

L'ARC 8

QUADERN INFORMATIU DE L'INSTITUT
DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Núm. 8 / MARÇ 1999



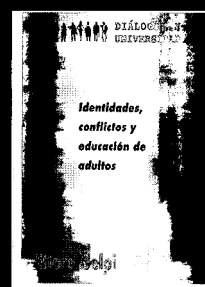
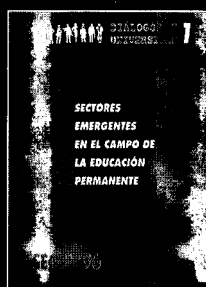
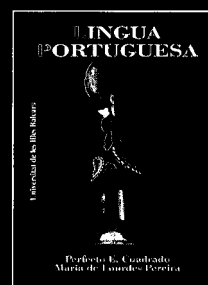
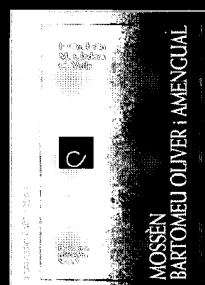
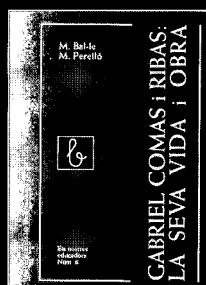
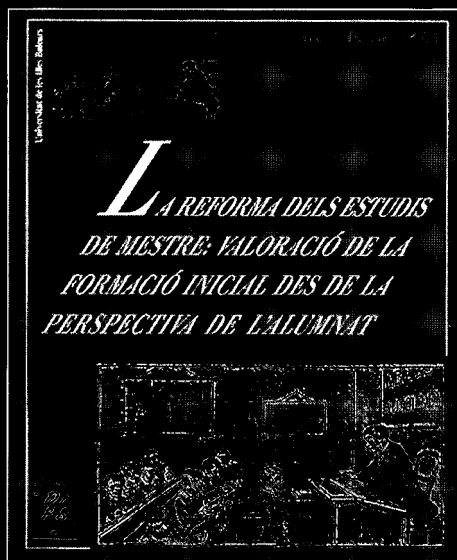
Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació





Universitat de les Illes Balears

SERVEI DE PUBLICACIONS NOVETATS EDITORIALS



• *Taula. Quaderns de Pensament.* Palma: UIB (Dept. de Filosofia), 1997. 226 pàg.; 24 cm. ISSN: 0214-6657. Preu núm. 27-28: 1800 ptes.

• *Lingua portuguesa.* CUADRADO, Perfecto E.; PEREIRA, Maria de Lourdes. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. 141 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-369-1. Preu: 1400 ptes.

• *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra.* BAL·LE, Magdalena; PERELLÓ, Mateu. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Els Nostres Educadors, 6. 69 pàg.; 17 cm. ISBN: 84-7632-362-X. Preu: 400 ptes.

• *Mossèn Bartomeu Oliver i Amengual.* CARABALLO, Francesca; CLADERA, Margarida; VALLS, Cecília. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Els Nostres Educadors, 7. 83 pàg.; 17 cm. ISBN: 84-7632-361-1. Preu: 400 ptes.

• *La reforma dels estudis de Mestre: valoració de la formació inicial des de la perspectiva de l'alumnat.* POMAR FIOL, Maria Isabel. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Didàctica y Psicopedagogia, 6. 184 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-363-8. Preu: 1800 ptes.

• *Sectores emergentes en el campo de la educación permanente.* Diversos autors. 1a. edició. Palma: UIB; Diálogos, 1998. Col·lecció Diálogos y Universidad, 1. 179 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-360-3. Preu: 1250 ptes.

• *Identidades, conflictos y educación de adultos.* GELPI, Ettore. 1a. edició. Palma: UIB; Diálogos, 1998. Col·lecció Diálogos y Universidad, 2. 221 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-372-7. Preu: 1500 ptes.

• *Teatre modern a Mallorca.* NADAL, Antoni. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 8. 210 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-991-6. Preu: 1560 ptes.

• *Normes i programes per a la realització de les proves d'accés a la Universitat per als majors de 25 anys.* 1a. edició. Palma: UIB, 1998. 104 pàg.; 21 cm. Preu: 450 ptes.

• *Textos literários portugueses.* CUADRADO, Perfecto E.; PEREIRA, Maria de Lourdes. 1a. edició. Palma: UIB, 1998. Col·lecció Materials Didàctics, 51. 340 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-365-4. Preu: 2900 ptes.

• *Calor / Fins aquí.* CERDÀ, Josep Ramon. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1997. Col·lecció Tespis, 5. 90 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-333-6. Preu: 900 ptes.

• *Saül.* GIDE, André. Traducció: Carlota Vicens. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1998. Col·lecció Tespis, 6. 136 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-352-2. Preu: 1000 ptes.

L'ARC

Quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

Número 8 / Març 1999
Publicació quadrimestral
Preu d'aquest exemplar: 700 ptes.

Edita:
Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat de les Illes Balears
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 80 - Fax: 971 17 24 01

Director:
Gabriel Janer Manila

Coordinador:
Miquel F. Oliver

Secretària de Redacció:
Aina Dols

Consell de Redacció:
Pere Alzina Miquel Catany
Catalina Morey Mateu Servera
Miquel Sbert Maite Sbert
Marià Torres Gaspar Valero

Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:
Excm. Sra. Mercè Gambús
Vicerectora d'Extensió Universitària
Excm. Sr. Santiago Cavanillas Múgica
Vicerector d'Ordenació Acadèmica
Il·lm. Sr. Gabriel Janer Manila
Director. Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera
Psicologia
Dr. Llorenç Valverde
Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano
Economia i Empresa

Dr. Patrícia Trapero
Filologia Espanyola i Moderna

Dr. Rosa Arrom
Dret Privat
Dr. Catalina Cantarells
Ciències Històriques i T.T.A.A.

Dr. Jaume Cañellas
Química

Dr. Pere J. Brunet
Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego
Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas
Física

Dr. Joan Oliver Araujo
Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas
Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sabiote Navarro
Filosofia

Dr. Catalina Valriu Llinàs
Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Catalina Morey i Suau
Secretària. Institut de Ciències de l'Educació

Coordinació Secció Experiències:
Maite Sbert

Publicitat i subscripcions:
Xisca Noguera
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07071 Palma (Balears)
Telèfon: 971 17 24 08 - Fax: 971 17 24 01
e-mail: ICEXNT@PS.UIB.ES

Il·lustració de la portada:
Antonio Saura.
Il·lustració per a *Las aventuras de Pinocho* de C. Colodi.
© Edic. Galaxia Gutenberg i Círculo de Lectores

Disseny gràfic i impressió:
Taller Gràfic Ramon
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 971 75 44 32 - 07004 Palma
http://personal.redestb.es/tgramon
e-mail: tgramon@mx3.redestb.es

DL: P.M. 1094-1996
I.S.S.N. 1136-8969

L'Arc no fa necessàriament seves les opinions ni els criteris exposats en les diferents col·laboracions.

Editorial

pàg. 2

Dossier

El Poder de Llegir LLIBRE INFANTIL I DINAMITZACIÓ DE LA LECTURA



Quasi un manifest pàg. 3

La irrevocable modernitat del llibre
Jean-Louis Lisimachio pàg. 4

La literatura infantil i juvenil al final del segle XX
Josep Maria Aloy pàg. 12

L'esperit de la Mediterrània a la literatura infantil i juvenil
Gabriel Janer Manila pàg. 17



L'entrada al món de ficció: Com comencen les històries
Teresa Colomer pàg. 24

Un tema inadequat: anotacions sobre la presència de l'amor i el sexe en la literatura infantil i juvenil en llengua catalana a Mallorca
Miquel Rayó pàg. 29



La diferència que ens iguala
Teresa Duran pàg. 35

La literatura en colors
Janine Despinette pàg. 40

Dinamització de la lectura
Anna Gasol pàg. 43

El joc dramàtic a l'Educació Primària
Isabel Tejerina pàg. 47

La novel·la històrica en la literatura juvenil catalana contemporània: una eina de recobriment nacional?
Catalina Valriu pàg. 53



Quan el monstre es diu Barba-Blava
Maria de la Pau Janer pàg. 55

La petita poesia oral: els jocs lingüístics i el llenguatge oral a l'aula
Ramon Bassa i Martín pàg. 58

Dossier - Enquesta

Refer el joc de la vida.
Breu resum d'una enquesta pàg. 5

Panoràmica

SPA AIS. Seminari Permanent d'Astronomia, Astronàutica i Satèl·lits
Lluc Mas Poceró pàg. 66



Així com lo sol qui fa arc...

Ramon Llull



És un nou L'ARC, el quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, és a les vostres mans. En aquesta avinentesa, hem volgut que la publicació coincidís amb les V JORNADES DEL LLIBRE INFANTIL I JUVENIL EN LLENGUA CATALANA que el Seminari de Literatura Infantil i Juvenil, inscrit a l'esmentat institut universitari, organitza d'ençà de 1984. I ho hem fet, a més, amb motiu del vintè aniversari de la creació d'aquest Seminari, que inicià les seves activitats el mes de desembre de 1978 amb una conferència d'Aurora Díaz Plaja, activitats que es perllongaren durant els mesos de gener i febrer de 1979 a l'edifici de Son Malferit on, per aquell temps, s'impartien els estudis de lletres.

Amb els anys, alguns dels principis que fonamentaren aquell projecte segueixen a la base de la feina actual: «El seminari sobre la problemàtica del llibre infantil de creació —es manifestava en aquell primer programa— es proposa indagar en el coneixement de l'anomenada Literatura Infantil, en els seus valors i en les seves manipulacions; també, en l'estudi de la imaginació i en les arrels profundes de l'escriptura, en les relacions entre el nin i el llibre...». Posteriorment, els objectius que s'han afegit a l'aventura inicial han estat, ben segur, la conseqüència explícita d'aquell primer esbós: la necessària promoció de la lectura entre la població jove del nostre entorn social, la dinamització del llibre, la necessària difusió de textos de qualitat, la discussió i el debat sobre les grans obres clàssiques, la creació d'una àrea de reflexió i de relació personal entre els professionals de l'educació, la creació literària, la crítica especialitzada i els estudiosos, la concepció d'una literatura infantil com a

espai de creativitat i tolerància, l'estimulació i l'orientació de la recerca en el camp dels estudis crítics.

I han dirigit la tasca una sèrie de principis inspirats en els grans mestres. Gianni Rodari ha estat de forma permanent a la base de les activitats: «...els llibres nascuts per al «nin-alumne» no duren, no resisteixen el temps, les transformacions socials, les modificacions de la moral, les mateixes conquestes successives de la pedagogia i de la psicologia infantil, mentre que els llibres nascuts de la imaginació per a la imaginació romanen i a vegades fins i tot esdevenen grans amb el temps». I Paul Hazard. I Marc Soriano. I Julia Kristeva. I Roland Barthes: Potser —diu— no és necessari ensenyar res més que literatura, la més complexa de les pràctiques significants. I la difícil peripècia d'aprendre de llegir el text literari: la creació dels ritmes de lectura, tan necessaris per donar sentit a les fibres del text, per promoure les seves potencialitats. Avui sabem de quina manera per mitjà de la ficció el lector entra en contacte amb una realitat virtual i es nodreix de recursos ètics: perquè ultrapassa el seu món, entra en altres situacions, contextos, experiències, alhora que estructura la pròpia identitat; i estimula les seves capacitats cognitives: es col·loca en la dimensió del possible, dóna vida a un pensament obert, crític, lliure, s'emancipa d'una ètica invariant i rígida. Per mitjà de la lectura, les paraules deixen de ser objectes rígids.

Així com el corn marí que ens posam a l'oida ens retorna el renou de les ones, la lectura ens fa sentir l'agitació de la vida interior, allò que ressona en les profunditats del cor: el paisatge, l'acció, els personatges que la ficció proposa s'uneixen a l'experiència pròpia a fi de crear una imatge del món nova, suggestiva, tal vegada possible. ◆

G.J.M.

Quasi un manifest



Cada vegada que els científics i intel·lectuals han reflexionat sobre la civilització europea, el debat ha traspassat les fronteres de la seva entitat cultural fins a fixar les característiques essencials de l'humanisme: teorètica i tècnica, tradició i revolució, diàleg socràtic i diàleg cristià, invenció poètica i invenció científica, tot considerant que la seva entitat temporal parteix de l'Hèl·lade i arriba a l'illa d'Útopia.

Cada generació hi redescobreix la curiositat d'Ulisses i la d'Erasme, la inquietud de Macbeth, de Hamlet i dels germans Karamàzov, recorre els itineraris dantescs o de Proust, es retroba en el Faust, en Càndid o en sant Francesc, revoluciona els sistemes coneguts amb Copèrnic o Comenius, cavalca el cavall de Rotllan o el de *Don Quijote*.

Cada generació europea retroba al començament del seu recorregut el nas menti-

der de *Pinocchio* i el mirall d'Àlicia, els pagesos de les faules eslaves i els bromistes de les alemanyes, s'embarca en les naus dels vikings i en les barques dels pescadors de coral, entra dins la cabana de Robinson i descendeix vint mil llegües sota el mar amb el capità Nemus.

Conèixer les obres de la millor literatura europea que les generacions d'avui i les de demà podran llegir i haurien de llegir, significa comprendre i estimar quina nova cultura evoluciona de la nostra civilització, i indicar la via d'una formació autènticament humanista de les noves generacions, fet que cal entendre com una presa de consciència total del propi passat i com una capacitat creadora d'un futur a escala humana. ◆

Aquest text forma part de la presentació del Premi Europeu de Literatura Infantil i Juvenil Pier Paolo Vergerio, concedit per la Universitat de Pàdua.



Jean-Louis LISIMACHIO
Le Monde (traduït de l'original francès per Aina Dols)



La irrevocable modernitat del llibre



er instruir-se o per divertir-se, descobrir el món o recordar el passat, interpretar el temps i l'espai, la nostra segona meitat del segle XX disposa d'estris sorprenents —ordinadors, xarxes informàtiques, CD-Rom...— allò que qualificam com a noves tecnologies.

Inventari incomplet: per a aquestes mateixes benaurances de l'ànima, hi ha un altre instrument almenys tan prodigiós com els que hem esmentat. Lleuger, de dimensions reduïdes, extraordinàriament manejable i portàtil —fins al punt que hom l'ha qualificat d'objecte nòmada per excel·lència—, es connecta a l'energia més natural: la del propi usuari. I si l'ús suposa una certa lògica, no necessita cap programari. Encara millor: autosuficient, és l'ús allò que, contínuament i sense pausa, manté i perfecciona els processos que el fan funcionar.

Aquesta petita meravella d'enginy tecnològic es diu llibre. N'hem oblidat les virtuts? El fet que s'hagi inventat ja fa mig mil·lenni no el reduirà a la cortesa deferència deguda al testimoni d'una tradició certament prestigiosa, però ben pròxima a resultar antiquada?

Els *defensors* del llibre tenen, potser, alguna responsabilitat en aquesta situació: sovint adopten una psicologia —en conseqüència una estratègia— d'assetjats, i en la seva argumentació perden de vista allò que realment és essencial. Amb independència de la seva edat, el llibre és absolutament modern. Perquè, què significa "ésser modern" per a un objecte o per a una tècnica si no "ésser del seu temps"? —És a dir, en aquesta època, eficaç, operatiu, totalment adequat a les finalitats que hom li assigna?

Una de les singularitats del llibre és que ha estat modern en el seu origen i ho continua essent en aquesta *perennitat*. Com és sabut, el mateix decenni de mitjan segle XV va viure el naixement de la impremta i el descobriment d'Amèrica, esdeveniments que marquen precisament, segons els historiadors, el començament dels temps moderns. I, des d'aleshores, la permanència del llibre com a base de la nostra construcció personal i col·lectiva prova la seva gran capacitat d'adaptació als estats del món, en permanent canvi, la seva aptitud per acompanyar les evolucions —individuals o del conjunt de la societat—, així com les innovacions tècniques que les susciten o que se'n deriven.

Del llibre podríem dir que essencialment és *compatible*. Ho fou amb la ràdio, amb el cinema, amb la televisió. Per una raó senzilla: l'escrit és la matriu dels continguts de

totes aquestes maneres d'expressió i de comunicació. En són inseparables, solidaris, i la seva modernitat, en el moment en què emergeix, conduïa a la del llibre.

La lectura forma i desenvolupa en l'infant els processos mentals lògics i cronològics indispensables per a la intel·ligència de les noves tecnologies. Alhora, aquestes tecnologies contribueixen a exercir l'esperit crític, el plaer de la descoberta i les associacions creatives, el sentit de l'analogia i el de la relativitat. La seva aportació és indiscutible, però el llibre i l'escrit suposen una passa prèvia obligada, fora de la qual la percepció del món esdevé caòtica i la comunicació —per tant, inserció social— gairebé impossible.

D'altra banda, fins i tot l'accés a les noves tecnologies exigeix el domini de la lectura. Ja fa molt de temps que està superada la discussió sobre el pretès triomf imminent de McLuhan sobre Guttenberg.

Llegir, escriure, parlar: a les nostres civilitzacions anomenades, justament, *del llibre*, aquesta trilogia esdevé constituent de la individualitat i de la ciutadania —conceptes que marcaren precisament el naixement històric de la modernitat. Encara que fos amb les millors intencions del món, fer-la feble tot dissociant-la del seu suport més econòmic, més igualitari i més eficaç, el llibre, seria menysprear-la en la jerarquia dels mitjans i dels fins. I també per a les noves tecnologies suposaria tallar el tronc de l'arbre del qual s'alimenten.

Si la modernitat és allò que ens és absolutament contemporani en els projectes i en els seus efectes i, alhora, allò que preveu el futur, el llibre hi té el seu lloc, tota la seva legitimitat. Per a l'infant, mitjançant els manuals escolars, suposa l'únic *objecte cultural* que tenen sense excepció. Per a l'infant i per a l'adult, el món interior del qual, gràcies a les novel·les, assaigs i documents, es recrea contínuament, s'enriqueix amb experiències reals o imaginàries, en un joc constant, dinàmic, de profunda subjectivitat i de consciència dels altres.

Sobre aquest sòcol, els multimèdia poden elaborar el seu preciós calidoscopi de sons, d'imatges i de mots: el saber és com la creació, en què no hi ha res a perdre i molt a guanyar. Però sense el llibre hi ha un gran risc de cedir a una seducció que, a la vista dels objectius actuals d'una societat doblement amenaçada per l'autisme i l'exclusió, seria alhora una regressió i una enganyifa. ♦

Novembre 1998



Refer el joc de la vida

Breu resum d'una enquesta

Al cap i a la fi, tal volta no val la pena escriure més que per refer el joc de la vida i la mort a l'estil dels infants que hem oblidat que som.

Julia Kristeva
Les samourais



o hem fet a l'inrevés: més d'una vegada hem tingut la idea de sortir al carrer amb un micròfon i preguntar a la gent: I vós, quin és el darrer llibre que heu llegit?

Cert és que no ho hem fet.

Ara hem cedit a la temptació de plantejar una altra pregunta —dues preguntes— a un seguit de gent, amics i coneguts, i n'hem esperat la resposta amb curiositat. Les preguntes eren:

a) Quin és el primer llibre que recordeu haver llegit d'al·lot i a través de qui hi accedíreu o l'obtinguéreu: us el va recomanar un mestre, el trobàreu en una biblioteca, us el van regalar en ocasió de qualche festa, etc.?

b) Ens podríeu explicar el record que en teniu, l'emoció que us féu sentir, si us va agradar o no, etc.?

Les respostes podreu llegir-les tot seguit. A totes hi ha un bell record per aquell primer llibre, la il·lusió que tingueren i la mica de nostàlgia que la lectura va deixar penjada en un racó amagat del cor.

Ara sabem —potser ja ho intuïem— fins a quin punt el primer llibre que ens ha caigut a les mans, la manera com ens hi va caure i la lectura que en férem han marcat subtilment la nostra vida de lectors errants.

Manuel Ferrer Massanet
Conseller d'Educació Cultural i Esports

a) El primer llibre que vaig llegir va ésser *Les aventures de Tom Sawyer*. El vaig trobar per ca nostra i no record exactament com hi va arribar, devia ésser un regal de qualche aniversari o un dels molts llibres que hi havia a ca nostra.

b) Em va agradar moltíssim, encara record qualche animalada de les que feia i moltes de les seves aventures. Quan un és petit, un llibre com aquest desperta la imaginació i et fa ganes de viure aventures com aquelles.

Catalina Font Rangel
Professora IES de Lluçmajor

a) El primer que record haver llegit de nina va ésser *Mi pequeña Lady*.



Ma mare me'l va comprar un estiu a través d'una monja de «ses vermellertes» que anava per les cases amb nines òrfenes i demanaven ajut econòmic.

b) El record perquè el tema era d'una nineta òrfena que tenia una garsa o un ocell semblant. Record haver plorat durant gairebé tota la lectura. Em va entusiasmar.

Llorenç Huguet Rotger
Rector de la Universitat de les Illes Balears

a) Un que em pareixia immensament gros, que descrivia paratges i hàbitats d'aus exòtiques; molt acolorit i que fullejava amb delit. Me'l va regalar o deixar, no ho record bé, un oncle que també es deia Llorenç, que venia de les missions d'Amèrica.

b) Jo tenia poc més de cinc anys i record que cada vespre abans de dormir en llegia un tros per poder-lo explicar el dia següent a ma mare. Els colors i els paratges dibuixats m'impressionaven sobre manera i em semblava impossible que tot això existís si jo no ho havia vist mai a Menorca. Em confortava saber que el meu oncle ho coneixia i per a mi era el segell d'autenticitat.

Catalina Cirer Adrover
Delegada del Govern a la
Comunitat Autònoma de les Illes
Balears

a) El llibre es deia *Ellen Keller* i crec recordar que l'autora era Anna Sullivan. Me'l va regalar el meu pare. Supòs que, anteriors a aquest, en devia haver llegit d'altres a l'escola.

b) Record que em va agradar molt. Era una història de nines, de dones amb minusvalideses (ceguesa, sordesa, etc.) i que les varen superar. La lectura d'aquest llibre em va provocar diferents estats d'ànim (pena, alegria...) però sobretot em va fer sentir admiració.



Ramon Aguiló
Exbatle de Palma

a) Crec recordar que va ser *La Isla Misteriosa* de Jules Verne, i que va ser un regal dels pares.

b) Em va agradar tant que crec que el vaig llegir prop d'onze vegades. Els altres van provocar menys lectures, per exemple: *Veinte mil Leguas de Viaje Submarino*, també de Verne, o *Las aventuras de Dick Tur-*

pin, les recopilacions de les històries del detectiu de Nova York, Nick Carter, i els contes policíacs de S.S. Van Dine. Tot i reconèixer la molt superior alçada literària d'una lectura posterior com *L'Illa del Tresor* d'Stevenson, no em va fer la impressió, ni em va excitar tant la imaginació com l'obra de Verne.

Maria Rosa Rosselló Ramon
Professora UIB (Dep. Ciències de
l'Educació)

a) El record que tinc del primer llibre que vaig llegir se situa a l'edat de sis anys. Jo assistia a una escola religiosa i, un dia, el temps de pati, una monja se'm va acostar i em va donar un llibre amb molt de misteri. Em va dir: «Aquest llibre te'l don perquè el llegeixis amb la teva mare. No ho comentis a les altres nines perquè no totes estan preparades per llegir-lo».

Aleshores, no vaig entendre gran cosa, però record que vaig sentir una emoció molt gran. Quan vaig sortir de l'escola em vaig aturar en un racó del claustre i em vaig posar a llegir-

lo. No record el títol exacte, però era una cosa semblant a *D'on venim?*

b) En acabar la lectura, vaig córrer cap a casa i vaig mostrar-lo a la meva mare. Ella el va tornar a llegir molt a poc a poc, fent-ne explicacions i comentaris. No sé exactament què va dir la meva mare, però record exactament els seus ulls i la seva mirada. També sé que, de cop i volta, tota la meva realitat va canviar.

Ponç Pons
Professor IES de Ciutadella i
escriptor

a) Vaig ésser un lector precoç i un al·lot malaltís que es va passar moltes hores llegint dins el llit.

A part d'*El Capitán Trueno*, *El Jabato* i uns tebeos que es deien *Vidas ilustres* i *Vidas Ejemplares*, els primers llibres que record haver tingut a les mans i que em van impressionar profundament els vaig trobar dalt «a cambra» (les golfes) de ca nostra i eren d'un avantpassat que havia estat frare a Roma. Aquests llibres, que encara guard amb veneració, són una edició preciosa de *Don Quijote de la Mancha*, a la qual, per cert, falten les primeres pàgines; *El diablo cojuelo*, que em va semblar divertit, i dos toms enormes i amb un gravats terribles (frases degollats, penjats pels peus, cremats, esquarterats...) de la *Historia de las misiones*, que crec que acabaven de posar-me malalt.

També hi havia devocionaris i manuals de ben morir que no em van acabar d'interessar prou.

El primer llibre de literatura infantil i juvenil que vaig llegir i em va impactar (era una adaptació, el vaig treure de la biblioetca) va ésser *Robinson Crusoe*.

b) Aquests llibres i un vell atlas romput que vaig trobar també dalt sa cambra em van obrir les portes de l'aventura i el món.

El que record, a més de l'emoció, és el misteri. Que de totes aquelles lletres poguessin sortir i aparèixer tantes històries, em semblava sorprenent i fascinant.

Encara m'ho sembla.

Margalida Munar
Tècnica del departament de
Dinàmica Educativa
(Ajuntament de Palma)

a) La meva mestra, la *señorita Mariluz*, em regalà *El martirio de San Tarcisio*. Jo feia la Primera Comunió. El llibre era del tot adequat per a aquella celebració, perquè descrivia les peripècies del nin per travessar Roma i la seva mort a pedra-

des, per no deixar que uns romans dolents li prenguessin la Sagrada Forma, que ell duia amagada entre les manetes i el pit.

b) Vaig quedar tan impactada que per sempre més vaig associar a la religió, el dolor, patiment, tristor, privació i altres sentiments similars que havia viscut en llegir el llibre.

Pia Klapsing Traumatòloga a l'hospital de Sant Joan de Déu (Palma)

a) El primer llibre que vaig llegir conscientment i que record molt bé era un llibre de les grans epopeies medievals. El llibre era del meu germà; però després d'haver-lo llegit per primera vegada li vaig bescanviar per un ocell que jo tenia en una gàbia.

b) Em va agradar moltíssim. Després l'he llegit en múltiples ocasions i fins i tot encara el tenc. Vaig admirar molt aquells herois i m'hauria agradat ésser una de les dames que ells adoraven.

Encarnació Viñas Exprofessora de l'Escola Normal de Palma i de l'IES Joan Alcover

a) El primer llibre que record haver llegit i rellegit és una versió molt lliure, en català, de *La Ventafocs*, il·lustrat en colors per Junceda. Me'l regalaren els meus pares pel meu sant quan tenia set anys.

b) Record haver-lo llegit centenars de vegades i en cada una m'emocionava i plorava i tot de les desventures i la felicitat de la Ventafocs, fins al punt que va alarmar ma mare. Més tard vaig estar aferrada a un altre llibre: el *Peter Pan*, de Barrie, en edició de l'editorial Joventut (llibre que encara conservo). Va ésser un llibre que em va fer pensar molt.

Però això era de molt petita. Ja a l'adolescència, un llibre, la impressió del qual no he oblidat mai, és *Res de nou a l'Oest*, d'E.M. Remarque, que vaig llegir en castellà.

Antoni Vidal Ferrando Professor IES de Santanyí i escriptor

a) Record perfectament que tenia sis anys. Aleshores mon pare anava embarcat amb el *Nuevo Corazón* i feia la travessia entre Alacant i Tànger. A casa el vèiem molt poc. Un dia ens va enviar a dir que, per problemes del capità, haurien de romandre una temporada a port, i que s'alegraria que ma mare i jo l'anàssim a veure. Deguérem estar junts devers una setmana per Alacant. Després, per tornar a Mallorca, vàrem haver d'anar a agafar el vaixell-correu de València, on romanguérem una nit a l'*Hotel La Francesa*, ben a la vora del que en aquelles saons deien *Plaza del Caudillo*. Jo ja estava avorrit de viatjar i de no poder jugar amb altres nins. Per distreure'm, ma mare em dugué a fer una volta. Quan passàvem per davant un quiosc, vaig quedar seduït per la presència d'una prestatgeria plena de llibres de contes, que tenien la silueta dels protagonistes. Els meus ulls se n'anaren darrere la d'un aset simpatiquíssim que menava una mena de cotxe esportiu. A ma mare no li va quedar altre remei que comprar-me'l. Tot d'una me'n vaig voler anar a l'hotel a llegir-lo. Com que aquell llibre de contes era molt curtet, aviat arribaves al final. Però en lloc d'aturar-me de llegir, jo el tornava a començar per la primera pàgina. Vaig repetir l'operació tantes vegades, que encara el sé de memòria. Des d'aquell dia som un lector incondicional.

b) Amb el que he contat fins ara, segurament ja no caldria respondre aquesta segona pregunta. Encara que puc afegir-hi unes paraules que no crec que hi siguin gens de sobra. Aquella experiència em va eixamplar les portes de l'univers de la fantasia i dels somnis. Mentre llegia el meu primer conte, de qualque manera, vaig intuir que mai més no em tornaria a avorrir ni a trobar tot sol.

Leonard Muntaner Editor

a) D'entre els records més perfilats de la meua infantesa destaca un llibre en octava de 432 pàgines, titulat *Camí dret y segur per arribar al cel, escrit per lo Il·lustríssim D. Anton Claret, Arquebisbe de Cuba*. Barcelona, 1858. Es tracta d'una edició, corregida i augmentada per l'autor. L'obra formava part d'una petita biblioteca de la meua mare —aproximadament una trentena de volums— heretada de la família de la meua padrina Bàrbara, de procedència pagesa. En realitat, als vuit o nou anys que tenia, mai no vaig empassolar-me la negreta, però sí record que en un excés de curiositat el fullejava adesiara. Especialment el capítol de gravats a l'aiguafort, titulat "Veus dels condemnats y remeys pera curar los mals que son la causa de tan cruel sort".

b) Sempre recordaré aquella lectura doble de paraules i imatges esgarrifants que em produïren curiositat reiterada i, sobretot, un pànic i una angoixa desmesurada. D'adolescent, algun mal somni sempre restava relacionat amb el gravat de *Lo blasfemo Senaquerib*, en què un barrufet travessava la llengua d'un condemnat enmig d'un mar de flames. I el mateix succeïa amb *Lo rencorós Cain*, *Lo epulon y luxuriós*, *Lo mal lladre* i *Lo sacríleg Judas*, mossegat per monstres i feres salvatges. Era el poder de la paraula i la imatge en blanc i negre, quan la TV encara no havia tras-



passat el llindar de la porta de moltes cases. Relligat en pell repujada, conservaré aquesta relíquia fins a la fi dels meus dies.

Carlos Alberto Navarro Botero
Cònsol de Colòmbia a Mallorca

a) En referència al primer llibre que vaig llegir record que fou *El Principito*, llibre que em va regalar la meva germana pel meu aniversari.

b) Aquest llibre em va obrir molts d'horitzons, vaig poder imaginar altres països, el desert, mons imaginaris,... M'encantà. És una lectura molt recomanable.

Montserrat Casas Ametller
Directora del Departament de Física de la UIB

El primer llibre que recordo haver llegit quan era nina és un recull de contes de Grimm que em va regalar una amiga de la meva mare. De fet és impossible que de veritat fos el primer llibre, perquè era de tapes dures amb una lletra molt petita, i si hagués estat el primer no l'hauria sabut llegir. Però sí és el primer que recordo com a meu. El vaig llegir moltes vegades i és un dels regals de la meva infantesa que recordo que em va fer més il·lusió; jo tenia al voltant de 6 anys i en un poble de menys de 3.000 habitants, que no tenia ni biblioteca, al voltant de l'any 1961 els llibres calia anar a comprarlos a fora, que de fet volia dir a Girona. Vaig aprendre a llegir abans dels 5 anys, me'n va ensenyar el meu pare. De fet també recordo com a primer llibre, encara que no meu, el *Trovador Català*, me'l llegia la meva àvia per distreure'm quan estava malalta, recordo que em vaig aprendre de memòria la *Terra de Xauxa*.. Però com que tot just m'havien ensenyat a llegir en castellà, em costava molt llegir directament el català al voltant dels 6 anys.

Una de les coses que em va fer molta il·lusió va ser poder comprar una nova edició del *Trovador Català* per al meu fill, ja no és aquell llibre de tapes vermelles, editat a Barcelo-

na al voltant dels anys 20, que guardava gelosament la meva àvia, però encara alguna vegada quan el retrobo entre els llibres del meu fill li faig una rellegida.

Joan Marí Tur
Conseller de Cultura del Consell Insular d'Eivissa i Formentera

a) El primer llibre que record haver llegit sencer va ser *Los muertos mandan* de Vicente Blasco Ibáñez. Aquest exemplar el tenia el meu pare i ens servia als germans com a llibre per aprendre a llegir en castellà. En català ho vaig fer amb el *Catecisme* de qui fou bisbe d'Eivissa i Formentera, el pare Huix i Miralpeix.

b) Ho record amb melangia i emoció. Els llocs eivissencs descrits per Blasco Ibáñez (cala d'Hort, es Vedrà, sa torre des Savinar, etc.) els recorria amb mon pare anant a caçar amb na Diana (una cadella de raça eivissena roja i clapada de blanc), que formà part de la meva infantesa.

El llibre m'agradà perquè jo coneixia els indrets descrits —eren, com ha dit Villangómez, llocs viscuts— i els sentia meus.

Felip Munar i Munar
Cap del Servei d'Ensenyament del Català de la Direcció general d'Ordenació i Innovació

a) Jo record que a ca nostra no hi havia llibre, només qualche volum de les *Rondaies Mallorquines*. Fou la meva padrina que, devora la foganya —sí, encara que sembli de rondalla— em contà "L'amor de les tres taronges", "La Ventafocs", "En Joanet de sa gerra"... I record, sobretot, la seva veu, el to, l'èmfasi que posava en cada narració: em deixava meravellat. Per això, el meu primer contacte amb el món fantàstic i real a la vegada fou a través de l'oralitat. Tanmateix fou a l'escola —*Escuela Nacional*— del meu poble on vaig començar a llegir contes —en castellà, evidentment—; però he de confessar —amb certa recança— que no en tinc gaires, de records.

b) He de dir que sóc un apassionat de la lletra impresa; em fascina la creació literària, com es pot condensar en un llibre la recreació d'un món real o virtual. Jo no record el meu primer llibre, però cada vegada que acab una lectura —i sempre procur tenir-ne un parell o tres de començats— em sent una mica més feliç; vet aquí el conhort més increïble: a través de la lectura assolir un granet de felicitat.

Miquel Sbert i Garau
Director general d'Ordenació i Innovació

a) El primer llibre que record haver llegit, de fet, no vaig llegir-lo sinó que vaig escoltar-ne la lectura. D'al·lot pucer mon pare em llegia, remarc em llegia, les rondalles d'en Jordi des Recó. Les meves preferides, mirau per on, eren «En Pere Catorze», «La flor romanial», «En Joanet de l'onso», «L'amo de So Na Moixa» i «Els al·lots de Son Porc».

No vaig ésser massa primerenc a l'hora de llegir, però tenc ben clar, com si fos ara, que de la *cartilla*, en una llengua estranya a la meva, vaig passar a la lectura directa de les narracions de Mn. Alcover. És història familiar que, en una de les meves lectures *públiques* casolanes —passava gust mon pare de sentir-me llegir —el rei anava pel bosc "caçant, caçant"—. Crec que qui, fent tentines, anava "caçant, caçant" alguna cosa intangible, naturalment, era jo mateix.

b) Era, escoltar rondalles i llegir-les després, com l'àle de vida, com el batec del cor. Ens uníem i aconhortàvem i en fruïem. Era el paradís. Era l'Arcàdia cada dia. I no s'hi valen nostàlgies, ni melangies postisses. No hi havia altra vida possible més que aquella. Jo era en Pere, en Forcim, n'Espardenyeta, na Fadeta, En Ferrandí, En Joanet, pelut i fort com un ós... Admirava l'ocellet que se'n fotia, del rei Turumbel·lo; odiava la mala fada, "morena per la serena, comuna per la lluna..."; la reina vella; el dimoniarro gros... Era el nostre món. El nostre autèntic món.

Isabel Moreno Castillo
Directora del Departament de
Biologia Ambiental de la UIB

a) Del primer llibre amb format de llibre (abans havia llegit tebeos) i que llegí sencer i per gust record l'argument i el format, fins i tot el color de la portada, però no en record el títol. Era un llibre de contes per a nins molt petits i versava sobre una família de ratolins (molt humanitzats) amb vinyetes i un grapat de frases a sota de cada una. Me'l varen regalar els meus pares quan vaig celebrar el 5è aniversari.

b) A casa hi havia un ambient intel·lectual (el meu pare era catedràtic de Literatura) i lògicament els llibres formaven part de la meua vida. Em llegien contes; les meves germanes ja llegien. Aprendre a llegir fou per a mi com adquirir la clau per resoldre un jeroglífic i tenir accés, jo també, a aquest món de contes i històries dels llibres, que em fascinava.

Record que, en acabar el llibret i haver-lo llegit sola, sentí una gran satisfacció de comprovar que, jo també, podia fruit dels contes, sense dependre de ningú per llegir-los. Des de llavors segueix fascinada pel món dels llibres. Són, han estat i esper que així continuïn essent, els meus grans companys.

Miquel Duran Pastor
Director del Departament de
Ciències Històriques i Teoria de les
Arts

a) El primer llibre que record haver llegit d'al·lot és un tom de les rondalles de Mn. Alcover, que vaig trobar a casa d'un parent.

b) És com si acabàs de llegir-lo ara mateix; és a dir, tenc la memòria fresca...

Per suposat fou una experiència interessant, i el plaer obtingut es pot avaluar en el fet que jamai, a la meua joventut, vaig deixar passar un estiu sense tornar a les rondalles.

Catalina Martorell
Professora del CP Joan Mas i Verd
de Montuïri

a) Un llibre de contes troquelats titulat *El abanico*, jo devia tenir 5 o 6 anys.

b) Em va agradar molt. Durant molt de temps el vaig llegir i rellegir, vaig fer dibuixos i jocs a partir d'aquest llibre.

Pere Sampol i Mas
Portaveu del Grup Parlamentari
Nacionalista-PSM al Parlament de
les Illes Balears

No record que existís, aleshores, una literatura infantil o juvenil pròpiament dita. Vaig passar, sense saber com, de la lectura dels tebeos del *Capitan Trueno* a llegir novel·les. No sé ben bé si va ser la primera, però em causà gran impacte un relat novel·lat titulat *Treblinka* sobre el famós camp d'extermini nazi.

Aquest llibre va caure a les meves mans dins un autocar, un dia d'excursió a la serra de Tramuntana, i ja no el vaig poder deixar. Vaig quedar impressionat per l'atrocitat de l'holocaust jueu.

També record, d'aquella mateixa època, una col·lecció de llibres que va comprar mon pare i que aplegava els premis Pulitzer de novel·la. Durant alguns estius, em vaig dedicar a devorar aquelles novel·les, moltes d'una qualitat extraordinària.

Llorenç Valverde Garcia
Director del Departament de
Ciències Matemàtiques i
Informàtica

a) Record que els llibres no ocuparen un lloc gaire rellevant en els escenaris quotidians de la meua infantesa: simplement no n'hi havia. Per això tenc un record molt especial de l'única excepció: un "manuscrit" d'aquells de l'editorial Dalmau de Girona, antic llibre de text que despatxava amb rapidesa i elegant simplicitat temes d'història i geografia universal, de la mà d'uns afortunats viatgers que feien més mengívol tot el muntatge. Era un llibre en el qual tant hi



podies trobar un dibuix del Partenó com instruccions detallades per escriure correctament cartes comercials i personals. El vaig llegir i mirar moltes i moltes vegades fins que va ser substituït per llibres de lectura que varen anar entrant a poc a poc en el meu escàs equipatge. Tal vegada, després de pensar-hi molt, com a primer llibre de lectura que vaig llegir, hagi d'esmentar una edició de la novel·la *Miquel Strogoff* de Jules Verne, que formava part d'una col·lecció de llibres a mig camí entre el còmic i la narració, en què les pàgines de text alternaven amb pàgines en què els personatges i l'acció estaven dibuixades a l'estil dels còmics tradicionals, molt més freqüents que els llibres.

b) Encara tenc molt vius els records associats al manuscrit. Em va descobrir que les dimensions del món eren molt diferents de les que podia abastar des de la meua finestra habitual, ensem que va alimentar la meua curiositat. El vaig llegir moltes vegades i, fins i tot, fa poc anys en vaig retrobar un exemplar entre els caramulls de llibres de vell que cada diumenge s'exhibeixen en el Mercat de Sant Antoni de Barcelona. Naturalment, no vaig dubtar de comprar-lo.

