys).

Dins el llenguatge poètic hi ha un ritme, marcat preferentment pel vers, però també pot ser-ho amb forma de prosa, que completa més el que és l'acte poètic fet de «sonoritat, ritmes i imatges». I d'això, també n'esta plena l'etnopoètica.

Ara bé, com diu G. Janer Manila:

el llenguatge poètic no és mai una invenció, sinó una descoberta. Es tracta d'una exploració de la realitat lingüística a través del joc, a través de l'emoció que aquest joc produeix i provoca, pels camins del plaer de sentir inesperadament activat en la intel·ligència un complex sistema associatiu que difícilment és estimulat per l'ús normal de la llengua. (Janer Manila 1986: 25).

Una pregunta que ens podem fer és: quins són els tipus de jocs poètics que tenim a la literatura oral popular? Des d'un punt de vista tant pedagògic com literari, hem de dir que les fronteres no estan clares, i que, per tant, els possibles aspectes que ens donaran pistes són:

- a) la *intencionalitat estètica* del text, sigui curt o sigui llarg.

b) Una altra és la *creativitat* del llenguatge. El lèxic és usat en un sentit nou, metafòric.

c) El sentit del *ritme oral*. El llenguatge poètic, i més el popular, és per ser dit, recitat, per la qual cosa les paraules es troben situades dins el text d'una determinada manera sonora; és en aquest sentit que parlem de ritme oral, les paraules es mouen pel text com les ones per la mar, amb una cadència, una freqüència i una remor que ens fan destriar la coherència interna.

d) La funció *simbòlica*. Que li permet representar-se en paraules, objectes, éssers i llocs que no té al davant, aquí i ara, com diu G. Jean (1996: 82).

### 2.7 *El joc de l'humor: els acudits, les preguntes...*

L'humor, a través de l'acudit —i a vegades, de la glosa—, és també un gènere, a vegades no prou aprofitat a l'escola, per treballar aspectes lúdics i de doble sentit, que d'una altra manera són més difícils d'expressar.

Així, per exemple, quan es demana a un infant «Quin és el *colmo* de la paciència?» i es respon, després del dubte de l'interrogat, «Posar una espadenya dins una gàbia i esperar que canti!», entren en joc l'enginy, l'atenció, l'intercanvi del doble sentit. «Riure és el resultat d'un procés de socialització, de penetració en la ment de l'altre», ens diu Gabriel Janer Manila (1991: 7). Però també pot ser un acte de rebel·lió pacífica, del qui es troba en una situació que vol rompre d'alguna manera i no té altra defensa més que la ironia, l'humor. També té un aspecte de transgressió, especialment quan tracten temes sexuals o escatològics.

### 3. *Reflexió final*

Aquest recorregut per la utilització didàctica de l'etnopoètica mitjançant els jocs lingüístics vol possibilitar unes eines que ens ajudin a aprofundir en el seu ús i aplicació per a l'ensenyament del català d'una forma atractiva, creativa i arrelada a la nostra cultura.

En un sistema de gèneres etnopoètics ens hauríem de plantejar, també, la qüestió del paper i l'aprofitament de l'etnopoètica per comunicar el món rural i el tecnològic, en una societat com l'actual, marcada per les noves tecnologies de la comunicació, en la qual el món rural ha esdevingut més un atractiu turístic que no pas un espai vital i productiu, per l'avançada edat de les persones que hi treballen. És l'interrogant que es pot obrir, i que plantejava Josep M. Pujol (2007: 114) quan diu: «els folkloristes, d'acord amb la concisa i brillant formu-

lació de Bascom, s'ocupen de l'“art verbal”, perquè en l'era del telèfon, les fotocòpies, el correu electrònic, l'ús generalitzat de l'escriptura, el PowerPoint, les videoconferències i internet, la paraula oral en directe, ¿continua sent l'únic sistema de comunicació entre les persones susceptible de sofrir una formalització artística? En definitiva, ¿pot *una teoria poètica de la paraula* delimitar i recobrir satisfactòriament tots els tipus d'activitat comunicativa directa que no es produeix en el ‘grau zero’ —per adoptar una coneguda expressió barthesiana— entre les persones en tots els moments, en tots els llocs i en totes les situacions?»

Però, siguem optimistes i pensem que aquesta ecologia del llenguatge (Janer Manila 1982), prové del potencial energètic contingut en la llengua per tal d'arribar a bastir un projecte didàctic «capaç de cercar l'energia que posseeix la llengua, de detectar els agents de degradació i els factors cancerígens que empobreixen l'expressió», com ens recorda Janer Manila (1982: 28). Però, no per idealitzar el món rural sinó per connectar amb la força creadora del llenguatge i crear una «nova cultura arrelada profundament en el llenguatge del poble» (Janer Manila 1982: 52). Quan desapareix una paraula, una expressió nostra, és com si desapareixés una cala, una muntanya, un animal o una planta del nostre entorn.

I aquest és el nostre repte actual, i per això tenim unes eines fabuloses, confectionades pel poble al llarg dels segles: els jocs lingüístics de la literatura oral popular. Eina que ajunta cultura, poble, llengua i ensenyament. Nostra és la responsabilitat com a educadors de tenir-ne la consciència de fer-ho, d'activar-ho i de passar-ho a les noves generacions que no n'han tingut un contacte oral directe pel motiu que sigui.

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AMADES, J. (1928): «Jocs de paraules», *Arxiu de Tradicions Populars*, núm. 1, p. 17-25.
- BASSA, R. (1991): *Llengua de pedaç. Onomatopeies i embarbussaments. Classificació i ús didàctic*, Palma, Moll.
- BASSA, R. et al. (1993): *Una cosa que no és cosa... Les endevinalles a l'escola*, Palma, Moll.
- (1995): *Serra mamerra. Canterelles i cançonetes per a infants*, Palma, Moll.
- (1996): *Tris-tras. Les rondalles a l'escola*, Palma, Moll.
- (2000): *Qui barata el cap es grata. Els refranys i les frases fetes a l'escola*, Palma, Moll/Conselleria de Cultura, Educació i Esports.
- (2009): *Ombra viatgera. Els poemes a l'Educació Infantil i Primària*, Palma, Moll.
- (2012): «La creativitat lingüística com a paraula viva», *Escola Catalana*, núm. 476, p. 22-23.

- DIEC = INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1995): *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona - Palma de Mallorca - València, Edicions 3 i 4 - Edicions 62 - Editorial Moll - Enciclopèdia Catalana - Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1992): *Educació Infantil. Currículum*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- GINARD, R. (1975): *Cançoner Popular de Mallorca*, vol. 4, Palma, Moll.
- GRIMALT, J. A. (1978): «La catalogació de les rondalles de mossèn Alcover com a introducció a llur estudi», *Randa*, núm. 7, p. 5-30.
- JANER, G. (1982): *Cultura popular i ecologia del llenguatge*, Barcelona, CEAC.
- (1985): *Pregoner de quimeres*, Barcelona, Fundació de Serveis de Cultura Popular/ Alta Fulla.
- (1986): *Pedagogia de la imaginació poètica*, Barcelona, Fundació de Serveis de Cultura Popular/ Alta Fulla.
- (1991): *L'educació de l'home que riu*, Barcelona, Fundació de Serveis de Cultura Popular/ Alta Fulla.
- (2008): *Hem enganat el dimoni. Fantasia còmica i literatura de tradició oral*, Palma, Edicions Documenta Balear.
- JEAN, G. (1996): *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid, Edicions de la Torre.
- LISSON, A. (1977): «D'explicar contes», *Perspectiva escolar*, núm. 15, p. 58-59.
- LÓPEZ, J. F. (1984): «Pròleg, La nostra llengua és viva...», dins Joan PONS MOYÀ, *Dites i refranys menorquins*, Ciutadella, Col·lectiu Folkloric de Ciutadella, p. 3-6.
- ORIOI, C. (2002): *Introducció a l'etnopoètica. Teoria i formes de folklore en la cultura catalana*, Valls, Cossetània Edicions.
- PROPP, V. (1977): *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- PUJOL, J. M. (2007): «Del(s) folklore(s) al folklore de la comunicació interactiva», *Els gèneres poètics. Competència i actuació*, L'Alguer, Grup d'Estudis Etnopoètics de la Societat Catalana de Llengua i Literatura-Arxiu de Tradicions de l'Alguer, p. 97-116.
- RODARI, G. (1987): *Gramàtica de la fantasia*, Barcelona, Aliorna.
- VALRIU, C. (2008): «Absurd i llenguatge cotidià: la conversa amb els infants» dins *Paraula viva. Articles sobre literatura oral*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 301-335.



DEL NOLOTIL AL NOALNIL: FOLKLORE EN DEFENSA D'UNA EDUCACIÓ PÚBLICA  
DE QUALITAT<sup>1</sup>

Jaume Guiscafrè Danús  
*Universitat de les Illes Balears*

“Educació de qualitat, pública i en català no és el nostre model.” (José Ramón Bauzá, 25/03/2014)

1. *Consideracions prèvies*

Entre els guanys que, en els darrers trenta-cinc anys, ens havien reportat la progressiva modernització del país i la lenta però imparabile adquisició de drets i de llibertats, individuals i col·lectius, un de fonamental havia estat el d'un sistema públic d'educació que garantia que els alumnes de les illes Balears acabassin l'etapa d'ensenyament obligatori amb un domini equilibrat de les dues llengües oficials, la qual cosa assegurava —i això em sembla realment important— un nivell prou satisfactori de cohesió en la societat insular. El Govern de les Illes Balears que presideix José Ramón Bauzá en poc més de dos anys de legislatura ha dinamitat de manera premeditada aquest sistema públic d'educació i ha provocat l'inici d'una fractura social que, si no s'hi posa remei, podria ser mala de reparar. Aquesta maniobra, però, no s'entén si no s'emmarca en les actuacions legislatives i administratives que el Govern ha dut a terme en matèria de política lingüística durant aquesta legislatura. Ara, el Partit Popular ha deixat de practicar aquella política lingüística que s'inhibia més o menys davant els problemes evidents d'ús social que té la llengua catalana i ha engegat una política lingüicida que legisla no només per afavorir de manera activa l'ús social de la llengua espanyola, sinó per desactivar l'ús de la que l'Estatut estableix com a pròpia. Aquest canvi de plantejament polític és molt greu i no tant perquè sigui una agressió a les «llibertats col·lectives del nostre poble», sinó perquè debilita de manera ben conscient i premeditada l'escàs marge de maniobra de què disposen —com a individus, com a ciutadans— els catalanoparlants insulars per poder usar la llengua pròpia amb normalitat —tant se val ara què pugui voler dir això. Una vegada desactivats tots els mecanismes legals que havien fet possible que la llengua catalana hagués recuperat en els darrers vint o vint-i-cinc

---

<sup>1</sup> Aquest treball s'emmarca en una recerca sobre la literatura popular catalana que ha rebut finançament del Ministeri d'Economia i Competitivitat a través del projecte d'I+D FFI 2012-31808.

anys uns àmbits d'ús gens negligibles, només cal esperar-ne un desprestigi progressiu i una degradació irreparable de l'ús social. I justament això és el que vol el Partit Popular.

Una relectura de les cinc propostes en educació que els populars van incloure al programa amb què van concórrer el 2011 a les eleccions autonòmiques posa de manifest fins a quins extrems els partits polítics són capaços de forçar el llenguatge i fins a quin punt poden arribar a mentir o a desdir-se, de manera impune, quan han de concretar les propostes electorals en accions de govern.<sup>2</sup> En aquest sentit, atesos els esdeveniments i rellegides ara en perspectiva, les propostes 1 —«Una educación fruto del consenso: acuerdo educativo en les illes Balears»—, 4 —«Una educación basada en criterios de excelencia, en el respeto y en el esfuerzo»— i 5 —«Una educación con modelo lingüístico abierto y funcional»— només poden suscitar reaccions que basculin entre la perplexitat i la indignació. I és que el «llevaremos a cabo un modelo de funcionamiento consensuado que no implique modificaciones estructurales con la alternancia política» s'ha traduït en la imposició unilateral d'un model educatiu profundament classista i reaccionari; l'«implantaremos un modelo lingüístico que permita a los padres elegir, entre las lenguas oficiales de nuestra Comunidad Autónoma, la primera de las lenguas vehiculares para la educación de los hijos», a fi que en haver acabat «la etapa obligatoria, nuestros alumnos sean capaces de dominar esas lenguas, así como un idioma extranjero de acuerdo con el marco común de referencia europeo», s'ha concretat en l'aplicació d'un pla —tan premeditat com precipitat— per bandejar l'ús de la llengua catalana dels currículums escolars;<sup>3</sup> i el «promoveremos acciones tendentes a reforzar el respeto y la consideración del profesor en la escuela y en la propia sociedad» ha derivat en una campanya agressiva i continuada de desprestigi dels mestres i dels docents, dirigida, sense embuts i a cara descoberta, pels alts càrrecs polítics de la Conselleria d'Educació i Cultura amb el suport actiu d'alguns diputats i la

---

<sup>2</sup> Vegeu el programa electoral del Partit Popular a: [http://www.ppbalears.es/02\\_pag2\\_pro.php?lng=es](http://www.ppbalears.es/02_pag2_pro.php?lng=es) [consulta: 31 de març de 2014].

<sup>3</sup> Davant el fet que per al curs 2012-2013 només un 10% dels pares optassin per l'espanyol com a primera llengua vehicular en l'ensenyament dels seus fills, Bauzá ja va anunciar el 22 de juny de 2012 que el Govern aprovaria un decret per al curs següent que derogaria la norma que obligava a impartir un mínim del 50% de les classes en català i que habilitava els centres que ho volguessin per aplicar la immersió.

connivència i la col·laboració de grupuscles d'extrema dreta com el Círculo Balear o la Fundación Jaime III.

Per donar una resposta articulada al procés de deteriorament que afecta l'educació pública a causa de les polítiques d'austeritat pressupostària i de la reorientació de la política educativa dels governs central i autonòmic, el 16 de març de 2012 es va constituir la Plataforma Crida.<sup>4</sup> Es tracta d'«una organització unitària en defensa de l'educació pública de qualitat, laica i en català» gràcies a l'empenta i a les iniciatives de la qual es va gestar i va quallar un moviment d'oposició transversal sense precedents a les illes Balears; un moviment, però, que no hauria assolit les dimensions i el calat de què pot fer gala sense les aportacions, el compromís, la implicació i la tasca abnegada de l'Assemblea de Docents,<sup>5</sup> l'Assemblea de Docents Desconcertats<sup>6</sup> o la Confederació d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de les Illes Balears.<sup>7</sup>

Des de l'assumpció que «sometimes a group uses folklore actively for social and political critique in attempts to alter institutions, values, and policies dominating their lives» (Georges i Jones 1995: 177), a mesura que s'anaven succeint els discursos i els esdeveniments a què em referiré més endavant —en molts dels quals vaig participar de manera directa—, anava documentant mostres del folklore que el moviment d'oposició a la política educativa del Govern de les Illes Balears anava generant i per mitjà de les qual els docents, els alumnes i els pares hi manifestaven públicament el seu rebuig —«What folklore *isn't* public? What folklore *isn't*, inevitably, about more than private, individual effort?» (Kodish 2012: 579)—, tant a les xarxes socials com a les escoles, als carrers i a les places dels pobles i de les ciutats de les illes Balears.

Deixant de banda el fet que hi ha un determinat folklore que és d'ús estrictament privat —les apel·lacions afectuoses amb què ens adreçam familiarment a la parella, per exemple, que si eren conegudes farien que més d'un es posàs vermell—, la innegable dimensió pública del folklore que ara ens ocupa s'explica no només per raons immanents, sinó sobretot perquè es tracta d'un discurs reactiu que sorgeix per donar resposta a unes determinades actuacions dels poders públics, però també a la manera com se'n fan ressò i les tracten els mitjans de comunicació. En aquest sentit, em sembla ben apropiada la designa-

---

<sup>4</sup> <http://plataformacrida.blogspot.com/>

<sup>5</sup> <http://assembleadocentsib.blogspot.com.es/>

<sup>6</sup> <http://assembleadocentsdesconcertats.blogspot.com.es/>

<sup>7</sup> <http://www.coapabalears.org/>

ció de «newslore» que proposa Frank per referir-se al «folklore that comments on, and is therefore indecipherable without knowledge of, current events» (2011: 7). Els esdeveniments, i els reports informatius que els difonen, els emmascaren o els silencien, generen folklore nou, però també s'hi adapta el folklore tradicional, que, d'aquesta manera, s'actualitza.

