

# L'ARC<sup>2</sup>

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

Núm. 2 / NOVEMBRE 1996



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



# DARRERES INCORPORACIONS AL CATÀLEG DE PUBLICACIONS DE LA UIB

**Los poemas necesarios (Estudios y notas sobre la poesía del medio siglo).** ROVIRA, Pere. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. Col·lecció Assaigs, 3. 133 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-257-7. *Preu: 1.600 ptes.*

**Lectures de Maria-Antònia Salvà.** 1a. edició. Palma: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 3. 228 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-708-5.

**Onomàstica i literatura.** MIRALLES I MONSERRAT, Joan. 1a. edició. Palma: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 4. 272 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-713-1.

**Investigació i dissenys en teoria del currículum.** ROSSELLÓ RAMON, M. Rosa. 1a. edició. Palma: UIB; Conselleria d'Economia i Hisenda del Govern Balear, 1996. Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia, 3. 130 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-278-X. *Preu: 1.600 ptes.*

**VISPRO.Grafies.** BORNAS, X.; SERVERA, M.; LLABRÉS, J. 1a. edició. Palma: UIB; La Caixa; Conselleria de Cultura, Educació i Esports del Govern Balear, 1996. Col·lecció Didàctica i Psicopedagogia, 4. 72 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-275-5. *Preu: 2.000 ptes.*

**La Guerra Civil a Consell. Les penes de mort.** SANTANA, Manel. 1a. edició. Palma: UIB; Edicions Documenta Balear, 1996. Col·lecció La Guerra Civil a Mallorca. Poble a poble, 1. 94 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-89067-08-2. *Preu: 1.500 ptes.*

**La lògica clàssica proposicional.** GARCIA AMENGUAL, Carles. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. Col·lecció Materials Didàctics, 10. 145 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-274-7. *Preu: 1.000 ptes.*

**Equacions en diferències.** GARCIA AMENGUAL, Carles. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. Col·lecció Materials Didàctics, 12. 105 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-280-1. *Preu: 750 ptes.*

**La lògica clàssica de predicats.** GARCIA AMENGUAL, Carles. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. Col·lecció Materials Didàctics, 13. 164 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-281-X. *Preu: 1.100 ptes.*

**Psicología del sentimiento: motivación y emoción.** ROSSELLÓ MIR, Jaume. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. Col·lecció Materials Didàctics, 14. 204 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-285-2. *Preu: 1.200 ptes.*

**Poemas.** MUÑOZ, Luis. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 37. 22 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Las noches y los días.** BARJA, Juan. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 38. 30 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Poemas.** GAMONEDA, Antonio. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 39. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Diez de últimas.** SALVADOR, Álvaro. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 40. 30 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Al·lotropies.** TERRON, Àngel. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 41. 28 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Urano en la casa doce.** JOVER, Javier. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 42. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Poemas.** FONTE, Ramiro. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 43. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**Poemas.** GONZÁLEZ, Àngel. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 44. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

**La reventa d'Arquimedes.** HOFFMAN, Paul. Traducció: Deborah Bonner. 1a. edició. Palma: UIB; Editorial Moll, 1995. Col·lecció Scientia, 1. 254 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-273-0756-x.

**Las prohibiciones voluntarias de disponer.** DOMENGE AMER, Bartolomé. 1a. edició. Madrid: UIB; Editorial Civitas, 1996. 351 pàg.; 20 cm. ISBN: 84-470-0690-5. *Preu: 3.200 ptes.*

**Legislació d'ordenació del territori i urbanisme de les Illes Balears.** BLASCO, Avel·lí. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 434 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-276-3. *Preu: 3.900 ptes.*

**EDUTEC 95. Redes de comunicación, redes de aprendizaje.** 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 543 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-284-4. *Preu: 4.500 ptes.*

**Karren Landforms.** Edició: Joan-J. Fornós i Angel Ginés. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 450 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-297-8. *Preu: 3.200 ptes.*

**Readings in Accounting in the European Union.** Edició: A. Socías. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 253 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-282-8. *Preu: 2.000 ptes.*

Revistes

**Mayurqa.** Annals de Ciències Històriques i Teoria de les Arts. Palma: UIB, 1989. 225 pàg.; 24 cm. ISSN: 0301-8296. *Preu núm. 23: 2.300 ptes.*

**Revista de Psicología del Deporte.** Palma: UIB (Dept. de Psicologia); FEPE, 1996. 218 pàg.; 24 cm. ISSN: 1132-239x. *Preu núm. 7-8: 1.100 ptes.*

**Taula. Quaderns de Pensament.** Palma: UIB (Dept. de Filosofia), 1995. 176 pàg.; 24 cm. ISSN: 0212-3169. *Preu núm. 23-24: 1.600 ptes.*

Demana'ls a la teva llibreria o al Servei de Publicacions de la Universitat de les Illes Balears.

Si t'interessa, també hi pots sol·licitar el catàleg de publicacions.

Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5.

07071 Palma (Balears).

Per a més informació: Tel.: 17 34 64



Universitat de les  
Illes Balears

# L'ARC

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

Número 2 / Novembre 1996 / 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
Mateu Servera	Miquel Sbert
Maite Sbert	Maria Cinta Tarré
Marià Torres	Gaspar Valero

**Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:**

Excm. Sr. Santiago Cavanillas Múgica  
Vice-Rector 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

Dra. Patrícia Trapero

Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom

Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas

Ciències Històriques i ITAA.

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 Sabote Navarro

Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs

Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Caterina Morey Suau

PAS. Institut de Ciències de l'Educació

Sra. M. Cinta Tarré Font

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: ICXNT@PS.UIB.ES

**Fotografia de la portada:**

«El nin» de Charles Chaplin

**Disseny gràfic i impressió:**

Taller Gràfic Ramon  
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 75 44 32 - 07004 Palma  
e-mail: tgramon@mail.sendanet.es

DL: PM. 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

### RONDALLES

Germans del somni. Aproximació als paral·lelismes entre el cinema i el relat meravellós.

Gabriel Genovart pàg. 3

Manderley, entre les boires del mite.

Gabriel Genovart pàg. 10



Literatura de tradició oral i currículum.

Miquel Sbert i Garau pàg. 12

Ara que parlem de valors, parlem de rondalles.

Ramon Rosselló Cerdà pàg. 16

## Dossier - Experiències

### RONDALLES

Viure les rondalles en un programa d'immersió.

Maria Rosa Roig pàg. 23

Les Rondalles a l'escola.

Antoni Font i Caterina Martí pàg. 25



## Entrevista

Maria Cinta Tarré i Font, de la vida activa a activar la vida.

Caterina Morey Suau pàg. 28

## Panoràmica

Teatre i ensenyament

Patricia Trapero Llobera pàg. 30

Situació econòmica i pressions del caciquisme sobre el Magisteri illenc al voltant de la Restauració.

Catalina M. Vilanova Ripoll pàg. 33



La docència en llengua catalana: Professors reciclats i pràctica professional.

Miquel F. Oliver pàg. 39

L'avaluació de la qualitat docent a la Universitat de les Illes Balears.

M. Jesús Mairata i Mateu Servera pàg. 45

L'associació cultural Àgora en el seu Xè. aniversari

Francesc Sáez i Isern pàg. 49

## Didàctica

El projecte VISPRO: l'ordinador com a eina educativa

Mateu Servera Barceló pàg. 53

La casa museu com a memòria de l'individu. Algunes consideracions sobre aquesta tipologia.

Daniel Cid Moragas pàg. 57

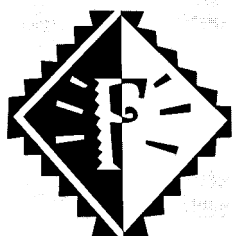


## Tauler

pàg. 60

*Així com lo sol qui fa arc...*

*Ramon Llull*



a prop de mig any encetàrem la relació pública amb la comunitat acadèmica de les nostres illes —de l'educació infantil a la formació universitària— per mitjà d'aquests quaderns d'informació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB, el número dos dels quals teniu a les mans, amb «la voluntat de construir un espai on siguin presents les propostes i els temes que preocupen els protagonistes d'aquest gran fenomen de comunicació que és, més que mai a les darreries del segle XX, la intervenció educativa».

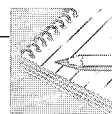
Avui, el projecte resta encara com una proposta i les pàgines que segueixen contenen aquell desig d'esdevenir espai de reflexió i de debat. Perquè tenim la certesa —i aquesta és una de les poques certeses que ens queden— que encara és possible construir, per mitjà de la confrontació i el diàleg rigorós, inquietuds noves, anàlisis inèdites i estratègies de treball dirigides a transformar la pràctica pedagògica del nostre temps.

Trobareu entre aquestes pàgines escrits ben diversos agrupats en funció dels grans blocs temàtics que dissenyarem des de l'inici: escrits que configuren el panorama general d'aquells temes que ens preocupen i ens

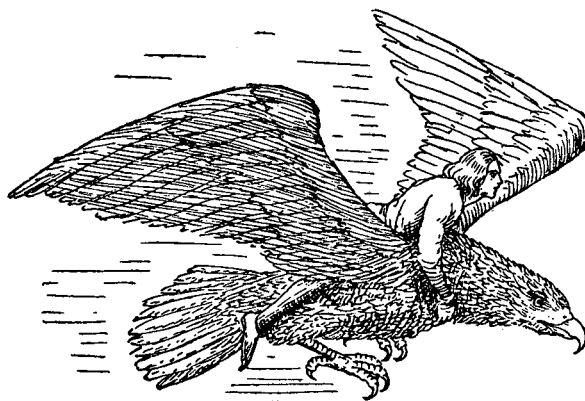
inquieten. D'altres, s'ocupen de qüestions didàctiques... I hem volgut que l'entrevista, aquesta vegada, constituís un modestíssim homenatge a la persona de Maria Cinta Tarré, secretària de l'ICE i cap dels serveis administratius de Sa Riera, al caire de la seva jubilació professional. Maria Cinta explica contes de naus espacials a la seva néta. Tant de bo, nosaltres tinguéssim alguna vegada la possibilitat de viatjar amb ella pels camins de l'espai cap a unes altres, captivadores galàxies.

Hem tingut esment de dedicar el nostre «dossier» a les *Rondalles Mallorquines d'en Jordi d'es Racó*, en el centenari de la publicació del primer volum. Enguany fa cent anys que els vells contes populars mallorquins varen ser publicats per primera vegada reunits en un llibre. Els vells contes orals, recontats durant centenars d'anys, quedaren fixats per sempre sobre el paper gràcies als treballs de recopilació i de recreació que en féu mossèn Antoni M. Alcover, l'home de combat, el lluitador incansable per la recuperació de la dignitat de la llengua. Com en Bernadet de les rondalles nosaltres també sabem —perquè ho hem après del canonge Alcover— que mai no podrem reposar ni sossegar sense la voluntat ferma d'emprendre el viatge venturós a la recerca de l'amor de les tres taronges.

G.J.M.



# RONDALLES



GABRIEL GENOVRT

## Germans del somni. Aproximació als paral·lelismes entre el cinema i el relat meravellós

### I. La matèria dels somnis



El 28 de desembre de l'any 1895, quan els germans Auguste i Louis Lumière causaven en el Grand Café de París la sensació pública de la primera projecció cinematogràfica, amb l'exhibició del que arribaria a esdevenir un dels fenòmens de massa més característics del ja immediat segle XX, feia una bona partida d'anys que, a Mallorca, mossèn Antoni Maria Alcover havia emprès la tasca de recollir, de llavis de la gent del poble, la col·lecció de rondalles meravelloses que constitueixen el seu famós i celebrat aplec.

Alguns mesos després d'aquell 28 de desembre, el mes de maig de 1896, quan el cinematògraf començava a estendre's ja per tot Europa, Mn. Alcover encetava, amb un primer tom, la publicació del que arribaria a ser un dels reculls de contes meravellosos més importants del folklore europeu.

En molt pocs mesos de diferència, i en dos àmbits culturals tan distints i tan allunyats geogràficament com eren aleshores Mallorca i París, s'esdevenien dos successos —el naixement del cinema i la difusió escrita d'una vasta col·lecció de contes de fades— que avui es pot dir que han quedat gairebé agermanats pel compliment, en el termini de menys d'un

any, dels respectius centenaris, i que tenien molt més a veure entre si del que a primera vista podia i, per ventura, pot semblar.

Un d'aquells dos esdeveniments, la transposició escrita d'una magna col·lecció de contes populars, guardava relació amb la forma més vella de la humanitat de donar curs a la fantasia i d'expressar els somnis col·lectius: el relat oral dels mites i els contes, com tantes vegades s'ha dit, és el «somni col·lectiu dels pobles» i ha constituït, mil·lenàriament, el principal mitjà per a la plasmació d'unes emocions bàsiques i compartides i per vivenciar unes imatges i uns símbols carregats de profund sentit i de ressonàncies in-

conscients. L'altre esdeveniment, l'aparició del cinema, estaria destinat a donar lloc a una nova manera d'experimentar els somnis col·lectivament; el popular «cine» es convertiria ràpidament en la «fàbrica de somnis» per excel·lència d'un temps nou, i en la font de mitologies més important de la nostra època.

El cinema coincidiria ben aviat amb els contes en convertir-se en vehicle de recreació de fabulacions tan velles com l'home, a les quals vindria a donar una continuïtat icònica. És cert que, com a obra artística, el cinema és molt més producte de la creació individual, per bé que en equip (guionista, productor, director, etc.), que no pas els relats meravellosos, dels quals es pot dir que presenten tota la profunditat de la història de l'home i del psiquisme col·lectiu, i que el seu autor ha estat la humanitat sencera, en un procés en el qual cada narrador ha pogut fer la seva pròpia aportació personal, modificant, introduint, suprimint o simplement emfatitzant determinats elements. Però també és cert que, com qualsevol obra artística, les pel·lícules, com assenyala Romà Gubern, «es generen des dels nivells subconscients dels seus autors» i el que, si escau, és encara més important: el cinema es retroalimenta per l'èxit, la ressonància i la demanda entre els espectadors i la capacitat de respondre a les expectatives d'aquest. Com es pot explicar que en un segle de *cine* hi hagi prop de cinc-cents títols dedicats al comte Dràcula i al vampirisme? Quines són les raons que expliquen que el western, després de milers de títols, continuï sent un gènere «immortal»? Per què el tema del doctor Jekyll i Mr. Hyde apareix de forma recurrent, una vegada i una altra, gairebé a la filmografia de cada dècada? I per què l'anomenat *cine d'aventures*, des de la recerca paleolítica del foc fins a la recerca del misteriós missatge d'un planeta remotíssim (passant per la recreació de tots els escenaris mítics imaginables), és també un gènere que «no passa mai»?

Tan sols els exemples anteriors, no ens conviden a plantejar-nos quines gratificacions profundes experimenta el psiquisme dels espectadors de les sales obscures que es complauen en la contemplació de tantes «variacions del tema», com es complauen els infants a escoltar el mateix conte —essencialment, com ha posat de manifest Vladimir Propp, tots els contes són variacions d'un mateix conte prototípic— un cop i un altre cop?

La raó l'hem de cercar en el que s'ha dit potser tantes vegades tant en referència al conte com al cinema mateix: l'un i l'altre estan fets «del material de què es teixeixen els somnis». Vetaquí potser el motiu fonamental de la fascinació que han exercit els contes meravellosos en tota la història humana i el cinema des que existeix.

I quina és la matèria subtil que teixeix els somnis? Correspon a Sigmund Freud el mèrit d'haver desvelat aquest misteri en una obra que apareixeria molt pocs anys després del naixement del cinema i del corpus rondallístic alcoverià: *La interpretació dels somnis*, publicada l'any 1900, que marca l'inici de la popularització de la psicoanàlisi.

Freud, i darrera ell tota la *psicologia profunda*, havia de mostrar que els somnis expressen uns sentiments fonamentals i unes situacions existencials arquetípiques, que estan fets de pulsions secretes, temors ocults, desitjos obscurs i intuïcions profundes; i que tot plegat es manifesta a través d'un sens fi d'imatges i símbols que emergeixen de les regions bromoses de l'inconscient. La matèria dels somnis és, per tant, aquesta: les fibres més delicades de la psique individual i col·lectiva de l'home.

En els somnis, segons revelaria la psicoanàlisi, s'amaga un «contingut latent» per sota el «contingut manifest», i la gramàtica de les imatges oníriques es val de tota una sèrie de recursos expressius, com ara condensacions, desplaçaments, metàfores, etc. Freud mateix advertiria ben aviat que aquests mateixos recursos apa-

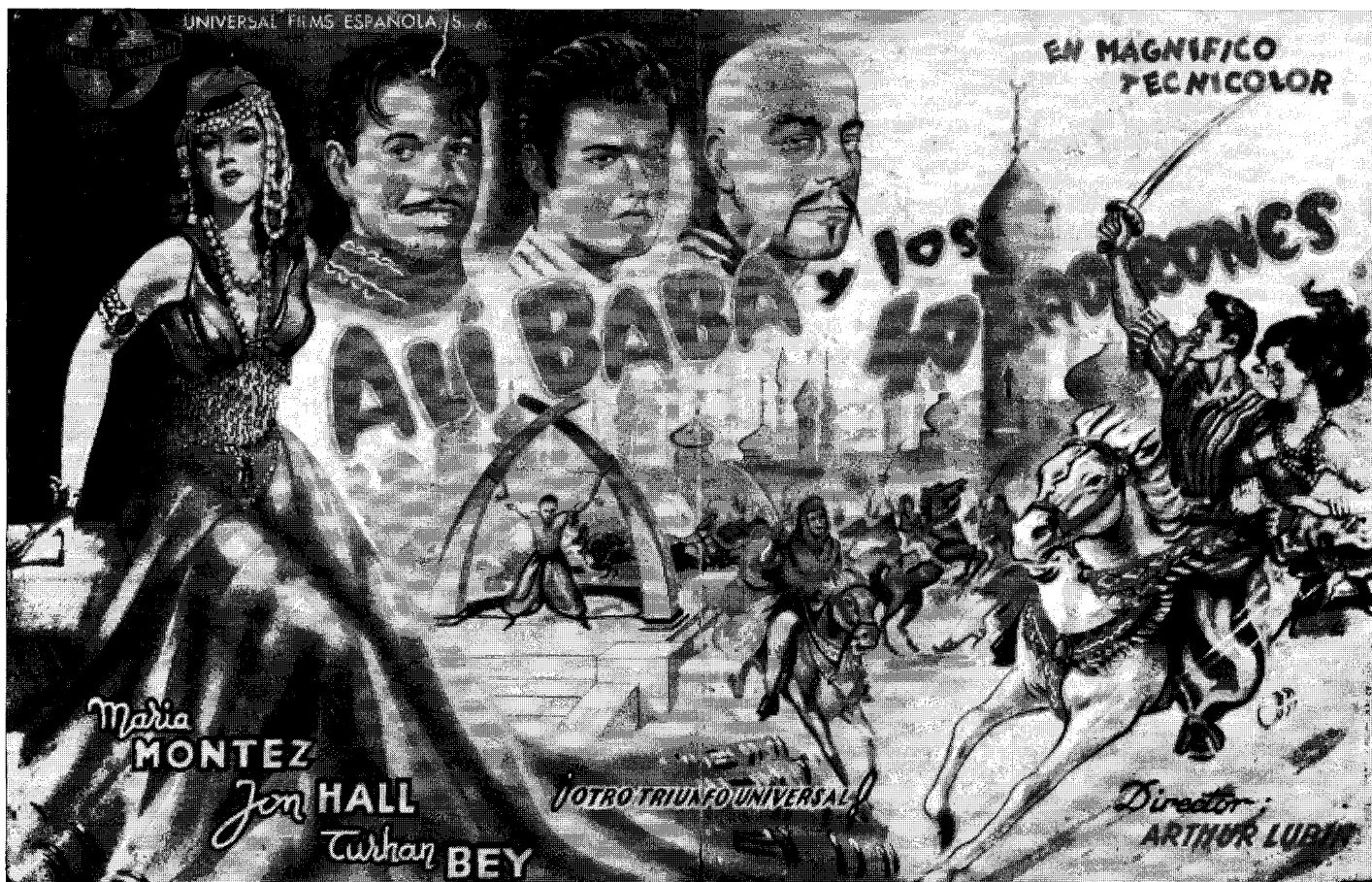
reixien en l'elaboració de les grans fantasies col·lectives que són els mites i els contes de fades; i alguns dels seus deixebles de la primera hora s'especialitzarien ja, precisament, en l'anàlisi del relat meravel·lós. De llavors als nostres dies, de Freud a Bruno Bettelheim (passant per Ricklin, Otto Rank, Ernest Jones, Erich Fromm, Carl Gustav Jung, Joseph Campbell, etc.), un segle de psicologia profunda ha dedicat una atenció molt especial a l'estudi de les dimensions expressives i a la simbologia dels relats meravel·losos (mentre que altres escoles s'han especialitzat en la sistematització dels grans nuclis temàtics: Aarne, Thompson..., o en l'anàlisi de la morfologia: Vladimir Propp).

I tota aquesta *poétique de la rêverie* (per dir-ho amb una expressió de Gaston Bachelard) que la psicoanàlisi ha descobert en els contes de fades, tota una *poética* elaborada per la fantasia mil·lenària de les cultures més diverses i transmesa a través de la paraula, l'ha recreada amb la imatge i amb els recursos que li són propis, al llarg d'aquest primer segle que porta ja de vida, el que s'ha denominat «el setè art».

## II. Dormir, potser somniar

Romà Gubern, un dels més destacats estudiosos del cinema al nostre país, considerava en un curs dictat a Califòrnia la primavera de 1977 els manifestos paral·lelismes entre l'experiència de dormir i somniar i l'experiència d'assistir a una projecció cinematogràfica.

Després d'equiparar la pel·lícula a un «flux oníric» i de recordar les paraules de Mario Verdone («el somni és el *film intern* del somniador») i les conegudes qualificacions del fenomen cinematogràfic d'Ilya Erembury («el cinema és una fàbrica de somnis») i de Jean Epstein («és una màquina de somniar»), Romà Gubern passava a donar detall de tots aquests paral·lelismes. Doncs bé, en cada un d'aquests punts de coincidència entre una i altra expe-



riència (somniar/veure una pel·lícula) que analitza Gubern, hi podem trobar el respectiu corresponent en l'experiència d'escoltar un conte (amb la condició naturalment que aquest sigui narrat com manen els cànons més inveterats, que no són altres que aquells segons els quals la tradició oral, amb fidelitat quasi religiosa, s'ha transmesa per espai de segles i segles).

Vegem-ho seguidament.

## I) Ruptura amb l'entorn

Una sessió cinematogràfica s'inicia amb el típic ritual de l'obscuriment progressiu de la sala, que, diu Gubern, és comparable al tancament dels ulls abans de dormir: «Aleshores es produeix la fosca total que és l'antelada de la projecció». Comença llavors «la incursió per la nit de l'inconsciència». «En qualque ocasió —assenyala també Gubern— certes

pel·lícules van precedides d'una prolongada banda negra amb partitura musical que allarga excepcionalment aquest lapse preoníric de manera molt funcional i eficaç, en la mesura que accentua el nostre allunyament de la realitat quotidiana». Es prepara millor així aquesta incursió en els dominis del somni. De tantes pel·lícules s'ha dit que constitueixen «veritaders somnis filmats»... o autèntics malsons.

També l'acte de narrar un conte s'ha ajustat tradicionalment a un ritual precís i quasi sacralment tipificat. Un bon contador de contes no iniciava mai la narració així com així, sinó que més aviat ho feia com si anàs a oficiar una cerimònia. En moltes ocasions s'havia de fer pregar i, en tot cas, mai no començava si abans no havia aconseguit crear al seu redol un silenci expectant que rompia amb la quotidianitat de l'entorn. L'habilitat d'aconseguir-ho depenia ja de la mestria del narrador

—i alguns n'eren mestres consumats—, però el silenci i l'expectació eren una condició indispensable, perquè narrar, com diu Rodolfo Gil, «no és un fet intranscendent i, en fer-ho, s'evoca un altre món en el qual participen tant el qui narra com els oients».

Venia a continuació la «fórmula inicial d'entrada», les funcions fonamentals de la qual eren accentuar aquesta ruptura amb la realitat i crear una atmosfera d'encantament que preparaven la immersió en el regne de la fantasia. I començava així també una incursió per «la nit de l'inconscient». Aquestes fórmules d'entrada podien anar des de les molt breus i senzilles «Això era i no era...» (o l'«Érase una vez...» castellà) a altres de més o menys llargues i, fins i tot, llarguíssimes (com és el cas de determinades introduccions vertaderament oracionals, pròpies de la tradició rondallística arabicooriental).

## 2) L'espai de la fosca

Així com el cinema requereix imprescindiblement la *sala fosca* —«l'obscuritat de la sala —diu Gubern— un cop ha aïllat l'espectador de l'entorn, converteix la fabulació cinematogràfica en una experiència onírica—, el conte meravellós és per naturalesa procliu a la *nocturnitat*, ho és, almenys, en dos aspectes molt fonamentals:

a) quant al contingut en si mateix de la narració.

b) quant als moments i llocs considerats tradicionalment els més indicats per a l'exercici de narrar.

Un i altre aspecte revelen la naturalesa essencialment nocturnal del conte de fades i contribueixen a amarrar-lo d'intens onirisme.

Quant al contingut de la narració, és ben sabut el fet que bona part dels passatges del conte —hom podria dir que els esdeveniments medul·lars— tenen lloc o bé en el transcurs de la nit o bé en el que n'és l'equivalent simbòlic: la profunditat del bosc.

Quant als moments i llocs ideals en què es produeix la narració, és també sabut que el conte es complau en la proximitat de la nit, preferiblement les llargues vetllades de l'hivern, al voltant de la llar encesa. El ritual del conte marca uns moments i uns llocs que en configuren conjuntament el que podríem considerar per excel·lència els espais litúrgics, que perfumen la narració amb l'aroma del misteri.

El conte i el cinema emergeixen, podríem dir, de la fosca i, com a germans del somni, són també fills de la nit; o, almenys, hi troben la seva placenta.

Pel que fa al conte, escriu Rodolfo Gil: «L'ambient de misteri contribueix a l'estremiment general dels cossos: una foguera, una llar, una foganya encesa... Silenci i la veu del narrador. Tots estan pendents dels seus llavis; les paraules cauen pausadament. El narrador i els seus oients han sortit per complet de la vida consuetudinària i vulgar». Comença d'aquesta manera, podríem dir

també aquí, el «flux oníric» del relat meravellós.

És cert que un conte de fades es pot contar (o simplement llegir) a qualsevol lloc i a qualsevol hora; ningú no ho prohibeix. També una pel·lícula es pot veure ara, per mitjà de la televisió i el vídeo, en qualsevol moment i de qualsevol manera. Però és a costa, en un i altre cas, de desvirtuar la puresa d'una experiència que pot arribar a ser molt rica i intensa.

La intensitat de l'experiència cinematogràfica és molt superior en l'emoció compartida en el silenci de la sala fosca, que no pas davant el televisor i enmig dels renous domèstics. El mateix podem dir del conte, si és o no narrat al lloc, en el moment i de la manera oportuns. La rutina mata sempre l'encís i el misteri.

«L'àvia adorable que narra un conte a un infant que, assegut a la seva falda, l'escolta embadalit, comunica —escriu Bettelheim— quelcom molt distint a un pare que, avorrit per la història, la llegeix a un grup d'infants d'edats diferents, únicament com un deure». I és en raó de la riquesa d'experiències que pot arribar a proporcionar un conte, que la seva hora ideal ha començat sempre a partir del tombant de la tarda, quan la fosca comença a entrar.

Fins a tal punt ha estat així, que moltes cultures estableixen en aquest aspecte severes restriccions. Així, diu Rodolfo Gil, entre els indis nord-americans era terminantment prohibit contar contes abans de fer-se de nit, sota l'amenaça, a manera de càstig, de desastres meteorològics; els ancians irlandesos manifesten també repugnància a contar un conte en hores diürnes perquè pensen també que porta mala sort; i en comunitats aborígens de Nova Guinea s'afirmava que la narració diürna podia comportar la mort del narrador. I els exemples es podrien multiplicar.

La nit és, doncs, la placenta dels somnis, dels contes i del cinema. En el somni i en el conte els processos interns es tradueixen, com diu Bettelheim, en imatges visuals; en el cinema, les imatges visuals activen

processos interns o hi sintonitzen. Aquesta és potser la raó principal per la qual moltes persones han viscut l'experiència d'enllaçar el fet d'escoltar un conte o veure una pel·lícula abans d'anar dormir amb continguts onírics en els quals hi són presents personatges i situacions del relat oral o del relat fílmic. Tots els contes meravellósos i moltes, moltíssimes pel·lícules parlen, més que a la consciència del receptor, a la profunditat del seu inconscient.

## 3) Flexibilitat espaciotemporal

«L'obra cinematogràfica, a l'igual dels somnis, ofereix un model dinàmic que es desenvolupa segons una seqüència ubíqua de gran flexibilitat espaciotemporal», escriu Romà Gubern.

El mateix podríem dir, amb tot fonament, del relat meravellós. En el somni, en el conte i en el cinema se'ns permet desempallegar-nos dels fermalls que ens encadenen a l'espai i al temps; un i altre queden conjurats a cada un d'aquests dominis. Quant a l'espai, és possible córrer a la velocitat del vent, de la vista o del pensament; i quant al temps, és possible saltar-ne enormes lapses mitjançant elipsis espectaculars o transgredir el rígid esquema temporal de passat-present-futur passant lliurement d'un a l'altre, invertint a voluntat la línia cronològica de successió. Allò que en diu del temps Ezra Pound —«el temps és el mal»— pot quedar sense efecte tant en els regnes del somni com en els de la fàbula i de la ficció cinematogràfica.

Rodolfo Gil fa respecte al *temps en la narració meravellós* una sèrie de consideracions que podrien resultar del tot escaients respecte al *temps en el cinema*. «Mentre un conte és contat —diu Gil—, transcorre un temps objectiu; però, per al narrador i per als seus oients, subjectivament no ocorre així: queda en suspens la incredulitat i, amb aquesta, tots els llaços amb el temps i amb l'espai». I, en l'acció interna del conte, la trans-





gressió temporal és freqüent; o, més que transgressió, simple abolicció.

«El conte de *La Bella Dorment* és —escriu Gil— un viatge en el temps. Ella, la seva gent i la seva cort arriben incòlumes al futur a través del somni de la mort; i fins a un cert punt, la persona que els desencanta, o torna a la vida, porta a terme un viatge cap a un passat que fa seu [...] Els relats en els quals l'heroi passa un temps en companyia dels déus o de les fades i, en tornar al seu món, es troba que els anys transitaran sense que ell no ho sabés ni ho patís, són també una expressió de la relativitat dels temps». En alguns relats meravellosos s'esdevé que l'heroi travessa un mirall cap a uns altres mons, en els quals corre aventures i passa el temps; en tornar, això no obstant, tan sols ha transcorregut un moment, alguns minuts...

Com el conte de fades, el cinema s'ha complagut també a jugar amb el temps. Singularment ha estat així en

una sèrie d'obres mestres que han fet d'aquest joc màgic la raó del seu encís. Per referir-nos només a algunes, basti esmentar *Jennie*, de William Dieterl, *Al margen de la vida*, de Julien Duvivier, *Sinfonia de la vida*, de Sam Wood, *El año pasado en Marienbad*, d'Alain Resnais... D'aquesta darrera s'ha escrit precisament: «El món oníric en el qual transcorre la història posseeix la qualitat d'un conte de fades i, com a la majoria d'aquests, un cert toc d'amenaça oculta que aguaita en tot moment els personatges» (François Truffaut).

#### 4) Violació de les lleis naturals

«Tant al somni com al cinema, l'insòlit, l'il·lògic, la violació de les lleis naturals resulten perfectament acceptables», escriu també Romà Gubern. «Ningú no qüestiona en

una sala de cinema l'aberració zoològica de *King Kong*, ni que entre els milers de finestres que hi ha a Nova York el goril·la gegant encerti sense esforç a localitzar precisament aquella que correspon a la seva estimada. Ni tampoc no s'estranya ningú, ans al contrari, que el vampir finí pels efectes d'un raig de llum, o que l'ésser humà es pugui transmutar en llop. Són transgressions habituals de la lògica similars a les que tenen lloc a les vivències oníriques de cada nit».