Guillem Reynés
President RCD Mallorca

a) El primer llibre que record haver llegit d'al·lot és *El Cid Campeador*. Me'l regalaren els meus pares amb motiu del meu novè aniversari.

b) Em va agradar molt. Tant és així que encara ara record els noms

dels mesuarts del Cid i fragments sencers del llibre. També és vera que el vaig llegir i rellegir mil i una vegades i quaranta-tres anys després encara el record.

Joana Fornés Vives
Directora del Departament
d'Infermeria de la UIB

El primer llibre del qual tenc un bon record, encara que no sé ben cert si fou el primer llibre que vaig tenir ocasió de llegir, es titulava *Rondalles Mallorquines* de'n Jordi des Recó.

Vaig accedir a aquest llibre a través del meu padrí matern, del qual tenc un record entranyable, perquè a més de fer-me sentir emoció i passió per la lectura, sabia omplir les experiències contades de creativitat, realitat i calidesa, fent sempre comparacions traduïbles al nostre entorn i realitat.

En definitiva, el llibre en qüestió, i tot el que comportava, em va fer interessar i estimar no tan sols la lectura, sinó també el padrí, el coneixement per tot allò nou i el desig de compartir.

Vicente Rotger Buils
President de l'empresa
Distribuidora Rotger

Record que el llibre que vaig llegir i que m'impresionà fou el titulat *Sin familia* de l'autor Hector Malot i que narrava les peripècies i sensibilitat d'un nin que passà per moments difícils i tristos per arribar a un final feliç.

Crec recordar que fou un obsequi d'uns amics dels meus estimats pares.

Joan Company Florit
Director de la Coral UIB

a) En aquest punt, la memòria sobre el meu primer "primer" llibre que vaig llegir és un poc confusa. Em sembla que fou un d'aquests dos *Sidharta* o *El petit príncep* i me'ls va recomanar un professor quan jo devia tenir uns 13 o 14 anys.

b) El record que en tenc, d'aquestes dues lectures, és tan bo, tan meravellós i és tal que, d'una manera o altra, ha esborrat el record d'altres lectures que segur que havia fet

abans de tenir en les mans aquests dos llibres. L'emoció i el record d'aquests llibres és tan present en la meua vida que record haver-los llegit en més d'una ocasió, i quan ja era més gran.

Joan Sorell
Director del CP Joan Mas

a) Som de l'any 50 i els primers llibres que record haver llegit són les *Rondalles Mallorquines*, que primerament em llegia o contava la meua repadrina i que després jo tornava a llegir, entorn dels 8 o 9 anys. Després els records ja se'n van als 14-15 anys amb el diari d'Anna Frank i el de Daniel, influenciat pels exercicis espirituals; i la *Iltada* i l'*Odissea*, a l'assignatura de 4t de Literatura.

b) Els records que tenc són molt significatius i emocionants cadascun d'ells i amb apartats diferenciats: les rondalles d'en Toni Garriguell-lo, en Martín Tacó, «La flor romanial», etc., record l'emoció que em produïen els protagonistes i les històries. Dins els diaris d'Anna Frank i de Daniel, record les respostes que trobava als interrogants de la pubertat, tant de caire espiritual com sexual; i en les obres èpiques em semblava poder entendre els sentiments, passions, etc, dels Déus, al mateix temps que donava resposta als grans interrogants que em plantejava en aquells moments.

Stephanic Shephard
Mezzosoprano

a) M'és difícil recordar el primer llibre que vaig llegir —depèn de si era un llibre que m'han llegit en veu alta i jo mirant els dibuixos i paraules o un que jo he llegit sola.

En tenc molts, de primers llibres —poemes, contes, històries, novel·les— que m'han regalat i la meitat dels quals m'han llegit repetides vegades, o la meua mare o la meua àvia, fins que les sabíem de memòria (el meu pare era de viatge molt sovint i la meua mare passava hores llegint en veu alta mentre jo estudiava els dibuixos i les il·lustracions).

M'encantaven aquestes hores —entrava en un món emocionant de persones, animals i llocs reals i de fantasia, de faules i lliçons sobre allò bo i dolent (on sempre allò bo era premiat) i la manera d'actuar i fer les coses.

A través de les il·lustracions he viatjat per mons reals i irreals. Ara tenim les imatges de la TV; abans teníem la distil·lació del món fet pels artistes dins les seves il·lustracions, i la màgia creada per la veu de la persona que llegia o escrivia, estimulament una creació pròpia dins la nostra imaginació.

b) És possible que m'hagin influenciat més les il·lustracions —passava hores estudiant els dibuixos mentre em llegien les històries o quan estava sola. I a l'escola els primers llibres eren històries de Dick i Jane i el seu gos Spot—històries mínimes, infantils, estúpides i avorrides.

Més tard, als 8 anys, havíem de llegir en veu alta davant la classe i un dia la professora em va fer rellegir la historieta sobre un cervatell. Resulta que no era perquè ho fes malament o maquinalement, sinó perquè l'havia llegida amb expressió en la veu, probablement perquè m'entusiasmava aquella historieta. M'ha fet pensar en Bambi, i en un cervatell que tenia el meu pare quan era jove i en la pintura que ell en va fer, del cervatell.

Patrick Meadows
Organitzador Alma Concerts

La primera història que record era la història de David *Just David*. Record perfectament l'escena en un camp o un bosc ple de flors i papallones on David intentava tocar amb el seu violí el vol de les papallones.

Andreu Ramis
Cap de Gestió de l'Obra Social i Cultural de «Sa Nostra»

a) A més del record de les lectures en veu alta que em feia una tia materna de les rondalles de'n Jordi des Recó, els meus primers contactes s'han diluït dins la memòria. Tal vegada hauria d'esmentar un llibre de contes d'Andersen, de la Biblioteca

Selecta, publicat el 1934 per l'Editorial Sopena. Era un llibret de lectura que havia estat del meu pare i que vaig recuperar a casa dels meus padrins. Record especialment les il·lustracions, molt realistes, de l'edició i també un parell de "cromos Salsafrán" que servien de punt de lectura i que em cridaren molt l'atenció.

b) Però el llibre que em va copsar amb més intensitat va ser una obra de Hermann Klingler, *Conquistadores sin tierra* (1957), que em regalaren a l'escola quan tenia 8 anys com a "premio de aplicación". Es tractava d'un recull de vint relats d'aventures protagonitzades per missioners als indrets més inhòspits de la terra. Els relats eren mesells de referències antropològiques i descripcions de cultures i pobles "primitius". Crec que aquest llibre em va menar a la recerca de noves lectures sobre indrets llunyans i de descoberta de cultures. No descartaria que aquestes prime-

res lectures ajudessin a despertar el meu interès per l'antropologia.

Francesc Bujosa Homar
Catedràtic d'Història de la Ciència.
UIB.

Em demanen quin fou el primer llibre que vaig llegir i he de dir francament que no ho sé. No tenc memòria abastament. Però és probable que fos una novel·la de "l'oeste" i la vaig llegir seguint la recomanació que em féu un amic de Sant Jordi, una mica major que jo. No sé si el vaig comprar o la'm va deixar. El que sí sé és que passar dels "tebeos" al llibre —encara que fos una novel·la de "l'oeste" fou un fet que en féu sentir més home. També, al no haver-hi dibuixos, em donà la llibertat per imaginar-me com eren els personatges, els paisatges i els cavalls. No m'atreiria a afirmar-ho però sempre he tengut la il·lusió que aquella novel·la estava signada per Ross MacDonald, i si no era el gran autor de novel·les

negres americanes, si era, al menys, un nom que sonava tan bé —tan americà— com l'esmentat.

La novel·la de "l'oeste" tenia les mateixes virtuts que les pel·lícules i els còmics d'aquest gènere. Et permetia cavalcar per immensos prats verds acompanyat només del teu cavall i del silenci. Però és que, a més, el protagonista sempre era un home que s'enfrontava amb aquells que abusaven del poder que tenien i aquesta era una lluita bella i engrescadora. Els meus amics i jo ens hi identificàvem. Hi havia encara una altra virtut que tenien aquestes històries i és que el jovenet era sempre el que tenia més condicions—el que disparava millor o el que sabia mantenir la serenitat fins al darrer moment. El jovenet no era mai un fill de papà ni un llepacul. I a nosaltres no ens agradaven els que jugaven amb avantatges o feien la pilota al poder. Ni encara ara. ♦

Llibres per a la reforma

Educació *infantil*
Educació *primària*
Educació *secundària*

Smbat
Llibres

Pge. Papa Joan XXIII, 5-E • Geranis Centre • Tel. 71 33 50 • Fax 72 04 44 • 07002 Palma de Mallorca

TALLER GRÀFIC RAMON



La Bona Impressió

JAUME BALMES, 43
TEL. 971 75 44 32
FAX 971 20 70 13
07004 PALMA - MALLORCA
E-mail: tgramon@mx3.redestb.es
<http://www.redestb.es/personal/tgramon>

*Treballs
d'alta qualitat*

Josep Maria ALOY
Periodista i crític literari



La literatura infantil i juvenil catalana al final del segle XX

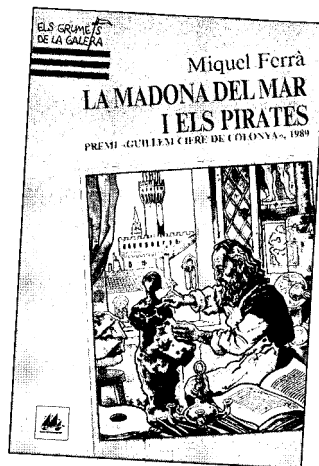
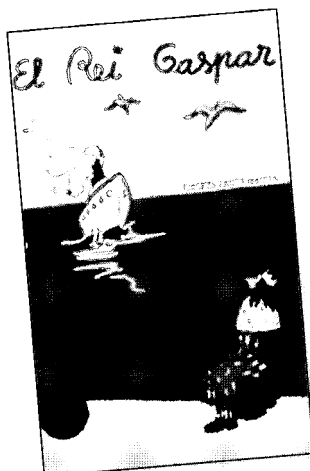


n el camp de la literatura infantil i juvenil de casa nostra estem tan habituats a mirar enrere que, sense adonar-nos-en, ens hem plantat ja a les portes del 2000. Sembla que era ahir que sortíem de les grisors del franquisme i començàvem a remuntar allò que els historiadors han batejat amb el nom tan encertat de «la represa» i ja han passat gairebé quaranta anys. Als quaranta anys, si se'm permet el paral·lelisme, una persona ja acostuma a ser madura. Però que una persona sigui madura als quaranta no vol dir que ho pugui ser tota la literatura d'un país. O potser sí?

Abans de continuar, però, he de confessar que la meua gosadia de parlar d'un tema tan complex com aquest no s'ha de confondre amb una manca de modèstia ni amb una falsa pretensió de ser un setciències. Simplement, he acceptat la invitació de reflexionar sobre un tema apassionant malgrat que excessivament confús i paradoxal, com és el de la literatura per a nois i noies als Països Catalans, escrita òbviament en català. Des de la meua posició més de crític que no de res més, o més d'observador i de lector que no altra cosa, m'ha agradat des de sempre estar atent a l'evolució i creixement d'aquesta criatura, amb una data de naixement imprecisa però que jo situaria a l'any 1960 i, per tant, tal com he dit, pròximament en complirà quaranta. I quaranta anys ja comencen a ser molts, crec, per

haver pogut observar coses i, sobretot, poder-les rumiar avui en veu alta.

Dic que tot va començar el 1960 —és una opinió perfectament discutible— perquè com a estudiós de la vida i l'obra de Josep Vallverdú —el veterà de la nostra literatura infantil i juvenil— sempre he cregut que la seva primera novel·la juvenil, *El venedor de peixos*, publicada per Arimany el 1960, marcava, per les seves característiques, l'inici d'una nova etapa en el camp del llibre per a joves, ja que era —i és, encara— una novel·la que plantejava temes i conflictes nous, amb uns protagonistes dotats d'una nova empena, d'una nova mentalitat, i amb un renovat afany d'aventures; unes aventures que tindrien ràpidament continuïtat per part del mateix Vallverdú a *Trampa sota les aigües* (Estela, 1965) i també per part d'un reduït grup d'escriptors que ja començaven a bellugar-se feia dies en el terreny cultural i, per què no?— patriòtic: Joaquim Carbó amb *La casa sota la sorra* (Estela, 1966), Sebastià Estradé amb *Més enllà no hi ha fronteres* (Estela, 1966), Sebastià Sorribas amb *El zoo d'en Pitus* (La Galera, 1966) i Pere Verdaguer amb *El cronòbil* (Edicions 62, 1966). L'any següent, el 1967, s'hi afegirien Angels Garriga, Maria Novell, Robert Saladrigas i Emili Teixidor. Semblava talment com si la novel·la de Vallverdú hagués disparat el tret de sortida, arrencant així, d'una manera lenta però vigorosa, la que més tard



esdevindria una de les etapes més creatives i esplèndides de la literatura al nostre país.

Mentrestant, apareixia el primer número de la revista *Cavall Fort* (1961), naixia Edicions 62 (1962) i també Edicions de La Galera (1963), que institueixen el mateix any els premis de narracions per a gent jove Josep Maria Folch i Torres i el Joaquim Ruyra. És conegut de tots l'excel·lent estudi de Teresa Rovira «La literatura infantil i juvenil», apèndix a *Història de la literatura Catalana* (Riquer/Comas/Molas) volum 11, Barcelona: Ed. Ariel, 1988 (pàg. 421-471). Una excel·lent lliçó d'història, deïa, d'obligada referència per a tots els qui hem volgut conèixer quina era l'atmosfera que es respirava en aquella època. Més tard han anat apareixent nous estudis i hem pogut escoltar també la veu dels mateixos protagonistes. Així és, per exemple, com recorda Josep Vallverdú, aquells temps: «...el mercat del llibre infantil, llavors, era pobre, i la censura duríssima. Hem de pensar, des de la perspectiva que dona més d'una vintena d'anys —ara ja quaranta— que no hi havia escola, ni tan sols campanya «Català a l'escola», que existia l'obligació de dur els llibres a censura i que només havien estat autoritzades versions de la Bíblia, llegendes, contes, faules, etc. que les editorials havien anat arrencant amb esforç al drac de la censura» (*Indíbil i la boira*. Destino, 1983, pàg. 145).

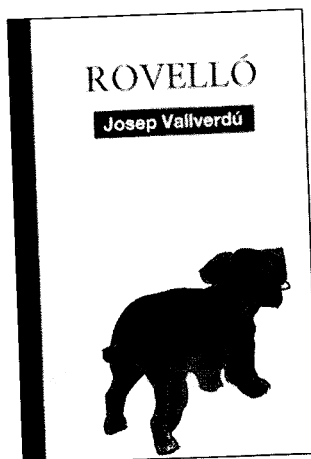
La llista cada cop més nombrosa, sobretot pel que fa a escriptors i editors, no ha parat ja de créixer des de llavors. Si l'any 1960 només hi va haver un escriptor que va escriure una novel·la, l'any 1970 ja foren deu els escriptors i vint-i-tres les novel·les. El 1980 el nombre d'escriptors ja era de quaranta-un i el de novel·les 112. El 1990 la xifra d'escriptors s'havia enfilat ja als cent quaranta-quatre, amb un total de mig miler de novel·les. Aquella criatura, doncs, que naixia l'any 60 i que fou festejada i seduïda per molts, ha crescut i s'ha fet gran de tal manera que és molt difícil avui valorar-ne l'abast, destacar-ne les característiques i analitzar-ne les tendències.

Podem considerar-la, però, una literatura adulta?

Aquesta és una pregunta que va intentar respondre Teresa Duran —una de les persones més enteses en literatura infantil i juvenil de tots els temps— en un article a la revista *Serra d'Or* (octubre de 1996). Però... com es pot saber si una literatura és adulta? O com es pot saber si una literatura té bona salut i és una literatura normalitzada? Per la quantitat d'autors i d'obres publicades? Per la qualitat d'aquests autors i d'aquestes obres? Probablement. Però no tan sols per això.

Una literatura té bona salut quan disposa d'uns bons espais per a la crítica en els mitjans de comunicació. I també quan té uns mecanismes de difusió fàcils i atractius. Quan és llegida per un bon coixí de lectors per pur plaer lúdic i no per obligació. Quan disposa d'obres d'assaig que n'estudien aspectes globals o parcials. Quan sap mantenir un equilibri en les seves diverses modalitats: narrativa, poesia, teatre... i en els diversos gèneres. Quan no és considerada una literatura de segona categoria. Quan la seva presència no provoca al·lèrgies ni rebutjos dins una societat cada vegada més atreta per altres entreteniments més efímers, sorollosos i exagerats...

Però, anem per parts. Deïa que, certament, un símptoma de bona salut és la necessitat d'una generosa oferta d'autors i de títols, i aquesta circumstància, com acabem de veure, durant els últims quaranta anys, ve donada amb escreix. La literatura infantil i juvenil ha esdevingut, ja ho he dit, una joguina atractiva que ha anat provocant que, de mica en mica però sense perdre el temps, i atrets pels cada vegada més exquisits guanys, anés augmentant la parròquia d'escriptors, alguns amb ben poques manies, que s'enfilaven al carro d'una activitat tan atractiva com aparentment simple i per a la qual tothom semblava que estava suficientment preparat. Ja sabem que amb els petits sembla que tot s'hi valgui, sobretot si la manca de crítica permet donar moltes vegades gat per llebre encara que sigui amb l'excusa de crear lectors i, per tant, d'exercir una funció enormement pedagògica i exemplar.



Amb aquests arguments i a través d'una creixent inèrcia aclaparadora, els autors han anat publicant, algun de forma desmesurada, en totes i cada una de les editorials existents, com si es tractés d'una mena de cursa descontrolada; alhora que les editorials, per la seva banda, han anat perseguint els autors fins a aconseguir algun dels seus originals. S'ha perdut —tot sigui dit de passada— aquell concepte «d'autor de la casa» amb el consegüent resultat, palpable d'una hora lluny, de convertir una tasca rica i laboriosa —tot el treball de correcció i d'elaboració conjunta entre editor i escriptor— en una negoci fred, fins i tot despietat, mancat de comunicació directa i fluida, en què allò que menys ha prevalgut ha estat l'obra literària com a aportació cultural i lúdica destinada als joves lectors.

No sé si podem qualificar d'adulta una literatura que no ha tingut la precaució de mantenir tothora un rigor i una qualitat literària prou digna. No sé tampoc si és adulta una literatura tan desequilibrada que gairebé no ha dedicat un espai regular a la poesia ni tampoc al teatre. «I una literatura sense poesia —diu Teresa Duran— no és una literatura de ple dret». No sé si es pot considerar adulta una literatura que ha seguit, sense ordre ni concert, els dictats de les modes a cada moment, claudicant davant les seves exigències i fent tota classe de concessions a la facilitat al·legant els arguments més simplistes i pobres.

S'impone la necessitat urgent de mirar de pouar entre tot aquest reguitzell de llibres publicats i seleccionar aquells que s'han destacat per la seva singularitat, pel seu interès, per la seva qualitat literària i per la seva capacitat d'emocionar el lector. Perquè han existit —i existeixen— autors que han fet una aportació digna a la història de la literatura. Autors que —alguns amb una trajectòria més que suficient— poden considerar-se ja clàssics. Molts han vist premiada i reconeguda a bastament aquesta dedicació honesta i incondicional als seus lectors. Deixeu-me dir algun nom, malgrat que ja sé que això és perillós. Però no em puc resistir de parlar, en aquest punt, de la coherència d'escriptors com Josep Vallverdú, autor d'una obra sòlida de més de quatre mil pàgines, d'una notable qualitat literària. Ja he dit abans que la seva novel·la *El*

venedor de peixos (1960) fou la primera d'encetar, al meu entendre i malgrat les dificultats de l'època, el camí pedregós que ens aniria portant cap a la tan esperada normalització. Però, a part d'*El venedor de peixos*, Vallverdú és autor d'algun veritable *best-seller* infantil com *Rovelló* —qui no l'ha llegit, encara?— I qui no s'ha deixat seduir per les aventures de *Mir*, *l'esquirol* o d'*Un cavall contra Roma*? Vallverdú ha anat esdevenint, al llarg d'aquests anys, una figura de referència imprescindible dins la història de la literatura infantil i juvenil. No és estrany, doncs, que La Galera decidís fa quatre anys crear i publicar l'obra completa Infantil i juvenil d'aquest autor, en quinze volums de presentació elegant i luxosa.

També ha adquirit un notable prestigi entre els lectors joves l'escriptor Gabriel Janer Manila, l'autor mallorquí per excel·lència que, amb paraules de Miquel Rayó, un altre mallorquí, «ha esdevingut un element essencial en el procés que ha viscut la producció literària per a infants i joves a les illes». L'obra de Janer Manila, exquisida, sensible i poètica ha aportat a la literatura —a la literatura en majúscules!— un toc de distinció i de delicadesa indescriptibles. Per això tampoc no ens ha d'estranyar que La Galera s'hagi proposat també publicar, a partir d'aquest any, l'obra completa infantil i juvenil d'aquest autor.

La nostra literatura per a joves ha comptat també amb una autor sòlid, Josep Albanell, sovint amagat darrere el pseudònim de Joles Sennell, que ha sabut fer, com ningú, de les lletres pura fantasia i de les paraules, màgia total. Algunes de les seves obres, com *La guia fantàstica* (1976), van esdevenir un important revulsiu dins el món de la literatura, quan aquesta seguia precisament una tendència més aviat realista i moralista, molt pròpia de l'època. Albanell va gosar trencar els esquemes i va introduir una nova línia que sorprengué tothom per la seva innovació i originalitat. La seva obra, gairebé en solitari, ha estat d'una importància cabdal.

Emili Teixidor, Joaquim Carbó, Sebastià Sorribas, Oriol Vergés, Miquel Obiols, Maite Carranza, M. Àngels Gardella, Antoni Garcia Llorca... entre d'altres, han sabut fer literatura de la bona, amb ofici i qualitat. O amb



sensibilitat, com l'obra poètica de Miquel Desclot, o amb un compromís social de defensa del medi ambient i dels dèbils, com la de Miquel Rayó i Enric Larreula, o amb la solidesa d'una Maria Barbal o d'un Pep Coll... per citar-ne només uns quants.

Al costat, però, d'aquests autors i de les seves obres, hem observat decebuts l'existència de tota una altra literatura, caracteritzada per unes actituds d'incoherència, d'oportunisme, de frivolitat —fins i tot— i de poc rigor en els resultats. Una altra literatura que ha semblat, sobretot l'àmbit escolar, d'obres senzilles, gairebé prefabricades, amb escandaloses concessions a la facilitat sobretot pel que fa al nivell de vocabulari i als missatges esnobistes i banals. Una literatura que ha ofert —i està oferint— obres d'una dubtosa originalitat que, en definitiva, no han servit per gran cosa més que per empobrir les lectures dels nostres joves sense que els responsables d'aquesta vacuïtat —escriptors i editors— en sentin cap mena de remordiment. Algunes novel·les són plenes de l'anomenat «realisme crític» —algú sap què vol dir, exactament?— o de l'encara més estranya i estrambòtica «psicoliteratura», per no dir de les típiques i tòpiques aventures d'estiu d'una colla de nois i noies, mancats d'iniciatives i de creativitat i que es mouen a la babalà fent i desfent sobre la marxa tot un rosari de ruqueries totalment indigeribles pel sofert lector.

I topem amb l'escola!

Ens cal parlar dels lectors. Ells són, en definitiva, els promotors, sense saber-ho, de tot aquest ball de bastons. Els promotors i les víctimes, ahora. Per tant, parlem dels lectors! Però de quins lectors? Els qui llegeixen lliurement allò que volen i en gaudeixen o bé els qui mal·llegeixen, o fan veure que llegeixen una obra que a l'escola els han obligat a comprar, amb la intenció després de fer-ne no sé quants treballs i comentaris?

Per tant, potser de qui hem de parlar és de l'escola que és qui té la funció i la responsabilitat d'ensenyar a llegir i, com a conseqüència d'això, té la funció i la responsabilitat, per tant, de crear lectors. Com crea lectors l'escola és

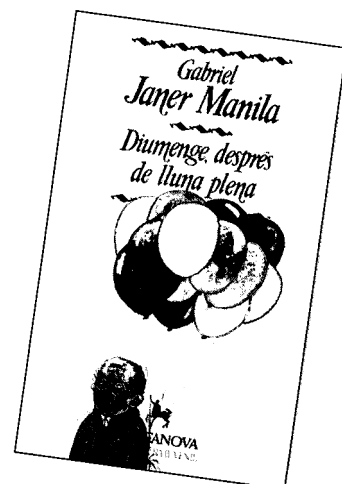
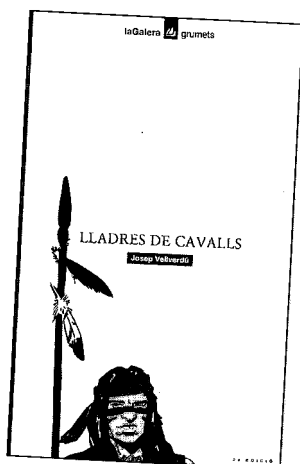
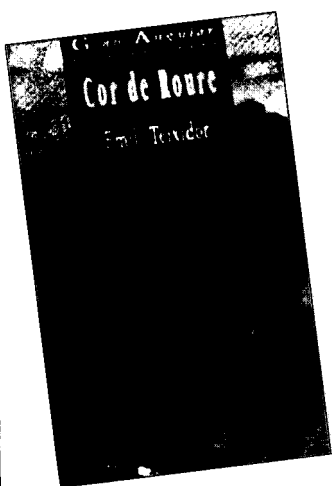
un interrogant difícil de respondre. Ningú no dubta que la influència de l'escola ha estat decisiva per posar en contacte els joves i els llibres, però això no vol dir necessàriament crear lectors. Molt sovint oblidem que el lector es fa; no s'hi neix, lector. Això ho ignoren molts pares i ho oblidem molts mestres. Si un nen no ha après des de molt petit a escoltar una història, o a imaginar entre les frases allò que es diu i allò que no es diu; a viure emocions tot identificant-se amb els herois, quan es convertirà en lector, si és que arriba a fer-se'n, només trobarà en la lectura una successió freda de paraules, sense encís. No haurà après a entrar en la màgia del relat.

Molts pocs professionals de l'ensenyament són lectors apassionats o narradors sensibles o animadors entusiasmats. Els professionals de l'ensenyament encara perden massa temps plantejant-se si cal fer llegir obligatòriament, si s'han de demanar fitxes i resums i comentaris després de cada lectura.. L'escola gasta moltes energies a fer llegir però no a crear lectors. Quan els nois i noies deixen l'escola, molt sovint deixen la lectura. Perquè han après, i l'escola els ha ensenyat, que la lectura és una activitat escolar i obligatòria.

El problema que avui té l'escola és que ha d'assumir responsabilitats que haurien hagut d'assumir abans altres professionals de l'educació, per exemple, i abans que ningú, els pares. En un món dominat per la cultura desmesurada de les imatges i per la cultura desorbitada del soroll, s'ha perdut una bona part de l'espai per a la comunicació tranquil·la i serena dins la família. Molts pares han delegat de forma alarmant les seves funcions a l'escola i refusen d'implicar-se directament en les seves tasques educatives

Crítica literària i mitjans de comunicació

Una literatura amb bona salut és aquella que disposa d'una crítica objectiva i responsable. Però parlar de la crítica vol dir parlar dels mitjans de comunicació que són, en definitiva, els qui acullen o haurien d'acollir aquesta crítica. I probablement hi hagi un altre element calvancant entre la crítica i els espais dels mitjans de comunicació que



és la pretesa convicció per part de la immensa majoria d'aquesta societat que la literatura infantil i juvenil és una cosa secundària, de relativa importància i que no mereix l'atenció que alguns s'esforcen a donar-li. Així de clar.

El crític **Francesc Boada** creu que la nostra literatura infantil i juvenil, si hem de jutjar per la producció editorial present, pot arribar a ser normal algun dia; però si hem de jutjar per les crítiques i la cobertura del seu espai, de moment hem de dir que no. Perquè senzillament, no hi ha, ni amb prou feines, crítica del llibre infantil i juvenil català, o en català. Una de les principals raons, sens dubte, és fàcil d'entendre: els espais que cedeixen els mitjans de comunicació escrits són, en general, irrisoris. Si la literatura per a joves s'hagués de refiar de la *sensibilitat* dels mitjans de comunicació, faria temps que hauria deixat d'existir. La consideració que tenen de la literatura per a joves els mitjans de comunicació no és excessivament estimulant.

Moltes vegades no és tant un problema del diari com de la persona responsable de les pàgines culturals. Un exemple: el diari *Regió-7* de Manresa canvià el responsable de Cultura, aviat farà quatre anys, i amb la incorporació del nou responsable, el diari no ha parlat més de llibre infantil i juvenil. Abans del canvi de responsable hi havia una generós espai setmanal per parlar del tema. El diari ha continuat publicant, això sí, amplis monogràfics sobre moda, motor, esports i roba interior...i, no cal dir que amb generoses il·lustracions. Però ni una referència més al llibre per a joves!

Els diaris han de parlar, òbviament, de motor, d'esports i, probablement, de roba interior, però també han de parlar de literatura infantil i juvenil perquè els ciutadans tenen dret a estar informats i escatimar aquesta informació no afavoreix ni facilita l'accés d'aquests ciutadans a la cultura. Els mitjans de comunicació han de saber que els nois i les noies d'avui, a qui ells dediquen tan poc espai i interès, són els seus futurs lectors i que, si no han crescut amb un hàbit consolidat i especialment favorable a la lectura, quan siguin adults *passaran* olímpicament també de qualsevol paper que tingui la gosadia de portar lletra impresa, es digui llibre o es digui diari.

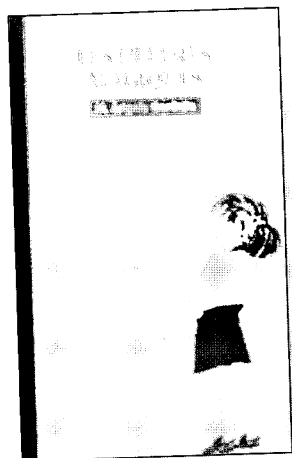
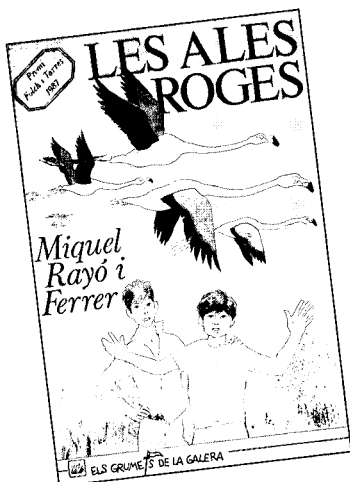
I, l'assagística, finalment.

Voldria, abans d'acabar, fer esment d'un element prou important també per a la bona salut d'una literatura. Em refereixo als treballs, estudis, tesines i altres anàlisis sobre qualsevol aspecte de la literatura infantil i juvenil. Durant molt temps l'assaig, com a element de reflexió i com a font de coneixement, ha tingut una presència ben esquifida en el camp del llibre infantil i juvenil. Però és durant els cinc últims anys quan la publicació de llibres sobre literatura infantil i juvenil s'anima i adopta un aire de normalització bastant positiu.

M'hauria agradat haver pogut tenir més espai per comentar una mica aquesta munió de treballs que, com diu **Ramon Bassa**, demostra d'entrada allò que alguns no reconeixien de cap de les maneres: que la literatura infantil i juvenil és susceptible d'estudi. Malgrat tot, calen més estudis, més biografies, més crítiques, més literatura sobre literatura infantil i juvenil. No n'hi ha prou, encara, per poder tractar definitivament de Literatura, amb majúscules, de literatura normalitzada, la literatura infantil i juvenil d'aquest país.

Potser per això, **Teresa Duran** responia a aquella pregunta de «La literatura infantil no serà mai adulta?», amb aquestes paraules: «Mancada d'anàlisi, mancada de crítica, mancada d'informació divulgativa i d'assagística, mancada fins i tot d'aquells lèxics específics que delimitarien i orientarien amb precisió les riques modalitats que presenta, la literatura infantil campa per les seves, a la bona de Déu, en un territori que s'assembla molt a una república independent o a un gueto que es retroalimenta a si mateix tenint com a únic cordó umbilical per a relligar-lo a la societat Missenyora l'Escola... Tot plegat —acaba dient la **Teresa Duran**— permet percebre un menfotisme públic que algun dia la nostra cultura pagarà car, si vol assemblar-se a allò que succeeix Nord enllà, on una obra escrita per a infants o adolescents no equival pas, exactament i literàriament, a ser una obra tan petita i beneitona que no pot sortir de casa sola». ♦

Febrer de 1999





Gabriel JANER MANILA
Universitat de les Illes Balears



L'esperit de la Mediterrània a la Literatura Infantil i Juvenil

I. Introducció: únicament, una il·lusió òptica?



a alguns anys a Marsella, en l'acte de cloenda d'unes jornades de debat en què participaren intel·lectuals procedents dels països que voregen el Mediterrani —el mar entre

terres, mar mitològic que uneix les costes que abraça i les separa, alhora, en dos universos antagònics: la línia que fractura el Nord poderós i ric del Sud superpoblat i pobre— l'actriu grega Melina Mercuri llegí un comunicat en nom de tots els assistents en el qual reivindicava la urgent necessitat dels pobles mediterranis de salvaguardar el patrimoni cultural. Les terres que voregen aquest mar —venia a dir— han creat al llarg de la història les formes més altes de cultura i de convivència. D'aquí han sortit déus i profetes, aquí s'han plantejat per la via de la raó els grans problemes que atordeixen els homes. D'aquí han sorgit formes de convivència i lleis que han marcat els camins dels pobles. Caldria afegir-hi, encara, tot i que existeix el perill de caure en el tòpic: gresol de civilitzacions i encontre de cultures, patró de la bellesa i de l'art clàssics i, no obstant això, un sistema de pobreses enfrontades, de lluita duríssima per la vida; escenari de guerres, de creuades i d'exterminis ètnics; terres de tirans divinitzats en estàtues de marbre. La història sovint conflictiva, sovint dramàtica, d'uns territoris sobre els quals pots trobar els mateixos paisatges, una similitud de rostres i siluetes, i la coexistència de tradicions i festes que celebren la crescuda del sol, els perfums exultants de primavera —coneixeu el país del llimoner florit, on les muntanyes verdegens i les palmeres es perden solitàries en el cel transparent?—, la plenitud de les collites d'estiu, les festes de tardor i les pluges: les grans torrentades. En una bellíssima cançó de Raimon es diu: «Al meu país la pluja no sap ploure: / o plou poc o plou massa. / Si plou poc, és la sequera; / si plou massa és un desastre. / Qui portarà la pluja a escola? / Qui li dirà com ha de ploure?» I la ruptura, cada volta més profunda entre les dues riberes. Ha escrit Edgard Pisani que el Mediterrani és una realitat que ha d'ésser construïda, primer com a concepte, després com a sistema i, finalment, com a realitat socioeconòmica. Però és una realitat que ha d'ésser construïda tenint en

compte que les cultures són aquí herència, identitat i recerca. No es tracta de reinventar el paisatge fastuós i màgic: les postes de sol, les roques colpejades pel mar, les platges tranquil·les, els alzinars ombrius i les pinedes...; sinó de penetrar en l'efervescència dels pobles que viuen arrapats a aquest doble litoral minat per continuats conflictes: el Mediterrani no ha estat mai un espai de fàcil convivència. Allà on la natura és bella i generosa, els homes són avars i malvats: havia sentenciat George Sand, en escriure *Un hiver à Majorque*, després d'aquell hivern de 1839 en què féu recés a l'illa en companyia de Frédéric Chopin: allí el músic polonès va compondre alguns dels seus més bells preludis. El Mediterrani del segle XXI haurà de passar per la inexorable creació a ambdues riberes d'una consciència construïda des del mosaic de paisatges i cultures que l'integren. El diàleg intercultural —devers cinc-cents anys abans de l'era cristiana, succeí a la Magna Grècia, escriví J.L. Borges, la millor cosa que registra la història universal: el descobriment del diàleg— haurà d'ésser la gran participació mediterrània en la construcció d'Europa. L'Europa que la literatura infantil i juvenil —els llibres que els nins integren en el seu espai de joc— ha de contribuir a configurar. Fa pocs mesos, en unes jornades que reuniren a Palma estudiosos procedents de diversos indrets europeus amb la finalitat d'escatir la contribució de la literatura infantil en la construcció d'Europa, vàrem insistir especialment en la necessitat de reconèixer-nos en una supranacionalitat construïda a partir de les diferències que la integren: «Ésser europeus consisteix a donar testimoni d'aquestes diferències. És necessari, doncs, participar en la configuració d'un imaginari col·lectiu europeu des de la manifestació de la diversitat».¹ Llavors cal preguntar-se: en quina mesura els llibres que llegeixen els nins i els joves participen en la creació d'un horitzó de reencontre solidari des de la diversitat i la diferència? No sé si el naixement d'aquesta consciència en una part i en l'altra del Mediterrani només és una il·lusió òptica, una ficció sorgida d'un mar tan fecund de llegendes. I, encara, hauria de parlar dels desequilibris econòmics que, en lloc d'unir les dues riberes, les encaren; de la contaminació derivada de la industrialització anàrquica; de la rampinya dels especuladors; del sor-

giment dels fanatismes religiosos... Però en la base de la mediterraneïtat, policonceptual i múltiple, s'entremesclen, com un gran fonament, les aportacions grega, romana, jueva, cristiana, islàmica... De Grècia ha rebut en heretatge el cànon estètic esdevingut clàssic, el llegat democràtic i la preocupació per l'autonomia del pensament. De Roma, la confiança en el valor de les institucions públiques. De la cultura jueva, la proclamació del monoteisme, la instauració de la llei com a norma que regula les relacions humanes, la creença en un poder que tutela, sever, l'arquitectura del món. Del cristianisme, la possible aproximació entre déu i els homes, per mitjà de l'encarnació del déu que es fa home. De l'Islam, estès per la ribera sud, el Mediterrani porta la marca d'aquesta civilització excepcional que féu sorgir, des del Bòsfor a l'Atlàntic, algunes de les creacions més belles de la intel·ligència humana.

Aquests estrats diversos —religiosos i culturals— es contradueixen en la mesura que les societats han volgut —i volen, encara— fer-ne veritats exclusives; llavors sorgeix la intolerància, i l'odi... i els crits de venjança. La ciutadania democràtica, l'autonomia de la cosa pública, el poder de la llei, la proximitat del déu que s'humanitza, l'humanisme laic..., són imatges sovint oblidades al fons del Mediterrani i que, no obstant això, en defineixen la profunda identitat.² El Mediterrani és Jerusalem, el Caire, Atenes, Venècia, Alexandria, Dubrovnik, Roma, Barcelona, Granada..., les simetries de l'Alhambra tan paregudes a les constel·lacions. I Homer, Sòcrates, Averrois, Ramon Llull, Galileu, Miquel Àngel, Leonardo, Gaudí, Joan Miró... A les riberes d'aquest mar es concentren totes les contradiccions de la humanitat. D'una banda el Partenó; de l'altra, les barques d'immigrants que fugen, de nit, de la fam ancestral i la misèria.