Aquesta mena de folklore, per altra part, es defineix per dues característiques que n'asseguren la transmissió i l'eficàcia comunicativa: la immediatesa i la brevetat dels gèneres que en vehiculen l'expressió. Podríem dir que és una mena de poètica urgent per mitjà de la qual els membres d'un grup reconeixen un problema que els afecta, el comparteixen i l'afronten de manera conjunta; una poètica que pot servir per articular un discurs dissident en relació amb el discurs que en motiva l'emergència, però també per construir-ne un altre que hi és connivent. Aquests discursos reactius s'expressen per mitjà de gèneres breus, no necessàriament orals ni tradicionals, i que la folklorística clàssica, en el millor dels casos, consideraria «poc prestigiosos».<sup>8</sup>

## 2. La cronologia

Per poder entendre de manera adequada les mostres d'aquesta mena de folklore que integren el corpus que present a l'apartat 3, cal tenir un coneixement mínim dels esdeveniments i dels discursos previs que n'han generat l'aparició i l'ús. Aquesta cronologia en recull els més destacables:<sup>9</sup>

20/04/2013	El Butlletí Oficial de les Illes Balears (núm. 53) publica el Decret 15/2013, de 19 d'abril, pel qual es regula el tractament integrat de les llengües [conegut per la sigla TIL] als centres docents no universitaris de les Illes Balears.
18/05/2013	El sindicat STEI-I hi interposa un recurs contenciós administratiu davant el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears.

<sup>8</sup> Frank (2011: 7) n'enumera aquests: «jokes; urban legends; digitally altered photographs; mock news stories, press releases, or interoffice memoranda; parodies of songs, poems, political and commercial advertisements, and movie previews and posters; still or animated cartoons and short live-action films».

<sup>9</sup> Per ampliar la informació sobre els diversos aspectes relacionats amb aquest conflicte, recomanem la consulta de l'extensíssim dossier documental i de notícies que està disponible a l'edició electrònica de l'*Ara Balears* (<<http://www.arabalears.cat/cercador/?text=TIL>>) i la lectura de Guerrero (2014).

19/05/2013	El sindicat FETE-UGT hi interposa un recurs contenciós administratiu davant el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears.
06/09/2013	La Sala Contenciosa Administrativa del TSJIB fa públiques la interlocutòria que resol el recurs del sindicat STEI-I i suspèn l'aplicació dels apartats 1, 2 i 3 de l'annex del Decret 15/2013 i la que resol el recurs del sindicat FETE-UGT i que suspèn l'annex del Decret 15/2013 i les instruccions que el 9 de maig havia dictat el secretari autonòmic d'Educació, Cultura i Universitats.
07/09/2013	El Butlletí Oficial de les Illes Balears (núm. 124) publica el Decret llei 5/2013, de 6 de setembre, pel qual s'adopten determinades mesures urgents en relació amb la implantació, per al curs 2013-2014, del sistema de tractament integrat de les llengües als centres docents no universitaris de les Illes Balears. La batlessa de Madrid, Ana Botella, pronuncia a Buenos Aires un discurs en anglès davant el Comitè Olímpic Internacional per defensar-hi la candidatura de Madrid per organitzar els Jocs Olímpics de 2020.
12/09/2013	El Butlletí Oficial de les Illes Balears (núm. 126) publica la Resolució de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats, de 10 de setembre de 2013, per la qual s'estableixen els serveis mínims a l'àmbit del personal docent de l'ensenyament privat sostingut amb fons públics, amb motiu de la vaga convocada pels dies 16, 17, 18, 19 i 20 de setembre de 2013 i la Resolució de la consellera d'Educació, Cultura i Universitats, de 10 de setembre de 2013, per la qual s'estableixen els serveis mínims a l'àmbit del personal docent públic no universitari, amb motiu de la vaga indefinida convocada a partir de dia 16 de setembre de 2013.
13/09/2013	Comença, en divendres, el curs escolar als centres d'ensenyament primari i secundari de les illes Balears.
16/09/2013	Comença la vaga indefinida amb una concentració multitudinària davant el Consolat de Mar, seu de la Presidència del Govern de les Illes Balears.
19/09/2013	Concentració multitudinària davant el Rectorat, convocada per la Plataforma Unitària en Defensa de la Universitat Pública, amb motiu de l'acte solemne d'inauguració del curs acadèmic a la Universitat de les Illes Balears, al qual no assisteixen ni el president ni la consellera d'Educació, Cultura i Universitats.

20/09/2013	Concentració multitudinària davant la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats.
24/09/2013	El Parlament de les Illes Balears valida el Decret llei 5/2013 mentre té lloc una concentració de protesta multitudinària davant la seu parlamentària mateix.
29/09/2013	Entre vuitanta mil i cent mil persones es manifesten a Palma amb el lema «Contra la imposició defensem l'educació».
02/10/2013	Els representants de la Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats i el comitè de vaga es reuneixen per cinquena vegada, amb centenars de persones que demanen consens per poder solucionar el conflicte concentrades davant l'edifici, però passades les 23:30 la reunió acaba sense acord.
05/10/2013	Davant l'immobilisme absolut del Govern de les Illes Balears i per no perjudicar més els alumnes i els pares, les assemblees de docents de Mallorca, Menorca i Eivissa acorden suspendre temporalment la vaga indefinida.

### 3. *El corpus*

M'ha semblat que la millor manera de presentar les vuitanta mostres —documentades meves entre el 25 d'abril i l'1 de novembre de 2013— que constitueixen el corpus és en funció del gènere a què es poden adscriure. Així, apareixen numerades de manera correlativa amb una xifra aràbiga entre claudàtors i agrupades en tretze epígrafs genèrics ordenats alfabèticament —acudit, cançó, caricatura, carta, fórmula rimada, joc de paraules, paròdia, proverbi, recepta, rodolí, rondalla, rumor i traducció literal— i en un catorzè epígraf —vària— en què he inclòs les cinc mostres que no he sabut adscriure de manera adequada a cap gènere concret. Dins cada epígraf, les mostres hi estan distribuïdes de més antiga a més recent, per ordre cronològic d'aparició o de documentació, i s'hi complementen amb aquestes dades: *a*) la data en què varen aparèixer o les vaig documentar; *b*) en el cas de les que vaig documentar a Internet, el nom i el llinatge del que un folklorista clàssic diria «l'informant» —seguit, eventualment, del nom del grup de Whatsapp a què pertany—, i *c*) els mitjans pels quals he pogut documentar que s'han transmès i que, amb poquíssimes excepcions, són aquests: Facebook, Twitter, Whatsapp i pancarta. Finalment, he afegit comentaris, que de vegades són conjunts a unes quantes, a les que he

considerat que contenen aspectes interessants de remarcar i a les que poden resultar males d'entendre a un lector no insular. Quan, per la raó que sigui, no m'ha estat possible incloure en el corpus una imatge de la mostra, n'he fet una descripció dels components visuals pertinents i n'he transcrit el component verbal. En la transcripció, n'he respectat l'ortografia i m'hi he limitat a indicar en cursiva alguns elements que a l'original apareixen subratllats o en un color diferent, a regularitzar-hi alguns usos de les majúscules i les minúscules i, quan ho he trobat necessari, a indicar amb barres inclinades els salts de línia.

Tot i que no sigui exhaustiu, crec que el corpus que present constitueix un catàleg de mostres prou ampli i significatiu com perquè se'n puguin extreure algunes conclusions:

1. Com era previsible, les actuacions del Govern de les Illes Balears en matèria educativa han provocat que el grup que n'ha estat afectat de manera més directa hi doni una resposta que s'ha formalitzat per mitjà d'un conjunt de gèneres expressius. Els més recurrents són, per aquest ordre, el joc de paraules (28 mostres), la paròdia (10 mostres), la caricatura (9 mostres), l'acudit (8 mostres), el rodolí (6 mostres) i el proverbi (5 mostres).

2. Els pics d'emergència i de circulació d'aquest folklore coincideixen amb les dates i els esdeveniments més significatius del conflicte: l'inici de la vaga indefinida, el 16 de setembre; l'acte solemne d'inauguració del curs acadèmic a la Universitat de les Illes Balears, el 19; les concentracions multitudinàries davant la Conselleria d'Educació i el Parlament, els dies 20 i 24 i, sobretot, la manifestació del 29 de setembre.

3. Tret de l'excepció clara dels rumors, les formalitzacions concretes en què s'hi actualitzen aquests gèneres solen tenir un component humorístic, satíric o paròdic que confirmen la capacitat de resposta subversiva i contestatària que pot tenir la rialla.

4. Aquestes expressions —alternatives, si es vol— són una manera de reconèixer el problema, de compartir-lo i d'afrontar-lo; aquest folklore, en la mesura que l'usen i s'hi reconeixen, cohesionen els membres del grup i els identifica.

5. Per mitjà d'aquest folklore, els membres del grup denuncien, ridiculitzen, posen en evidència i combaten els responsables polítics més directament implicats en el canvi de model educatiu i els n'assignen de manera exclusiva la culpabilitat. El president José Ramon Bauzá, la consellera d'Educació, Cultura i Universitats Joana Maria Camps i el secretari autonòmic d'Educació, Cultura i

Universitats Guillem Estarellas són, per aquest ordre, els polítics del Partit Popular amb responsabilitat executiva que en surten més mal parats.

N'hi ha que qüestionen l'eficàcia real que pugui tenir aquesta mena de folklore quan s'usa amb el propòsit d'intentar canviar un estat de coses determinat. Certament, reconèixer un problema, compartir-lo, afrontar-lo, i denunciar, ridiculitzar, posar en evidència, combatre i culpabilitzar-ne els que en són els responsables principals, no és el mateix que solucionar-lo, però hi pot ajudar... i molt. En aquest sentit, compartesc plenament l'observació de Frank (2011: 12): «Critically examining problems is obviously not the same as solving them, but it's a crucial first step. I side with those who take the view that newslore is a form of empowerment rather than an expression of powerlessness.»

### 3.1 *Acudit*

[1] —Ana Botella? —Si —Nivel de inglés? —Alto —Como se dice pollo? —Chicken —Y repollo? —Rechicken  
—Ana Botella? —Si —Nivel d inglés? —Alto —Como se dice cenizas? —Ashes —Podría usarlo en una frase? —Ola Ke Ashes.  
—Ana Botella? —Si —Inglés? —Alto —¿Cómo se dice «entender»? —Understand —Úselo en una canción. —Understand las llaves matarile rile rile  
—Ana Botella? —Si —nivel de inglés? —Alto —Diga amarillo —Yellow —¿Puede usarlo en una frase? —Póngame una cup of relaxing coffe, con Yellow  
—Ana Botella, ¿cómo se dice 'perro' en inglés? —Dog. —¡Muy bien! ¿Y 'veterinario'? —¡Dogtor! —Dios mío, ¡he creado un monstruo!  
—Chiste de Ana Botella —Por fin encontré trabajo de profesor de inglés. —¿Trabajo estable? —No, trabajo es 'job'. 'Table' es mesa.  
—Nivel de inglés? —Alto —Traduzca «correr» —To Run —Uselo en una frase  
—En estas navidades to run de Suchard

12/09/13, Antònia Fullana, Whatsapp. Pot semblar que el cicle d'acudits relacionats amb el discurs de Botella no té res a veure amb el conflicte educatiu a les illes Balears. Però la circumstància que l'increment de les hores i de les assignatures que s'han d'impartir en llengua espanyola i en llengua anglesa —en detriment de les que s'imparteixen en llengua catalana— en sigui una de les causes habilita la pertinència de l'ús folklòric tant d'aquests acudits com del sintagma «a relaxing cup of café con leche», que, amb variacions diverses, es va convertir en recurrent (vegeu [16], [26], [46] i [79]). La idea subjacent a l'ús i a la transmissió d'aquests acudits és que, amb el nou model trilingüe —imposat de manera precipitada, sense consens i sense els recursos humans i la dotació econòmica necessaris—, els alumnes balears assoliran un nivell d'anglès semblant al que demostra la batlessa de Madrid (vegeu, també, [72]-[75]).



[2]—Què hi ha per sopar?

—Merda amb Joserra Bauzá.

—Amb Joserra Bauzá?!?!?

17/09/13, Jaume Guiscafrè, Twitter/Facebook. Actualització del conegudíssim acudit de la merda amb patates, propi del folklore infantil. Una de les meves amistats de Facebook el va comentar en aquests termes: «Què diuen per Espanya? “Pan con pan, comida de tontos.”»

[3] i [4]



18/09/13, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp; 18/09/13, Patrícia Mir i Miquel Sbert, Whatsapp. Dos acudits de codi mixt (Attardo i Chabanne 1992: 167-168) centrats en la figura del president del Govern de les Illes Balears. El primer s'articula a partir de la conjunció d'un joc de paraules recurrent en aquest corpus (vegeu [37] i [39]) i d'un fotomuntatge que feminitza Bauzá —i que suggereix la seva (suposada) homosexualitat. En el segon, la incongruència tan òbvia com calculada que resulta del fotomuntatge genera l'efecte humorístic.

[5] —Doctor I have a problem. La gent em diu que el carrer està ple de verds però jo només veig que rojos. Serà que som daltònic?

—Serà que ets inútil

24/09/13, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp. Aquest diàleg entre Bauzá i un oftalmòleg és el component verbal d'un altre acudit de codi mixt i s'hi complementa amb un fotomuntatge en què es veu com el metge sotmet el president a una revisió ocu-

lar. El diagnòstic és contundent: la deuteronòpia presidencial no té l'origen en cap alteració dels cons de la retina, sinó que s'explica per alguna mena d'incapacitat mental que l'impedeix d'entendre que no totes les persones que defensen un model educatiu públic, de qualitat i en català per força s'adscriuen ideològicament i política a partits d'esquerres.

[6]



12/10/13, Antònia Fullana, Facebook. Un altre acudit de codi mixt en què l'element verbal es redueix a un simple sintagma —«Foto de família»— que complementa les imatges. La primera correspon a una fotografia de la reunió que van mantenir la consellera Camps i el ministre Wert el 10 d'octubre de 2013 a Madrid; les altres dues corresponen als personatges de la Grandmama del film *The Addams Family* (1991), de Barry Sonnenfeld, i de l'Uncle Fester, de la sèrie televisiva homònima original dels anys seixanta.

[7]



19/10/13, Antònia Fullana (Filotarres commoguts), Whatsapp.

[8]



14/10/13, Caterina Valriu, Whatsapp. La condició professional del president Bauzá —és el titular i el propietari d’una oficina de farmàcia al municipi de Marratxí— és el rerefons contextual necessari per poder entendre diversos exemples del corpus (vegeu [22], [27], [55] i [65]).

### 3.2 *Cançó*

[9]

El dimoni de l’infern  
du un quilo de gomina  
un bombero se barrina  
i fa feina an es Govern.

Ajudau-mos Sant Antoni  
noltros som molt bona gent  
però tenim un president  
que és més dolent que el dimoni.

Jo qui som bon forastero  
toc es ous als mallorquins  
i manguera, cul i pits  
els hi toc a nes bombero.

En Bauzá vol un tassó  
no vol un got de Menorca  
vaja cervellera eixorca  
això és de ser coió.

Segons mos diu en Bauzá  
ara haurem de glosar així  
mitja glosa en mallorquí  
i mitja glosa en castellà.

Ara Bauzá a tota s’illa  
vols que xerrem foraster  
Idò, saps lo que has de fer?  
‘gafa barco de rejilla!

Sant Antoni de gener  
que curau es mal de foc  
podríeu curar es PP  
o dur-lo a un altre lloc.

Sant Antoni sant valent  
que xerrau amb animals  
feis que aquests quatre pardals  
recobrin l’enteniment.

Sou patró dels animals  
els de pé i dels de ploma  
als que ens foten l'idioma  
estrenyeu-los pels senyals.

Tot ha de ser en castellano  
tornam a n'és cristià  
ara el president Bauzà  
a n'és cul li fa dir s'ano.

San Antonio en castellano  
hase muy mal de cantà  
per dir porc en castellà  
tengo que disir marrano.

Deixau anar aquest animal  
no hi heu de perdre es temps  
i si voleu a n'aquest pardal  
el podeu cremar amb es fems.

Sant Antoni vull cantar  
n'he de mester un que soni  
per fer fugir un dimoni  
que la llengua ens vol tallar.

Es castellà p'en Bauzà  
és la llengua de su imperio  
i s'ha prè sa tasca en sèrio  
d'exterminar es català.

Sant Antoni gloriós  
donau seny a n'en Bauzà  
pot esser no haguem de fer-vos  
les gloses en castellà.

El vell regne de Mallorca  
el voldrien fer bocins  
per això la Història crida:  
siau qui sou, mallorquins.

A en Bauzà li vull dir  
que se'n pot anar a cagar  
i li dic en mallorquí  
que és el nostre català.

No hi vol mallorquí el dimoni  
en el govern balear  
no vos deixeu trepitjar  
i que visca Sant Antoni!  
Au idò!!! Salut i per molts d anys!!!