Quan s'apaguen els llums d'una sala de cinema i comença la projecció d'una pel·lícula s'obren a l'acte les comportes que donen accés al regne de la fantasia; i en aquests dominis gairebé tot és possible. Igualment quan un narrador comença a contar un conte: «Això era i no era...», diu una de les fórmules d'entrada més habituals i més expressives de l'essència d'una *rondalla*. I, en efecte, penetram en un univers en el qual les coses són... i no són. «Val Déu i

lleó», diu l'heroi, i es converteix en aquest animal; «Val Déu i formiga», i passa a ser aquest diminut insecte. Ja no regeixen els principis lògics d'identitat, contradicció, etc., sinó les lleis i els mecanismes que la psicoanàlisi descobrí en la generació i estructuració dels somnis.

«De l'analogia entre el flux oníric i el discurs cinematogràfic es pot col·legir —afirma Gubern— que les pel·lícules poden ser analitzades amb idèntics criteris als descrits per Freud a *La interpretació dels somnis*». És a dir, ni més ni menys que el que han fet els estudiosos de la psicologia profunda del conte de fades, tan bon punt advertiren l'analogia entre el flux oníric i el discurs del relat meravellós, quan n'han analitzat les significacions més fondes.

Com és sabut, Freud distingeix en un somni el *contingut manifest* i el *contingut latent*. El primer, com assenyala Gubern, «és el text del somni, amb el seu desenvolupament episdic explícit i que, en el cas del cinema, podem assimilar al text fílmic, en la seva dimensió de relat o de cadena d'episodis explícits que solen conduir a un desenllaç gratificador (triomf del principi de plaer en el *happy end*)». Quant al *contingut latent* (sigui el d'un somni, d'una pel·lícula o d'un conte), és aquell que, com diu Gubern, «és subjacent a la superfície del text i requereix una anàlisi subtil per tal de fer emergir la significació profunda, emmascarada pel text manifest».

Aquest emmascarament es porta a terme a través de les conegudes lleis d'elaboració onírica: condensació, desdoblament, desplaçament i simbolització, les quals han estat aplicades a l'anàlisi de milers de somnis i de nombrosos contes de fades; la seva presència en l'elaboració del text cinematogràfic ja fou estudiada per Kracauer l'any 1947 (*De Caligària a Hitler. Una història psicològica del cinema alemany*) quan intentà analitzar la significació profunda i inconscient de les pel·lícules germàniques de terror de la dècada dels vint i de principis dels trenta, en una espècie de

psicoanàlisi col·lectiva que feia patent la neurosi i descomposició de la República de Weimar en la deriva cap al nazisme; més darrerament han estat objecte d'estudi, entre altres, de Christian Metz (*El significant imaginari. Cinema i psicoanàlisi*).

## 5) Integració emotiva

Resta fora de tota discussió que tant l'audiència d'un conte com la contemplació d'una pel·lícula poden arribar a ser, com en el cas de molts de somnis, experiències emocionalment intenses, experiències d'intensa integració emotiva en els fluxos icònics respectius.

Les formes d'integració emotiva per mitjà de les quals l'oient (o espectador) participa en la fabulació d'un relat o una pel·lícula són els coneguts mecanismes d'identificació i de projecció. A través de la identificació, l'oient/espectador assumeix el punt de vista d'un personatge —normalment, encara que no exclusivament, l'heroi— i es fa emotivament solidari de la seva peripècia; a través de la projecció, desplaça cap als personatges secundaris (l'antagonista, els pares de l'heroi, els germans, la persona estimada, etc.) tota una constel·lació de sentiments sovint carregats d'ambivalència: admiració, amor, odi, temor, rivalitat, desitjos sexuals.

Una prova d'aquesta integració emotiva són les reaccions fisiològiques que, assenyala Gubern, poden arribar a tenir lloc tant en l'experiència onírica com en la contemplació cinematogràfica (i que també podrien ser perfectament registrables en un infant que escolta un conte ben contat): alteracions de ritme cardíac i de la respiració, contraccions musculars, llàgrimes d'emoció, etc.

Una altra característica comuna és la *passivitat física*. Fins a l'arribada del cinema res no havia rivalitzat amb tant d'èxit amb el conte de fades, en la difícil comensura de mantenir un infant assegut llarg temps en una cadira o butaca en actitud de total embadaliment, com la contem-

plació d'una pel·lícula. I és que el cinema ha portat a terme, en el món de la infantesa, una funció abans reservada gairebé en exclusiva als mites i als contes de fades: el que els psicòlegs jungians en denominen «activació dels arquetipus». Els contes i les pel·lícules —i en aquest aspecte quelcom semblant es podria dir en aquest cas de determinades lectures—, quan es reben amb profunda atenció i implicació emocional, produeixen l'efecte d'activar en la psique infantil els *arquetipus* que determinaran un avenç maduratiu cap a les següents etapes de la vida. Certament aquesta funció educativa, que pot ser afirmada sense gairebé excepció de tots els contes de fades, no ho pot ser en igual mesura, ni prop fer-hi, de *totes* les pel·lícules; però sí de moltes, de moltíssimes.

Quant als espectadors adults, la funció del cinema no ha estat certament inferior. La ficció cinematogràfica ha fet possible la reinserció en la placenta dels somnis i fantasies de la infantesa i l'adolescència; en molts de casos també el cinema ha proporcionat a l'espectador adult uns efectes positius d'alliberació i catarsi que han estat, sens dubte, estimulants i psicològicament reparadors. «Si al somni oníric —diu Gubern— se li reconeixen funcions adaptadores i reparadores de protecció de l'ego, resulta temptadora l'extrapolació que interpreta l'espectacle cinematogràfic com una defensa contra la monotonia i rutina de la vida quotidiana, que proporciona al subjecte (en rigor, al seu còrtex cerebral) una necessària estimulació».

I si les anteriors afirmacions de Romà Gubern referides al cinema podrien ser ben bé aplicades al fet d'escoltar un conte per part d'un infant, no és menys cert que igualment podrien ser extrapolades a un gran nombre de pel·lícules les apreciacions que feia Tolkien respecte als contes de fades.

Com assenyala Bettelheim, Tolkien afirma que «els aspectes imprescindibles en un conte de fades són *fantasia, superació, fuga i alleujament*;

superació d'una desesperació profunda, fuga d'un enorme perill i, sobretot, alleujament [...] En parlar de final feliç —segueix dient Bettelheim—, Tolkien accentua que és quelcom que hem de trobar a tots els contes de fades complets. És un *canvi alegre i sobtat*... Per molt fantàstiques o terribles que siguin les aventures, l'infant, o la persona que les escolta, reprèn l'alè, el seu cor es dispara i està a punt de plorar quan es produeix el *canvi final*.

Totes aquestes situacions que assenyala Tolkien de l'estructura narrativa d'un conte de fades, són essencialment idèntiques a les d'infininitat de pel·lícules que han emocionat grans masses de públic al llarg de tot un segle com ho han fet els relats meravellosos al llarg de mils d'anys. I si ens hem de referir al *final feliç* (o *happy end*), per força hem d'assenyalar que aquest és un dels caràcters més significativament comuns entre el cinema i el conte i més reveladors de la seva afinitat profunda.

«Si al conte li mancàs aquest final encoratjador, l'infant, després d'escoltar el relat, sentiria que no hi ha cap esperança de solucionar els seus problemes», escriu Bettelheim; però hem d'afegir també que els adults necessiten igualment, molt sovint, aquest missatge de la fantasia tant o més com el pugui necessitar un infant. I l'han trobat a les fantasies cinematogràfiques, les quals no tenen únicament a veure amb els aspectes gairebé purament onírics que fins aquí hem considerat, sinó també amb les fantasies i els somnis diürns de les persones de totes les edats. I quan assenyalam aquest fet, hem de tenir en compte que la fantasia, la majoria de vegades, no és únicament, com afirmava Freud, «el mecanisme regressiu d'eludir la realitat» (cosa, per altra part, en moltes ocasions prou necessària), sinó principalment, com deia Jung, «el *modus operandi* del creixement psicològic: la matèria de la vida ens fa avançar cap al futur».

És per aquests motius que els contes de fades de tots els temps han

acabat invariablement amb un bell final; si no hagués estat així, ja no serien contes de fades. Per les mateixes raons la immensa majoria de les pel·lícules —especialment les pertanyents a l'època daurada del cinema com a gran fenomen cultural de massa (la primera meitat del segle XX)— havien de tenir, per tàcita exigència del públic, un final gratificador; si no era així, podien resultar un fracàs estrepitos de públic i de taquilla. Era en definitiva aquesta necessitat de somniar, i de fer prevaler el principi de plaer per sobre el principi de realitat, el que permetia a l'individu afrontar amb més ànim els conflictes i frustracions de la vida quotidiana i sentir que també ell podia vèncer les adversitats.

Si aquesta necessitat és clara en el cas de la persona individual (l'infant que escolta un conte, l'espectador d'una pel·lícula), també ho és per al col·lectiu de la societat en els moments de crisi social profunda. I a aquesta necessitat ha sabut respondre el cinema, especialment en determinats moments històrics difícils i durs: les dues grans conflagracions mundials i els anys immediats que les segueixen, els anys de depressió nord-americana, la llarga postguerra espanyola... Moments en els quals ha estat particularment imprescindible somniar; simplement per seguir vivint.

I, després del final feliç, ja no queda més que el despertar. El narrador del conte diu que l'heroi i la seva estimada «visqueren anys i més anys» per a tot seguit enunciar amb una *fórmula de sortida* que el conte s'ha acabat. En el cinema el bes dels dos enamorats que han superat mil peripècies, acompanyat de l'apoteosi musical de la banda sonora, segella igualment la promesa d'una felicitat perdurable (o l'expressa també aquest llarguíssim camí que es perd a l'horitzó d'un bell capvespre, cap al qual camina animós el petit Charlot agafat de la mà de la seva estimada, mentre l'objectiu es tanca en cercle progressivament sobre la parella que camina

esperançada cap a la infinitud del crepuscle). En un i altre cas, sigui en un conte, sigui en el cinema, el que es pretén és eternitzar el moment efímer i sostreure'l de les urpes del temps; i l'afirmació de la voluntat de superar i de vèncer, de viure i de sobreviure.

### III. Mil i una nits

Un segle de cinema ha representat mil i una nits de fantasia, mil i una nits d'emoció i d'estremiment col·lectius. Tot el que havien donat les mil i una nits del conte de fades, en mil i un anys d'existència, ho ha donat també el cinema amb prodigalitat al llarg d'un segle de vida. Com Scherezade, el cinema ens prometia, amb el tràiler de cada sessió dominical, un altre somni engrescador per al diumenge següent. Era així tant als sumptuosos «palaus del cinema» de les grans ciutats com a les més humils sales de barriada o cines de poble (que, a vegades, eren poca cosa més que una simple portassa, com aquella d'*El espíritu de la colmena*, la pel·lícula de Víctor Erice).

Tan se valia! Bastava que es fes la fosca i que la travessàs un raig de llum perquè a l'acte tinguessin cabuda sobre una exigua superfície blanca totes les inabastables regions de la imaginació i el misteri. L'experiència de les dues petites criatures de la pel·lícula d'Erice (que contempen al cinema d'un poble, un capvespre d'hivern, la fantasia terrorífica de *Frankenstein*) té tot el caràcter d'una experiència onírica i mostra una clara proximitat als universos paorosos dels contes de fades. Aquesta experiència és consemblant a la de multitud d'infants d'aquest segle de cinema, perquè els que hem nascut i crescut amb les imatges cinematogràfiques hem tingut en efecte vivències molt similars: el fil de les nostres vides s'ha entreteixit amb el fil oníric del cinema i del relat meravellos.

En moltes ocasions, s'ha donat el cas que els últims destinataris d'una tradició oral encara viva (les darreres generacions a les quals els han contat —contat, més que llegit— contes de

fades meravellosos els pares i el padrins) han estat també, a l'ensem, els primers destinataris de les fantasies creades per les imatges mòbils a les sales de cinema, quan encara la imatge no havia estat banalitzada pel fenomen televisiu. S'ha gaudit així de l'oportunitat i del privilegi de viure ambdues experiències, la del conte i la del cinema, en l'estat més químicament pur.

I aquests mateixos anys han estat, endemés, els de l'època daurada del

còmic, dels serials radiofònics i de la difusió escrita de les primeres edicions assequibles als públics juvenils dels grans clàssics de la novel·la d'aventures, les quals han pogut ser fruites per unes generacions que eren també les primeres a accedir de forma progressiva a una alfabetització i escolaritat generalitzades.

Al punt d'acabar aquest segle, potser és el moment oportú per fer el balanç del que totes aquestes expe-

riències han pogut significar en l'educació intel·lectual i emocional de la gent d'una centúria.

I en fer aquest balanç, potser ens adonarem que, en el cas del cinema, la clau de l'èxit i del favor entre el gran públic d'una nombrosa quantitat de pel·lícules l'hem de cercar en el que han significat de perpetuació icònica de fantasies eternes contingudes en els contes de fades.

Però aquesta és ja una altra història.

# Manderley, entre les boires del mite

«Anit he somniat que tornava a Manderley...»



Amb aquestes paraules en off i amb les imatges de la gran mansió de Manderley, aixecant-se irreal, com un palau encantat, entre esqueixos de boira platejada per la lluna, comença *Rebecca*, la cèlebre pel·lícula d'Alfred Hitchcock (versió de la també coneguda novel·la de Daphne du Maurier).

*Rebecca*, producció cinematogràfica de l'any 1940, èxit extraordinari tant entre el gran públic com entre la crítica més exigent, pot servir de model per il·lustrar a la perfecció tant el caràcter oníric del cinema com la perpetuació en el setè art de motius molt característics del relat meravellos.

Hitchcock reconegué més d'una vegada haver recorregut, en les seves pel·lícules, a temes propis dels contes infantils, i aconseguia així potenciar l'efecte dramàtic de la narració filmica i la implicació emotiva dels espectadors. «Crec que això val per a moltes de les seves obres —li assenyalava Truffaut— perquè vostè opera en el camp de la por i tot el que es relaciona amb la por ens retrotrau general-



ment a la infantesa i, finalment, a la literatura infantil; els contes de fades estan lligats a les sensacions i, sobretot, a la por» (v. el llibre-entrevista de

Truffaut, F.: *El cine según Hitchcock*, Alianza Editorial, 1974).

De tota la filmografia del gran mestre del suspens, és sens dubte

*Rebecca* la pel·lícula que ofereix un més ampli repertori de temes i motius de contes de fades, com es pot veure a continuació:

1. Una jove de condició humil exerceix com a senyoreta de companyia d'una opulenta i antipàtica dama que no perd ocasió d'humiliar-la i tractar-la despectivament (el referent clar és aquí el de la *Ventafocs* i la seva *madrastra*).

2. Malgrat la postergació de la qual sempre la fa objecte la vella senyora (inequívocament envejosa de la bellesa i joventut de la seva serventa), la jove aconsegueix cridar l'atenció —continuen les referències a la *Ventafocs*— d'una espècie de *príncep blau*: un plançós i ric lord anglès que se n'enamora, es casa amb ella i se l'emporta a viure a la grandiosa mansió de Manderley.

3. Vénen a continuació tota una sèrie de motius rondallístics en bona part assimilables al conegut model d'*Eros* i *Psique* (v. Janer, M. de la Pau: *Les rondalles d'Eros i Psique*, Olañeta editors, Col. «La Foradada», 1995):

a) El grandios palau del marit, aïllat i envoltat de boscs i de jardins, en el qual la jove esposa ha de superar tot un seguit de proves i reptes.

b) Temes tan coneguts i universals dels contes com ara:

— La importància de posseir les claus de la mansió.

— Els servents del palau: sol·lícits, silenciosos, quasi fantasmals.

— L'armari que ningú no ha d'obrir.

— L'habitació a-la-qual-no-s'ha d'entrar (i que amaga els secrets d'un passat que es projecta amenaçador sobre la situació present, especialment en relació amb l'heroïna).

— La presència intangible, però inquietant, de l'esposa anterior i l'enigma de la seva mort.

c) L'espòs resulta ser víctima d'aquest passat, al qual roman encadenat per una espècie de malefici o maledicció —la maledicció de la primera esposa, la pèrfida Rebecca— que el pertorba continuament i no el deixa ser qui realment és (tema de l'*encanteri*).

d) La figura de la governanta del palau i guardiana de les claus, que tracta l'heroïna com una intrusa i sempre que pot, malèvolament, la

deixa desairada davant el marit. Hitchcock la interpretava com una figura sororal: «L'heroïna és la *Ventafocs* i la governanta una de les seves perverses germanes» —manifestava a François Truffaut. Però el personatge és tant o més assimilable a la coneguda figura de la *sogra* que apareix a tantes rondalles, aquella que, quan l'espòs és absent, tot ho capgira i ho fa anar tort en perjudici de la jove desposada.

e) I, finalment, l'amor abnegat de la jove, que arriba a superar totes les proves i situacions, i aconsegueix d'aquesta manera alliberar l'espòs del passat turmentador i, així mateix, un cop ha

estat trencat el malefici, la promesa per a ambdós d'un futur de felicitat.

**GABRIEL GENOVRT**

#### REFERÈNCIA BIBLIOGRÀFICA

BETTELHEIM, B.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona. Crítica-Grijalbo, 1981.

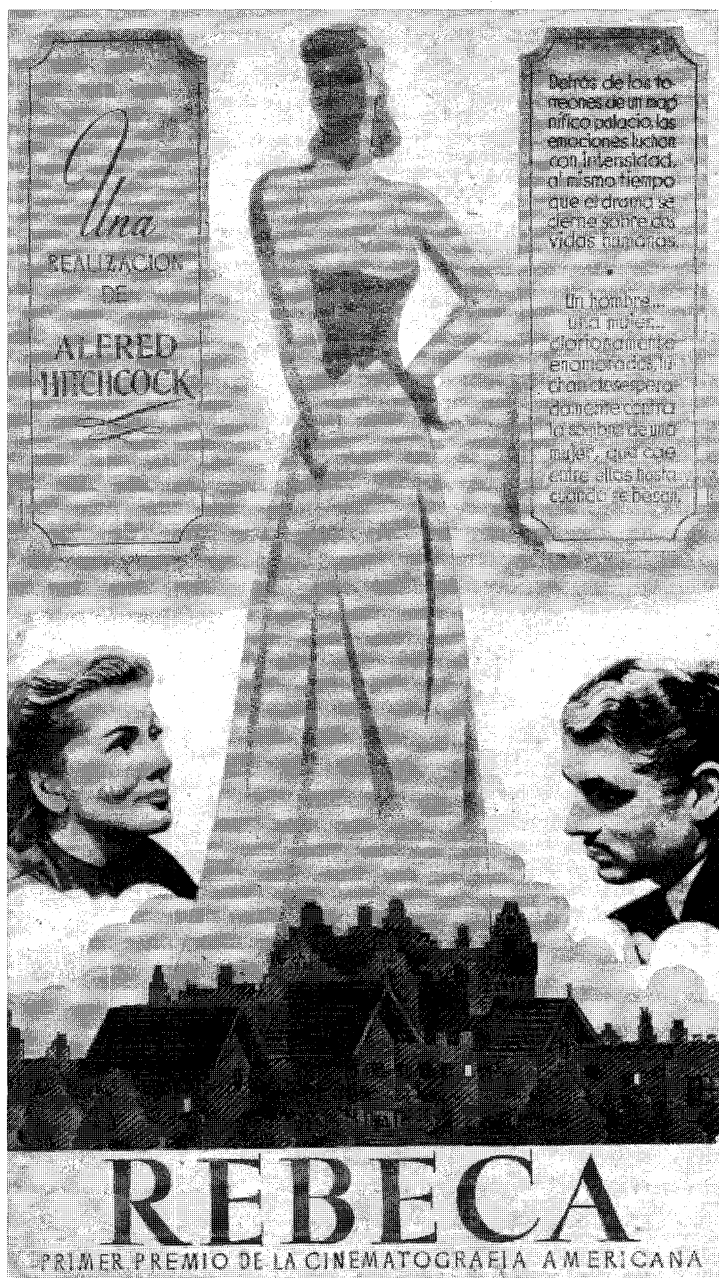
GUBERN, R.; PRAT, J.: *Las raíces del miedo. Antropología del cine de terror*. Barcelona. «Cuadernos Infimos». Tusquets, 1979.

GIL, R.: *Los cuentos de hadas: historia mágica del hombre*. Madrid. Aula Abierta Salvat. Temas Clave, 1981.

METZ, C.: *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*. Barcelona. «Comunicación Visual». Ed. Gustavo Gili, 1977.

PROPP, V.: *Las raíces históricas del cuento*. Madrid. Ed. Fundamentos, 1974.

TRUFFAUT, F.: *Las películas de mi vida*. Bilbao. Ed. Mensajero, 1976.



# Literatura de tradició oral i currículum

«és necessari prendre mesures per garantir l'estat i el suport econòmic de les tradicions vinculades a la cultura tradicional i popular, tant dins les col·lectivitats d'on procedeixen com fora d'elles. A tal efecte convendria que els Estats Membres:

«a) elaborassin i introduïssin en els programes d'estudi, tant escolars com extraescolars, l'ensenyament i l'estudi de la cultura tradicional i popular d'una manera apropiada, tot remarcant de manera especial el respecte d'aquesta cultura en el sentit més ampli possible, i tenint en compte no només les cultures rurals o dels llogarets, sinó també les creades en les zones urbanes pels diversos grups socials, professionals, institucionals, etc., per fomentar així una millor comprensió de la diversitat cultural i de les diferents visions del món, especialment les d'aquells que no participen de la cultura predominant.»

(Resolució aprovada en la 32a. sessió plenària, el 15 de novembre de 1989 a París, per la Conferència General de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura.)

Convé remarcar especialment un altre paràgraf d'aquesta resolució de la UNESCO. És el que, des de la consideració de la cultura tradicional i popular com a patrimoni universal de la humanitat i com a mitjà d'apropament entre els pobles i els grups socials, defineix aquest concepte —cultura tradicional i popular— amb els termes següents:

«és el conjunt de creacions que emanen d'una comunitat cultural fonamentades en la tradició, expressades per un grup o per individus i que reconegudament responen a les expectatives de la comunitat quant a expressió de la seva identitat cultural i social; les normes i els valors són transmesos oralment, per imitació o d'altres maneres. Les seves formes comprenen, entre d'altres, la llengua, la literatura, la música, la dansa, els jocs, la mitologia, els rituals, els costums, l'artesanía, l'arquitectura i altres arts.»

Una reflexió sobre les consideracions de l'organisme mundial, situats en la perspectiva que insinuàvem en un treball anterior referent a alguns aspectes bàsics que, a criteri nostre, haurien de fonamentar un currículum propi per a les Illes Balears («els currículums propis neixen de la identitat específica, per salvaguardar aquesta identitat i projectar-la cap a horitzons més amplis, geogràficament, socialment i culturalment més amplis»), ens permet fer una síntesi òbvia: la cultura tradicional i popular és un dels components essencials del currículum. Si més no, com afirma Domingo Blanco, «en l'organització del saber que tota societat madura duu a terme, la ignorància voluntària o la infrautilització d'una font de coneixement de la pròpia cultura suposa una mancança greu i difícil de justificar».

La literatura de tradició oral, integrada per un corpus vastíssim de produccions diverses: poesia (cançonística, romancer, glosades, codolades, etc.), prosa (rondallística, llegendari, costumari, etc.), teatre, d'altres «gèneres» (enigmística, jocs verbals, paremiologia, fraseologia, acudits, anecdotaris, etc.) és un dels pilars de la cultura tradicional i popular. Resulta un corollari, doncs, afirmar que les relacions entre la literatura de tradició oral i els currículums escolars d'una comunitat històricament, socialment, culturalment, lingüísticament i políticament definida han de ser estretes.

És evident que no volem ací referir-nos a la ineludible presència de la literatura de tradició oral com a matèria d'aprenentatge en els currículums de les àrees literàries de l'educació secundària, per exemple, sinó a la dimensió més profunda de fer presents les produccions d'aquesta mena al llarg de tot el currículum formatiu, des de l'educació infantil fins al final de l'educació obligatòria, amb la doble intenció de coneixement estricte d'uns materials i de funcionalitat educativa d'uns textos —d'origen oral— portadors d'una sèrie de valors —pedagògics i didàctics— que, potser, seria bo de comentar.

L'ús escaient dels textos de tradició oral —o etnotextos— presenta uns avantatges significatius: brevetat, comprensibilitat, senzillesa sintàctica; connexió amb el món immediat; aprofitament d'una experiència secular col·lectiva; afirmament de la prò-

pia identitat; recurrència a un referent comunitari; referència a l'imaginari col·lectiu; sentit estètic no racionalitzat; etc.

Resulta sobrer anotar que no totes les manifestacions de la literatura de tradició oral són aprofitables com a instrument educatiu i que, també, els materials que es fan servir (no oblidem que es tracta de materials folklòrics separats del seu context generador) ho són amb unes finalitats ben allunyades d'aquelles que els originaren. En aquests dos punts rauen bona part dels problemes amb què un currículum digne es troba a l'hora d'integrar la literatura de tradició oral com a element curricular. Per una part, cal esbrinar el gra de la palla i, per l'altra, reflexionar seriosament sobre les possibilitats —pedagògiques i didàctiques— de l'ús instrumental de les manifestacions literàries de l'oralitat.

### Quins materials?

Hi ha, tant a les illes Balears com a la cultura catalana, un important conjunt d'edicions, de col·leccions, de seleccions, de reculls o d'antologies de tota mena de materials literaris procedents de l'oralitat. Els nostres folkloristes, del Romanticisme ençà, han fet molta veta a l'hora d'arreglar i salvar de l'oblit etnotextos de tots els gèneres orals tradicionals —principalment de poesia— i, en un àmbit molt proper al de la tradició oral, la tasca de mossèn Alcover com a difusor de les rondalles no necessita comentari. Educadors i mestres han aportat també la seva contribució a aquesta empresa, i són nombrosos els cançoners amb música o no, les adaptacions de llegendes o de rondalles, els refranys, les propostes d'ús didàctic a l'abast. Totes aquestes fonts són escaients per a la descoberta dels materials a disposició dels ensenyants. De totes maneres, tal volta seria profitós endegar una base de dades —índex bibliogràfic— sobre els materials de literatura



oral disponibles, per facilitar-hi l'accés als docents.

El problema més fonamental no és quantitatiu sinó qualitatiu. Com s'ha de seleccionar? Amb quin criteri podem escollir els textos que la tradició oral ens ha lliurat a fi i efecte d'encertar amb l'elecció, sense trair ni les produccions ni els alumnes?

Dependrà dels pressuposts educatius el camí escollit. En tot cas, pensam que cal comptar, com a mínim, amb tres tipus de coherència: la textual, la psicològica i l'educativa.

Hi ha, tant en els textos de base oral com en els estrictament literaris, una gramàtica interna que els fa co-

herents amb uns plantejaments i aliens a d'altres. Per tant, cal considerar aquest tret: l'oralitat té les seves regles pròpies i la seva millor efectivitat funcional es donarà quan això no sigui ignorat. Cal comptar, per tant, amb la naturalesa intrínseca del text, que en condiciona la selecció: textos idonis per a un tipus de treball i d'altres per a un altre (ritme, onomatopeies, per exemple, remetent a la poesia; il·lació, seqüència, entre d'altres, poden associar-se directament a la narrativa).

La coherència amb les característiques psicològiques i maduratives, en general, dels alumnes és un altre

referent imprescindible: l'etapa d'interessos glòssics és referenciable amb determinades rimes infantils o cançons de bressol, i la preadolescència ens pot, fàcilment i tòpicament, remetre al món de l'aventura i dels herois. No oblidem que les funcions atribuïdes a la literatura de tradició oral són d'ordre lúdic, psicològic, psicolingüístic i sociològic. Així doncs, el grau d'adequació dels materials escollits a les característiques maduratives dels alumnes en els ordres indicats, en determinarà, en bona mesura, l'eficàcia funcional.

La tercera demanda de coherència es refereix als pressuposts educatius i és de base ideològica. La selecció dels textos de tradició oral es veurà afectada pels condicionants que fixen els objectius i les finalitats educatives. No tot el que la tradició ha conservat és concordant amb els principis axiològics sobre els quals es fonamenta la convivència —i l'educació— avui i aquí. Tal concordança suposa, ni que sigui absolutament ben intencionada, una manipulació. No cal indicar que no es tracta d'amagar o de mixtificar però sí d'utilitzar amb sensibilitat i respecte els productes a l'abast.

Hi ha un altre component que, a nivell de continguts conceptuals com els que ara comentam, no convé deixar sense comentari. Es tracta de la possibilitat de fornir-se la pròpia comunitat educativa directament —sense fonts editorials— dels materials de tradició oral. Ultra els aspectes formatius —procedimentals— que comporta la investigació —feta pel mestre, pels alumnes o per ambdós simultàniament— convé subratllar les possibilitats d'aprofitament que la recerca directa comporta en l'aspecte de contribuir a l'augment del cabal de materials de folklore literari i al seu aprofitament incentivat per dos factors afegits: la motivació, derivada del protagonisme en la recerca, i la constatació de la implicació amb la realitat social dels fenòmens considerats.



### Projeccions curriculars de la literatura de tradició oral

G. Janer Manila (1986) ha escrit profusament sobre les funcions de la poesia de tradició oral i sobre la funcionalitat educativa dels contes meravellous (1980). La seva aportació, prou coneguda, enllaça amb una tradició mundial d'analistes que s'han interessat per les possibilitats educatives del folklore en general —i del folklore literari en particular— i n'han lloat les virtuts.

Els valors educatius de la literatura de tradició oral són, a criteri de molts estudiosos, nombrosos i abracen des de l'educació ètica a la didàctica específica de diverses matèries —l'adquisició i el domini del llenguatge, en primer terme— passant per l'ajut que poden suposar en la configuració de la identitat dels alumnes, estalonada en la consciència de pertinença a un grup social determinat, i sempre amb la contribució notable al desenvolupament de la imaginació i del sentit de l'estètica.

També s'ha insistit sobre els perills de la mixtificació, de l'engany o de l'esbiaixament en l'ús de determinats productes tradicionals —en algunes escoles encara és detectable un llibre inefable en aquest sentit publicat ministerialment els anys quaran-

ta. Creiem que, en el context del que fins ara hem formulat, són pertinents algunes consideracions.

No podem oblidar que les manifestacions de la literatura de tradició oral que fem servir a l'escola s'actualitzen oralment —llegides, cantades, contades, recitades, etc.— fora de l'ambient geogràfic i cultural que les generà i al marge de les persones que les crearen i les transmeteren pels mitjans propis de la cultura oral. Context i canal són molt distints. Les diferències són pregones. J. M. Pujol (1985) fa servir el terme *transcontextualització* per denominar aquest fenomen. El canvi situacional de la *performance* original és conegut també amb el terme *projecció folklorica* (A. R. Cortázar, 1964). En el cas de l'ús escolar de la literatura de tradició oral podríem parlar de *projecció didàctica* d'aquesta literatura.

Sorgeix, aleshores, la necessitat, com a condició prèvia, de coneixement suficient de la realitat de la literatura de tradició oral —gèneres, intencions, tècniques, etc.— que implica la conservació respectuosa de l'estil, formes i caràcter de les produccions originàries. Tot això combinat amb la triple coherència a què al·ludíem més amunt.