Però molt abans que els viatgers romàntics descobrisin les nimfes despullades, les vinyes vora el mar, les velles oliveres de soques mil·lenàries, les hortes de fruiters i els petits ports de pescadors: les xarxes esteses i el mar blau, amb dofins que salten i peixos vermells; molt abans, dic, Don Quijote, el cavaller de la trista figura, arribà a la ribera del Mediterrani: aquell mar que Miguel de Cervantes havia conegut tan de prop a la batalla de Lepant contra els turcs, entre soldats amuntegats en galeres. I l'espectacle d'unes naus que s'enfonsen incendiades, el mar vermell de sang. *Tendieron don Quijote y Sancho la vista por todas partes: vieron el mar, hasta entonces dellos no visto; parecióles espaciosísimo y largo, harto más que las lagunas de Ruidera, que en la Mancha habían visto...* (II part, capítol LXI). I, poc després: *El mar alegre, la tierra jocunda, el aire claro...* (II part, capítol LXI). En arribar a la ciutat de Barcelona, don Quijote va descobrir la impremta, el mar —alegre i clar—, i la malenconia: una certa tristesa.

2. En aquell temps en què els animals parlaven

Explicar rondalles, traslladar-nos de sobte al temps meravellós en què la vida de les dones i dels homes era i no era és, també, una de les grans experiències culturals vinculades a la Mediterrània. És cert que no es tracta d'una pràctica que les terres que voregen aquest mar posseeixen de manera exclusiva. Arreu del món, vora una llar de foc, ran del mar gelat, en una cabana de la selva, enmig d'una plaça, sota el porticat d'una església, trobarem un home o una dona disposats a contar una vella història: l'antic i fabulós costum d'explicar contes. Una pràctica que, durant milers d'anys, ha fascinat els infants i els homes de totes les terres.

Es tracta d'un material literari de tradició oral que ha travessat les generacions i el temps, explicat les vetllades d'hivern a la vora del foc, com en un ritual arcaic. A vegades, el narrador de rondalles podia ésser un viatger, un home que venia de lluny, revestit del misteri que guia el pelegrí solitari. La paraula del conte també és una paraula que ens arriba de lluny, màgica i obscura. Una paraula que desborda el significat estricte i es carrega d'una força poètica d'extraordinària eficàcia: prínceps invisibles, bruixes malvades, princeses que no saben riure, objectes que corren, joves galants transformats en bèsties, catifes que volen, portes que s'obren al conjur d'una paraula màgica, donzelles perseguides pel malefici d'una mala reina, joves que cerquen l'amor difícil de les tres taronges... Vet aquí la substància que configura la matèria poètica dels contes meravellosos. Una finestra que s'obre a la imaginació i una incitació constant a l'aventura i al risc de córrer món, la passió de cercar, més enllà de les postes de sol, la serena de les nits i la penombra verda dels boscos, l'aire seductor i fresc de la llibertat guanyada.

En les societats tradicionals en què eren explicats normalment, es produïa, perquè aquest era un dels poders dels contes, un corrent d'identificació entre el narrador i els que acudien a escoltar-lo. Però també sorgia aquest corrent entre el públic, el contingut del conte i la forma de contar-lo. El narrador o la narradora dominaven les regles del relat. Coneixien la gramàtica que regeix la comunicació oral i en sabien les estratègies. D'aquesta manera, aquella veu que arribava de lluny encarnava l'esperit de la col·lectivitat i esdevenia la veu que donava expressió a la saviesa que aquella societat humana havia acumulat al llarg de molt de temps.

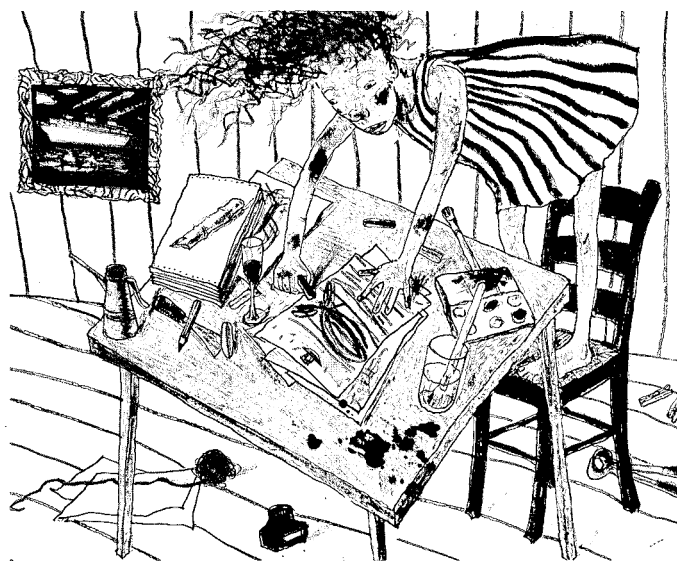
Han ajuntat aquesta saviesa a través d'una relació profunda amb la realitat, encara que a vegades se'ls ha titllat de defugir-la. Certament, les rondalles no són una crònica de la vida quotidiana ni cerquen reproduir amb exactitud els drames o els conflictes humans; però no els defugen. Més enllà de les històries que expliquen, s'hi perfilen certs problemes socials i polítics: la pobresa, la fam, la solitud. La tragèdia de l'abandó d'un fill enmig del bosc per causa de la misèria i l'infortuni. La societat que sorgeix en els contes és una societat dividida en classes —prin-

ceps i reis, senyors principals, burgesos, mercaders i pobres—, que presenten els sentiments i les actituds de les classes dominades enfront de les classes dominadores: l'admiració, la submissió, la burla. També hi apareixen referències a la sexualitat: a vegades festiva, d'altres dramàtica. I, sovint, a la realitat tràgica i cruel de les relacions humanes. Les rondalles ens expliquen la vida miserable de les classes populars i la misèria hi és present. Una misèria de la qual hom no se sent amb capacitat de sortir-ne si no és per art de bruixeria. Què podien somniar els pagesos i els burgesos de l'Antic Règim si no és esdevenir prínceps i princeses per causa d'encantament? L'encontre prodigiós entre l'impossible i la quotidianitat: la irrupció del meravellós en la vida real.

A la flor de la vida, els joves hauran d'escometre el seu compromís. Llavors partiran a cercar ventura, llavors tot el món serà seu. I arribaran a un paisatge de colors canviants, poblat d'imprevisibles criatures que sorgeixen inquietes al seu encontre. A les rondalles, la realitat posseïx una nova forma emergent, vinculada a la imaginació i a la meravella. Aquesta emergència, connectada als llenguatges simbòlics, és essencialment humanitzadora, perquè es tracta d'un procés pel qual organitzam l'experiència i atribuïm significació al caos: el món desordenat, incompreensible, agressiu, que tractam de significar mitjançant una història plena de vigor i, alhora, de bellesa poètica. El llenguatge simbòlic dels contes participa en la creació d'una personalitat independent i ens acompanya al llarg de molts de dies i nits. El cor s'hi compromet, mentre viatja la ment per les corbes de la generositat i el coratge. Aquells que inventaren les rondalles i aquells altres que les han contades eren gent que cercava entendre el món sense excessius optimismes, però que volien explicar-lo tot divertint-se en la contança.

Però no és fàcil determinar la gamma de registres —l'inventari de funcions educatives— que un conte és capaç de mobilitzar. Hi ha, en primer lloc, el plaer d'escoltar la rondalla, de sentir-la renèixer en la veu màgica del narrador. Després, vindrà la capacitat de desvetllar la imaginació i obrir la intel·ligència als llenguatges que parlen simbòlicament de la vida. La capacitat de desvetllar el raonament i la seqüenciació lògica. Després dels tres anys, un nin és capaç de recordar les seqüències d'un conte molt senzill. Més tard, serà capaç de seqüenciar els materials d'una història i, encara més tard, d'interferir l'estructura del relat amb observacions i apreciacions inèdites.

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 facilita 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.³



Il·lustració: Wiebke Oeser

Però els contes tradicionals localitzen sovint l'acció fantàstica en l'àmbit geogràfic on han cercat recers. L'espai de l'illa de Mallorca —els paisatges illencs de l'occident mediterrani— és present als antics relats que recollí de la veu del poble, a les darreries del segle XIX, mossèn Antoni M. Alcover: les muntanyes, les garrigues, la voreira de mar i els cingles abruptes. I s'impregnen de la cultura pròpia de la terra on s'han afaiçonat al llarg de molt de temps. Els paisatges de la imaginació recalquen sobre els paisatges quotidians i s'encavalquen, fins a fondre's en un aliatge d'imprevisibles conseqüències poètiques.

Els perills dels viatgers per mar, l'hivern, tan poc propici per a la navegació; la necessitat del vent favorable, els patrons de barca, els mariners i les sirenes —dona de cinta en amunt i peix de cinta en avall—, que perseguien les barques, canta qui canta, per entretenir els mariners, els dies de mal temps, i desorientar-los a fi que les ones se'ls enduguin, mar endins...⁴ el peix Nicolau, que trespàs tots els mars i per aquesta causa pogué fer les cartes de navegar; les esquadres reials; les galeres; els pescadors; el mal temps; els corsaris... «*La nuvia d'Algendar / avui és a terra, / demà serà a mar...*», diu un bellíssim romanç de l'illa de Menorca en què s'explica la història d'una jove que els pirates robaren el mateix dia de la noça. «*Any per any, a les marines de Campos, de Santanyí, de Llucmajor, a tots els indrets moratius, desapareixien homes fets, joves abrinats, donzelles a la flor del món, incorporats de sobte al martirologi anònim*».⁵

No és estrany, doncs, que a ambdues riberes del mediterrani s'incorporin a les velles contances el testimoni i el drama de l'esclavitud: les incursions de pirates, els mercats d'esclaus, el treball forçat, la voluntat de fugar-se, el preu del rescat... A l'*Aplec de Rondalles mallorquines*, el tema de l'esclavitud hi és ben present a «El port de la cibolla blanca»⁶ on recalaven els pirates i portaven a vendre-hi el producte de les seves captures. Un dia, hi arribà el fill d'un vell mercader quan encantaven una jove que era filla d'un rei... Trobarem el món dels mariners a «Dos

patrons i una patrona».⁷ El patró Melcion i el patró Gaspar posen a prova l'honestetat de na Francina-Maria, amullerada amb un d'ells... La història conté un seguit de coincidències remarcables amb la narració II de la jornada II del *Decamerone* de G. Boccaccio; però, sobretot, contenen idèntica estructura narrativa. És tracta d'una mateixa història la narració de la qual se situa en contextos diferents; però en el fons és una història d'amor adúlter.⁸ De bell nou, la pirateria a «En Joanet Carnisser»,⁹ caigut a les mans rapisseres dels corsaris. I un tema, conegut arreu gràcies al drama de Shakespeare: *El mercader de Venècia*, retrobat a «Sa mitja terça de carn»:¹⁰ un patró de nau en terra de moros no podia partir perquè no tenia diners per pagar les taxes portuàries, fins que un home ric d'aquella ciutat li deixà les mil lliures que li mancaven amb la condició que els interessos fossin mitja terça de carn del cos del patró, si no pagava abans de mig any.¹¹

Tres veus antigues han marcat l'evolució i el sentit dels contes populars mediterranis. Aquestes veus han representat alhora tres grans cultures: a) la veu del Talmud; b) la veu d'Homer; c) la veu de Shéhérezade.

a) La veu del Talmud

Són les antigues històries de la literatura hebrea, configurada des del segle IV abans de Crist fins a la conquesta àrab, mites i llegendes reunides en l'*agadà*: el corpus de materials narratius de procedència oral i moralitzadors que han acompanyat durant segles els comentaris a les lectures de la sinagoga, de les nits als calls, a la llum d'una llàntia. Relats que expliquen la creació del món; la caiguda de l'àngel; la creació del primer home i la primera dona; que descriuen el paradís i donen relació de com Eva fou seduïda per la serp; reconten el diluvi universal; la història de Noè i l'origen del vi; d'Abraham; de Josep; de Moisès; el lliurament de la llei; la història dels reis i dels profetes: David, Salomó, Esther...; la veritat dels somnis.¹² En una vella rondalla mediterrània en què s'explica la creació de l'home sobre una terra fèrtil, a la vora d'un riu abundós, es concreten les matèries diverses de què déu —el déu de la creació— va servir-se. Integren el cos del nostre primer pare vuit elements que va extreure de la naturalesa: el tors era d'argila; els ossos, de pedra; les venes, d'arrels; d'aigua, la sang; els cabells, d'herba; el pensament, de vent, i de núvols, el cor. L'argila, la pedra, les arrels, l'aigua... El vent fou la substància que va permetre que es construís el pensament de l'home, i res no hi ha tan veloç.¹³ Els núvols i les boires configuren la matèria del cor, feta de passions, d'irrenunciables quimeres; però d'obscures pors que només el vent de la intel·ligència i la reflexió poden esbandir.

b) La veu d'Homer

És la veu d'un poeta cec. Borges deia que els antics grecs subratllaren la ceguesa d'Homer amb la intenció d'emfasitzar la força creadora de la poesia oral. Així, les paraules ens permeten explorar la memòria de les coses, de la mateixa manera que Francisco de Goya va tornar sord per escoltar els colors de la seva producció obscura.

La veu d'Homer es remunta al temps obscur. Des de l'obscuritat del temps ens parla de la gran epopeia dels herois i els déus. L'*Odissea*, basada en l'estructura del conte popular, ens reconta l'aventura d'Ulisses de retorn a Ítaca, després de la guerra de Troia. El viatge transcorre cap a ponent —en un conte de l'illa de Mallorca, uns homes parteixen cada nit cap a llevant a cercar el dia— i haurà de vèncer a força d'habilitat —*polumechanos*, l'anomena Homer: ric en estratègies que permeten continuar la navegació— i d'astúcia les dificultats: els gegants antropòfags, les bruixes, els monstres...; el ciclop Polifem, el gegant d'un sol ull que volia afonar la nau d'Ulisses a força de pedrades; Circe, gairebé una bruixa, o potser una deessa; les sirenes; la visita al regne dels morts...¹⁴

El món clàssic omple de mites el vell mar: Èdip, Fedra, Antígona, Sísif, Iocasta. Andròmeda, Perseu... (Diuen que Zeus féu, a fi que duràs més el plaer, que la nit en què va engendrar Hèrcules duràs tres nits). Mites i contes que tracten de donar sentit a la vida, de representar per la via de la poetització els vells afanys dels homes i els déus. Sovint el conte explica una mateixa història i l'atribueix a personatges diversos, segons el lloc on recalca: la via làctia era el camí que portava a la casa de Zeus i s'havia format d'un broll de llet que rajà del pit d'Hera, quan Hèrcules, just acabat de néixer, començà a mamar. Al meu país, la via làctia —la carrera de sant Jaume, perquè diuen que mena a la ciutat de Compostel·la— es va formar amb la pols que s'alçava en passar el cavall del rei En Jaume I, el Conqueridor, en temps de la conquesta cristiana.¹⁵ Grècia és també la història dels amors d'Eros i Psique, segons l'explica Apuleius: el gran mite de l'animal nuvi i les rondalles de la bèstia enamorada. Es tracta d'un tema sovintejat i conegut al llarg dels segles, tan popular que difícilment podríem trobar un altre conte de fades l'argument del qual hagués experimentat tantes transformacions. A pesar de la gran quantitat de motius que integren els contes d'aquest cicle, l'element destacat de totes les versions i que constitueix l'eix que les articula és la transformació. La metamorfosi de l'home en animal determina tota l'acció del relat.¹⁶ Però el desencantament es produeix al llarg d'un procés d'enamorament. És l'amor de la jove protagonista que trenca l'embruixament de la bèstia: que serà un drac, un porc, un peix, un corb... Però es tracta d'un amor que salva i regenera, que parteix de la dissort i culmina en el guany de la felicitat. També Herodot recull abundants llegendes i tradicions del món mediterrani del seu temps amb l'afany d'explicar-nos la geografia imaginària dels pobles riberencs i el seu delit de conviure amb els propis fantasmes. El Mediterrani és, també, el mar de la falla, que Aristòtil emplaça entre els recursos retòrics de la persuasió. En el seu origen fou una literatura vinculada a la festa i al banquet: a una festa en la qual incideixen la sàtira i l'escarni, les representacions burlesques. Es tracta d'una poesia que ens proposa una pauta de conducta i, alhora, la il·lustra a fi de suggerir-nos un comportament, des de la crítica a la societat. Sòcrates

pren aquests recursos d'arrel popular i els incorpora al seu discurs. La paradoxa i la ironia de la faula, el seu caire crític, els atacs al poderós i a l'injust. La faula fou utilitzada per aquelles filosofies que es plantejaven la construcció d'una societat nova. Primerament, varen ser els socràtics; després, en època hel·lenística, els estoics i els cínics.¹⁷ Els animals tornen a prendre la paraula esmolada i punyent de la sàtira, disposats a representar la vida dels homes i a escarnir-la.

c) La veu de Shéhérezade

Mai la veu que narra no havia aconseguit erotitzar-se amb tanta intensitat com la veu que explica els contes de *Les Mil i Una Nits*. Les modulacions de la veu, la melodia, l'energia dels gestos, la sonoritat dels mots, els silencis, activament fusionats en la configuració del sentit que adquireix la paraula. La veu hàbil, el somriure subtil de la jove narradora aconsegueix implicar tot el cos en la narració. Aquest ritme no és estrany a allò que cerca obtenir de les històries que explica: el guany de viure. Perquè contar històries equival a viure. Shéhérezade viu en la mesura que és capaç de continuar la narració dels seus relats, fins a l'infinit. Si Shéhérezade no tingués més contes a la memòria, seria executada. I si vol continuar vivint haurà de tornar a explicar una nit i una altra noves històries, mentre Shariar transforma el ressentiment i l'odi inicials en amor a la vida. El secret de Shéhérezade és la capacitat d'escapar de l'execució gràcies al misteri que teixeix entorn de les històries que explica: la tensió que crea, l'èmfasi que hi posa, la seva capacitat lúdica, l'enigma que gira sobre les paraules. Una instància de simbolització —de recreació de l'univers significatiu— significada per la veu. Aleshores, la ficció transita per la veu.¹⁸ I les històries que Shéhérezade explica una nit i una altra: la història d'«Aladí i la làmpada meravellosa», els «Viatges de Simbad, el mariner», la història de «Farizada, la del somriure de rosa», la d'«Alí-Nur i la dolça amiga», la d'«El mercader i el geni»... desprenen l'exquisida sensualitat i el plaer de viure, la fascinació pel desig, el gust per la memòria de les coses. Els viatges del mariner Simbad ens inciten a conèixer amb la fantasia, a habitar els paisatges impossibles de la ficció. La curiositat és allò que l'obliga a tornar a partir, després de cada viatge, per retrobar la imaginació perduda, el misteri inquietador dels somnis.

No és difícil trobar en els contes populars d'ambdues riberes del Mediterrani la influència de la cultura àrab. Si més no, algunes de les fascinacions que aquesta cultura ha exercit: el poder màgic de l'aigua, les fonts subterrànies, els pous de vena —una rondalla de l'illa de Mallorca porta aquest títol: «El pou de la lluna»— els tresors amagats, les herbes remeieres, les ciutats perdudes...

3. Un binomi possible

L'aportació del Mediterrani a la literatura infantil podria formular-se en els termes següents: *la reflexió sapaça*



d'Ulisses es conjuga amb la imaginació fantàstica del mariner Simbad. La proposta que formulà Gianni Rodari a la Grammatica della fantasia es dirigeix a posar de manifest la profunda vinculació que existeix entre la fantasia i la raó. Perquè no són forces contradictòries, la fantasia cerca el suport de l'experiència i, alhora, la modifica o la transforma. Llavors es tracta de filtrar l'energia que la raó fantàstica produeix i estimula. Es tracta d'escatir fins a quin extrem l'home nocturn projecta la seva influència sobre la vida. No és, la fantasia, una activitat de la ment que ens aparta de la realitat. Contràriament, la representa i n'elabora ficcions que l'expliquen per la via de la poetització. I, perquè només és possible en l'àmbit de la ficció, esdevé una creació imaginària, quelcom que explora els camins alternatius de la lògica quotidiana, capaç de trencar l'ordre acceptat de les coses, de conduir-nos a la transgressió i a la dissidència. I, al capdavall, cal considerar-la un joc de simulació. Un joc que permet que sorgeixin algunes coses que restaven tancades en l'inconscient... Llavors, no es tracta d'una capacitat incontrolable, ni d'una evasió, ni d'un refugi. És un joc poètic que ens permet caminar més enllà de les coses possibles. Un joc que ens possibilita la representació del món, que transforma la realitat perquè, de sobte, hi hem aplicat una lògica inèdita.

4. Pinocchio, Atalanta, Il Corsaro Nero, Le Petit Prince, Vendredi ou les Limbes du Pacifique...

No és difícil de trobar en algunes obres i en alguns personatges de la literatura infantil la voluntat de diàleg entre la fantasia i la raó —la insubornable raó d'Ulisses, l'enèrgica fantasia de Simbad—, que configura l'agudesia d'esperit de la Mediterrània. Puc veure-la, aquella agudesia, a *Pinocchio*, el pobre *buratino* sorgit d'un tros de fusta. La veu que ens explica la història s'assembla a la d'un narrador popular. Val la pena de recordar-ne el començament: «No, anau errats. Hi havia una vegada un tros de fusta». Al rei de rondalla, Carlo Collodi oposa la senzillesa d'un tros gairebé inservible de fusta. *Un pezzetto di legno* que havien destinat a la foganya. Hi ha en aquesta proposta quelcom d'especialment engrescador: qualsevol objecte per rústec que sembli amaga sempre una imprevista possibilitat de transformació.

He destacat el caràcter excepcional i insòlit del meravellós; però cal insistir en la funció que provoca i en el sentiment de l'extraordinari, d'un discurs que construeix altres mons amb les paraules i les imatges del món quotidià. De la mateixa manera que Geppetto se serveix d'un vulgar tros de fusta. O Joan Miró quan fa servir qualsevol residu que el mar ha tret sobre la platja per construir les seves escultures. Igualment que Antoni Tàpies construeix els seus collages. Però l'aportació més significativa de Tàpies a la història és la meditació a través de les formes estètiques sobre la naturalesa i la vida de l'home. Tàpies ens ha dit que som fets d'una matèria fràgil, germana del dolor i la por; que no existeix la separació entre l'home i la realitat: amb les formes erràtiques de la realitat, amb les matèries destrossades de la realitat, que configuren la imatge d'un món cansat i vell. I ens ha recordat —de la mateixa manera que ho havia fet Collodi— que, més enllà de la realitat estricta, amagades rere un tros de fusta, trobarem sempre el plor de les coses. Potser Pinocchio és la metàfora del nostre temps, com ho és l'obra de Joan Miró i la d'Antoni Tàpies. De la mateixa manera que també ho és l'obra de Joyce.

Puc veure-la, també, a la història d'*Atalanta*, de la qual Gianni Rodari se serveix per explicar-nos un seguit de mites vells amb paraules noves. És el relat d'una peripècia humana capaç de conduir-nos a la reconciliació amb els homes; perquè és el relat d'una presa de consciència. Abandonada pel seu pare —el rei d'una petita ciutat de l'antiga Grècia— al cim d'una muntanya, Atalanta fou recollida primerament per una óssa, que la va criar; després per Diana, la deessa dels boscos i de la caça. Atalanta va créixer, doncs, en contacte amb la natura, en plena llibertat. La natura fou —i això Rodari té prou esment de destacar-ho— més clement que els homes. Atalanta va rebre una educació natural, gairebé selvàtica. L'observació que feia dels caçadors i de la vida de la gent, el dia que arribava prop de les ciutats, la mort desgraciada d'una companya perseguida per un jove, l'havien conduïda a

odiar els homes. El relat no és més que el camí que ha de fer Atalanta des de la seva condició d'infant agrest fins a descobrir les passions que determinen la història dels humans. Les velles passions humanes que Atalanta haurà d'aprendre per la via dels mites antics: el tronc encès de Meleagre, la percaça del Velló d'Or, la història de Teseu, l'heroi capaç de vèncer el Minotaure i de recobrar per a Atenes, la seva pàtria, la tranquil·litat i la pau. Velles històries que parlen d'antigues passions. Al capdavall, els grans temes que marcaren la tragèdia com a gènere literari: l'amor i la mort, la gelosia i l'amistat, la justícia i la iniquitat, el valor de la saviesa i la grandesa del coratge humà a l'hora de combatre la misèria. Una lectura superficial ens portaria a la conclusió que Atalanta és un simple relat d'aventures. Jo crec que s'hi explica la més bella aventura dels homes: la peripècia que hem de seguir els humans per arribar a entendre els camins que menen a l'amor; camins difícils, plens d'inquietuds captivadores. Pels camins de la reconciliació amb els homes, Atalanta viurà l'aventura dels grans herois, acudirà a la conquesta de trofeus llunyans i de tresors ocults. Aprendre les dificultats que han de vèncer. Admirarà la saviesa de Teseu que sap renunciar al poder de rei absolut, perquè sigui el poble que es governi a si mateix.

Puc veure, també, la conjunció entre la fantasia de Simbad i la raó d'Ulisses a la novel·la d'Emilio Salgari *Il Corsaro Nero*, fatalment enamorat de la filla del seu enemic mortal, l'abandona a la mar sola en una petita nau...; a *Le Petit Prince*, d'Antoine de Saint Exupéry: «Una pana en el motor del seu avió ha obligat Antoine de Saint Exupéry a aterrar al desert del Sahara —escriu Jannine Despinette—. Això són els riscos del seu ofici. Comença la reparació sol en la infinita extensió d'arena «a mil milles de qualsevol terra habitada». La nit cau i s'adorm mirant el centelleig dels estels. Quan desperta el sol ja és alt i es troba davant un infant ros com el blat, que sense preàmbuls i de manera molt directa li demana que li dibuixi un anyell».¹⁹ Pierre Henri Simon ha dit: «per escriure *Le Petit Prince* cal un home que hagi tingut una infantesa i que s'hi refugii espontàniament com si fos la seva Pàtria secreta».²⁰ També, en els relats de Michel Tournier: *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, *Gaspar*, *Melchior & Baltasar*, *La goutte d'or* (el difícil diàleg intercultural), etc. se'ns proposa de retrobar la força de la imaginació, de la literatura com a experiència que possibilita un altre saber, el d'aquella mentida que pot ser veritat. Hi és a *Les aventures d'en Perot Marrasquí* de Carles Riba; menut i espavilat, tan petit com el dit d'una criatura. Aprèn d'ésser previsor, enginyós, astut i decidit...

5. Un mar interior

Potser el Mediterrani només és un mar interior: un poc d'aigua salada al cor de cada home. Teseu entrarà de bell nou al laberint i tornarà a vèncer el Minotaure. Ícar vola, cau, però al Mediterrani mai no hi ha una caiguda defini-

tiva. Les gavines tornaran al teu port i tu tindràs el cor ple de peixos vermells. Potser el Mediterrani és un mar interior: «Sus aguas tan limpias —ha escrit Manuel Vicent— son el fondo azul de la memoria, y la aspiración de belleza las convierte en una categoría de la mente. No llores por ese mar. Si alguien llega diciendo que en aquel espacio luminoso de la niñez navegan ahora buques pestilentes de guerra sobre el detritus de petróleo, no lo creas. Si aceptas esa desolación, también tú habrás muerto. Delfines muy azules seguirán saltando allí mientras mantengas limpio el corazón».²¹ La literatura que els nins i els joves fan seva, perquè la integren al seu espai de joc, ens incita a navegar per aquest mar; perquè, possiblement, tota la literatura infantil és mediterrània.

Fa només uns pocs anys, amb els meus alumnes del Seminari de Literatura Infantil i Juvenil, férem un treball sobre alguns dels aspectes referits a la diversitat d'imaginariis que conflueixen actualment per mitjà de la tradició oral sobre la nostra illa. Es tractava d'entrevistar una persona nascuda fora de Mallorca, però establerta ací, on viu habitualment, disposada a recontar una història que hagués sentit explicar quan era un infant al seu país d'origen. Ens en varen contar moltes, unes de més belles que les altres. N'hi havia de Sud-àfrica, del Magreb, de Rússia, d'Alemanya, de Guinea, d'Argentina... Un jove magrebí ens va explicar aquesta història que no em sé estar de contar-vos:

«Això era un home pobre, molt pobre, que vivia de l'almoïna que li feia la gent. Acudia als mercats, a les mesquites, a les festes... Allargava la mà i agafava allò que li donaven. Un dia li donaren dues llesques de pa i, veient que a prop d'ell, enmig de la plaça, hi havia un home que venia trossos de carn torrada, decidí d'acostar-s'hi amb el seu pa i demanar-li un tros d'aquella carn. Però aquell venedor no li'n volgué donar. Li va dir que aquella carn era per vendre i no per regalar-la. Aleshores, aquell home pobre observà que de les graelles sorgia el fum de la carn mentre es torrava, perfumat i saborós. I decidí de posar les llesques de pa a l'indret per on partia el fum a fi que s'impregnàs del sabor i del perfum de la carn. Llavors se'l menjà i el va trobar més gustós que mai. Però, arribats a aquest punt, el venedor li'n reclamà la seva part, tot dient: Tu has retingut el perfum de la carn que jo venc i no me n'has donat res a canvi. Just és que em paguis alguna cosa, perquè la carn és meua i tu me n'has pres una part del sabor. Anaren al jutge perquè prenguéss una decisió justa. El jutge els va deixar parlar, escoltà les dues parts i dictà la sentència:

És veritat que la carn que es torrava sobre les graelles era teua i teu era el perfum que se'n desprenia i que aquest n'ha recollit a fi d'impregnar-ne el seu pa. És just que et pagui alguna cosa: Quan aquest home tingui algunes monedes haurà de donar-te-les. Tu les retindràs dins les teves mans, les palparàs ben palpades i en tastaràs el gust de tocar-les. Després les hi tornaràs, perquè són seves.

Aquestes foren les paraules del jutge i d'aquesta manera es complí la sentència».

Posteriorment vàrem saber que una versió molt similar d'aquest conte es troba recollida al Sendeban. Però nosaltres l'havíem sentit contar oralment per primera vegada i ens l'havia explicat un jove treballador magrebí. La sensualitat que es desprèn del conte —el perfum de la carn que impregna el pa, el gust de palpar les monedes— podria ésser una altra contribució mediterrània a l'imaginari col·lectiu dels europeus. ◆

*Aquest treball constituí inicialment una conferència pronunciada al Saló del Llibre de París, el mes de març de 1996 amb el títol: «L'Esprit Méditerranéen dans la Littérature de Jeunesse», en el marc d'un col·loqui organitzat pel Centre George Pompidou. L'original català fou publicat en *Estudis de Llengua i Literatura Catalana en honor de Joan Viny*, Universitat de Barcelona-Public. de l'Abadia de Montserrat, Barcelona, 1997. Finalment, el text definitiu, així com es publica a aquest número de *L'ARC*, constituí la lliçó inaugural de l'extensió universitària de la UIB a Eivissa, el mes d'octubre de 1997.

NOTES

(1) JANER MANILA, Gabriel. «La literatura infantil i la construcció d'Europa». *Estudis Baleàrics*, núm. 52. Palma, 1995.

(2) VEG. NAÏR, Sami. *Mediterráneo hoy: entre el diálogo y el rechazo*. Barcelona: Icaria, 1995.

(3) VEG. JANER MANILA, Gabriel. «De bell nou, les rondalles». *FARIS-TOL*, núm. 17. Barcelona: Consell Català del llibre per a infants, octubre de 1993.

(4) ALCOVER, Antoni M. «La sirena de la mar». *Aplec de Rondalles Mallorquines*. Volum XXIV. Palma: Ed. Moll, 1976

(5) LLOMPART, Josep M. *Pragó de fires*. Sóller: Imp. Marquès, 1974.

(6) ALCOVER, Antoni M. «El port de la cibolla blanca». *Aplec de Rondalles Mallorquines*. Volum X. Palma: Ed. Moll, 1929.

(7) ALCOVER, Antoni M. «Dos patrons i una patrona». *Aplec de Rondalles Mallorquines*. Volum X. Palma: Ed. Moll, 1929.

(8) VEG. SERVERA BAÑO, Josep. «Análisis de las estructuras narrativas de la narración II de la jornada II del Decamerón y la rondalla «Dos patrons i una patrona» de Mn. Alcover». *MAYURQA*, núm. 16. Palma: Facultat de Lletres, 1976.

(9) ALCOVER, Antoni M. «En Joanet carnisser». *Aplec de Rondalles Mallorquines*. Volum XXI. Palma: Ed. Moll, 1967.

(10) ALCOVER, Antoni M. «Sa mitja terça de carn». *Aplec de Rondalles Mallorquines*. Volum X. Palma: Ed. Moll, 1929.

(11) VEG. FERRÀ I MARTORELL, Miquel. «Rondalles de mariner». *DIARIO DE MALLORCA*, 12 de juny de 1981.

(12) ROMERO, Elena. *La ley en la leyenda* (Relatos de tema bíblico en las fuentes hebreas). Madrid: CSIC, 1989

(13) Diverses endevinalles de Mallorca fan referència a la rapidesa del pensament humà, tan veloç com el vent: «Tu que pretens d'entenent // ¿me sabràs endevinar? / que és lo que més via fa / que es llamp, sa vista i es vent?» (El pensament) R. GINARD. *Cançon popular de Mallorca*, vol. II. Palma, 1967, Pàg. 333. «A tu que no tens barrera / i es teu cap mai no es confon: / de ses coses d'aquest món / quina creus sa més lliquera?» (El pensament) G. JANER MANILA. *Pedagogia de la imaginació poètica*. Barcelona: Alta Fulla, 1996. Pàg. 64.

(14) VEG. PAGE, Denys. *Folktales in Homer's Odyssey*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press, 1973.

(15) JASSO, V. i TORRENS, C. *Presencia de los mitos griegos en los cuentos populares mallorquines*. Atenas: Instituto Cult. Español, 1986

(16) VEG. JANER, Maria de la Pau. *Les rondalles del cicle de l'espòs transformat: pervivència en la literatura catalana de tradició oral*. Frankfurt am Main: Domus Editoria Europaea, 1993

(17) RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco. *Historia de la fábula greco-latina*. Madrid: Universidad Complutense, 1984.

(18) JANER MANILA, G. «Als éssers humans els encanten les històries». In: *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona: Pirene, 1995.

(19) DESPINETTE, Jannine. «Els herois europeus de la literatura juvenil. El Petit Príncep». *ESTUDIS BALEÀRICS*, núm. 52. Palma, juny/setembre de 1995. Pàg. 26.

(20) Citat per DESPINETTE, Janine. *Ibidem*. Pàg. 29.

(21) VICENT, Manuel. *Del café Gijón a Ítaca*. Madrid: El País Aguilar, 1994.

Teresa COLOMER
Universitat Autònoma de Barcelona



L'entrada al món de ficció: Com comencen les històries



L'inici de les històries és un aspecte clau per seduir els infants cap a la lectura. Diem «hi havia una vegada» i tothom escolta un moment, almenys per valorar si el que es vol explicar mereix atenció. Amb una certa freqüència, quan donem llibres als infants i adolescents, ens els tornen sense haver passat de les primeres pàgines o dels primers paràgrafs. El text els ha plantejat una lectura massa costosa per a l'esforç que estan disposats a fer o no els ha sabut garantir que allò que els vol explicar és prou interessant.

Els inicis de les històries i les seves funcions

La gramàtica del relat ha descrit clarament la funció de l'inici de les narracions. Es tracta d'una exposició en què se'ns presenten els personatges, se situa el temps i el lloc i es planteja la situació d'aquests personatges en començar la història. A continuació, es fa menció de l'esdeveniment que desencadenarà l'acció. Entre l'exposició inicial i el desencadenant ha d'haver-hi alguna qüestió remarcable, alguna cosa fora del normal que li atorgui la qualitat de ser digna de ser explicada. Sovint el fet desencadenant es marca amb un canvi de temps narratiu, de l'imperfet del «hi havia» es passa al perfet de «un dia». A partir d'aquí els esdeveniments aniran ja descabdellant les successives complicacions de la història fins a la resolució final.

Però les primeres farses d'una història no fan només això, sinó que, de fet, s'hi poden distingir tres tipus de propòsits superposats:

1. El primer és donar informació als lectors perquè entenguin el pacte de narració que s'estableix. Han de fer-los saber quina veu narrativa portarà el fil de la història, quin món de ficció s'obre davant d'ells —és a dir, quin marc de temps i espai han d'imaginar i qui són els personatges que hi actuen— i quin model convencional de narració s'adopta —és a dir, si la història s'adscriu a algun patró de gènere que pugui ser activat mentalment pel lector.

2. El segon propòsit és atrapar el lector, motivar-lo per a la lectura assegurant-li que val la pena continuar endavant.

3. El tercer no és tant un propòsit com una ocasió. L'inici mostra el to amb el qual s'explicarà la història, dona

temps al lector per sentir la veu que li parla i acomodar-se a «com» li parla.

Com fan això les obres per a infants i adolescents?

Vegem alguns exemples de les diferents formes en què ho han fet aquelles obres que ja sabem que han reeixit en la seducció continuada dels seus lectors. Podem començar per la tetralogia de *Terramar* d'Ursula Le Guin. Encara que es tracti d'un clàssic recent, ha demostrat a bastament la seva capacitat d'enxampar els lectors adolescents de les darreres dècades. El seu inici suposa un exemple d'excel·lent economia narrativa:

“La isla de Gont, una montaña solitaria que se alza más de mil metros por encima del tormentoso Mar del Nordeste, es una famosa comarca de magos...”

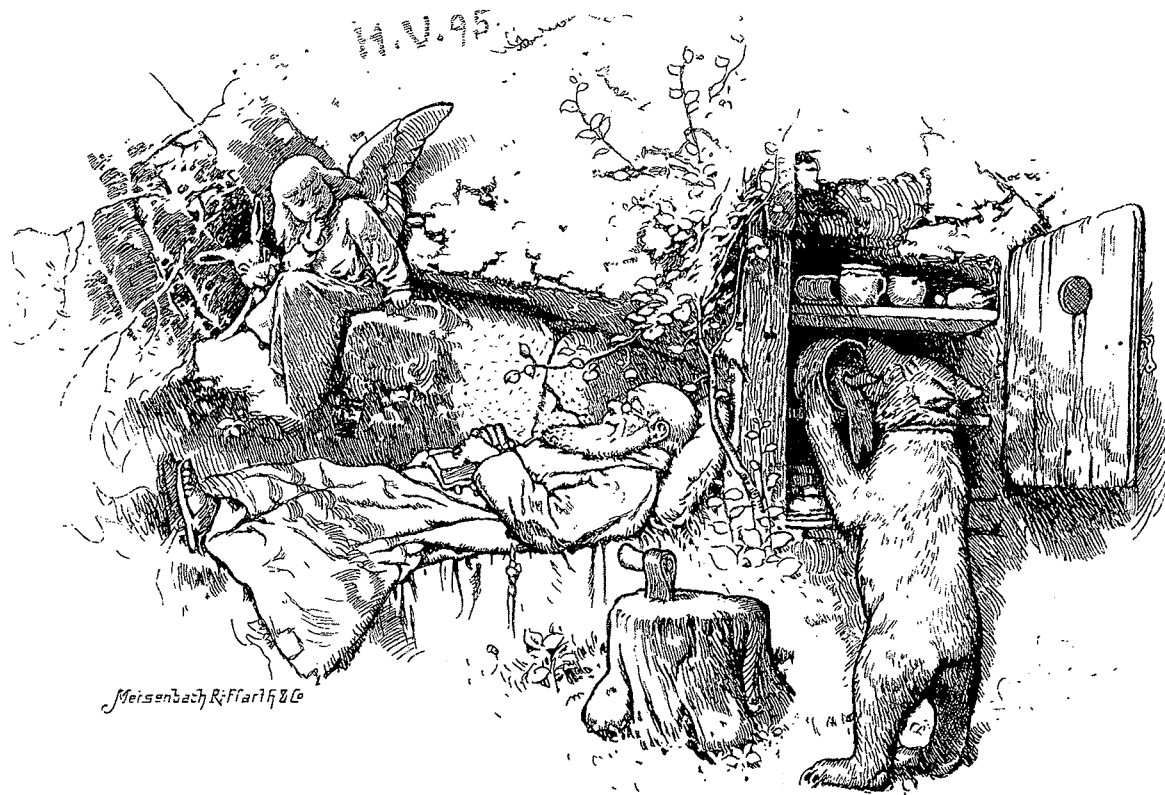
Heus aquí com, amb una sola frase, l'autora és capaç d'evocar un escenari fantàstic complet, situar el gènere de la narració i suscitar l'interès del lector davant d'una declaració tan insòlita. Però no resulta menys hàbil la forma insinuant que utilitza J.M.Barrie per començar el seu *Peter Pan i Wendi*:

Tots els nens es fan grans, tret d'un. Molt aviat descobriren que s'han de fer grans, i la manera com la nostra Wendy ho descobrí fou aquesta: un bon dia (...)