18/09/13, Miquel Sbert, Whatsapp. És molt probable que aquestes divuit quartetes es cantassin el 16 de gener de 2013 en més d'un fogueró de qualsevol dels pobles de Mallorca que celebren la festa de Sant Antoni. Arran de les diverses mobilitzacions massives del mes de setembre, però, varen tornar a cobrar vigència. S'hi tracten alguns dels motius més recurrents en les crítiques a la política lingüística del Partit Popular —la dèria malaltissa per imposar la llengua espanyola en àmbits d'ús en què la catalana hi és dominant o gairebé exclusiva o l'actitud negacionista i curta de mires en relació amb la unitat de la llengua catalana—, però també un altre —la pretesa homosexualitat de Bauzá i, de manera més concreta, la (suposada) relació homoeròtica que manté amb un membre del cos de bombers de Palma— que no hi és tan habitual i que hi sol tenir una formulació més indirecta (vegeu [3] i [27]). La demonització de la figura del president, per cert, va ser també un motiu recurrent durant la celebració de la festa de Sant Antoni el 2014.

[10] Unes gloses que m'arriben de Lluçmajor:

Fa més de catorze dies  
que el govern rep de valent  
fora son, fora manies  
avui serem molta gent.

Pitxorines i fadrins  
jaies, garruts i minyons  
ens mostrarem ben units  
perquè es baixin es calçons.

Sa tropa qui feim costura  
avui serem molts de mils.  
Juanamari, quina agrura!  
T'empassaràs es TIL.

Madò Camps, sa toixarruda,  
«no negociarem», cridà.  
Ja s'ho ha empassat, sa barruda.  
Es mac comença a amollar.

S'Assemblea i n'Estarelles  
jugaran a trenta-u  
me jug cinquanta porcelles  
que el cappelat perd segur.

29/09/13, Jaume Guiscafrè (Filotarres commoguts), Whatsapp. Aquestes cinc quartetes varen circular amb el propòsit d'animar la gent a assistir a la manifestació del 29 de setembre i d'infondre coratge i optimisme als manifestants que s'hi varen congregar. La darrera és una variació sobre la cançó «Sant Antoni i el dimoni / jugaven a trenta-u: / el dimoni va fer trenta / i sant Antoni trenta-u». Guillem Estarellas ocupa el càrrec de secretari autonòmic d'Educació i Cultura però és, sobretot, el veritable conseller a l'ombra (vegeu el comentari a [48]). Tant és així, que en les mobilitzacions del setembre i l'octubre era habitual que els manifestants i els docents s'hi referissin com «el conseller Estarellas» i que, en canvi, designassin Joana Maria Camps —que de professió és agent de la propietat immobiliària— com «la senyora que ven pisos».

### 3.3 Caricatura

[11], [12], [13] i [14]



16/09/13, pancarta; 24/09/13, pancarta; 29/09/13, pancarta; 29/09/13, pancarta. A gairebé totes les mobilitzacions va haver-hi alguna pancarta amb fotografies o caricatures de Bauzá, Camps i Estrellas acompanyades de l'adjectiu «Wanted» i de qualque altra observació o especificació relativa al personatge. Per mitjà d'aquest recurs, doncs, els representants del Govern i, alhora, artífexs principals de les disposicions normatives que afecten greument l'ús social i el prestigi de la llengua catalana hi eren tractats de bandits o d'elements perillosos per a la pau social. A propòsit de [14], cal dir que la zona de Son Vida és la barriada més exclusiva —i excloent— de Palma.

[15] i [16]



29/09/13, pancarta. Aquestes dues caricatures posen en relleu aspectes aparentment contradictoris de la personalitat del president. La de l'esquerra, el presenta com un simple titella del ministre Wert —el veritable vetríloc que dicta des de Madrid la política

educativa que s'aplica a les illes Balears—, com un Rockefeller de províncies que s'ha de limitar a reproduir un discurs manllevat i que només té cura de la pròpia imatge («Pepe, no remanes tanto los filos que me descambuixes però»). La segona, en canvi, el pinta com un caparrut ofuscat, com un llagoter —«pilota de Marivent»— que es desentén de manera despreocupada del que diguin els altres i dels problemes més immediats —la bomba esfèrica amb la metxa presa duu la inscripció «educació pública»—, com un mal-entranyat que pretén imposar el seu criteri per via testicular i que està tan obstinat en la seva actitud aïllacionista, prepotent i autoritària que, fins i tot, mereix el respecte del generalísim, que l'observa des de l'altre món al cantó superior dret de la pancarta.

[17], [18] i [19]



29/09/13, pancarta; 29/09/13, pancarta; 14/10/13, Caterina Valriu, Whatsapp. Tot i la cautela amb què cal fer servir els termes, no són poques les persones que pensen que la política educativa —i de censura i repressió de la dissidència en els centres docents— que perpetra el Partit Popular té semblances molt inquietants i reveladores tant amb el feixisme com amb el franquisme. En un article que va publicar en resposta a una intervenció parlamentària del president balear —que havia acusat els partits d'esquerres de tenir «una actitud dictatorial» pròpia «d'una altra època» que ell no havia conegut—, l'exsenador Sampol (2014) li va recordar que «en aquella “altra època”, els governants perseguen la nostra llengua, purgaven els mestres amb l'acusació d'adoctrinadors, prohibien l'exhibició de determinats símbols considerats subversius...», que és ni més ni pus el que fa en aquesta legislatura el Govern de les Illes Balears. Les tres imatges són prou eloqüents de quina percepció en tenen els col·lectius que en són afectats de manera més directa. La cara del «jerarca nazi» que acompanya Bauzá a la imatge de l'esquerra és la del diputat menorquí Antoni Camps Casanovas, autor d'un article d'opinió infamant que acabava amb aquestes paraules, que molta de gent va percebre com a amenaçadores: «Lo positivo de esta huelga es que sabremos, con nombres y apellidos, quienes están preocupados por el futuro de nuestros hijos, y quienes, por el contrario, juegan con los alumnos para conseguir objetivos políticos» (2013).

### 3.4 *Carta*

[20] Sol·licitud d'informació

Català

Carta

Conselleria d'Educació, Cultura i Universitats

Educació Infantil i Primària

Uniforme

Buenos días,

mi carta es referente al nuevo uniforme de camisetas verdes tan económico, tan sólo 4 euros, que habeis puesto en las escuelas. Expresar mi agradecimiento, porque ya era hora que los colegios públicos también lo tuvieran, incluidos los profesores (siempre me he preguntado porque los profesores no llevaban las faldas escocesas). El problema viene cuando nos informan que están agotadas, que se han vendido en una semana 20.000 camisetas. ¿puede hacer la Consellería algo para que pongan más a la venta y así agilizar la compra?

Gracias y un saludo

21/09/13, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp. L'epistologia és un gènere prou conegut del folklore no oral. En el cas d'aquest text—que he transcrit talment de la fotografia per mitjà de la qual em va arribar—, no puc afirmar amb certitud si correspon a una carta real que algú va trametre a la Conselleria o si, en canvi, es tracta d'una carta fictícia redactada expressament per fer-la circular per les xarxes socials. Siguin quines siguin les motivacions reals del text, però, no són tan importants com el fet que s'hagi usat i transmès «*in the manner of folklore*» (Harmon 1972: 400), això és, amb un propòsit comunicatiu que va més enllà de la informativitat estricta.

### 3.5 *Fórmula rimada*

[21] Això és son pare

Això és sa mare

Es nin demana

Educació de qualitat

Es Govern diu que no n'hi ha

La porcelleta fa Til Til Til

29/09/13, pancarta. Es tracta d'una actualització d'una fórmula rimada pròpia del folklore infantil. Ginard (1981: 5) en publica aquesta versió: «Això és son pare, / això és sa mare, / aquest demana pa, / aquest diu que no n'hi ha, / i això és sa porcelleta / que demà hem de matar / i farà nyic, nyic, nyic, nyic!».



### 3.6 Joc de paraules

[22]



24/05/13, PlataformaCrida, Twitter.

[23] TIL we fuck you again

06/09/13, Tòfol Massanet, Facebook. Em vaig assabentar del sentit de les resolucions de la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears per mitjà d'aquesta frase, que basa l'eficàcia retòrica i comunicativa en l'homofonia entre la conjunció anglesa «till» i la sigla TIL (vegeu també [26]): no calien més detalls per saber que les resolucions havien estat desfavorables als interessos del Govern. Dos dies abans, la consellera havia manifestat públicament que no hi havia cap pla B previst en cas que la Sala Contenciosa Administrativa suspengués cautelarment l'aplicació del Decret 15/2013, però el mateix dia 6, en una reunió extraordinària, el Consell de Govern va aprovar el Decret llei 5/ 2013, que permetia burlar d'una manera tan grollera com efectiva les resolucions judicials que li eren adverses... I a les 16:41 hores, la meua amitat va comentar aquesta notícia inesperada amb un «Fucked again!».

[24] Tots hauríem de ser tilchers, conyo

12/09/13, Lluís Gelabert (Filotarres commoguts), Whatsapp. Blank (2009: 6) proposa considerar el folklore com «the outward expression of creativity—in myriad forms and interactions— by individuals and their communities». La transformació de «teachers» en «tilchers» per suggerir que els mestres hauran de deixar de ser-ho per convertir-se en mers executors de la política educativa del Govern em sembla un exemple d'aquesta creativitat especialment reeixit.

[25]



13/09/13, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp; 14/09/13, Miquel Sbert, Whatsapp; 16/09/13, pancarta. En poc temps, aquest joc de paraules tan enginyós va tenir una difusió i una acceptació considerables. En dona fe el comentari al peu d'una fotografia de la pancarta que l'*Ara Balears* va publicar el 18 de setembre: «El joc de paraules “cervells mínims”, popularitzat arran dels serveis mínims, s’ha fet cèlebre a les pancartes de les protestes».

[26] Relaxing vaga #Til the end

16/09/13, pancarta.

[27]



19/09/13, pancarta.

[28] RA-T.I.L.

19/09/13, pancarta; MallorquíSupervivent, Twitter; 21/09/13, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp. Aquest text és el complement d'un fotomuntatge en què s'ha sobreposat el rostre una mica modificat del president Bauzá al cos d'una rata.

[29] Ratil pel PP

29/09/13, pancarta.

[30] Cervells mínims / -Bauzá / -Estarellas / -Camps

29/09/13, pancarta. Es tracta d'una altra versió de [25] en què els llinatges dels tres polítics n'han substituït les fotografies.

[31] El meu fill patirà la síndrome del TIL: Transtorn Intel·lectual Lamentable

29/09/13, pancarta.

[32] Diputats PP / Trenta-quatre / Indignes / Legisladors

29/09/13, pancarta.

[33] Bauzá, Camps, Estarellas: Tres Ignorants Lingüístics

29/09/13, pancarta. La reinterpretació maliciosa de sigles i acrònims és un procediment prou conegut per fer crítica sociopolítica per mitjà de l'humor. El mecanisme retòric més habitual de plantejar la relectura de l'abreviació és l'acudit-endevinalla, és a dir, l'acudit que es planteja com una pregunta a la qual s'espera que la persona interpel·lada no sàpiga respondre, de manera que és l'emissor el que hi dona una resposta inesperada, construïda sempre sobre un joc de paraules, que provoca l'acte perlocucionari de la rialla. Els tres ítems precedents donen per sobreentesa la pregunta —«¿Què vol dir TIL?»— i se centren de manera directa en la resposta maliciosa.

[34] Til Laden

29/09/13, pancarta. Aquest text acompanya una caricatura de Bauzá amb barba ben visible i turbant.

[35] InTILigencia NO. / Intel·ligència

29/09/13, pancarta.

[36] Es de ser inútiles

29/09/13, pancarta. El text correspon a una frase que s'ha convertit en viral gràcies a l'APM, el conegudíssim programa de reciclatge de fems televisius que emet Televisió de Catalunya. La pancarta inclou una imatge de la persona que la hi va dir. El vídeo està disponible a l'adreça següent: <<http://www.youtube.com/watch?v=-HeRaXfsdSQ>>.

[37] Madrid ¿2024? / 100 m obstacles esTIL Bauzá. / Obstacles: ed. pública, català i qualitat

29/09/13, pancarta.

[38]



29/09/13, pancarta. L'aversió que demostra el president —i que comparteixen alguns membres destacats del seu equip de Govern i del seu grup parlamentari— a qualsevol indici de catalanitat queda ben reflectida en aquesta pancarta. El 10 d'octubre, una setmana i escaig després de la manifestació, el Parlament insular va aprovar —només amb els vots favorables del grup parlamentari popular— la Proposició no de llei relativa a [la] defensa de l'autonomia del Parlament de les Illes Balears, que deu ser la més delirant i lisèrgica que s'hagi debatut mai a la cambra autonòmica i que, en el punt 7, estableix (la citació és estrictament literal): «El Parlament de les Illes Balears manifesta que els “Països Catalans” no existeixen i que les Illes Balears no formen part de cap “País Català”» (BOPIP, núm. 118, d'11 d'octubre de 2013). Dos mesos i escaig més tard, el Parlament també va aprovar —una altra vegada només amb els vots favorables del grup popular— la Llei 9/2013, de 23 de desembre, sobre l'ús dels símbols institucionals de les Illes Balears (BOIB, núm. 181, de 31 de desembre de 2013), amb la finalitat mal dissimulada d'evitar que els centres docents de titularitat pública exhibissin senyeres o llaços quadribarrats o de color verd, que han esdevingut uns dels símbols més visibles del moviment de protesta en favor de l'educació pública.

[39] Bauzá no ens agrada el teu estil

29/09/13, pancarta.

[40] Oye, ¿y si *utilizarais* el sentido común?

29/09/13, pancarta. Aquest text complementa un collage en què el personatge que figura que el diu, el Grill-Parlant del *Pinocchio* (1940) de Walt Disney, està dret sobre l'espatla esquerra d'una fotografia de Bauzá.

[41] I'm TIL-iam Wallace & Vaig Sanat!!

29/09/13, pancarta. Aquesta declaració hi apareix en boca d'una caricatura de Bauzá, abillat a la manera del William Wallace del film *Braveheart* (1995), de Mel Gibson. El 2004 va circular per Mallorca —i hi va obtenir un cert ressò— un vídeo de 42:39 minuts, titulat *Vaigfort* (joc de paraules per semblança fonètica), que contenia una selecció de fragments del film esmentat als quals s'havien sobreposat uns diàlegs d'un mal gust irredimible. La seqüela d'aquest subproducte va ser un altre vídeo, de només 08:22 minuts, però de les mateixes característiques i del mateix nivell, titulat *Vaigsanat (la castración de Vaigfort)*, al qual fa al·lusió el text de la pancarta (es pot veure a: <<http://www.youtube.com/watch?v=famJRff5TiI>>). Acusat i declarat culpable d'alta traïció, William Wallace va ser condemnat a mort i el procediment pel qual el van executar preveia que se'l castràs abans del decés.

[42] Bauzá! Ets infantil.

29/09/13, pancarta. El text s'hi complementa amb els dibuixos, de traç rudimentari, d'un xumet, un biberó i una caricatura del president amb bolquers.

[43] I am foraster but not ppardal

29/09/13, pancarta. S'inclou en la mateixa pancarta que [59].

[44]



29/09/13, pancarta. Una molt bona mostra de minimalisme expressiu i de creativitat per posar de manifest que la mobilització ciutadana no s'explica només per l'oposició al TIL, sinó que també hi tenen molt a veure les polítiques d'austeritat i de restricció presupostària dels governs central i insular.

[45]



06/10/2013, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp. Més enllà de la rialla que poden suscitar d'entrada, aquest joc de paraules i la caricatura que el complementa suggereixen un paral·lelisme entre el Gollum de Tolkien —aquí filtrat per les adaptacions cinematogràfiques de *The Lord of the Rings* que va dirigir Peter Jackson entre el 2001 i el 2003— i el president Bauzá: es tracta de dos personatges desagradables que no coneixen límits d'ordre moral quan es tracta d'assolir el propòsit que s'han fet.

### 3.7 Paròdia

[46]



11/09/13, Jaume Guiscafrè, Facebook.