La variació de la funció original dels textos de tradició oral en ser actualitzats/emprats amb intencionalitats educatives o instructives no pot suposar una alteració substancial de la versió objectiva mitjançant deformacions o arranjaments, igual que en les obres de la literatura escrita no són acceptables les amputacions o tergiversacions textuais. Conscients com som de la relativitat del concepte de *fidelitat textual* en un àmbit com és el de la *transmissió oral*, pròpia de la literatura de tradició oral, creiem que les modificacions derivades del procés «natural» de transmissió són d'una naturalesa diferent a les possibles modificacions realitzades amb intenció educativa. Calibrar les unes i les altres exigeix el coneixement de causa que esmentàvem



abans. Resulta notòria la problemàtica derivada de les adaptacions o versions de textos d'origen oral per a ús escolar, per les dificultats que comporta a l'hora de mantenir una fidelitat respectuosa amb el que era substancial a l'original.

L'aprofitament de la literatura de tradició oral en el currículum escolar —entenem en un currículum *propri*, nostre— pot ser remarcable tant des del punt de vista del desplegament curricular en les diferents àrees formatives com des del punt de vista de la seva utilització en els diferents nivells i etapes de l'ensenyament. G. Jean (1981), tot referint-se al *poder* dels contes, emfasitza les possibilitats de millorar les capacitats següents: escoltar, contar, llegir, inventar i representar —tot això, «de la *Maternelle à l'Université*», sense oblidar les implicacions positives en la formació dels docents.

El cas de l'àrea lingüística —de les àrees lingüístiques— és un dels més apassionants, també dels més difícils i delicats per raons de la diversitat de criteris amb què pot ser enfocat. Però, endemés de la llengua, són múltiples els àmbits curriculars on la literatura de tradició oral pot presentar una incidència instrumental, considerable en alguns dels camps, episòdica en d'altres. Així, per exemple, en tot allò que fa referència al medi —social, natural, cultural— les possibilitats són enormes: el lligam amb la *història* són les tradicions —romancer, cançoner, llegendari, narrativa, etc.—; la vinculació amb la *geografia* i les *ciències naturals* pot entendre's en el sentit que elements diversos de la terra, del cel, de la natura —astres, estrelles, accidents geogràfics, animals, plantes, etc.— són sovint punt de referència o objecte de tractament d'etnotextos —mites, llegendes, cançons, refranys, endevinalles; costums, gastronomia, creences, medicina popular, etc.—; el *descobrimet del cos* i l'*educació física* poden veure's estalonats amb l'ús de cançons, d'endevinalles, de jocs



Coberta de la tercera edició del Tom IV de *Rondalles Mallorquines*, amb una il·lustració de Francesc de B. Moll per a la rondalla *Es pou de sa lluna*

—verbalitat, ritme i motricitat combinats—; l'*educació musical* pot ser afavorida amb una munió de cançons i danses; el camp de les *activitats extraescolars i complementàries* pot resultar fèrtil —teatre, titelles, recitacions, tallers de literatura de tradició oral, etc.—; eventualment poden ser auxiliades la *matemàtica* —sobretot en períodes inicials— i l'*educació visual* —creació i anàlisi d'il·lustracions, per exemple—; la *transversalitat* —educació en valors, desvetllament i consolidació d'actituds, etc.— trobarà en els textos de tradició oral una deu inesgotable per a la configuració de models imitables.

Si ens apropam a la consideració de les possibilitats d'integració de la literatura de tradició oral com a element del currículum des de la perspectiva dels nivells educatius —com, per exemple, fa amb gran rigor i lucidesa M. J. Costa (1992) en relació amb les «rimes infantils» portugueses— veurem com el perfil és piramidal, considerat des de l'etapa inicial a les superiors: la base —educació infantil— és molt àmplia: adquisició

del llenguatge, de l'esquema corporal, comptar, relaxació, socialització, coordinació motora, estructuració de l'espai, iniciació al sentit estètic, etc.; el període següent —educació primària— suposa una continuïtat progressiva en les dificultats i amb restricció dels àmbits que culmina a l'educació secundària. En tots els nivells, però, són aprofitables els materials procedents de l'oralitat.

## Mot final

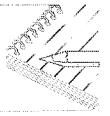
La infrautilització de la literatura de tradició oral en els currículums actuals és notòria. No sols per raons quantitatives, sinó per motius conceptuals. Un currículum propi no pot negligir les virtualitats d'aquest patrimoni lingüístic, cultural i social i les ha d'incorporar i desenvolupar pedagògicament i didàcticament. Els mestres i professors tenen en aquest camp un paper fonamental. Per això, juntament amb l'aportació de materials i recursos, cobra una significació especial la formació —inicial i permanent— dels docents en el sentit que ens ocupa. De fet, a les Illes Balears, els plans d'estudis de Mestre tenen en compte des de fa anys la cultura popular com a matèria curricular. Cal treballar, per part d'institucions i d'experts, per desenvolupar eines i recursos que afavoreixin la tasca dels docents en el coneixement i ús dels tresors que la literatura de tradició oral nostra conté.

Naturalment, en invocar la presència de la literatura de tradició oral autòctona —de la cultura tradicional i popular— en els nostres currículums ho fem en nom d'una didàctica plaent i de l'autoafirmació com a poble, no com una forma d'exclusió o d'egocentrisme. Ho fem amb la convicció que és la consciència de la pròpia identitat i l'acceptació d'aquesta la millor base per a la globalització del coneixement i per a la comprensió i acceptació solidàries de les altres comunitats culturals del món.

Sant Jordi, octubre de 1996

RAMON ROSSELLÓ CERDÀ  
Psicòleg del Col·legi Santa Mònica

RONDALLES



# Ara que parlam de valors, parlem de rondalles

## Paraules inicials



enia quatre o cinc anys quan mon pare després d'haver sopat i al voltant del foc, o a la fresca si era l'estiu, ens llegia i contava unes quantes pàgines d'una rondalla. Cada vespre les meves germanes i jo esperàvem impacients que arribàs el moment en què mon pare, cansat de tot el dia, però ple de paciència, continuàs narrant la història d'en Bernadet o en Martí Tacó.

Cada any, els Reis Mags havien agafat el costum de regalar-nos alguns nous toms de rondalles. Tornaven a començar doncs, noves i noves històries que, bocabadats, escoltàvem... Així mateix, alguna vegada demanàvem:

— I com eren les orelles d'aquell gegant?

Mon pare sempre responia la mateixa cosa:

— Com les rodes d'un carro!

Ja ho crec, que ell ho sabia bé; millor que ningú. Era fuster de carros, de manera que el seu taller estava sempre ple de rodes.

— I les orelles del fill del gegant?

— Com les rodes d'una arada amb rodes! Contestava.

Me n'anava a dormir i jo seguia pensant la història que acabava d'escoltar. Creia que era en Joanet o en Bernadet i em sentia bé, era capaç de fer el mateix; de superar aquelles dificultats. A força de somiar l'èxit d'aquells personatges era capaç de vèncer temors, pors i angoixes. Escoltar aquelles rondalles feia que em po-

gués traslladar a un món que només em pertanyia a mi; em sentia l'amo i senyor de tot allò que descobria.

Anys després va caure a les meves mans un llibre que ben aviat em va cridar l'atenció: *Psicoanàlisis de los cuentos de hadas*, de Bruno Bettelheim.

El vaig començar a llegir i de cop i volta em vaig sorprendre com si tornàs a la infantesa. Les pàgines que anava devorant omplien de sentit el que jo havia escoltat de les rondalles, tot el que jo havia imaginat que feia com si fos en Pere o es Mestre Nadal.

Vaig anar donant forma a les conclusions que extreia d'aquella lectura i ben aviat vaig arribar a una primera regla d'or: Per donar sentit a la vida, per créixer internament, l'impacte més fort, després dels pares, el dona l'herència cultural, si es transmet de forma correcta. Quan els nins són petits la literatura de caràcter popular com els contes de fades és la que millor aporta aquesta imaginació: diverteix, excita la curiositat, estimula la imaginació, classifica les emocions, desenvolupa la intel·ligència... Una segona regla va ser que la literatura de contes transmet una educació moral, de valors, no a través de conceptes ètics abstractes, sinó mitjançant l'anàlisi del que pareix tangiblement correcte i destriant aquelles inquietuds, normes, els esforços, actituds i emocions dels personatges.

En el fons, les rondalles compleixen una finalitat educativa, de transmissió ideològica, entesa com un

conjunt de valors, creences, actituds i posicionaments mentals que impregnen l'educació i el pensament dels membres d'una col·lectivitat.

Qualsevol història rondallística —llegida, escoltada, imaginada a la intimitat— desafia la nostra intel·ligència a especular amb els valors que conté, quan l'escala de valors encara s'està edificant i quan la nostra intel·ligència està plena de bastides per aguantar aquesta construcció; és a dir, en la infantesa és quan les històries que sentim o llegim i el herois amb els quals ens identifiquem tenen una forta connotació i deixen un rastre més intens.

## I. Les rondalles com a factors de la construcció de la personalitat i com a transmissores de valors

La rondalla, com qualsevol altre text literari d'aquestes característiques, pot tenir moltes lectures i plantejar mil interrogants, perquè dins la seva simplicitat conté la complexitat de la mateixa vida. És una creació imaginativa que, tenint o no connexió amb la vida real, la reproduceix en pautes de conducta, símbols, valors i estructures.

Analitzades les rondalles, o els contes meravellosos, populars, o de fades, veiem que són reflexos d'una cultura determinada, poden ser emmarcats en el procés de socialització del coneixement infantil, i se'ns presenten com a missatges codificats, com a elements d'educació informal.

En el llenguatge profund d'aquesta literatura trobam models tipificats de conductes que, tenint l'origen en l'experiència col·lectiva, poden ser imitats o rebutjats pels nins en la vida ordinària.

L'operativitat dels contes està emmarcada en una etapa de transformació en adult del nin, que participa de la vida social i mitjançant aquest i altres mitjans va construint la seva personalitat.

Per això mateix, és clar que els contes populars o les rondalles són veritaders transmissors de valors educatius i culturals. Com diu Núria Rajadell a *T. E.*, 12, pàg. 81, en destacaríem els valors següents:

— etimològics: els contes no són més que un reflex de la nostra història que hem de conèixer. Han sorgit del poble i per boca d'uns personatges populars a través d'accions i pensaments es van reflectint en costums i tradicions.

— didàctics: la rondallística ha estat durant molts segles una font bàsica d'educació, ja que posseeix un cabal inesgotable de saviesa i ensenyament.

— psicològics: a més d'alimentar la imaginació i la fantasia, que són dues funcions bàsiques del conte, també col·labora a desenvolupar actituds com el manteniment de l'atenció, la classificació de les emocions, el descobriment de la pròpia identitat.

— lingüístics: el conte és fonamental durant una etapa cronològica concreta de l'infant com a font d'aprenentatge de la llengua materna de manera lúdica i per a l'enriquiment del llenguatge en una etapa més avançada i fins i tot adulta.

És cert que hi ha una sèrie d'autors que consideren els contes com a poc o gens educatius, ja sigui per massa dosis de crueltat, ja sigui per excés de fantasia, o per un masclisme excessiu...

Tot i que són opinions força respectables, sembla que els contes superen, almenys des del meu punt de



Il·lustració de G. Doré

vista, aquests «contravalors» amb una certa facilitat i clarividència. Pensem, per exemple, en els protagonistes del contes, que és cert que són majoritàriament del sexe masculí, però també és ben cert que quan l'infant escolta o llegeix el conte s'identifica sempre amb el protagonista, sigui del sexe que sigui. O en la crueltat de certs contes... quan precisament l'essència dels contes és la lluita i l'aventura per tal de gaudir d'un final feliç, fruit de combatre la injustícia i la crueltat.

## II. La reforma educativa i els valors

Tal volta una de les propostes més innovadores de la reforma escolar és la consideració de l'acció educativa com una acció profundament humanitzadora, és a dir, com una acció capaç d'afavorir i de potenciar el desenvolupament dels valors humans; valors que serveixen als alumnes com a referència i que els permeten trempar amb harmonia l'aprendre a aprendre i l'aprendre a viure com dues realitats que es troben i es fonen constantment durant tot el procés educatiu. (Lucini, *Cuadernos de Pedagogía*, 227, pàg. 10).

Aquesta proposta seria, en definitiva, aconseguir un equilibri entre desenvolupament intel·lectual i desenvolupament moral, entre saviesa i humanisme, entre saber científic i saber ètic o de valors.

Ètica i educació són, doncs, dues realitats inseparables. Que l'educació ha d'estar compromesa amb uns valors ètics és una afirmació difícilment discutible (Campos, V., *Los valores en la educación*, pàg. 11). L'educació es necessàriament normativa. Fa la funció no sols d'instruir o transmetre coneixements, sinó d'integrar una cultura que té distintes dimensions: una llengua, unes tradicions, unes creences, unes actituds, unes formes de vida. Tot junt no pot ni ha de transcórrer al marge de la dimensió ètica, que és, sens dubte, el darrer i més important acte, no d'aquesta o aquella cultura, sinó de la cultura humana universal.

Educar és, per tant, en el sentit més ampli i total, formar el caràcter. Els grecs ja anomenaven «ethos» a la formació del caràcter, i per formar el caràcter no hi ha més remei que inculcar uns valors.

Els antics filòsofs —Sòcrates, Plató, Aristòtil— ja parlaven de la saviesa, de la veritat, de la justícia, de l'amor, com a valors necessaris per

viure honestament com a persones, i per al bon funcionament de la societat. La literatura de tots els temps, les lleis, els costums, l'art, les cançons han fomentat o rebutjat uns o altres valors. La raó és ben clara i senzilla: és del tot impossible una vida humana al marge dels valors.

Com s'ensenyen els valors? Es pot ensenyar l'ètica? Aquestes preguntes són tan antigues com els mateixos sofistes. Ells no les varen saber resoldre, i probablement nosaltres tampoc. No hi ha fórmules màgiques.

També sabem que els valors es transmeten, sobretot, a través de la pràctica, de l'exemple, de la discussió sobre confrontacions i conflictes socials.

Però hi ha altres coses per afegir: el valors, tanmateix, no existeixen per si sols. No són entitats essencials ni coses reals, ni tan sols vivències: els valors no són, valen. Valen en la mesura que s'encarnen dins la realitat dels homes com a propietaris d'aquests valors. Els valors no existeixen com a tals, sinó que necessiten un dipositari en qui descansar i a través del qual expressar-se.

Aleshores, sent la persona una realitat complexa, la captació del valors no depèn només d'un esforç intel·lectual. S'ha dit alguna vegada que la intel·ligència és cega per als valors. Majoritàriament els valors se'ns revelen mitjançant la intuïció emocional. Els valors responen més aviat a la lògica del cor i del sentiment. Sorgeixen en la percepció sentimental: en preferir, en estimar, en odiar.

En tot cas, després d'aquesta primària imatge emocional del valor, es pot, i de fet és així la major part de vegades, construir-lo intel·lectualment dotant-lo de força i de teories.

### III. Els valors i les rondalles

Els valors no són conceptes que tinguin uns fonaments estàtics. Més aviat al contrari, són conceptes dinàmics. No existeix l'amor, existeix el fet d'estimar. No existeix el respecte

o la bondat, existeixen els fets de respectar i ser bondadosos.

Per altra part, els valors com estimar, respectar, ser justs, ser solidaris, no es poden manar. No es poden viure si no són acceptats. Descobrir-los i viure'ls és una tasca personal. Tasca de contínua reserva que ningú no pot fer per un altre, com pensar, dormir, veure, o sentir. Els valors es mostren, no es demostren; es contagien però no s'imposen.

En aquest context és com jo entenc la transmissió de valors que contenen les rondalles.

La rondalla és dinamisme pur, és acció, emoció, risc, aventura. Els valors no es presenten com a virtuts definides o com a termes abstractes. Les rondalles no ens donen lliçons sobre la conducta, ni ens recomanen cap tipus de comportament. L'infant que escolta o llegeix la rondalla està forjant, sota la seva personalitat que creix, a través de la identificació amb els personatges i les accions i pautes de conducta d'aquests, tot un carreny de valors i actituds.

Si s'identifica amb els personatges més bons, no és per la seva virtut (amor), sinó per la seva actuació (estimar). En el transcórrer d'aquesta actuació, a part de, com ens recorda Bettelheim contínuament, projectar les seves ànsies, la soledat, les pors, l'infant interioritza tots aquells valors que li permetran actuar davant les dificultats de la seva pròpia vida real. Les rondalles, com a elements culturals, contenen en el seu dinamisme aquells patrons de conducta, diguem-ne valors, normes, actituds, que la nostra societat necessita per funcionar i perviure.

A aquesta funció d'interiorització hi coopera sens dubte la plasticitat de l'infant, i així, les experiències tipificades de la col·lectivitat que ens han transmès de generació en generació, des que el món és món, entren, mitjançant la vivència imaginativa que les rondalles provoquen, a formar part de l'experiència de l'infant. De quins valors podríem parlar? Quins valors són més suscepti-

bles de trobar-se a les nostres rondalles?

Sense voler, ni de molt, definir-ne tots els possibles, podríem parlar d'alguns.

### Treball - esforç - constància

Hi ha un principi que ningú no pot discutir: tot s'aprèn. Sobre la base biològica que tenim, edificam tots els coneixements. No existeixen els hàbits i els coneixements innats, sinó que el nostre organisme ha de realitzar un esforç, a vegades molt gros, per adquirir-los.

I de tota manera cada dia es fa més difícil trobar aquest valor a les aules: des d'aquell missatge realista: «guanyaràs el pa amb la suor del teu front» (Gènesi, 3.19) hem passat als més optimistes missatges publicitaris: «*Se acabó el frotar*» o «Vine a la nostra entitat bancària i disposaràs de forma immediata dels doblers que necessites...».

La realitat, però, és una altra, aprendre a llegir o escriure, aprendre la taula de multiplicar, aprendre a sintetitzar, aprendre a esquematitzar, aprendre a ser persona, suposa un esforç considerable.

Aquesta teoria sobre l'esforç en qualsevol tipus d'aprenentatge apareix reflectida en moltes rondalles. Les coses no s'aconsegueixen tan fàcilment com un s'imagina o voldria.

El «camina, caminaràs...» o el «per amunt i per amunt» són uns exponentes clars del que acabam de dir: «Camina, caminaràs i cap envant te faràs, i hala petit de d'allà, travessant terres i més terres...» («Gregori Papa», tom IX).

L'important missatge que un no es pot detenir malgrat el fracàs inicial, és implícit i explícit en molts d'indrets de les rondalles. Un no pot esperar l'èxit al primer, al segon ni al tercer intent.

Sens dubte la tenacitat, la constància són els factors més determinants de l'èxit. La constància és la fermesa fins al límit de les forces per aconseguir els objectius proposats.

Analitzem, si no, la rondalla «Es castell d'iràs i no tornaràs», on el protagonista, en Bernadet, camina caminaràs..., supera amb molt d'esforç, una vegada i una altra, totes les dificultats que se li presenten.

Superar les proves, vèncer les dificultats, seguir endavant, perseverar, actituds necessàries per a la vida i imprescindibles per a l'aprenentatge, estan reflectides en les rondalles, i ho comprovam cada dia i mil vegades en nosaltres mateixos o en els nostres alumnes.

### La responsabilitat i la coherència

El progrés d'una persona està íntimament lligat a la creença que un té en les mans el seu propi destí, i que és amo i senyor del seu futur.

Es tracta, sens dubte, d'un camí difícil, en el qual apareixen mesclades les coses simples i les complexes; l'acte i la idea.

Quantes vegades no trobam aquesta i altres expressions: dit i fet!..., «encara no li havia comanada una cosa, com ja l'havia enllestida, però que la hi enllestia tan bé, que aquell senyor no se'n podia avenir...» («Gregori Papa», tom IX).

Aquesta coherència entre la paraula i l'acció, de complir el que un ha dit o ha promès, és present en molts de relats: Na Catalina dona paraula que es casarà amb el príncep Corb (tom XIX), i ho fa a pesar de tots els entrebancs i temptacions per deixar-ho anar, i en Martí Tacó (tom I) diu: «Es conversar és per demés. No han d'esser ses paraules, sinó ses obres que m'han de treure de dins sesfang. Qui té es ball, balla i foris...»

### Autonomia - conquesta de la pròpia identitat

Quasi sempre en les nostres rondalles el protagonista és petit, menyspreat..., però a mesura que avança la història venç en totes les proves que se li presenten, es manté fidel a si mateix i gràcies a aquestes

victòries, construeix la seva pròpia identitat. Es converteix en una persona autònoma, es venç a ell mateix i venç les dificultats: «Me'n vaig, a l'acte, a cercar l'amor de les tres taronges. No tornaré que no la duga... Me n'hi vaig i foris» (tom III).

Totes les històries posen èmfasi especial en les dificultats amb què un es troba a la vida. Han de superar-se els perills, s'han de resistir les proves —«Tres Germans», tom XIV— i s'han de prendre decisions; les rondalles ens mostren que, si un és fidel a si mateix i als seus propis valors, per molt desesperada que sembli la situació, sempre tindrà un final feliç.

Els pares no poden fer res per assegurar el desenvolupament del nin cap a la maduresa. Per tenir autono-

mia, l'infant ha d'enfrontar-se, per ell mateix, a les dificultats. A més, per aconseguir aquesta autonomia cal renunciar als desigs de dependència i començar una existència independent, encarant-se amb el risc, la por i les aventures. Així ho fan en Gregori («Gregori Papa», tom IX) o els protagonistes d'«En Joanet i es gegant» (tom XVII) i tants d'altres.

Al capdavant la maduresa és això: saber alliberar-nos a nosaltres mateixos en comptes d'obtenir la màxima felicitat.

### L'autoestima i la confiança en les pròpies possibilitats

Lligada a l'anterior valor apareix sovint l'autoestima. Aquesta es defi-



TOM X

neix com la imatge que tenim de nosaltres mateixos, de la nostra vàlua personal, i es construeix de les experiències viscudes, i de les persones que ens envolten.

Els protagonistes de les nostres històries creuen que ells són capaços de vèncer les dificultats, estan convençuts que són competents per arribar a la meta final, que mereixen la felicitat, que no tenen por, són optimistes. Així li passa a en Bernat a la rondalla «Guardau-vos de pedra rodona, de ca qui no lladra i d'homo roig» (tom XVI). Se sent capaç d'enfrontar-se al seu amo i al mateix gegant. Són extraordinaris alguns diàlegs entre en Bernadet i el gegant, com a mostra de confiança en les seves possibilitats.

Tenir una imatge positiva és, després de tot, creure en un mateix, creure en el seu futur, en la seva personalitat i actuar per progressar.

### Capacitat de rebel·lió davant les injustícies

Tant la justícia com la injustícia es descobreixen en la simple convivència. Clàssica és la definició de la justícia com a «actitud moral o voluntat decidida de donar a cadascú el que és seu». Aquest valor el mostra, per exemple, la rondalla «Sa fia d'es carboneret» (tom I), quan la reina (na Catalineta), fins i tot saltant-se la promesa de no poder donar consells, s'oposa al rei i no li permet que prengui una pollina a un maonès de forma totalment injusta.

### La sensibilitat

La rondalla és el vehicle ideal per traslladar-nos a altres terres, a altres móns, a altres maneres de ser i ens dóna una oportunitat única: conèixer les persones per dins, saber què pensen, les seves penes, alegries... Possiblement amb una rondalla arribam a comprendre millor una conducta humana més que no amb tot un tractat sobre la matèria. Llegint «En Bernadet i la Reina manllavada» (tom XV)

un pot escodrinyar dins l'interior dels protagonistes i sense massa esforç apareixen la bondat d'en Bernadet, la mala entranya de la Reina manllavada..., tot descrit amb un gran lirisme i sensibilitat.

D'altra banda, les rondalles contenen moltes altres coses que ens poden fer estimar la vida i la nostra terra, que ens poden fer feliços i gaudir: a més de bruixes i nens, onsos i gegants, dracs i altres bèsties, hi trobam la mar, el sol, la llum i el cel. Hi trobam la terra i tot el que conté: els arbres, els ocells, l'aigua i la pedra, el vi i el pa, i també..., els homes i dones. És un bon exemple d'això la rondalla «Es castell d'iràs i no tornaràs» (tom VII) i, encara més, la rondalla «Sa fia del Sol i de la Lluna» (tom II).

Aquest món de les rondalles és un món infinit però limitat, tancat però desconcertadament obert, és un món prodigiós real i irreal a la vegada.

Hi ha alguna cosa que tal volta no es pot descriure, però seria com aquella cosa que ens permet percebre el misteri de les coses que ens donen la felicitat.

### Imaginació i fantasia

La imaginació és un valor, que després d'uns anys d'excessiu racionalisme, torna a estar ben considerat. La imaginació i la fantasia permeten a l'infant que cerqui per si mateix i arribi a diferents alternatives. La fantasia és un instrument, com el sentit i la ciència, per conèixer la realitat.

Per a alguns autors, la imaginació és la clau de tot aprenentatge i la solució de problemes. S'ha calculat que el seixanta per cent del nostre aprenentatge es produeix en els sis primers anys de vida, època en la qual la imaginació és més fèrtil. Així, no ve, o no vindria, gens malament estimular la imaginació mitjançant l'audició de rondalles.

Diu Janer Manila (*Escola i cultura*, pàg. 63) que «la paraula constitueix un camí d'accés a la imaginació. Pel

llenguatge la imaginació s'encarna i pren forma».

No són tot un tractat de fantasia les aventures d'en Bernadet a «Es castell d'iràs i no tornaràs», o del mateix Bernadet a «La Princesa Aineta» o «El Príncep Corb» o «En Pere Poca-por»?

«Què faig ara? Com en sortim d'aquí dins? Com me n'escap d'aquests gameus?». Això són preguntes que sovint es fan els protagonistes de les nostres rondalles (en Bernadet a «La Princesa Aineta», en Pere Gri, en Pere Catorze...), i només se'n surten amb enginy i imaginació. El mateix li passa a na Catalineta d'«El Príncep Corb»: «se posa pensa que pensa, pensa que pensa, fins que a la fi se pega un cop en es front i diu: ja ho sé que faré, ja ho sé, ja ho sé...». També són tota una antologia de fantasia i imaginació les rondalles «Sa fia d'es carboneret» i «Es tres mantells d'or».

### Astúcia

L'astúcia apareix com a forma de superar la ira d'un ésser superior o per aconseguir superar dificultats. En quasi totes les rondalles el protagonista, si no és per l'astúcia, no té altres mitjans per enfrontar-se a l'adversari. A «En Salom i es Batle» (tom VII), el protagonista mostra a cada pàgina unes maneres molt enginyoses de guanyar les apostes que fa amb el batle. També en Joanet de l'Onso i tants altres.

Per dominar el gegant o la bèstia el camí és l'esforç o l'astúcia. Aquesta és una bona raó per tenir enginy i seguir treballant.

### Bondat

No és que estigui de moda la bondat ni són notícia les bones accions. Però la bondat és i serà sempre un valor present. O no és bondados en Miquel quan («Tres Germans», tom XIV) dóna tot el que té a les velletes que va trobant pel camí mentre camina? O en Gregori?, que «sempre el

trobaven de bon signe, no era gens entonat, ni princernut, ni esquitarell; i sempre l'aglapien disposat a desteixinar-se i a descalçar-se pels altres: era s'al·lot més plaent i més bon al·lot que mai haguessin vist» (tom IX). La bondat i la felicitat tenen uns estrets lligams. Un no es pot sentir feliç i a gust amb si mateix si dins el seu cor hi té odis i rancors. La persona bondadosa és tolerant, solidària, comprensiva i disposada a perdonar.

Ser bondados seria: no dir mentides, estimar els altres, no ser ambició, creure els pares o l'adult, no robar, etc.

Hem de pensar que la majoria de narracions castiguen la gelosia, la mentida, el robatori, la covardia..., i es premien la sinceritat, la generositat, l'obediència, l'amor, la valentia...

«Deu vos ho pag, lo que heu fet per mi, i en coses que sien bones, manau i disponeu» («L'amor de les tres taronges», tom III).

«Es creure és criança, m'ensenyaren mon pare i ma mare» («En Pere Catorze», tom VIII).

### Ambició, valentia, decisió - aventura

Parlam aquí d'ambició en el sentit d'aspiració, de desig de millorar i créixer, de ser útil a la humanitat, de lluitar contra la ignorància.

Molta ambició i coratge, valentia i decisió va tenir en Bernadet per emprendre l'aventura d'anar a cercar «l'amor de les taronges», per vèncer els tres camps de formigues, d'animals feroços i el de la serp de set caps. També en fa falta a «Una madona qui enganà el dimoni»: «Per això tanta de cosa?... Ell no n'hi ha per començar... en presentar-se en Banyeta Verda, envia'l-me a mi i ja veuràs com m'hen desfaré...» (tom XIII).

La vida suposa aventura. Aventurar-se és arriscar-se, atrevir-se, exposar-se. És esperar endevinaments i fets estranys. L'aventura és un viatge insòlit, real o imaginari, és dinàmica: exigeix moviment i decisió: «No vos cregueu que en Berna-



Il·lustració de G. Doré

det se retgiràs ni es peu li tornàs en-rera; sinó tot lo contrari: ben atacat mina endins» (tom XIII, «La Princesa Aineta»); o aquest altre exemple que ja hem dit abans: «Me'n vaig a l'acte a cercar l'amor de les tres taronges. No tornaré que no la duga... és ben per demés tot quant me direu... me n'hi vaig i foris» («L'amor de les tres taronges», tom III). «Però bèstia de mi! Què he de fer, he de fugir? I, sobretot, d'homs covardos no se'n canten romanços. Cap an es drac s'és dit!» («En Martí Tacó», tom I).

Però no sols es tracta de viatges per l'exterior, trescant món: el nin que escolta o llegeix ben aviat s'adona que també es tracta d'un trajecte més complex, interior, en el qual es va adquirint el coneixement de les coses i del propi jo en un procés de maduració personal. Un viatge, una aventura, val a dir, en la qual la realitat i la ficció apareixen estretament relacionats.

### Entusiasme

L'entusiasme amb què els protagonistes de les rondalles emprenen les aventures i superen les dificultats és extraordinari. Recordem na Cata-

lineta a «N'Estel d'or» (tom I), que supera un darrera l'altre tots els obstacles que la madrastra li va posant.

Convé, per tant, obrir els ulls davant la vida, «romandre despert», que diria en Xesc quan s'amaga davall la campana o en Bernadet davall l'escudellet, i adonar-se que un és participant actiu de la vida. L'entusiasme ens farà recórrer molts de camins i servirà per iniciar noves activitats.

### Escoltar - atenció

Parlam d'aquest valor en dos sentits: en un nivell pedagògic, com a hàbit d'aprenentatge (diuen que escoltar a classe suposa un cinquanta per cent de la feina per entendre una lliçó). Quan un infant escolta un conte, la interioritat de la trama provoca una gran emoció i serveix d'exercici mitjançant el qual l'infant aprèn i madura la capacitat d'estar atent.

Però també ho podem entendre en un altre sentit, és el valor d'escoltar, d'estar atent, «d'anar viu com una centella» («Es dos germans servers», tom XIII), d'escoltar les instruccions que ens donen per arribar a una meta.

Així li va passar a en Bernadet quan anava a cercar l'amor de les tres taronges: «Ja ho crec en Bernadet no en perdé cap paraula. Massa ell escoltava bé, i en tenia poca de són» (tom II); o en Salom, «que era més viu que una centella i taiava un cabei a l'aire» (tom VII); o en Bernadet, a «La Princesa Aineta» (tom XIII), «que hi anava ben uis espolsats i que cercava ben arreu per tot...»; o el mateix dimonis: «No res, ja torna esser hora de començar es jornal. Arruix tots, fora vesa, fora son i bona feina i alerta mosques» (tom III, «¿Val més matinejar que a missa anar?»).

### Ajudar-se mútuament solidaritat - compartir

Es donen a les rondalles casos en què els germans, o les germanes o fins i tot els mateixos dimonis, col·laboren de tal manera que o se salven mútuament

o gràcies als seus esforços conjunts aconsegueixen les metes esperades.

«*Na Fadeta pega siulo i compareixen set estols d'homonets i donetes... i les diu: hala tots a treballar... i aquella tracalada d'homonets i donetes ja són partits: uns senya que senya ses tires; altres amb xadetes cava que cava...*» (tom VII).