Aquí el lector es topa, ja d'entrada, amb l'anunci del tema del llibre. Després d'aquesta declaració, el narrador introdueix un personatge, tot buscant la implicació del lector a través d'un possessiu, «la nostra Wendi», i és d'ella de qui sabem que se'ns parlarà tot seguit. Però cal parar atenció en com s'ha deixat insidiosament instal·lada en la ment del lector una llavor motivadora: «tret d'un».

I si parlem d'inicis, bé cal fer menció d'un dels més famosos d'entre les obres clàssiques per a infants, *L'illa del tresor* de R.L.Stevenson:

“L'Squire Trelawney, el doctor Livisey i els altres senyors m'han encarregat d'escriure, fil per randa, tot el referent a l'«Illa del tresor», no deixant altra cosa per dir que la posició de l'illa, ja que encara hi resten per recollir algunes de les riqueses allí trobades. Prenc la ploma, doncs,



l'any 17... i reculo fins al temps que el meu pare era l'amo de la posada dita de l'«Allmirall Benbow», llavors que el vell navegant, amb el rostre bru i colrat, marcat d'un cop de sabre, entrà a la nostra casa en qualitat d'hoste”.

Aquí trobem un recurs ben convencional: l'encàrrec d'escriptura, l'argument implícit d'autoritat que assegura que els fets esdevinguts han de ser preservats i contats. Però cal reconèixer que és difícil oferir més informació que la que ens forneix aquesta obra en un nombre tan reduït de ratlles. El narrador es veu prou valent fins i tot per desvetllar el final de la història abans d'arrossegar el lector cap a l'entrada excitant d'un pirata en una tranquil·la posada.

Finalment, podem veure que la irrupció, fa més de cent anys, del protagonisme infantil en les aventures adreçades als infants ho va fer amb la contundència d'un nom propi:

—TOM!

Cap resposta.

—TOM!

Cap resposta.

—On es deu haver ficat, aquest noi? TOM!

La vella dama es va abaixar les ulleres i, per sobre, va guaitar per tota la cambra; després, se les va alçar i va tornar a guaitar, aquest cop per sota de la muntura”.

Amb contrast amb la naració d'Stevenson, hi ha ben poca informació explícita en aquest començament de *Les aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain. Però la crida de la tia Polly suposa pitjar l'interruptor de la focalització en el protagonista que caracteritza aquesta obra i condueix el lector a esperar expectant l'aparició d'un Tom que ja se li

ha revelat com a personatge en conflicte amb el món reglat dels adults, una encarnació del cant a la infantesa que suposa l'essència de l'obra.

Aquesta és l'herència literària rebuda, però la narrativa infantil i juvenil actual ha buscat nous recursos per aconseguir els mateixos propòsits en el moment d'adreçar-se als lectors del final del segle XX.

Els recursos de la literatura infantil i juvenil actual

I. Atorgar credibilitat a la veu que narra

A mesura que les figures dels narradors de les rondalles es van anar personalitzant, el recurs de versemblança més utilitzat va ser el de saber que el que contem és la seva pròpia història. La narració es basa, llavors, en el record del que s'ha viscut, tal com acaba d'afirmar més amunt Jim Hawkins. La personificació del narrador-personatge ha resultat enormement potenciada en la literatura infantil i juvenil per la recerca de veus més properes als lectors de manera que puguin afavorir-ne la identificació i la complicitat amb el narrador. Ja no cal que la veu que parla justifiqui el seu coneixement de la història, perquè és el lector que contempla en directe els esdeveniments o que observa com el personatge els va consignar en el paper:

“M'han ordenat que escrigui un diari: Em piquen les puces i em sento assetjada per la meua família. No tinc res més a dir”. (*Diari de la Caterina*)

D'altra banda, la complicitat s'estableix a base de crear una distància crítica amb el món adult. La literatura per a

infants ha trobat un gran filó en aquesta recerca de la aquiescència infantil per signar amb el narrador un pacte de subversió respecte a les normes establertes. Una de les grans bases de les obres de Roald Dhal és justament aquesta aposta a favor de la raó infantil enfrontada als personatges adults. *La meravellosa medecina d'en Jordi*, per exemple, comença amb l'establiment d'aquesta perspectiva:

“—Vaig al poble a comprar —va dir a en Jordi la seva mare dissabte al matí—. Així que sigues bon nen i no facis entremaliadures”.

En qualsevol moment és una estupidesa dir això a un nen petit.

A banda de l'experimentació amb les veus més properes, la literatura infantil i juvenil actual també ha introduït fórmules modernes que juguen, precisament, a evitar els rituals d'introducció. La veu narrativa pot arribar, llavors, a diluir-se a través de l'ús de la imatge i d'altres recursos, com la paròdia d'un gènere expositiu realitzada pels Ahlberg a *El gusano, ese desconocido*, on no hi ha pròpiament cap narrador quan, barrejat entre la imatge, se'ns comunica que:

“Todo gusano digno de tal nombre tiene una cabeza, una parte central y otra final o cola.

Los que poseen dos cabezas y un centro, pero no tienen cola, pueden sufrir seriamente.

Claro que los que poseen dos partes finales y una central, pero no tienen cabeza, se aburren muchísimo”.

2. Entendre les coordenades del món de ficció

Una gran part de les narracions actuals continuen situant el lector en un marc, presentant-li uns personatges i relatant-li el fet desencadenant de la història. Entre les obres que segueixen tranquil·lament el camí fressat que més bé pot guiar el lector, l'únic canvi que cal destacar és el d'una tendència més gran a l'economia narrativa. La descripció del personatge i, sobretot, la del marc s'aprimen per poder arribar ràpidament al relat dels fets. Així, si *Les aventures d'en Massagran* de J.M. Folch i Torres podien començar dient:

“En un joliu indret de la costa hi havia un poble, bonic i blanc com una coloma. En aquest poble bonic i blanc hi havia una casa blanca també, i també bonica, i en aquesta casa hi vivien un pare i una mare que eren molt feliços, perquè tenien un fill. Aquest fill es deia Massagran, i no perquè fos més gran que els altres, sinó perquè així li havia posat el seu padrí, que era un home molt estrofolari i bromista”.

la narració de *Cricitor* de T. Ungerer, tot i mantenir tots els elements canònics, sembla voler anar més per feina:

“En una pequeña ciudad de Francia vivía una vez una buena señora llamada Madame Louise Bodet. Tenía un hijo que era investigador de reptiles en Brasil. Una mañana el cartero le trajo un paquete muy raro”.

Segurament és la preocupació per fer entendre de seguida «on som» la que fa que moltes narracions infantils i juvenils accentuin la visualitat de les informacions ini-

cial, tot dibuixant un quadre d'entrada. Així, l'*Elvis Karlsson* de M. Gripe comença dient:

“L'Elvis s'està assegut al llit jugant amb les botes del pijama. És diumenge i fa estona que s'ha despertat. Entre els llistons de la persiana el sol entra amb força”.

Cal pensar que els hàbits creats per la ficció audiovisual poden agrair aquest recurs cap a la contemplació d'una escena inicial. La immediatesa en la recepció d'aquest tipus d'inici llisca cap a l'ús de la imatge. És tracta d'un bon aliat per a unes narracions que, a aquestes alçades del segle, ja són pensades com a literatura escrita, de manera que *La història interminable* d'Ende s'obre amb la difícil lectura d'un rètol invertit, per jugar a continuació amb les perspectives, tot dient:

“Aquesta era la inscripció que hi havia a la porta de vidre d'una botiga petita, però, és clar, només la veia així el qui, de l'interior de la penombra estant, mirava al carrer a través del vidre. A fora feia un dia de novembre gris i fred, i plovia a bots i barrals. Les gotes regalimaven vidre avall per damunt de les lletres filigranades. L'única cosa que es podia veure a través dels vidres, a l'altra banda del carrer, era una paret tacada de pluja”.

Una crida a la imatge que el gènere innovador dels àlbums explotarà en tota regla fins al punt que les paraules deixaran de descriure el que pareix. O s'estalviarà la descripció dels personatges perquè, com fan *El petit vampir* d'À. Sommer-Bodenburg o *Charlie i la fàbrica de xocolata* de R. Dhal, ens ofereixen una primera pàgina amb el retrat dels membres de la família que el narrador posarà en joc a continuació.

Si la descripció del marc i dels personatges s'aprima, la balança dels elements inicials s'inclina cap a l'acció argumental. És un fet prou conegut que abasta tota la narració infantil i juvenil actual i que pot constatar-se també en el començament de les històries. En qualsevol cas, sempre s'ha sabut que els lectors infantils s'inclinen per la lectura argumental i ofereixen resistència a les demores descriptives o a les digressions del narrador. Les poques notícies que tenim dels lectors infantils del segle XIX ja remarquen aquest fet i tots els adults saben que bé van aprendre a saltar-se les llargues perorades de les obres clàssiques per seguir el fil de l'acció de la manera més eficaç possible. La rapidesa de la ficció audiovisual no ha fet, doncs, més que augmentar aquesta tendència cap al fet narratiu més essencial. Així, la fórmula d'inici en plena acció dels personatges —fórmula que ja veïem a *Les aventures de Tom Sawyer*— s'ha estès a moltes de les obres actuals:

“Gilly —va dir la senyoreta Ellis, tot espolsant-se els llargs cabells rossos cap a la passatgera del seient del darrera—. Vull estar segura que estàs disposada a esforçar-te una mica”. (K. PATERSON: *La gran Gilly Hopkins*)

A més d'accentuar la visualitat i l'acció, també hi ha històries actuals que s'han centrat en la presentació dels personatges. El fet de buscar la projecció dels infants en els protagonistes dels contes ha fet que moltes narracions

escullin ara aquests tipus de començaments, a costa de minvar la situació del marc espai-temps:

“Anastàsia Krupnik tenia deu anys. Tenia els cabells de color groc tirant a panotxa, catorze piues damunt del nas (i set més en llocs que preferia que l'altra gent no sabés) i unes ulleres amb muntura com uns grans ulls d'òliba, que ella mateixa havia triat a ca l'òptic”. (L·LOWRY: *Anastàsia Krupnik*)

D'altra banda, un altre dels paràmetres que pot quedar establert en el pacte narratiu inicial és el del tema i el gènere de l'obra. Només cal obrir *Estimada Susie, estimat Paul* de C. Nöstlinger per saber que som davant d'una narració de tipus epistolar, que l'enyorament amical constituirà el fil per cabdellar els fets narrats i que l'obra atorga importància a la reflexió sobre els sentiments:

“Estimat Paul, sense tu l'escola ja no és alegre”.

Finalment, pot comprovar-se que l'inici no és pas cap excepció en el joc de subversió de les convencions narratives experimentat per la literatura infantil i juvenil actual. S'hi poden trobar diverses menes d'alteracions com la de *Però jo sóc un ós* de F.Tashlin en què el narrador vulnera deliberadament el «hi havia una vegada» tradicional en dir:

“Hi havia una vegada —de fet, va ser un dimarts— un ós que estava aturat a la vora d'un gran bosc tot mirant fixament cap al cel”.

O, posats a acabar aquest apartat, res millor que l'alteració de suprimir directament l'exposició inicial per començar amb la narració del fet desencadenant:

“El día que Max se puso su traje de lobo y se dedicó a hacer faenas de una clase y de otra su madre le llamó «MONSTRUO»”. (M. SENDAK: *On viuen els monstres*)

3. Trobar que val la pena llegir l'obra

El lector ha de ser persuadit ràpidament que paga la pena llegir la història. Per això els inicis no tan sols donen informació per entendre de què es parla, sinó que també han d'insinuar que n'amaguen i només la revelaran al curiós que s'endinsi en les seves pàgines; o bé han de definir el seu tema per fer saber que, si allò interessa, cal tirar endavant; o bé han de colpir el lector amb un fet prou insòlit, divertit o terrible que li prometi sentiments i emocions prou intenses; o poden recórrer a un argument d'autoritat i manifestar directament que allò mereix ser explicat —i, per tant, llegit—; o fins i tot poden fugir de donar peixet i reptar el lector amb la dificultat de comprensió d'una declaració inicialment paradoxal.

Ja hem vist, per exemple, que Barrie ofereix el tema com a ham. És el que fan també altres contes, com *Correo para el tigre* de Janosch, que comencen amb una mena de resum sintètic del tema de la història:

Una vez, cuando el osito iba de nuevo a pescar al río, dijo el pequeño tigre: Cuando no estás, me siento muy solo. Escribe una carta desde donde estés para que me alegre ¿vale?

En el cas de Barrie, el tema de l'obra suposa alhora un fet insòlit. Es tracta d'una tàctica molt present en la narrativa infantil i juvenil i ofereix declaracions tan sorprenents com les d'*Una pesadilla en mi armario* de M. Mayer:

“Durante algún tiempo hubo una pesadilla en mi armario”.

La incomprensió inicial pot actuar com un motor ben efectiu per a la lectura. La ciència ficció o la novel·la històrica, per exemple, ho saben bé, ja que en situar-se en mons i marcs d'espai i temps deliberadament diferents dels del lector han de decidir de seguida si li'n donen les claus o juguen a sorprendre'l. La gran abundància de llibres infantils que darrerament han experimentat amb l'establiment de jocs de tota mena entre l'obra i el lector han explotat a bastament el recurs d'un inici desconcertant. *Un cas com un cabàs* de J.Cela, per exemple, comença dient:

“No es pot dir que fos un lloc molt ample, però ben cargoladeta hi cabia bé”.

El lector haurà d'anar fent hipòtesis amb les dades que se li van oferint per intentar entendre de què es parla. El joc es basa, naturalment, en la tendència humana cap a la interpretació de les dades, una tendència que porta el lector a anar sospesant possibilitats a partir de qualsevol punt de la narració en què es trobi i que fa que fins i tot estigui disposat a distorsionar el text abans que no pas a pensar que allò que s'hi explica és incoherent. En l'exemple anterior caldrà llegir un bon nombre de ratlles per arribar a entendre que se'ns està parlant d'una nena que encara no ha nascut, una hipòtesi poc corrent perquè el lector no s'hagi de barallar una estona amb el text.

4. Adequar-se al to

Saber qui ens parla, entendre quin món se'ns explica i atorgar versemblança i credibilitat a tot plegat no és suficient per iniciar una bona lectura. Cal un temps perquè el lector s'adapti a la manera d'explicar la història, perquè activi les competències que posseeix i se situï en una actitud de cavalcada argumental, fruïció verbal, reflexió ètica o repte intel·lectual, o en una barreja determinada d'aquestes predisposicions mentals. Habitualment, aquest fet rep poca atenció, però és essencial perquè el lector connecti realment amb l'obra. Aquesta poca atenció educativa per part dels intermediaris entre els infants i els llibres contrasta amb la nostra pròpia experiència de lectors, que ens fa saber que hi ha obres en les quals ens ha costat d'entrar i que, en canvi, després, s'han fet apassionants i imprescindibles. Quan els infants volen retornar un llibre tot just començat, de vegades no és pas perquè els sembli avorrit o perquè tinguin dificultats per establir el món de ficció, sinó perquè no s'han donat temps per acomodar-se al to amb què se'ls parla.

Certament, no és pas el mateix rebre un missatge tan col·loquial com el d'*El bebè més gran del món* que comença dient:

"Hello! Sóc la senyora balena i avui tinc el gust d'anunciar-vos que vaig a ser mamà. Genial, no?"

Que situar-se en una comunicació intimista i poètica per tal de llegir *Jo les volia* de M. Martínez Vendrell:

"La lluna empalideix a poc a poc. Està cansada. Tota la nit ha vetllat per tal que la terra no quedi a les fosques i ha vigilat el son de grans i petits, filtrant-se per les persianes. La seva claror, suau i tendra, fa companyia quan els ulls es resisteixen a tancar-se del tot i el pensament no reposa, evocant tota mena d'imatges en silenci".

Valorar la primera pàgina

En definitiva, doncs, veiem que les històries busquen els seus propis recursos per endinsar el lector en el món de la ficció. Com a mediadors entre els infants i els llibres cal que incorporem la valoració de com se'n surten els lli-

bres en aquest propòsit. Cal sospesar, per exemple, les dificultats que trobaran els infants per determinar els personatges, un fet tan important en la lectura que fa que els contes es resumeixin dient «és la història d'un home que...», o per establir les regles de funcionament del món de ficció, o per habitar-se a la veu que els parla. O saber com animar-los a continuar una mica més avall o anticipar-los que aquell llibre s'ha de llegir de determinada manera. I també és necessari ensenyar a utilitzar el títol, la col·lecció, la contraportada i tota la gamma de paratextos del llibre. Són ajudes col·laterals a les que aquí hem descrit, però totes juntes fan possible que els lectors creïn les seves expectatives sobre el que poden esperar d'aquella història i amb quina actitud cal abordar-la. Un aprenentatge imprescindible per esdevenir realment lectors autònoms, lectors que sàpiguen com utilitzar la clau d'entrada al món de les històries que els espera. ♦

Butlleta de subscripció a l'ARC

La subscripció anual a la revista **L'Arc** té un preu de 1.500 ptes., i se'n publicaran tres números l'any.

Revista **L'Arc**. ICE (UIB). C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma. Tel. 17 24 08

Nom Cognoms

Adreça Tel.:

CP Població Província

Us dediqueu a la docència? A quin nivell?

Em subscric a la revista *L'Arc*, a partir del número Mes de 19

Domiciliació bancària Taló nominatiu Gir postal Contra reemborsament

Taló nominatiu núm.

a favor de la revista *L'Arc* de l'ICE (enviat juntament amb aquesta butlleta)

Gir postal o telegràfic núm.

a favor de la revista *L'Arc*, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears

c/c 725-743-58 de Sa Nostra (del qual s'adjunta el resguard a aquesta butlleta)

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms

Codi de compte de client

ENTITAT			OFICINA			DC			COMPTE		

Banc/Caixa Agència núm.

CP Població Província

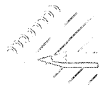
Titular de la subscripció (en cas que sigui diferent del del compte):

Senyors, us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu, fins a nova ordre, el rebut que periòdicament us presentarà la revista **L'Arc**, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears, per al pagament de la meua subscripció.

Us salud atentament.

Firma,

Miquel RAYÓ
 Escriptor i llicenciat en Ciències de l'Educació



Un tema inadequat: anotacions sobre la presència de l'amor i el sexe en la literatura infantil i juvenil en llengua catalana a Mallorca

Introducció



És sap que alguns temes són, en els llibres per a infants i joves, de difícil tractament —el sexe n'és un—, i això tant per ser considerats inadequats, o fins i tot tabú, com perquè és, en veritat, difícil de fer-ne, i permeteu-nos que parlem ara en la nostra condició d'autor, un tractament oportú i escaient per als infants i joves que llegeixen, cosa que no passa en els llibres per a adults en què és possible que l'autor se senti amb més llibertat en aquest sentit. La situació no és nova. De fet, i com diu Lurie:

«De las tres preocupaciones más importantes que impregnan la ficción de los adultos —el sexo, el dinero y la muerte— la primera se halla ausente en la literatura clásica infantil». (LURIE, 16)

I si repassam alguns dels clàssics indiscutibles, com *L'illa del tresor*, *El vent en els salzes*, les obres de Verne, o tants d'altres, ens adonarem que fins i tot hi falta freqüentment un dels elements imprescindibles perquè l'amor i el sexe es facin possibles (perquè, l'amor homosexual entre els protagonistes masculins és impensable, també, de no ser en un nivell simbòlic): la dona. I quan la dona hi és es compleix també el que afirma l'autora esmentada:

«En estas historias el amor puede ser intenso pero es más romántico que sensual, al menos abiertamente». (LURIE, 16)

Naturalment, no volem ara fer cap anàlisi profunda dels hipotètics significats sexuals de caràcter simbòlic que poden tenir alguns elements dels relats i contes clàssics o de les produccions folklòriques per a infants i joves, o de les obres que aquests s'han apropiat al llarg del temps. Aquella anàlisi l'han fet amb més criteri —encara que puguem no estar-hi d'acord en molts de casos— altres autors (vegeu, per exemple, l'anàlisi del relat *Na Caputxeta Vermella* a BETTELHEIM, 234-257). Igualment suposam que les relacions homosexuals tampoc no hi apareixen, de no ser en un nivell simbòlic.

Tanmateix, el sexe no és l'únic tema inadequat. La malaltia, la mort, les minusvalideses, el rebuig interètnic, i tants d'altres formen, o formaven, un catàleg de temes inadequats que, a poc a poc, els autors han hagut de tractar

en la mesura que, com denuncia Teresa Colomer, la presència d'aquests aspectes en la societat actual ha fet impossible silenciar-los. Pel que fa al sexe en concret, aquesta estudiosa diu:

«La gran presència del sexe en les nostres societats a través de molts altres productes culturals probablement ha fet encara més evident l'artificialitat d'una literatura asèptica en aquest camp». (COLOMER, 209)

Es també la doctora Colomer que ens explica com aquests temes inadequats s'han anat introduint en la literatura infantil i sobretot juvenil almanco a través de tres estratègies: amb la utilització per part dels autors i autores de recursos que graduen l'angoixa, amb un extrem que seria l'exageració i l'absurd a través de l'humor; amb el tractament de situacions de violència i agressió, i, pel que fa a allò que ens interessa ara a nosaltres en aquest treball, amb l'afirmació que existeix l'enamorament i la sexualitat infantil i adolescent (COLOMER, 206-208). Tant és així en aquest darrer cas que,

«el tabú anterior s'ha trencat fins a tal punt que la menció de l'enamorament en les narracions adolescents sembla gairebé indefugible». (COLOMER, 209)

Això sí, tot situat entre molts de condicionants, que assenyalava aquesta autora: els protagonistes són adolescents, normalment es limita tot a una primera besada, l'amor apareix barrejat amb altres temes que són preocupació dels protagonistes, etc. (COLOMER, 209). Però, és cert que actualment els dos criteris bàsics de la literatura infantil i juvenil, l'adequació moral i la comprensibilitat dels textos, són transgredits per alguns nous corrents (COLOMER, 203), i això tant a nivell temàtic o argumental, com a nivell formal. L'autora atribueix aquestes noves propostes al desig de trencar amb el didacticisme de vegades massa dominant en el gènere (COLOMER, 209). En aquest sentit, l'investigador mallorquí Ramon Bassa ens situa un punt de trencament en la literatura infantil i juvenil catalana:

«On hi ha, emperò, el canvi més marcat entre l'època franquista i la democràtica és en el missatge del llibre per a infants i joves sobre la temàtica dels sentiments i emocions, en la presentació dels sentiments i emocions eròtico-amoroses de parella. Fins a l'any 1971, amb el llibre

Quim/Quima, de Maria Aurèlia Capmany, no he trobat cap referència sobre el desig eròtic». (BASSA, 283)

I és precisament el mateix investigador que assenyala com precisament una novel·la d'un autor mallorquí és una de les primeres que, a l'inici de la dècada dels vuitanta i en la literatura infantil i juvenil en llengua catalana, fa un tractament més obert i detallat de les relacions sexuals (BASSA, 283). Es tracta del llibre *Les pedres que suren* (1984), de Pere Morey. És de la lectura d'aquesta apreciació del doctor Bassa que nosaltres gosam a fer ara el present treball per apuntar com el tema de l'amor i el sexe ha estat tractat en les obres per a infants i joves dels autors i autores mallorquins.

L'amor

L'amor és present en moltes de les narracions per a infants i joves que s'escriuen a Mallorca. La professora Caterina Valriu en destaca la diversitat dels tractaments, en especial quan parla de les narracions de Gabriel Janer Manila:

«A l'obra de Gabriel Janer trobam moltes classes d'amor, entès, però, sempre, com una força que empeny a continuar l'aventura de la vida: l'amor entre animals destinats des del naixement a no conèixer-lo dona peu a la bella història de la formiga enamorada protagonista de *La perla verda* (1990); l'amor difícil entre una prostituta i un mariner ple de cabòries apareix a *Violeta o el somriure innocent de la pluja* (1988); estimar com una forma d'entendre el món és el que fa la protagonista de *Com si els dits m'haguessin tornat cuques de llum* (1979); la lluita contra el poderós per tal de rescatar l'amor robat apareix a *Diumenge, després de lluna plena* (1983), a *El corsari de l'illa dels conills* (1984) i a *Les aventures d'en Pere Pistoles* (1981)» (VALRIU, 1992).

La concepció dinàmica, energètica de l'amor en Gabriel Janer és constant, i són molts els exemples que en podríem ressenyar. Així, Idani diu al seu home Omaha, convertit en mòmia en un tenebrós Museu d'Història Natural en el llibre *El terror de la nit* (1995):

«Tu saps que és poderós, l'amor. I coneixes l'energia que provoca: la força que genera». (pàgina 68)

De vegades, l'energia que l'amor janerià catalitza és explosiva, crema arreu, o deflagrant, ens crema (*Els rius de la lluna*, 1991):

«Un artefacte de goma-2, l'amor». (pàgina 61)

Altres autors i autores locals han parlat també de l'amor en els seus textos per a infants i joves. La doctora Valriu destaca especialment un aspecte: l'amor que venç convencions i prohibicions —entre una al·lota i un home adult— apareix a *La madona del mar i els pirates* de Miquel Ferrà (1989); l'amor entre dues al·lotes «és tractat amb una extraordinària sensibilitat» a *Una veu del passat* d'Eusèbia Rayó (1990) (VALRIU, 1992).

La nuesa

La nuesa, parcial o no, inicia de vegades una relació o assenyala el canvi de la relació entre dos adolescents que creixen, que passen a considerar-se, per atracció mútua, enamorats o, si més no, intrigats per un nou sentiment que es desvetlla; adolescents que fan la descoberta d'una nova dimensió emotiva: l'enamorament. Amb humor s'exposa això com a anècdota a *L'última por* de Miquel Rayó (1992), quan dos al·lotells, na Clara i n'Enric, van a la platja junts després de tot l'hivern de no veure's:

«— Que blanc estàs! —havia exclamat ella rient-se'n, en veure'l despullar-se sobre les arenes, el primer dia. I com has crescut, eh?

«I ell que responia, empegueït, amb les galtes enceses, mal tapant-se amb la tovallola a les cames en un intent inútil d'ocultar, en el moment crític del canvi de roba, la nuesa innocent.

«— Doncs, mira que tu...

«I a punt estava de caure a terra, n'Enric, per mor de l'embolic que es feia als genolls amb la tovallola, amb el banyador que cordava amb una sola mà, amb els calçons que es llevava així com podia i que sostenia amb l'altra.

— Però, què fas, home? Si ho mostres *tot*, tanmateix, amb tant d'estebeig! —li entimava ella amb malícia.

— «*Tot?* De veres? —enrogia, ell, com un cranc bullit, esforçant-se en tapar-s'ho *tot*...». (pàgines 41-42).

Pere Morey, al relat *El llaüt de vela negra* (1992), hi accentua amb un detall més tendre i salplujat d'erotisme l'aspecte sobtant de la descoberta del cos nu de l'altre:

«Ella està acotada, amb un genoll en terra, la gerreta dins l'aigua que l'espilleja, la brusa una mica acampanada cap endavant.

«En Pau entreveu la blancor de dues llunetes dins la penombra de la roba, i la seva expressió esdevé greu.

«Ella segueix la seva mirada, s'envermelleix, es porta la mà al pit.

«Ara ja tots dos saben que res no serà com abans». (pàgina 104)

La vergonya per la pròpia nuesa ara és un sentiment nou, present en les dues situacions anteriorment transcrites. Això es remarca encara més en la sensació de desempar descrita per Miquel Rayó a *Contraban* (1995), quan una de les protagonistes, que se sap observada per ulls estranys, s'adona que neda nua, com d'altra banda sembla haver-ho fet sempre, en el safareig de casa seva; aquest pic, però, de saber-se observada, li revé la vergonya potser per primera vegada:

«Hi ha qualcú davant d'ella que la mira, dret a esquena del sol. Ella s'enlluerna. Crida esglaiada.

— «Qui hi ha?

«En veu només la silueta negra remarcada en la faró del sol que li pega dretament als ulls i l'encega. No pot descobrir qui és. No té temps de fer-ho. Tot d'una es torna a submergir, molt espantada, i s'adona, esverada, que neda nua...». (pàgines 54-55)

La masturbació

A la vergonya de la situació anterior l'acompanya el sentiment de «pecat» de l'observador misteriós, en Joan, un adolescent imaginatiu i sensible. Cal dir que la narració està ambientada en una època en què el sexe era quelcom pecaminós i refusable: la postguerra.

«En el fons dels ulls, en Joan hi té una imatge que mai més no podrà oblidar, tot i que, de pensar-hi, en pugui sentir una certa recança (això sense comptar que, tanmateix, qualche dia haurà de confessar-se'n...)». (pàgines 61-62)

I no obstant això, el suposat *pecat* no impedeix que l'observador es rabegi en el record d'allò que ha vist. És cert que Teresa Colomer afirma que:

«La masturbació, probablement un tema ben present per als adolescents, i que podria figurar en el catàleg de preocupacions pròpies de' que configuren aquestes obres, resta absolutament silenciada». (COLOMER, 210)

Però, tot i això, és possible que l'autor de *Contraban* insinui una masturbació quan descriu amb un final de punts suspensius els pensaments del personatge que ha vist nedar nua aquella al·lota en el safareig:

«Però, pecat i tot, prefereix recordar-ho llargament... una per una, i quasi amb llepolia, embasta totes les figures que componen el record sencer, ja inoblidable: el sol cremant que enlluerna entre els arbres immòbils, l'aigua tranquil·la en el safareig, na Isabel que nedava, retallat el seu cos en l'aigua, el primer cos nu que ell ha vist d'una dona en la vida...». (pàgina 62)

La menstruació

La primera menstruació assenyalava també un canvi d'estat: de nina a dona. Però, la percepció d'aquest canvi sobrepassa, al nostre parer, l'al·lusió simple que emociona els adolescents, que tanmateix no poden realitzar l'acte sexual en les narracions per a joves, tal com comenta la doctora Colomer:

«... la realització de l'acte sexual se situa en personatges lleugerament més grans i autònoms, mentre que els noiets i noietes d'ensenyament mitjà es limiten a emocionar-se per un petó o a al·ludir a la menstruació». (COLOMER, 209-210)

Amb un humor ingenu Miquel Rayó, a *L'última por*, destaca la importància del canvi per a la protagonista mollonada per la primera menstruació, i com aquest canvi implica altres canvis relacionals amb els pares, amb les professores, amb les companyes de la classe que, encara massa joves, no saben ben bé de què va la cosa. La situació acaba amb un cop de gràcia envers les que encara són nines:

«'Es rosegaven les ungles d'enveja, aquell dia, les bledes...!», recordava na Clara amb plaer.

«I encara se les rosegaven més, però, quan na Clara, ja dins l'aula, amb una mirada falsament distreta, i com si fos un descuit, diposità sobre la seva taula escolar un paquetet nou de trinca de compreses discretament embolicades, però, inconfusibles, en un paper de colorins i de floretes pintades.

«Ha! Quedaren amb un pam de boca!» (pàgines 18-19).

Més sèrioses són les referències a aquest canvi fisiològic en l'obra d'Eusebia Rayó *Una veu del passat*. En un moment determinat, la protagonista se sent irritada amb freqüència sense saber-ne el motiu, i la irritació la porta a una malencolia que la fa plorar, feble davant de noves sensacions que encara no sap explicar-se. La seva mare li diu, per conhortar-la:

«— Tot passarà, Nureia, no temis... Tan sols t'has de fer un poc més gran. Aviat veuràs la teua primera sang i et trobaràs millor». (pàgina 30)

Quan el fet s'esdevé també ha canviat radicalment la situació vital de la protagonista; habitant al començament del llibre d'una illa balear encara talaiòtica en la infantesa és ara una aprenent d'hetera; abans Nureia, ara ha esdevingut Airein:

«Record que un dia..., quan em vaig aixecar de dormir, vaig veure una taca roja i fresca sobre el meu jaç. Semblava una flor, una flor de sang i de vida». (pàgina 67)

La menstruació marca l'inici de nous aprenentatges per a la professió que Airein haurà de desenvolupar en el futur immediat. No obstant això, les joves aprenents d'hetera es demanen encara, sense poder abandonar de cop la seva condició infantil:

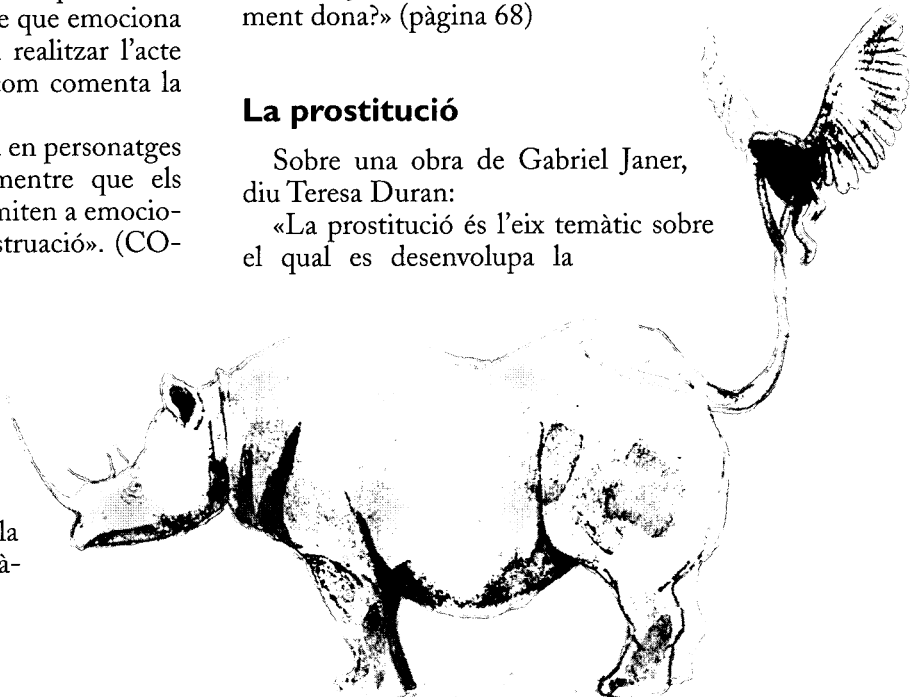
«Aquell vespre, a la nostra cambra Bisa em demanà:

«— Ets sentis distinta, tu, pel fet de ser dona ja? Vull dir..., et sentis realment dona?» (pàgina 68)

La prostitució

Sobre una obra de Gabriel Janer, diu Teresa Duran:

«La prostitució és l'eix temàtic sobre el qual es desenvolupa la



rondalla meravellosa de *Violeta, el somriure innocent de la pluja* (1987), temàtica que l'autor no tornarà, de moment, a tractar, potser perquè només pot tractar-la —o aflorar-la— per transformar-la en innocència». (DURAN, 47)

És ver que Gabriel Janer redimeix les prostitutes en aquest relat entre màgic i surrealista, no exempt de melangia. No pot fer-se burla de la situació de marginació social de la protagonista, i l'autor sensibilitzat no en fa gens. Violeta ha estat iniciada de ben jove a la pràctica del sexe a canvi de diners. Vint duros va ser el preu de la iniciació. Els va pagar un vell:

«Ella va tenir molta por, aquella tarda... Tenia por, però sentia, a la vegada, una certa curiositat per veure desfermada la passió d'aquell home. Percebia, sobretot, la força dels vint duros... Perquè els diners donen molt de poder, pensava; mentre les mans de l'home tractaven d'explorar-li la tebior franca del cos. Li havia desembotonat lleugerament la roba i la besà. A ella li féu fàstic el bes...». (pàgina 74)

Violeta queda enganxada als diners. No escull la professió. La situació familiar marginal, però, i el violent refús del pare la menen irremeiablement a exercir-la amb un fill nascut quan ella només té disset anys. El vell li diu que vagi a veure'l sempre que necessiti diners. Violeta acudeix repetidament a la casa del vell, a vendre-s'hi:

«En un començament li era un sacrifici espantós, car li semblava repugnant aquell home que es perfumava amb aigua de roses quan ella arribava. Lentament aconseguí avesar-s'hi. O potser s'avesà als seus diners...». (pàgina 53)

Violeta aprèn l'ofici. No sap fer, ni sabrà fer, altra cosa:

«Ens dedicam a vendre una mica d'amor..., potser perquè no tenim res més per vendre...». (pàgina 75)

En ser interrogada per un inspector de policia, respon, per explicar-se, per explicar-nos, i fent-ho tal vegada esbomba una acusació punyent:

«—En acostar-se amb la intenció de llogar per una estona la meva carn..., tinc prou de veure'ls els ulls [als clients] per a saber allò que volen.

«—I què volen?

«—Li ho he d'explicar? Si havia de referir-li tot allò que he llegit en els ulls dels compradors...». (pàgines 42-43)

L'ocult a la mirada dels nins

El fill de na Violeta, que nom Joan, espera al carrer, mentre que la mare treballa. Allà on viuen no hi ha espai a bastament:

«Durant les llargues nits, mentre esperava en un racó de la plaça que la mare acabàs el treball...». (pàgina 57)

La narració té un tast amarguenc. Tots esperam, amb en Joan, que na Violeta acabi el seu treball, però sabem que no podrà fer-ho mai definitivament: la professió de na Violeta és una condemna. En el relat no hi pot haver goig, si no és en els moments de vol imaginatiu i lliure dels personatges, que només la gran empenta poètica de l'autor pot, sap fer, creïble. No hi pot haver goig, perquè:

«Si el cos és un objecte, l'amor no pot ser alegre». (pàgina 85)

Molt diferent és la situació d'en Pauet a la novel·la de Pere Morey *El llaüt de vela negra*, ja esmentada. En Pau ha de tenir cura del seu germanet petit mentre que els seus pares, lluny d'ell, en la platgeta... Preocupat, sol amb el seu germanet, a la fi la inquietud el venç quan deixa de sentir les rialles i els jocs dels pares a la vorera de l'aigua: en Pau pensa que els pirates els han segrestat, i no pot anar a esbrinar-ho perquè si deixa tot sol el germanet pot venir una geneta i xuclar-li la sang, o pot botar un caliu del foc i...

«Mumpare? Per què no li contesten? Mumare! I si s'haguessin negat?... Mumpare!!!... Mumare!!!... MUMAREEEE! El cor li pren el trot... MUM-PA-REEE?... I si el foc s'escampa pel bosc?, i si?, i si?, i si?... MUMPAREEEEE!!!

«—Quèeeeeee? —és la veu que posa quan ell es fa pesat fent-li preguntes; en Pau ja es maleeix per haver perdut els nirvis.

«—Estau bé? —demana, la veu encara tremolosa.

«—Estam MOLT bé...». (pàgines 13-14)

Quan els pares tornen de la platja hi ha alegria en els seus rostres, perquè en la seva relació no hi ha hagut un preu de compra-venda:

«Tornen els seus pares, agafats de la mà. Ell els mira amb ulls de retret, pel regiró que li han donat, però ells no se n'adonen, estan massa pendents un de l'altre, les cares enrojolides, algues al cabell de sa mare, que s'ha llevat el rebosillo i el du a la mà, el gipó amb un parell de botons descordats, rient encara...». (pàgina 15)

La gelosia

L'enamorament i la relació eròtica dels altres provoquen la gelosia d'alguns personatges en les narracions dels autors i les autores mallorquines. A *L'última por*, de Miquel Rayó, els pares de na Clara, la jove protagonista que acaba de tenir la seva primera menstruació, comen ten ja de nit i sols en la seva cambra, llums apagats, allò que senten quan saben que la seva filla ha experimentat el canvi que la mena a la vida adulta entrevista en la llunyania dels anys. Na Clara els escolta des de la seva cambra, on fa els deures:

«Hi havia silencis, breus i tendres, entre les frases.

«...»

«Silencis.

«Na Clara, maliciosa, ja n'imaginava la causa, d'aquells breus moments sense paraules entre tots dos. I se'n sentia, en aquella ocasió, i sense saber-ne el perquè, rarament i especialment gelosa». (pàgina 20)

Aquesta gelosia, però, és encara infantil. Més dolorosa és la que sent l'al·lota Alcmena quan s'adona que Airein, la protagonista d'*Una veu del passat* d'Eusèbia Rayó, ha obtingut l'amor i el plaer del jove Xarmós. Airein no

entén res. Es pensa que Alcmena està enamorada del jove i per això li demana:

«Digues Alcmena, t'agrada Xarmós? N'estàs enamorada?»