[47] i [48]



19/09/13, Patrícia Mir, Whatsapp; 09/11/13, Miquel Àngel Maria, Facebook. A la paròdia del pòster promocional de *Pulp Fiction* (1994), de Quentin Tarantino, s'han substituït els noms dels dotze actors per una versió macarrònica i anglesitzant dels noms dels dotze principals responsables i corresponsables polítics del nou model educatiu, del menysteniment i el desprestigi social de la llengua catalana i de les represàlies administratives contra els mestres dissidents: Guillem Estarellas (secretari autonòmic d'Educació, Cultura i Universitats), Joana Maria Camps (consellera d'Educació, Cultura i Universitats), Antoni Camps (diputat), Aina Maria Aguiló (diputada), Bartomeu Isern (director general de Planificació, Infraestructures Educatives i Recursos Humans) Fernando José Llorca (cap del Departament de Planificació i Centres), Isabel Cerdà (directora general d'Ordenació, Innovació i Formació Professional), Antoni Vera (director gerent de l'Institut d'Estudis Balearics), Miguel Deyà (director general d'Universitats, Recerca i Transferència del Coneixement), Onofre Ferrer (director general de Treball i Salut Laboral), Rafael Bosch (exconseller d'Educació, Cultura i Universitats) i José Ramón Bauzá (president del Govern). El responsable de dirigir-los és «Charles Delgado», és a dir, Carlos Delgado, aquell conseller de Turisme que es va deixar fotografiar amb els testicles d'un cérvol damunt el cap. En canvi, al pòster de *Kill Til* —paròdia de *Kill Bill* (2003), també de Tarantino— ja se n'atribueix la direcció a «Quentin Estarellas», amb la qual cosa s'insisteix a posar de manifest el paper de cada vegada més rellevant que ha anat adquirint el secretari autonòmic (vegeu el comentari a [10]).

[49] Bauza keep calm and go home  
26/09/2013, Margalida Pons (19-S), Whatsapp.

[50] Keep calm and... Què putes!! NO al TIL  
29/09/13, pancarta.

[51] Keep calm I'm a teacher  
29/09/13, imprès en una motxilla.

[52] Keep calm and vesteix de verd  
18/10/2013, Eduard Riudavets, Facebook.

[53] Aquests governants són uns MONEOTS!!! / Don't listen Don't talk  
Don't look

29/09/13, pancarta. Aquest text es complementa amb un dibuix en què Bauzá, Rajoy i Estarellas adopten la figura de moneiot —a més de 'moneia grossa' també significa 'persona lletja i mal feta'— i el posat de les Tres Mones Sàvies: un es tapa les orelles, l'altre la boca i l'altre els ulls. Smith, a propòsit de la popularitat que les representacions de les mones d'origen japonès han adquirit a Europa i als Estats Units, observa que se'n poden trobar en tota mena de suports i remarca que «there are few situations in which the image of the Wise Monkeys cannot be used to make some apt, usually satirical, comment» (1993: 144). En aquest cas, el missatge crític de la representació pictòrica es basa en una resemantització, habitual a Occident, de la icona i es veu, a més, reforçat pel text, que posa en relleu que el gest de cada «moneiot» no és indicatiu de saviesa ni de prudència, sinó d'ignorància fingida, de desinterès i d'inhibició davant una realitat social problemàtica.

[54] Ei! M'he apuntat a un curs de paracaigudisme. Estic molt il·lusionada, ja que sempre he volgut aprendre a botar des de un avió al buit. M'han dit que aprendre, m'obrirà un món de possibilitats, tant personals com laborals.

Comenten que tenen suficients instructors per cobrir la demanda de places que ha hagut, encara que des de l'Escola Oficial de Paracaigudistes (EOP) ens han dit que els manquen 70 monitors per poder començar a donar classes.

He demanat a l'organització el grau de capacitat d'aquests monitors i m'han contestat que no em tinc que preocupar gens ni mica. Tots tenen el nivell B.2 de salts, el qual garanteix que 2 de cada 8 bots sortiran en bones condicions. Bé, estic tranquil, ja que no conec cap dels que han mort en l'intent que s'hagin queixat. Deu ser allò que diuen 'la mayoría silenciosa'.

També m'han comentat, que com aquest any és la primera vegada que posen en marxa aquest projecte i van una mica malament de recursos econòmics (la maleïda crisi), és possible que alguns paracaigudes tinguin la tela esquinçada o qualche trencament.

La funció dels monitors, una vegada estiguis ja volant, serà la de donar-te formació teòrica, mitjançant un llibre escrit en swahili, a través del qual t'explicaran pas per pas, cada una de les passes adients per poder efectuar el salt



des dels 4.000 m. d'altitud. Aquest salt el faràs sense monitor al teu costat, ja que no és poden permetre el luxe de tenir baixes que després no poden cobrir. Evidentment, les dubtes que pugui tenir no les demanaré, ja que el swahili es una llengua que no domin i em fa molta vergonya que es puguin riure de mi. En definitiva, creeu que faig bé apuntant-me a aquest curs? Vosaltres us apuntaríeu? o millor dit, apuntaríeu als vostres fills? #noalTIL

04/10/13, Antònia Fullana (Filotarres commoguts), Whatsapp. L'origen de la paròdia queda perfectament explicat en aquesta notícia: «Les escoles oficials d'idiomes de Mallorca no tenen prou professors per fer les classes d'anglès promeses a, com a mínim, 70 grups. El Govern havia eliminat la limitació de places amb vista a garantir la formació del professorat arran de l'aplicació del decret del Tractament Integrat de Llengües (TIL), però no ha enviat els docents a temps» (*Ara Balears*, 01/10/13).

[55] Atencio, nou decret llei!!!!

Decret de Tractament Integral de Llengües i altres avisos a professionals creguts  
Decret Llei 5/2013, de 6 de setembre, pel qual s'adopten mesures urgents en relació amb la implantació, per a l'any 2013, del sistema de tractament integrat de llengües a les farmàcies de las Illes Balears.

Article 1. A partir del dia 1 de novembre de 2013, les farmàcies de les Illes Balears hauran de despatxar, com a mínim, un de cada tres clients en anglès.

Article 2. En totes les farmàcies serà obligació que hi despatxi el titular de la farmàcia, qui, a més haurà d'acreditar el nivell B2 d'anglès.

Article 3. Un de cada tres clients, per ordre d'entrada a l'apotecaria, també s'hauran d'adreçar al/a la farmacèutic/a, en anglès si volen obtenir el seu medicament.

Article 4. Aquells farmacèutics o apotecaris, així com els clients, que incompleixin aquesta normativa passaran a formar part de les Llistes Negres.

Article 5. Si al Consell Consultiu, òrgan integrat per juristes de reconegut prestigi, això sí, elegits majoritàriament per aquest Govern, se li ocorregués posar qualque emperò a aquest Decret, s'iniciaran els tràmits per a la dissolució d'aquest òrgan.

Article 6. En el cas que el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears pogués suspendre l'aplicació d'aquest Decret, l'endemà mateix se n'aprovaria un altre en els mateixos termes, coma endavant, coma enrere.

Article 7. Aquest Decret romandrà obert a la introducció de qualsevol altra imposició i/o prohibició que se'ns pugui ocórrer, per molt forassenyada que pugui ser.

Disposició Addicional. Que es vagin preparant els pilots d'avió, perquè estam redactant un Decret per acabar amb el seu monopoli absurd. A partir de la seva entrada en vigor, seran els passatgers els qui elegiran, d'entre ells mateixos, qui ha de pilotar l'aeronau.

Disposició Transitòria. Mentre s'espera la redacció urgent d'altres decrets en aquesta mateixa línia, s'ha acabat això de que els professionals, pel simple fet de ser-ho, vulguin conèixer millor la seva matèria que el Govern, que per qualche cosa té la majoria absoluta.

Disposició Final. Aquells a qui no els agradi aquesta normativa, per molts que siguin, en cap cas seran representatius de la societat, i millor que callin o se'ls tindrà per simples manipulats polítics.

05/10/13, Jaume Guiscafrè (Filotarres commoguts), Whatsapp.

### 3.8 *Proverbi*

[56] Qui s'aixeca de matí, piula allà on vol / Qui estima Mallorca, no la fa plorar / Qui no s'oposa al TIL, no té el seny complit. #NoalTIL

17/09/13, Jaume Guiscafrè, Twitter/Facebook.

[57] Si els docents adoctrinessin vosaltres no governaríeu, inúTILs!

24 i 29/09/13, pancarta.

[58] Moltes mosques maten un ase

29/09/13, pancarta.

[59] Val més 1 foraster integrat, que 1 mallorquí renegat

29/09/13, pancarta. S'inclou en la mateixa pancarta que [43].

[60] Si es fills de puta volassin no veuríem el cel

29/09/13, pancarta. «Si els fills de puta volessin no veuríem mai el sol» és el títol d'una cançó de Quico Pi de la serra, inclosa a *Quicolabora* (2011). La primera estrofa fa: «Si algú se sent al·ludit / i té ales, que no voli! / El refrany que cantaré / és adagi de carrer, / ja me'l deien al bressol: / Si els fills de puta volessin / no veuríem mai el sol».

### 3.9 *Recepta*

[61] Recepta per l'èxit escolar

→ 100 g de pedagogia constructiva

→ 100 g de mestres motivadors

→ 100 g d'empatia amb l'alumnat  
→ 100 g d'expressió i comprensió amb la llengua pròpia  
→ 100 g de cooperació amb les famílies  
→ 1 culleradeta grossa de feina en equip  
→ 1 culleradeta grossa de lleis fetes pels docents pensant amb els infants  
Es barreja tot i s'enforna 10 mesos.  
Bon profit i resultats assegurats.  
Prohibit emprar turbo-TIL. L'educació es cuina artesanalment.  
29/09/13, pancarta.

### 3.10 *Rodolí*

[62] TIL imposat fracàs assegurat  
29/09/13, pancarta.

[63] Contra la imposició: defensem l'educació  
29/09/13, pancarta. Aquest era el lema que hi havia imprès a la pancarta que obria la manifestació.

[64] Estarellas, Camps, Bauzá, el poble no us votarà  
29/09/13, pancarta.

[65] Senyor Bauzá, es dediqui al Nolotil i deixi anar el TIL  
29/09/13, pancarta.

[66] Per l'odi al català, tota l'educació voleu sacrificar  
29/09/13, pancarta.

[67] No al TIL, Bauzá cocodril.  
29/09/13, escrit sobre un cocodri inflable de color verd.

### 3.11 Rondalla

[68]

Aixo era i no era un 🐷 que nomia  
bauza, i vivia en un 🏠  
acompanyat del seu sequit de 🐎 i  
👤 q li feien de consellers. Un bon  
😊, el 👑👤, que era molt 🇪🇸,  
va decidir que la 🍷 dels 👤👤  
del 🏠🏠, anomenada català,  
havia de ser el baléa. Uf, quina 🤩,  
pensaren els 👤👤 del 🏠🏠. El  
👑 esta 😊! Te una 🍷 per cervell.  
La 👤👤👤👤 estava 😊 amb la  
seva 🍷 i no volien que el 👑 la  
🔫 ni la 🍷. Així que un 🌙 els  
👤👤 es reuniren per decidir com  
podien 🍷👑. Ja ho sé- va dir una  
👤: 🍷🔫 un 🚤 per retornar  
aquell 👑👤 cap a 🇪🇸. Pero un  
👤 va pensar: i si li 🔫🍷 el 🚤 i  
torna?? Un altre 👤 digué: li 🔫🍷  
un 🚤 de rejilla, i en ser enmig de  
la 🌊 senfonsara i no podra tornar.  
I així ho feren. Li 🎁 aquell 🚤 i el  
👑👤 anà a 🏠 amb el 🎁🚤, i  
com que no sabia 🌊, es va 🧠 i  
tot 👤👤 ho va 🎉. I mai mes cap  
👑 volgué 🍷 la nostra 🍷. 22:07

25/04/13, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp. Aquesta rondalla en forma de pictograma va circular com a resposta a la publicació del Decret 15/2013 i és l'ítem més antic del corpus.

[69] Sa rondalla den Baussanot

Això era i no era un Rei que nomia Baussanot. Aquest Rei governava una terra petita, però rica. Els seus habitants eren tranquils i hospitalaris i poc donats al conflicte.

En Baussanot tenia seguidors a les Corts que feien tot, tot, però tot allò que ell deia. S'anomenaven «baullepanos amén, amén», el rei els assegurava un bon sou, podien lluir vestimenta, sortir a les fotos i se sentien superiors.

Però el rei i els baullepanos amén amén, varen començar a fer no res el poble, ignoraven les seves preocupacions i només els informaven d'allò que convenia que sabessin. La manipulació va arribar a ser tan, però tan evident que la gent es va començar a queixar.

Com que en Baussanot i els baullepanos es pensaven que el poble era beneït, seguien i seguien amb les mateixes, no afluixaven i feien no-res a la gent. Fins i tot alguns dels seus seguidors als pobles, també veien que en Baussanot anava per mal camí... i ho intentaven dir, però ai, que ho és de llepola la cadira!! Aquests, enlloc de posar-se al costat dels que pensaven com ells, calaven el cap i es giraven cap a una altra banda. El poble sortia al carrer i continuava reivindicant que volien el millor futur i que aquell rei només feia que enfosquir el temps que havia de venir. A tot això, en Baussanot i la seva cúpula: venga a dir mentides i fer el sord.

Però un dia hi va haver un canvi de rei i de Corts, i el benestar va tornar al poble. En Baussanot i el baullepanos amén, amén, varen voler convencer a la gent que només ho havien fet pel bé del poble... però la gent ja no els va creure. Els començaren a assenyar amb el dit, els pares deien als seus infants: «aquell, va ser qui ens va unir a tots en la manifestació més gran d'aquesta terra.»

Així, aquest rei i els seus baullepanos de les Corts, amb una mà davant i una darrera varen haver de partir i el poble va poder recuperar allò que tots aquests havien enfonsat.

I si no són vius són morts, i al cal mos vegem tots plegats. Amén.

16/10/13. Aquesta altra rondalla figura impresa al dors d'un full de convocatòria d'una conferència informativa sobre el TIL que va tenir lloc a Búger en la data indicada. En dec el coneixement a Caterina Valriu.

### 3.12 *Rumor*

[70] Saps res de tot això? Ho acaben d'enviar.

Si feis comptes anar demà a UIB, ens ha arribat q, sense fer ho públic, han canviat el lloc d la cerimònia. Es farà a son lledó i que ho tendran tot blindats, no deixaran passar cotxes i que ho haurà policia secreta. Ho ha filtrar una persona q fa feina a son lledó

M'ha arribat això, qui m'ho ha passat és de garantia... l'origen, incert... Però compte... allò és una rateta...

Aixo esta circulant

18/09/13, Joaquín Valdivielso (19-S), Whatsapp.

[71] [JV:] Dimisio del batle de felanitx Biel tauler i renuncia al partit, ha tornat el carnet... La marea verda fara molt de mal

[...]

[JG:] es d'Andratx també

diuen per aquí...

[...]

[MC:] D'on ho has tret, xim?

[JV:] La font es la teva cunyada

Les xarxes bullen!

Esper que tot plegat sigui vera, si veim que el PP pot explotar recobrem forces

[...]

Sembla que lo del batle de Felanitx es fals, s,han confos amb Cosme

[MC:] Anims!!!

[JV:] El rumor corria pel twitter, des de Felanitx l,han desmentit

02/10/13, Joaquín Valdivielso, Jaume Guiscafrè i Margalida Capellà (19-S), Whatsapp.  
Aquesta conversa que he transcrit parcialment va tenir lloc entre les 23:35 i les 23:50; des del moment, doncs, en què un dels interlocutors anuncia al grup que un batle del Partit Popular ha dimitit fins al moment en què el mateix interlocutor hi desmenteix el rumor transcorren només quinze minuts.

### 3.13 *Traducció literal*

[72] Jo sóc / trilingüe: / cap de fava / cabeza de haba / bean head

24 i 29/09/13, pancarta.

[73] José Ramón: cap de suro / José Ramón: head of cork

29/09/13, pancarta.

[74] Yes, se pued!

29/09/13; pancarta. Magnífic exemple del que en podríem dir una traducció TIL del «Yes, we can» de la campanya demòcrata per a les eleccions presidencials nord-americanes del 2008.

[75]



16/10/13, Anselm Turmeda, Facebook. Es tracta d'una pancarta amb una traducció literal i volgudament defectuosa de la conegudíssima «Na Catalina de plaça», una cançó popular mallorquina imprescindible en el repertori dels grups pop de la Mallorca dels anys seixanta (Vicens 2012: 41-51) i que també va incloure, per exemple, Cris Juanico en el seu *Memòria* (2004). La lletra fa així: «Na Catalina de plaça, / aquella que ven es pa, / li encengueren sa traca / i ella tota s'assustà. / Va sortir en camieta, / tan sols no duia corsé, / i de tan guapa que anava / pareixia un bebé. / Tit-tirurirurit-tirurirurit qüec-qüec-qüec / Tit-tirurirurit-tirurirurit qüec-qüec-qüec / Tit-tirurirurit-tirurirurit qüec-qüec-qüec / qüec-qüec qüec-qüec-qüec-qüec!»

### 3.14 Vària

[76] En Froilan ha tornat suspendre 2n Eso comte 15 i no pot repetir més el passen a Diver. D.aquest fracàs escolar q te la culpa?? El català, l.angles, l.ADN qcno perdona, la sang blava xereca, una educació caríssima, privada i elitista!! Això es Til ho hagués arreglat!!!