Cosa semblant passa amb uns quants estols de dimonis boiets que conjuntament treuen un bosc, el llauen, el sembren, xarcolen, seguen, baten... («Una madona que enganà el dimoni»). Aquest mateix valor de col·laboració el trobam entre en Xesc i en Lau i entre els dimonis protagonistes de la rondalla «¿Val més matinejar que a missa anar?» i entre en Juanet de l'Onso i n'Arrabassapins, n'Escardapenyas i n'Apunterapareis (tom III). No són exemples clars de solidaritat?

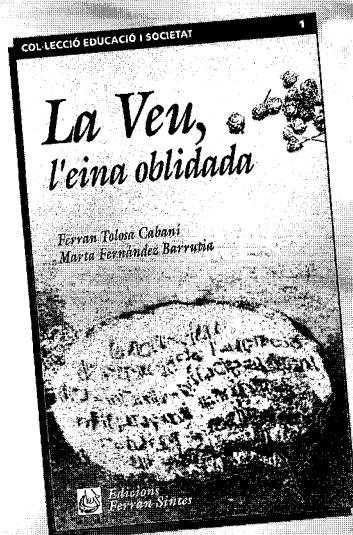
### Paraules finals

Llegir, en general, és alguna cosa més que agafar un paper imprès i desxifrar-ne els signes. Llegir una rondalla o escoltar-la..., què seria? Seria assenyalar la realitat de la vida, assaborir-la. Seria construir-se, paraula a paraula, una identitat. Seria deixar-se penetrar pels valors de la nostra cultura. Seria acostar-se als personatges eterns de totes les literatures, o a l'heroi personal i intransferible de cadascú. Seria imaginar-se altres móns.

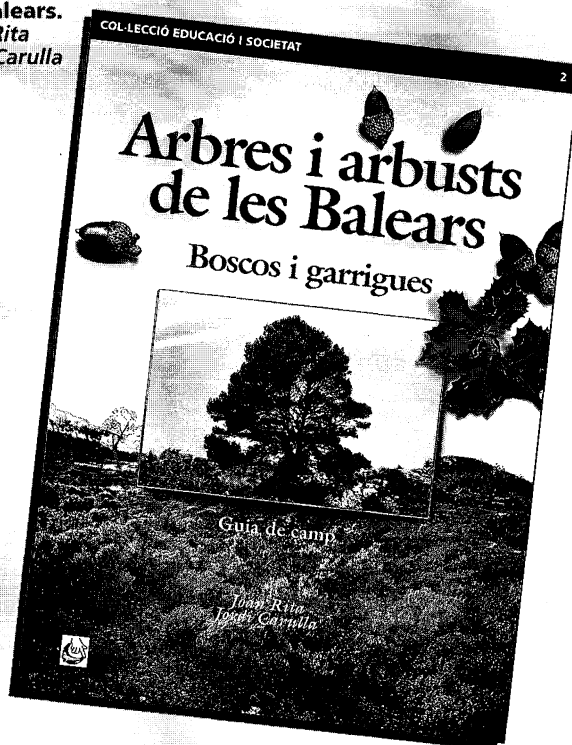
Ara que la reforma educativa parla tant de valors, actituds i de temes transversals, tal volta seria un bon moment per treballar a les nostres escoles, d'una manera o altra, sistemàtica o improvisada, el món de les nostres rondalles. Perquè acabar per on hem començat, és a dir, escoltar les rondalles, avui en dia, al voltant del foc o a la fresca, cada vespre en haver sopat, sembla més difícil..., o no?

## 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



ALTRES TÍTOLS EN  
PREPARACIÓ:

**La Colònia Escolar  
Provincial de les  
Illes Balears  
1924 - 1932**  
Miquel Jaume  
Campaner

**El model de dona a  
la Secció Femenina.  
Implantació a les  
Illes Balears  
(1939-1975)**  
Esperança Bosch  
Victòria A. Ferrer

**Benvingut al món,  
els primers dies de  
vida.**  
Sergio Verd

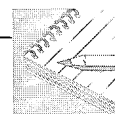


**EDICIONS  
FERRAN  
SINTÈS**



MARIA ROSA ROIG  
Mestra d'Educació Infantil

RONDALLES



# Viure les rondalles en un programa d'immersió



Recordem que una aula d'immersió lingüística suposa un grup d'infants que realitzen el procés d'aprenentatge en una llengua que no és la de l'àmbit familiar propi, i moltes vegades ni de l'entorn social més pròxim. Això sí, amb una dinàmica especial que té en compte en tot moment aquest fet.

En els programes d'immersió,<sup>1</sup> l'eix fonamental és, doncs, el llenguatge. Qualsevol activitat, programada o espontània, implica una manera concreta d'actuació del/de la docent per tal d'afavorir en l'infant la comprensió i l'expressió en una nova llengua.

En el cas de les nostres illes, els grups d'alumnes que integren un programa d'immersió són, generalment, fills de famílies castellanoparlants i la llengua d'ensenyament és, evidentment, el català.

Però la integració d'aquests infants en la cultura del lloc on viuen no s'ha de referir tan sols a l'aspecte lingüístic, cal que els objectius siguin més amplis: costums, tradicions, literatura... I cal, sobretot, que aquesta integració sigui producte de vivències positives, de moments màgics, d'experiències engrescadores... Perquè així sigui, veritablement, una integració lliure i desitjada.

Quin paper tenen les rondalles dins aquest marc? En poden gaudir els infants que no dominen la llengua catalana? Aquestes i altres preguntes es plantegen molts dels mestres que treballen a les aules d'immersió.

És clar que, en una primera fase, no seran suficients la paraula i el



gest, però si ens equipam amb els materials i recursos necessaris, l'èxit està assegurat.

Veniu, entrau, asseieu-vos..., anem a contar una rondalla!

**Mestra o contadora:** Mirau qui ha vengut..., la jaia Magrana!<sup>2</sup> Digau-li, bon dia, jaia Magrana!

**Infants:** Bon dia!!! És una bruja?

**M:** Nooo!, no som una bruixa, som una padrineta, som molt velle-ta..., ja tenc molts d'anys...

**I:** Què duis penjat del braç?

**M:** És la meva senalleta.

**I:** Que hi ha dentro?

**M:** Mmmm... A dins hi ha una rondalla! Sempre hi duc una rondalla...

S'estableix un breu diàleg entre la mestra o contadora i la jaia:

**M:** Una rondalla! Voleu que la contem...?

La jaia mou el cap en senyal d'assentiment.

**M:** D'acord! Asseieu-vos en aquesta cadira i escoltau.

Els infants descobreixen ràpidament que en arribar la jaia comença una estona de calma i d'emocions, de somnis i d'aventures...

**M:** Això era un rei...<sup>3</sup>

**Rei:** Aaaiii! aaaiii!

**M:** Què li passa al senyor Rei, per què gemega tant? Demanau-li, per què plora?<sup>4</sup>

**I:** Per què plorau, rei?

**R:** Tenc mal! Tenc molt de mal!

**M:** Li fa mal el cap? (Amb la mà es toca el cap.)

**I:** Senyor Rei, vos fa mal el cap?

**R:** No, el cap no em fa mal. Aaaiii!

**M:** Li fa mal el nas? (Amb la mà es toca el nas.)

**I:** Senyor Rei, vos fa mal es nas?

**R:** No, el nas no em fa mal. Aaaiii!

(Interrogarem, entre tots, el senyor Rei fins a descobrir que té mal a la cama.)

M: Oh!, el senyor Rei té molt de mal a la cama, convé que cridem metges i savis per trobar remei al seu mal...

I: Metges!!! Savis!!! Veniu! El senyor Rei té mal a la cama!<sup>5</sup>

M: Els metges, els savis...; digueren que el Rei només es curaria amb la flor romanial... El Rei, pensà i pensà...,<sup>6</sup> i decidí encomanar als seus tres fills que l'anassin a cercar lluny d'aquella terra.

Així comença la història en la qual tots participarem: Parlarem amb el Rei, acompanyarem en Bernadet en la recerca de la flor romanial, volarem amb l'àguila per damunt les muntanyes, plorarem quan el germà gran enterra el protagonista en un arenal, bufarem ben fort el flabiol perquè soni la cançó..., i serem molt

feliços quan en Bernadet, a la fi, sigui proclamat rei.

Amb tota seguretat, el «públic» reclamarà més d'una vegada la repetició de la rondalla..., reviure l'experiència és altament gratificant.

I esperarem amb impaciència que torni la jaia Magrana amb la seva senalleta plena de rondalles.

#### NOTES:

(1) Els programes d'immersió es duen a terme als nivells d'educació infantil i primer cicle de primària.

(2) La jaia Magrana és una tereseta vestida de pagesa que ens servirà com a personatge d'introducció de l'«hora de les rondalles». El primer dia que es presenta al grup, pot dur la senalleta plena de magranes..., a la jaia Magrana li agraden moltíssim, vet aquí el perquè del seu nom. Després de convidar-los a tots i totes a menjar magranes, establint així una relació afectiva positiva amb els infants, promet visitar-los sovint i dur cada vegada una rondalla dins la senalleta.

(3) És el moment d'ensenyar el primer suport visual que complementi la paraula. Pot tractar-se de qualsevol tipus de recurs que ens ajudi a afavorir la comprensió:

- Mostrar les imatges del llibre que s'explica.
- Teresetes de diferents tipus.
- Retallables de cartolina enganxats a la pissarra.
- Ninots articulats.
- Diapositives.
- Disfresses...

En fi, tot allò que puguem tenir al nostre abast, per tal de promoure la naixença d'un nou espai, d'una nova situació.

(4) Són importants, sobretot en una primera fase, les intervencions dels infants, els diàlegs amb el personatge...

(5) Cada vegada que en la narració sorgeix un personatge o un objecte que impliquin dificultats de comprensió, apareixerà, a la vista dels infants, el reforç visual que hurem escollit per a l'ocasió.

(6) El gest i l'entonació de la veu del contador o contadora de rondalles als més petits, és tan important o més que la utilització de suports visuals. Convé aplicar les mateixes estratègies que ens aconsellen els experts, a l'hora d'explicar contes. (Sara C. Bryant; Abeyà, Valriu; etc.)

## 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 dediqua 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,

ANTONI FONT i CATERINA MARTÍ  
Mestres de Primària

RONDALLES



# Les Rondalles a l'escola



l desig d'unir esforços entre els mestres que treballàvem al mateix centre, la necessitat

de cercar noves perspectives que ens ajudassin a afavorir la creativitat i rompre la monotonia dels esquemes establerts, l'afany d'afavorir la identitat de l'escola i de l'alumnat..., i altres circumstàncies, ens conduïren a iniciar el camí cap a l'exploració del món del teatre. Eren els inicis dels anys vuitanta.

*El vestit nou de l'emperador, El jardí de Flaire-Nas, El dimoni Cucarell, Les illes dibuixades, L'amor de les tres taronges, La fada, Utinghami, el rei de la boira i El testament del Nasi,* són les obres que any rere any es treballaren i que marcaren la fita de cada fi de curs a l'escola pública de Valldemossa, a manera de cloenda.

Al cap d'un temps d'haver iniciat l'experiència, pensàrem que seria interessant expandir-la, i establir una mena d'intercanvi entre altres escoles. Unes professores dels centres públics de Santa Eugènia i Alcúdia, que també treballaven l'art escènic, se sentiren atretes per la idea, i fou a partir d'aquí quan s'organitzà una mostra de teatre escolar entre els dos centres abans esmentats i el de Valldemossa.

Aquesta mostra exigia el treball en grup de l'equip de mestres, és a dir, l'intercanvi d'idees, mètodes de treball, ajudes puntuals... Al llarg del curs es feien reunions per parlar



sobre el projecte i per exposar i comentar el que es treballava. Cada any, cada centre participant representava la seva obra als altres.

Creiem que fou una experiència enriquidora i a la vegada engrescadora. D'una banda, perquè veure i conèixer el que fan els altres sempre



Dibuix: Miquel Noguera

ajuda a rectificar errors i també a ser més crítics amb el treball propi. I de l'altra, perquè aquest intercanvi afavorí l'obertura de cada comunitat educativa.

En aquest article explicarem el muntatge que representà *L'amor de les tres taronges*, adaptació d'una rondalla mallorquina recollida per mossèn Antoni Maria Alcover, que s'estrenà el dia 25 de maig de 1984, a Santa Eugènia. L'obra representava l'escola pública de Valldemossa a la II Mostra de Teatre Escolar.

L'adaptació del text rondallístic —respectant fidelment la trama, els personatges i la modalitat del llenguatge dialectal— la féu Caterina Martí. Aquest fou el primer pas. L'únic element innovador referent a aquest aspecte fou la creació de la figura del Cor, com si es tractàs d'una tragèdia grega. El Cor anava alertant els personatges sobre la incertesa del seu destí. Durant tota la representa-

ció romania en un costat de l'escena. Els personatges que en formaven part duïen el rostre cobert per una màscara.

Un dels motius de la creació del Cor fou per facilitar la comprensió al públic, ja que podia disposar d'uns micròfons fixos i bastant potents.

L'obra quedà integrada per una obertura, set escenes i un comiat.

La música, creada especialment per a l'obra per Antoni Font, es féu sobre temes de cançons populars com *El copeo de muntanya* i *Una teringa*. Hi ha fragments musicals que són totalment instrumentals, com ara l'obertura.

Tota la part musical s'enregistrà en un estudi a fi d'evitar problemes tècnics el dia de la representació. El Cor era l'únic que posava les veus en directe.

Les lletres de les cançons són inventades, les úniques que són del

text de la rondalla són la que canta la dona del gegant i la del gegant.

Cançó de la dona del gegant:

*«Es meu homo, que és gegant  
i amic d'un drac  
que tot lo món cerca  
que tot lo món sap...»*

Cançó del gegant:

*«Sent olor de carn humana  
ja en menjarem aquesta setmana  
si el dimoni no ens engana»*

També es féu una coreografia específica per a l'obra. Maria Marqués, mare d'una alumna, en fou l'autora.

Els efectes especials com ara renou de formigues, d'animals feroços, de serps, de portes..., es feren en directe amb intruments de percussió.

Quant a la part plàstica, es feren quatre caparrots amb paper i cola. Tres d'aquests corresponien als tres gegants i l'altre a la bruixa.

El taronger d'on sorgiren les tres taronges que donaren vida a les tres fadrinetes, es féu amb cartró. Un nin el duia subjecte al cos. Les màscares que duien els qui formaven el Cor es confeccionaren amb benes de guix.

Un senzill teló de fons, de roba de color negre, serví de fons per a tota l'obra.

Mentre s'anava representant l'obra, es projectaven foses de diapositives en un costat de l'escena. Era un element més, de caràcter plàstic, que s'afegia a tot el conjunt. Les diapositives, fetes pels mestres, eren alienes al tema de l'obra.

Del vestuari se n'encarregaren els pares i les mares, prèviament assessorats pels mestres.

Respecte a l'organització de tot el muntatge, cal dir que hi participà tot



l'alumnat del centre, des de 1r. d'EGB fins a 8è., ja que es tractava d'una escola petita.

L'obra es treballà a les classes de llengua catalana, música, educació física i plàstica.

Uns alumnes actuaren, i uns altres ajudaren en l'organització. Així, un grup de vuitè s'encarregà de la part tècnica de so i llums, i un altre de les projeccions de diapositives.

*L'amor de les tres taronges* es representà a Santa Eugènia, a Alcúdia i a Valldemossa, al palau del rei Sanç. I com a cosa extraordinària, es presentà al premi de teatre Ciutat de Palma, per aquest motiu també s'escenificà al saló d'actes de Can Domenge, a Palma.

De llavors ençà ha passat molt de temps, però estam segurs que l'experiència del món del teatre és encara viva en el record de tots els qui hi participaren, i que suposà quelcom de positiu, no ho posam en dubte.

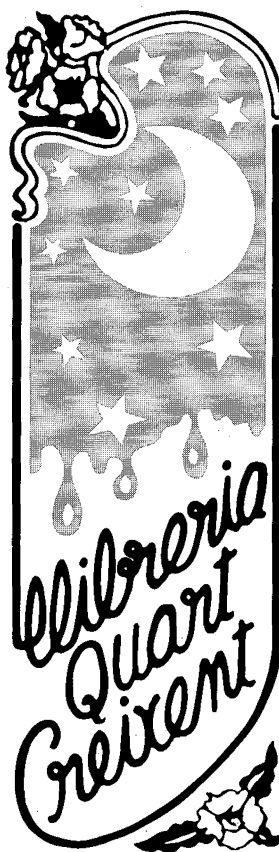


**TALLER GRÀFIC RAMON**

*La Bona Impressió*

EDICIONS  
COMUNICACIÓ IMPRESA  
AUTOEDICIÓ  
DISSENY GRÀFIC  
TREBALLS D'ALTA QUALITAT

JAUME BALMES, 43 - TEL. 75 44 32 - FAX 20 70 13  
07004 PALMA - MALLORCA



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

**CATERINA MOREY i SUAU**

Llicenciada en Ciències de l'Educació. ICE-UIB

# Maria Cinta Tarré i Font, de la vida activa a activar la vida



o solament alumnes i professors conformen la comunitat educativa. Tot un col·lectiu de personal d'administració i serveis —PAS— fan possible que tot el saber que alumnes i professors assoleixen i acumulen es reflecteixi en títols, certificats d'hores..., en paper escrit. És una feina callada, que mai no aconsegueix el reconeixement públic ni la cerimònia del càrrec acadèmic, però és imprescindible perquè la institució rutlli com cal.

Maria Cinta Tarré és la cap dels Serveis Administratius de l'edifici Sa Riera, seu de l'ICE de la nostra universitat. El mes que ve, després de tota una vida de treball, es jubila, ens abandona per gaudir d'un merescut descans.

**P. Procediu de Barcelona. Ens podeu explicar quan vàreu arribar i quina UIB vàreu trobar?, perquè ja treballàveu en una universitat, no és cert?**

R. Efectivament. Ara fa vint anys —l'any 1976— vaig venir a treballar aquí, després d'haver demanat el trasllat des de la Universitat Autònoma de Barcelona, on jo treballava. En aquells temps, tant la Universitat Autònoma com la Central eren les responsables dels departaments que hi havia a Palma. Varen ser temps molt interessants, ja que començava una lluita per independitzar-se i fer una Universitat de les Illes Balears; el professor doctor Antoni Roig Muntaner va ser el capdavanter d'aquesta lluita.

**P. Heu conegut la Universitat amb els tres rectors que l'han dirigida i heu viscut els temps dels tres directors de l'ICE. Sentiu nostàlgia d'alguna època passada?**

R. No sóc una persona nostàlgica. Sóc d'aquells que pensem que l'ahir ja no existeix i que el demà està per venir. Així que li puc dir el que sento ara, avui. Però no sento nostàlgia. En realitat no m'agrada ni tan sols mirar fotografies de temps passats. Així també m'estalvio d'agafar enrabiades. Cada rector ha fet les coses el millor que ha sabut, supòs. Unes vegades encertades, d'altres no i, d'altres, ho dirà el futur. Però he d'aclarir que no hi hagut tres rectors, sinó quatre. El doctor Ribera Blanca-

fort va estar en aquesta universitat molt poc temps. Ell em va treure d'una situació molt dolenta, en uns moments molt crítics per a mi. Desgraciadament no li puc dir personalment. És mort. Però sempre el recordo i el recordaré amb agraïment i estimació.

També he fet feina amb els tres directors que ha tingut l'ICE fins ara. I he de dir, en honor a la veritat, que tant el doctor Colom com el doctor Sureda han tingut una actitud de respecte envers la feina administrativa que desenvolupen els PAS. Quant al doctor Janer Manila, que és qui actualment ocupa el càrrec, el seu tracte envers el personal és tan exquisit que fer-hi feina ho considerem un privilegi. Cadascun d'ells l'ha dirigit segons la seva manera de veure les coses i el seu tarannà.

**P. Des del vostre lloc com a responsable administrativa de l'Institut de Ciències de l'Educació, com veieu el funcionament de la UIB actualment?**

R. Com sempre que hi ha canvis, estem una mica desorientats. Parlo de les persones que, com jo, no tenim càrrecs que impliquin un coneixement cert de les intencions del nou equip de govern pel que fa a l'organització de la UIB. Però no crec que hi hagi canvis molt dràstics, perquè penso que, en molts d'aspectes, funcionem molt bé, tot i que ja sabeu que tot és millorable..., i susceptible d'empitjorar, és clar!

**P. Quins pensau que han de ser el paper del gerent i del rector?**

R. El rector és l'autoritat màxima dins la Universitat. Ell és qui ha de donar les directrius, i els seus col·laboradors les han de seguir. I és natural que sigui així perquè, d'altra manera, això acabaria convertit en regnes de taifes. Ja sabem que quan hi ha eleccions, siguin de la mena que siguin, es creen una sèrie de compromisos. Però després de les eleccions, qui mana, mana. I aquell a qui no li agradi, que plegui. Per això són càrrecs polítics.

El càrrec de gerent és una plaça tècnica. Com més bo sigui el tècnic, millor per a la Universitat. Aquí hem tingut la sort de tenir, fins fa un any, i al meu modest parer,

un dels millors tècnics: el senyor Piña. Ara ocupa el càrrec un altre tècnic que, n'estic segura, posarà tot el seu interès perquè la UIB sigui exemplar en el seu desenvolupament administratiu. Pel que fa al paper exacte del gerent, doncs mireu, depèn de la confiança que li faci el rector. Tindrà més atribucions com més li'n doni la persona que ho pot fer. En aquest cas, el rector.

**P. Per quin plantejament d'universitat us decantaríeu?**

R. Això que ara us diré no és gaire popular, però és el que penso. En primer lloc, hauria d'haver-hi un sistema de beques que ajudassin veritablement els universitaris amb recursos escassos i que, pel seu expedient, en fossin mereixedors. Hauria d'haver-hi una borsa de treballs adients que permetessin, si no per complet, sí en gran mesura, pagar-se els estudis. I, per acabar, no carregar les espatlles dels qui majoritàriament no poden enviar els seus fills a la Universitat i, en canvi, amb els seus impostos, paguen els estudis dels fills dels qui, en general, tenen més poder adquisitiu que ells.

I d'altra banda, també m'agradaria que no hi hagués tanta separació entre ciències i humanitats. Hi ha pics que sembla que siguin irreconciliables. Contràriament, penso que haurien de ser complementàries, perquè per a mi és tant trist sentir un científic parlar amb menyspreu de la cultura, com un humanista esverar-se per tot el que són avenços científics i lluitar-hi en contra, amb l'excusa que repercuteixen contra la civilització. Per això m'agradaria, de bon de veres, que fos universal, integradora, culta, amb bons investigadors i que servís per formar homes i dones i no tant sols per repartir títols.

**P. Quin futur creieu que espera a la UIB?**

R. El futur serà aquell per al qual, les persones que l'estimin, lluitin. Depèn de tots nosaltres.

**Aquesta és Maria Cinta Tarré, una dona amb les idees ben clares, que tota la vida s'ha caracteritzat per lluitar amb força per allò que ella considera important.**

Davant ella s'obre ara una etapa diferent, que en principi hom podria suposar plàcida i tranquil·la, un descans després del tràfec del treball i de la rutina diaris. Però Maria Cinta és tot menys plàcida, rutinària i tranquil·la. És una àvia que conta contes de naus espacials; amb les inquietuds, les il·lusions i la força d'un jove de qualsevol ONG, creu en els ideals d'un món més just, més equitatiu. I no solament hi creu, sinó que es posa mans a l'obra, hi treballa i desplega una energia que no s'adiu gens amb el concepte tradicional de jubilació.

I és que és això, Maria Cinta es jubila, no es retira. Segur que al cap ja li bullen mil i un projectes i que els dies no tendran prou hores per encabir tota la seva activitat. Bona sort i gràcies, Maria Cinta!



PATRÍCIA TRAPERO LLOBERA

Professora titular de Teoria i Pràctica del Teatre. Directora de l'Aula de Teatre de la UIB

# Teatre i ensenyament



pesar de la constatació que el teatre és un valor cultural que, legalment, ha de ser motiu de docència i investigació, trobam una sèrie d'incongruències en els plantejaments polítics educatius en torn al lloc de la pedagogia teatral, centrada en una manca de consideració del teatre com a art particular i, per tant, una llastimosa situació d'ubicació en els valors científics. Si els estudis teatrals tenen, arreu del món, una enorme importància, tot considerant aquest fenomen com a expressió cultural amb dos vessants: un de textual i un altre d'espectacular, el cas nacional i autonòmic és ben diferent. I és per això que, des de la perspectiva de professora de la matèria i directora d'una aula de teatre, ens preocupa la situació dels mecanismes teatrals en el camp de l'educació.

Sembla que la societat actual demana que l'activitat teatral s'entengui com un fet molt més ampli que el de la representació, tant des de posicions creadores com de la recepció. És evident que el primer pas que cal fer per crear un públic autènticament sensibilitzat per poder gaudir de qualsevol manifestació de l'art escènic passa pels mecanismes educatius. L'educació del públic envers el fenomen teatral no només consisteix en una tradició d'assistència als espectacles, sinó que passa per una integració en els models educatius del mecanisme diguem-ne científics i objectius de les arts escèniques. I és des del convenciment que el teatre és una necessitat comunicativa i de formació individual i col·lectiva que se n'ha d'entendre l'ensenyament com a procés.

El teatre ha d'entrar a les escoles, però no només per als estudiants, sinó també per al professorat, que en definitiva és qui té a les mans els mecanismes pedagògics adients per a la preparació dels futurs actors-tècnics-auteurs-directors-espectadors del teatre. Però aquesta entrada dins els sistemes educatius ha de tenir el nivell més elevat possible en el marc al qual pertanyen.

Així, el nostre escrit té com a finalitat última de fer palesa la mancança que observam en el tractament del teatre en els mecanismes pedagògics, des dels nivells bàsics fins als més elevats, és a dir, des dels plans d'estudis de Mestre fins a les escoles superiors d'Art Dramàtic

(ESAD), sense entrar en el tema de les escoles privades de teatre, necessàries, per altra part, per a la mobilitat i obertura dels punts de vista pràctics.

Si passam revista als mecanismes de la pedagogia teatral a les Illes, sobretot en relació amb altres disciplines artístiques com la Plàstica o la Música, observem el següent:

## a) Els plans d'estudis conduents al títol de mestre<sup>1</sup>

Els nous plans d'estudis per a l'obtenció del títol de Mestre recullen cinc especialitats: Educació Primària, Llengua Estrangera, Educació Física, Educació Infantil i Educació Musical. La descompensació que es produeix quant al nombre de crèdits entre les matèries curriculars corresponents a cada una de les titulacions i el nombre de crèdits d'assignatures suposadament relacionades amb les activitats teatrals és total: de 669 crèdits, n'hi ha 42 de teatre, tenint en compte que en els mecanismes de convalidacions dels plans antics de Mestre es produeix el pas d'Expressió Plàstica i Formació Musical (és a dir, dues assignatures de les especialitats de Ciències, Socials i Filologia) a Educació Artística i la seva Didàctica (és a dir, una assignatura de 4,5 crèdits), i per altra part, Expressió Corporal (de l'antiga especialitat de Preescolar) passa a convalidar-se per Aprenentatge i Desenvolupament Motor I (una assignatura de 6 crèdits). Sí que trobam als plans d'estudis de Mestre del centre adscrit Alberta Giménez una matèria de 6 crèdits amb el títol d'Expressió Dramàtica, si bé, curiosament, és optativa de tercer per a Llengua Estrangera i Educació Musical, però no per a Educació Primària i Infantil. En canvi, la música té un tractament absolutament diferent. En primer lloc té una titulació pròpia, la d'Educació Musical, amb les matèries i els crèdits d'aquesta especialitat, que, a més, té, dins el catàleg d'àrees de coneixement del Ministeri d'Educació i Cultura, una consideració específica. D'un total de 223 crèdits, se n'imparteixen 63,5 de matèries pròpies de la titulació.



## b) El teatre a l'ensenyament primari, mitjà i secundari. La LOGSE

La situació que acabam de plantejar no passaria de ser considerada com una simple «anècdota» si no fos per la presència del teatre en l'educació primària (on la dramatització es troba integrada teòricament en l'educació artística), EGB, ESO i actual batxillerat, és a dir, l'ensenyament mitjà i secundari, tal com té en compte la LOGSE en el concepte de Taller de Teatre per a l'ESO i d'EATP de Teatre per a segon i tercer de BUP; ambdues són matèries optatives que ofereixen els departaments, sempre que es disposi de temps, però especialment de professorat «disposat» a impartir-les. Però és terriblement paradoxal el fet que la LOGSE reculli un taller de teatre, el perfil del qual suposa quasi una petita carrera d'art dramàtic, que no pot ser de cap manera impartit per un professor aliè a aquesta disciplina, ja que requereix una especialització teatral que no s'ofereix ni a les diplomatures de Mestre ni a les llicenciatures universitàries.

Tal com afirma J. Serrano Masegoso<sup>2</sup> en un paràgraf clarament expositiu de la situació del teatre en l'ensenyament:

*«Porque, una vez más, la improvisación ha hecho estragos y así nos encontramos con que no se ha depurado quien debe impartir esta materia optativa y no se han tenido en cuenta ni las aptitudes del docente ni quién debe ser este docente. Y viene a ocurrir que, en los centros en que se imparte esta materia, el responsable de la misma es el docente de cualquier otra al que le faltan horas para cubrir su horario normal. Pero, ¿cuál es su cercanía al teatro?, ¿cuáles son sus conocimientos específicos?, ¿dónde se ha preparado para esta materia?, ¿qué prácticas ha realizado?... Y así hasta el infinito de interrogantes sin respuesta.»*

*«Para dar clases de Matemáticas, para poner una inyección... existe una capacitación concreta, incluso para cortar un filete de ternera en el supermercado de la esquina es necesario contar con un carnet de manipulador (...) No se puede diseñar un puente sin unos estudios que refrenden que se sabe hacer, pero se puede diseñar la construcción de un personaje sin estudio alguno que haya previsto preparación alguna para ello.»*



Figurentheater Triangel, L'arbre de la vida, 1983

És a dir, que el MEC estipula a la LOGSE la pràctica dramàtica, però no posa els mitjans mínims per a la formació dels professorat que ha de dur-la a bon terme.

## c) El teatre a les universitats

No hi ha cap dubte del grau d'interdisciplinarietat de què gaudeix el teatre, per una part, és considerat (per mecanismes de fixació formal) com una secció de la literatura, per l'altra, té relacions amb totes les disciplines artístiques que conformen l'espectacle, l'anomenada posada en escena. Aquesta complexitat, juntament amb els seculars mecanismes d'interrelació personal per a la seva adquisició i la falta de consideració social del treball teatral, es junta amb la falsa imatge que el teatre no pot ser mai considerat com una ciència i, per tant, no és suscep-

tible d'investigació i d'una docència superior de la qual sí que pareix que gaudeixen altres professions o arts.

La situació del teatre a la universitat espanyola és del tot atípica, atès el fet que a la resta de països de la Comunitat Europea, per no parlar dels països americans, hi ha la llicenciatura de Teatre, és a dir, que el teatre forma part de les màximes institucions culturals, que són les universitats: hi ha centres d'Estudis Teatral, departaments de Teatre o de Drama, entre altres unitats acadèmiques i, com a conseqüència, estudis universitaris teatrals que han servit per renovar i dignificar aquest art, des del punt de vista teòric i pràctic. A la UIB, les matèries de teatre estan incloses dins dues llicenciatures específiques, Filologia (recordem que el major nombre de perfils de teatre es troben a l'àrea de Filologia Espanyola) i Història de l'Art (ja que el teatre és esmentat com a epígraf H 330 —Història i Art— a la catalogació del Pla nacional d'I+D) amb tres assignatures: Teatre Català, Les Arts de l'Espectacle i Teoria i Pràctica del Teatre, que sumen 21 crèdits d'un total de 900.

De manera paral·lela al cas de la diplomatura de Mestre, trobam una Història de la Música a la llicenciatura d'Història de l'Art de 12 crèdits amb la qualificació de troncal de segon cicle.