«...»

«—Deixa'm fer. No ho entendries mai...». (pàgina 163)

L'amor i el sexe homosexual

No, Airein no ho comprèn. La gelosia no es comprèn: es pateix. No ho comprèn fins que Alcmena decideix deixar-se matar pels bous en un dels rituals cretencs que la novel·lista descriu. Llavors, ja és tard. L'amor entre elles dues és quelcom impossible. Quan Airein entén la veritat, se'n dol amb amarguesa impotent:

«El meu amor per Xarmós em féu comprendre massa bé el turment que devia haver patit la donzella en veure'm tan enamorada del jove. Em ficava dins la seua pell i sentia quasi meu el dolor que li anava a causar.»

«—Alcmena —li vaig dir—, em sap tant de greu... Jo no podia imaginar-ho. Tu saps, emperò, el que jo sent per Xarmós... Saps que no puc compartir aquest sentiment amb tu.»

«Si ell m'hagués dit aquestes paraules se m'hagués romput el cor... Crec que el d'Alcmena es va fer bocins també. Les seves mans, que m'aferraven com si fossin urpes, m'amollaren de cop i va tancar els ulls mentre queia acubada». (pàgina 173)

La mort, en les banyes d'un bou cerimonial, glapeix Alcmena: ella es deixa envestir per l'animal, protagonista essencial dels jocs cretencs. Abans de morir, ella fa un prec a Airein que emociona els lectors i que no és gens melodramàtic, sinó del tot escaient i sensible:

«—Abans de morir, Airein... El que vull és una besada dels teus llavis...»

«Vaig inclinar-me sense dubtar-ho i vaig besar-li els llavis encesos i ressecs.»

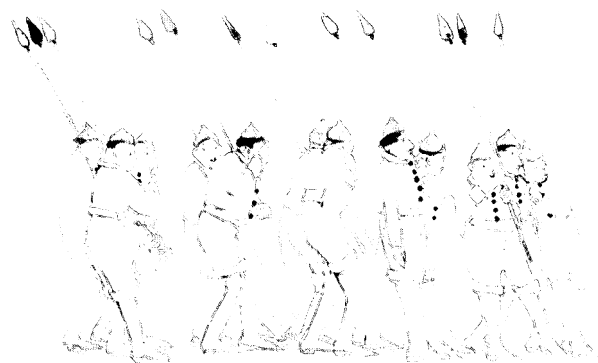
«—I com hagués estat de dolç tot... —gemegà mentre les llàgrimes li redolaven pel rostre.»

«Al cap d'uns moments tancà els ulls i el seu cor deixà de bategar». (pàgina 178)

Perquè, potser no podia ser relatat encara en una novel·la per a joves, aquesta relació entre elles...

Molt més cru és Pere Morey. En el seu relat *Allò que conta el vent del desert* (1994), una dona àrab adverteix el protagonista del perill que corre de ser castrat i de ser venut, posteriorment, als turcs:

«... ets molt bell, i els al·lots rossos i d'ulls clars com tu són molt apreciats..., els turcs et faran servir com a objecte per al seu plaer, i no crec que te sia gens grat, perquè si per a una dona ja és penós rebre el mascle quan ella no ho desitja, tot i que el seu cos està format per això, em sembla que per a un home ha de ser realment dolorós... si per mala sort te compra un d'aquells que els lloguen els jovecels a tant l'hora, cada dia descobriràs noves formes de patiment i vergonya». (pàgines 75-76)



Del desig a la consumació

En un fragment d'*Una veu del passat* d'Eusèbia Rayó, s'hi presenta el desig purament físic dels homes envers les dones, manifestat per les mirades d'ells:

«Les donzelles ens sentíem torbades per les ullades dels mariners. A la nostra terra no era cap cosa estranya mostrar el cos nu. Ans el contrari. Bé es veia, emperò, que aquells homes tenien uns costums diferents. No compreníem la malícia que es distingia en les seues mirades però sabíem que es tractava d'alguna cosa tèrbola». (pàgines 53-54)

Pere Morey, a *El llaüt de vela negra*, fa parlar els gestos per fer palès el desig mutu dels protagonistes:

«En Pau i na Laila es queden asseguts, repenjats en dos arbres. El jove agafa una llimona que li penja un pam per damunt del cap, l'arrabassa, la flaira, l'acarona, es passa la punteta pels llavis entreoberts, la besa suaument.»

«Laila comprèn el missatge.»

«I li torna l'esguard.»

«La seva mirada, llarga, fonda, sostinguda, vol dir una cosa:»

«—Sí, estimat meu, jo també ho desig, però quan sigui l'hora». (pàgina 105)

La mirada de la dona també és la mirada del desig per a Pere Morey en *Al començament fou el foc* (1995):

«La mirada de la dona acaricià cada un d'aquells músculs d'aquell cos atlètic, el ventre massís com el tronc d'un avet, les sòlides cames ben arrelades a terra. A un moment donat de l'examen la jove aixecà un poc les celles i els ulls se li arrodoniren, bategaren les aletes del seu nas-set i unes dents blanquíssimes mossegaren lleument el pétal del seu llavi inferior». (pàgines 31-32)

En el mateix relat, els ulls de Pirena i d'Hèracles de vegades dialoguen:

«I parlaren els ulls d'ambre: 'Te desig, home'».

«Respongueren els carboncles d'atzabeja del gegant: 'Dona, te desig'». (pàgina 37)

Expressat el desig, la consumació de l'acte sexual es produeix. Naturalment no és descrit fil per randa. Però no s'evadeix la seva al·lusió, i és evident la seva funció en el desenvolupament del relat i en la configuració de la peripècia dels protagonistes. Pere Morey, en aquest darrer relat, parla d'unions sexuals de caràcter lliure, públic i ri-

tual en l'antiquitat mítica (pàgines 46-48), al capdavant un pacte simbòlic i generatriu entre la dea Terra i els estrangers, que aporten sang nova a la tribu que els hostatja:

«Les dones que no quedassin encinta podrien escollir la seva propra parella...». (pàgina 52).

Al relat *Les pedres que suren* (1984), la unió sexual és simbòlica entre la mar, i la platja de l'illa Kromiussa —Mallorca—, i el protagonista:

«... es posà a córrer cap a ella, cap el somris intermitent de la platja, desitjant poder acariciar els tossals coberts de pins com si fossin un pit... [l'aigua] el rebé amb un esclafit de mamballetes d'escuma, amb un joiós avalot d'esquitxos multicolors, amb pessigolles joguineres de les bimbolletes que li pujaren cos amunt...»

«Sortí de l'aigua i s'ajagué de panxa damunt l'arena daurada i calenta. Hom hauria dit que ell i Kromiussa feien l'amor». (pàgines 53-54)

Menys simbòlic és allò que es conta al mateix relat quan Baleos, el protagonista, troba la dona amb qui en un moment donat ha fet l'amor i la reconeix, unió que s'havia produït també a través d'un ritual en la secreta Cova del Drac, a l'illa. És llarg, el record que els en revé quan es retroben:

«Sorgiren tots els records del breu temps que havien estat plegats, sense saber qui era l'altre, la sorpresa de descobrir que s'assemblava tant a la imatge que s'havien anat formant durant les nits en què enyoraren la tebior dels cossos, la tendresa de la carn de la dona sota la mà poderosa que sabia aturar-se al punt just en què el pler es feia tan gran que ja estava a punt de fer-se dolor, els llavis acollidors i hospitalaris, les colometes fredes de les mans d'ella, acaronent la immensa esquena del mascle, cignes blancs i cecs solcant silenciosos un llac petrificat, després d'assolir el pler; la remor càlida dels alens a cau d'orella, onejar a la mar rompent a una platja a l'estiu, la delitosa sensació d'impotència, d'entrega i possessió de la dona, perleta minúscula sota la copinya de carn de l'home, ciclamen blanc florint sota una penya, un dolmen abraçat per un roser salvatge, un pi de ribera arrelat entre ses cuixes tendríssimes, l'abella obrint-se camí per dins el lliri, llançada que dona vida en lloc de mort, l'empelt, la rella d'arada solcant el terracarn, el frec de les poncelletes dels pits contra la molsa del tòrax de l'home». (pàgina 160)

No és l'únic moment d'intens erotisme en el relat de Pere Morey (vegeu també les pàgines 85-95), intens si considerem el context en què es narra: un llibre per a joves. Diu Pere Morey que, en acabar la unió, els amants:

«Es quedaren una llarga estona confitats, confusos, sense saber on acabava un i començava l'altre, ell amb una darrera idea fixa a la regió del pensament on la raó ja no comanda, una sensació del darrer instant abans de caure fora del temps: el perfum de pa que omplia ca seva quan sa mare obria el forn. La dona es quedà alenant una sola paraula en la llengua de les illes: graciesgraciesgraciessssss...». (pàgina 94)

Sense aquest seguit d'imatges tan expressives com euforitzadores de Pere Morey, Eusèbia Rayó narra l'inici expectant de la primera relació física entre Xarmós i Airein, personatges que ja coneixem, a la novel·la *Una veu del passat*:

«Ell aleshores va besar-me els dits i m'acaronà el rostre mentre em mirava profundament. Després va abraçar-me i em va besar a la boca i jo vaig sentir com si el cel i la terra descompareguessin... I els seus llavis encengueren en els meus un foc jamai sentit... I un verí dolç s'apoderà de mi i em va fer desitjar carícies desconegudes quan vaig notar la seua mà sobre el meu pit, sobre els meus mugrons...». (pàgina 158)

Després, consumat per primer pic el sexe, Xarmós demana, quan veu que Airein plora feliç, la virginitat entregada:

«—T'he fet mal?... No te'n vull fer de mal, jo...». (pàgina 160)

Perquè, l'obligació de Xarmós era de conservar la virginitat d'Airein:

«Desijava tant viure aquests moments i a la vegada ho temia tant... No ho trobis estrany... Devia conservar la teua virginitat. Així ho requereix el Minotaure... Potser ara es venjarà de mi i farà que m'arribi la mort en els propers jocs». (pàgina 160)

Perquè, la virginitat d'Airein és, era, sacramental. Però, l'amor és una gran força, hem dit. La força que supera convencions i barreres, impositions i sagraments. Res no pot impedir la passió dels homes i de les dones, quan el desig i l'amor els tenen presos. Xarmós declara, commogut:

«... si hagués de morir per aquest horabaixa, si aquest fos el preu, el pagaria de bon grat». (pàgina 160)

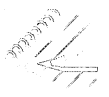
L'amor és poderós i lliure. Diu Gabriel Janer a *La perla verda*, que l'amor és,

«si és amor, un camí transparent d'aigua que fuig». (pàgina 82)

Res no l'atura, doncs. Si cal, l'amor sobrepasa tots els obstacles, flueix sobre ells i és capaç de formar cascades imparables de colossal potència. ♦

BIBLIOGRAFIA

- BASSA I MARTIN, RAMON (1994). *Literatura infantil catalana i educació (1939-1985)*. Palma: Govern Balear/Editorial Moll.
- BETTELHEIM, BRUNO (1980). *Psicoanàlisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- COLOMER, TERESA (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- DURAN, TERESA (1991). *El paral·lelepípede blau. Estudi de l'obra narrativa per a infants i joves de Gabriel Janer Manila*. Palma: Direcció General d'Educació. Conselleria de Cultura, Educació i Esports. Govern Balear.
- LURIE, ALISON (1998). *No se lo cuentos a los mayores*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- VALRIU, CATERINA (1992). «La literatura infantil i juvenil a les Illes Balears des de 1975». *Lluc*, núm. 770. Setembre-octubre 92. pàg.: 11(151)-20(160).



Teresa DURAN I ARMENGOL
 Escriptora i llicenciada en Pedagogia



La diferència que ens iguala



ots som iguals perquè tots som diferents. La literatura, com a manifestació de la cultura, és una de les millors vies per observar, comprendre i estudiar la dinàmica de les diferències humanes. I per aprendre a conviure-hi. En obrir un llibre, obrim també la nostra ment a altres mons, altres éssers, altres temps. I la pràctica de la lectura pot multiplicar les seves possibilitats comunicacionals sense limitacions de cap mena, si som amatents al que implicaria una educació lectora»

Darrerament, entre els àmbits socials i pedagògics, va adquirint un relleu significatiu l'educació per la tolerància i la integració multiracial. Com que, cada cop més, la literatura per a infants i joves és analitzada preferentment - que hagi o no hagi de ser així és una altra qüestió- des de l'angle educatiu, no ens ha de sobtar que hom busqui entre aquests llibres els elements per combatre postures, individuals o col·lectives, que puguin arribar a esdevenir racistes i intolerants. El dret internacional remarca prou bé que tots som iguals, i que no és pertinent cap discriminació per raó de sexe, raça o religió. Així és la llei: ens iguala en drets, però aquesta igualtat de drets no vol dir, ai las!, que hi hagi, de manera natural, igualtat de condicions ni d'aptituds. Qualsevol pare o educador ho sap, això, perquè ho pateix diàriament. I no ens hem d'amagar del desig utòpic que a vegades sotragueja el nostre cervellet: «Si el meu fill fos com aquell!», «Si tots els alumnes fossin iguals!»... Perquè les idees són així: llampurnegen un instant i s'esvaeixen. Prou conscients som, amb els ulls de la raó, de l'horror de la uniformitat. Iguals en drets, però ben diferents en anhels, en aspiracions, en preferències, en cultura...

LA CULTURA FA LA DIFERÈNCIA

Justament, és en l'àmbit de la cultura en què més bé es manifesta aquesta fugida conscient de l'uniformisme, de la monotonia. Dinàmicament, a un corrent en sorgeix i se n'hi contraposa un altre; a un film, un poema; a una música, una dansa; a una escultura, una fotografia; a una manifestació local, una d'universal... Això és el que busquen els lectors de bon de veres, i per aquí comencen els autors

de la literatura infantil. Efectivament, el primer objectiu d'un autor per a infants és la recerca dels elements que singularitzaran el protagonista. Gairebé tots els primers capítols i gairebé totes les portades consisteixen a mostrar aquest tret diferenciador (hi ha algunes obres estereotipades, però com que aquestes no mereixerien el digníssim nom de literatura, les deixarem de banda). La singular arribada d'un nen petit i negre dins d'una capsula de sabates enviada per correu és l'inici de la fantàstica aventura de *Jim Boto i Lluc el maquinista* i de l'espantant presa de contacte amb el seu protagonista. L'entrada de *Pippi Langstrum* en escena és l'entrada d'algú tan completament insòlit que camina de cul enrere. Els plors d'un que no aconsegueix enganxar-se amb sabó la pròpia ombra a la planta dels peus és tota una revelació de quina mena de minyó és *Peter Pan*. I així successivament, els grans herois de la literatura infantil són, simultàniament, perfils únics de les mil i una diferències que la infantesa presenta: *Pi-notxo*, *Nils Holgerson*, *Matilda*, *el petit Nicolas*, *el petit Príncep*, en *Joan Barroer*, *Lau*, *Margarida*... No serien herois si no fossin diferents. I és per la seva diferència que el seu món -context i aventures- ens apassiona com a lectors. Aquest crec que és un punt de partida important, per a un educador, a l'hora de treballar la diferència a classe. N'hi ha prou de constatar quants amics de paper diferents coneixem, i de debatre per què són diferents. Potser en aquesta segona part del debat és on descobrirem que la diferència ens iguala. Perquè, als nostres ulls de lector, ells es mostren diferents de la rutina, diferents de l'uniforme, diferents de la norma, desitjariem ser com ells, viure el que ells viuen, passar per on ells passen (però si tots ho féssim, tots esdevindríem altre cop iguals, i el món de la pluralitat d'opcions desapareixeria per donar pas a una monòtona i repetitiva vida comuna). Ens cal, doncs, cultivar el món de la diferència, no el de la igualtat; el món de l'excepcionalitat, no el de la normativa; el món de l'imprevisible, no el món de l'habitual; el món de les mil opcions, no el de la via única. En una paraula: el difícil món educatiu de la transgressió. Una transgressió no vol dir una agressió, només vol dir que la norma que regeix les nostres vides de cada dia pot no ser universal. Un exemple: quan jo era petita a casa meva s'esmorzava

dolç i es berenava salat. Un dia vaig anar a dormir a casa dels oncles. I per esmorzar em van donar pa amb tomàquet i fuet. Quina revelació! Vaig tornar a casa botant de sorpresa mal continguda: «Mare, saps què? A casa la tia, a l'hora d'esmorzar, berenen!». Tot es podia capgirar i no passava res de dolent

ALTRES ÀMBITS, ALTRES CULTURES

Aquesta descoberta va tenir continuïtat després en moltes de les meves primeres grans lectures: ni les visites que he fet de gran a Anglaterra m'han explicat més coses del tarannà britànic que les *Aventuras de Guillermo Brown* i la seva metòdica hora del te; ni una, per mi encara desconeguda, Dinamarca em farà oblidar el que en sé gràcies a *Bibi*; ni puc passejar per Roma sense pensar en Rodari i el seu autobús núm. 75. Sé d'una escola on van posar en comú aquesta mena de descobertes. Van penjar un gran mapa a la paret de la biblioteca, i hi anaven col·locant, durant tot el curs, amb una agulla de cap, sobrets que contenien el títol i la ressenya dels llibres i, sobretot, les anècdotes llegides pels nois i noies en què es parlava de tal o tal altre país. Anglaterra aviat va estar tan atapeïda que ni se la veia; França, Alemanya, Suècia, Estats Units, Canadà, feien prou patxoca de gallarets, però, quina ràbia! ni un mal conte que els permetés conèixer Bulgària, Zaire, Iemen... El món de l'edició es presenta així, sembla fet per conèixer món... però no tot! Aleshores, què fer-hi? Aprofitar els reportatges que surten a vegades a les revistes i als dominicals dels diaris? Recórrer a títols de pel·lícules de vídeo? Posar titulars de premsa? I com ubicar correctament els sobres dels més menuts, que també hi volien ser, en aquesta aventura de córrer món, i llegien coses que passaven dins un il·localitzable cau de ratolins, una poc precisa bassa d'ànecs, una desconeguda terra de fades i gegants...? Malgrat tots aquests inconvenients —que quan van començar l'aventura no sospitaven—, opino que de l'experiència del mapa cal fer un balanç positiu: per mitjà de la lectura coneixem altres vivències, altres mons, altres gents. I ens delim per ells, si més no mentre dura la convivència per lectura interposada. Una mena de convivència que porta el lector a compartir, per unes hores, per uns dies, els neguits i les peripècies d'altres llocs... i d'altres temps. Perquè mentre els nostres viatges físics ens deixen conèixer, o si més no entreveure, la realitat present, la lectura porta en si un immens potencial per copsar la realitat del passat, el neguit del futur. **Car l'escriptura és la memòria de l'home** (i m'estic referint a l'escriptura en el seu sentit més ampli: objecte, imatge, text, film..., en definitiva, senyal). Per això, els alumnes d'aquella escola del mapa no van voler omplir les llacunes literàries amb reportatges o articles enciclopèdics, que els haurien explicat coses de cada lloc. El saber objectiu no tenia res a veure amb el saber emotiu. Eren els protagonistes, mal que fossin secundaris, els indrets descrits en certs paràgrafs, les aventures, les que

nodrien llur coneixement d'un món plural. Era la Terra *dels homes* la que preferien, la que prioritzaven. I no és estrany, perquè qualsevol de nosaltres prefereix també conèixer terres forànies de la mà d'un amic o amiga d'allí. Està bé conèixer món. Però més bé està posar-se dins la pell de l'altre, si el que pretenem és percebre «la igualtat de la diferència». Així doncs, podríem deduir que la literatura permet assolir un doble objectiu bàsic per combatre la intolerància: **conèixer món**, dins les coordenades d'espai i de temps, **posant-se dins la pell de l'altre**.

EL COMÚ DENOMINADOR

Fins ara hem comentat tota mena de peculiaritats: de temps, d'espai, de costums, de creences... tot allò que ens fa òbviament diferents. Enriquidorament diferents. Atractivament diferents. Són les diferències externes les que ens singularitzen: el sexe, l'edat, el color de la pell, i tota la mena de manifestacions externes que provenen del nostre arrelament dins una comunitat concreta. Ara encara ens falta fer, pedagògicament parlant, el més important: l'alta matemàtica de l'humanisme, és a dir, buscar, entre totes les variables combinatòries d'aquestes diferències, el comú denominador. Si fa calor, no suem? Si gela, no se'ns glacen els peus? Si ens punxen, no ens treuen sang? Heus aquí la base del nostre comú denominador. La diferència essencial entre l'exterior i l'interior. Aquesta diferència és l'única, la bàsica, que ens cal observar i salvar. I aprendre. Perquè saber com som per dins és realment un aprenentatge, que pot esdevenir molt llarg. Les lectures de llibres com ara la col·lecció «Els llibres grans» de Helen Oxenbury (1), o *Тха-тха-тха* de Montse Ginesta (2), per exemple, poden ajudar els infants a trobar el comú denominador. A mesura que creixin, podem donar-los a llegir obres tan pioneres en català com *Una nova terra* (3), sobre la immigració; o *Els germans petits de tot-hom* (4), sobre les minusvalideses psíquiques. O bé llibres més recents com *La granota i la forastera* (5), sobre la xenofòbia, o la sèrie de *Manuela* (6), una nena gitana. Si continuem per aquest camí bibliogràfic, hi ha un munt de llibres que tracten un aspecte o altre de les diferències humanes, les quals, també en un moment o altre, poden ajudar a superar la intolerància latent en cadascú de nosaltres. De cara a les diferències ètniques, el llibre *Gent*, de Peter Spier (7), és potser el que en dóna una visió més global. Les tribus africanes són bones de descobrir amb *Kimathi i la muntanya* (8). Sobre els indis, és preciosa l'edició del missatge del cabdill Seattle (9), que es pot complementar, a partir dels 11 anys, amb la vibrant novel·la de *La cançó de la lluna* (10). Enfocant la integració que representa el mestissatge, podem citar *M'he enamorat d'un tigre* (11), i la de rerefons també oriental *Vent de l'est, vent de l'oest* (12). O bé parlar d'un parell d'excel·lents títols per a adolescents d'Enric Larreula: *Em dic Paco i Els arbres passaven ran de finestra* (13 i 14). Per focalitzar les diferències econòmiques (i, per tant, de nivell cultural),

em sembla que cal no oblidar l'àlbum *Els nens del mar* (15), ni el punyent relat de *Les pintures de sorra* (16). Dins la vastíssima obra de Josep Vallverdú em sembla que *L'home dels gats* (17) és una d'aquelles que més bé permeten observar les diferències socioculturals, en aquest cas entre el camp i la ciutat. I en un altre registre, *La serpentina* de Janer Manila (18). Per abolir la diferència de tracte per qüestions de sexe, hi ha un bon nombre de llibres que ho fan en clau d'humor. Amb títols més o menys reeixits, hauríem de parlar de la col·lecció «A favor de les nines», de Lumen, però en general cal dir que ja fa anys que la majoria de títols infantils i juvenils de producció catalana tenen molt en compte el factor no sexista dels seus textos. En un ampli camp ben diferent, hi ha totes les possibilitats de la narrativa per ajudar-nos, a nosaltres i als nostres alumnes, a entendre les motivacions i esque-mes del passat. Són les novel·les històriques de tot tipus, és clar, com per exemple *Cor de Roure* (19), però també aquelles que intenten superar la barrera cronològica de l'edat. *L'àvia té un amic* (20) o *El doble secret de l'àvia* (21), llegides, respectivament, abans i després de dos títols cabdals de Peter Hartling com són *La iaia i L'avi John* (22 i 23), esdevindran quatre títols que poden fer molt de profit entre els 8 i els 16 anys a favor de la comprensió intergeneracional. Però, sobretot, per entendre i copsar fins a quin punt la intolerància pot abocar a situacions límit tan absurdes i cruels com la guerra, cal endinsar-se, a partir d'un cert domini lector, en les pàgines de *La comèdia humana* (24), *El silenci del mar* (25), *El tigre de la vitrina* (26), *Han cremat el mar* (27) o el testimoniatge d'*El diari d'Anna Frank* (28), lectures que poden venir precedides per la de l'impactant àlbum *Rosa Blanca* (29), si citem conflictes col·lectius. Però, si busquem un llibre que ens parli de la derivació intolerant d'un sol individu, *Lobo negro, un skin* (30) no ens pot deixar indiferents. Heus aquí una trentena exacta de llibres que impliquen la nostra ment a ficar-se dins la pell de l'altre. I heus aquí, doncs, el miracle acomplert de fer que les lletres realitzin el fenomen matemàtic de buscar el comú denominador de tots nosaltres malgrat l'enorme ventall de diferències existents.



la paraula tolerància és perillosament ambivalent. Un dels sinònims de tolerància és condescendència, i en aquest cas ja estariem marcant rellescoses jerarquies).

Així doncs, el que ens cal, com a pedagogs, és fomentar la lectura de tal manera que la descoberta de nous mons i nous aspectes de la convivència no esdevingui una imposició temàtica, sinó una fruita que madura pel seu propi pes. Que es desclou, naturalment, pel fet de llegir. Per aquesta via, que ja no és bibliogràfica, sinó pedagògica, descobriríem que **llegir és, d'antuvi, ser tolerant**. Perquè **qui llegeix és obert de mena**. Llegint, el que s'obre no és tan sols el llibre, sinó també la ment, que es confia a un autor, a un protagonista, a un àmbit... En definitiva, un lector és algú que entra, confiadament i positiva, en contacte amb el desconegut... Quan els infants són molt petits, em fa l'efecte que són extraordinàriament tolerants, tot i que sabem del cert que **també són, d'altra banda, extraordinàriament intransigents**. Però, segurament, és amb molta **tolerància, paciència i tenacitat** per part seva, que accedeixen a acatar la norma de l'alfabet i la grafia. Hi ha un munt d'educadors que han insistit a remarcar fins a quin punt la motivació per aprendre la mecànica de la lectura rau en l'interès manifest de l'infant per conèixer el món i les seves realitats sensibles. I també, complementàriament, per sentir-se gran, per fer el que els altres fan, ser el que els altres són. És a dir, l'infant no vol tant una tolerància condescendent envers ell, com la plena integració, amb tots els ets i uts possibles. Amb aquesta actitud, doncs, l'infant comença a llegir. A desxifrar la diferència (visual o verbal) entre polllet, aneguet i conillet. A escoltar les gradacions que fa la *Rinxols* d'Or entre una sopa massa freda, massa calenta o tèbia al punt. A copsar, abans no ho fa la *Caputxeta Vermella*, que rere una àvia amb uns ulls molt grossos i unes orelles molt grosses, hi pot haver un llop. Cap d'aquestes històries se centra, inequívocament i prioritària, en el tema de la tolerància, però totes l'ajuden a entendre la complexitat del dia a dia, les relacions entre el bé i el mal, els mil i un matisos de la vida. Exigentment hom l'obligarà a repetir molts de cops aquestes primeres històries de la diversitat, de la pluralitat, i no li importarà gens ni mica identificar-se amb un ésser tan **diferent** d'ell mateix, biològicament parlant, com un ratolí o un ós pelut.

EL LECTOR TOLERANT

Ara bé, entenguem-nos: és relativament fàcil trobar bibliografia concreta sobre tal o tal altre aspecte de la intolerància. I segurament és útil donar-la a conèixer, i més quan aquest ha estat un any presidit per l'**anhel universal de la tolerància** (tot i que a mi sempre m'ha semblat que

Després, vindrà un cert període d'estructuració de la pròpia personalitat, i les seves lectures -auditives o bibliogràfiques- derivaran vers la rondallística o vers l'aventura literària, que tenen esquemes narratius molt semblants. S'identificarà amb l'heroi o l'heroïna, i amb ells matarà dragons, anirà al ball amb sabates de cristall, o s'enfron-

tarà amb James el Ganxut a l'Illa de Mai-més. És a dir, dins el joveníssim lector o lectora, en aquest moment, està germinant la llavor i l'anhel d'absolut, la utopia d'un món possible, més just i millor. I aquesta em sembla una virtut intrínseca de la literatura infantil que està molt per damunt d'aquelles crítiques, al meu entendre superficials, que han tendit a titllar la rondallística i la novel·la clàssica d'aventures infantils com a arcaïtzants i escleròtiques. Car el nen o nena que ja domina la lectura no en pot ni en vol tenir prou amb aquells primers contes que li demostraven la pluralitat del món, sinó que tendirà, lògicament i positivament, a ordenar aquesta realitat, redreçant-la segons els principis del bé, del millor. I són aquestes obres (que pot pouar del cinema, del llibre, de la rondalla oral...), les més fantàstiques, les més imaginatives, les que millor l'ajudaran a eixamplar el globus del seu potencial per a l'utopia. La utopia és un ens mental, però és per l'acció que la fem versemblant, possible... I la tolerància és o hauria de ser, ensem, utopia i acció. En definitiva, compromís. Com a educadors ens cal, doncs, tenir present aquesta fase importantíssima de la lectura (dels 9 als 12-13 anys), en què l'aventura heroica permet creure als nois i noies que l'acció de l'individu pot ser positiva per a l'entorn (per molt exaltada i dicotòmica que es presenti als nostres ulls adults). Aventures que han de ser plurals i no reiteratives, perquè també en aquesta mateixa fase és on es poden presentar els primers símptomes

d'amanerament lector del tipus «aventura sí, però que sigui d'un heroi que ja conec», i s'entri així en l'estereotip normatiu de «només Tintins» o «només Blytons» o «només Bola de Drac», cosa que demostraria, per part del lector una certa intolerància o recel envers el desconegut, el plural. Actitud lectora centripeta (els meus interessos, els meus gustos, el meu jo) i poc dúctil, que pot haver motivat la uniformitat estilística de les col·leccions juvenils, gairebé sempre escrites en primera persona del singular. Així, per a la franja lectora que aniria dels 14 als 17 anys és fàcil d'observar el predomini de novel·les que descriuen, estrictament, les vivències intimistes dels nois i noies de 14 a 17 anys, en la majoria dels casos llibres poc diferenciats temàticament i estructuralment. És cert que la psicologia ens ha fet conèixer les característiques d'aquest ventall d'adolescents, i que pedagògicament s'ha tendit a ajudar el lector a identificar-se i a reconèixer-se en allò que llegeix. Però potser en fem un gra massa. Per això, em semblen importants títols com els d'Alki Zei o Anna Frank, perquè tenen un gran valor documental. Són testimoni directe d'un altre. D'un altre temps, país, religió, situació... Permeten encara explorar món i prendre-hi partit. Per al lector o lectora ha arribat el gran moment de poder degustar totes les variants que la cultura posa al seu abast. Hi ha el cine, el folklore, la plàstica, totes les arts de la comunicació esperant-lo, desitjant integrar-lo en un univers plural, dinàmic, diferent. Potser jo

Col·lecció educació i societat

Núm. 1 - Sèrie general

la Veu, l'eina oblidada.

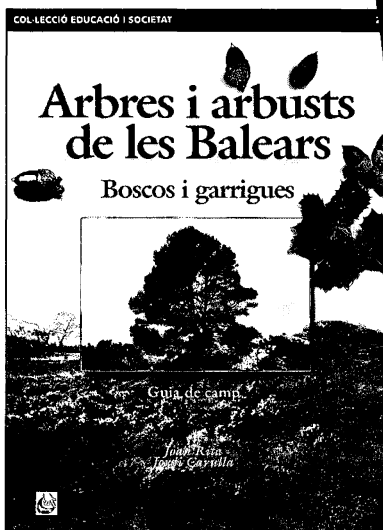
Ferran Tolosa Cabani

Marta Fernández Barrutia

Núm. 2 - Sèrie didàctica

Arbres i arbusts de les Balears.

Joan Rita / Jordi Carulla



Novetat



CD Arbres i arbusts de les Balears.

Joan Rita / Jordi Carulla / Rafel Cortés / Margalida Llabrés / Joan Gelabert

Edició en CD Rom que amplia el contingut del llibre i permet un ús més didàctic i interactiu. Inclou un joc avaluador.

Núm. 3 - Sèrie general

Les Escoles d'Estiu

a Mallorca (1968-1996).

Ramon Bassa / Miquel F. Oliver



Núm. 4 - Sèrie general

Benvingut al món...

lactància i salut del bebè.

Sergio Verd i altres



Novetat



Ferran Sintès
edicions per a la cultura
i l'educació

no insistiria tant en l'obligació de llegir llibres sinó en la d'ajudar-lo a entendre que llegir és comunicar-se, i que hi ha moltes menes de lectures. Cal ser molt plural, molt diferent, per poder arribar a ser tolerant en el sentit més positiu del mot. Així doncs, no n'hi haurà prou de llegir els títols que hem ressenyat més amunt, si, contradictòriament, som d'aquells que només anem de l'institut al sofà (en el qual, per cert, s'hi llegeix molt bé) i del sofà a la discoteca. Tota una societat de consum i d'idolatria del jove està contribuint a uniformar aquesta franja generacional, molt més del que sembla i és desitjable. I res no és més intolerant que la uniformitat, com hem dit al començament. El pas que ens cal realitzar és el de **copsar els llenguatges** del nostre entorn (visuals, gestuals, alfabètics, ecològics...) Ha arribat el moment d'entendre que hi ha una munió de signes esperant per donar-nos informació. I aquests signes poden ser intel·ligibles, i, per tant, fer-nos intel·ligents. Gairebé hi ha tants sistemes de signes com persones hi ha al món. Perquè cada persona és un signe que pot esdevenir intel·ligible, si som amatents a copsar-lo. Amèn. ♦

NOTES

(1) OXENBURY, Helen (1987). *Ballmanetes. Bona nit i bon son. Pessigolles. Saltar i caure*. Barcelona: Joventut. (Els llibres Grans).

(2) GINESTA, Montse (1994). *Txa-txa-txa*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat. (La Porta, 28).



(3) CANDEL, F., i CESC (1971). *Una nova terra*. Barcelona: La Galera. (Desplegavela).

(4) ÉSPINAS, J., i E.SARIOLA (1968). *Els germans petits de tothom*. Barcelona: La Galera. (Desplegavela).

(5) VELTHUIJS, Max (1994). *La granota i la forastera*. Barcelona: Timun Mas. (El Núvol de Cotó).

(6) OSORIO, M., i V. MONREAL (1992). *Manuela*. Barcelona: Edebé. (Tren Azul, 10).

(7) SPIER, Peter (1987). *Gent*. Barcelona: Lumen.

(8) RUBEN, H., i C. PARRILLA (1986). *Kimathi i la muntanya*. Barcelona: Cruïlla. (El Vaixell de Vapor, 28).

(9) JEFFERS, Susan (1993). *Germà Cel, Germana Àliga*. Palma: José J. de Olañeta.

(10) O'DELL, Scott (1988). *La cançó de la lluna*. Barcelona: B. (Marobert, 9).

(11) THIES, Paul (1992). *M'he enamorat d'un tigre*. València: Tandem. (La Bicicleta Grogga, 7).

(12) BUCK, Pearl S. (1984). *Vent de l'Est, vent de l'Oest*. Barcelona: La Llar del Llibre. (Nova Terra, 37).

(13) LARREULA, Enric (1991). *Em dic Paco*. Barcelona: Barcanova. (El Fil d'Ariadna, 5).

(14) LARREULA, Enric (1995). *Els arbres passaven ran de finestra*. Barcelona: Cruïlla. (Gran Angular, 71).

(15) ESCALA, J., i C. SOLÉ (1991). *Els nens del mar*. Madrid: Siruela.

(16) LLUCH, Victor Angel (1995). *Les pintures de sorra*. Madrid Barcelona: Alfaguara/Grup promotor.

(17) VALLVERDÚ, Josep (1972). *L'home dels gats*. Barcelona: La Galera. (Grumets, 46).

(18) JANER MANILA, Gabriel (1983). *La serpentina*. Barcelona: La Galera. (Els Grumets de La Galera).

(19) TEIXIDOR, Emili (1994). *Cor de Roure*. Barcelona: Cruïlla. (Gran Angular, 63).

(20) SOETERS, Ad (1992). *L'avia té un amic*. Barcelona: Cruïlla. (El Vaixell de Vapor, 35).

(21) CELA, Jaume (1991). *El doble secret de l'àvia*. Barcelona: Empúries. (L'Odissea, 63).

(22) HARTLING, Peter (1983). *La iaia*. Barcelona: La Magrana (Esparver, 30).

(23) HARTLING, Peter (1992). *L'avi John*. Barcelona: La magrana. (El Petit Esparver, 40).

(24) SAROYAN, William (1983). *La comèdia humana*. Barcelona: Ed. 62. (El Cangur, 73).

(25) VERCORS (1987). *El silenci del mar*. Barcelona: La Magrana. (Esparver, 54).

(26) ZEI, Alki (1988). *El tigre de la vitrina*. Barcelona: Empúries. (L'Odissea, 31).

(27) FRANK, Ana (1992). *El diari d'Ana Erank*. Barcelona: Selecta. (Biblioteca Selecta, 276).

(28) JANER MANILA, Gabriel (1993). *Han cremat el mar*. Barcelona: Edebé. (Periscopi, 10).

(29) INNOCENTI, Roberto (1987). *Rosa Blanca*. Salamanca: Lóguez.

(30) HAGEMANN, Marie (1994). *Lobo negro, un skin*. Madrid: Alfaguara.

BIBLIOGRAFIA

BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Roure. (Apertura)

DEMORGON, J. (1989). *L'exploration interculturelle: pour une pédagogie internationale*. Paris: Armand Colin.

HANNOUN, H. (1992). *Els ghettos de l'escola: per una educació intercultural*. Vic: Eumo. (Interseccions, 15)

MARINA, J.A. (1992). *Elogio y refutación del ingenio*. Barcelona: Anagrama. (Argumentos, 126).

SAVATER, F. (1981). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus. SERRANO, S. (1980). *Signes, llengua i cultura*. Barcelona: Ed. 62.

**llibreria
Quart
Creixent**

Carrer d'en Rubí, 5
Tel. 971 71 38 21
07002 Palma (Mallorca)

Janine DESPINETTE

Directora del Centre Internacional per a l'estudi de la Literatura Infantil de París
(traduït del francès per Aina Dols)

La literatura en colors



iguin sociòlegs o historiadors de l'edició, tots els observadors de l'evolució de la importància del llibre dins les societats que freqüenten les manifestacions nacionals i internacionals de l'edició especialitzada *juvenil* saben que les relacions entre les imatges i el text encara, durant el segle XXI, seguiran preocupant els editors, fins i tot si, en aquests darrers anys, veuen multiplicar-se les propostes multisensorials de lectura per a infants, sobre els suports més diversos: plàstic, roba, pantalles lluminoses amb imatges fixes o mòbils i acompanyament de cassets...

Una anàlisi sistemàtica de la producció, avui, condueix certament més sovint a una perplexitat interrogativa que no a afirmacions peremptòries davant els problemes de comunicació visual que provoquen les inevitables imbricacions i xocs de la producció sobre pantalla. I la crítica literària que practica a diari una lectura professional de mediador es troba sovint conduïda a un reajustament del procés de la lectura dels llibres *per a* infants, *en funció* de l'ús socioeducatiu (si arriben a les mans dels infants per als quals foren creats) i a la vista de la seva especificitat com a testimoni de civilització i formant part de la història de les arts contemporànies.

Les relacions entre el text i la imatge estan implícitament lligades a un context nacional de *premsa i multimèdia audiovisuals*, que evolucionen de forma diferent d'un continent a l'altre i, fins i tot, a cada país, alhora que s'evidencia que existeix també una certa universalitat contemporània dels aspectes artístics, semiòtics i simbòlics de les imatges gràfiques, afavorit per la circulació dels llibres entre els continents.

El ciberespai és de cada cop menys *virtual* i permet el desenvolupament de formes d'expressió interactives, que imiten l'animació de la imatge filmada i la posada en escena teatral; els editors demanen cada vegada més als creadors de llibres d'imatges una nova explotació gràfica i plàstica de les *virtualitats* del seu *imaginari*...