18/09/13, Patrícia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp.

[77] Examen trilingüisme / Nom Bauzà i Camps / 1 Pronunciació (10 pts) / - Jo dimitesc / -Yo dimito / -I resign

29/09/13, pancarta.

[78] Please, press CTRL+Z  
29/09/13, pancarta.

[79] T.I.L. = Fiesta de cumpleaños and de relaxing *cup of café con leche* in plaza  
29/09/13, pancarta.

[80] A mem si reis un poc:  
EXPERIMENTO FALLIDO

Créase o no, esta es una sugerencia que un equipo de inspectores de la Consejería de Educación ofrecieron a los directores/as de centros educativos de una comarca muy cercana a Sevilla: el alumnado debe contar entre su material con tres pequeños cubiletes de plástico, uno rojo, uno amarillo, y un tercero verde. Durante la clase, cada alumno atenderá las explicaciones del profesorado y situará en su pupitre el cubilete que indique su comprensión de lo explicado. Rojo: no entiendo nada. Amarillo: no lo entiendo todo. Verde: lo entiendo.

De esta manera, el docente, de un sólo vistazo, captará si su explicación está llegando a la clase o, por el contrario, debe esforzarse por hacerse comprender y/o bajar el nivel de complejidad de lo explicado.

Pero miren cómo la realidad supera a la ficción. En los experimentos dentro de una clase ocurría esto:

- Maehtro, ¿er cubilete amarillo pa qué eh?
  - Maehtro, er Yozua ma quitao loh cubileteh.
  - Mapehthro, la Yeni eh una empollona, que ziempre tiene er cubilete verde.
  - Maehtro, me zan perdío loh cubileteh, ¿puedo i ar cervicio?
  - Maehtro, ¿ci zaco er cubilete verde maprueba?
  - Maehtro, mira cómo toco la batería con loh cubileteh.
  - Maehtro, er Crihtian ma ehcupío en er cubilete.
  - Maehtro, yo lo primero lo he entendío, pero aluego no... ¿qué cubilete pongo?.
  - Maehtro, ¿ci traemoh loh cubileteh, hay que traé también er libro?
  - Maehtro, yo er cubilete roho no lo pongo, que me disen zurnormá.
- ...Y es que sólo los que están dentro de una clase saben qué significa eso.

01/11/13, Patricia Mir (Filotarres commoguts), Whatsapp.



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ATTARDO, S.; CHABANNE, J. C. (1992): «Jokes as a text type», *Humor*, núm. 5-1/2, p. 165-176.
- BLANK, T. J. (2009): *Folklore and the Internet*, Logan, Utah State University Press.
- CAMPS, A. (2013): «Definitivamente, es una huelga política», *El Mundo* (15/09/2013), <<http://www.elmundo.es/elmundo/2013/09/15/baleares/1379266946.html>> [consulta: abril de 2014].
- FRANK, R. (2011): *Newslore: Contemporary Folklore on the Internet*, Jackson, University Press of Mississippi.
- GEORGES, R.; JONES, M. O. (1995): *Folkloristics: An Introduction*, Bloomington, Indiana University Press.
- GINARD, R. (1981): *Cançoner popular de Mallorca*, vol. 3, Mallorca, Moll.
- GUERRERO, M. (2014): *Els tentacles de les tenebres: Un govern contra l'escola*, Palma, Lleonard Muntaner.
- HARMON, M. (1972): «Folklore», dins Maria LEACH i Jerome FRIED (dir.), *Funk & Wagnalls Standard Dictionary of Folklore, Mythology and Legend*, New York, Funk & Wagnalls, p. 399-400.
- KODISH, D. (2012): «Imagining Public Folklore», dins Regina F. BENDIX i Galit HASAN-ROKEM (dir.), *A Companion to Folklore*, West Sussex, Wiley-Blackwell, p. 579-597.
- SAMPOL, P. (2014): «300 establiments on no compraré», *Ara Balears* (14/03/2014), p. 27.
- SMITH, A. W. (1993): «On the Ambiguity of the Three Wise Monkeys», *Folklore*, núm. 104-1/2, p. 144-150.
- VICENS, F. (2012): *Paradise of Love o l'illa imaginada*, Palma, Documenta Balear.

*Nota dels editors.* A punt de tancar l'edició d'aquest llibre, el Tribunal Superior de Justícia de les Illes Balears (TSJIB) ha emés una sentència, el 22 de setembre de 2014, que suspèn de manera cautelar l'aplicació del Decret que regula el Tractament Integrat de Llengües. La primera conseqüència política ha estat la destitució, uns dies més tard, de la consellera d'Educació i Cultura, Joana Maria Camps, per part del president del govern balear, José Ramón Bauzá, el qual ha anunciat que pensa continuar aplicant el TIL.



ELS PRIMERS CONTES AFGANESOS PUBLICATS, I EN CATALÀ

Nadia Ghulan Dastgir

Joan Soler i Amigó

*Societat Catalana de Llengua i Literatura de l'IEC*

La Nadia, les paraules i en Joan, els traços.

La Nadia, la tinta i en Joan, la ploma.

La Nadia, la música i en Joan, la lletra.

La Nadia, del dari, i en Joan, al català.

La Nadia diu i en Joan escriu.

La Nadia sap i en Joan aprèn.

La realitat, els contes, i els contes, realitats.

Nadia i Joan

La història va començar amb el llibre *El secret del meu turbant* que la Nadia Ghulam Dastgir junt amb l'Agnès Rotger van escriure i que va merèixer el Premi Prudenci Bertrana de novel·la 2010 i que va ser publicat a Columna Edicions.

Ara la Nadia i jo hem escrit un llibre de contes tradicionals afganesos. La seva publicació ha tingut lloc el febrer del 2014, també a Columna (Ghulam; Soler 2014). Són una trentena de rondalles meravelloses, de bèsties, humorístiques, faules, exemples, etc. Pensem que el seu interès rau en la descoberta de la seva relació amb el rondallari tradicional català i amb el seu context, encara en el marc ritual comunitari «a la vora del foc», al voltant d'un braser afganès.

Ha estat la primera vegada que un aplec de contes afganesos s'ha publicat. I no pas a l'Afganistan sinó en el nostre àmbit cultural. El seu títol és *Contes que em van curar*, i va acompanyat d'aquest subtítol explicatiu: «Històries tradicionals afganeses explicades per la protagonista d'*El secret del meu turbant*». Són, doncs, contes de transmissió oral, no publicats fins ara. Ni en dari ni en paixtu, sinó en català. I no a Kabul sinó a Barcelona, i l'any 2014.

El context narratiu és el de la guerra civil dels talibans. En l'àmbit familiar i durant els dos anys que la Nadia va ser a l'hospital de Kabul. Recent, doncs, de viva veu, però formant part de la llarga i mil·lenària tradició afganesa, amb nombrosos elements preislàmics.

Situem-nos, però, en l'Afganistan mil·lenari: al segle VI aC constituïa la Bactriana, una satrapia que formava part de l'imperi persa de Darios, en llengua dari, en la qual parlava Zaratustra. També va formar part de l'imperi macedò-

nic d'Alexandre el Gran, que abastava de l'Orient a la Mediterrània, amb una presència cultural hel·lenística que va durar tres segles. Més tard va integrar-se en el mític regne de Kusan, com un pont entre Roma i la Xina. I, després, va ser inclosa en l'imperi del Gran Mogol. Cruïlla de regnes i cultures, amb una successiva presència dels huns, dels perses, dels àrabs, dels hindús, dels hazara... Pel que fa a l'art d'explicar contes, es pot dir ben bé que és la cultura del poble. La Nadia ens el presenta així:

La mare va quedar òrfena quan encara era una nena i va haver d'anar a viure amb la germana gran. Feia les feines de la casa i es cuidava dels nebotets. Però, a més de mantenir-la, la seva germana li deixava escoltar els contes que, molts vespres, la mare del seu marit explicava als seus néts al voltant del braser.

Si li haguessin explicat què era la televisió, s'hauria cregut que era màgia pura. Sentir i veure com si darrere la pantalla hi hagués algú que no hi era i a qui no podies tocar, era impensable. Era una aparició i no podies preguntar-li res, perquè, per més que tu el sentissis, ell a tu no et sentia. T'atreia, com si per a tu ho fos tot, però tu, per a ell, no existies. D'altra banda, la mare no havia anat mai a escola, com la majoria d'afganesos, sobretot les dones. No sabia llegir ni escriure però no es pot dir que fos analfabeta: pertanyia a una cultura àgrafa, on les coses es transmetien oralment.

El llibre és un recull de contes, faules i exemples d'una cultura molt antiga tal com ha estat transmesa en boca del poble, de la gent, fins avui. Una cultura popular, tanmateix sàvia. Recordo que un dia vaig sentir explicar a Joan Anton Grimalt, ja fa molts anys, que el nostre rondallari forma part del patrimoni cultural indoeuropeu, i això explica que alguns d'aquests contes ens són, poc o molt, coneguts i enmig coneixem les pistes. I que molts d'ells, just començats a explicar, endevinem de què van. Com ara aquests contes afganesos de *L'escarabateta presumida*, *El llop i les quatre cabretes...* o l'exemple de *Les branques i el ram*, que també trobem al final de la *Crònica* de Ramon Muntaner, en ple segle XIII: el conegut exemple de *La mata de jonc*.

D'altres rondalles contenen elements i funcions molt semblants a les nostres. Amb les pròpies variants: «Era i no era un pare que tenia tres fills: els dos grans, de l'esposa estimada i el petit, de la rebutjada...».

Els contes afganesos (no pas les faules ni els exemples) sempre solen tenir el mateix inici, que, en realitat, no ens és gens desconegut: *But na but...*, que ve a ser com el *Kana ma kana* dels contes àrabs i com l'*Això era i no era* de les rondalles mallorquines. A diferència dels contes de cultura subsahariana: «Vaig anar a un poble on hi havia un rei...».

Un dels finals més usuals dels contes afganesos és el del casament dels protagonistes, amb un banquet multitudinari que dura no pas menys de tres dies, i sempre amb aquesta precisió: «Per als hindús, els menjars crus; per als hazara, els cremats, i per als musulmans, els ben cuits».

Una altra fórmula, preciosa, que no volem deixar de citar, i que té a veure amb el nostre «camina que caminaràs», és aquesta, d'una gran qualitat literària. La Nadia mateixa ens la recita, en dari i jo, tot seguit, en la meua versió catalana.

*Ai mai don, tai mai don  
Karai marguelon  
Txer txer gondishkon  
Naghmai paredagon  
Ba range range zardolon  
Ba roie khak bore shaftoló  
Holó goft bimàram  
Txizi nago de hazàram  
Dar loiqe cole meuà  
Loiqe sang sóram...*

Pels camins caminaré  
arboçars travessaré  
sentiré cantar el xiu xiu  
pardalets a dins el niu.  
Albercocs galtagrocés  
presseguers velluters  
prunerones malaltones  
i els vailets brandant les fones  
de tants arbres com hi ha  
a mi m'han apedregar!

La veritat és que la comunicació a la IX Trobada del GEE, que tingué lloc el novembre de 2014 a Vic 2014, va crear una situació especial. Prevista, en certa manera, però imprevista pel que fa a la manera com es va donar. Per part dels participants de cultura catalana, la d'adonar-nos que aquests contes afganesos era la primera vegada que serien transmesos, llegits i escrits en català: l'oralitat donaria pas, per primera vegada, a l'escriptura, i en el context d'una aula universitària, i no pas al voltant d'un braser afganès. Mentre que, per part de la Nadia, la sorpresa va ser que uns contes populars propis de la gent afganesa, sovint analfabeta, despertaven un considerable interès entre professors universitaris i es transmetien, comentaven i debatien en un congrés d'especialistes, amb caràcter de recerca, formant part d'una ciència anomenada «etnopoètica». La Nadia ho expressava en aquests termes:

Les Jornades de Vic m'han fet reflexionar sobre la transmissió oral dels coneixements. En el meu cas, els *Contes que em van curar* representen la transmissió de coneixements, costums i tradicions del meu país; per altra banda, són els valors que vesteixen la meua conducta i les relacions socials. També expressen els coneixements de la vida quotidiana

de la nostra societat: les festes, les feines del camp i de la ramaderia, i fins i tot la geografia, el clima, els costums i les creences del meu país. Per això les rondalles són escola de la vida.

El meu cas representa la tradició oral de quatre generacions, començant per la meva besàvia —que la meva mare recordi, qui sap si abans i tot—, i això és real pel fet que cap d'aquestes tres dones que m'han precedit, ni jo mateixa, sabíem llegir ni escriure.

Les dades més «modernes» que es poden trobar en els meus contes són el nitrat de plata de la imatge de la princesa, que representa una foto primitiva, del segle XIX, segurament... I no hi ha cap altra informació provinent de fonts més actuals, ni falta que fan. Jo crec que això és transmissió oral en estat pur.

En una cultura no escrita, la memòria ho és tot. Els contes s'han transmès a través d'un narrador anterior i en un context gairebé ritual, una mena de celebració de la paraula. La Nadia va aprendre de lletra a l'edat de setze anys i els contes tradicionals no han estat apresos en cap llibre ni en el context escolar, sinó al voltant del braser familiar. Per això, s'ha estranyat de la realitat i el context en què es transmeten els contes en el món occidental en què vivim, que de cap manera substitueix la forma de transmissió tradicional.

Les escoles tenen llibres on s'expliquen lliçons, però no contes. No ensenyen a explicar-ne, ni a fer-ne sentir el gust. S'hi aprenen les ciències, però no pas els mites. No saben si la muntanya màgica de Kaf existeix en la realitat o en la imaginació. Ni es diverteixen amb les peripècies de *tagoi* Llop i *tagoi* Guineu, ni aprenen la moral dels seus exemples.

Una cosa és coneixement i una altra, saviesa. El coneixement s'aprèn amb el cervell; la saviesa, amb el cor. La meva mare era sàvia sense saber de lletra. Per això en les cultures antigues és tan important tenir memòria. Però també ho és en les cultures actuals, perquè allò que no s'escriu o no es grava no es recorda, i es perd. No tot es troba al *google!*

Si el llenguatge de la saviesa és la paraula dita, el dels coneixements és l'escriptura, i l'ordinador és el llenguatge de les actuals tecnologies de la informació. És un tercer llenguatge: la presència, el paper i la pantalla. La veu, la lletra i la imatge. Però cap no substitueix els llenguatges anteriors. Els ordinadors també tenen memòria, però no és pas la mateixa, ni serveix per al mateix. La memòria de les cultures tradicionals no es calcula en bits. No es calcula. (Ghulam; Soler, 2014: 12-13).

## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- GHULAM, N.; ROTGER, A. (2010): *El secret del meu turbant*, Barcelona, Columna.  
GHULAM, N.; SOLER, J. (2014): *Contes que em van curar*, Barcelona, Columna.

TIPOLOGIA DELS TEXTOS DE NARRATIVA FOLKLÒRICA: DE LA TRANSCRIPCIÓ A  
LA RECREACIÓ<sup>1</sup>

Carme Oriol Carazo

*Universitat Rovira i Virgili*

1. *Introducció*

L'estudi del folklore, entès com a art verbal, és a dir, l'estudi del que avui denominem etnopoètica (o literatura oral, si adoptem una terminologia més clàssica) requereix disposar de reculls de materials degudament fixats en un suport estable. La paraula és efímera per naturalesa i, per tant, els missatges etnopoètics transmesos oralment cal que siguin fixats per poder analitzar-los.

Tothom qui ha fet treball de camp s'ha hagut d'afrontar a aquesta dificultat. Igual que passa amb les ciències dites experimentals, en les quals els avenços tècnics han permès de realitzar experiments cada vegada més fiables, en el terreny que ens ocupa, els folkloristes han pogut realitzar la tasca de fixació de les dades objecte d'estudi d'una manera més efectiva i exacta a mesura que les tècniques d'enregistrament han pogut beneficiar-se dels avenços tecnològics.

És evident que com més fidel a l'oralitat sigui l'enregistrament, més fiables podran ser les anàlisis que vulguem realitzar. Així, l'anotació taquigràfica va significar un pas molt important respecte a l'anotació alfabètica; i els sistemes d'enregistrament digitals han representat un avenç molt important respecte als sistemes d'enregistrament mecànics (fonògraf i magnetòfon) ja que faciliten, per exemple, la gestió dels arxius de so amb l'ajuda de programes informàtics. En tot cas, el nostre objectiu ha de ser arribar a obtenir unes transcripcions que reflecteixin de la millor manera possible els missatges etnopoètics transmesos oralment.