El teatre a la universitat sol concretar-se en les anomenades aules de teatre, totalment diferents quant a la configuració (si bé normalment depenen dels vice-rectorats d'Extensió Universitària, per tant, són activitats extracurriculars per a alumnes i docents) i sense una definició específica que impedeix la unificació de criteris quant al seu paper a la docència de les universitats. En definitiva, les aules de teatre són, habitualment, considerades com un espai de lleure, lúdic, com a espai d'activitats teatrals i no com a espais complementaris de la formació curricular de l'alumnat universitari.

## d) Les escoles superiors d'Art Dramàtic (ESAD)

Les ESAD són els centres superiors, tal com el nom indica, on l'alumne pot rebre els coneixements necessaris per poder-se dedicar a l'art teatral. Els mèrits curriculars establerts al Reial decret 754/1992, de 26 de juny, aparegut al BOE, estipula uns mecanismes d'accés als estudis que no són equiparables als mecanismes d'accés a les universitats, però sí que ho és el resultat, ja que els alumnes de totes les especialitats gaudeixen d'una titulació equivalent a tots els efectes a la d'un llicenciat. La majoria d'assignatures teòriques pertanyen a àrees de coneixement universitàries però, habitualment, no es produeix la desitjable interrelació entre ESAD-universitat. Dissortadament, no hi ha a la Comunitat Balear cap instància superior de l'ensenyament teatral i, d'aquesta manera, els possibles alumnes de teatre han de sortir, normalment, a escoles de l'àmbit de parla catalana, per poder rebre la docència d'aquest tipus d'art-professió.

Com es pot apreciar, el panorama de l'ensenyament teatral a les Illes és bastant negatiu, però, com totes les coses per fer, té un caire esperançador, i és que les persones a càrrec de les institucions pertinents (ens referim, evidentment, a les docents i a les polítiques) siguin conscients que la millora de la situació teatral a la nostra comunitat passa, indefectiblement, per una rigorositat docent i per una justa dignificació del teatre com a fet educatiu, social i cultural. Esperam que això es podrà dur a terme algun dia, si pot ser, no massa llunyà.

### NOTES:

(1) Seguim en l'exposició els plans d'estudis de què disposem a la Universitat de les Illes Balears (BOE de 2 de febrer de 1993) per a cada una de les especialitats d'aquesta titulació.

(2) Catedràtic de Teatre Infantil de l'ESAD de Múrcia, al text *Pedagogia y Teatro. Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia*, 1995: 18-39.

## 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

CATALINA M. VILANOVA RIPOLL

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

# Situació econòmica i pressions del caciquisme sobre el Magisteri illenc al voltant de la Restauració



L'objecte del nostre treball és analitzar la situació econòmica del magisteri mallorquí com també insinuar certes actituds caciquistes dels batles i de forces locals de poder. El moment estudiat correspon a un període complex de la història de l'Estat espanyol, ja que abraçarem des de la revolució de 1868 fins als primers anys de la Restauració. La complexitat i originalitat del tema fan que el present treball sigui una primera aproximació a la qüestió esmentada. D'altra banda pretén ser un intent d'apropar-nos a la realitat quotidiana i a la història de la vida privada dels nostres mestres.

El gran problema del magisteri per aquests anys era, sens dubte, l'escassa dotació econòmica que percebien pel seu treball, com també altres aspectes lligats a aquest com la manca de drets passius, entre d'altres. Davant aquesta situació la premsa professional tindrà conscientment un paper de denúncia realment important: «Es preciso que la prensa del ramo exponga unida a la consideración del Gobierno, de las Cortes y del país, el estado lamentable en que se halla, por regla general una clase que carece de medios para vivir».<sup>1</sup>

Serà la defensa d'uns emoluments econòmics dignes la gran batalla que començarà l'associació de mestres a través d'*El Magisterio Balear* i fins i tot abans, ja que des de les pàgines d'*El Fomento* i atès que es devien als docents tres anys d'endarreriments, amb una certa ironia, es podia llegir «*Bienaventurados los que tienen hambre porque ellos serán hartos. Bienaventurados los maestros porque a la vez tienen hambre y son hartos*».<sup>2</sup> Gràcies a aquest i altres escrits, i mitjançant la intervenció del senyor inspector, Francesc Riutord, els mestres veren que el governador civil s'expressava dient: «*La base principal en la que descansa la libertad de los pueblos cultos es sin disputa la instrucción primaria [...] tengan pues entendido los Sres Alcaldes cuya morosidad motiva esta escitación que ni mi autoridad puede ni debe tolerar por más tiempo su conducta sin incurrir en grave responsabilidad [...] Cumple a mi deber por más que me sea doloroso emplear los coercitivos a que las leyes me obligan contra los que desoyendo la voz de la justicia buscan la impunidad de sus actos en evasivas injustificables*».<sup>3</sup> De tota manera, si aquests endarreriments es pagaren després de dos mesos de dialèctiques, no va passar el

Pessetes per any	Nombre de mestres	Pessetes per any	Nombre de mestresses
menys de 125	1.273	menys de 125	26
De 125 a 250	2.827	de 125 a 250	125
de 250 a 500	3.599	de 250 a 416,50	2.366
de 500 a 625	3.051	de 416,50 a 550	566
de 625 a 825	2.328	de 550 a 733,50	623
de 825 a 1.100	1.294	de 733,50 a 916	296
de 1.100 a 1.375	427	de 1.100 a 1.333,50	75
de 1.375 a 1.650	223	més de 1.333,50	94

mateix quan les protestes giravoltaren per aconseguir un augment de sou. Aquesta fou la gran batalla del magisteri que mai veié guanyada; com és lògic, juntament amb la crítica a la situació econòmica, prest s'establí un estat d'opinió de crítica general de la política de l'Estat en matèria d'educació, personalitzada en els diversos governs i en els seus polítics: «*La situación de la enseñanza popular es la vergüenza de las vergüenzas [...] no se ha visto jamás en pueblo alguno tanto abandono ni aun en los tiempos más reaccionarios*». <sup>4</sup> I encara de manera més radical i realista s'escrivia el següent sobre la vida del mestre:

«*pero no se ha hecho cosa alguna en favor de la primera enseñanza ni del sufrido educador que ha permanecido y continúa en su aflictiva situación, oprimido por la miseria, abrumado por el peso de las deudas que forzosamente ha de contraer por no perecer de hambre y acosado por sus acreedores ante los cuales muy a menudo ha de inclinarse su vista bajo el peso del rubor que se extiende por su frente cuando se le exige el importe de los comestibles que ha comprado al fiado y no puede satisfacer*». <sup>5</sup>

El sentit de la crítica i de la ironia se centrarà preferentment en el Govern i en les seves accions; així, en un article titulat «Justicia o Misericordia», <sup>6</sup> es fa un cop d'atenció al president del Govern, en aquell moment el general Pavía, en els termes següents:

«*Vuelva la vista hacia la primera enseñanza, no para proyectar reformas, no para acordar nombramientos sino para hacer justicia, y si esto le parece mucho, para dirigir una mirada de conmiseración al desdichado magisterio*». De tota manera, i a mesura que va passant el temps, es va perdent la finesa de la crítica. Són ja set anys els passats des de la Gloriosa i la situació del magisteri no sols no ha millorat sinó que de cada dia es troba en una situació més lamentable. Prova del que diem és l'escrit d'un mestre malloquí el 1875: «*Los maestros estamos ya cansados de esperar. Si la nación española no ha de pasar la vergüenza de cerrar sus escuelas, elemento el más importante de un país civilizado, urge que se nos atiendan en nuestras justísimas instancias*». <sup>7</sup>

Van passant els anys i de fet res se soluciona; el desànim, i en certa manera un sentiment de fracàs, fa que, tant al nivell regional com al nacional, les associacions de mestres es vegin impotents per dur a terme la seva tasca reivindicadora. Ja a la dècada dels vuitanta, un altre mestre, aquest de Manacor, realitzava un esplèndid resum de la situació en què es trobaven l'Associació i en general tots els ensenyants:

«*Estamos mal, muy mal [...] vivimos en muchas partes casi sin hogar [...] y ni aun las goteras hay quien se encargue de componerlas [...] La cuestión de la Asociación Nacional yace huérfana de nuestros cuidados; la provincial no nos llama a su seno y la de partidos queda tan mal parada que o no existe o se aniquila. Entre tanto las Juntas Locales se ensoñorean y hacen fuertes trincheras de las debilidades que*

*exhibimos; el odioso caciquismo local impera y nos subyuga [...] los locales de clase semejan rediles o apriscos; la asistencia de los niños permanece abandonada al capricho de los padres [...] las retribuciones son emolumento ilusorio en la mayor parte de estas Islas*». <sup>8</sup>

Crec que aquest text és aclaridor del fracàs del liberalisme en el nostre país. Hi ha una denúncia expressa ja no contra un Govern central que no aporta els fons econòmics necessaris per millorar les condicions econòmiques de la professió, sinó contra la política i els polítics locals dels municipis, que, com a vertaders cacics, tornen de bell nou a realitzar la política personal en els seus municipis, en funció de llurs propis interessos, desinteressant-se totalment de les qüestions educatives. Amb tot això hem de tenir en compte que els mestres eren pagats pels municipis (d'aquí el perill que denuncia el mestre de Manacor de caure en les xarxes dels cacics locals, de la voluntat dels quals, a la llarga, pel fet de dominar aquests el poder local, depenien els sous dels ensenyants), a més de les denominades retribucions que eren les quantitats pagades pels alumnes de famílies acabalades o que almenys no es declaraven com a pobres (els «pobres de solemnitat») sota certificació de l'Ajuntament. Així, els sous dels mestres depenien del tipus de municipi on exercitaven com a tals, ja que en funció del nombre d'habitants tenien més o menys pressupost, per la qual cosa major o menor era el sou del mestre. La taula de sous dels mestres era, el 1880, la següent <sup>9</sup> (el nombre de mestres es refereix a la totalitat de l'Estat):

Com es veu, la majoria de mestres —no parlem ja de les mestresses— tenien unes retribucions realment exigües i fins i tot ridícules (almenys les menors de 825 ptes. podrien considerar-s'hi), cosa que feia que la seva supervivència depengués bàsicament de les retribucions que pagaven, en teoria, els pares dels seus alumnes. Amb tot això, i perquè es tingui la possibilitat de jutjar més objectivament el que suposaven els sous estatals dels mestres, incloem una taula del que guanyaven els militars en aquells mateixos anys: <sup>10</sup>

### Militars

Alferes .....	2.100 ptes.
Tinent .....	2.500 ptes.
Capità .....	3.500 ptes.
Comandant .....	5.000 ptes.
Coronel .....	7.500 ptes.

### Mestres

En ciutats de més de 40.000 hab .....	2.000 ptes.
“ “ de 20.000 a 40.000 hab .....	1.650 ptes.
“ “ de 10.000 a 20.000 hab .....	1.375 ptes.
“ “ de 3.000 a 10.000 hab .....	1.100 ptes.
“ “ de 1.000 a 3.000 hab .....	825 ptes.
“ “ de 500 a 1.000 hab .....	625 ptes.
“ “ de manco de 500 hab .....	fins a 500 ptes.

O sigui, que el major sou a aconseguir per un mestre a l'Estat espanyol era menor que el del primer grau de l'oficialitat de l'exèrcit. Ara bé, si comparam el sou dels mestres amb el dels altres professionals de l'ensenyament, com ara els catedràtics d'instituts d'ensenyament mitjà, el greuge comparatiu és encara més palès en contra dels mestres:

*«Nosotros los maestros de infancia, los que trabajamos seis horas diarias y disfrutamos de un sueldo que a veces llega a la exorbitante suma de 82 pts. con 50 cms. anuales, podemos perder algo, algo como la puntualidad en el pago de los que la obtienen ahora y aquellos [es refereix als catedràtics d'institut] seguirán ganando un sobresueldo de 500 pts. sobre el suyo de 3.000 que por punto general gozan, por cada cinco años que transcurran en la antigüedad de sus servicios».*<sup>11</sup>

Per ampliar encara l'objectivitat econòmica del magisteri direm que des de la publicació de la Llei Moyano el 1875 no hi havia hagut cap augment de sou per als mestres; d'aquí doncs que el 1885 s'escrivís, després de gairebé trenta anys de tenir el mateix pagament: *«De entronces acá han transcurrido 28 años y nadie ignora que las necesidades sociales se han aumentado extraordinariamente y el vivir cuesta doble por lo menos hoy que en 1857. Calcúlese pues cual será la situación actual del Magisterio en España».*<sup>12</sup>

És evident que va mancar en el liberalisme de l'Estat espanyol una voluntat de vertadera transformació social, o sigui de modificar les profundes estructures socioeconòmiques del país, la qual cosa li hagués donat els recursos econòmics suficients per poder afrontar la consolidació efectiva del seu propi aparell de reproducció ideològica.

Ens trobam, doncs, en una situació en la qual l'acumulació de capital que es possibilita en nuclis molt concrets servirà en tot cas per propiciar el major desenvolupament d'aquests nuclis (podem veure aquí els inicis de les diferències regionals) ja que l'Estat, orfe d'una política impositiva i distributiva, no podrà o no voldrà afrontar les necessitats realment apressants en què es trobava. Es dóna per aquells anys una gran expansió dels mitjans de comunicació que evidentment afavoriran el capitalisme privat, però no es dóna la inversió de caràcter social o popular —sanitat, educació, etc.— que se sol·licitava de forma peremptòria per aconseguir un canvi monòton en el país, canvi que afectàs, doncs, no solament l'economia sinó també les mentalitats.

També cal plantejar-se una altra dimensió d'aquesta situació, i és que amb la Restauració, i sobretot amb la Constitució de 1876, la burgesia havia consolidat a l'Estat la seva condició de privilegi sense necessitat de cap revolució popular, per la qual cosa ben bé podia considerar que no tenia cap deute contret amb el poble o la societat; aquesta actitud, d'altra banda, feia que les classes tradicionals mantinguessin intacta la seva influència



sobre les masses de població, màxim l'Estat abandonava a la seva sort el seu propi aparell ideològic —l'educació. D'altra banda, i tal com es podia veure pel nombre de mestres en relació amb els llocs que exercien (en funció del nombre d'habitants), l'Estat espanyol era encara un país eminentment rural, ple de pobles i llogarets, per la qual cosa el conservadorisme, la tradició i en definitiva totes les estructures ancorades en la possessió de la terra posseïen quasi tota la seva vigència. Aquest fet i la ràpida reacció de l'Església, que per aquests anys anava consolidant el seu propi aparell educatiu, va fer que la pressió conservadora es mantingués intacta en molts de llocs del país (fins i tot cinquanta anys més tard, el 1931, la República sols guanyarà a les grans ciutats, i el vot dels pobles serà eminentment monàrquic, i per tant, de signe conservador).

Sobre l'any 1895 la situació del magisteri és tan insostenible i les protestes tan fonamentades que començarà una època que podríem anomenar «il·lustrada» en el sentit que es fan paleses les promeses, els canvis, les bones paraules i les millors intencions, les noves perspectives, altres inquietuds, etc., que, no obstant això, a la llarga sols quedaran en això, en paraules, en

buit discurs teòric, tal com succeí, en general, en el segle de les llums de l'Estat espanyol.

Inicià aquesta política el Ministre de Foment, Montero Ríos, que substituï el conservador Pidal y Mon, que es guanyà l'oposició de tots els docents espanyols. El nou ministre aprofitarà aquest fet d'enuig generalitzat per anunciar progressos en l'àmbit de la instrucció pública, com ara la concessió de drets passius als mestres, crear un nou Ministeri que s'ocuparia de la Instrucció Pública, les Ciències, les Lletres i les Belles Arts, fruit de separar aquests àmbits del Ministeri de Foment, i va prometre fins i tot la integració dels mestres com a funcionaris de l'Estat. Tal vegada perquè prometia massa tot d'una els mestres s'adonaren que tot allò era impossible d'aconseguir i de realitzar; s'iniciaren de bell nou les crítiques i va ser ràpidament canviat per un altre liberal, Navarro Rodrigo, que també des del primer moment es definí a favor del progrés i de les reformes, si bé va ser més intel·ligent que el seu antecessor, ja que, en comptes de prometre tantes coses, desenvolupà alguns projectes com ara una Escuela Central de Gimnasia, i també va crear escoles d'Arts i Oficis a diverses ciutats (Madrid, Almeria, Santiago, etc.), que, com bé es pot comprovar, no incidien per res en les greus problemàtiques que afectaven els col·lectius docents de l'Estat, per la qual cosa una vegada més les activitats ministerials foren blanc de la crítica:

*«Ya no hay mejoras ni nada que mejore el desbarajuste que reina en la primera enseñanza. Podrá atenderse a la segunda, a las facultades [...] a todo en fin a lo que se refiere a las clases bien acomodadas, a los ricos. Se crearon Escuelas de Comercio, de Artes y Oficios, de Gimnástica para los grandes centros de población [...] pero proteger a los pobres maestros, atender a lo que interesa a los pueblos pequeños, mirar a la primera enseñanza [...] eso no puede ser, porque no está el Ministro para ocuparse de niños».*<sup>13</sup>

Aquest text de finals de 1886 ens demostra que el Magisteri tenia assumit més clarament l'ideari de la reforma i el progrés propis del liberalisme que els governs sorgits del 68, i més quan la dialèctica mestres-autoritats no sols estava plantejada al nivell econòmic, ja que els ensenyants tenien en compte, a més, tota una sèrie de reivindicacions que haurien d'haver constituït la base de la política governamental (millores de l'ensenyament).

No obstant això, els aspectes econòmics eren importantíssims vista la situació de precarietat en la qual es trobava el magisteri. Tanmateix, el sou era de qualque manera el símbol de les reivindicacions, ja que darrera aquest es trobava un problema de la mateixa magnitud, o més gros, tal com era el desemparament en què podia quedar la família dels mestres amb la seva desaparició prematura, ja que no tenien reconegut cap dret passiu, situació plenament discriminatòria en relació amb altres funcionaris públics: *«Todos los funcionarios públicos tienen designados tan justos y*

*sagrados beneficios, todos [...] menos los maestros [...] Al ocuparse de esta materia se acuerda el legislador de todas las clases, de todos los servidores que le rodean, sólo se olvida del venerable maestro».*<sup>14</sup>

Davant aquesta situació, el mestre veia que la solució de tots els seus mals era que, com a vertaders professionals al servei de l'Estat, fos aquest qui es fes càrrec de les seves nòmines, i per tant que es constituís com a vertader funcionari estatal, i no municipal. Aquesta serà l'opinió més generalitzada entre el magisteri almenys a partir de 1880, quan ja havien perdut totes les esperances que els nous governs es preocupassin per la seva situació personal i professional. I més quan al mateix temps veien que el sentit de la revolució del 68 (la Gloriosa) s'havia perdut totalment, i tornaven a ser els cacics de sempre els que dictaven la seva voluntat en els ajuntaments, i condicionaven així la independència del magisteri: *«El Estado y sólo el Estado, encargándose de satisfacer los haberes de los maestros es quien puede poner coto a tanta tropelia como diariamente se viene cometiendo».*<sup>15</sup> Aquest sentit d'ètica política, de moralitzar la vida pública dels municipis davant el caciquisme, prest es convertí en una plataforma idònia per, així mateix, criticar el govern i denunciar un estat de coses que teòricament feia anys que s'hauria d'haver abolit: *«Que el Estado debe por consiguiente arrancar de la tutela del municipio la primera enseñanza es a más de justo moral y a más de moral y justo, humanitario. Consentir que por más tiempo sufran los maestros es estar en contra de la civilización».*<sup>16</sup> Fins i tot, B. Danus, mestre mallorquí, denuncià les formes en què el poder fàctic que és el caciquisme condicionava els mestres; així ens dirà que el mestre, pel fet de ser pagat pels municipis, sembla un empleat al servei del batle o dels regidors, la qual cosa fa que caigui en un servilisme que va en contra de la seva dignitat i de la seva independència, al mateix temps que el pot enfrontar amb el seu poble. D'aquesta manera es pot arribar a situacions en les quals la puntualitat dels pagaments (que normalment es feien cada trimestre) depengui del grau de relació d'amistat, servilisme, independència o enfrontament que hi hagi entre el mestre i les autoritats municipals, i és doncs el sou, un element de xantatge per fer tòrcer les voluntats dels docents; així mateix, continua denunciant les pressions que tot mestre de poble té perquè doni d'un tractament especial als fills de les autoritats locals en contra, doncs, de la igualtat, justícia i moralitat pròpia, i en contra de la resta de nins i llurs familiars.<sup>17</sup>

Crec que les raons expressades són prou serioses per posar en dubte les afirmacions que pretenen fer-nos creure que a partir de 1868 es millorà la situació de l'ensenyament públic a l'Estat espanyol, i que així mateix s'inicià la gestació del canvi social. Davant això podem afirmar que ni tan sols els mestres de l'època estaven d'acord amb aquestes premisses; les crítiques, a més a

més, no sols tenien en compte els aspectes econòmics, ja que l'assentament del sistema educatiu als municipis també era negatiu per al desenvolupament mateix de l'ensenyament:

«Convenría pues a nuestro juicio que los ayuntamientos cesaran completamente de administrar el material y que los maestros recibieran al principio de cada año todo lo necesario para sus escuelas».<sup>18</sup>

I és que de fet no hi havia hagut en el país una verdadera presa de consciència liberal, i per tant, les autoritats no tenien present el paper que l'escola, la cultura i l'educació podien tenir en el desenvolupament econòmic i també ideològic dels pobles; diem això perquè de fet ens trobam amb denúncies d'inhibició total dels municipis per les qüestions educatives: «Dueños, los ayuntamientos de administrar por sí mismos los fondos del material estamos persuadidos de que en cinco años no han empleado ni la décima parte de lo presupuestado para la adquisición de libros, papel, y demás medios de enseñanza».<sup>19</sup> Els mestres fins i tot arribaran a fer la neteja dels locals escolars, ja que els ajuntaments ni tan sols s'arribaven a preocupar gens d'aquests quefers; i no hem de creure que això succeís solament als pobles, ja que el 1877 l'Ajuntament de Palma duia trenta mesos sense netejar les escoles i sobretot sense pagar un cèntim en concepte de material escolar.<sup>20</sup> Crec, doncs, que no hi ha cap dubte de com era la situació escolar en la relació amb els municipis; i el més curiós del cas és que aquesta situació es dona en el context sorgit de l'Estat liberal del 68 i de fet orientat per aquest i reglamentàriament matisat per la Constitució de 1876.

Resumint, volia advertir de la situació contradictòria entre la definició liberal de l'Estat i la pràctica sociopolítica d'aquest Estat respecte de l'educació. De fet, una petició dels mestres sevillans, després recollida, estudiada i matisada pels de les illes Balears, ens mostra quins eren els punts àlgids sobre els quals gravitava el descontent del magisteri. Segons *El Magisterio Balear* eren els següents:

1. Pagament dels sous des del govern provincial, i no des dels ajuntaments.
2. Supressió de les denominades «retribuciones», que com se sap anaven a càrrec dels alumnes.
3. Concessió dels drets passius.
4. Augments de sou.
5. Igualtat de sous entre mestres i mestresses.
6. Llibertat completa d'elecció de textos.
7. Tancament de les escoles els mesos de juliol i agost. (Les vancances estiuenques no estaven regulades, i una vegada més, com tantes altres coses, aquestes depenien de la voluntat municipal.)
8. Exempció de l'obligació, als mestres, d'assistir a actes oficials que tinguessin lloc fora de l'escola.
9. Provisió més regular i ràpida de les destinacions.



10. Obligació de tenir el títol professional de mestre per poder exercir tant en escoles públiques com privades.

11. Supressió de les escoles d'ensenyaments incomplets (típiques de les poblacions de pocs habitants) i la seva reconversió en escoles completes (en les quals s'impartia tot l'ensenyament primari).<sup>21</sup>

Tal com deia, els mestres de les Illes discutiren i estudiaren aquests punts acceptant com a objecte de reivindicació pròpia els arguments numerats 1, 2, 3, 4 i 10, és a dir, els que se centraven fonamentalment en les millores econòmiques i en els aspectes purament professionals.<sup>22</sup> En canvi no se solidaritzaven amb cap dels punts que poguessin tenir una lectura «ideològica» (el 6è. i el 8è.) o de vertader avenç social (el 5è. i l'11è.), si bé en aquest sentit acceptaven el punt 2, referit a l'ensenyament gratuït.

Anys més tard i al nivell estatal es dugué a terme una lluita reivindicativa davant el Ministeri que es va concretar en cinc punts que foren defensats i acceptats en la seva totalitat pels mestres de les Balears:

1. Regularitat en el pagament dels sous i augment d'aquests.
2. Mateixos drets pel que fa a jubilacions, drets passius, orfandat, etc., com qualsevol altre funcionari de l'Estat.

3. Garantia dels drets professionals sempre que es compleixin les obligacions pertinents.

4. Millora en la preparació i instrucció del magisteri.

5. Assumir, mitjançant les disposicions pertinents i en harmonia amb el progrés i la justícia, les consideracions que mereixi la professió de mestre.

En definitiva, podem dir que els anys que segueixen la Revolució de Setembre no aconsegueixen formalitzar un sistema educatiu adient als pressupòsits ideològics de l'Estat. Una política que té més d'il·lustrada que de liberal tornarà a frenar el desenvolupament social i popular del país, i ens trobarem, per tant, davant una situació els plantejaments de la qual són gairebé sempre teòrics, sense arribar a integrar-se en la realitat, en una realitat que ara estava a favor del canvi i del progrés. El magisteri era l'únic estament que pareixia que estava a favor dels pressupòsits ideològics liberals enfront de la política governamental que en aquests anys mai no afavorí de manera decidida la implantació d'un sistema educatiu adient a la seva funció reproductora, ideològicament parlant.

#### NOTES:

(1) «La Asociación Valenciana. A la prensa de Primera Enseñanza». *El Magisterio Balear*, núm. 6 de 9 de febrer de 1884.

(2) Vegeu *El Fomento*, núm. 16 de 6 d'agost de 1870. Abans de crear-se l'Associació Professional del Magisteri Balear, l'òrgan d'expressió de la qual fou *El Magisterio Balear*, varen ser *El Fomento* i *El Fomento Balear* les publicacions més properes als interessos del magisteri.

(3) *El Fomento*, núm. 17 de 13 d'agost de 1870.

(4) *El Magisterio Balear*, núm. 33 d'1 de novembre de 1873.

(5) «Bajos sueldos». *El Magisterio Balear*, núm. 23 de 20 d'agost de 1873.

(6) «Justicia o Misericordia». *El Magisterio Balear*, núm. 10 de 7 de març de 1874.

(7) DANUS, B.: «Las retribuciones de los maestros». *El Magisterio Balear*, núm. 11 de 13 de maig de 1875.

(8) GIMENO BURGNET, V.: «Concasas de fortuito estado». *El Magisterio Balear*, núm. 37 de 15 de setembre de 1883.

(9) *El Magisterio Balear*, de 19 de juliol de 1884, pàg. 3.

(10) *El Magisterio Balear*, de 9 de febrer de 1884, núm. 6.

(11) «Disparidad». *El Magisterio Balear*, núm. 36 de 4 de setembre de 1886.

(12) GARCIA, V.: «Haber del Magisterio». *El Magisterio Balear*, núm. 7 de 14 de febrer de 1885.

(13) «Que verguenza». *El Magisterio Balear*, núm. 51 de 18 de desembre de 1886.

(14) C. y S.: «Derechos pasivos a los maestros». *El Magisterio Balear*, núm. 25 de 19 de juny de 1875.

(15) FRESNEDILLAS, J. A. de: «Los maestros de escuela». *El Magisterio Balear*, núm. 15 de 9 d'abril de 1881.

(16) «Sobre el decreto de pagos». *El Magisterio Balear*, núm. 41 de 8 d'octubre de 1881.

(17) DANUS, B.: «Sistemas de pagos». *El Magisterio Balear*, núm. 40 de 2 d'octubre de 1875.

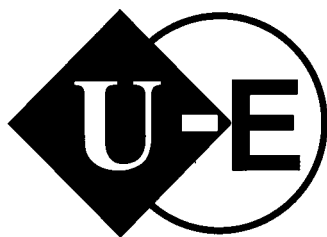
(18) *El Magisterio Balear*, núm. 19 de 10 de juny de 1873.

(19) *Ibidem*.

(20) «Esperanza fundada». *El Magisterio Balear*, núm. 38 de 23 de setembre de 1877.

(21) *El Magisterio Balear*, núm. 31 de 3 d'agost de 1878, pàg. 3.

(22) *El Magisterio Balear*, núm. 34 de 31 d'agost de 1878, pàg. 2.



Fundació  
Universitat ■ Empresa  
de les Illes Balears

Edifici Sa Riera  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Tel. (971) 17 27 09



UNIVERSITAT  
o b e r t a



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

Oberta a tothom  
Per a més informació:  
Edifici Sa Riera  
C/ Miquel dels Sants Oliver, 2 - 07001 Palma  
Tels. 17 30 14 - 17 24 11



MIQUEL F. OLIVER

Cap del Pla de Reciclatge i Formació Lingüística i Cultural (ICE-UIB)

# La docència en llengua catalana: Professors reciclats i pràctica professional



quest curs acadèmic es compleixen vint anys de l'inici dels cursos de Reciclatge de Català a les Illes Balears. Durant tots aquests anys s'han realitzat estudis sobre l'evolució de la matrícula, sobre la tipologia de l'alumnat que realitza el reciclatge..., però la manca d'estudis actualitzats no ens havia permès analitzar la relació existent entre el professorat realment reciclat i el que realment exerceix la seva pràctica professional en llengua catalana, ja sigui d'una manera total (totes les assignatures) o parcial (algunes assignatures o àrees).

El present article pretén relacionar les dades de què disposam sobre els alumnes que reben ensenyament totalment i/o parcial en català amb les dades de professors que han assolit la titulació adequada per realitzar aquest tipus d'ensenyament.

Per realitzar aquesta comparació hem utilitzat les dades i els gràfics de l'estudi *Situació actual de l'ensenyament bilingüe a les Illes Balears* (Sbert, Vives, Oliver 1995), on es reflecteixen les dades dels alumnes que reben ensenyament totalment o parcial en català durant el curs 1994-95. Pel que fa al nombre de professors reciclats, ens hem basat en les dades dels estudis realitzats

pel Ministeri d'Educació i Ciència i per la Direcció General d'Educació de la Conselleria de Cultura, Educació i Esports, respecte als professors de l'ensenyament públic el primer i als professors de centres privats/concertats el segon.

Per acabar l'article, aportam algunes dades que creiem que són significatives respecte a la situació actual dels cursos de Reciclatge de Català, com també algunes reflexions sobre el seu futur proper i sobre les relacions entre el reciclatge de català i la normalització lingüística dels centres escolars.

## Professorat reciclat

A partir de les dades dels estudis abans esmentats i realitzats pel MEC i per la Direcció General d'Educació sobre el nivell de reciclatge que tenen els professors de primària i secundària en actiu en el sector públic i privat/concertat durant el curs 1994-95, es dedueix que el sector que té més avançat el procés de reciclatge és el de primària pública (61,7%) i el menys reciclat és el de secundària pública (33,6%). Al nivell global, el tipus d'ensenyament amb més titulats és el públic amb un

		TOTAL PROFESSORS	PROF. RECICLAT		PROF. NO RECICLAT	
			Núm.	%	Núm.	%
Pública	Primària	3.309	2.043	61,7	1.266	38,2
	Secundària	2.278	766	33,6	1.512	66,3
	TOTAL Pública	5.587	2.809	50,2	2.778	49,7
Priv./Conc.	Primària	1.162	555	47,7	607	52,2
	Secundària	500	181	36,2	319	63,8
	TOTAL Privada	1.662	736	44,2	926	55,7
TOTAL GLOBAL		7.249	3.545	48,9	3.704	51

Quadre 1. Professorat amb titulació adequada per realitzar l'ensenyament de i en llengua catalana. Curs 1994-95<sup>1</sup>

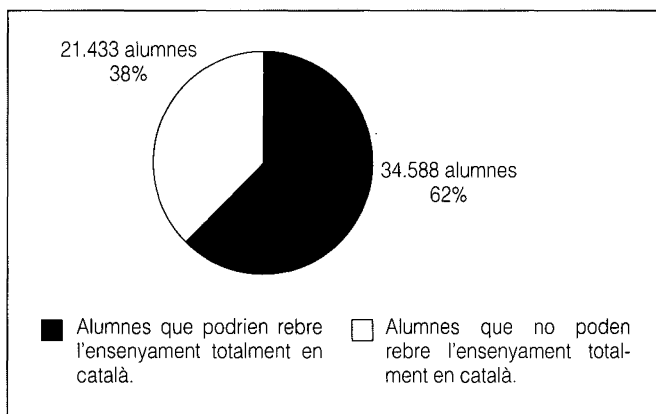
50,2% enfront del privat/concertat amb només un 44,2% de professionals amb titulació adequada.