La moda en aquest final de segle imposa un estil gràfic i una il·lustració, el poder d'atracció de la qual sovint és contundent, però tan fugaç com el de la revista il·lustrada que comprem als quioscs. Així mateix, aquest fenomen

de moda que es produeix a un ritme cada vegada més accelerat no és més que un epifenomen de la situació

El llibre i l'àlbum d'imatges contemporanis, cal recordar-ho, són, per la seva concepció, objectes alhora *intel·lectuals*, *artístics* (per mor de l'escriptor, el poeta, el dibuixant, el pintor...), *artesanals* (pel treball del maquettista, del fotògraf, el fotogравador,...) i *industrials* (per l'editor, l'impressor,...).

Basta que ens referim al conjunt de col·leccions de contes publicats recentment per La Galera, de Barcelona, per comprendre que el concepte de literatura en color no és buit de sentit quan el propi llibre esdevé objecte de suport de comunicació iconotextual. Hi ha hagut i hi ha dibuixants i il·lustradors que troben editors tan atents com ells al fet que la transmissió del patrimoni literari i artístic tingui lloc a través dels llibres. Saben veure les idees i ofereixen als lectors una evocació teatralitzada del tema que llegeixen. Renoven la forma estètica dels llibres i ens donen a llegir la literatura en color perquè, mitjançant el dibuix i el color, ens permeten imaginar i endevinar tant com ho fa l'escriptor coautor a través dels seus mots.

D'ara endavant tots els gèneres literaris es trobaran als prestatges de les biblioteques per als joves: àlbums d'iniciació pedagògica que criden el despertar poètic i l'humor per als més joves, contes filosòfics, narracions d'avantguarda fantàstica, novel·les breus d'autors contemporanis i grans obres clàssiques per als més majors.

La il·lustració d'aquests llibres testimonia tots els corrents artístics en curs, de la mateixa manera que ho fan els quadres exposats a les galeries d'art, perquè és evident que els editors cerquen el benefici de totes les proposicions i recerques d'estil dels mitjans artístics... És cert que els historiadors del segle XXI veuran l'evolució de la lectura d'una pàgina d'un text *literari* vers la modernitat lligada a una educació de la mirada, que haurà estat tinguda en compte a les darreries del segle XX... pels professionals del llibre (artistes i artesans). I fóra bo començar des d'ara perquè aquests professionals no han negligit cap de les infinites proposicions multisensorials de lectura ofertes per les noves tecnologies, se n'han sortit amb escreix, de l'intent de fer d'aquest objecte que és el llibre, un ob-

mercat de la indústria del llibre n'han estat el punt de partida.

Quan els dibuixants i il·lustradors han estat animats pels editors, amb una imaginació tan pròdiga com la seva, aleshores aquests artistes es revelen no tan sols com a gent d'imatge, sinó que esdevenen veritables bibliòfils. Poden convertir-se en marxants d'*imaginari* arreu del món, tal com assenyala Christianne Abbadie Clerc, amb motiu d'una exposició d'il·lustracions al Centre Pompidou.

Llur celebració dels poders de la imaginació i de l'*imaginari* plàstic a les botigues i als llibres d'imatges ens porta a reflexionar sobre els determinismes de la lectura i sobre la introducció de nocions d'interculturalitat que revelen els llibres que creen.

Per a aquests creadors contemporanis la censura infant/adults és, de vegades, qüestionada. Els infants dels anys de final de segle, vivint a través dels *multimèdia* audiovisuals, al mateix ritme que els adults reben les informacions mundials, n'haurien de poder esperar una altra forma d'ensenyament teòric.

Si tendeixen en les seves contribucions a rebutjar la noció d'univers infantil, la majoria dels artistes prenen consciència d'haver d'exercir una funció en aquest tema i donen, per contra, una gran importància a l'especificitat del període del temps de la infantesa, edat de la creació imaginativa i de les preguntes fonamentals, edat dels aprenentatges de la socialització...

Aleshores, en la mesura que se senten pròxims als infants mitjançant l'autenticitat de les seves reaccions davant els problemes de la vida i per la irremissible llibertat d'expressió que negligeix les hipòcrites censures de la societat adulta, aquests artistes creadors intenten establir, amb l'ajuda d'imatges carregades de sentit simbòlic, un diàleg sobre la realitat viscuda conjuntament, però percebuda de manera diferent, perquè els aprenentatges no neixen de l'enfrontament, sinó de la comunicació entre les generacions.

Amb el desenvolupament massiu d'aquesta edició de literatura en color som portats a jutjar constantment l'eficàcia i les qualitats intrínseques dels àlbums d'imatges en termes de comunicació autors-lectors, i a afegir a la provocació literària del text la incitació a una reacció visual davant les imatges que acompanyen aquest text.

Sempre, en forma de presentació, sota l'aparença estètica s'afirma la forma de considerar l'infant lector i la manera de comunicar-s'hi.

Hi ha il·lustradors, atents als voltants i al devenir quotidià de la vida dels infants, que saben crear àlbums que es fan ressò dels moments feliços o tristes d'aquesta vida. La relació pares-fills, adults-infants a través dels seus dibuixos és semblant a totes les latituds, alhora que els pai-



jecte d'apropiació afectiva i sensible, qualitat inestimable per a l'evolució psicològica d'un infant!

Quan, amb els ulls ben atents, intentem un apropament, fins i tot superficial, a aquesta literatura en color, ràpidament ens adonem que la força de l'impacte de la il·lustració contemporània és més fort que el dels signes lingüístics. La imatge, amb la complementarietat, dona sentit al text, tant que en pot ampliar, deformar, invertir o anul·lar els efectes que cerca l'escriptor, si els infants lectors no estan preparats per rebre aquesta complementarietat.

Els consumidors de llibres infantils no estableixen de forma espontània un lligam entre l'ampliació temàtica de la literatura juvenil contemporània i el treball dels il·lustradors, que n'han renovat totalment l'ambient artístic. Això succeeix gràcies a la diversitat del talent dels artistes...

Quan parlem de literatura en color, la coedició de diferents col·laboradors de països diversos ha esdevingut un fet notable, i la internacionalització de la creació en el món editorial porta a la interculturalitat, en siguem conscients o no, i, fins i tot, si els problemes econòmics del

satges en segon pla, amb les seves diferències, suposen la possibilitat de fer-se preguntes sobre allò que els és desconegut i els llocs que no han vist.

Hi ha dibuixants fantasiosos que, sens dubte, en el devenir quotidià, els agrada compartir els jocs amb els infants. Inventionen històries divertides, *teatralitzen*. Sovint fan servir el mirall deformador de la caricatura pel plaer de fer riure els seus joves lectors. Però si els observem més detingudament, aquests dibuixants poden ésser també fabulistes moralistes que, sota les màscares, condueixen a les primeres preses de consciència de sensacions i de sentiments. Amb els seus treballs constatarem que l'humor gràfic, l'humor de situacions convertides en imatges, traspasa les fronteres millor que les paraules.

A més, hi ha els pintors poetes, que saben que la POESIA també pot emanar coses i imatges que no pertanyen només a la literatura escrita. Són ells els que il·lustren els contes i les llegendes que reneixen de la nostra memòria col·lectiva i que atreuen els joves lectors a descobrir el patrimoni rebut en herència, i són també els reveladors dels nous mites.

És amb ells, evidentment, que hom descobreix fins a quin punt és veritat que la il·lustració contemporània pot portar-nos molt més lluny del que sembla.

L'obra dels artistes també és sensible a la influència de les tradicions socioeducatives: treballen per als infants, però l'originalitat de la literatura en color contemporània és fruit

de l'associació del projecte artístic i del projecte pedagògic. Formes i fons, continent i contingut fan cada vegada més una simbiosi per a una nova manera de comunicar.

Des dels anys seixanta, la producció de la literatura en color ha esdevingut un fenomen universal, es caracteritza per la conjunció de missatges textuais amb gran llibertat del text i per una abundància de recerques artístiques, resposta estètica sòlida a la provocació dels *multimèdia* mercantils.

D'una exposició d'il·lustradors a una altra descobrim que aquesta literatura específica en el gran joc de la creació va, de vegades, més enllà de les intencions educatives dels mediadors, pel seu caire emancipador i pels riscos evidents dels que la produeixen i dels que l'han de rebre, sense cap procés previ de reflexió crítica.

Però també descobrim que, fent que la imatge passi d'il·lustrativa a ésser tan narrativa com el text a l'espai d'una pàgina, els il·lustradors s'han embarcat en una via de creació que tendeix a convidar-nos a llegir tant dins l'expressió d'una forma com dins els mots treballats per un escriptor. Gràcies a ells un llibre d'imatges, un àlbum es revela, d'una banda, un trampolí d'un eventual desenvolupament de la sensibilitat artística i estètica per als lectors de les noves generacions i alhora, com a suport de reflexió per a una millor comprensió de l'altre, sigui qui sigui, per l'aprehensió de les cultures d'altres llocs perquè, en aquest sentit, sovint, ho sabem, una imatge és més llegible que una frase en una llengua desconeguda. ◆

PREMI DE NARRATIVA INFANTIL I JUVENIL «GUILLEM CIFRE DE COLONYA»



Al servei de la lectura imaginativa i lúdica

C
Colonya
Caixa Pollença



Dinamització de la lectura

L'estat de la qüestió



mitjan de la dècada dels 80, la diversitat de la producció editorial de col·leccions d'imaginació infantils i juvenils —presentades amb un divisió clara per a totes les franges d'edat i amb varietat de temes tractats, que incloïen pràcticament tots els gèneres— va ser determinant per introduir una nova forma de recepció de l'obra infantil i juvenil als centres escolars.

A Catalunya, era un moment d'eufòria per a l'organització de la biblioteca escolar, uns anys en què la institució Rosa Sensat i l'Amic de paper propiciaven la formació de responsables de biblioteca, la selecció del fons documental segons uns criteris consueuats entre l'equip de professors i una política de biblioteca que tingués en consideració l'especificat de cada centre i les característiques socials i culturals de l'alumnat.

Però, a l'hora de la veritat, les biblioteques escolars que es van anar formant durant aquells primers anys van convertir-se, una vegada més, en magatzems —més o menys eficients— d'un fons d'imaginació que en el millor dels casos servia per nodrir les biblioteques d'aula i per fer de suport a l'àrea de llenguatge en què s'aprofitaven els recursos suggerits a través dels llibres d'imaginació per instaurar modalitats de lectura —obligatòria en la major part dels casos— amb el pretext d'engrescar l'alumnat cap a un autor, un gènere o una col·lecció determinades.

El resultat: el fracàs de la biblioteca general de l'escola era previsible, faltades com estaven les escoles d'una planificació institucional per a la biblioteca escolar que inclogués no tan sols un local adient sinó també la figura del bibliotecari escolar, una dotació inicial i/o una actualització periòdica o bé un pressupost inicial i un pressupost anual per a les adquisicions, un horari de funcionament i uns canals de connexió àgils i fluides amb la biblioteca pública. Així, doncs, va ser des de les mateixes aules i sota l'aixopluc d'algunes editorials que es van iniciar sessions informatives sobre la LOGSE i que va instaurar-se una nova modalitat de promoció del llibre infantil i juvenil deslligant-lo de la pràctica de la lectura obligatòria que,

fins aquell moment, havia semblat una bona manera d'estimular l'hàbit de la lectura entre els infants i els joves.

Com a conseqüència directa d'això, els anys 90 s'han caracteritzat per un increment en la producció d'obres d'autors del país, impulsada des de la prescripció escolar i comercial que demandava visites dels autors a les aules. Aquesta necessitat ha promogut, també, la creació i publicació de narracions de caràcter més didàctic que literari per abordar temes escolars, embalums del mercat editorial o temes socials d'actualitat.

Tipus d'animació

Podríem establir diverses modalitats d'animació, segons els agents que la proposen:

- Animació impulsada des de les editorials, que promociónen les seves col·leccions de narrativa com a propostes de lectura creativa al costat o com a complement del seu fons de llibre de text.
- Animació llançada, també, des d'editorials que no tenen oferta de llibres de text, però posseeixen un important fons de col·leccions adreçades a infants i joves.
- Animació proposada des de les institucions públiques en forma d'exposicions, fires, visites d'autors, trameses de llibres des del suport genètic, lectures poètiques, etc.
- Animació propulsada des d'associacions culturals dedicades a la promoció i difusió de la lectura, en forma d'exposicions i fires, oferiment de visites d'autor a les escoles, narracions de contes, lectures poètiques, seleccions bibliogràfiques en catàleg distribuïts en aquestes fires i en exposicions, préstecs de llibres acompanyats de suggeriments d'activitats, oferiment d'exposicions i activitats diverses al voltant d'uns llibres concrets, etc.
- Animació engegada a partir de les activitats habituals i extraordinàries que organitza la biblioteca pública de cara als usuaris infants i joves.
- Programes concrets d'animació a la lectura que interrelacionen escola i biblioteca pública, de la mà de fundacions i associacions privades en col·laboració estreta amb les institucions públiques.

• Animació demanada per les mateixes escoles, dins de la programació curricular, en forma de presentacions de novetats a la llibreria o a la biblioteca pública, visites d'autor, xerrades al voltant d'un autor o d'una obra, lectures poètiques, representacions teatrals, narracions i/o lectures de contes, etc.

Escola i societat. Quina lectura i en quins suports?

Generalment, quan parlem de la lectura per a infants i joves, no hem deixat de referir-nos a la lectura escolar i, sobretot, a les activitats al voltant dels llibres i la lectura que els infants i adolescents realitzen en unes etapes concretes de la seva escolarització: l'educació infantil i primària.

I, tot i els canvis substancials quant a la implementació i interiorització de l'hàbit social de la biblioteca pública en totes les capes de la població, encara relacionem la lectura a la seva aplicació pràctica a les àrees de llengua. No entenem la lectura com una activitat globalitzada que, en els primers estadis de la vida de l'individu, forma part d'un disseny curricular que contempla la dimensió de la seva formació integral en forma d'aprenentatges eficaços que l'ajudaran a desenvolupar-se i a integrar-se en la societat.

Per aquest motiu, a punt del canvi de mil·lenni, i en un moment de canvis imparables quant a avenços tecnològics i processament de la informació, sonen veus d'alarma des dels sectors preocupats per una educació integradora a l'abast de tothom. En l'informe de la UNESCO sobre l'educació al segle XXI, sota el títol *L'educació amaga un tresor* (Santillana 1996) s'apunta la necessitat que "l'escola i la universitat se situïn en el centre d'un canvi profund que afecti tota la societat. No hi cap dubte que la capacitat dels individus per accedir i tractar la informació serà determinant per a la seva integració en el món del treball i també en el seu entorn social i cultural. Per això, és indispensable que els sistemes d'educació puguin formar a tots els alumnes per conèixer i dominar aquestes tècniques per tal d'evitar, per damunt de tot, que les desigualtats socials esdevinguin encara més profundes. En aquest sentit, s'han d'assolir dos objectius principals: garantir una millor difusió dels coneixements i incrementar la igualtat d'oportunitat".

Com diu Jesús Ballaz en un article sobre la lectura dels adolescents en un futur publicat el mes de gener passat a la revista CLIJ "La lectura serà necessària per a l'aprenentatge científic i tècnic de la gran maquinària del món, i per a no ser expulsats d'aquest món". I més endavant afegeix "L'adolescent, que ha nascut en un món plural, desprovist del paraigua simbòlic que proporcionaven les ideologies o bé les religions, i desperta del somni de la tecnologia (...), haurà de menester llibres per a construir-se el seu. Qualsevol opció que faci, allunyada de la que li arriba per via familiar, precisarà raons que la justifiquin. Només en els textos literaris trobarà alguna cosa que l'ajudi a substituir

la paraula humana, carregada d'emocions i de bellesa, que s'escolta en el si de la família i a través de la qual aplega els recursos emocionals que necessita per enfrontar-se a l'amenaçadora realitat exterior plurirelacional".

Sembla obvi que l'escola —en estreta col·laboració amb l'entorn familiar i social— hauria de fixar-se uns objectius per tal d'aconseguir que l'animació o la dinamització de la lectura permeti assolir una major eficàcia de cara a assegurar a l'alumnat tant la capacitat lògica que s'adquireix amb el coneixement racional com els recursos per a la representació i comprensió de la realitat que li permetran la construcció de la seva personalitat. A manera de decàleg, començaria pels següents:

1. Aconseguir que la biblioteca, o *mediateca*, escolar sigui el centre de l'activitat lectora, dotant-la dels recursos adients (espai, personal, horari, pressupost, etc.) i organitzant-la de la mateixa manera que la biblioteca pública per tal que les competències adquirides a la biblioteca del centre educatiu siguin vàlides al llarg de tota la vida de l'individu.

2. Aconseguir que la lectura formi part d'un projecte global del centre. Programar, si cal, activitats extraordinàries que entronquin amb el disseny curricular. Avaluar els resultats del conjunt de la dinamització lectora interdisciplinària.

3. Participació activa de tots els implicats en la tasca d'aprenentatge del gust per la lectura i l'escriptura en qualsevol suport.

4. Proporcionar un entorn adequat amb una bona selecció de documents per mirar, escoltar, llegir i compartir.

5. Atendre les necessitats lectores de tots i cada un dels alumnes tenint-ne en compte la maduresa, origen social i cultural.

6. Contribuir a l'autonomia dels alumnes i deixar-los en llibertat a l'hora de triar les seves lectures.

7. Interioritzar la idea que l'animació del llibre i de la lectura i l'escriptura a l'escola formen part de l'activitat diària de totes les àrees, mitjançant la interacció entre documents i suports. En aquest sentit, pot esdevenir tan estimulant i engrescadora una animació científica com una animació literària.

8. Des de l'escola, actuar de mediadors entre el llibre, el lector, la família i l'entorn.

9. Establir relacions permanents i estables amb la biblioteca pública.

10. Promoure la participació de l'alumnat en la programació, preparació i realització d'activitats de promoció de la lectura.

La condició de lector demana esforç, interès personal i una cosa que em sembla imprescindible, mantenir la curiositat per tot i per tots. Per això, és obligació de la societat, de les seves institucions, dotar els ciutadans, des que neixen, de tots els elements necessaris que propiciïn i estimulin la lectura i l'escriptura en totes les modalitats que exigeix la societat de la informació.

Paper de la família

L'infant rep el primer contacte amb la paraula a través de la mare, el pare, els avis o qualsevol altre membre de la família. Aquest primer contacte estableix una relació afectiva que marca el llenguatge i els esquemes cognitius mitjançant sons, cançons, jocs, etc., que influeixen en la seva seguretat futura i en el desenvolupament de la seva personalitat.

El llibre, el primer contacte amb el llibre en forma d'àlbum d'imatges, hauria de ser introduït, també, per la família de la mateixa manera que les contalles, contes i cançons que formaran part del seu patrimoni personal i cultural.

El llibre com a instrument de plaer i desenvolupament de la personalitat, no té encara una funció preponderant en el dia a dia de la tradició cultural familiar espanyola, però, tot i que tímids, comencen a notar-se símptomes esperançadors que les famílies promouen la necessitat de tenir llibres a l'abast, ja sigui per formar la biblioteca personal o a través del préstec a la biblioteca escolar o pública. Aquesta és la impressió estreta de l'informe editorial sobre el panorama de la literatura infantil i juvenil actual publicat per la revista *Delibros* el març de 1998.

Tanmateix, si abans apuntava la importància de l'escola en la construcció del lector infant i jove, és només perquè fins ara ha estat l'escola la substituïda del paper de la família i de la biblioteca pública en l'aprenentatge i consolidació de l'hàbit de la lectura i l'escriptura. Fa falta un compromís de la societat, dels governs, per tal de posar en marxa una planificació seriosa que permeti que aquests pares i mares joves conscienciats a proporcionar llibres adients als seus fills d'entre 3 i 6 anys, aquest pares i mares que havien estat, ells mateixos, consumidors de literatura infantil de menuts, com diu Trin Marull a *Delibros*, no es quedin amb els estereotips de la seva infantesa i siguin capaços de seleccionar i aconsellar als seus fills les lectures més oportunes en cada moment del seu desenvolupament. ♦



Claude Lapointe

Com es pot col·laborar amb la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació?

Les pàgines de la revista de l'Institut de Ciències de l'Educació són obertes a les col·laboracions de les persones que hi puguin estar interessades. Els professionals de tots els nivells educatius podeu fer-nos arribar les vostres experiències i opinions sobre qualsevol tema relacionat amb la pràctica educativa.

Podeu fer-ho a les seccions Panoràmica, amb articles i reflexions sobre l'educació en general, i Didàctica, explicant aquelles experiències que, bé pel caràcter innovador bé per la seva eficàcia, cregueu que cal esmentar.

Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

Si voleu col·laborar amb nosaltres, feu-nos arribar els vostres escrits a:

Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB
C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2
07071 Palma (Balears)
Telèfon: 17 24 80
Telefax: 17 24 01

PRIMER CONGRÉS SOBRE LLENGUA I ENSENYAMENT A MALLORCA

Palma: 6, 7 i 8 de maig de 1999

Objectius

- Reflexionar sobre l'estat actual de la llengua catalana a l'ensenyament.
- Renovar esforços, individuals i col·lectius envers la recuperació de la nostra llengua i identitat, amb l'intercanvi d'experiències, amb la valoració de les necessitats i amb unes propostes clares d'actuació.
- Reclamar de les institucions i de la societat en general el compromís de continuïtat de la normalització començada a l'escola.
- Aconseguir una escola de qualitat, autocentrada i en català.

A qui va adreçat

Aquest congrés és obert a persones físiques, entitats, associacions, etc. vinculades al món de l'educació, ja sigui com a docents, estudiants, familiars, treballadors o representants de les esmentades entitats o associacions.

Estructura

Per tal d'aconseguir els objectius proposats, el Congrés s'estructura al voltant de tres nuclis temàtics:

- Situació de la llengua catalana a l'ensenyament: marc legal i situació real.
- Aspectes sociolingüístics: hàbits, actituds, mitjans de comunicació, noves tecnologies.
- Tractament de llengües als projectes curriculars i interculturalitat.

Aquests temes es desenvoluparan a ponències, comunicacions, debats i taules rodones.

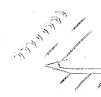
També hi trobarem una exposició de material informàtic i audiovisual en català.

Presentació de comunicacions

Les persones, institucions o entitats interessades a participar en el Congrés, podran presentar comunicacions o experiències relacionades amb algun aspecte dels nuclis temàtics esmentats a l'apartat anterior. En aquest cas, es posaran en contacte amb Margalida Jaume al telèfon **971 76 00 78** abans del 30 de març de 1999.

**ESCOLES
MALLORQUINES**

"Ensenyament en català pertot arreu".



Isabel TEJERINA
 Universidad de Cantabria



El joc dramàtic a l'Educació Primària

Resum



L'article exposa una concepció del joc dramàtic o dramatització allunyada del teatre i basada en el joc lliure i personal, adreçada a possibilitar una expressió lliure i creadora de tots els nins i nines de la classe. En una síntesi s'analitza la varietat terminològica i la diversitat de pràctiques existents, la naturalesa i els fins de l'activitat i les pautes més importants del taller, en aspectes com la participació, l'avaluació i el paper del professor.

Introducció

A partir de la LOGSE, i per primera vegada en el sistema educatiu espanyol, es comença a distingir el teatre de l'expressió dramàtica i aquesta, denominada Dramatització, s'estableix com a matèria curricular a l'Educació Primària i conforma, juntament amb l'Expressió Plàstica i l'Expressió Musical, l'Àrea d'Educació Artística. El llarg i accidentat camí de la seva acceptació oficial ha durat vint anys¹. El fenomen no és exclusiu del nostre país: abans s'ha repetit de forma semblant a Anglaterra, França, Canadà, Bèlgica o Portugal. No obstant això, aquest important avanç administratiu no en garanteix la materialització pràctica perquè, actualment, els recursos humans i materials destinats a aquest fi a les escoles són molt escassos o nuls i cal un canvi de pensament en aquest nivell d'ensenyament que impliqui el reconeixement efectiu del potencial educatiu del joc. Cal també posar les bases mínimes per a una preparació bàsica en aquesta nova disciplina tant específica i vocacional, pel que fa a la formació inicial dels professors (escoles universitàries de magisteri, centres de formació del professorat, facultats d'educació), com pel que fa a la necessària capacitat dels professors en actiu (centres de professors i recursos, cursos i màsters universitaris d'especialització, escoles d'expressió, escoles d'estiu). Els esforços i els èxits aconseguits han estat notables en l'àmbit universitari i en la formació de postgrau des d'instàncies molt diferents en algunes comunitats (València, Barcelona, Madrid, A Co-

ruña, Santiago, Sevilla, Navarra, Cantàbria...), però encara som lluny de dissipar el buit en el conjunt de l'Estat espanyol (Tejedo, 1997)². Pel que fa a l'Educació Primària, ja disposem d'un marc legal suficient i d'un espai definit al currículum, ara hi calen els mitjans imprescindibles perquè es faci realitat. D'entre aquests mitjans, sembla fonamental el coneixement sobre les concepcions teòriques i metodològiques que li donen forma i sentit (i sobre la idea d'educació que se'n desprèn) i més enllà de la varietat de propostes pràctiques amb què pot revestir-se aquesta activitat. Aquest article pretén contribuir a l'assoliment d'aquest objectiu.

Varietat terminològica / Diversitat de pràctiques

L'expressió dramàtica i el teatre en l'educació ofereixen actualment diferents vies d'apropament i combinen distintes pràctiques, de vegades complementàries, de vegades contradictòries. L'especialista Jean Gabriel Carasso (1997) distingeix, almenys, quatre grans tendències en l'àmbit internacional, que oscil·len des de la improvisació del joc dramàtic a l'ensenyança formalitzada de l'art teatral: l'anglosaxona, la germànica, la francesa i l'oriental. D'entre totes aquestes tendències cal que hi hagi, i de fet hi ha, nombrosos punts de convergència³.

El nostre propòsit és cenyir-nos exclusivament al camp del joc dramàtic a l'Educació Primària. Per fer-ho convé, en primer lloc, que fem algunes referències a la terminologia, atesa la varietat d'expressions que, amb relativa sinonímia, apareixen a la realitat educativa i a la bibliografia que hi ha sobre aquest tema.

Podem considerar que hi ha una certa convergència entre les pràctiques que en el món anglosaxó s'han denominat "child drama", "educational drama", "creative dramatics", etc. (McCaslin 1985) i les que a l'àrea francòfona s'han denominat "jeu dramatique" o "expression dramatique". Aquests termes a Espanya han estat traduïts per "dramatitzación", "creatividad dramática", "juego dramático" i "expresión dramática". Hom ha proposat d'incloure a la nomenclatura el terme "drama" directament, sense

cap traducció (Bercebal 1995). I, paral·lelament, d'altres fórmules esquitxen aquí i allà llibres i aportacions sobre el tema. La mostra és extensa: "juego de actuación dramática", "juego escénico", "juego de libre expresión dramática", "juego teatral", "teatro expresión", "improvisación dramática", etc.

Des del punt de vista etimològic i semàntic, cal advertir i recordar la presència del component "drama" als termes anglesos i francesos, el significat originari del qual avui resulta estrany o desconegut. Efectivament, a les àrees anglosaxona i francòfona "drama" remet directament al sentit etimològic d'"acció", al·ludeix a la manifestació expressiva que es desenvolupa a l'espai i es distingeix clarament del terme "teatre", reservat per a l'espectacle, per a la posada en escena davant un públic. Per tant, "drama" i les denominacions que se'n deriven, "creative drama", "improvised drama", "developmental drama", "jeu dramatique", "expression dramatique", etc., resulten molt pertinents als països d'origen que les fan servir, on s'ha mantingut la semàntica de l'ètim, però no ho són tant en la traducció literal al castellà, perquè ja no connota el sentit primitiu d'"acció". A més, "drama" ens suggereix la imatge d'un gènere teatral de ressonàncies tràgiques, fet que resulta molt contradictori amb l'activitat educativa i lúdica que pretenem designar amb el terme de "joc dramàtic" i els seus equivalents.

D'altra banda, la realitat d'aquestes propostes engloba una gran diversitat d'aproximacions i de mètodes. Ens interessa destacar la nostra coincidència amb aquelles el plantejament pedagògic de les quals proposa desmarcar-se del teatre i emprar el llenguatge dramàtic amb finalitats noves i essencialment educatives: no per obtenir-ne un producte artístic destinat a la representació espectacular, sinó com un instrument en mans dels infants per expressar, comunicar i crear en un procés de joc.

La varietat i l'ambigüitat lèxiques són ben notòries. A aquesta dispersió s'afegeix l'ús imprecís i el diferent contingut i finalitat que amb freqüència hom li atribueix, fet que obeeix a la diversitat de mètodes i que no existeix un corpus doctrinal coherent. Cal temps perquè els termes s'unifiquin i els significats s'homologuin, i això no pot ocórrer abans que se'n consolidi la presència a l'escola.

Concepte i fins del joc dramàtic

Joc dramàtic és, en la nostra concepció, un sinònim de dramatització, la denominació que ha triomfat a les disposicions oficials. Traducció literal de "Jeu dramatique", el terme està molt difós a casa nostra, a causa de l'èxit d'aquesta tècnica pedagògica, inaugurada per Leon Chancerel els anys trenta i, amb diferents matisos, molt estesa des dels anys setanta en el marc de l'École Nouvelle i el seu moviment de renovació de l'escola (Dasté, Jenner i Voluzan 1977; Beauchamp 1978 i 1984).

No és l'única concepció i metodologia sobre aquesta activitat i els seus fins. De fet, subsisteix amb relativa força un plantejament i una pràctica escolar en la qual es

manté una clara dependència del joc dramàtic respecte al teatre: moltes de les propostes s'orienten cap a la comunicació artística i la formació d'actors i se segueix buscant, malgrat la frustració i el sentiment de fracàs de tantes generacions d'escolars, la preparació de petits *artistes* davant el desenvolupament personal i la satisfacció de les seves veritables necessitats expressives.

El plantejament en el qual m'inscriu i que pretenc definir aquí se centra en el joc lliure i personal i s'allunya del teatre formalitzat.

Joc dramàtic designa les múltiples activitats d'un taller d'expressió dramàtica, que agrupa el conjunt de recursos i de pràctiques convergents (activitats d'expressió corporal, expressió lingüística, expressió plàstica i expressió ritmicomusical, jocs de rol, improvisacions, jocs mítics, de titelles, d'ombres, etcètera) que es fonen en un mateix procés de descobriment i de creació. L'acció pot plasmar-se mitjançant el llenguatge corporal, el verbal, a través únicament de gestos, etc. I els jugadors poden actuar de manera directa (jocs dramàtics personals) o bé fer servir substituïts simbòlics: màscares, titelles, ombres... (jocs dramàtics projectats).

La seva finalitat és aconseguir una experiència educativa integradora de llenguatges expressius que, basada en el joc i el protagonisme dels infants, en possibilita l'expressió personal, l'impuls de la capacitat i actitud creatives i la millora de les relacions personals. L'infant pot dir mitjançant l'acció què és i què vol, amb un llenguatge globalitzador que no parcel·la artificialment les seves manifestacions expressives. A cara descoberta o darrere una màscara, descobreix una sensibilitat personal i les possibilitats comunicatives del cos i de la veu, el gest i el moviment, la paraula i la música, el color i les formes, ... així recrea la realitat, amplia l'experiència i augmenta el benestar. Es tracta de proporcionar-li l'ocasió d'enriquir el camp de l'experiència i de millorar la vida i les relacions a partir de les situacions més diverses, tot superant inhibicions, pors i complexos. Un espai i un temps per augmentar la sensibilitat, l'observació, la capacitat d'escoltar i per desenvolupar la creativitat expressiva. En definitiva, per explorar les possibilitats infinites d'un llenguatge que combina tots els mitjans d'expressió amb l'ambiciós fi de fomentar l'expressió creadora i contribuir al desenvolupament integral de la personalitat de tots els nins i nines sense distinció.

El llenguatge dramàtic és aquí un mitjà al servei del desenvolupament individual i col·lectiu. Sense escenari ni espectadors, busca la satisfacció en l'activitat mateixa, en la qualitat educativa del procés, i prescindeix del valor artístic del producte. Allò que és fonamental és l'exploració i el plaer compartit mitjançant el joc, el desenvolupament expressiu i creador de cada infant i la participació física, emocional i lúdica en el si d'un grup (Tejerina 1994 i 1997).

Joc, expressió i creativitat

La importància del joc és essencial i determina la resta de les característiques, de tal manera que si el seu paper es deteriora o s'anul·la, l'activitat canvia de signe.

La raó principal d'aquesta importància, demostrada a nombroses investigacions, és que el joc funciona com una estratègia de desbloqueig i d'alliberament expressiu i constitueix una plataforma formidable per a la creativitat. Com assenyala Bruner (1984, 219): "Jugar para el niño y para el adulto... es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía".

Convé esmentar algunes de les conclusions de treballs decisius sobre la teoria i els beneficis del joc infantil per fonamentar importants conclusions en l'àmbit del joc dramàtic a l'Educació Primària.

El joc és el mitjà natural d'aprenentatge de l'infant, crea una zona de "desenvolupament proper" (Vigotsky 1979, 156) en la qual es mou per sobre de l'edat mitjana i de la conducta habitual. En la seva activitat lúdica espontània amb altres infants, es demostra que el nin se sent segur i disposat a crear i a experimentar, se situa al límit màxim de les seves capacitats, afirma el seu autocontrol i aconseguix metes que assimila amb facilitat perquè estan d'acord amb les seves possibilitats reals i la seva gratificació personal (Vandenplas-Holper 1982). El joc es defineix en termes d'"assaig sense riscos" (Lotman 1973, 105): Permet col·locar-se voluntàriament en situacions que no pertanyen a la realitat, però que en són anàlogues, per la qual cosa resulta molt eficaç com a instrument d'adquisició de diferents situacions vitals i d'aprenentatge de tipus de comportament. Entenguem bé que l'expressió "sense riscos" es refereix a l'absència de conseqüències o efectes negatius fora del joc, no al fet que l'infant no s'arrisqui en l'exercici lúdic. És ben sabut que en aquest exercici va més enllà del món que coneix, s'atreveix, perquè les errades no tenen conseqüències frustrants i aquesta circumstància, com indica Bruner (1984, 212), és la que el converteix en un poderós mitjà per a l'exploració i el llenguatge creatiu. D'altra banda, el caràcter de quasirealitat confereix llibertat i audàcia al jugador. Aquí rau el valor terapèutic i l'alliberament implícit que comporta el joc dramàtic en tantes ocasions: els infants s'atreveixen a comportar-se de manera diferent a l'habitual, elegint personatges adequats a les seves necessitats. Així, és freqüent que els més tímids desenvolupin el rol d'infants terribles (Tappolet 1982).

Sabem que la creativitat no es manifesta en qualsevol situació i amb el mateix grau. Wallach i Kogan parlen d'"obstacles motivacionals" per referir-se a conductes prèvies que inhibeixen les capacitats que l'individu posseeix en el pla creatiu, i en el de la intel·ligència. Es refereixen, per exemple, al temor d'ésser jutjats, a la preocupació paralitzant a causa de l'opinió sobre la competència i el rendiment personal, a la presència de major nombre d'er-



rors si hom està sotmès a judicis de valors, a la inhibició davant la mirada d'altri, etcètera. I observen que el joc lliure elimina aquests obstacles, ratificant investigacions anteriors: "La Conscicencia creativa tiende a manifestarse cuando el individuo, en una "modalidad lúdica", alienta posibilidades sin preocuparse respecto del propio éxito o fracaso personal y del modo en que la imagen de sí mismo aparece a los ojos de los demás" (1983, 84)

El joc és el regne de la llibertat, l'ambient per al descobriment i la troballa. El gran potencial pedagògic, en tant que és un impuls eficaç de l'expressió dels infants, es basa en el fet que se situa en l'origen de tota activitat creadora. El psicòleg Winnicott considera que és jugant com es pot manifestar l'activitat creativa: "en él, y quizá sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores" i ressalta la importància de la creativitat en la vida humana:

“... el individuo descubre su persona sólo cuando se muestra creador” (1982, 79-80). Per totes les raons exposades, sembla substancial que l'expressió dramàtica infantil enfonsi les arrels en el joc i en els supòsits ineludibles: el plaer, la llibertat, el ritme personal... i que en la seva pràctica pedagògica es prescindessi del judici, l'exhibició, els models estètics i les rigideses programàtiques.

L'essència del joc ha d'ésser l'atenció als veritables interessos i necessitats expressives dels infants i el rebuig dels condicionaments i manipulació d'aquells que cerquen un producte per presumir i també d'aquells que actuen amb la permissivitat fàcil davant algunes tendències infantils, d'entre les quals cal esmentar especialment l'exhibicionisme. Com va demostrar Peter Slade a la seva investigació antològica sobre l'expressió dramàtica infantil (1954), quan l'exhibicionisme fa la seva aparició, els intents creatius es deterioren profundament. Els delicats processos de la integració del jo amb els altres, el descobriment del cos, els moviments naturals del cercle i l'espiral en l'espai..., queden fets miques. El final lògic de tot això és un petit ésser jactancios i petulant que es mor per pujar a un escenari⁴. La forma teatral del prosceni s'oposa diametralment a la sinceritat i a l'abstracció i la introversió. La nostra tasca, continua Slade, és guiar el nin extrovertit per no fomentar aquest desig sempre latent i demostrar-li que “compartir amb” és, en tots els aspectes, més saludable que “actuar davant”. Alhora, cal donar suport al contrari, a l'introvertit, oferir-li sempre la plataforma del joc i la llibertat d'incorporar-s'hi perquè adquireixi confiança i seguretat.

El joc dramàtic es constitueix aleshores en una activitat endògena sense projecció exterior, que se centra en el plaer del joc compartit, el desenvolupament de l'expressió personal i l'impuls de la creativitat (aptitud i actitud) com a qualitat que, en major o menor grau, tots els infants tenen i poden desenvolupar.

Les pautes del taller

Sense el propòsit d'una relació completa, algunes pautes importants que han de presidir el taller de joc dramàtic, si aspirem a oferir les condicions idònies perquè cada infant es pugui desenvolupar al màxim, són les següents:

- El joc perquè sigui joc ha d'ésser plaent, gratificant i lliure. Si l'activitat és viscuda de manera distesa, alegre i gojosa, esdevé un camí per percebre els altres i les coses, per escoltar, proposar, obrir la pròpia sensibilitat al món. Les tensions bloquegen l'expressió, en canvi, una actitud relaxada i de confiança facilita el contacte amb els altres i els ajuda a afrontar obstacles, assimilar fracassos i reconèixer errors sense magnificar-los.

- Llibertat de participació. No hem d'obligar mai els infants a jugar, mai. Inhibeix totes les seves capacitats i genera desconfiança i malestar.

- Equilibri entre l'espai personal i l'espai col·lectiu. Cerquem la participació de tots, però no hi ha obligació ni de jugar ni d'acceptar un rol determinat. Els jugadors

estableixen lliurement la seva participació, elegeixen el seu paper i l'abandonen si així ho volen, o el canvien per un altre amb una senzilla indicació als altres... una manifestació del típic “renunció!” infantil.

- Un local ampli i sense obstacles és ideal, però no imprescindible. És possible realitzar l'activitat onsevulla.

- Es poden establir unes regles mínimes: no poden pegar, empènyer, fer-se mal... igual que fan els infants en els jocs espontanis.

- El joc no és objecte d'observació, llevat d'ocasions excepcionals. És important eliminar les idees prèvies sobre teatre, exhibició, mostra... Els observadors condicionen els jugadors; en uns desenvolupen l'exhibicionisme, en d'altres, la inhibició i la capacitat d'expressió.

- Basar-se en els interessos, el protagonisme i l'espontaneïtat dels infants. Progressivament, ajudar-los a rompre amb la còpia i l'ús de models i formes estereotipades i impulsar el component innovador. La creativitat no emergeix en totes les circumstàncies. És important crear un ambient distès i la presentació de situacions per a les quals no hi ha cap solució coneguda, amb el fi que la imaginació es posi en marxa i es fomentin factors bàsics de la creativitat, com són l'originalitat, la flexibilitat, l'elaboració i la fluïdesa (Marín y Torre 1991).