Encara que aquest sembli un objectiu molt recent en la investigació etnopoètica, els folkloristes que ens han precedit també es van plantejar en el seu moment com resoldre la dificultat que representa el pas de l'oral a l'escrit, sobretot en el moment de la publicació dels materials. Així, per exemple, Jaume Guiscafrè (2008) ha fet notar les dificultats que va tenir Marià Aguiló per redactar, en

---

<sup>1</sup> Aquest treball és un dels resultats de la recerca sobre literatura popular catalana duta a terme en el marc del projecte FFI2012-31808 del Ministeri d'Economia i Competitivitat. Així mateix, s'inclou en la línia d'investigació del Grup de Recerca Identitats en la Literatura Catalana (GRILC), reconegut i consolidat per la Generalitat de Catalunya (2009 SGR 644, 2014 SGR 755).

un estil adient, les rondalles que havia anotat de forma més o menys completa, i com això el va dissuadir de publicar-les. Un cas ben diferent és el d'Antoni M. Alcover, que sí que va reeixir a trobar un estil propi, imitatiu de l'oral, en la redacció de les rondalles, com ha explicat de forma molt clara Josep A. Grimalt (2003).

L'activitat duta a terme pels folkloristes catalans des de mitjans del segle XIX fins a l'actualitat ens ha proporcionat un gran nombre de publicacions que reflecteixen un tractament divers en la presentació dels materials procedents de la tradició oral. A més, les característiques d'algunes d'aquestes publicacions fan que dins d'un mateix recull s'hi pugui trobar una certa heterogeneïtat pel que fa a les solucions adoptades. Per això, més que parlar d'una tipologia dels reculls, em sembla més clar parlar d'una tipologia dels textos que contenen aquests reculls.

El present article pretén sistematitzar les diverses opcions utilitzades en la publicació dels materials del folklore narratiu amb la idea de fornir una tipologia que ajudi els estudiosos i els educadors a seleccionar aquells textos que en cada moment els resultin més adequats per a la seva activitat.

## *2. Tipologia dels textos de narrativa folklòrica*

La tipologia que ara es presenta pren com a base la que vam elaborar amb el professor Josep M. Pujol en el marc del projecte Rondalles Catalanes.<sup>2</sup> Concretament, la tipologia que vam desenvolupar pretenia aportar informació sobre el mètode d'elaboració de cadascuna de les rondalles estudiades en el projecte. La tipologia es va integrar en un desplegable en el camp corresponent a «mètode d'elaboració» de la base de dades «RondCat: cercador de la rondalla catalana», la qual cosa permetia etiquetar cadascuna de les versions mitjançant l'ús de designacions prèviament fixades i ben definides.

Actualment, aquesta informació es troba a l'abast de totes aquelles persones interessades en l'estudi de les rondalles ja que el web permet el lliure accés a la base de dades per realitzar-hi diversos tipus de cerques.

Així, una de les opcions que permet el web RondCat és fer cerques d'acord amb el criteri de «mètode d'elaboració». Per tant, si algú vol treballar només

---

<sup>2</sup> El projecte es va desenvolupar a la Universitat Rovira i Virgili entre els anys 2000-2002 i 2005-2007 gràcies al finançament rebut del Centre de Promoció de la Cultura Popular i Tradicional Catalana del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i de la Universitat Rovira i Virgili.



amb versions que siguin transcripcions, la base de dades li donarà accés al llistat de versions corresponents a aquesta categoria, de la mateixa manera que si algú altre vol treballar amb versions redactades, per exemple, a partir de la informació aportada per un únic informant, la base de dades també li proporcionarà aquesta informació a partir de la cerca corresponent.

La tipologia dels textos rondallístics que s'inclou a continuació segueix una gradació de major a menor fidelitat a les fonts orals i té com objectiu definir, descriure i exemplificar cadascuna de les categories emprades. Tot i que la tipologia es pot aplicar al conjunt de la narrativa folklòrica en prosa, els exemples triats s'han centrat en el cas de la rondalla.

### 2.1 *Transcripció*

Versió transcrita a partir d'un enregistrament sonor o d'una anotació taquigràfica. És el procediment més vàlid des del punt de vista científic.

En general, podem trobar exemples de dos tipus de transcripcions: (a) les realitzades a partir d'anotacions taquigràfiques; i (b) les realitzades a partir d'enregistraments sonors.

#### (a) Transcripcions a partir d'anotacions taquigràfiques

En la tradició rondallística catalana hi ha reculls amb textos que evidencien un grau alt d'oralitat, de manera que semblen transcrits a partir d'anotacions taquigràfiques. Els casos més paradigmàtics són els dels rondallaris de Pau Bertan i Bros (1909) i de Sara Llorens (2006).

Entre els reculls inèdits, les rondalles recollides per Adelaida Ferré i Gomis semblen obeir també a aquest criteri. Laura Villalba, que ha dedicat la seva tesi doctoral a l'estudi d'aquesta folklorista,<sup>3</sup> aporta dades que apunten en aquesta direcció en descobrir que Adelaida Ferré va cursar una assignatura de taquigrafia a l'Escola d'Institutius i altres carreres per a la Dona. En aquesta mateixa escola, Adelaida Ferré va ser alumna de les classes de Folklore que impartia Rossend Serra i Pagès.

#### (b) Transcripcions a partir d'enregistraments sonors

Entre els reculls catalans publicats en les darreres dècades que aporten textos transcrits a partir d'enregistraments sonors destaquen els dedicats a l'estudi del

---

<sup>3</sup> La tesi *Adelaida Ferré i Gomis, folklorista. Edició, catalogació i estudi del seu corpus rondallístic*, dirigida per les doctores Carme Oriol i Montserrat Palau, ha estat defensada a la URV el 10 d'octubre de 2014.

folklore d'Osona (Grup de Recerca Folklòrica d'Osona 1984), de la Franja d'Aragó (Quintana 1995, 1997, Oriol/Navarro/Sales 2010) i d'Andorra (Oriol 1997), entre d'altres.

Els reculls d'aquesta mena, de clara orientació folklòrica, es caracteritzen per exposar el mètode de treball emprat i per dedicar un apartat a descriure els criteris de transcripció. Un altre tret característic d'aquests reculls és que els textos aporten les dades relatives als informants, lloc i data de recollida, etc. Com que en cada recull hi pot haver materials aportats per informants diferents, el conjunt reflecteix la varietat lingüística dels informants.

Els textos que contenen aquests reculls han estat transcrits a partir d'enregistraments sonors obtinguts amb una metodologia de treball de camp. Aquests textos es caracteritzen perquè responen a una transcripció de tipus ortogràfic amb un manteniment dels trets fonètics dialectals. D'aquesta manera, s'intenta facilitar al màxim la seva lectura tot mantenint la fidelitat a la llengua parlada.

Tanmateix, de vegades, aquests textos poden resultar de difícil comprensió per a les persones que no han realitzat l'enregistrament, ja que reflecteixen característiques de l'oralitat com ara omissions, repeticions, alteracions de l'ordre sintàctic de les frases, etc. Una forma de resoldre aquesta dificultat consisteix a presentar un resum del text transcrit just abans de la transcripció pròpiament dita. Aquest criteri és l'adoptat, per exemple, al llibre *El Folklore de Rupit-Pruït II: Narracions* (Grup de Recerca Folklòrica d'Osona 1984).

Els textos realitzats a partir de transcripcions, a més de ser útils i necessaris per a la investigació en folklore i etnopoètica, també poden resultar d'interès per a altres tipus d'estudi, com per exemple els de dialectologia.

## 2.2 Redacció (*informant/s indeterminat/s*)

Versió redactada a partir d'informació no especificada que pot procedir de fonts orals i/o impreses diverses.

En aquest cas, podem trobar tota una gamma de possibilitats que va des de versions on no consten les dades de l'informant, però en les quals sí que consta, per exemple, el lloc on s'han recollit, fins a versions on no consta cap dada.

Pel que fa als reculls que contenen aquestes versions, en tractar-se de redaccions fetes pel mateix compilador del recull, tot el conjunt presenta una homogeneïtat des del punt de vista lingüístic, un tret que reflecteix precisament la forma de redacció del compilador.

Els textos d'aquests reculls tenen un estil característic, que ve donat per la particular forma d'escriure de l'autor i que depèn també de la intenció del propi autor en plantejar-se l'elaboració del recull. Aquesta intenció pot ser didàctica, com en el cas de Joaquim González Caturla (1987), literària, com en el cas d'Enric Valor (1950-1958) o d'altra mena.

Així, González Caturla acostuma a fer precedir cada narració per una breu explicació que orienta el lector sobre la funció del relat o sobre les seves característiques. És el que fa, per exemple, quan explica les particularitats lingüístiques dels habitants de Guardamar, que estan en la base de la narració «Com parlen a Guardamar?» (González Caturla 1987: 147-48). Enric Valor, en canvi, confeïx als relats procedents de la tradició oral un estil literari molt acusat ja que la seva intenció és fer literatura.

### 2.3 Redacció (*informant únic*)

Versió redactada amb un estil més o menys literari a partir d'una font oral especificada.

En els textos que corresponen a aquesta categoria la font oral està ben definida i, per tant, s'especifica qui n'ha estat l'informant. En alguns dels reculls que contenen aquestes versions el criteri adoptat és el de posar en nota la menció a l'informant i les dades bàsiques de recol·lecció. En altres reculls, però, aquesta informació es troba separada de cada text i la trobem especificada en la introducció o en un apèndix al final del recull.

Alguns dels llibres que contenen aquest tipus de relat estan fets des d'una perspectiva didàctica. Així, per exemple, n'hi ha que són fruit de la iniciativa d'ensenyants que hi veuen possibilitats d'ús a l'aula. Per això, aquests llibres presenten propostes didàctiques i glossaris de paraules que cal explicar als lectors per facilitar-los la comprensió del text.

Un exemple d'aquest tipus de recull és el llibre *Rondalles de Beneixama* de Francesc Gascó (2011). En aquest cas, l'autor marca en negreta les paraules o les expressions que un lector jove pot trobar difícils de comprendre en el text. I l'explicació d'aquests mots o expressions es troben en un glossari que figura al final del llibre. En el glossari, al costat de la paraula o de la frase, s'indica la pàgina corresponent a la rondalla en la qual apareix utilitzada. El llibre conté unes propostes de treball per a l'alumnat de 3r cicle de primària i ESO i unes altres per al de 1r i 2n de batxillerat.

#### 2.4 Redacció (*informant múltiple*)

Versió redactada amb un estil més o menys literari a partir de més d'una font oral especificada.

La redacció de versions realitzada a partir de diverses fonts orals ha estat una pràctica molt estesa en els reculls folklòrics catalans. Els que contenen més relats d'aquestes característiques són, per la seva extensió, els d'Antoni M. Alcover i de Joan Amades.

Pel que fa a la col·lecció d'Antoni M. Alcover (1936-72, 1996-), veiem que moltes rondalles que inclou són una nova redacció realitzada a partir de versions procedents de més d'un informant. Així per exemple, en nota a la rondalla «Es gallet, s'anyellet, sa godineta i es drac», Alcover especifica «La'm contaren dona Maria Mascaró i Reus, de Campanet; Na Rafela *Colona*, de Son Servera; En Felip Guiraud i Llobera, de Pollença, i madò Francina Camps, de Puigpunyent. La senyora Mascaró situava el fet a Campanet; es demés no designaven lloc» (Alcover 1996: 111).

L'edició crítica de les rondalles d'Alcover, a càrrec de Josep A. Grimalt i de Jaume Guiscafrè (Alcover 1996-), permet conèixer quins continguts de la rondalla «Es gallet, s'anyellet, sa godineta i es drac» van ser proporcionats per cadascun dels informants esmentats anteriorment ja que, a més de la versió redactada, els editors inclouen les versions que Alcover va anotar en les seves llibretes a partir de les versions que li van explicar els informants.<sup>4</sup> D'aquesta manera, podem veure quin ha estat el grau d'intervenció de cadascun d'ells i també el del mateix Alcover.

Ara bé, tret del cas d'Alcover, en la resta de versions elaborades pels folkloristes catalans, a partir de fonts orals diverses, és impossible conèixer el grau d'intervenció dels folkloristes ja que no se'n conserven les anotacions. Per tant, no podem saber quin és el grau de fidelitat a les fonts orals d'aquestes versions.

#### 2.5 Redacció *dependent*

Versió que procedeix clarament d'una o diverses fonts impreses sense indicar-ho.

---

<sup>4</sup> Les dades que aporta l'edició de Grimalt i Guiscafrè són les següents: «Lta. IV, 101-105: Sa galineta y es llop. Es la de Es Gallet, s'anyellet, sa godineta i es Drach, ja publicada (De na Rafela)»; «Lta. IV, 193-196: Es drach, sa godineta, es gallet, es xotet (María Mascaró y Reus, de Campanet); y d'en Felip Guiraud de Pollensa); «Lta. V, 110-111: La noverrina (Com la Pommerrina) (De <'n Felip Guiraud> madò camps)». (Alcover 1996: 120-122)

En els reculls folklòrics catalans trobem casos de dependència de fonts impreses anteriors. Per exemple tenim constància que Francesc de Sales Maspons i Labrós va utilitzar alguna rondalla publicada anteriorment per Manuel Milà i Fontanals com a base per redactar la seva versió. Però el cas més paradigmàtic és el de Joan Amades, que va utilitzar versions de procedència molt diversa com a base per redactar moltes de les versions que va aplegar en el volum *Folklore de Catalunya I. Rondallística* (Amades 1950).<sup>5</sup>

Tot i que el cas de les dependències successives entre versions no és freqüent, en veurem tot seguit un exemple que pot resultar il·lustratiu d'aquesta categoria de «redacció dependent».

La versió «L'amor de les tres taronges» publicada per Amades (1950: 229-231) està basada en la versió «Les tres taronges de l'amor» publicada per Maspons (1871: 82-84), que al seu torn està basada en la versió «Las tres naranjas del amor» publicada per Milà i Fontanals (1853: 187).

Amades va utilitzar com a font per redactar les seves versions, sobretot, rondalles catalanes, però també rondalles d'altres procedències. Així, per exemple, Montserrat Amores (2001: 100-101) ha donat notícia d'una rondalla continguda en el llibre *Folklore de Catalunya I. Rondallística* (Amades 1950) que el folklorista va redactar sobre la base d'una rondalla de Fernán Caballero.<sup>6</sup> Es tracta de la rondalla «La sogra del diable» (Amades 1950: 521-523) que està basada en «La suegra del diablo» (Caballero 1859).

## 2.6 Adaptació

Versió reelaborada, i generalment sintètica, a partir d'una versió publicada anteriorment.

---

<sup>5</sup> Sobre les fonts utilitzades per Amades per redactar les seves rondalles, vegeu Oriol (1999).

<sup>6</sup> En la nota 125, Montserrat Amores diu: «Trasladado de la tradición por Fernán Caballero». Este es el epígrafe que acompaña la primera versión del cuento publicado en el *Semanario Pintoresco Español* en 1849 por mediación de Hartzenbusch. También apareció publicado en 1885 en el *Eco de los folletines* [(Madrid: Imprenta del “Semanario Pintoresco Español” y de “La Ilustración”, 1855, p. 1-5] antes de unirse a la colección *Cuentos y Poesías Populares Andaluces*, de 1859» (Amores 2001: 100). La mateixa autora, en la nota 126, diu: «Amades, *Rondallística*, nº 220 “La sogra del diable”, que así se titula esta última versión de Joan Amades, coincide hasta en los más mínimos detalles con la versión de la autora andaluza. Más bien parece traslación de la versión de Fernán o bien inspirada en ella» (Amores 2001: 100).

En els llibres de literatura infantil és molt freqüent trobar-hi adaptacions de rondalles populars. Els reculls més utilitzats per realitzar aquestes adaptacions són els dels germans Grimm, Perrault i Joan Amades, tot i que també s'han publicat adaptacions de rondalles publicades per altres folkloristes com Enric Valor i Andreu Ferrer Ginard per posar-ne només dos exemples representatius.

En aquests llibres veiem que les adaptacions s'han realitzat, sobretot, a nivell formal (reducció del text, adaptació lèxica, etc.), però també a nivell de contingut ja que el que es pretén és que les rondalles resultin més properes als seus destinataris.

Així, per exemple, Caterina Valriu ha publicat l'adaptació de la rondalla dels Grimm, *Les tres filadores*, en l'editorial La Galera, dins de la col·lecció El Sac (Sac de fades), dirigida per Teresa Duran i Roser Ros. En nota a la versió adaptada per Caterina Valriu (1995), les directores de la col·lecció exposen quin ha estat el to que ha volgut donar l'autora a la seva versió. Diuen: «L'adaptadora ha volgut que la rondalla dels Grimm tingués un to més picaresc que no pas moralitzador, i per això ha donat noms ben rics fonèticament i expressivament a les tres fades (Peu ample, Morrotort, i Dit-rabassut) i a la protagonista (Malfilanda)». Aquesta pràctica d'edició, consistent a incloure una nota aclaridora sobre els criteris seguits en fer l'adaptació, constitueix un bon model a seguir.