Així mateix és significatiu que restin un total de 3.704 professors en actiu per reciclar (2.778 del públic i 926 del privat/concertat).

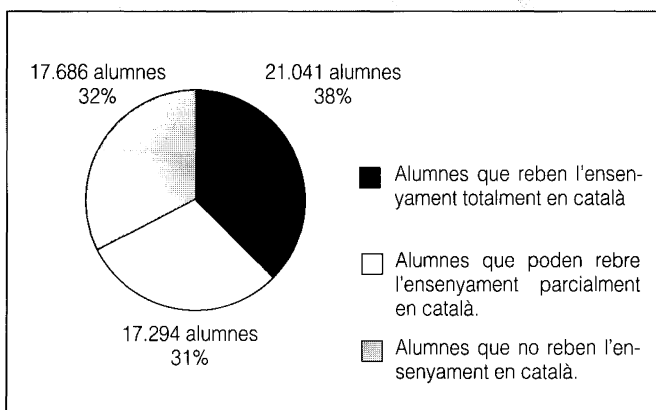
### Professorat reciclat i professorat en exercici

Analitzarem ara la relació existent entre els alumnes que podrien rebre l'ensenyament totalment en català<sup>2</sup> en primer lloc amb els alumnes que realment reben l'ensenyament totalment en català i en segon lloc amb els alumnes que reben l'ensenyament totalment o parcial en català (estudi Sbert, Vives, Oliver).

Malgrat que el reciclatge de català s'hagi realitzat a les Illes Balears d'una manera relativament lenta (en vint anys només s'han reciclat el 48,9% del professorat en actiu), al sector de l'ensenyament primari públic i en funció del professorat que té la titulació adequada, encara podrien rebre l'ensenyament totalment en català 13.547 alumnes més (un 24,2% més dels que el reben actualment). D'acord amb això, en aquests moments i



Gràfic 1. Alumnat que podrien rebre l'ensenyament totalment en català a l'educació primària en funció del nombre de professors reciclats (Ensenyament públic-curs 1994-95).



Gràfic 2. Distribució de l'alumnat segons el nivell d'ensenyament en català que reben a l'educació primària en funció del nombre de professors reciclats (Ensenyament públic-curs 1994-95).

sempre en funció del professorat ja reciclat, es podrien escolaritzar totalment en català 34.588 alumnes (61,7%) mentre que només ho fan 21.041 (37,5%).

D'altra banda, si sumam el nombre d'alumnes que reben l'ensenyament totalment en català i els que reben l'ensenyament de forma parcial en català, veurem que hi ha 3.747 alumnes que, sense tenir el professorat format, reben aquest tipus d'ensenyament. Aquest fet s'ha de considerar positiu, en el sentit que demostra una actitud positiva envers un ensenyament arrelat al medi, sobretot si tenim en compte que el professorat que actualment té aquesta actitud, amb tota seguretat, realitza actualment els cursos de Reciclatge de Català.

D'acord amb això podem dir que la relació titulació/realització efectiva de l'ensenyament en català a l'ensenyament primari públic és inferior a les possibilitats que ens ofereixen el nombre de professors titulats pel que fa a la realització de les classes totalment en català (les hi podrien fer 13.547 alumnes que actualment no les li fan), mentre que se superen les possibilitats reals (3.747 alumnes més) en el cas de l'ensenyament totalment o parcial en català.

A l'ensenyament privat/concertat, malgrat que el nivell de reciclatge de professorat no sigui tan elevat, la diferència entre alumnes que podrien rebre l'ensenyament totalment en català i els que realment el reben és molt superior, ja que 16.350 alumnes que reben l'ensenyament en castellà estan en disposició de rebre'l en català perquè el seu professor té la titulació adequada. En aquests moments només un 10% dels alumnes escolaritzats a l'ensenyament privat/concertat (4.363) reben l'ensenyament totalment en català, mentre que potencialment l'hi podrien rebre el 48% dels alumnes (20.713).

En aquest cas les disponibilitats de professorat reciclat sempre van per davant de la pràctica docent en català. Ni tan sols el nombre d'alumnes que reben l'ensenyament totalment i/o parcial en català supera el nombre d'alumnes que l'hi podrien rebre si el professorat fes ús de la seva titulació, ja que en aquest cas se'n podrien beneficiar 3.024 alumnes més.

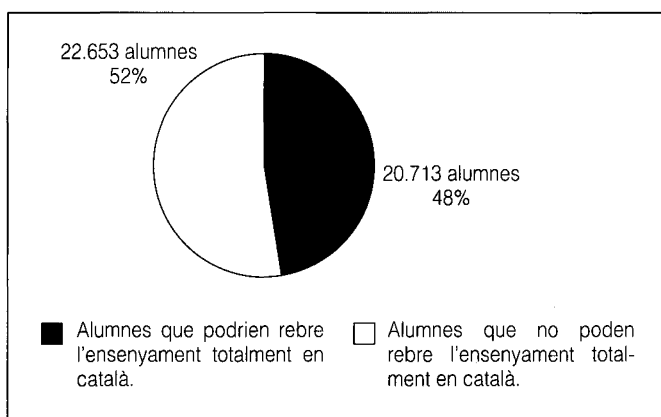
### Vint anys de Reciclatge de Català

Els cursos que possibiliten que tot aquest professorat es recicli en llengua i cultura pròpia varen passar a ser gestionats acadèmicament per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears a partir del curs acadèmic 1985-86.

Tot i que no és fins l'any 1986 quan, amb la Llei de normalització lingüística, s'estableix l'obligatorietat de l'ensenyament del català, a partir de 1975, amb la introducció de les «llengües natives» en el sistema educatiu de les Illes Balears, començaren els cursos de reciclatge per als docents de la nostra comunitat autònoma.

Tipus de centres	Ens. totalment en català El poden rebre/el reben	Ens. total o parcial en català El poden rebre/el reben
Públics	34.588/21.040 -13.547 <sup>3</sup>	34.588/38335 +3.747 <sup>3</sup>
Privats/concertats	20.713/4.363 -16.350 <sup>3</sup>	20.713/17689 -3.024 <sup>3</sup>
TOTAL	55.301/25.403 -29.897 <sup>3</sup>	55.301/56.024 +723 <sup>3</sup>

Quadre 2. Quadre comparatiu dels alumnes que reben l'ensenyament totalment o parcial en català i dels que en funció del nombre de professorat reciclat l'hi podrien rebre (curs 1994-95).<sup>3</sup>



Gràfic 3. Alumnes que podrien rebre l'ensenyament totalment en català a l'educació primària en funció del nombre de professors reciclats (Ensenyament privat/concertat-curs 1994-95).

El curs 1976-77, d'una manera molt precària, sense cobertura legal ni infraestructures s'organitzaren els primers cursos de català, però no fou fins al curs 1979-80 quan s'iniciaren les primeres classes a Palma, i el següent curs acadèmic s'hi incorporaren Inca i Manacor.

Des d'aquests primers moments, i fins l'any 1985, la responsabilitat de la formació era del MEC, malgrat que posteriorment es creà la Comissió Mixta Estat-Consell General Interinsular.

A partir de l'entrada en vigor de la Llei de normalització lingüística i coincidint amb la gestió dels cursos que feia l'ICE, el nombre d'alumnes dels cursos de reciclatge ha anat augmentant progressivament, i a hores d'ara podem dir que més de tres mil cinc-cents professors de les Illes, entre el sector públic i el privat, i els nivells de primària i de secundària, ja estan «reciclatos».

### Dades del reciclatge del curs 1995-96

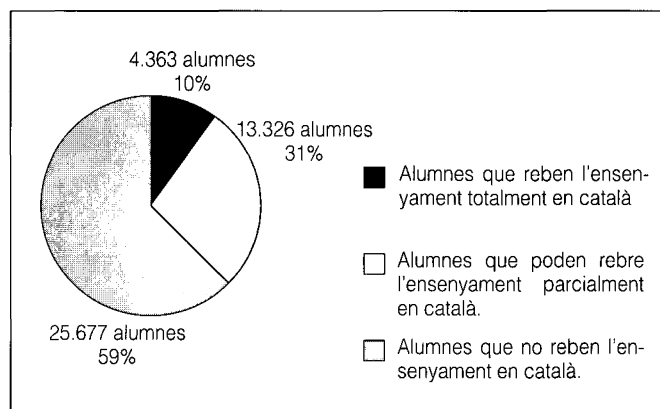
El passat curs acadèmic per primera vegada els alumnes que es matricularen a les proves lliures disposaren de dues convocatòries, una el mes de juny i una altra, el mes de setembre.

A més, aquests alumnes pogueren optar entre matricular-se únicament dels exàmens o dels exàmens amb classes de suport (només de les assignatures Llengua I, Llengua II, Seminari de Llenguatge Específic i Seminari de Tractament de Llengües en el Currículum).

Quant al nombre d'assignatures, l'ordre vigent n'estableix dotze, ja siguin per als docents d'educació infantil i primària, ja siguin per als de secundària. Aquestes assignatures són: Coneixements Bàsics de Llengua —nivell adreçat a no catalanoparlants, dividit en quatre mòduls—; Llengua I i Llengua II (comunes per als professionals de tots els nivells educatius); Coneixement del Medi Social i Cultural, Metodologia de la Llengua (per als docents d'educació infantil i primària) i Llenguatge Específic (per als professors de secundària).

Pel que fa a la quantitat de grups, el curs passat en va augmentar el nombre, perquè l'assistència a classe era obligatòria i perquè es va reduir el nombre d'alumnes per aula.

La descentralització de l'oferta (hi va haver classes a totes les Illes i en alguns pobles de Mallorca), va fer que hi hagués grups amb molts pocs alumnes per aula.



Gràfic 4. Alumnes segons el nivell d'ensenyament en català que reben a l'educació primària en funció del nombre de professorat reciclat (Ensenyament privat/concertat-curs 1994-95).

El nombre d'hores varia segons l'assignatura. L'ordre vigent estableix aquesta quantitat d'hores:

Coneixements Bàsics de Llengua	20 per mòdul (per a tots els nivells)
Llengua I i Llengua II	80 (per a tots els nivells)
Medi Social i Cultural	20 per mòdul (infantil i primària)
Metodologia	20 (infantil i primària)
Llenguatge Específic	20 per seminari (secundària)

Cada àrea té un coordinador pedagògic, que vetlla pel compliment dels programes i vehicula la comunicació entre els professors; així, hi ha un coordinador de Coneixements Bàsics de Llengua, un de Llengua, un de Coneixement del Medi Social i Cultural i un de Llenguatge Específic.

A més d'aquests coordinadors d'àrea, n'hi ha d'altres que anomenem «de zona» i que són els responsables del bon funcionament administratiu de l'indret del qual són responsables. Hi ha coordinadors de les zones següents: de Mallorca, de Menorca, d'Eivissa, de Formentera, d'Inca, de Manacor i de Pollença.

### El reciclatge, fins quan?

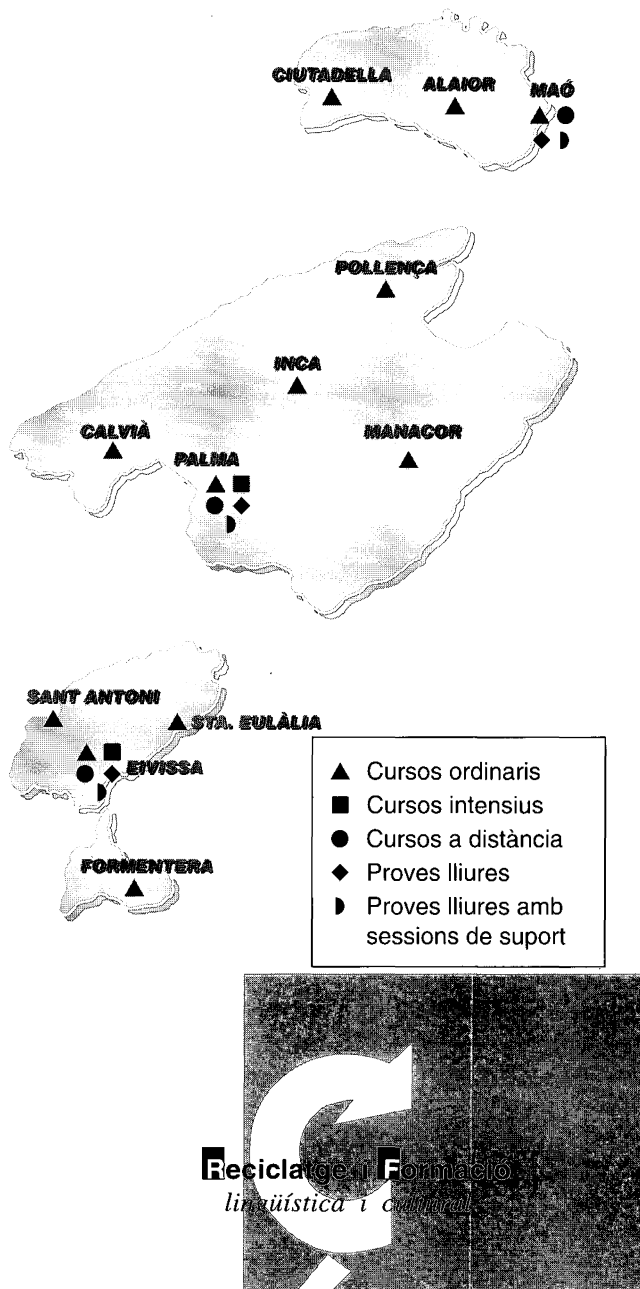
Les mesures adoptades recentment pel MEC i per la Direcció General d'Educació han provocat que el nombre de matriculats als cursos de reciclatge hagi augmentat considerablement fins al punt que s'han estabilitzat durant els tres darrers cursos acadèmics al voltant dels 3.000 alumnes.

Tres són els col·lectius que fan que aquestes xifres de matriculats es mantinguin:

1. Els professors en actiu sense reciclar, ja que les dades de què disposem ens indiquen que actualment en resten prop de 4.000 entre l'ensenyament públic i el privat.
2. Els nous llicenciats, ja que queda per resoldre el tema de la formació lingüística en català d'aquest col·lectiu, ja sigui mitjançant el nou títol d'Especialització Didàctica que ha de substituir l'actual CAP o a través de convalidacions d'assignatures dels actuals plans d'estudis de la UIB que actualment es poden realitzar ja sigui com a optatives o de lliure configuració i són equivalents a les de l'actual reciclatge.
3. També hem de tenir en compte els alumnes procedents de les habilitacions transitòries.

Aquests fets poden incidir en el sosteniment de l'actual demanda de cursos de reciclatge, almenys durant els propers dos o tres anys, i per tant seria bo realitzar entre totes les institucions implicades un pla per als propers tres anys que garantis les millors condicions formatives per a aquests quasi 4.000 docents que resten per reciclar i que suposen encara la meitat dels docents en actiu de les nostres illes.

### DISTRIBUCIÓ DE L'OFERTA FORMATIVA DEL PLA DE RECICLATGE I DE FORMACIÓ LINGÜÍSTICA I CULTURAL



### Reciclatge de català i normalització lingüística

Tal com ens demostren les dades del quadre 2, no fa falta esperar la finalització del procés de reciclatge per adonar-nos que formar els mestres i professors no és sinònim de normalització lingüística per a les nostres escoles. Durant el curs 1994-95, 29.897 alumnes haguessin pogut rebre l'ensenyament totalment en català, ja que els seus mestres estaven degudament formats.

Es urgent doncs que tant les administracions com els ensenyants ens plantegem d'una vegada i per totes, quin

és el model lingüístic o quins són els models lingüístics que volem per als centres escolars de les Illes Balears.

Hem dit que que s'ho han de plantejar les administracions perquè creiem que encara no és massa tard perquè aquestes, al mateix temps que culminen el procés de reciclatge, es plantegin un paquet de mesures adreçades a potenciar el català com a llengua d'ensenyament abans que aquestes dades, que ens demostren la inutilització d'un reciclatge obligatori realitzat pels docents en actiu, es vagin fent de cada vegada més grosses i el procés sigui irreversible.

En termes productius se sol dir que la rendibilitat dels reciclatges professionals per a persones en actiu té els seus fruits si aquests són posats en pràctica immediatament després de culminar-los. D'altra banda sabem les dificultats que comporta voler posar en pràctica uns determinats coneixements i destreses que s'han deixat inactius durant una sèrie d'anys després d'haver estat assimilats. En la majoria dels casos suposa tornar a iniciar un procés de formació.

És ara doncs que les administracions han d'actuar i ho han de fer d'una manera clara i decidida, ja que en cas de no fer-ho estarien apostant per un fracàs del procés normalitzador de l'educació a les Illes.

Però ja hem dit que els ensenyants també en som responsables perquè durant molts d'anys hem demostrat que tenim capacitat per impulsar una renovació educativa que, de fet, ha influït en gran mesura en l'inici d'aquest procés de reciclatge cultural i lingüístic que es va iniciar d'una manera informal ara fa vint anys. Ara, quan aquest procés és a punt de finalitzar i només cal veure'n materialitzats els fruits, els ensenyants no ens en podem desentendre. Nosaltres, amb la nostra pràctica diària, podem fer que el procés de reciclatge sigui una recuperació cultural i lingüística efectiva i afectiva per a la nostra comunitat i no solament un procés administratiu de compliment obligat.



Nombre d'alumnes matriculats (cursos oficials)	2.312
Nombre d'alumnes matriculats (proves lliures)	828
Nombre d'assignatures que es realitzaren	12
Grups classe	157
Hores de classe (oficials)	1.652
Hores de sessions de suport (lliures)	238
Nombre de professors	97

Quadre 3. Dades bàsiques dels cursos de Reciclatge de Català. Curs 1995-96

#### NOTES:

(1) Les dades procedeixen d'un estudi realitzat pel MEC (ensenyament públic) i per la Direcció General d'Educació (ensenyament privat-concertat) durant el curs 1994-95. En el cas de secundària, no es tenen en compte els professors de les àrees lingüístiques.

(2) Per calcular aquestes dades ens hem basat en el nombre de professors reciclats (estudis MEC i DGE). Per traslladar les dades amb nombre d'alumnes s'ha multiplicat el nombre de professors amb la ratio resultant de dividir el nombre total d'alumnes pel nombre total de professors (estudi Sbert, Vives i Oliver)

(3) Hem assenyalat amb els següents signes aquestes tipologies d'alumnes:  
-: Nombre d'alumnes que en funció del professorat reciclat podrien rebre l'ensenyament totalment o parcial en català i no l'hi reben.

+ : Nombre d'alumnes que en funció del professorat reciclat no poden rebre l'ensenyament totalment o parcial en català però en la pràctica l'hi reben.

(4) Habilitacions per fer ensenyament de i en llengua catalana concedides per la Conselleria de Cultura, Educació i Esports per un període de temps limitat, amb l'objectiu que els professionals habilitats transitòriament facin els cursos de reciclatge corresponent.

## Llibres per a la reforma

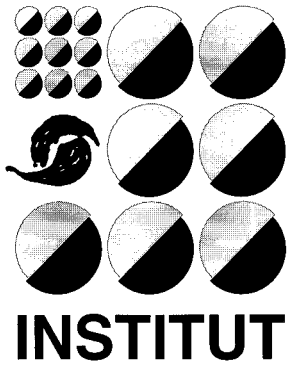
Educació *infantil*

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



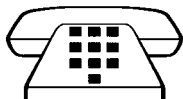
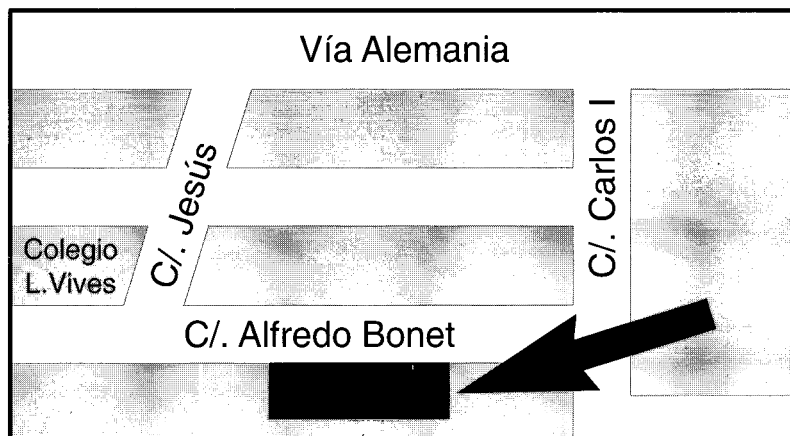
# COPISTERIA IMPREMTA

Carrer d'Alfred Bonet, 8  
07003 CIUTAT  
Telèfon 20 21 96

## SERVEI DE PUBLICACIONS I FOTOCÒPIES N. 1

*En Qualitat,  
Servei i Preu*

***Servei de recollida i entrega de  
documents a domicili***



# 20 21 96

M. JESÚS MAIRATA i MATEU SERVERA

Pedagoga de l'ICE i professor del Departament de Psicologia de la UIB

# L'avaluació de la qualitat docent a la Universitat de les Illes Balears



Al llarg del curs acadèmic 1995-96, la Universitat de les Illes Balears (UIB) ha posat en marxa un procés experimental d'avaluació de la qualitat docent emmarcat dins el Pla nacional d'avaluació de les universitats. L'objectiu del present article és transmetre des de l'ICE, organisme encarregat de dur a terme aquesta tasca, les nostres experiències en aquest tema, fonamentalment les referents a l'elaboració d'un qüestionari d'opinió de l'alumnat sobre la tasca docent del professorat. L'elaboració del Projecte d'avaluació del professorat de la UIB i especialment la construcció i aprovació de l'esmentat qüestionari, malgrat que compten amb una extensa revisió de base, han topat amb una sèrie de problemes que pensam que poden ser motiu de reflexió col·lectiva. D'altra banda, ateses la importància d'un procés d'avaluació de la docència universitària i les diferents repercussions que comporta, creiem essencial plantejar una sèrie de qüestions que poden ser motiu de debat. A més de presentar el qüestionari i les seves parts, també es comentaran els resultats de les dades ja analitzades.

## 1. Introducció

L'Institut de Ciències de l'Educació va rebre, el passat mes de gener, l'encàrrec del Vicerectorat d'Ordinació Acadèmica d'estudiar i investigar, amb caràcter experimental, la qualitat docent de la nostra universitat per al curs acadèmic 1995-96. El procés de recerca — bibliografia, models d'avaluació, anàlisi de qüestionaris, recaptació i estudi d'experiències d'altres universitats, i també de les que han dut a terme de manera individual determinats professors o departaments de la UIB, assistència a congressos i debats — ha culminat en l'elaboració d'un extens document que, amb el títol *Projecte d'avaluació de la tasca docent dels professors de la UIB*, va ser lliurat al ja esmentat Vicerectorat.

Aquest document es divideix en diferents parts. A la primera es fa un plantejament general del concepte d'avaluació i de les diferents finalitats que es volen aconseguir mitjançant l'avaluació de la docència universitària.

En aquest punt del projecte es formulen una sèrie d'interrogants referits a les metes o finalitats que persegueix la Universitat amb el seu projecte d'avaluació de la docència, quins són els objectius docents i quines són les qualitats d'un bon professor universitari, qüestions parcialment sense resoldre i a les quals és imprescindible donar resposta, ja que condicionaran tot el pla d'avaluació.

Dedicam la segona part del projecte a presentar una breu revisió de les tècniques i els procediments més freqüentment utilitzats per avaluar el professorat universitari en diferents indrets. La tercera part presenta i justifica la proposta de procediments per avaluar el professorat de la UIB. S'analitzen primerament les dimensions de mesura de la tasca docent universitària en general per proposar, a partir d'aquí, quines han de ser les dimensions a avaluar a la nostra universitat. Altres subapartats justifiquen la utilització d'un qüestionari estructurat que reculli l'opinió dels alumnes sobre la docència. El darrer subapartat analitza les característiques, el procés d'evolució i la previsió de futures tendències d'alguns qüestionaris d'avaluació utilitzats en altres universitats.

El quart punt recull la proposta de qüestionari d'opinió dels alumnes sobre la tasca docent dels professors de la UIB i els dos darrers apartats es dediquen a plantejar les diferents etapes que ha de seguir el procés d'avaluació i les característiques del procés tècnic a seguir.

El projecte d'avaluació presentat no es caracteritza per ser original o innovador. Consideram que el principal avantatge de la nostra proposta és el fet d'estar avalada per multitud d'experiències anteriors dutes a terme per diferents universitats. Diferents factors com ara la manca d'una experiència prèvia d'avaluació global de la docència a la UIB i la celeritat amb què la Universitat vol posar en marxa de forma experimental el pla d'avaluació que comporta gaudir d'un període de temps curt per realitzar una revisió bibliogràfica exhaustiva, per aconseguir informació d'altres universitats..., ens aconsellaven proposar un pla d'avaluació ja emparat per experiències anteriors.

El vicerectorat aprovà el projecte presentat i va sotmetre el qüestionari a la consideració dels consells d'estudis i departaments de la UIB amb la intenció de recollir les esmenes i rectificacions realitzades. L'acceptació d'alguns dels suggeriments i esmenes rebuts obligà a augmentar el nombre d'ítems del qüestionari. Malgrat que es va especificar que es tractava d'un qüestionari per recollir l'opinió dels alumnes únicament sobre la tasca docent del professor, hi va haver propostes d'afegir ítems referents a l'adequació de l'espai físic, la disponibilitat limitada de recursos, la necessitat de recollir l'opinió dels alumnes sobre les pràctiques...

El qüestionari i el seu procés d'aplicació, segons havia advertit el Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica anteriorment, havia de ser sotmès a l'aprovació de la Junta de Govern, ja que bona part dels docents no acceptaven de bon grat ser avaluats. Posteriorment la Junta de Govern aprovà el qüestionari que recollia les principals esmenes presentades però es va decidir que la seva aplicació seria optativa, els departaments que volguessin sotmetre els seus professors a avaluació ho havien de comunicar en un termini màxim de quinze dies.

## 2. Etapes del procés d'aplicació del qüestionari i elaboració dels informes

Les primeres etapes del procés d'aplicació del qüestionari varen consistir a informar els degans, director de centre i professors implicats sobre els dies prevists per aplicar els qüestionaris, i a constituir els equips d'enquestadors.

Finalment els darrers dies del mes de maig s'aplicà el qüestionari als alumnes que cursaven assignatures de primer curs dels departaments d'Economia i Empresa i de Psicologia i als alumnes de primer i quart curs de l'Escola de Turisme. S'aplicà un qüestionari per a cada professor-assignatura-grup.

Un enquestador especialment ensinistrat presentava personalment el qüestionari als estudiants, donava les instruccions oportunes i esperava a l'aula fins que els alumnes l'havien omplert. Així els qüestionaris d'un ensenyant determinat es recollien en un sobre tancat en el qual s'identificaven el professor, l'assignatura, el grup d'alumnes i el nombre de qüestionaris recollits.

El qüestionari definitiu consta de trenta-nou ítems amb cinc categories de resposta: totalment d'acord, d'acord, indiferent, en desacord i totalment en desacord. Aquests ítems abasten moltes àrees del quefer docent, però a priori podríem agrupar-los en quatre blocs. En el primer bloc, compost fonamentalment pels nou primers ítems (algun més com el 27 i el 28 tal vegada també hi tenen cabuda), hi hauria tots aquells ítems que tenen un caire «administratiu», és a dir, fan referència a obligacions del professor cap als seus alumnes, en molts de casos marcades legislativament (assisteix regularment a

classe...) i en altres pel sentit comú (avisa que no hi haurà classe...).

En el segon bloc (del 10 al 28) s'inclouen els ítems sobre aspectes purament docents (explica amb claredat, domina l'assignatura, relaciona conceptes nous amb els ja coneguts, etc.). En el tercer bloc (del 29 al 37) hi ha els ítems referits a les pràctiques de l'assignatura i a la seva avaluació, que en el nostre cas tenen una importància relativa ja que, d'una banda, el fet de ser alumnes de primer fa que molts no hagin realitzat cap examen amb el professor i, de l'altra, el tipus de pràctica difereix molt d'un estudi a un altre. En darrer lloc, el quart bloc el componen exclusivament els ítems 38 i 39 que, com es pot veure a la taula 1, són aproximadament com un resum final de l'opinió de l'alumne i ens poden servir, a més, com a elements de criteri per analitzar la resta de l'enquesta. Concretament l'ítem 38 demana a l'alumne si considera que el professor que imparteix l'assignatura és un bon professor i el 39 si val la pena assistir a les seves classes.

El total de qüestionaris recollits va ser de 2.605, distribuïts de la manera següent: 1.255 d'Economia i Empresa, 468 de Psicologia i 882 de Turisme. El total de classes o grups d'alumnes avaluats va ser de 51, xifra que no és coincident amb el nombre d'assignatures, ja que en alguns casos hi ha diferents grups d'una mateixa assignatura. Els sobres tancats es varen remetre al Servei de Càlcul i Informatització de la UIB, que va realitzar l'anàlisi de les dades que, una vegada conclòs, va ser enviat a l'ICE, on es dissenyaren i elaboraren els informes.

L'informe que va rebre cada professor avaluat va constar de les dades següents: la mitjana i la desviació estàndard de cada un dels ítems dels quals va ser valorat, juntament amb les mitjanes globals del seu departament i de la mostra total (s'hi adjuntaven representacions gràfiques). Als directors de departament i al de l'Escola els vàrem remetre els resultats corresponents al seu professorat, mentre que el Vicerectorat d'Ordenació Acadèmica i la Junta de Representants dels alumnes varen gaudir de les dades de la totalitat dels professors avaluats.

## 3. Resultats del qüestionari d'opinió sobre l'activitat docent

L'objectiu d'aquest apartat és oferir una anàlisi global dels resultats, si bé som conscients que potser el més important és la informació individual que ha rebut cada professor, perquè realment és la que més li permetrà millorar aspectes concrets de la seva feina.

L'anàlisi global dels resultats obtinguts en el qüestionari ofereix algunes dificultats. Per exemple, realitzar una mitjana de tots els ítems i presentar-la com a punt de referència no sembla adequat, a causa fonamentalment de la mescla d'ítems amb objectius molt diversos; no és el mateix ser ben o mal qualificat com a professor



en funció ser complidor i puntual, o en funció de la claredat de les explicacions i l'estructuració didàctica dels temes, tot i que totes aquestes són característiques molt desitjables de la docència. Per aquest motiu els resultats que presentem se centren en els ítems 38 i 39, que, com veurem a continuació, sembla que compleixen aquesta funció més encertadament.

A la taula 1 es pot observar la llista d'ítems del qüestionari juntament amb el coeficient de correlació que manté cadascun amb els ítems 38 i 39. En primer lloc convé fixar-se en l'elevada correlació que mantenen entre si, 82, que pot interpretar-se com un fet de coherència molt necessari en aquest tipus d'enquestes.