- Eliminació del judici. Cal generar condicions de seguretat i de llibertat. Per aconseguir-ho és clau que desapareixin des del principi les nocions de bé/malament, bonic/lleig, etcètera. No es cataloga ni s'etiqueta les persones ni les classifiquem en bones i dolentes, llestes i beneïtes, aptes i no aptes. Aquesta és segurament la pauta més difícil de posar en pràctica, perquè el judici inapel·lable del professor i l'opinió dels mateixos alumnes és una columna granítica de la nostra realitat educativa. I no es tracta simplement d'evitar les qualificacions numèriques o alfabètiques, sinó l'aprovació i el suspens amb la mirada, el gest, la comparació, les observacions... Aquest aspecte és decisiu per avançar. En joc dramàtic, pintura, fang o dansa, la reacció és la mateixa, els resultats inesperats. Al marge del judici i la comparació no hi ha por, es rompen els límits i apareixen moltes més possibilitats de les que cada infant (de manera semblant passa amb els adults) imaginava que era capaç. Sense dependre de cap model, cadascú aprèn a acceptar-se a si mateix i així pot desenvolupar tot allò que té de diferent, original i personal (Castro Álvarez 1997).

- L'avaluació de l'activitat es realitza sobre una forma nova d'entendre la crítica i la valoració. L'avaluació tradicional està regida per un sentit autoritari i directiu, és negativa i dictatorial. Per contra, l'avaluació “creativa” és optimista i democràtica (Prado 1997). Respon a un enfocament participatiu, que utilitza les idees, les iniciatives i les conclusions de tots els participants i pretén fonamentalment reflexionar sobre el procés i els resultats per millorar el conjunt. Davant qüestionaris i proves d'examen quantitativs i finalistes, aquesta avaluació prima els instruments qualitativs que registren l'observació contínua i

potencien l'autoavaluació al llarg de tot el procés. D'entre aquests instruments són especialment valuosos l'anàlisi de tasques a la fase de retroacció, el diari personal de l'alumne i els fulls i panells anònims (Motos 1997).

• Professor en el paper d'animador i, sobretot, de servidor del joc dels participants. No necessita en absolut tenir qualitats d'actor ni de director d'escena. No és un model. Requereix una formació pedagògica nova per acomplir una tasca inèdita, completament diferent a la usual entre professor i alumnes: no és el que sap i ensenya, el fiscal-jutge, el que resol els problemes, sinó la persona atenta, receptiva, disponible, la que facilita el joc. Ha de posseir una gran capacitat d'observació i habilitat per crear un ambient distès, tolerant amb les conductes i les idees, en què es fomenti la rialla i es procuri la interacció estreta i el treball en equip com a estratègia bàsica de la creativitat. I un bagatge, que pot ésser mínim al principi, de tècniques i de recursos per planificar i intervenir, sense caure en la directivitat: El mínim possible, sempre que sigui necessari, en seria el lema.

Ha d'ocupar-se de proposar jocs suggestius que dificultin el recorregut per camins fressats. Propostes obertes i riques en possibilitats, que alimentin la imaginació i la capacitat inventiva dels infants, que en sol·licitin les respostes, que admetin diferents realitzacions, en fi, que canalitzin i potenciïn la seva imaginació creadora. La programació ha de partir del diagnòstic del grup i de cada un dels membres i no d'una proposta prèvia a la qual s'hauran d'adaptar. Abans de cada sessió, cal tenir preparats tots els materials, s'emprin o no s'emprin posteriorment, i tenir previstos més jocs dels que suposadament s'han de desenvolupar. Progressar sense avorrir-los. Llibres amb nombroses activitats per a l'Educació Primària són els d'Aguilera i altres, 1995; Cañas, 1992; Cascón y Martín, 1995; Cassanelli, 1988; Cervera, 1996; Faure, 1986; García del Toro, 1994; Hernández Sagrados, 1991; Motos y Tejedo, 1996, Poulter, 1996, ...⁵

Hi ha un lloc per al joc dramàtic a l'escola?

L'escola pot i ha d'assegurar un espai per al joc dramàtic des de l'Educació Infantil fins a l'ESO. Partir del joc espontani de rols, primera forma de teatralitat dels infants, que demostra la disposició natural per a la imitació i per al ritual, i progressar en el joc dramàtic i els múltiples camins d'expressió i creativitat, fugir del públic i de l'espectacle i investigar a fons en les necessitats expressives reals davant els variats intents de manipulació dels adults i les exigències artificials que amb freqüència els mateixos infants tracten d'imposar.

El joc dramàtic a l'Educació Primària és possible si encara és temps de transformar l'escola. Si alguns i algunes mestres, els que comprenen millor les veritables necessitats i desitjos dels infants, els que saben escoltar-los i estan disposats a aprendre d'ells i amb ells, es disposen a la tasca, malgrat tots els obstacles i l'esforç no compensat que exigeix. Aquest joc creador exercirà una influència

positiva en aspectes cognitius, lingüístics, afectius i socials i ells l'acolliran gojosos perquè és fonamental per al seu creixement en harmonia i llibertat. ♦

LLIBRES RECOMANATS

SLADE, P. (1954). *Expresión dramática infantil.* Madrid: Santillana, 1978.

És el clàssic més important de l'expressió dramàtica infantil. Un llibre pioner en el temps i en les idees, que va influir de manera decisiva l'escola anglesa de postguerra i els moviments renovadors europeus. Els seus plantejaments sobre el moviment en el desenvolupament integral de la persona, el paper decisiu del joc en el drama creador, les condicions de llibertat, seguretat i afecte en els quals s'ha de desenvolupar, la funció no dirigista del professor, la importància de preservar l'espontaneïtat i la naturalitat dels primers anys, el rebuig de l'exhibicionisme... mantenen plena vigència i inciten a la reflexió sobre la situació actual del joc dramàtic a Espanya, la forma, amb freqüència inapropiada, d'abordar-lo i les escasses possibilitats que els infants d'Educació Primària tenen per jugar i expressar a l'escola els seus sentiments i emocions.



Philippe Petit-Roulet

POULTER, Ch. (1987). *Jugar al juego*. Ciudad Real: Ñaque Editora 1996.

És una recopilació de jocs, molt idonis per al concepte i finalitat de joc dramàtic que hem presentat. Fruit de l'experiència de l'autora anglesa en el camp del drama a l'educació, són, en gran part, exercicis i jocs que no contenen cap mena de representació ni observació externa i permeten desenvolupar de manera espontània i participativa les capacitats expressives i creatives dels participants. Es presenten agrupats en cinc seccions: jocs d'escalfament, jocs d'observació, jocs de trobada, jocs d'improvissació i jocs de paraules i històries.

TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Madrid: Siglo XXI

Un estudi ampli que serveix de bon complement a aquest article. Ofereix una visió global i sistemàtica del joc dramàtic infantil i de diferents plans del teatre en relació amb l'infant i l'educació. En una estructura de quatre parts analitza la naturalesa i funció del joc socio-dramàtic espontani, com a primera forma de teatralitat; el joc dramàtic des del punt de vista teòric i metodològic; amplia informació sobre tècniques i recursos expressius, i una síntesi dels principals valors educatius. Un Annex de jocs i propostes i una extensa bibliografia completen un treball que proporciona als educadors una base teòrica necessària i una eina d'ús pràctic.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AGUILERA, B. I altres (1995). *La alternativa del juego II*. Madrid: Los libros de la catarata.
- BEAUCHAMP, H. (1984). *Les enfants et le jeu dramatique*. Brussel·les: A. De Boeck.
- BEAUCHAMP, H. I altres (1978). *Le théâtre à la petite école*. Québec: Service du Théâtre du Ministère des Affaires Culturelles.
- BERCEBAL, F. (1995). *Drama. Un estadio intermedio entre juego y teatro*. Ciudad Real: Ñaque Editora.
- BRUNER, J. (1984). "Juego, pensamiento y lenguaje" a J. LINAZA: *Jerome Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología
- CAÑAS, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Barcelona: Octaedro
- CARASSO, J. G. (1997). "Teatro y educación: La vuelta al mundo en cuatro caminos" a *Jornadas Internacionales Teatro y niño. Teatro para ver, teatro para actuar*. Centro de Iniciativas de Tolosa-Gobierno Vasco, pàg. 35-41.
- CASCÓN F. i MARTÍN BERISTÁIN, C. (1995). *La alternativa del juego I*. Madrid: Los libros de la catarata.
- CASSANELLI, F. (1988). *Gesticulando*. Barcelona: Aliorna
- CASTRO ÁLVAREZ, J. M. (1997). "Introducción a la semiología de la expresión I y II" a *Comunidad Educativa*, núm. 241 i núm. 242, pàg. 36-40 i 43-49.
- CERVERA, J. (1991). *Teoría de la Literatura Infantil*. Bilbao: Mensajero-Universidad de Deusto.
- CERVERA, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Madrid: Bruño.
- DASTÉ, C., JENGER, I. i VOLUZAN, J. (1977). *El niño, el teatro y la escuela*. Madrid: Villalar.
- FAURE, G. i LASCAR, S. (1986). *El juego dramático en la escuela*. Madrid: Cincel.

GARCÍA DEL TORO, A. (1994). *Comunicación y expresión oral: la dramatización como recurso*. Barcelona: Graó.

HERNÁNDEZ SAGRADOS, I. (Coord.) (1991). *Juagndo a ser. Propuesta para un desarrollo curricular de los contenidos de la dramatización*. Salamanca: Amarú.

LOTMAN, I. (1973). *La Structure du Texte Artistique*. París: Gallimard.

MARÍN, R. i TORRE, S. (1991). *Manual de la creatividad*. Barcelona: Vicens Vives.

McCASLIN, N. (De.) (1985): *Children and drama*, New York-London: Lanham.

MOTOS, T. (1997). "Instrumentos para una evaluación creativa en Dramatización/Teatro", a *Terbolí*, núm. 4, pàg. 17-23.

MOTOS, T. i TEJEDO, F. (1996). *Prácticas de dramatización*. Madrid: Librería Teatral La Avispa.

PRADO, D. (1997). "Evaluación creativa" a *Terbolí*, núm. 4, pàg. 10-13.

SLADE, P. (1954). *Expresión dramática infantil*. Madrid: Santillana, 1978.

TAPPOLET, U. (1982). *Las marionetas en la educación*. Barcelona: Científico-Médica.

TEJEDO, F. (1997). "La dramatización y el teatro en el currículum escolar" a P. CERRILLO i J. GARCÍA PADRINO (Coords.): *Teatro infantil y dramatización escolar*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Colección Estudios, núm. 46, pàg. 37-62.

TEJERINA, I. (1997). "Juego dramático y educación creadora" a *Jornadas Internacionales Teatro y niño. Teatro para ver, teatro para actuar*. Centro de Iniciativas de Tolosa-Gobierno Vasco, pàg. 71-81.

VANDENPLAS-HOLPER, C. (1982). *Educación y desarrollo social del alumno*. Madrid: Anaya.

VIGOTSKI, L. S. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

WALLACH, M. A. i KOGAN, N. (1983). "Creatividad e inteligencia en el niño" a R. D. STROM: *Creatividad y educación*. Barcelona: Paidós.

WINNICOTT, D. W. (1982). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

NOTES

(1) Ja he recollit la cronologia detallada dels avatars d'aquesta història al meu llibre *Dramatización y teatro infantil*, pàg. 267-281. Les disposicions ministerials més importants per al nostre present són: DCB. *Educación Primaria*, MEC, Madrid, 1990, pàg. 166 i *Real Decreto 1344/1991 por el que se establece el currículo de Educación Primaria*. (BOE 220, 13 de setembre de 1991. Suplement) i el seu desenvolupament a *Primaria. Área de Educación Artística*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1992.

(2) Francisco Tejedo a "La dramatización y el teatro en el currículum escolar" aporta gran quantitat de dades sobre avanços recents, la formació del professorat i els desenvolupaments curriculars de la dramatització i el teatre a l'ESO.

A la *Universidad de Cantabria* vàrem inaugurar l'*Aula de Expresión* ja fa catorze anys, el curs 1984-85. En els tallers reben la formació inicial en la pedagogia del joc dramàtic els futurs mestres.

(3) Carasso caracteritza les quatre tendències de la manera següent: —Via anglosaxona: "drama in education", activitats dramàtiques amb fins essencialment educatius. —Via germànica: combina i separa dues pràctiques: l'expressió dramàtica basada en la pedagogia del joc i el teatre escolar amateur. —Via francesa: treball conjunt d'artistes i pedagogs (*partenariat*). El fi educatiu està unit a la recerca de la qualitat artística en el procés i en el producte. —Via oriental: es basa en l'aprenentatge tècnic d'un depurat i concret art teatral.

(4) El grau d'afectació i d'artificialitat a què es pot conduir els infants pot assolir nivells d'autèntica perversió. Així succeeix, segons el meu parer, a programes televisius del tipus "Menudas estrellas" o "Esos locos bajitos"

(5) He d'advertir que per a la nostra concepció i fins del *joc dramàtic*, molts dels llibres que hi ha al mercat amb aquest títol o equivalent no ens serveixen. Fins i tot en els que hem citat, no totes les propostes pràctiques són plenament vàlides. Algunes no són jocs, tot i que es denominin així, tenen un fort contingut teatral o són simples exercicis per a la formació d'actors.

Caterina VALRIU
Universitat de les Illes Balears



La novel·la històrica en la literatura juvenil catalana contemporània: una eina de recobriment nacional?

En primer lloc, cal dir que sovint es fa difícil distingir entre les obres que podem anomenar pròpiament novel·les històriques i les d'ambientació històrica. La distinció entre unes i altres hauria de recaure en el pes del factor històric en el context de la narració. Quan l'argument gira entorn del desenvolupament i l'explicació d'un fet històric i aquest és l'eix de la novel·la no hi hauria cap dubte, ens trobam davant una narració històrica. En canvi, quan els esdeveniments històrics són usats com a rerefons per desenvolupar arguments que posen l'accent en l'aventura, el creixement psicològic dels personatges, etc. i el motiu històric pren un paper referencial o secundari, probablement haurem de qualificar aquestes obres com a novel·les d'ambientació històrica. Tanmateix, la distinció entre unes i altres no és sempre clara, perquè pesar i mesurar en literatura és sempre un exercici difícil i arriscat.

Des d'aquesta doble perspectiva, volem encetar en aquestes pàgines una petita reflexió sobre el paper de la novel·la històrica adreçada a un públic juvenil en la tasca de recobriment dels senyals d'identitat catalans després dels anys de silenci i ocultació imposats pel franquisme.¹ Per fer-ho, l'analitzarem —ni que sigui succintament— des de diversos aspectes.

En primer lloc, quins períodes són novel·lats? Inicialment aquells que resulten més atractius pels aspectes positius que comporten vers l'expansió i el desenvolupament de Catalunya (els comtes catalans,² la figura del rei Jaume I *el Conqueridor*,³ els almogàvers, etc.), també els que són cabdals per entendre el perquè del desenvolupament de la història del país (la repoblació,⁴ el compromís de Casp,⁵ la Guerra del Francès o de la Independència)⁶ o que tenen un component social i alhora romàntic engrescador per als adolescents (el cas dels pirates i els bandolers als segles XVII-XVIII⁷ o l'emigració a Amèrica el s. XIX, per exemple).⁸ La majoria de novel·les se situen, doncs, entre el segle XII i el XIX, amb una marcada preferència per l'època medieval. Hi ha períodes molt tractats i d'altres d'oblidats, com per exemple la romanització, el s. XVIII i —essencialment— tot el s. XX. Volem remarcar que la història més recent del país —tot i que té prou ingredients per ser novel·lada— no sembla interessar



Swolfs - Dampierre

els nostres autors. No tenim cap novel·la històrica que parli del segle XX: ni dels primers trenta anys, ni de la guerra civil ni, tampoc, dels quaranta anys de dictadura

franquista. Algunes vegades hi apareix algun motiu com a rerefons o s'hi al·ludeix de forma secundària.⁹

Habitualment, i en un gran nombre de països, la novel·la històrica ha estat marcada per una considerable càrrega ideològica. De tots els gèneres de la literatura juvenil potser aquest és el que permet més fàcilment la manipulació i l'afany d'adoctrinament, tal com ho demostren la majoria de novel·les històriques publicades sota règims dictatorials. Quin ús ideològic fan els autors catalans d'aquest tipus de literatura? La resposta a aquesta pregunta requereix un estudi més exhaustiu que aquest, una anàlisi detallada. No obstant això, podem dir que és innegable que aquests llibres pretenen crear uns referents històrics que tipifiquin unes aspiracions comunes encaminades a fer país, a construir el sentiment de pertinença i d'identitat nacional del lector. Però també ho és que ho fan sense sectarismes i amb un tarannà obert, integrador i respectuós, defugint generalment el tractament maniqueu dels temes. És ben clar que a través d'aquestes obres hom pretén transmetre valors morals, cívics i patriòtics, per aquest ordre. El denominador comú de la majoria de les obres és la defensa de la llibertat, tant la dels individus com la dels pobles. I per aconseguir-la, els autors posen l'accent en el valor del diàleg, l'enteniment i la bona voluntat més que en la força de les armes o la repressió. Per exemple, en els temes bèl·lics són llibres que s'allunyen volgutament del que podem anomenar «sang i fetge», de la descripció de fets cruentos (batalles, assassinats, etc.) i per això elegeixen sovint escenaris de rereguarda, que permeten mostrar al lector com sovint són els més dèbils i innocents els que han de patir les conseqüències de les actituds intolerants o sanguinàries dels poderosos. Aquesta tria també es fa palesa en el tipus de protagonistes, que no són herois de caràcter èpic, sinó més tost personatges dèbils però intel·ligents i bondadosos. És per això que hi sovintegen nois i noies molt joves i d'extracció humil, dones del poble i vells.¹⁰ Fins i tot, la figura del rei Jaume I *el Conqueridor* —el nostre heroi nacional— és novel·lada no en la plenitud del seu poder com a monarca sinó en els anys difícils de la seva infància i adolescència.¹¹

Una altra pregunta que ens formulam és si —amb aquestes obres— els autors tenien la intenció d'omplir el buit de l'ensenyament de la història catalana a l'escola (essencialment a la dècada dels setanta). La resposta ha de tenir matisos. Algunes sèries d'obres, seqüenciades i sistemàtiques, és evident que tenen aquest propòsit.¹² D'altres, però, responen més a la fascinació de l'autor per un període o un fet determinat i al gust de novel·lar que a una voluntat didàctica expressa. D'altra banda, amb la normalització dels continguts a l'escola, la història del país ha trobat el seu lloc i no necessita del subterfugi de la novel·la, tot i que —si el lector hi troba plaer— pot ser una camí engrescador d'aprenentatge. Per tant, podríem dir que la novel·la històrica catalana té una voluntat més didactista al llarg dels anys 60-70 i es fa més *personal*, psicològica i de creixement a les dècades 80-90, en sintonia

amb les tendències literàries vigents i la situació de progressiva normalitat de la cultura del país.

Pel que fa als autors, conformen una nòmina diversa i variada respecte als estils, el to narratiu o les preferències a l'hora d'elegir escenaris i arguments. Si n'haguéssim de cercar un denominador comú, aquest seria el bon nivell i l'acurada documentació que —generalment— transpuen les recreació d'èpoques i d'ambients. Tot i que, en ocasions, es permetin la ironia o el joc amb l'anacronisme. Val a dir, també, que en general no són autors d'un únic gènere, sinó que a més de novel·les històriques escriuen en altres coordenades.

Per acabar, volem remarcar que aquestes breus notes són només quatre línies que ens aconduïxen a una reflexió clara: la novel·la històrica en la literatura juvenil catalana ha actuat i actua —en la mesura de les seves possibilitats— com una eina de recobriment nacional a través de l'elecció dels temes i arguments i de l'articulació d'un missatge ideològic de catalanitat ben determinat, sempre des d'una perspectiva oberta, dialogant i no exclouent. Tanmateix, se'n fa necessari un estudi ample i aprofundit per poder matisar i enriquir aquestes primeres conclusions. I, també, la comparació de les novel·les catalanes amb les que es produeixen dins i fora de les nostres fronteres, per poder-ne escatir analogies i divergències i veure fins a quin punt són producte d'una situació històrica i social ben determinada, marcada per les dificultats a l'hora de construir el propi país.

Ens cal, doncs, seguir treballant... ♦

NOTES

(1) La primera novel·la històrica catalana publicada després de la guerra civil és la titulada *Les presoneres de Tabriz*, de Maria Novell (Barcelona, 1966).

(2) Vegeu *El cavaller de la barba negra* de Joan Blasco Casanovas (Barcelona, 1983).

(3) Vegeu *L'ocell de foc* (1973) d'Emili Teixidor i també *El rescat del rei minyó* (1976) i *Els dos vailets del castell de Montsó* (1977) ambdós de Joan Blasco Casanovas.

(4) Vegeu *En Mir l'esquirol* (1978) de Josep Vallverdú, que tracta de l'estructura feudal, la repoblació i les lluites amb els sarraïns.

(5) Vegeu *Frederic, el malaguanyat* (1984) de Joan Blasco Casanovas, sobre la figura de Frederic, nét de Martí l'Humà i aspirant a la corona en el compromís de Casp.

(6) Vegeu *La història que en Roc Pons no coneixia* (1980) de Jaume Cabré, sobre la vivència de la guerra des de la resistència civil.

(7) Vegeu *La madona del mar i els pirates* (1989) de Miquel Ferrà i també *Galceran, l'heroi de la guerra negra* (1978) de Jaume Cabré o *Ulls d'ocell* (1996) d'Antoni Garcia Llorca.

(8) Vegeu *Un català a la manigua* (1976) d'Oriol Vergés, sobre l'emigració dels catalans a Amèrica i la problemàtica de l'esclavatge.

(9) Per exemple, la peripècia d'un fugitiu de la guerra del 36 a *El fantasma del Fluvià* (1981) de Joaquim Soler, la narració de la fugida de dos soldats de la República a *Mai no moriràs, Gilgamesh* (1992) de Pere Morey, o el tema del contraban, el caciquisme i la connivència de les autoritats a *Contraban* (1995) de Miquel Rayó.

(10) Podem citar moltes novel·les, però a tall d'exemple en podríem destacar dues de Josep Vallverdú: *En Mir, l'esquirol* (1978) protagonitzada per un adolescent i *Els amics del vent* (1979) sobre la resistència catalana a la invasió napoleònica, protagonitzada per una vella i dos infants.

(11) Vegeu les obres ja citades a la nota núm. 6.

(12) Ens referim, per exemple, a les obres d'Oriol Vergés que formen la col·lecció *Les arrels*, publicada per l'Abadia de Montserrat i que novel·len la història de Catalunya.



Quan el monstre es diu Barba-Blava



Barba-Blava¹ és un personatge singular. Misteriós i enigmàtic cavaller, que pot adoptar una aparença distinta segons els diferents relats que ens expliquen les seves aventures i els seus crims, es caracteritza per una sèrie de peculiaritats: En primer lloc, podem afirmar que no té res a veure amb el típic heroi dels contes meravellosos. A les històries que protagonitza, és la dona qui té el paper de l'heroïna valenta i decidida.

Complex i ambigu, representa sempre les forces del Mal, ocultes sota una aparença que sovint l'humanitza. En realitat, Barba-Blava desenvolupa el paper d'agressor o d'adversari, encara que aquest fet s'emmascaï al principi, quan se'n va a viure amb la protagonista.

La unió de la parella protagonista, doncs, no és mai la funció que clou la història, sinó que suposa el punt de partida de les tribulacions i de la dissort per a la dona. Una dona que, sense saber-ho, s'ha casat o ha de conviure amb un monstre. Això no vol dir, emperò, que tingui menys importància que la figura femenina. Els relats que ens parlen de la seva salvatge, són històries que sempre giren entorn d'ell. És el centre i l'eix d'una acció que només té sentit a partir de l'heroi masculí. A més, es tracta d'un personatge nominat a la versió de Perrault (i innominat a la majoria de les versions dels contes de tradició oral), tret que l'allunya dels herois dels contes, o bé innominats gairebé sempre, o bé posseïdors d'uns noms que no varien i que es repeteixen a cadascun dels herois d'un mateix recopilador.

Però quin deu ser l'origen d'aquest personatge de conte? Ben segur que des de temps molt antic, la història d'un heroi monstruós i assassí de donzelles, degué formar part dels relats transmesos oralment, de generació en generació. Barba-Blava devia formar part de la memòria col·lectiva i els seus crims degueren ser explicats, en veu baixa, moltes vegades. Segons Carl Jung, Barba-Blava pot representar la manifestació de l'*animus*, la personificació masculina a l'inconscient de la dona, en la seva vessant negativa.

Perrault degué recollir aquell vell relat de la tradició oral i en va fer una recreació a partir de l'escriptura. Però

la mateixa trama es troba en versions diverses i llunyanes del mateix conte, cosa que demostra la seva universalitat.

Paul Delarue ha indicat l'aparició del tema de Barba-Blava en un romanç popular a bona part d'Europa. Es tracta de *Renaud le Tueur de femmes*, on, com assenyala el mateix títol, el protagonista és l'assassí de les seves esposes. Només la darrera li parà una trampa desemmascarant-lo. Una altra cançó que presenta paral·lelismes amb el tema que ens ocupa és *La Maumariée vengée par ses frères*. Hi ha dues variants d'aquesta cançó: Una en llengua d'oc i l'altra en llengua d'oïl. L'element essencial que diferencia el conte de la cançó és el següent: A la cançó, hi sol aparèixer el motiu de l'infant assassinat. El marit malvat assassina el seu propi fill prenent-lo dels braços de la mare.

Quant a l'origen de Barba-Blava o a les fonts amb les quals es possible relacionar-lo, podem parlar de dos personatges. Dos noms propis extrets de la història, d'una banda, i de la mitologia, de l'altra. En primer lloc, hem de destacar el monstre de la història: Gilles de Rais, noble bretó medieval, assassí d'infants. Un personatge que representa la fascinació per l'horror. Els seus crims, que mai no hem sabut si foren certs, fascinaren els seus contemporanis, primer, i els historiadors, els novel·listes i els lectors, després.

Associar Gilles de Rais amb Barba-Blava és un clixé de la literatura popular. Quan l'abat Eugène Bossard (Paris 1886) escriu una biografia sobre Gilles de Rais i fa que el seu protagonista assassí porti la famosa barba blava, s'inscriu en una tradició popular que ha fet una barreja de tots dos personatges. En realitat, el conte de Barba-Blava és molt més antic que el personatge històric del mariscal Gilles de Rais, que l'any 1440 fou acusat d'haver assassinat entorn de cent cinquanta infants, encara que aquest noble tan sols es va casar una vegada amb la dama Catherine de Thouars. No és estrany, emperò, que la memòria popular identificàs les dues figures: la de l'assassí històric amb la del marit monstruós dels relats tradicionals. D'alguna manera, la col·lectivitat cerca de fer més real un personatge i el situa en un context i unes circumstàncies ben concretes i establertes. Hom creu que la identificació degué sorgir a Anjou cap a finals del segle XVI. A Bretanya, el personatge històric de Gilles de Rais és conegut popularment amb el nom de Barba-Blava. La

tradicció oral atribueix la propietat de tots els castells sense senyor conegut a aquest noble; i els relats populars no han oblidat els seus crims.

El mateix ocorre a Mallorca, per exemple, amb un altre heroi pervers: El comte Arnau. En el procés d'adaptació a l'illa de la cançó i la tradició del conte Arnau, que a meitat del segle XVII ja devia existir a l'illa, es juntà amb un altre personatge històric. També en aquest cas les dues figures, la llegendària i la històrica, s'identificaren dins la memòria del poble. Històricament, ens referim a Ramon Safortesa Pacs-Fuster de Villalonga i Nét, comte de Santa Maria de Formiguera i senyor de les antigues cavalleries d'Hero, Santa Margalida, Alcudiola, Maria, Puigblanc, Castellet i Tanca, nascut el 15 d'agost de 1627 i mort el 25 d'octubre de 1694. El tarannà conflictiu d'aquest noble, que sugjugà i maltractà el poble, li valgueren el sobrenom de Mal. Per això els seus vassalls li aplicaren la cançó i la llegenda del comte Arnau.

Barba-Blava es casa amb moltes dones. Cada vegada que la seva esposa transgredeix la prohibició que li havia imposat, la mata. El matrimoni, que segons Propp és la funció que clou el conte meravellos, és, en aquest cas, fals. Així com a Orient, i a la Grècia contemporània de Plató, l'amor humà és concebut com a plaer físic i la passió dolorosa es considera una malaltia que s'ha de refusar, a Occident, al segle XII, és el matrimoni el que es menysprea, fet que demostra una influència del catarisme i d'altres grups heterodoxos. La passió que fa patir, perquè és irracional, és, per contra, enaltida. Per aquesta raó la poesia dels trobadors constitueix un himne a l'amor dissortat, sempre insatisfet, i exalta l'amor fora del matrimoni, concebut com a ritual secret que no té res a veure amb la realitat social i humana del moment.

Als contes meravellosos, el paper del matrimoni és fonamental. Sol representar la unió definitiva de la parella protagonista, una mena de recompensa al final de la història. En aquells casos en què se situa enmig, com un episodi més de la trama, no es tracta d'una situació estable i, per això mateix, no dura. No és el vincle que porta la parella protagonista a una felicitat eterna, sens límits, sinó que sorgeix quelcom inesperat que dificulta la felicitat de la parella i que els separa. Aleshores la dona haurà d'esforçar-se molt intensament, perquè sigui possible el retrobament. Quan aconseguix reunir-se de bell nou amb l'espòs, guanyat el seu amor com si fos el més preuat dels béns, es produeix el *happy end* del relat.

Al conte que ens ocupa, en canvi, el matrimoni esdevé un fals matrimoni i, precisament per aquesta raó, no indica un final de l'acció sinó que la recomença sempre seguit. Amb cada nou casament, l'heroi repeteix un mateix ritual de mort. Sense cap escrúpol, farà retre la vida de les seves esposes i, reiniciant el cicle, es tornarà a maridar. El casament, convertit en un cicle destructor, serà la causa de l'empresonament de l'heroïna i significarà el començament de les seves desventures. Però també de l'aventura d'alliberar-se d'una unió que és un engany i de cercar, en

l'escapada, la felicitat. El plaer que acompanya habitualment la unió física i sexual entre dues persones s'identifica, per tant, amb la mort, terme aparentment de significació oposada. L'amor es relaciona, quasi al·legòricament, amb la mort. La cambra, que sol ser el lloc del plaer, es transforma en una cambra mortuòria. Un lloc utilitzat com a dipòsit de cadàvers o com a lloc on s'amaguen terribles crims. Recordem que la majoria de les versions del conte són ben explícites: Les parets de l'habitació prohibida estan cobertes amb els cadàvers de les esposes assassinades. El castell té característiques infernals i constitueix l'escenari on es desenvolupa l'acció. El matrimoni és la porta que condueix la dona fins a la mort. No es tracta, doncs, d'una entrada a la vida adulta i a la felicitat il·limitada, com sol ocórrer a les rondalles. El desig, que sol definir les relacions humanes, no té cap connotació sexual. Perquè Barba-Blava no desitja la seva esposa. L'únic desig que experimenta és el de donar-li mort.

Podem relacionar aquest personatge amb el diable —Barba-Blava és definit com un autèntic Senyor de les tenebres— i també el podem relacionar amb els ogres —sobretot en aquelles versions en què fa menjar la carn dels morts o en menja ell mateix—, els gegants antropòfags, i, sobretot, els vampirs, uns personatges que també vinculen l'amor i la mort. No ens ha d'estranyar, per tant, que trobem referències a contes meravellosos del cicle de Barba-Blava en els quals aquest adopti una d'aquestes figures.

Barba-Blava és un heroi cruel. Assassí de donzelles, viu reclòs en un palau i s'amaga del món. Al conte de Perrault, hi trobam el nom que el retrata com un cavaller que, tot i tenir forma humana, es caracteritza per un tret singular: El color de la seva barba. Tenir una barba de color blau no és gaire freqüent. D'una banda, l'adjectiu ens fa pensar en l'excepcionalitat del personatge. Rere una aparença humana, s'hi amaga la bestialitat. Per això no és estrany que l'adjectiu provoqui una certa inquietud. És clar que algú que porta una barba blava no és una persona normal. El seu aspecte extern reflecteix l'excepcionalitat de la seva existència de malvat.

El blau vol dir misteri i enigma. Una barba mai no és de color blava. Ens la podríem imaginar, si ens esforçàssim a cercar-ne una interpretació simbòlica, tan obscura que pugui semblar d'aquesta tonalitat. Obscura, doncs, com l'ànima d'un personatge robador de vides. Fosca com una nit sense estels o com els pensaments de l'assassí. També la cambra prohibida, aquella que guarda els crims del cavaller, devia ser prou obscura. Com ho és la sang que n'omplia les parets. El blau pot adquirir, per tant, significacions molt distintes: Des de la negror del crim a la foscuria de la cambra que el representa. Fins a l'atzur dels secrets descoberts.

A moltes de les variants del conte —encara que no a la de Perrault on se subratlla l'origen burgès del protagonista—, Barba-Blava és un cavaller noble. Pertany a l'aristocràcia i habita un castell del qual és l'únic senyor. És precisament en aquest castell, gairebé un indret d'inicia-

ció per a la dona, on ella serà reclosa i hi farà descobriments terribles: La troballa de la mort, que porta implícita i obligada la vulneració del que era prohibit. Tot plegat com un autèntic camí d'aprenentatge vital. A vegades, el relat especifica la naturalesa de l'origen aristòcrata del protagonista. Un origen que pot variar d'una versió a l'altra, però que sempre indica un naixement privilegiat.

Pot ser definit com un gran cavaller, un príncep, el fill de l'emperador de Turquia, un bell senyor, un rei o un comte. Tant se val. L'únic que té importància és destacar la categoria de la seva cuna i de la seva condició. En altres ocasions, aquesta categoria no s'especifica clarament, sinó que apareix subratllada implícitament, quan el relat insisteix a destacar el seu poder enorme o les magnífiques riqueses que omplen les diferents estances del castell.

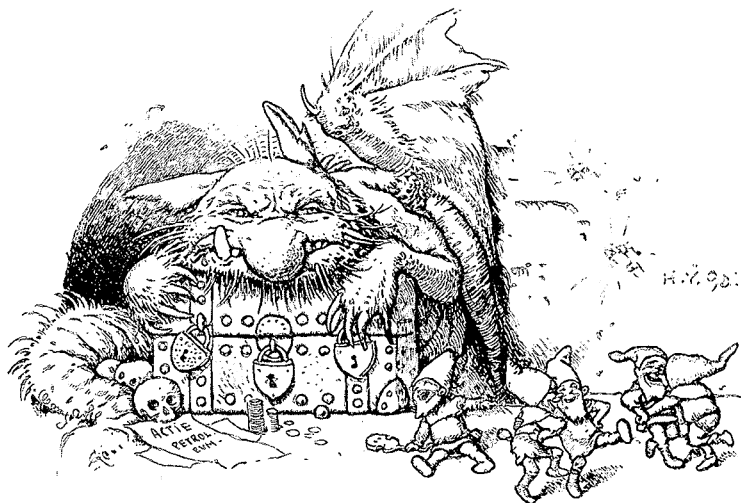
La barba de color blau és una mena de marca diabòlica de la qual el protagonista no es pot desprendre, malgrat la repugnància que inspira en els que el coneixen. A Barba-Blava, no li queda més remei que portar en el rostre l'estigma del seu pacte ocult amb el Mal. El color blau serveix per accentuar el misteri que envolta aquest personatge. És, doncs, molt més efectiu que el vermell, per exemple. Una tonalitat que relacionariem immediatament amb la sang i el crim, però que no té totes aquestes connotacions misterioses. El blau és, sens dubte, el signe de la culpa gravat a la pell. Un signe del qual és del tot impossible fugir.

Potser podríem parlar també de l'absència de rostre en Barba-Blava. L'heroi s'amaga rere una barba que n'és el tret físic més característic. Una barba que serveix, a més d'accentuar el seu caràcter diferent i estrany, per ocultar-li el rostre. Podem dir, per tant, que exerceix la funció d'una autèntica màscara. Una màscara que representa el caràcter tèrbol i confús d'aquest heroi. Què s'hi amaga al darrere? Segurament ningú no ho sap clarament, encara que molts ho sospitin. Només l'heroïna en traurà l'entrellat.

Fora de França, on la influència del conte de Perrault és menys evident, Barba-Blava adopta, com hem indicat, formes molt distintes. Sovint el misteri és substituït per l'horror. Llavors trobam un heroi que menja cadàvers o que obliga les seves presoneres a menjar-ne. (No és estrany, doncs, que de menjador d'homes i dones es transformi en vampir. Es tracta, evidentment, de dues figures molt pròximes). Pot ser un mariscal de França o un rei bretó. Però també pot tenir l'aparença d'un vampir, un gegant, un troll, un animal o un diable. En definitiva, sempre un ésser monstruós.

El final de Barba-Blava és sempre tràgic. La seva mort suposarà l'alliberació de l'heroïna i serà la prova definitiva del seu triomf. L'heroi, emperò, trobarà la mort. Una mort que el destrueix com a ésser maligne, en lloc de salvar-lo com a heroi. No es tracta de la mort que regenera i salva qui l'ha de patir, sinó d'aquella altra que es basa en la destrucció definitiva del monstre.

Barba-Blava és un monstre. La seva naturalesa monstruosa no és només un embolcall de pell que es desprèn



amb relativa facilitat del cos d'un home, sinó que consisteix en quelcom molt més profund, que forma part de la pròpia essència del monstre. Es tracta d'una naturalesa que es reflecteix en l'actitud assassina. Així, doncs, qualsevol possibilitat de salvació és nul·la. Descrit sota la forma d'un ésser torturador de vides i torturat ell mateix, Barba-Blava és un personatge tan complex com atractiu. Tot i que ell no exemplifica de cap manera el procés de maduració personal i d'aprenentatge vital que duen a terme, habitualment, els personatges dels contes, no deixa de ser molt interessant. És clar que no representa cap evolució (és tan dolent al principi de les seves desventures com al final de la història, perquè res no el pot redimir). No és tampoc un personatge dinàmic que faci un viatge iniciàtic, però la seva maldat possibilita que la dona, l'autèntica heroïna segons els cànons dels contes, avanci cap endavant. Ella madurarà, al llarg de les peripècies que protagonitza, i aprendrà a enfrontar-se amb els temors més profunds. Els que tots portam arrelats al fons del cor i de la ment. Aquells que la memòria col·lectiva ha sabut fer concrets i tangibles, representats pels diables, els ogres i els gegants, pels llops i les serpents, pel drac i el minotaure. Representades també per un ésser que sintetitza els trets definitoris de tots els que acabam d'enumerar, i que fins i tot a vegades els supera, precisament perquè és una figura tan complexa i eterna com les nostres pors: Barba-Blava. ◆

NOTES

(1) El personatges i el nom de Barba-Blava, vinculats a la imatge d'un assassí de dones ha perdurat fins a l'actualitat més enllà dels límits estrictes del conte. Fixem-nos, com a mostra, en la següent notícia apareguda a la premsa (*El día del mundo*, diumenge 23 de novembre de 1997): «Agnes, hija del pastor protestante, Andras Pandý, el Barba Azul belga, acusado de haber dado muerte a dos de sus mujeres y a cuatro de sus hijos, ha confesado haber ayudado a su padre en el asesinato de cinco miembros de la familia entre 1985 y 1990, según informó ayer la fiscalía de Bruselas... Agnes también dijo en los interrogatorios que su padre y ella cortaron en trozos los cadáveres de las personas asesinadas y los dejaron en diversos sitios en las cercanías del matadero de Anderlecht, un barrio pobre de Bruselas, en bolsas para ser recogidos por los servicios de basuras, mientras que otras partes las introdujeron en ácido para hacerlas desaparecer».

Ramon BASSA i MARTÍN
Universitat de les Illes Balears



La petita poesia oral: els jocs lingüístics i el llenguatge oral a l'aula

0. Presentació



L'objectiu principal d'aquestes reflexions és revaloritzar la importància dels jocs lingüístics en el desenvolupament del llenguatge oral dels infants i en l'arrelament social de l'aula i l'escola. He volgut unir els termes *petita poesia oral* i *jocs lingüístics* 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. I afegeix: «perquè la llengua no es troba únicament al costat dels lingüistes sinó que està decididament al costat del joc» (JANER MANILA 1986, 23).

En el treball didàctic per a l'ensenyament de la llengua catalana moltes vegades ens calen recursos diversos per fer que aquest aprenentatge tenguí un component lúdic i atractiu per als aprenents. Alguns d'aquests recursos els trobam de manera generosa a la literatura oral popular, que és una font inapreciable d'elements atractius per jugar i practicar la llengua oral.