## 2.7 Creació

Versió d'autor, creada seguint en major o menor grau l'estil de la narrativa oral.

En aquest cas, es tracta de relats de creació que poden contenir elements tradicionals i/o d'estil propis de la narrativa oral. Un exemple representatiu d'aquesta categoria el trobem en el recull *Animalades. Contes d'animals i altres bestieses*, publicat per Roser Ros (2009). El llibre conté 15 rondalles, de les quals 6 han estat creades per l'autora. Son: «Jocs d'animals», «La perdiu i la nina de l'Angelina», «Caram de bou!», «La papallona i la papallum», «La mosca i l'eruga», i «La gallina ponicana». La resta són adaptacions de rondalles tradicionals realitzades també per l'autora. El llibre inclou un CD que conté aquestes mateixes rondalles explicades per membres de l'associació Tantàgora, un espai de creació i gestió en torn a l'art verbal.

Un altre exemple d'aquesta categoria és el llibre *Quatre retocs* publicat per Caterina Valriu (2012).<sup>7</sup> El llibre, que és un autèntic homenatge a la diversitat, conté una única narració, que està construïda sobre la base d'un relat etiològic.

### 3. Conclusió

La tipologia presentada permet distingir entre diverses categories de narracions en una gradació que va d'una major a una menor fidelitat a la tradició oral. Conèixer les característiques dels textos que es publiquen i dels reculls que els contenen és important per a totes aquelles persones que s'interessen per l'estudi de la narrativa folklòrica, tant en el terreny de la recerca bàsica com en el de la recerca aplicada.

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AMADES, J. (1950): *Folklore de Catalunya I: Rondallística*, Barcelona, Selecta.
- ALCOVER, A. M. (1936-72): *Aplec de rondaies mallorquines d'En Jordi des Racó*, 24 vols, Palma, Moll.
- (1996-): *Aplec de rondaies mallorquines d'En Jordi d'es Racó*, editat per J. A. GRIMALT amb la col·laboració de J. GUISCAFRÈ, Palma, Moll [vol 1 (1996), vol 2 (1998), vol 3 (2001), vol 4 (2006), vol 5 (2010), vol 6 (2013)].
- AMORES, M. (2001): *Fernán Caballero y el cuento folclórico*, El Puerto de Santa María, Ayuntamiento de El Puerto de Santa María.
- BERTRAN I BROS, P. (1909): *El rondallari català*, Barcelona, R. Miquel i Planas. [reeditat el 1989 a cura de Josep M. PUJOL, Barcelona, Alta Fulla, Arxius del Folklore Català, 1].
- CABALLERO, F. (1859): *Cuentos y poesías populares andaluces*, Sevilla, Imp. y Lit. de la Revista Mercantil.
- GASCÓ, F. (2011): *Rondalles de Beneixama*, Alzira, Germania.
- GONZÀLEZ CATURLA, J. (1987): *Rondalles del Baix Vinalopó: contes populars*, Alacant, Institut d'Estudis Joan Gil Albert / Diputació Provincial d'Alacant.
- GRIMALT, J. A. (2003): «Les rondalles de mossèn Alcover, entre el realisme i l'estil abstracte», dins Jaume GUISCAFRÈ i Antoni PICORNELL, *Actes del Congrés internacional Antoni M. Alcover*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 563-579.
- GRUP DE RECERCA FOLKLÒRICA D'OSONA (1984): *El folklore de Rupit-Pruït II: Narracions*, Vic, Eumo.
- GUISCAFRÈ, J. (2008): *Rondallari Aguiló. Transcripció, catalogació i estudi introductori*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Textos i Estudis de Cultura Catalana 141.

---

<sup>7</sup> Sobre el projecte *Quatre retocs*, vegeu el capítol que Caterina Valriu hi dedica en aquest mateix llibre («Llegendes per a un món millor...», p. 91-101). (*Nota dels editors*)

- LLORENS, S. (2006): *Rondallari de Pineda*, a cura de Josefina ROMA, il·lustracions de Waldesca Santana, Pineda de Mar, Ajuntament de Pineda del Mar.
- MASPONS, F. de S. (1871): *Lo Rondallayre*, vol 1, Barcelona, Àlvar Verdaguer.
- MILÀ I FONTANALS, M. (1853): «Cuentos infantiles (rondallas) en Cataluña», dins *Observaciones sobre la poesia popular con muestras de romances catalanes inéditos*, Barcelona, Impremta de Narciso Ramírez, p. 175-188.
- ORIOI, C. (1997): *Estudi del folklore andorrà en el seu context: La guerra d'Andorra amb els Estats Units i altres mostres de folklore*, Barcelona, Alta Fulla / Arxiu d'Etnografia d'Andorra, Monografies 1.
- (1999): «Les rondalles de Joan Amades i la seva relació amb fonts impreses anteriors», *Estudis de llengua i literatura catalanes* 38, Homenatge a Arthur Terry, vol. 2, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 289-311.
- ORIOI, C.; NAVARRO, P.; SALES, M. (2010): *Literatura oral a Faió, Favara, Maella i Nonasp*, Calaceit, Associació Cultural del Matarranya, Lo Trill 13.
- QUINTANA, A. (1995): *Lo Molinar: Literatura popular catalana del Matarranya i Mequinensa. Vol. I. Narrativa i teatre*, Calaceit, Instituto de Estudios Turolenses / Associació Cultural del Matarranya / Carrutxa, Lo Trill 1.
- (1997). *Bllat Colrat! Literatura popular catalana del Baix Cinca, la Llitera i la Ribagorça. Vol. I. Narrativa i teatre*, Calaceit, Instituto de Estudios Altoaragoneses / Institut d'Estudis del Baix Cinca / Institut d'Estudis Ilerdencs / Diputació General d'Aragó, La Gabella 4.
- RONDCAT: CERCADOR DE LA RONDALLA CATALANA. <<http://www.sre.urv.cat/rondcat/>>.
- ROS, Roser (2009): *Animalades. Contes d'animals i altres bestieses*, Barcelona, Tantàgora.
- VALOR, E. (1950-58): *Rondalles valencianes*, València, Editorial Torre, 3 vols [vol 1 (1950), vol 2 (1951), vol 3 (1958)].
- VALRIU, C. (1995): *Les tres fladores*, Barcelona, La Galera, El Sac 9.
- (2012): *Quatre retocs*, Barcelona, Cruïlla.



NOTES PROGRAMÀTIQUES PER A UNA VALORACIÓ PEDAGÒGICA DE L'HEROÏNA  
DE LA RONDALLA MERAVELLOSA

Josep Temporal Oleart  
*ICE de la Universitat de Barcelona*

La intenció d'aquestes notes és establir un esbós de programa, concebut com a punt de partença bàsic, per a una adequada i justa apreciació del contingut antropològic de l'heroïna de la rondalla meravellosa. Una valoració que sovint o bé és el fruit d'una desconeixença molt notòria del gènere —almenys en relació amb aquest tipus de contingut—, o bé és mediatitzada per aquella mena de crítiques més de caràcter ideològic i apriorístic que referenciades a una fonamentació. Em refereixo a crítiques subjectes a alguns estereotips que, projectats *tout court*, sense més ni més, a la rondalla meravellosa, resulten empobridors en lloc d'il·luminadors; clixés a l'estil del suposat sexisme, masclisme o conservadorisme moral del gènere, com si tals penjaments li fossin simplement connaturals de la manera més evident i l'expliquessin *de modo mechanico*. Salmòdia de mandarins. Amb tot, la intenció no és rebatre aquestes crítiques<sup>1</sup> sinó oferir —com he dit més amunt— la possibilitat de pensar en positiu el model antropològic de l'heroïna. Aquesta possibilitat l'ofereix la rondalla meravellosa, i en cap cas es tracta d'un filtre ideològic, d'un llit de Procrustes, que a priori s'apliqui al gènere. No; el camí que cal recórrer és diferent. Va del gènere, o sigui, d'allò nuclear que el defineix i dels elements que li pertanyen com a tal gènere, fins al resultat antropològic que se'n desprèn. Resultat que sense cap dificultat cal considerar un *model antropològic* determinat i propi de la rondalla meravellosa, indistint quant a l'heroi o l'heroïna. Considerem-ho de forma més o menys programàtica.

1. *Distinció entre l'actualització d'un contingut de folklore (acte especial de comunicació humana) i el nucli definidor del gènere*

Per a la finalitat d'aquestes notes es tracta d'una distinció de naturalesa sobretot procedimental, orientada a l'aplicació pedagògica posterior a l'entorn escolar o a àmbits de comunicació social amb finalitats explícitament educatives; per bé

---

<sup>1</sup> Vegeu el cap. 8 del meu treball *Rondalla meravellosa i filosofia. Una fonamentació antropològica* (Manacor, Món de Llibres, 2014: 441-471) on procuro denunciar la manca de fonamentació d'aquest tipus de crítiques.

que en si mateixa sigui una distinció acadèmica. Aquesta distinció és el punt de partença obligat perquè, altrament, es corre el perill de confondre el pol on rau el focus *hermenèutic* —el nucli que el defineix— amb el pol on rau la *variació* creativa —el de l'actualització comunicativa de qualsevol acte folklòric—, que és el pol en el qual sí que s'hi poden manifestar constructes cognotivistes (si s'analitza aquest acte comunicatiu des de la psicologia), conviccions morals i prejudicis antropològics (si s'analitza aquest acte des del punt de vista antropológicoètic) o assimilacions ideològiques de modes i tendències socials (si s'analitza aquest acte, per exemple, des del punt de vista de la sociologia). En aquest pol de la variació —real perquè és on efectivament l'acte s'actualitza i perviu— cal admetre-hi un ventall ideològic que pot convertir la *mateixa rondalla* en realitats amb models relativament diferenciats. Però aquí és important d'assenyalar que es tracta de la *mateixa* rondalla, i que no és pas a la nuclearitat d'aquesta identitat del gènere que se li poden atribuir aquelles crítiques. El «model nuclear» —per sintetitzar ràpidament la suma dels continguts estructurals que defineixen el *nucli* del gènere amb el model resultant que se'n desprèn com a *contingut*— és invulnerable a aquestes crítiques en el sentit que no l'afecten. Per això anomeno «externalistes» al gènere d'aquest tipus de crítiques. Qui pretengui fer un ús pedagògic del model antropològic de l'heroïna hauria de tenir molt present no sofrir aquesta confusió per tal d'adreçar-se de debò al model nuclear i no jutjar equivocadament el gènere.

## 2. Els elements definidors del nucli del gènere

El nucli definidor del gènere és estructural i estètic, centrat en l'acció dels personatges —la seva pròpia naturalesa «actancial» narrativosemàntica—, el seu disseny «estètic» i el seu dinamisme narratiu perllongat en les «esferes d'acció», o bé transmutats en pura «actancialitat». La convergència d'aquests tres elements atorga a la rondalla meravellosa identitat genèrica i folklòrica. Li atorguen, sobretot, perquè en realitat concreten per a aquest gènere el component formulístic, explícit o implícit, en la concreció externa o en l'estructura interna, que contenen la majoria d'actes de folklore.

A la rondalla meravellosa la fórmula és l'estructura; fórmula molt monolítica que ha fixat amb ciment els fonaments del gènere i l'ha dotat d'una potent eficàcia comunicativa. No pot sorprendre, doncs, que la rondalla meravellosa hagi generat una «classificació tipològica» basada en esquemes narratius; una «morfologia» del relat basada en l'esquelet de l'actuació dels personatges, o una

«gramàtica de la narració» basada en l'actancialitat. Mirada de molt a prop l'actancialitat és una derivada estructuralista perquè dissol el concepte de «personatge» —vinculat si més no per analogia al model antropològic— en el d'«actant» —que tan sols substantiva la potencialitat de l'acció bo i prescindint del subjecte d'acció. Tanmateix, aquest multienfocament, aparentment contradictori, no lleva força a la fórmula nuclear de la rondalla meravellosa sinó que contribueix a fusionar-la.

Què aporten a l'explicació del nucli del gènere cadascun d'aquests enfocaments? La morfologia proppiana revela a la perfecció que allò que articula el relat i li dona «forma» és l'engalzament de l'acció dels personatges. Aristòtil, de fet, ja ho havia anticipat per bé que d'una manera més genèrica i, per descomptat, sense formalitzar la morfologia de l'engalzament. No ho podia fer perquè l'engalzament de les accions de la intriga al qual es refereix Aristòtil a la *Poètica* no pot identificar connectors per la senzilla raó que la connectivitat de les accions és en darrer terme moral, o sigui, quelcom impossible de formalitzar-se. En canvi, pel formalista rus l'engalzament no té aquesta naturalesa, diguem-ne «filosòfica», sinó que disposa d'una connectivitat seqüencial i mecànica, o sigui, quelcom que sí pot arribar a formalitzar-se. Tanmateix, la seqüencialitat i l'estandardització, que generen una mena de connectivitat de segon ordre, resisteixen l'analogia respecte a l'estructura moral humana més elemental: hi ha manca o agressió inicials que mouen a l'acció; hi ha decisió d'actuar i de superar dificultats (proves), a més d'acceptar l'acció cooperativa d'altres concurrents, i hi ha, finalment, la reparació de la manca o l'agressió inicials, amb la significació reforçada dels canvis d'estat (d'infant a adult, simbolitzada per la funció «matrimoni»; i de malaurat i pobre al reconeixement de l'individu amb l'assoliment de l'autosuficiència i l'estàndard òptim de vida, simbolitzat per les funcions «pujada al tron» i «retribució en diners»). La línia d'acció rondallística respon majorment a aquesta analogia; d'aquí l'enorme força didàctica i antròpica que conté. És l'estructura més elemental del conflicte humà i la donació de sentit a través de l'única resposta possible: la de l'acció. La consideració de Frye sobre la diferència de grau però no de naturalesa entre el receptor i el personatge resulta tan certa referida a la novel·la moderna com a la rondalla meravellosa, per més que sobti tal asseveració. L'infant es projecta en les figures de la rondalla sense cap dificultat justament per la seva buidor psicològica, i s'hi projecta amb molta facilitat. Els fangars psicològics de les novel·les els són inextricables; en canvi, no els en són, de fangars, l'estil abstracte i la simplicitat figurativa

d'un gènere que, sense allunyar els personatges de l'heroi i l'heroïna de la seva pròpia naturalesa humana de receptors, els dota de sentit plenament humà; a ells i a l'acció humana en si mateixa. I els ho fa així de senzillament, reforçant el sentit finalístic o teleològic que conté tota acció, la pròpia no pas més que la dels personatges rondallístics. Per això, a la rondalla meravellosa, la linealitat és el correlat narratiu de la teleologia de l'acció humana.

La semàntica estructural, que du aquesta única resposta possible —la de l'acció— fins a un extrem reduccionista (cosa que no van fer ni Aristòtil ni Propp) llegeix la rondalla meravellosa des de la perspectiva de la buidor moral, orfe com és de subjectes d'acció que puguin respondre'n moralment, ni que sigui de manera implícita i analògica a ulls dels receptors. Actants i actancialitat en lloc de personatge i d'acció humana. És el pas de l'aristotelisme i la teoria clàssica, centrada en la mimesi literària de l'acció humana i, en darrer terme, de l'ésser humà, a l'estructuralisme dissolvent i antihumanista que explica dinàmiques humanes però no pas la naturalesa humana. Amb tot, també es tracta d'una aportació, per bé que més limitada, a l'explicació del nucli del gènere perquè representa el negatiu del que es revela a través d'altres enfocaments com a positiu del model antropològic que queda «fotografiat» o «radiografiat» a la rondalla meravellosa. L'actancialitat no fa sinó reforçar el protagonisme pràcticament exclusiu que té l'acció en l'explicació del gènere. L'anàlisi antropológicoètica del contingut del model nuclear és una tasca que es pot realitzar, doncs, amb tota naturalitat.

Si d'entrada pot semblar que no hi ha gaire marge per a aquesta anàlisi només és pel disseny abstracte dels personatges, mancats d'etopeia i d'autèntica profunditat psicològica. Això no obstant, es tracta d'una dificultat només aparent. Al seu darrere s'hi amaga un potentíssim missatge sobre el ple sentit i eficàcia racionals i morals de l'acció humana. Tot un alliçonament moral, tota una pedagogia antropológicoètica, encara que esquemàtica, per a les ments en les fases inicials de l'educació moral en el sentit que hi van donar Kohlberg i fins i tot Piaget.

Què aportà, al seu torn, Lüthi a la comprensió del nucli del gènere? Amb les lleis estètiques que objectivà ens mantenim —cal no oblidar-se'n— en la fórmula del folklore referida a la rondalla meravellosa, en el nucli que la defineix; i en el seu dinamisme, que acaba generant la manifestació estètica exterior de la rondalla. Les lleis que la regulen, segons Lüthi, són la unidimensionalitat, la linealitat o estil lineal i l'estil abstracte; lleis que configuren uns

personatges —sobretot els de l'heroïna i de l'heroi— com a «purs portadors d'acció». Convergència, doncs, de Lüthi amb Propp i, per descomptat, amb Aristòtil, cap al comú denominador que és l'acció. El nucli definidor i el model antròpic que conté implícit resulta tan decisiu per al gènere que al pol de la variació li queda un marge relativament reduït. Potser aquest fet també contribueix a explicar la pervivència del gènere.

### *3. El model antropològic que se'n desprèn*

Al nucli del gènere, doncs, hi ha un model antropològic simple i clar, ben determinat, el contingut del qual no està situat en un dipòsit de valors o, en termes aristotèlics, en l'exemplificació del procés de les virtuts, sinó més aviat en un missatge més bàsic i anterior a aquests continguts antropològicomorals de segon ordre, molt més complexos, de manifestació i d'interpretació. Tanmateix, el contingut d'aquest model antropològic actua com a canemàs o com a substrate necessari per a teixir l'ordit i la trama de tota l'episòdica rondallística. Dit altrament: si l'episòdica o la intriga rondallística resisteix el pes d'una fórmula estructural dins la qual l'individu no s'hi sent antropològicament falsejat és perquè el contingut d'aquest model nuclear, a més d'antropològic, esdevé un autèntic mirall quant a la naturalesa d'allò que identifica igualment tant a l'heroïna o l'heroi de la rondalla meravellosa com als seus receptors. Un infant pot arribar a copsar que determinats canvis hilemòrfics o determinades ficcions del meravellós són impossibles, però això no l'impedeix sentir-se radicalment reconegut en l'heroïna o en l'heroi que actua. Això és així per l'extraordinari encert del contingut del model nuclear: econòmicament perfecte, atès que no conté res que no li sigui imprescindible per a la transmissió del model; i paradigmàticament eficaç, atès que està dissenyat de tal manera abstracta que no queda condicionat per externalitats com ara les èpoques, les circumstàncies, les contingències, les subjectivitats psicològiques o les modes antropològiques i discursives. És un nucli autònom que es reconeix en si mateix i un model que funciona i s'assumeix.

El seu contingut antropològicòetic es pot sintetitzar sumàriament en els següents elements: (1) el sentit finalístic o teleològic (absolut) que té l'acció humana; (2) la labilitat o inestabilitat de la condició antropològica consistent en el fet que exerceix el mal i, al seu torn, li sobrevé el mal (ambdues coses); (3) la confiança en la potencialitat de la naturalesa humana, concebuda com a eficàcia de la virtut (o la força dels valors, si es prefereix una expressió més

hodierna, encara que molt més difusa i inexacta), que impel·leix a actuar; (4) la necessitat de l'altre que hi ajuda —de l'acció cooperativa i social, doncs— per a reeixir; i (5) la possibilitat de vèncer la «diferència» que representa el mal —per dir-ho amb una expressió molt al gust d'un cert estructuralisme francès— i atènyer, així, la identitat, el reeiximent antròpic, que pren les formes de la «felicitat» quan aquest reeiximent es formula en clau moral. El fil conductor de tots aquests elements és l'eficàcia moral del just, singularment concebut a la rondalla meravellosa com a dreturer o dreturera —almenys en el sentit formal de figura que actua sotmesa a la linealitat de l'acció—, i identificada en l'heroïna i l'heroi. Justícia i felicitat són les formes morals que pren el reeiximent humà a la rondalla meravellosa. La rondalla, efectivament, també conté implícita en el model nuclear una certa noció de justícia humana, molt activa, no sempre rigorosament imparcial, però que respon a la idea espontània de rectificació moral d'allò que no ens agrada de la realitat (la justícia restituïdora de la rondalla com a «món de contrast de la realitat» —«Kontrastwelt der Wirklichkeit»—, tal com ho van saber explicar magníficament Kurt Ranke, André Jolles, i tants altres representants de la Märchenforschung molt coincidents en aquesta qüestió).

Breu consideració a banda mereix l'enfocament ètic de la virtut en l'explicació del contingut del model nuclear. Realment, ja s'ha anticipat, no es pot afirmar en sentit estricte que la rondalla meravellosa reflecteixi el procés de la virtut. Això és literalment impossible perquè per fer-ho possible caldria un tractament realista del temps que òbviament la rondalla no té. Tampoc no li cal. La rondalla meravellosa en té prou a mostrar no pas el procés «hèxic», d'habitució i d'adquisició de la virtut a través del temps en l'heroïna o l'heroi, sinó l'«eficàcia de la virtut», que en realitat, fent una transposició una mica inexacta d'aquest concepte ètic aristotèlic, significa mostrar que les potencialitats morals de la naturalesa humana són eficaces quan s'exerceixen. Podem referir-nos, només a manera d'exemple, a *Anna Karèнина* com a plasmació d'una presentació «hèxica» de les virtuts i els vicis humans, que no té cabuda en el disseny abstracte i el temps ficcional de la rondalla; tanmateix, amb l'heroïna d'una rondalla meravellosa alguna concomitància hi ha, atès que en ambdós casos, el del personatge tolstolià i el de l'heroïna rondallística, el subjecte d'acció acaba sofrint l'efecte de l'eficàcia d'haver exercit (o no) la virtut.

En un altre lloc he resumit la manera com l'eficàcia de la virtut inherent al model nuclear mou a l'acció, a actuar en ple sentit moral. Goso repetir-ho, per

bé que sense desenvolupar-ho.<sup>2</sup> Així doncs, l'eficàcia de la virtut: impel·leix a seguir l'*impuls racional* que dictamina la *superació de la injustícia* (en forma d'agressió o de mancança) a través d'*accions concretes*; impel·leix a *ajudar el més feble*, si s'és més fort, a *deixar-se ajudar*, si s'és més feble; impel·leix a *actuar bé*, segons es desprèn de l'*exemple del dreturer i virtuós* (l'heroi o l'heroïna indistintament); i, finalment, impel·leix a ser un mateix i a fer el que calgui per ser feliç.

Aquest és l'esbós antropològic i moral que està contingut en el model nuclear, que amb tota precisió, doncs, podem també anomenar antropológicoètic. Qui es plantegi un determinat ús educatiu de la rondalla meravellosa hauria de considerar-lo objectivament per evitar de falsejar la imatge d'ésser humà que es desprèn del gènere.

#### 4. *La relectura del model i el trasllat didàctic*

Les rondalles meravelloses han exercit un poderós al·liçonnement moral sobre el sentit teleològic de l'acció humana —ja s'ha esmentat— i, amb això, han col·laborat a forjar subjectes morals en procés d'adquisició de la seva autonomia i creixement moral. Els actes de transmissió folklòrica, cada vegada que s'actualitza una rondalla meravellosa, destil·len en la intel·ligència del destinatari, a dosis petites però reiterades, aquest contingut antropológicomoral. Sempre, doncs, ha estat un gènere al·liçoador. Queda clar, tanmateix, que no ha estat al·liçoador d'uns continguts externalistes, orientats segons l'*statu quo* de modes o circumstàncies aleatòries, del tot externes al nucli del gènere, i irrellevants. Si s'arriba a percebre clarament que això ha estat veritablement així resulta més fàcil no caure en el mateix error procedimental a l'hora de rellegir adequadament el model i traslladar-lo, amb voluntat pedagògica, a actuacions o a unitats didàctiques concretes.

En primer lloc cal assumir fins a les darreres conseqüències que el model nuclear no fa la menor distinció entre la condició masculina de l'heroi i la femenina de l'heroïna. Adverteixo que no em refereixo a la condició sexual d'un i altre perquè al model nuclear de la rondalla meravellosa, com explica molt bé Lüthi, la sexualitat és pràcticament inexistente o, en tot cas, sotmesa a la pura figuració abstracta. No és així necessàriament, és clar, en el pol de la variació, en què qualsevol actualitzador d'un acte folklòric pot afegir-hi tanta sexualitat

---

<sup>2</sup> Vegeu el cap. 7 del mateix treball esmentat a la nota anterior (Temporal 2014: 399-440).

com li vingui de gust, a lloure només de les seves desinhibicions o al dictat de les autocensures, segons li ho aconsellin els seus constructes o filtres mentals. Amb tot, jo m'inclino a pensar que, tot i haver elements d'aquesta naturalesa (en el dipòsit arxivístic, sens dubte filtrat ideològicament, n'hi ha poquíssims), el poder del nucli és tan fort que en la transmissió o actualització del gènere s'ha tendit a no exercir gaire marge de recorregut. I, quan apareixen, dins el marc global de la significació antropológicoètica de l'acció dels personatges, hi tenen un paper notòriament secundari que en res canvia aquest marc.

Tant des del punt de vista de la seqüència de les accions, com del poder de la seva actancialitat, com del disseny estètic dels seus personatges com a figures, la rondalla meravellosa no ha distingit cap element significatiu i objectivable que faci pensar en un tractament diferenciat de les naturaleses humanes de l'heroi i l'heroïna. L'exhaustivitat del dipòsit catalogat palesa sense fissures que entre l'heroïna i l'heroi la rondalla meravellosa no ha establert ni patrons d'acció desiguals ni models d'èxit distints. En tot cas les diferències que poden aparèixer, a l'estil, per exemple, d'un sexisme rudimentari que fa de les heroïnes feinaadores domèstiques i als herois, treballadors fora de llar, tenen un recorregut limitat que no juga un paper significatiu dins la lectura de l'acció humana que es fa a la rondalla meravellosa. Aquests elements són fins a cert punt circumstancials i, per descomptat, responen a cosmovisions d'èpoques passades en les quals el present ja no s'hi veu reflectit. És a dir, que una actualització present, no manllevada de l'arxivística folklòrica, no té per què reflectir aquesta mena d'elements aleatoris que no responen en absolut als contextos ideològics actuals; la seva variació s'adaptarà, exactament com ha estat sempre, a les circumstàncies del moment. Amb tot, tant les versions del dipòsit com les d'actes folklòrics de present deixaran igualment incòlume el nucli de model antropològic, atès que és invulnerable als elements de la variabilitat, tal com ja s'ha esmentat més amunt. Val la pena, però, d'insistir-hi, justament per relativitzar l'efecte purament circumstancial que tingui una versió concreta del dipòsit arxivístic rondallístic, de la qual es faria molt mal fet d'inferir-ne generalitzacions sobre el gènere. El que pugui arribar a dir-se s'explicarà pels elements de variabilitat que haurien de ser adequadament identificats com ara els constructes hermenèutics dels informants i els dels recopiladors, les autocensures que uns i altres hi exerceixen, les intencionalitats comunicatives que es fan presents a cada moment, etc. La primera conclusió ben fonamentada, des del punt de



vista de la relectura del model nuclear, és que la rondalla meravellosa no estableix cap diferenciació antropològica entre heroïna i heroi.

Quant al trasllat didàctic el docent hauria d'interrogar-se exactament què és el que cal traslladar i què és irrellevant. Això ja té una resposta força evident pel que s'ha dit fins aquí. Si s'acudeix al dipòsit arxivístic, com previsiblement succeirà majorment, caldria: (1) prescindir dels elements del pol de la variació —o relativitzar-los molt—, que fou afectat en aquelles versions concretes; (2) identificar perfectament els elements que responen al nucli temàtic i potenciar-ne la seva significació, atès que és aquí on rau la força de significació real de la rondalla; i (3) es pot reversionar, atenent el pol de la variació, qualsevol versió segons les intencionalitats (aquí educatives) del present. Amb tot, considero que aquest tercer punt és delicat almenys en el sentit que la variació tampoc no hauria de forçar mai el nucli ni d'excedir-ne els límits. Si es fes això, s'estaria completament fora de la rondalla; s'usaria una rondalla per acabar fent-ne un relat diferent que quedaria al marge de les lleis del gènere i perdria la força del seu model nuclear. Talment com, per exemple, passa quan un relat rondallístic es reescriu segons les lleis de la novel·la: és la mateixa història, però la història ja no és una rondalla. No n'és ni per les noves lleis a què s'ha sotmès el relat ni, encara més, perquè el nou marc comunicatiu destrueix la possibilitat del folklore. Tota reversió comporta un cert allunyament artificial de la comunicació folklòrica; tanmateix reversionar és quelcom legítim si s'intenta de fer respectant el nucli definidor del gènere i el contingut del model antropològic que conté. La reversió només té sentit si es fa així, altrament ja no respondria a una relectura del model ni el traslladaria; faria quelcom que ja no tindria a veure amb la rondalla meravellosa.

Un altre repte, doncs, per al trasllat didàctic, és establir els límits que no s'haurien de traspasar per ser respectuós amb el gènere. Entenguem-nos: tan respectuós com pot arribar a ser-ne un context comunicatiu d'entorn escolar i amb intencionalitat educativa sobre algun aspecte antropològic o moral que es vulgui treballar amb l'alumnat.

Atenent, doncs, el conjunt d'aquestes propostes programàtiques ni es difumina el gènere ni es falseja el seu contingut antropològic i moral. I, pel que fa l'heroïna, se la pot reivindicar com a subjecte moral amb radicalitat i des del més estricte «igualitarisme». No pas per cap a priori antropològic de la modernitat, sinó perquè el nucli de la rondalla meravellosa així mateix ho reivindica, i «la» reivindica. Potser aquesta reivindicació, que ha funcionat com la «didàctica

oculta» del gènere (en el doble sentit, per què no?, etnopoètic i antropologico-sexual de gènere), ha estat una altra de les claus secretes a tenir en compte per a explicar-ne l'èxit. Almenys en aquest aspecte antropològic tan radical la rondalla meravellosa ha estat sempre molt moderna. Si efectivament això ha estat així ho hauríem de celebrar des de la nostra modernitat i saber-ho aprofitar en clau pedagògica.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

TEMPORAL, J. (2014): *Rondalla meravellosa i filosofia. Una fonamentació antropologicoètica*, Manacor, Món de Llibres.

## ÍNDIX

Alexandre BATALLER i Margalida COLL <i>Presentació. Etnopoètica i educació: convivència simbiòtica i vincles de complicitat</i>	7
I. <i>Etnopoètica i ensenyament: mirades històriques</i>	
Alexandre BATALLER CATALÀ <i>Etnopoètica i ensenyament de la llengua i la literatura en el context escolar valencià anterior a 1983</i>	13
Margalida COLL LLOMPART <i>La literatura popular com a font de recursos educatius: una aproximació</i>	31
Josefina ROMA I RIU <i>La vocació pedagògica en tres generacions: Rossend Serra i Pagès, Sara Llorens i Palmira Jaquetti</i>	45
Emili SAMPER PRUNERA <i>Preocupacions populars versus progrés: folklore i pedagogia en l'obra de Cels Gomis</i>	53
Vicent VIDAL LLORET <i>L'escola en valencià: els ensenyants-folkloristes i els reculls de rondalles</i>	63
II. <i>Etnopoètica i educació: experiències</i>	
Roser ROS I VILANOVA <i>Etnopoètica i educació. Els contes a l'educació primària i secundària com a eina d'expressió i cultura oral. Una experiència educativa a la ciutat de Barcelona</i>	79

Caterina VALRIU LLINÀS <i>Llegendes per a un món millor: una experiència solidària entre Gàmbia i Mallorca</i>	91
Àngel VERGÉS I GIFRA <i>Llegendes i paisatges del Pla de l'Estany</i>	103
III. <i>Etnopoètica per a l'ensenyament: els gèneres i els textos</i>	
Ramon BASSA I MARTÍN <i>Els jocs lingüístics orals populars des del punt de vista de l'etnopoètica</i>	115
Jaume GUISCAFRÈ DANÚS <i>Del NOLOTIL al NOALTIL: folklore en defensa d'una educació pública de qualitat</i>	129
Nadia GHULAN DASTGIR i Joan SOLER I AMIGÓ <i>Els primeres contes afganesos publicats, i en català</i>	163
Carme ORIOL CARAZO <i>Tipologia dels textos de narrativa folklòrica: de la transcripció a la recreació</i>	167
Josep TEMPORAL OLEART <i>Notes programàtiques per a una valoració pedagògica de l'heroïna de la rondalla meravellosa</i>	177



Aquest llibre, maquetat a Altea,  
es va acabar d'imprimir  
a primers de novembre de 2014,  
als tallers de Llinares Impressors,  
ben a prop de la mar de la Vila Joiosa i d'Alacant,  
que és la mateixa mar de València,  
Tarragona, Barcelona, Mallorca  
i la ciutat de l'Alguer.