La llengua oral va ser negligida a l'escola tradicional com a element d'expressió, en gran part reduïda la paraula a un mecanisme per donar respostes passives o per repetir memorísticament lliçons, ja que hi havia una manca de valoració de la comunicació oral i de la competència comunicativa. Han calgut les aportacions didàctiques de l'ensenyament de segones llengües, especialment de l'anglès, per revaloritzar aquesta habilitat bàsica de parlar lligada a l'altra d'escoltar.

S'anomenen jocs lingüístics a unes formes de la literatura oral popular que, mitjançant l'ús creatiu del llenguatge, es presenten de manera lúdica per tal de produir plaer i entreteniment entre els receptors. Per tant, podem utilitzar els jocs lingüístics per desenvolupar la comprensió i l'expressió orals de forma atractiva.

Aquests jocs lingüístics, fins fa ben poc, s'havien transmès de forma oral; en els moments actuals s'hi han afegit —de manera molt accentuada— els reculls escrits. Caldria remarcar que els jocs lingüístics no els hem de

veure només des de l'aspecte didàctic o per usar a l'escola, sinó, i primordialment, com un patrimoni cultural i lingüístic a recuperar i reutilitzar en les activitats de la vida quotidiana.

Ara bé, l'ús didàctic dels jocs lingüístics s'ha de desenvolupar dins el context general de la dinàmica de l'aula. És a dir, s'han d'aprofitar els centres d'interès, un projecte de treball o una unitat didàctica concretes per introduir un ventall de jocs lingüístics centrats en aquesta temàtica, per exemple: els animals, les fruites, la casa...

L'ús dels jocs lingüístics és, per tant, una de les eines didàctiques i educatives bàsiques que ens cal utilitzar, ja que com diu JANER MANILA (1982, 54-55): «És especialment important la consideració de la paraula com a objecte transicional, perquè és el suport de les representacions simbòliques i la base sobre la qual s'organitza l'experiència. I, per altra part, la paraula és una de les primeres joguines, una joguina immaterial que permet una creativitat infinita. Redescobrir el plaer del joc amb la paraula hauria d'ésser un objectiu principal de la didàctica.»

La finalitat de l'ús didàctic d'aquests jocs lingüístics és el desenvolupament d'habilitats:

- a) comunicatives, és a dir, que serveixin per dir coses a un receptor;
- b) pragmàtiques, o sigui, que serveixin per fer coses i fer coses amb les paraules, per usar-les en un context comunicatiu;
- c) cognitives, o que treballin les facultats mentals superiors: associar paraules, confegir camps lexicosemàntics o temàtics, recordar,
- i d) metalingüístiques, o demanar-se per a què serveix el llenguatge, quan ús aquesta paraula com a adjectiu, com acabarà la desinència d'un verb irregular, etc.

L'ús de la literatura oral en forma de jocs lingüístics pot ser, doncs, una de les eines didàctiques bàsiques per retornar o practicar tota la riquesa de sons, mots i adjectius que té la llengua, en el nostre cas, la llengua catalana. Els camps són molt amples: partir dels jocs d'equivocar sons (embarbussaments), d'intrigar amb metàfores (les endevinalles), de narrar i imaginar (la rondallística), de reflexionar i sentenciar (els refranys i les dites), de rimar i ritmar (les cançonetes infantils) fins a arribar a la plena

expressió metafòrica i estètica del llenguatge: la poesia (gloses, dècimes desbaratades, romanços...). (Vegeu el gràfic 1).

a una visió de conjunt sobre el tema remetem a l'article de J. A. CASTELLANOS (1994) publicat a la revista *COM*.

1.0. El model lingüístic del professor

La primera base per a un bon aprenentatge de la llengua oral és que el professor tengui i transmeti un model de parla adequat. Si la llengua és el principal element identificador d'un poble i l'element bàsic de creació, transmissió i divulgació d'una cultura, cal coincidir amb l'IEC quan considera que "l'estàndard oral del català constitueix un element clau en el procés de normalització lingüística i posa de relleu el paper cohesionador que ha d'exercir entre tots els parlants" (CASTELLANOS 1994, 18). Encara queda més d'un debat didàctic a fer sobre quan introduir aquest estàndard oral: a partir de quina edat dels alumnes?; paper dels subestàndards dialectals i/o un sol model estàndard amb diferents accents; el lèxic adient, etc. De tota manera, les darreres propostes de l'Institut d'Estudis Catalans pel que fa a la fonètica (1990) i a la morfologia (1992) són unes primeres eines per començar a bastir aquest model d'estàndard oral. Per

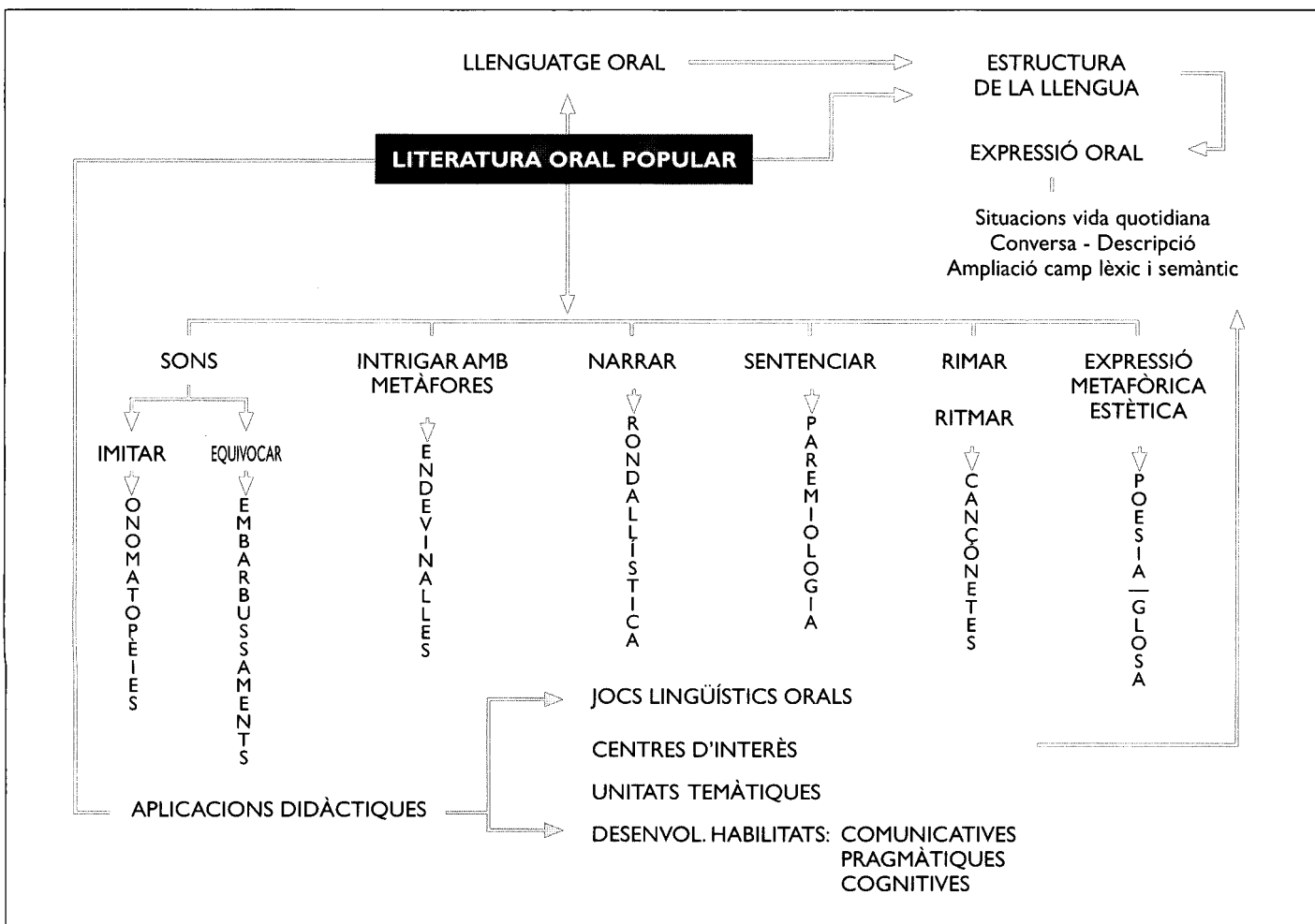
1.1. Les onomatopeies i els embarbussaments. Aplicacions didàctiques

Els embarbussaments són, juntament amb les onomatopeies, uns dels primers exercicis introductoris de fonologia, uns dels primers treballs sobre la tira fònica que des de la literatura oral popular es poden aprofitar.

1.1.1. Les onomatopeies i l'ús didàctic

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 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 els embarbussaments— pens que es troba lli-

Gràfic 1



gada a l'estructura fonètica de cada llengua, alhora 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) D'un índex dels fonemes que intervenen principalment en la *forma d'emissió*, classificats en oclusius, fricativus, 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 que treballin sons labials, apicals, dorsals, per treballar la zona dels llavis, de l'apex de la llengua o del dors.

d) D'un índex per onomatopeies lexicalitzades. O sigui que són onomatopeies que ja figuren com a tals al diccionari i que s'han convertit en mots concrets. Per exemple: atxim (esternut), bub-bub (lladruc), bum (imita el so d'una explosió), bum-bum, catacrac, catric-catrac, clac, clam, clasc, cloc-cloc, cloc-piu, crac, crec, cric-crec, fru-fru (soroll d'un fregadís lleuger, d'un teixit de seda), gloc-gloc, gong, ning-nang, ning-ning, nyac, nyam-nyam, nyec, nyec-nyec, nyic, nyic-i-nyac, nyic-nyic, nyigi-nyigo (imitació del so d'un violí, d'un violoncel, etc., mal tocats), paf, pam, patapam, pataplaf, patatxap, pif-paf, pim-pam, plof, puf, pum, ran-ran, ric-rac, taf-taf, tam-tam...

e) D'un índex per paraules expressives relacionades amb onomatopeies; tal com substantius i verbs, principalment, que demostrin una funcionalitat, dinàmica, viva i creativa de la llengua. Com per exemple: ainada (crit del cavall), ainar, alarit, aliret, bagol (crit, clamor),

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).

Un tipus bàsic d'exercici fonètic a partir de les onomatopeies seria:

El professor diu als alumnes onomatopeies amb els sons [ø] [o], després aquells els han de destriar, segons que sonin com a [sø] o com a [pop].

Igualment es poden treballar onomatopeies que tinguin els sons vocàlics [e] [e] [ə]

1.1.2. Els embarbussaments i l'ús didàctic

Els embarbussaments o travallengües 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). Afortunadament, el *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans ja l'ha incorporada amb la definició següent: «Paraula o frase que fa de mal pronunciar i que sol proposar-se com a joc» (IEC 1995, 678).

Per tal de permetre un treball didàctic en l'ensenyament d'una llengua és important disposar d'un esquema d'agrupament entorn de grans temes o nuclis situacionals, és a dir, el treball de les onomatopeies i embarbussaments s'han d'introduir dins un context. Així, per exemple, si treballam els oficis i professions, es poden aprofitar les onomatopeies lligades als sorolls que facin les eines, els instruments o les accions de feines determinades, així com embarbussaments del camp temàtic dels oficis, tals com:

*"Ferran Ferrer feia fum i foc,
ferrant ferro fort".*

*"Carrega el carro carreter,
que si tu el carregues,
jo ja el descarragaré".*

A continuació present uns exemples d'embarbussament per a cada un dels tipus de fonemes consonàntics del català. Així:

A) Per la *forma d'emissió*:

•Oclusius (O) com:

Babau, beu vi bo i viu bé.

*Duc pa sec al sac,
m'assec on sóc
i el suco amb suc.*

•Fricatius (F):

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

Consonats 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.*

•Nasals (N), com:

— *Senyora, vinc de part de la senyora
a veure si la senyora s'enyora o no s'enyora.*

— *Senyora, digui a la senyora
que la senyora no s'enyora.*

•Líquids (L):

*Un carro carregat de terra roja
per la carretera de Porreres
i les rodes van fent ric-rac.*

B) Per *mode d'articulació o d'emissió* seguirem els tres grans ordres de localització d'ALARCOS LLORACH (1983, 22-23): labial, apical i dorsal, que simplifiquen l'aplicació didàctica de cara a parlants sense coneixements de lingüística teòrica, ja que la finalitat bàsica de l'ensenyament d'una llengua és usar-la en situacions d'intercanvi real i no de caire teòric.

Així, vegeu-ne uns exemples:

•Labial, quan hi 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.*

- Apical, quan hi intervé la punta de la llengua:

En quin tinter té tinta en Toni?

- Dorsal, quan hi intervé el darrere de la llengua:

*Un anyel llanat llanut
del cap fins al peu pelut.*

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

a) Treballen tota una sèrie de fonemes i sons que, per la seva distribució a la tira fònica usual, podrien ser negligits, constituint així uns autèntics *exercicis de repàs fonològics*.

b) Introduïxen els fonemes com un joc i una activitat agradable.

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

1.2. 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 anàlogic, que cal diferenciar dels jocs tipus anagrama o logogrif.

L'endevinalla per a Joan AMADES (1979, 121) és "tota proposició de caràcter enigmàtic, en l'enunciat de la qual hom dóna alguna característica o condició de l'objecte enigmàtic, sovint en termes metafòrics i paradoxals".

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, en donarà pistes orals i gràfiques, estimularà els alumnes a repetir-les, a recordar-les, a aprendre a entrar dins l'enigma de la llengua.

Així, proposariem realitzar els exercicis següents:

1) Dir endevinalles, per tal de familiaritzar-se'n 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 grau de dificultat de comprensió i sentit figurat. Per exemple, l'endevinalla: "Com més fresc, més calent", juga amb el significat aparentment contradictori dels mots *fresc* i *calent*, però no tant, si tenim present que en català diem d'un pa de l'hora que és fresc, quan el traiem calent del forn.

4) Creació de noves endevinalles a partir d'esquemes donats (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 seva solució).

7) Fer dòminos retallables amb endevinalles i les 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; 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 mots encreuats; en jeroglífics, etc.

També, al corpus català d'enigmística trobam exemples de figures retòriques que es poden utilitzar amb la finalitat de mostrar als alumnes que, juntament amb els models de textos de la literatura escrita, en podem trobar d'altres a la literatura oral popular amb una intencionalitat clarament lúdica. Així, presentam alguns exemples extrets de BASSA/CABOT *et al.* (1993, 148-152):

- a) L'al·legoria

*Un convent de monges blanques,
dintre hi ha un frare vermell
que les repica les anques.
(Boca, dents i llengua)*

- b) Antítesi (o contrast)

*Com més fresc
més calent.
(Pa)*

- c) Asíndeton

*Un arbret
petit, baixet,
capçat de blanc,
vestit de verd.
(All)*

d) Calembur. Amb una nova agrupació de les síl·labes de les paraules, aquestes canvien de significat

*Al mar i a la terra,
se'n venera el sant;
ja t'he dit qui era
i encara no ho saps.
(Maria)*

- e) Concatenació. Repetició d'una paraula anterior

*Dalt del pi
n'hi ha un molí,
dalt del molí
hi ha dues fonts,
dalt de les fonts
hi ha dos miralls,
hi ha una placeta
que hi corren tots els cavalls.*

(El cap i les parts de la cara: boca, forats del nas, ulls, front i polls)

f) Hipèrbaton. Alteració de l'ordre lògic

*L'arbre el fruit ha de donar,
la premsa l'ha d'esclafar,
te l'has de menjar amb pa
i el vestit et pot tacar.*
(Oli)

g) Paradoxa. Consisteix a harmonitzar termes aparentment oposats

*Tinc cames i no camino,
ales i no puc volar,
i és tant el menjar que em donen
que tot el torno a entregar.*
(Taula)

1.3. Els refranys i les frases fetes

Etimològicament, la paraula refrany ve de l'occità *re-franb* i tenia el significat de *tornada*, d'un poema o cançó, «s'incorpora documentalment al camp semàntic paremiològic amb *Flors de virtut* i el *Tirant*; així, cap a les darreries del XV, refrany va desplaçant el terme proverbi» (CONCA/GUIA 1996, 19).

Hi ha diverses definicions del que és un refrany i del que és 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» (IEC 1995, 1558).

«Els proverbis o refranys solen ésser sentències estructurades, força vegades ofereixen una certa rima o ritme fonètic, la qual cosa ens permet d'assenyalar el predomini de la funció pòetica del llenguatge en les seves expressions» (J. F. LÓPEZ CASASNOVAS 1984, 6).

• *Dita*: «Sentència, opinió» (IEC 1995, 639).

«Allò que hom diu, especialment sentència, opinió» (DEC 1993, 682).

«*Dita* (ètim. llatí: DICTA) és la locució d'ús general, molt semblant a la frase feta, que es considera com una mena de fórmula breu, i presenta menor autonomia que el refrany en la seva textualització» M. CONCA (1988,11).

• *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» (IEC 1995, 910).

«Expressió com estereotipada, d'ús corrent en la llengua» (DEC 1993, 960).

«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» (J. F. LÓPEZ CASASNOVAS 1984, 5).

Seguint M. CONCA (1988,10-11) «considerarem encertat, com ho fan els diccionaris catalans, d'utilitzar en qualitat de sinònim *refrany*, *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 posseïx el refrany».

De les diferents definicions de refrany deduem alguns trets característics:

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

Però també,

e) Es desenvolupa dins un context conegut pel receptor.

f) 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.

g) El refrany acostuma a tenir una certa ambivalència, cosa que permet la possibilitat de ser usat en contextos i situacions diferents.

h) El refrany té una condensació expressiva.

i) 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.

Primerament, cal que el professor presenti progressivament una sèrie de refranys i després demani si algun alumne en sabria explicar el significat. O bé relacionar algun fet de la vida quotidiana i aplicar-hi un refrany adient.

Així sobre els mesos de l'any podríem seleccionar:

*Pel febrer floreix l'ametller.
Al març sol, vent i pluja.
Aigua d'abril, cada gota val per mil.
Pel maig faves al raig.
Pel juny, cada gota com el puny...*

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

a) Completar refranys.

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

b) Encertar refranys.

Es fan dos equips a la classe que es diuen refranys alternativament. Un equip comença i l'altra ha d'explicar-

ne el significat. Es diuen un nombre determinat de refranys i després es comptabilitzen els encerts.

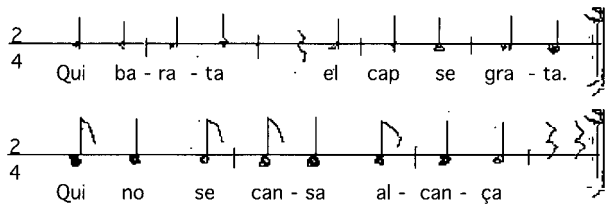
c) Inventar refranys

d) Explicar per escrit el significat dels refranys.

e) Fer un llibret o recull de refranys. (MAS; VIVES 1994).

Els refranys i dites poden ser usats també com a rítmica prosòdica, tal com a vegades es fa a les classes de ritme musical. La importància dels tonemes o fets de l'entonació entren a formar part ben aviat del llenguatge de l'infant, fins i tot en un moment cronològicament anterior a l'adquisició dels fets fònics fragmentaris (fonemes) (FRANCESCATO 1971).

Vegeu-ne dos exemples:



BIBILONI (1980, 47-49).

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 la llengua.

1.4. 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 a arribar a ser patrimoni col·lectiu. (BASSA 1995, 15).

Segons CRIVILLÉ (1981, 1) el repertori infantil «és integrat per dos grans grups de cançons: el primer, les melodies que són cantades pels mateixos infants: cançons de joc, fórmules eliminatives, cançons de tipus màgic, cançons per a la dansa infantil, etc., i el segon, les tonades que la societat dels adults dedica als infants, amb preferència les moixaines infantils, els jocs i les cantarelles de les mares, les cançons mimètiques i etc». En el nostre cas hem optat per incloure cançons dels dos tipus dins la proposta lingüística.

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

a) Afavorir la comunicació oral dins uns formats d'interacció, dels quals 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 dura-



da), 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) Posar 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) Ésser una ajuda per a l'educació sensorial i motriu.

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

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

Altres activitats relacionades amb les cançonetes infantils que es poden realitzar al segon cicle d'Educació Infantil (4-6 anys) són:

a) Jugar els jocs de les cançonetes.

b) La mestra comença una cançoneta i els infants l'han de continuar.

c) Es tria una cançó i es fan dibuixos sobre el text.

d) Representar i cantar cançonetes per als pares en alguna festa.

e) La mestra conta un conte en el qual intercala algunes cançonetes per a infants. Per exemple: en Patufet vol conèixer les parts del seu cos i juga amb son pare i sa mare mentre li van cantant algunes cançons.

f) Cantar les cançons en grup o individualment, sense o amb acompanyament.

g) Cantar-les alternat fort i fluix.

h) Escoltar-les interpretades per altres infants o amb un instrument.

i) Combinar cançó i moviment (dances, rotllanes, botar a corda, etc.).

1.5. Les rondalles i la contística

A l'àrea catalana tenim la denominació de rondalles, però internacionalment hi ha altres denominacions: conte popular, conte meravellós, conte folklòric, etc.

Les rondalles adopten la forma de contes en prosa sobre un tema meravellós. PROPP (1974) diria que són contes populars que segueixen l'estructura bàsica de les 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 (1995, 1611) defineix la rondalla com una «narració breu, popular, sovint de transmissió oral, de caràcter fantàstic, llegendari o amb elements reals, destinada esp. a l'entreteniment dels infants».

La definició de l'IEC ens sembla massa restrictiva, com si les rondalles no anassin destinades als adults. També, cal no confondre 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 LISSÓN (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».

Permeteu-me acabar aquest punt amb 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 facilita 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.»

1.6. 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 llenguatge, tant

sigui en dècimes desbaratades, en gloses, en romanços, o en qualsevol forma poètica (present, fins i tot, en les endevinalles i els refranys).

La paraula poesia ve del grec *poiein*, que significa *fer*. Així, per a Georges Jean i molts d'altres estudiosos de l'acte poètic, la poesia és un acte creador. Per al *Diccionari de la llengua catalana* de l'IEC, la poesia és l'«art del llenguatge que consisteix a expressar segons un ritme —normalment el del vers— un o diversos temes, una idea, un sentiment, etc., als quals cada poeta vol donar un valor propi i universal alhora» (IEC 1995, 1438). És a dir, dins el llenguatge poètic hi ha un ritme, marcat preferentment pel vers, però també pot ser-ho amb forma de prosa. Georges JEAN (1996, 50) ens dona la definició del *Petit Larousse* «Art d'evocar i suggerir les sensacions, emocions i idees mitjançant un ús particular de la llengua, que juga amb les sonoritats, els ritmes i les imatges», que completa més el que és l'acte poètic fet de «sonoritat, ritmes i imatges». I d'això, també n'està plena la literatura oral popular.

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 del sentit 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 són clares, i que, per tant, els possibles aspectes que ens en donaran pistes són:

a) Una de les primeres coses que hem de mirar és 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 en 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).

A manera de conclusió: una proposta d'autoavaluació

Esper que aquest breu passeig per la utilització didàctica de la literatura oral popular mitjançant jocs lingüístics ens ajudi a aprofundir en l'ús i l'aplicació de l'ensenyament del català d'una forma atractiva, creativa i arrelada en la nostra cultura. Pensem que de la «dialèctica

amb l'entorn, en sorgeix l'expressió verbal, la capacitat de nomenar [sic] les coses, de comprendre la relació que existeix entre la paraula oral i l'escripta amb cada cosa concreta" (JANER MANILA 1982, 9-10) i que aquesta ecologia del llenguatge 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" (1982, 52).

Finalment, voldria proposar un petit qüestionari que servís per autoavaluar el grau d'introducció de la literatura oral popular en les nostres activitats de llenguatge:

•1. Quina planificació d'objectius i d'activitats he fet per treballar les habilitats lingüístiques relacionades amb el llenguatge oral i el sentit poètic del llenguatge?

•2. He introduït l'ús de les onomatopeies en les meves activitats de llenguatge?

2.1. De quina manera? Amb quina metodologia?

•3. Tenc algun llistat d'onomatopeies preparat i classificat segons els fonemes que hi participen?

•4. He introduït l'ús dels embarbussaments a la meua classe de llengua?

4.1. Amb quina finalitat?

4.2. Considerar que emprar una metodologia de treball dels embarbussaments és profitós per als meus alumnes i per a les activitats de llenguatge oral?

•5. Tenc els embarbussaments agrupats i classificats per poder-los treballar lingüísticament?:

5.1. Pel lloc d'emissió?

5.2. Pel mode d'emissió?

5.3. Per centres temàtics?

•6. He introduït l'ús didàctic de les endevinalles a la meua classe?

6.1. De quina manera? Amb quina metodologia de treball?

6.2. Quines activitats faig fer?

•7. He introduït els refranys i frases fetes a les activitats de llengua de la meua classe?

7.1. Amb quines finalitats?

•8. Tenc exercicis de paremiologia preparats? De quin tipus?

•9. He introduït les cançonetes infantils? En tenc una selecció feta? Què vull treballar?

•10. Hi he introduït les rondalles i les cantarelles populars dins la vida de la classe? Com?

10.1. Tenc una sèrie de reculls preparats de rondalles de Mallorca, de les altres illes, de Catalunya (J. Amades, J. Verdguer...), del País Valencià (E. Valor), d'arreu del món (Grimm, Andersen, russes...)?

10.2. Tenc pensat treballar les rondalles com a activitats creatives de la llengua: expressions, lèxic, arguments, els personatges, les funcions, etc? I les cantarelles i cançonetes?

•11. He arribat a tenir clar, com a professional de la llengua, el paper que exerceix la cultura popular oral per a la revitalització lingüística actual?

11.1. Ho concret amb una planificació didàctica adient? Quina?

•12. Tenc establertes unes activitats per avaluar el grau d'assimilació dels jocs lingüístics per part de l'alumnat?

12.1. Quines són aquestes activitats d'avaluació establertes? ♦

BIBLIOGRAFIA CITADA

ALARCOS LLORACH, E. (1983). *Estudis de lingüística catalana*.— Barcelona: Ariel.

AMADES, Joan (1979). *Folklore de Catalunya. Cançoner*. Barcelona: Selecta. 2a ed.— 1a ed. 1951.

BASSA, Ramon (1995). *Literatura infantil, missatge educatiu i intervenció socio-educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears/Fundació Barceló.

BASSA, Ramon et al. (1991). *Llengua de pedaç. Onomatopeies i embarbussaments. Classificació i ús didàctic*. Palma: Moll.

BASSA, Ramon et al. (1993). *Una cosa que no és cosa... Les endevinalles a l'escola*. Palma: Moll.

BASSA, Ramon et al. (1995). *Serra mamerra. Canterelles i cançonetes per a infants*. Palma: Moll.

BASSA, Ramon et al. (1996). *Tris-tras. Les rondalles a l'escola*. Palma: Moll.

BASSA, Ramon et al. (1998). *Qui barata el cap es grata. Els refranys i frases fetes a l'escola*. Palma: Moll/Conselleria de Cultura, Educació i Esports. (En premsa).

BIBILONI, Baltasar (1980). *Cançoner de pedagogia musical sobre cançons i refranys de Mallorca*. Barcelona: "La Caixa".

BRUGUERA, J. (1990). *Diccionari ortogràfic i de pronúncia*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

CASTELLANOS i VILA, Josep A. (1994). "Un model de pronunciació per a la llengua catalana". A *COM*, 29 (abril 1994), pàg. 18-24.

CRIVILLÉ i BARGALLÓ, Josep (1981). *Música Tradicional Catalana. I. Infants*. Barcelona: Clivis Publicacions.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1992). *Educació Infantil. Curriculum*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

GRIMALT, J. A. (1978). «La catalogació de les rondalles de mossèn Alcover com a introducció a llur estudi». *Randa*, 7 (1978), pàg. 5-30.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1990). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. I.: Fonètica*. Barcelona: IEC.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1992). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. I.: Morfologia*. Barcelona: IEC.

JANER MANILA, Gabriel (1982). *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona: CEAC.

JANER MANILA, Gabriel (1986). *Pedagogia de la imaginació poètica*.— Barcelona: Fundació de Serveis de Cultura Popular/ Alta Fulla. (Cultura Popular; 4).

JANER MANILA, Gabriel (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiua*. Barcelona: Pirene.

MAS ROSSELL, A.; VIVES SÁNCHEZ, N. (1994). *Qui menja sopes se les pensa totes*. Palma: Diplomatura de Mestre (policopiada).

MORANT, Ricart; PEÑARROYA, Miquel (1995). *Llenguatge i cultura: per una ecologia lingüística*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

PROPP, Vladimir (1977). *Morfologia del cuento*.— Madrid: Fundamentos. 3a ed. (Versió russa: *Morfologija skazky*. Leningrad, 1928).

Lluc MAS POCOVÍ
Coordinador del grup SPAAIS

SPA AIS

Seminari Permanent d'Astronomia, Astronàutica i Satèl·lits

El Seminari Permanent d'Astronomia



quest article és bàsicament una presentació del Seminari. Per això, intentarem que mostri els objectius, els projectes i l'entusiasme amb el qual ens dediquem cap a tot el que té relació amb l'astronomia i la seva didàctica, sobretot en els nivells de l'Ensenyança Primària i Secundària.

Els components del grup som professors d'Ensenyança Secundària que des de diferents àrees tenim en comú l'interès per l'astronomia i la seva didàctica, sempre dins d'una orientació interdisciplinària i que, constituït com a grup durant en curs 1990/91, en el curs següent ens integrarem en el Centre de Professors i Recursos de Palma (CPR).

Des d'aquell moment dirigim el nostre interès cap la formació del professorat de Primària i Secundària, així com als monitors d'esplai i temps lliure, mitjançant cursos i l'elaboració de material i propostes didàctiques amb un enfocament eminentment pràctic.

Objectius de l'SPA AIS

Els objectius del Seminari es poden resumir en els apartats següents:

- 1) Recerca d'informació escrita, audiovisual i a través d'internet.
- 2) Elaboració d'estratègies i propostes metodològiques, exemplificacions i material didàctic per treballar dintre i fora de l'aula, partint del coneixement directe de la realitat i de la pràctica docent dins del context de la LOGSE.
- 3) Edició d'un butlletí informatiu en el qual tractem temes relacionats amb l'ensenyament - aprenentatge de l'astronomia i l'astronàutica, i que serveix per informar el professorat de les propostes d'activitats i material elaborat pel Seminari.

4) Realització de cursos de formació dirigits a tots els professionals de l'ensenyament independentment de l'àrea que imparteixen i en col·laboració amb l'Observatori Astronòmic de Mallorca (OAM).

5) Creació de la secció d'astronomia a la biblioteca i videoteca del Centre de Professors i Recursos de Palma.

6) Recuperació de tot el que està relacionat amb el que podríem anomenar astronomia Popular (termes, noms, dites, cançons, creences...).

És important aclarir que en l'elaboració del material i propostes que duem a terme, no ens limitam a la realització d'activitats pràctiques dintre de l'aula, sinó que tenim en compte la posterior aplicació pràctica i el treball de camp, tant dins com fora del centre.

Projectes immediats

Dels projectes que el seminari té fixats per al proper curs, en podem destacar els següents:

- 1) Preparació i realització de cursos de formació per al professorat.
- 2) Publicació de part de les experiències i material elaborat fins ara.
- 3) Incorporació de l'SPA AIS dins de l'estructura de l'ICE, sense deixar de pertànyer al CPR, i crear així un precedent amb moltes possibilitats:
 - Accés a un major nombre de fonts d'informació.
 - Millorar la possibilitat de realitzar intercanvis amb altres grups de professionals de l'ensenyament i de la investigació.
 - Contribuir a apropar la recerca i la pràctica docent.
 - Col·laborar, en la mesura de les nostres possibilitats, a mostrar la realitat de l'aula als estudiants universitaris independentment de l'especialitat que cursin (no oblidem que un gran nombre d'aquests té un clar interès pel món de l'ensenyament. Això sense tenir en compte les especialitats que directament hi estan vinculades: Ciències de l'Educació, Psicopedagogia, Psicologia, Estudis de Magisteri...).



Seminari Permanent d'Astronomia, Astronàutica i Satèl·lits

4) Per acabar, i no precisament per ser el menys important dels objectius, podem parlar del que, de fet, ens està exigint més dedicació i esforços. Es tracta d'un projecte realment ambiciós si es tenen en compte les possibilitats materials del Seminari, però que estem convençuts que la il·lusió amb què hi treballem farà que tard o d'hora es converteixi en una realitat. De moment ja hem dut a terme els primers contactes amb la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports i amb el departament de Dinàmica Educativa de l'Ajuntament de Palma

Es tracta d'un projecte que descriurem breument a continuació.

El nom del projecte és *El nostre sistema solar: Molt més que uns planetes al voltant d'una estrella*.

Es tracta de realitzar un sistema solar a escala mitjançant unes fites que inclouran informació sobre cada planeta i els seus satèl·lits al llarg del passeig Marítim i Dalt Murada (tenim pensades altres localitzacions alternatives). Però el més important i innovador és el suport didàctic en el qual el projecte està immers.

Es tracta de tota una sèrie de propostes de continguts i activitats per realitzar amb els alumnes, abans, durant i després de fer l'itinerari. S'ha de dir que el projecte inclourà exemples de programació d'unitats didàctiques i propostes metodològiques que serveixin de model per al professorat.

Aquestes propostes no es limitaran a les àrees de l'àmbit científic, sinó que també inclouran àrees tan diverses com Història, Llengua i Literatura, Cultura Clàssica, Música i Educació Física. De fet, l'objectiu és dissenyar propostes i exemples de continguts i d'activitats per a totes les àrees del currículum de l'ESO i que al mateix temps algunes siguin fàcilment adaptables per als nivells de Primària.

Estem segurs que aquest projecte serà de l'interès de totes aquelles persones relacionades amb el món de l'ensenyament, però també per a moltes altres. Des de l'àmbit turístic, per exemple, pensem que la realització i localització d'aquest projecte contribuirà a millorar la imatge que es té de Palma com a ciutat educativa i cultural.

És ben cert que per poder exposar amb un mínim de claredat *El nostre sistema solar* faria falta bastant més d'espai i temps, però esperem que el que hem dit aquí serveixi per mostrar l'interès educatiu, sobretot si es té en compte que un dels seus principals objectius és que a partir del coneixement del que ens envolta fora de la Terra hom pugui contribuir a ser més conscients de com és d'exceptional, meravellós, però també limitat el nostre planeta, és a dir, intentarem posar un granet d'arena per ajudar que els alumnes siguin més conscients i respectuosos amb el nostre entorn, amb la nostra Terra. ◆



Universitat de les
Illes Balears

Institut de Ciències
de l'Educació

pla de formació permanent del professorat

CURS 1998/99

- ◇ Educant els sentits: pràctiques de discriminació del so, el color, l'olor i el sabor per a infants de quatre a dotze anys
- ◇ L'anàlisi de dades amb SPSS. Nivell bàsic
- ◇ Investigar la realitat social. Fonts i elaboració de dades
- ◇ El desenvolupament de les capacitats perceptives en el nin
- ◇ Introducció a l'explotació didàctica dels multimèdia
- ◇ Detecció de problemes de maltractament a la infantesa
- ◇ La construcció del sistema educatiu a les Illes Balears a l'època contemporània
- ◇ Interpretació dels mapes del temps i introducció a les imatges de satèl·lit meteorològic a partir d'exemples referits a la Mediterrània occidental
- ◇ Introducció a l'experimentació química
- ◇ Tècniques informàtiques aplicades a la química
- ◇ Pedagogia de la sexualitat
- ◇ Els sistemes d'informació geogràfica com a recurs didàctic
- ◇ Curs de dietètica i nutrició per a professors de primària i secundària
- ◇ Control i gestió de l'aula
- ◇ La geologia de Mallorca dins el marc estructural de la Mediterrània occidental en el context de la tectònica de plaques
- ◇ El naixement de la música en el nin. Bases psicopedagògiques de l'evolució musical a les primeres edats
- ◇ Matemàtiques sense por
- ◇ El procés de construcció de la Unió Europea
- ◇ Navegar per la geografia de Balears per mitjà d'un atlas CD-ROM
- ◇ Conèixer Europa. Aproximació a la realitat europea per a ensenyants
- ◇ La cultura, la societat i la política a les Illes Balears a l'edat contemporània
- ◇ La toponímia, un instrument per a l'ensenyament de les ciències socials
- ◇ Activitat física i salut
- ◇ El poder de llegir. Llibre infantil i dinamització de la lectura
- ◇ Lesions del sistema locomotor en la pràctica de l'activitat física. Tractament i prevenció
- ◇ El moviment com a mitjà educatiu a les primeres edats (0-6 anys)
- ◇ L'instrumental ORFF a l'educació primària i secundària
- ◇ Curs de direcció coral: tècnica del gest i repertori per a l'aula

Enguany us oferim un Pla de Formació "a la carta"

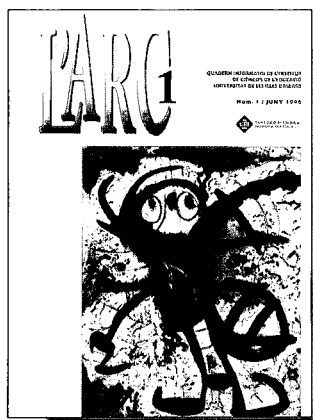
Si us interessa algun d'aquests cursos, sol·licitau-ho i reservau plaça ara!

Telèfons: **971 17 30 14 - 17 24 10 - 17 24 13 - 17 24 17.**

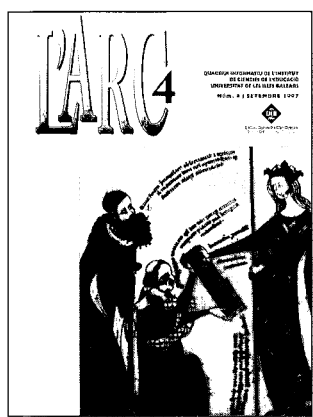
Telefax: **971 17 24 01**

L'ARC

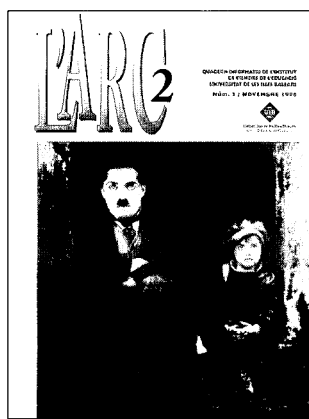
**Quadern informatiu de l'Institut
de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears**



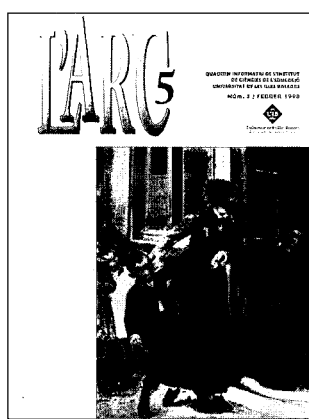
**DOSSIER: Currículum propi
per a les Illes Balears**



DOSSIER: Filosofia



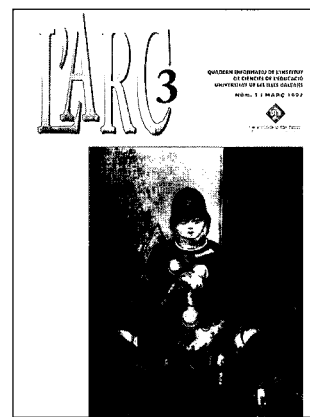
DOSSIER: Rondalles



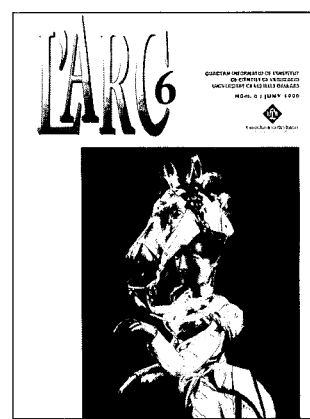
**DOSSIER: Cent anys
d'Educació**



**DOSSIER: La formació
permanent del professorat**



**DOSSIER: Avaluació a les
universitats**



DOSSIER: Llengua i escola



DOSSIER: El poder de llegir

Revista L'Arc
Institut de Ciències
de l'Educació de la UIB

c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2
07071 Palma (Balears)

Telèfon: 971 172 480

Telefax: 971 172 401



Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació