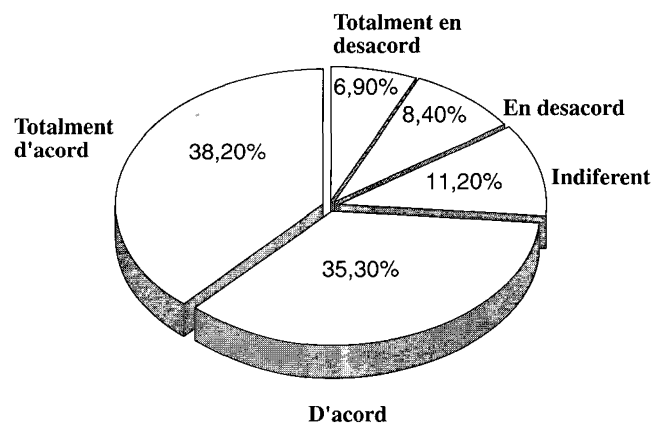
	Qüestionari d'opinió sobre la tasca docent Universitat de les Illes Balears, 1996.	ÍTEMS	
		38	39
1	Assistència a classe...	.44	.45
2	Avisa de que no hi ha classe...	.38	.38
3	Puntualitat...	.37	.37
4	Acompliment de tutories...	.38	.37
5	A les tutories dedica el temps necessari...	.40	.36
6	Imparteix la classe el profe. titular...	.32	.34
7	Lliurament anticipat del programa complet...	.50	.47
8	Desenvolupament del programa a ritme adequat...	.50	.45
9	Els temes explicats responen al programa...	.54	.53
10	Es fa un bon tractament dels temes...	.73	.68
11	Està al dia i domina els continguts...	.68	.67
12	Explica amb claretat	.73	.67
13	Relaciona els conceptes nous amb els ja treballats	.64	.61
14	Estructura bé les classes...	.65	.62
15	Es prepara les classes	.63	.64
16	Es preocupa per fer bé les classes...	.67	.65
17	Demuestra interès vers la docència...	.68	.67
18	Es preocupa per l'aprenentatge de l'alumne	.68	.65
19	Fomenta l'interès per l'assignatura	.67	.67
20	Actitud d'ajut i de diàleg...	.67	.63
21	Respon a les preguntes de la classe...	.67	.60
22	Fomenta la participació.	.51	.49
23	Desenvolupa el pensament autònom...	.51	.53
24	Tracta amb respecte als alumnes...	.60	.60
25	Afavoreix un bon clima de classe...	.64	.61
26	Utilitza material didàctic...	.42	.39
27	Recomana l'assistència a conferències...	.35	.36
28	La bibliografia recomanada és accessible	.37	.42
29	Es realitzen les suficients pràctiques...	.34	.33
30	Es resolten suficients supòsits pràctics a classe...	.36	.35
31	Lliura un programa de pràctiques...	.42	.40
32	Coherència explicació teòrica - pràctiques...	.51	.50
33	Utilitat de les pràctiques...	.45	.47
34	Anticipa els criteris d'avaluació de l'assignatura...	.48	.45
35	Adequació del procediment d'avaluació...	.51	.48
36	L'avaluació s'ajusta al temari de l'assignatura	.51	.50
37	Acceptació de la revisió de treballs, examens...	.50	.46
38	Consideres que és un bon professor..	***	.82
39	Val la pena assitir a les seves classes..	.82	***

Taula 1.

Quan comparem les correlacions que apareixen en cadascun dels tres grans blocs, podem observar que en el primer bloc, on apareixen els ítems que es refereixen més explícitament a obligacions «administratives» del docent, les correlacions són moderadament elevades, si bé no superen el 53. Encara que totes siguin estadísticament significatives, donada l'amplitud de la mostra, la seva contribució a la valoració global del professor no és la més elevada. D'altra banda, en les del segon bloc, on se situen els ítems que valoren aspectes essencialment propis de la docència, les correlacions són bastant més elevades. De fet, si definíssim un punt de tall amb correlacions per sobre del 60 (certament un punt arbitrari però que ja ens permet parlar de coeficients relativament elevats) els catorze ítems que compleixen aquesta condició estarien en aquest bloc. D'altra banda, els ítems del tercer bloc ofereixen de nou correlacions no superiors al 51.

Un aspecte que crida l'atenció és la coincidència que hi ha en els catorze ítems que més es correlacionen, atès que són els mateixos tant per a l'ítem 38 com per al 39. Posteriorment, en l'apartat de conclusions, comentarem més detingudament aquest aspecte que ens pot ajudar a tenir una idea de la concepció que té el nostre alumnat del que ha de ser un professor universitari.

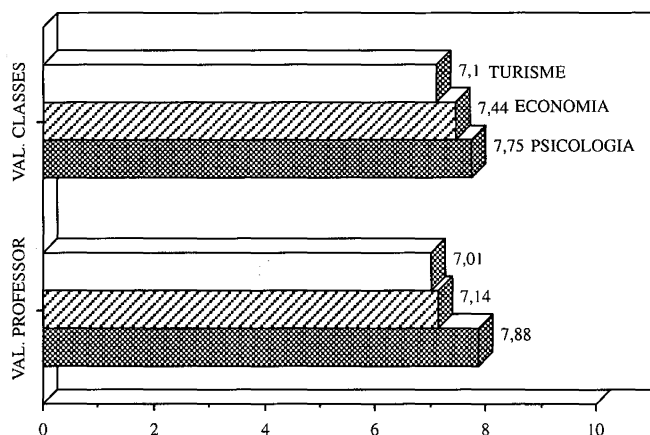
D'altra banda, i entrant ja a considerar els resultats concrets, podem avançar que en general han estat molt positius. El gràfic 1 mostra els percentatges de 2.212 respostes computades a la pregunta resum de si l'alumne considera que el seu professor realment és «un bon professor».



Gràfic 1.

Els resultats indiquen que més del 73% de les respostes estan d'acord o totalment d'acord amb aquesta pregunta, mentre que el desacord només afecta poc més del 14%. La mateixa tònica de resultats es manté tant a l'ítem 39, on més del 74% de les respostes està d'acord que «val la pena assitir a les classes», com pràcticament en tots els restants ítems del qüestionari.

A banda dels percentatges, analitzant les mitjanes obtingudes sobre els ítems 38 i 39, el gràfic 2 també ens mostra resultats molt positius.



Gràfic 2.

Encara que l'escala de valoració anava d'1 a 5, al gràfic 2 les puntuacions apareixen transformades en una escala que va de 0 a 10, més d'acord amb el que és la tradició acadèmica. La mitjana global obtinguda sobre l'ítem 38 (valoració del professor) fou de 7,24 (desviació estàndard = 3,01), mentre que sobre l'ítem 39 (valoració de les classes) fou de 7,39 (d. e. = 2,94). En els dos casos l'anàlisi de la variància que compara els resultats dels tres grups resulta estadísticament significativa, amb unes diferències que van en la mateixa direcció: els professors de Psicologia són els que presenten la mitjana més elevada, seguits dels d'Economia i Empresa i en darrer terme els de Turisme. En tot cas, al nivell pràctic, les diferències són mínimes i podem concloure que l'opinió general de l'alumnat sobre el seu professorat i la qualitat de les classes rebudes és prou positiva en els tres departaments/escola.

#### 4. Conclusions

La construcció i aplicació del qüestionari i la realització del projecte d'avaluació docent ens ha permès d'arribar a diferents conclusions que afecten el procés d'avaluació i els resultats obtinguts.

Quant al procés d'avaluació, cal destacar que, malgrat els problemes inicials, l'experiència ha estat valorada per totes les parts com a molt positiva. La resposta de l'alumnat ha estat molt coherent i seriosa i hem trobat molta col·laboració en el professorat implicat, si bé encara sembla que s'haurà de fer més feina per deixar clar que l'objectiu era conèixer l'opinió de l'alumnat sobre aspectes de la tasca docent, i no sobre qüestions d'infraestructura, plans d'estudi, recursos, etc. Consideram que l'avaluació de tots aquests temes s'insereix en un pla més general d'avaluació de la qualitat de la Universitat que s'hauria de desenvolupar els propers anys.

Quant als resultats obtinguts, podem destacar diverses qüestions. En primer lloc, la definitiva reestructuració del qüestionari per al curs 1996-97 (recordem que aquesta ha

estat una aplicació experimental) passa per la reducció del nombre d'ítems. Els resultats han mostrat que la contribució a la valoració general sobre la qualitat del professor i sobre si val la pena assistir a les seves classes ha estat desigual per a la totalitat dels ítems. Fer un bon tractament dels temes del programa o explicar amb claredat són aspectes que han tingut més influència en les valoracions esmentades que ser puntual, o complir amb l'horari de les tutories. És a dir, s'hauran de prioritzar els ítems purament «docents» i deixar més de banda els que abordin aspectes «administratius» que, de fet, ja tenen uns mecanismes d'avaluació més o manco definits (consells de departament, representants dels alumnes, etc.).

Les baixes correlacions d'alguns ítems del segon bloc fan que ens plantejgem alguns dubtes sobre quines són les qualitats del professor universitari que més valora l'alumnat. És relativament sorprenent que ítems referents a si el professor fomenta la participació, utilitza material didàctic, desenvolupa el pensament autònom i recomana bibliografia accessible es correlacionen menys amb la idea de ser un bon professor que els restants ítems del mateix bloc. Inicialment sembla que el perfil del bon docent, segons els alumnes, s'apropa més a la concepció del model tradicional de professor que al model més innovador que podria semblar preponderant avui dia.

Per acabar, donada la importància i les diferents repercussions que comporta un procés d'avaluació de la docència universitària, creiem essencial plantejar una sèrie de qüestions a les quals la Universitat ha de donar resposta: què es persegueix a través de l'avaluació de la docència, quins són els objectius docents i quin és el model de bon professor universitari.

El plantejament de la primera qüestió és en funció de l'opinió generalitzada que el procés d'avaluació docent ha de ser distint segons les finalitats perseguïdes. La importància de definir i donar a conèixer a la comunitat universitària les finalitats del procés d'avaluació per poder aconseguir un nivell elevat d'interès i acceptació de l'avaluació en el si de les universitats és reconeguda pel Consejo de Universidades. D'altra banda, el concepte d'avaluar comporta la necessitat de respondre la segona qüestió: en avaluar comparem els resultats obtinguts en la pràctica amb els objectius inicialment plantejats. Malgrat que en moltes universitats no hi ha una definició explícita d'objectius propis, darrerament sembla que ja hi ha molts d'esforços en aquesta direcció i que el panorama haurà de canviar. La tercera qüestió plantejada es refereix a quines són les qualitats d'un bon professor universitari; consideram que qualsevol procés d'avaluació s'ha de recolçar en un model que defineixi quines són les característiques bàsiques del docent eficaç.

L'avaluació de la qualitat de les universitats és un concepte ampli que inclou l'avaluació de la recerca, dels serveis, de la docència, de la infraestructura, etc. Sens dubte la iniciativa presa per la UIB el passat curs acadèmic enceta el procés amb el primer pas, però ens queda un llarg camí.

FRANCESC SÁEZ i ISERN

# L'associació cultural Àgora en el seu Xè. aniversari

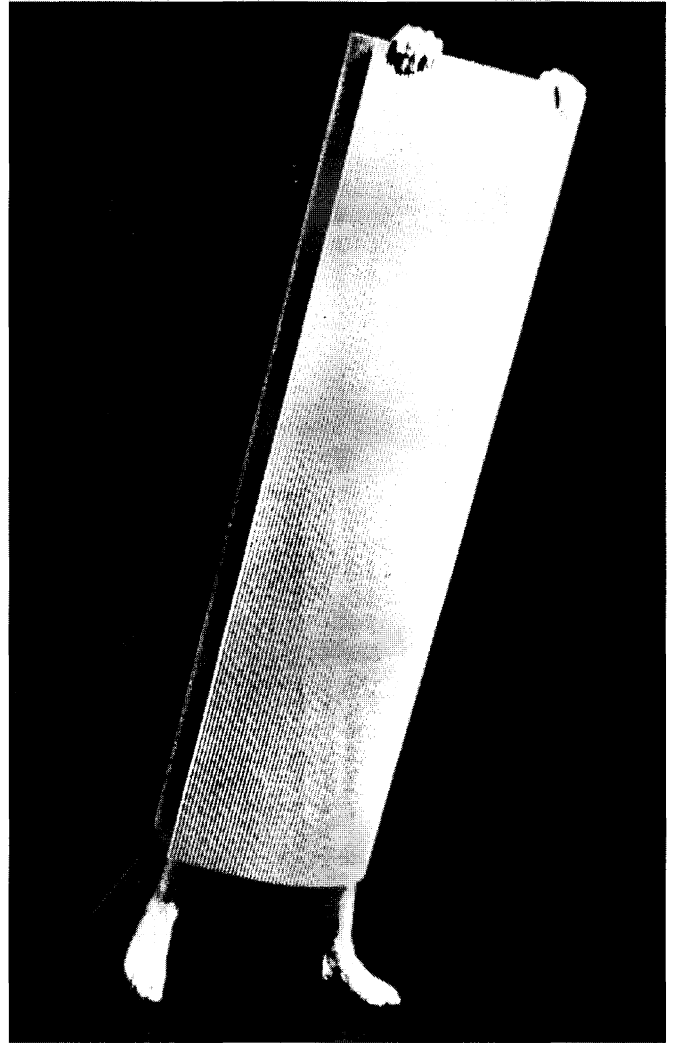


ra fa deu anys sorgia, per iniciativa d'un grup de persones interessades a aprofundir en el coneixement de la cultura, el grup Àgora.

La paraula *àgora* té un origen molt conegut, però que de vegades és important de recordar. Ve del grec *àgora*, d'*ageiren*, que significa ajuntar o reunir. Històricament era el nom que es donava a la plaça pública on el poble grec celebrava les assemblees i on s'administrava justícia i es discutien temes referents als drets del poble.

De tot això, la connotació que més va agradar als primers membres d'Àgora va ser aquesta de «discutien temes referents...» i varen trobar adequat el nom; i així, en la lectura del manifest programàtic que l'actual cap de coordinació d'Àgora, el senyor Rafel Oliver i Ferrer, va fer a la sala de professors del col·legi Sant Gaietà dels pares Teatins, l'ara ja llunyà 24 de febrer de 1986, data que tots els membres d'Àgora consideram la de la fundació real de l'Associació, encara que l'oficial sigui la de l'1 de febrer de 1993, quan es feia efectiva la inscripció dels estatuts de la nostra associació en el Registre Provincial d'Associacions de la Delegació del Govern a Balears, ja s'orientava l'activitat del Grup cap a «l'enriquiment mutu a base de diàleg sense traves ni condicionaments de cap casta; que no tenga adscripció alguna a entitat econòmica, política, religiosa, etc.; ara bé, sempre guardant una línia de conducta, una *ètica*; funcionarà amb plena autonomia i sempre com vulguem els membres del Grup, sense normes rígides però sí amb una *metodologia* que ens doni flexibilitat i operativitat; l'activitat fluirà pels camins i criteris que considerem més convenients i oportuns, actuant amb plena llibertat d'elecció dels temes de les reunions o dels comentaris que en elles es facin».

Més tard, el juny de 1987, en una reunió que va fer el Grup de Feina d'Àgora al Putxet de Formentor, el senyor Rafel Oliver va presentar el que es pot considerar el segon manifest programàtic d'Àgora, on, en una brillant reflexió del paper de l'intel·lectual dins la nostra societat, ens diu contra què es vol alçar l'esperit d'Àgora i, per tant, la seva línia de conducta; i així ens posa en



guàrdia «davant el pseudointel·lectual, signe, per desgràcia, dels temps actuals, pragmàtics i orfes de saviesa; de que sigui més important "contar" que "pensar"; de la sensació de viure anys d'enorme vulgaritat en la majoria de les dimensions existencials i socials; de la fàcil fuga de la realitat, per a no complicar-nos la vida i amb el perill que acabem per refugiar-nos en la vulgaritat de la passiva incertesa i oblidem que la veritat ens es-

pera, confinada en les persones i en les coses que, aglutinades, conformen el misteri de la Història».

Línia conductual que, transcrivint l'esperit d'aquells manifestos, ens posa, als membres d'Àgora, en el camí de «recerca d'un model d'home lliure però arrelat en la realitat, que sense rendir-se i sense renunciar a posar remei a les seves imperfeccions, i amb la poca llibertat que ens deixa el model d'home-màquina que la societat actual ens ofereix, lluitat per ell, l'home, i per ella, la llibertat», incardinats en el nostre present, és a dir, la societat balear; objectiu que queda palès en l'article segon dels nostres estatuts:

«Els fins i objectius de l'Associació són els següents:

»a. Impulsar i promoure l'estudi, investigació i difusió de la cultura de les Illes Balears.

»b. I, a tal efecte, desplegar tot tipus d'activitats relatives a la promoció de la cultura, duent a terme totes les actuacions que sien precises per al compliment dels fins expressats».

Així doncs, després de deu anys de conferències, de debats, de sessions d'estudi entorn de destacats especialistes de les més diverses àrees del coneixement, i d'intentar fer arribar temes de la nostra cultura al gran públic sense fugir del rigor científic, Àgora ho va voler celebrar reunint els membres, els amics, els professors i els col·laboradors d'aquest somni fet realitat, en un acte que va voler ser expressió del nostre més sentit agraïment per a tots ells.

L'acte, que va tenir lloc el divendres dia 23 de febrer de 1996, a l'Aula Magna de l'Escola d'Hoteleria davant una nombrosa concurrència, va ser presidit per l'Honorable Senyora consellera de Governació, representant el president de la nostra comunitat autònoma; pel Magnífic Rector de la UIB; per la Il·lustríssima Senyora regidora de Cultura, representant el batle de Palma, i pel conseller president de la Comissió de Cultura i Patrimoni Històric del Consell Insular de Mallorca. A més hi varen assistir altres representacions oficials, com també d'institucions, col·legis professionals i fundacions i una significativa representació de professors de la nostra universitat.

Va començar amb una actuació de l'Orquestra Simfònica de les Balears Ciutat de Palma sota la direcció del mestre Carles Ponsetí i Verdager, que va interpretar el programa següent: *Una nit a la muntanya pelada*, de Modest Mussorgski; *Vals trist*, de Jean Sibelius; i *Pavana per a una infanta difunta* i *Bolero*, de Maurice Ravel, i de plus un fragment de la banda sonora de la pel·lícula ETE. A continuació va dirigir unes paraules de salutació i benvinguda el senyor Rafel Oliver i Ferrer, cap de coordinació d'Àgora, on glossava la significació de l'acte i donava les més sentides gràcies per les valuoses col·laboracions rebudes al llarg d'aquests anys. Pos-

teriorment es va fer el lliurament de títols de Membre d'Honor i Col·laborador Distingit de l'Associació i es tancà l'acte amb parlaments del doctor Antoni Aguiló i Lluna, catedràtic de la UIB i director de l'Escola d'Hoteleria; del Pare Antoni Vallespir i Llompart, prior del monestir de La Real; del doctor Damià Pons i Pons, conseller president de la Comissió de Cultura i Patrimoni Històric del CIM; i del doctor Gabriel Janer i Manila, escriptor i catedràtic de la UIB.

També i durant l'acte, el secretari d'Àgora, el doctor Francesc Sáez i Isern, va fer la presentació d'un llibre, editat amb motiu del desè aniversari, i amb el qual Àgora ha volgut que, quan les paraules, els parlaments i els actes d'aquesta celebració hagin assolit la categoria de record, de qualche manera quedi constància del bagatge d'il·lusions i somnis fets ja realitat al llarg d'aquests deu anys.

Aquest llibre, com tantes coses a la vida, volia ser una cosa i va acabar sent-ne una altra; és a dir, en principi, allò que Àgora volia era treure a llum un petit opuscle que resumís aquests deu anys d'activitats, però, i novament gràcies a la generositat i bonhomia del professorat i els conferenciants que en tot moment han donat suport a la nostra tasca, ha acabat sent molt més, perquè ha resultat ser una vertadera declaració de principis, encara que, i és el millor, no feta pels membres d'Àgora, sinó pels mateixos conferenciants, una representació dels quals ens diu *qui som, què hem fet, què pensam i què hem de fer*, i tot això amb una estimació i una fermesa tal, que ens fa pensar que ells també se senten membres d'aquesta Àgora, la qual cosa ens ha omplert de goig i agraïment.

Així, el que havia de ser tot el llibre, ara només n'és el tercer capítol, l'anomenat «Origen i vida d'Àgora», que és, creiem, la demostració que amb la nostra feina, hem complert amb la forma i l'esperit dels nostres estatuts, que tenen com a objectiu fonamental la tasca d'«impulsar i promoure l'estudi, investigació i difusió de la cultura de les Illes Balears».

La resta del llibre, la part més important, és, com s'ha dit abans, cosa dels conferenciants; els quals fan de l'Associació una tal radiografia que, si d'una banda ens aflagada, de l'altra ens posen en un seriós compromís de responsabilitat amb la continuïtat de la tasca iniciada.

Àgora, nom d'arrels gregues, tal com ens mostra el senyor Antoni Mut en l'article «Com eren les àgores?», i que, com hem dit abans, va néixer sota els teulats del col·legi de Sant Gaietà dels pares Teatins, té uns forts lligams amb un dels indrets més carismàtics de la història de la nostra cultura, el monestir de la Real. Per això, un dibuix del membre del Grup de Feina, senyor Gaspar Sabater, i l'article del pare Antoni Vallespir, prior del monestir, ens acosten a aquesta realitat i així entenem les seves paraules:

*«Que l'avinentesa de dur a terme les vostres activitats culturals en aquest lloc escollit pel beat, ens entusiasmi en els propòsits i finalitat de l'Associació que tants de bons resultats ha donat en els 10 anys de meritòria existència».*

Existència, d'altra banda, basada en una filosofia, tal com ens diu el doctor Jordi Llompart en el seu article «Àgora i la filosofia del seu naixement»:

*«Pens que, als seus orígens, Àgora pretenia, en darrer terme, sotmetre a reflexió l'experiència humana, però l'experiència entesa en tota la seva extensió».*

*«S'ha dit que filosofar és una passió de l'home, una passió que compromet a tot l'home».*

*«Pens que d'aquesta manera va "fer" filosofia el grup Àgora i aquesta fou també la "seva filosofia" des del seu començament».*

Existència, filosofia i tarannà que aquests conferenciants i amics han fet palesos.

Així s'obri el llibre amb les paraules del senyor Bartomeu Rotger:

*«Àgora no vol ser un grup de pressió, ni està adscrit a cap grup polític, religiós o financer. La base de la seva labor és el tractament ampli i rigorós dels seminaris, estudis, debats i conferències, amb la col·laboració d'estudiosos, tècnics, polítics, humanistes i investigadors».*

I seguint aquesta línia, el doctor Damià Pons precisa i delimita més quan diu:

*«La gent del grup Àgora són, em sembla a mi, una mostra magnífica d'aquest moviment, encara no majoritari, és ver, d'autodescobriment i d'autovaloració de les coses pròpies que s'ha anat formant a la Mallorca de les dues darreres dècades».*

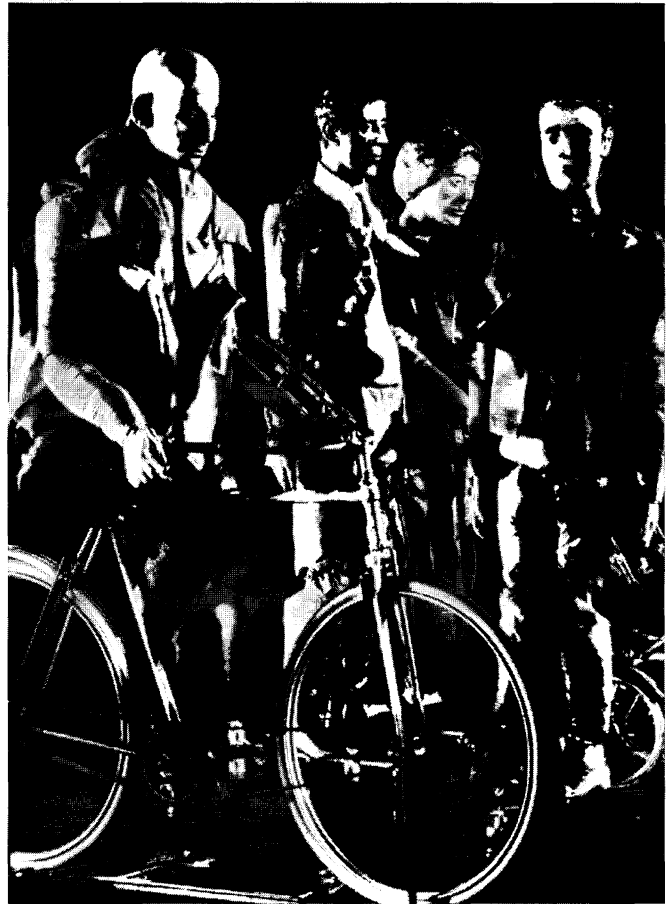
*«Àgora és una plataforma que ha contribuït a sembrar la llavor de la mallorquinitat».*

Mallorquinitat, pot dir Àgora, feta present ja des dels primers batecs del nostre cor col·lectiu i que ens mostra la doctora Maria Barceló quan, en el seu article «Contribució del grup Àgora a la coneixença de la història del regne de Mallorca», escriu:

*«Mai sobren esforços per tornar sobre els fets i els protagonistes per populars i mítics que siguin. Els noms sonen, però així i tot convé parlar-ne de bell nou. Vet ací idò l'interès per a què el grup Àgora insisteixi en aquesta línia de divulgació de la nostra Història».*

També mallorquinitat feta pedagogia en la seva tasca formadora i informadora, com destaca el doctor Antoni Colom en l'article «D'Àgora i educació»:

*«I avui a Mallorca, Àgora, la nostra Àgora, es presenta també com un espai obert, lliure, dinàmic i molt viu a on la*



*informació que es desprèn dels seus actes culturals va també encaminada a la formació de tot un poble. Cultura pròpia, mallorquinitat, formen part de l'essència d'Àgora».*

Mallorquinitat feta diàleg com ens mostra el doctor Jordi Gayà en «Àgora i el lul·lisme»:

*«I apresa la primera lliçó —la força de la pluralitat— desperten les altres conviccions: l'apreci de la pròpia herència, el respecte de l'altre, la col·laboració pel futur».*

*»Aquesta tradició lul·liana ha conformat els propòsits del grup Àgora i és penyora del seu treball futur».*

Mallorquinitat feta preocupació, preocupació pels nostres joves; camí pel qual ens vol i ens anima a caminar el senyor Bartomeu Català:

*«Per això convid Àgora que, superant l'excessiu cosmopolitisme impersonal grec i el també excessiu individualisme i subjectivisme dels nostres darrers segles, treballi per aportar el seu gra d'arena en aquesta tasca de fer síntesi entre fermesa i tendresa, exigència i flexibilitat, com individus i com grup, i al mateix temps de fer patent uns valors que puguin engrescar a tants de joves desitjosos de plenitud».*

Mallorquinitat feta poesia, en l'homenatge que Àgora va retre a l'entranyable figura de Josep Maria

Llompart i que ens recorda el doctor Gabriel Janer Manila en l'article «El grup Àgora i la poesia»:

*«Vaig parlar-hi del poeta: el gran poeta que fou Llompart... de la veu del poeta. De com era càlida, i rebel, i protectora alhora... de la seva insubornable lluita per la llibertat... Del seu exemple... D'una amistat...»*

*«D'aquesta manera, un grup de persones de bona voluntat retia homenatge al poeta que havia contribuït admirablement a "salvar-nos els mots"; el significat profund dels mots».*

I per això mallorquinitat feta expressió i compromís amb el més bell català que es pugui parlar, el mallorquí; perquè Àgora creu, com diu el doctor Joan Mas en l'article «Àgora i la llengua catalana», que:

*«la millor contribució que tots ens hauríem de proposar és la d'usar la llengua sense complexos, en qualsevol situació, privada o pública».*

Així doncs, Àgora és, ho diuen els altres i ho sentim nosaltres, passió per saber, tractament rigorós dels temes, vocació de diàleg i de mallorquinitat; però també records del mestratge del pare Antoni Oliver, com diu el senyor Santiago Oliver; germanor en paraules del senyor Ramon Rabassa; utopia feta realitat, com afirma el senyor Francesc Sansó; lluminosa «elit», en una sobrevalorada comparació amb l'activitat de l'Arxiduc, del doctor Josep Maria Sevilla; o, com també diu el doctor Teodor Suau, un àmbit «des d'on sia possible posar al bell mig de la nostra cultura els valors que s'arreceren en el nom amable de l'Humanisme».

Per tant, i resumint aquesta tasca, amb paraules del senyor Francesc Riera:

*«Àgora, cerca l'enriquiment de la persona, i a la vegada crea un patrimoni col·lectiu, assembleari. Àgora, respon a la inquietud individual de formar-se, però, també, la de participar comunitàriament a través del coneixement i la reflexió, i vol fugir de l'anomenat home-màquina, pretenint retornar al mite del Renaixement, on la llum allunya les tenebres i es descobreix una nova forma de mirar les coses».*

I per acabar, unes paraules sobre Àgora que miren al passat, però també al futur, amb les quals conclou també el seu article el doctor Joan Miralles:

*«Som de parer que tots ens hem de felicitar per la bona marxa de l'entitat, i com a ciutadans d'aquesta terra pens que hem d'agrair a entitats com Àgora que adesiara ens recordin que també és bo sortir del propi redós per tal de veure la realitat des d'un lloc més elevat. La realitat és sempre la que és, però el punt de vista sens dubte canvia si de tant en tant ens acostumam a contemplar també l'altra cara de la lluna».*



MATEU SERVERA BARCELÓ

Departament de Psicologia de la Universitat de les Illes Balears

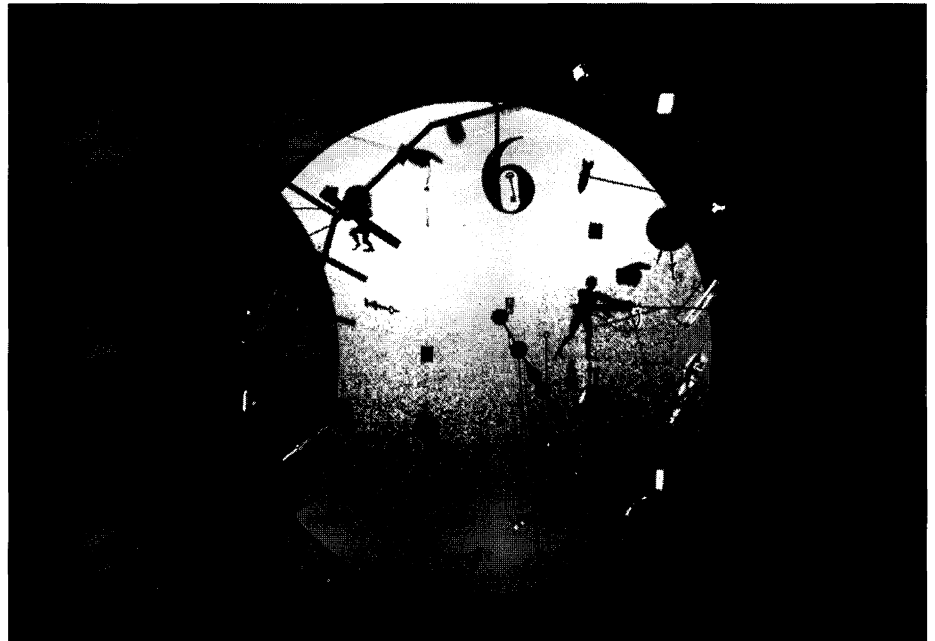
# El projecte VISPRO: l'ordinador com a eina educativa



les acaballes del curs passat la majoria d'escoles de primària de la nostra comunitat

varen rebre un paquet provinent de la Direcció General d'Educació del Govern Balear en forma de material didàctic. Amb el nom de VISPRO.Grafies (Bornas, Servera, Llabrés 1995), el professorat d'infantil i de primers cursos de primària rebien una eina per treballar aspectes de direccionalitat, per introduir les grafies de números i lletres, i fins i tot per ajudar a corregir problemes d'escriptura amb la peculiaritat, però, que ho podien fer a través de l'ordinador.

La resposta al VISPRO.Grafies dels mestres i dels especialistes ha estat realment positiva. Han estat molts els mestres de la nostra comunitat (i de l'àmbit dels Països Catalans) que s'han interessat pel seu funcionament, mentre que també rebíem opinions favorables d'especialistes en diversos congressos nacionals i internacionals on el presentàrem. Malgrat tot, però, la nostra intenció no era precisament rebre felicitacions específiques pel programa en si mateix, de fet l'equip que hi hem treballat som psicòlegs i no informàtics i això és evident al primer cop d'ull (la presentació s'allunya del que són els efectes de colors, moviments i sons habituals a l'ordinador). De fet, la nostra intenció era desenvolupar un enfocament propi sobre com s'ha de fer perquè realment els ordinadors dins les aules tinguin un

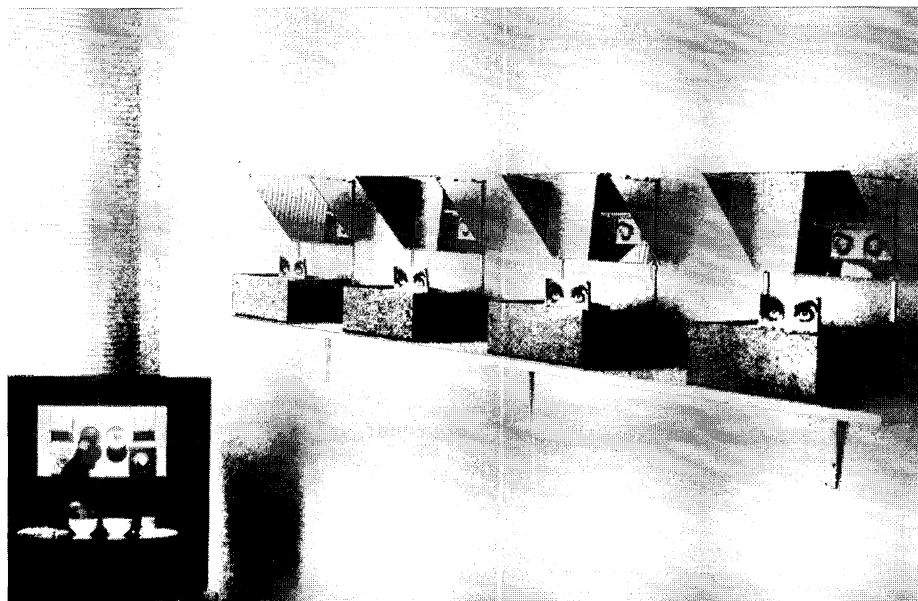


sentit i una utilitat. Ara, amb l'experiència acumulada, la col·laboració i l'intercanvi amb mestres de diverses escoles de la nostra comunitat i les perspectives de futur que ja afrontam, tenim aquest enfocament més consolidat i ens permet de fer algunes reflexions sobre la relació entre l'ordinador i l'ensenyament.

La primera qüestió que voldríem tractar pot tenir a primera vista una resposta massa òbvia: Realment pot l'ordinador afavorir l'aprenentatge de l'alumne? Tanmateix, el sí aclaparador que hom pot deduir presenta algunes matisacions a tenir en compte. En primer lloc, i sense tenir dades concretes, no són poques les escoles que destinen els seus ordinadors a

tasques eminentment administratives o, en tot cas, si va a la docència, fonamentalment està a disposició del mestre (perquè prepari classes, notes, estadístiques, etc.), però realment l'alumne l'ensuma poc. De fet, i sense entrar-hi ara a fons perquè no és el tema, és molt probable que no ens equivocàssim de molt si asseguràssim que la utilització de la informàtica com a eina educativa a les nostres escoles d'educació infantil i primària és mínima, i inconsistent amb la quantitat de recerca feta els darrers anys en aquesta àrea.

En segon lloc, i entrant ja en el supòsit que l'alumne pot utilitzar l'ordinador, és molt probable que topem amb el nucli dels «creients»



que li atorguen poders quasi màgics, especialment si són infants els qui hi treballen. Realment cal ser molt optimista per creure que el simple fet que l'infant utilitzi l'ordinador ja és positiu per al seu desenvolupament cognitiu, però és una concepció compartida per gran part de la nostra societat. És possible que l'infant que jugui amb un ordinador es familiaritzi ràpidament amb el seu funcionament i amb la informàtica en general, i potser si aquest és el nostre objectiu ho poguem aconseguir sense gaire esforç. En canvi, però, si els nostres objectius educatius van adreçats més enllà, cap al foment dels processos i recursos útils per a l'aprenentatge en general, la qüestió és més problemàtica.

El fet que algunes escoles mantinguin una aula d'informàtica que acabi servint bàsicament com a temps d'esplai per als alumnes no té perquè ser intrínsecament negatiu, però en absolut garanteix que aquella escola utilitzi la informàtica de manera positiva per a l'infant. Potser alguns argumentaran que l'infant realitza moltes activitats amb l'ordinador que el fan «pensar», «memoritzar», «aparellar», etc., però no hem d'oblidar que fa temps que sabem que l'aprenentatge és bàsicament

planificació i no exercitació esporàdica i arbitrària de processos més o manco complexos. Un educador hàbil pot usar els escacs per ajudar els seus deixebles a desenvolupar els processos de raonament lògic, identificació de problemes, previsió de conseqüències, etc., si és que realment disposa d'uns objectius, una seqüenciació i unes estratègies correctes per fer-ho, però no es pot esperar que, simplement pel fet d'ensenyar a jugar a escacs a un infant, ja li desenvolupem aquests processos.

Deixant de banda els més «creients», és possible també trobar-se amb educadors que mantenen una posició més elaborada respecte a l'ús de la informàtica: la seva eficàcia rau en la selecció i utilització dels programes educatius i de caire didàctic. La disponibilitat en el mercat d'aquest tipus de programes és relativament àmplia i dispersa i, per tant, és complicat fer-ne una anàlisi global salvant totes les possibles excepcions. De tota manera, però, la nostra opinió és que en molts de casos l'etiqueta d'«educatiu» no sempre en garanteix clarament la utilitat, no perquè no ensenyin *coses*, sinó més aviat perquè, com en el cas dels escacs que abans esmentàvem, ho fan en abstracte, sense poder inserir-se en

la planificació curricular. Per exemple, quan un mestre inicia els seus infants en la suma, té clars els passos a seguir: quins objectes posarà sobre la taula per anar-ne afegint, quin vocabulari adaptarà per dir «en sum un...», «abans en tenia ... ara en tenc...», etc., també té clar què passarà amb els infants als quals els costi més, etc. Si per a tota aquesta activitat decideix utilitzar l'ordinador, trobarà un munt de programes que fan passar coets d'un planeta a l'altre, que contenen granots amb caps de girafa i que fan moltes coses més. El que difícilment trobarà serà un programa adaptable a les seves necessitats, i sobretot a les de tots els seus infants; i això sense tenir presents altres problemes intrínsecs de la nostra comunitat com ara el fet de tenir una llengua i una realitat pròpies (és fàcil per a un professor de ciències trobar programes sobre dinosaures, però no tant sobre voltors i ferrerets).

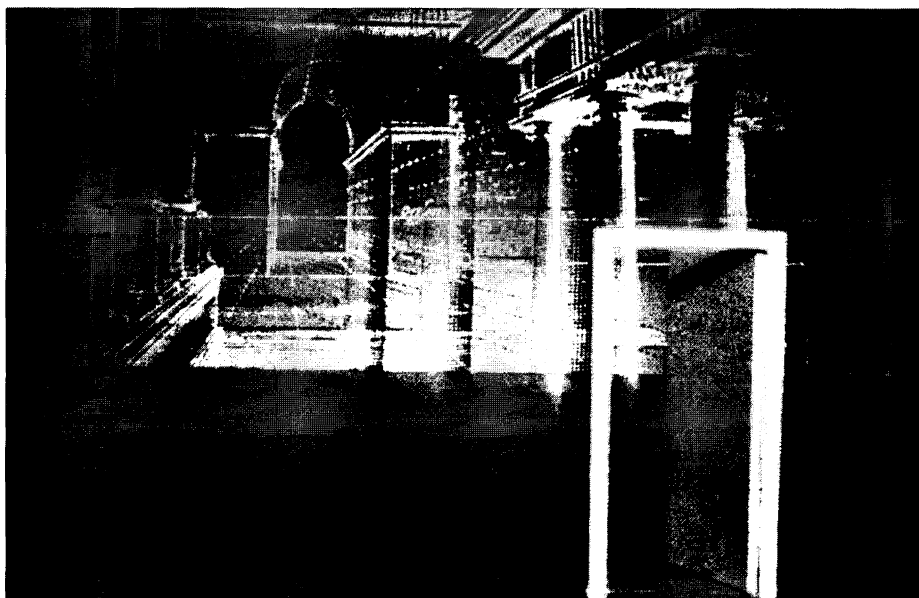
Tot això fa que moltes vegades l'educador es trobi en una disjuntiva respecte a la utilització de l'ordinador com a eina educativa: o li ha de concedir un paper molt secundari (primer s'explica el que és important, i després que l'infant jugui una estona amb la màquina) o ha de sacrificar part dels seus objectius i del seu estil d'ensenyament per adaptar-s'hi. Realment cap de les dues solucions resulta acceptable, especialment la darrera: els recursos i les eines didàctiques han d'estar al servei d'una programació i d'una manera de fer de l'educador perquè la seva funció és servir de mitjà per assolir els objectius d'aprenentatge i difícilment podem admetre que siguin un fi en si mateixos.

Fetes aquestes matisacions, doncs, sembla clar que, segons el nostre punt de vista, la necessitat i la utilitat de la informàtica com a eina educativa tenen una sèrie de limitacions. Per tant, ara sorgeix la segona qüestió que volem tractar: Quines han de



ser les característiques dels programes i quines han de ser les condicions generals perquè la utilització de l'ordinador assoleixi l'eficàcia màxima? Bàsicament la resposta ha de girar al voltant d'aquests temes: fonamentació teòrica, inclusió de l'ordinador en la dinàmica de l'aula, disseny de programes flexibles i adaptables i capacitació de l'educador per generar els seus propis programes o modificar-los.

El tema de la fonamentació teòrica és crucial i es contraposa, com ja hem esmentat, al que podríem denominar «exercitació en abstracte». S'observa una clara discrepància en les concepcions actuals sobre l'aprenentatge que hi ha a la recerca i al carrer. L'aprenentatge per descobrir, sense negar-li ara la seva importància, ha passat a tenir un paper més secundari en les noves concepcions basades a «ensenyar a pensar» i la instrucció metacognitiva: és un aprenentatge lent, costós i sovint ineficaç per a una part important dels individus. Al «carrer», en canvi, cada vegada és més la importància que es dona a aquest tipus d'aprenentatge, que sovint es confon amb l'aprenentatge autònom. Són molts els pares —i educadors, com abans comentàvem— que troben molt interessant que l'infant (i ells mateixos) aprenguin utilitzant d'una manera o altra les noves tecnologies: TV, vídeos, CD-ROM, ordinadors. Tot val si és interactiu, diversificat i didàctic; entenent per didàctic qualsevol activitat acadèmica, de raonament o d'adquisició de coneixements. No volem dir que aquesta exercitació múltiple que té a l'abast l'infant sigui negativa, però sí hem de remarcar que en absolut en garanteix el desenvolupament cognitiu i metacognitiu, és a dir, ni té perquè aprendre a raonar millor, ni a ser més conscient del seu raonament. Perquè això es doni cal que darrera el programa hi hagi uns educatius i una metodologia educativa ben definida i, el que és tant o



més important, que després l'educador que l'utilitzarà tingui clar com i quan fer-ho.

La majoria de teories actuals són molt més vigotskianes, és a dir, donen gran importància a la interacció social i al modelatge com a elements clau per al desenvolupament dels processos cognitius de l'infant. La instrucció cognitiva pretén que l'infant aprengui a pensar, a identificar els problemes, a generar solucions, a preveure conseqüències, a reinspeccionar el procés, integrar coneixements nous entre els ja apresos, etc. Per tant, el que fa l'educador és dissenyar o recopilar tots aquells instruments o eines que en un moment donat poden afavorir un dels objectius prevists: la planificació i la seqüenciació són elements clau a l'hora de garantir l'aprenentatge eficaç. Així doncs, els programes informàtics han de perdre aquesta aurèola màgica que els fa bons per si mateixos, i els educadors han d'aprendre a seleccionar-los i utilitzar-los en funció d'objectius psicopedagògics ben definits. A quins objectius ens referim? Doncs, realment poden ser molts i variats, de fet encara no hem obert el ventall del tot, però sí que ja hi ha vies encetades molt profitoses. Entre aquestes, la funció de servir de

model sembla una de les de major importància.

El modelatge és un procés essencial per a l'aprenentatge, i la seva eficàcia és directament proporcional al seu grau de perfecció. Un bon educador necessàriament ha de ser hàbil oferint models, però ni sempre és possible que els ofereixi amb la freqüència desitjada, ni sempre és bo que tots els faci ell. Si a través d'un ordinador es pot desgranar el mecanisme de la divisió o l'escriptura fins a aconseguir que l'infant compregui l'exercici, ja disposem d'una eina fonamental per a alguns aprenentatges bàsics.

D'altra banda, però, també hem de modelar aprenentatges més complexos que poden anar des de l'habilitat de subratllar fins al raonament lògic. Hi ha persones que no són molt hàbils en aquest sentit i és difícil que resultin uns bons models per als infants, però també n'hi ha d'altres que, tot i que són molt hàbils resolent problemes complicats, tenen moltes dificultats per explicar realment quina és la seva estratègia (normalment fan explicacions excessivament generals donant massa passos per assumits). La psicologia cognitiva ha desenvolupat estratègies i processos útils per solucionar molts de tipus de problemes de lògica i ra-

onament, i a través de programes informàtics es poden oferir models complets perquè els infants adquireixin aquestes habilitats.

Si en darrer extrem encara n'hi ha que pensen que no hi ha model tan bo com el del mestre, tal volta al·legant raons humanitàries, potser els podríem donar la raó, si bé en aquest cas cal tenir molt present quantes vegades un infant d'una aula de trenta pot disposar del mestre com a model en un dia de classe, i quants de models podria seguir a través d'un ordinador. No es tracta, doncs, de substituir la figura del mestre, ni d'enfrontar-la amb l'ordinador — com sovint es fa malintencionadament —, sinó d'entendre la màquina com una eina més de classe, com la pissarra, els llibres, el racó del cos humà, etc. No és el moment ara de detallar els altres processos que es poden treballar amb l'ordinador, però sí que en podem esmentar alguns: l'ordinador pot ser ideal per fomentar el procés d'autoavaluació (l'infant no necessita ningú per corregir la seva feina, la màquina el manté informat), d'entrenament atencional, de memòria, de metamemòria, de càlcul mental, etc. Tots aquests útils dins una correcta planificació curricular, ben seqüenciada.

El segon tema que plantejàvem per assolir l'eficàcia màxima en la utilització de l'ordinador ja l'hem avançat implícitament quan parlàvem del modelatge: la necessitat d'introduir la màquina dins l'aula, i dins la dinàmica de classe. Aquest fet és especialment important per als infants més petits. Si realment l'infant només pot obtenir models de l'ordinador dues vegades per setmana perquè són fora de la seva aula, és molt discutible que els avantatges abans plantejats tinguin efectes. A l'aula hi ha molts i diferents materials, potser no tan cars com un ordinador, però sí més o manco delicats. La dinàmica actual de moltes aules permet que l'infant treballi amb un o altre material, per què no ho pot fer

també amb l'ordinador? Els infants de cinc i sis anys (i més petits) poden aprendre perfectament a posar en marxa un ordinador, manejar el ratolí i obrir i tancar programes; aprofitem, doncs, aquesta motivació intrínseca que comporta la màquina i treballem-hi dins l'aula. Certament s'hauran de prendre algunes mesures preventives, i algunes pautes socials i individuals que garanteixin el bon ús de la màquina, però probablement no seran molt diferents de les normes que els infants aprenen a respectar i que afecten els puzzles, les tisores, les portes, els materials de manualitats, etc.

Per acabar, a més del que ja hem comentat, també parlàvem abans de la necessitat que els programes fossin flexibles, adaptables i modificables per l'educador per garantir l'eficàcia de l'ordinador dins l'aula. Tal volta aquest sigui el punt clau, perquè trobar programes que ofereixin models d'habilitats i processos d'aprenentatge o posar un ordinador dins una aula no és tan complicat, ni de bon tros, com complir aquesta darrera condició.

Hem argumentat durant tot aquest escrit la necessitat que l'ordinador estigui al servei dels objectius curriculars i l'estil d'ensenyament del mestres, i no a l'inrevés. Això, fins fa relativament pocs anys, implicava o bé tenir molts diners perquè algú et fes els programes «a la carta», o bé aprendre complicats i costosos llenguatges de programació. L'aparició de determinades aplicacions basades en llenguatges d'autor ha ajudat a superar aquest problema, i ha permès que molts de pares, educadors o investigadors actualment dissenyin els seus propis programes adequats a les seves necessitats. Per manejar alguns llenguatges d'autor realment s'han de tenir uns coneixements d'anglès i els mínims d'informàtica. Amb l'ajut d'un manual i una mica de paciència, relativament aviat hom ja està capacitat per fer les primeres cosetes. Això no vol dir, però, que siguin

simples: el domini professional sí que resulta ja molt més costós, però sempre infinitament més assumible que els llenguatges de programació tradicionals.

Aquesta és precisament la base del projecte VISPRO. A través de l'aplicació Hypercard i el seu llenguatge de programació varem podem dissenyar el nostre propi programa per ajudar a treballar l'ensenyament de l'escriptura. El tipus de lletra, el punt per on ha de començar a dibuixar-se, la velocitat, els exercicis que ha de fer l'infant, tot això i molt més està fet segons les nostres intencions. I el que encara ens resulta més interessant: ho podem modificar sense moltes dificultats. Tant per a la feina diària, on realment pot resultar necessari adaptar el programa a diferents grups d'infant, com per a la feina de recerca, on es pot comparar l'eficàcia de diferents mètodes d'ensenyament i de modelatge, aquests avantatges resulten de gran importància.

El futur del projecte VISPRO avança en ambdós sentits: oferir eines útils per a la tasca docent i aprofundir en la recerca, segons la nostra visió personal, del que ha de ser la funció de l'ordinador dins l'aula. Les feines més immediates que ens ocupen són l'elaboració del VISPRO. Càlcul i fer una adaptació en anglès del VISPRO. Grafies, a més de començar a realitzar cursos de formació perquè els mateixos educadors comencin a aprendre els llenguatges d'autor i a treure el màxim profit de les nostres aplicacions. Per tant, esperam aviat poder fer arribar a les escoles noves eines desenvolupades sota aquesta filosofia, a la vegada que aprofitam per demanar-los que es posin en contacte amb nosaltres si estan interessades en el seu desenvolupament.

BORNAS, X.; SERVERA, M.; LLABRÉS, J. (1996). VISPRO Grafies. Un programa per a l'aprenentatge de les grafies. Servei de Publicacions. Universitat de les Illes Balears.

DANIEL CID MORAGAS

# La casa museu com a memòria de l'individu.

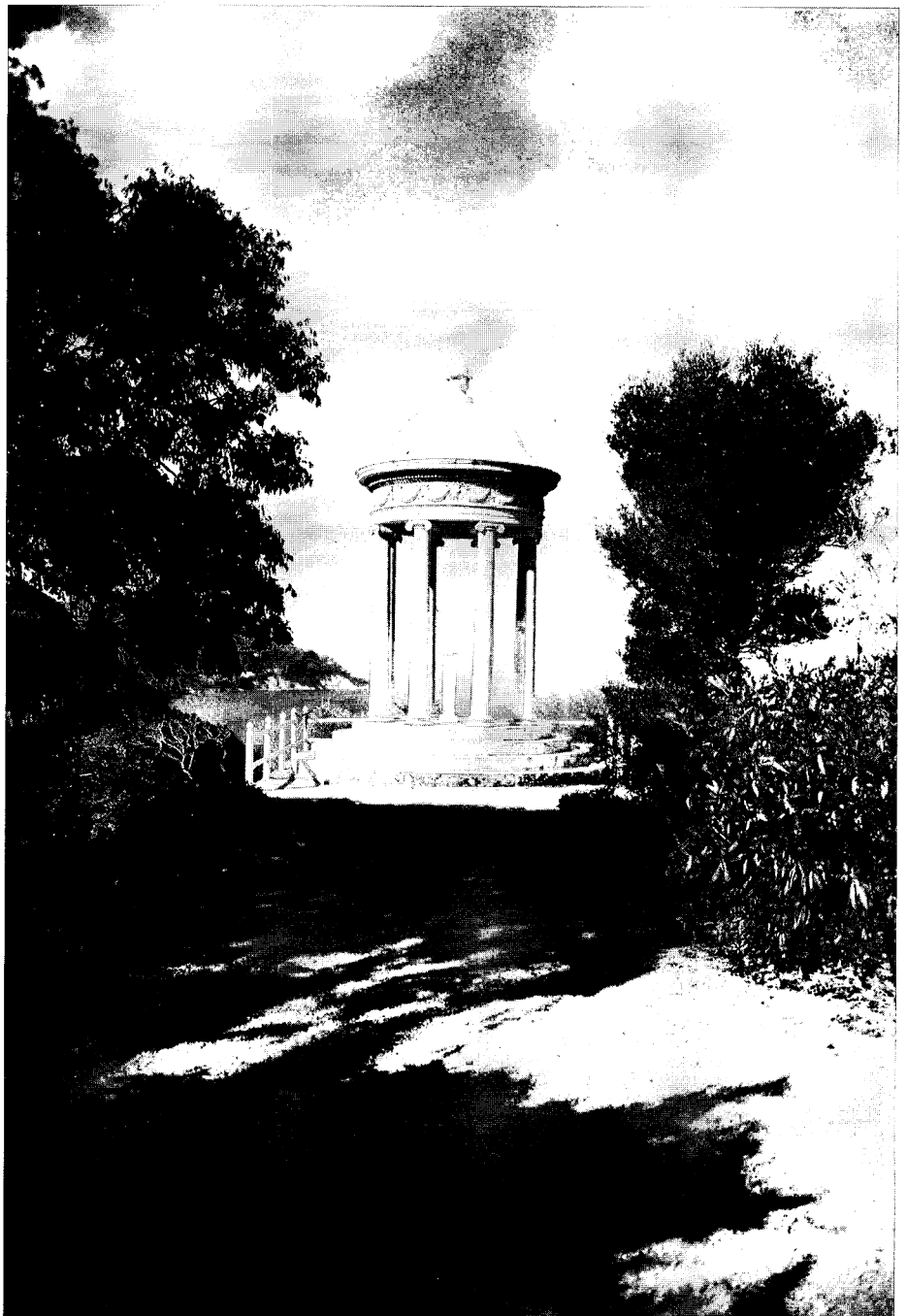
## Algunes consideracions sobre aquesta tipologia

### Significat i presència de la casa museu



avant un tema d'aquestes característiques hom primer es planteja el significat i la presència de la casa museu als nostres dies. André Malraux, al *Museu imaginari*, defineix el museu com un dels llocs on es dona la més alta idea de l'home. Efectivament, aquesta institució té la capacitat de reflectir la història d'una comunitat a través dels objectes. Una responsabilitat que l'obliga a ser capaç d'adaptar-se als canvis i a assumir l'evolució cultural de la societat. Així, des de fa unes quantes dècades, s'ha viscut el desenvolupament dels museus regionals i locals, producte de l'especialització contemporània: el fenomen que els estudiosos han assenyalat com la revaloració dels centres museogràfics i l'especialització dels seus continguts. El patrimoni cultural atès des del propi territori ha demostrat que és una manera eficaç de divulgar, i conscienciar el ciutadà en aquests temes, una iniciativa en què la casa museu pot ser especialment útil, atès que té com a funció i avantatge aprofundir en una parcel·la concreta —un únic individu— de la cultura, molt d'acord amb les propostes de la museologia actual.

A Mallorca hi ha alguns exemples que amb més o menys fortuna intenten atendre aquesta funció.



Son Marroig recorda la figura de l'arxiduc Lluís Salvador d'Àustria. Unes sales de la cartoixa de Valldemossa —més il·lusionístiques que no pas altra cosa— evoquen l'estada del músic romàntic Fryderyk Chopin en aquesta població. Una casa taller a Palma dedicada al pintor Krekovic insisteix a perpetuar l'escàs valor artístic de la seva obra. Així mateix, la Fundació Pilar i Joan Miró va tenir l'encert d'incorporar el taller que Sert va fer per a l'artista dins el recorregut.

No fa gaire temps a Barcelona es va obrir també l'Arxiu-Museu Maragall, ubicat a la planta baixa de la que fou llar del poeta modernista. El centre consta d'un arxiu obert als investigadors format per documents originals —la correspondència de l'escriptor amb altres intel·lectuals de l'època n'és un dels elements més destacats—, així com d'un fons artístic —una col·lecció amb alguns exemples destacats que moblen i ornamenten les diferents cambres de l'antic habitatge— que la família va donar a la Generalitat. Però per contra, la ciutat compta també amb la casa taller de l'escultor Josep Clarà, motiu d'una recent i intensa polèmica quan es va anunciar que la col·lecció de l'artista que allí es guardava s'integraria a les sales del Museu Nacional d'Art de Catalunya i al Museu d'Olot. Les veus contra de la desaparició del Museu Clarà recordaren la manca d'instal·lacions d'aquest tipus a Barcelona, abundants en ciutats com París, on Auguste Rodin, Gustave Moreau o Eugène Delacroix tenen la casa museu corresponent.

Certament, la política museística de França és un clar referent a l'hora de contrastar i de valorar les possibilitats de la casa museu aquí. Si per exemple agafem les dedicades a escriptors, l'atenció que la cultura francesa dedica als seus literats es manifesta en un desplega-

ment d'aquesta mena de centres a tots els punts del país. A l'Île de France, Louis Aragon, Honoré de Balzac, François René de Chateaubriand, Paul Éluard, Victor Hugo, Stéphane Mallarmé i Émile Zola, entre altres, tenen el seu museu. La presència en altres departaments de col·leccions significatives dedicades a homes de lletres és igualment destacada. Agafem per exemple el Llenguadoc-Rosselló, on André Gide o Paul Valéry estan representats museogràficament.

### Allí on els fets van passar

La funcionalitat originària de l'objecte i la pèrdua del seu valor cultural dins el museu és un tema recurrent en l'estudi de la museologia. Si es respecta la ubicació original, la preservació de la funcionalitat preval. Però si integram la peça dins el context general d'un museu, a més de vetllar per la seguretat de l'objecte, i per tant, per la informació que transmet, aquest pren una nova dimensió en el conjunt general de les col·leccions. La casa museu, per la seva imbricació geogràfica i cultural dins el mapa d'una comunitat determinada, resol per ella mateixa aquesta qüestió, però en planteja moltes altres.

Té com a objectiu atendre una personalitat en el seu context a través d'esdeveniments immediats. És a dir, els objectes d'ús comú, que, museïtzats, cobren un especial valor per la documentació i informació que contenen. Sí, és cert, el fetixisme de la vida privada es converteix en una ajuda a la vida pública de l'obra. Però la irrupció en la vida íntima obliga a convertir en públic allò que fou un espai privat, tot plantejant problemes que s'escapen de les pautes que l'evolució de l'estudi dels museus ha marcat.

Els resultats poden ser múltiples. El caràcter biogràfic de la casa

museu fa que en el moment d'establir variants en la tipologia ens apareguin tantes divergències com hi ha a la vida mateixa. Quan els conservadors van entrar a la casa de Maksim Gorkij a Moscou per ferne un museu, es van trobar amb la roba encara als calaixos. Així mateix, George Bernard Shaw a l'edat de vuitanta-vuit anys va donar la casa que tenia a la campanya anglesa al National Trust. Però en altres ocasions succeeix que la casa museu, promoguda per voluntat dels hereus o d'admiradors, disposa només d'uns quants elements originaris de l'individu que la va habitar i, en alguns casos, només del record. El 1858 la família Buonarroti va llegar el seu palau a la ciutat. Es tractava de l'edifici que Miquel Àngel havia comprat al segle XVI, però transformat al segle XVII amb la voluntat de dignificar de manera substantiva l'antiga llar del mestre. Un altre exemple ja esmentat abans és Son Marroig, avui destinat a la memòria de l'Arxiduc d'Àustria. Malgrat les transformacions parcials que la possessió ha patit —fins i tot tenint en compte que el propietari, si bé hi va establir una relació especial simbolitzada a través del temple, no la va fer servir sistemàticament com a habitatge—, conté la suficient càrrega emotiva per convertir-se en el referent de Lluís Salvador d'Habsburg-Lorena en el context mediterrani.

Els primers dos exemples esmentats, caracteritzats per l'autenticitat de l'interior, necessàriament comporten com a primer objectiu la conservació del mobiliari autèntic i l'ambient de l'època. Però quan el punt de partida són alguns elements originaris de l'individu que va habitar la casa, la situació canvia. És cert que en aquestes circumstàncies cal establir una recerca documental sobre l'habitant i les condicions primitives de l'habitatge. Però aquest fet no implica ne-

cessàriament una reproducció mimètica de la situació anterior com a únic camí possible. Penso que és fins a cert punt perillós voler retrobar la realitat a través de l'il·lusionisme. En algunes ocasions el resultat potser ha arribat a ser creïble. Ho exemplifiquen casos com el museu perdut entre les vinyes de Saint-Julien-de-Boujolais dedicat al científic Claude Bernard, o el Theodore Roosevelt Birthplace, que es pot visitar al bell mig de l'illa de Manhattan. En canvi, la recreació d'època plantejada en el Museo Casa Natal de Cervantes d'Alcalá de Henares és una decoració pròpia d'una casa acomodada del moment però que poc concorda amb la manera com l'escriptor havia viscut.

Tal vegada les solucions són també tan variades com la vida mateixa. De totes maneres, penso que en aquests darrers casos aprofitar la càrrega emotiva del lloc ha de ser el fil conductor d'un projecte museogràfic que permeti explicar l'habitant, en el seu entorn i època, sense la necessitat de reinventar l'antiga disposició de l'habitatge. Sobretot, si tenim present que la qualitat d'un museu no només està relacionada amb les dimensions o el nivell de les col·leccions, sinó també amb la manera com està plantejat. El projecte ha de treure el màxim partit d'allò que és original (objectes, architectures, paisatges), a la vegada que traça amb especial atenció els mitjans destinats a orientar el visitant en el seu recorregut. En altres paraules, potencia el diàleg entre el museòleg i l'arquitecte amb vista a la composició i ubicació de la informació addicional que acomplirà aquesta funció: textos explicatius, audiovisuals i altres recursos similars.

En més d'una ocasió el naixement d'una casa museu ha obeït raons de tipus més aviat turístic i amb ambientacions poc fidedignes

com a resultat, quan l'autèntica finalitat d'aquest instrument de cultura és oferir una visió científica i entenedora sobre un individu destacat. Per tant, és necessari replantejar-se el significat i la presència de la casa museu en els nostres dies per tal de no deixar buit de contingut un tema molt més proper del que sovint ens pensam: la vida dels nostres personatges històrics, no des de les pàgines de gruixudes biografies, sinó des d'allí on els fets van passar.

A manera d'excurs, fetes ja les conclusions de rigor, però sense deixar de banda el tema, no voldria posar el punt i final sense abans recordar un darrer cas que confirma una vegada més el caràcter inclassificable d'aquesta tipologia de museu. Abans esmentava que la Fundació Pilar i Joan Miró va incloure en el recorregut el taller de l'artista, en una presentació que el vol mostrar tal com ell tenia el costum de deixar-lo després d'una jornada de treball. Tot i així, penso que enlloc com a l'interior de Son Boter és perceptible amb tanta força el record de Miró. A penes, les cambres buides, grafitos fets a les parets encalcinades, l'esquelet del gat mort d'inanició, la intimitat de la saleta per al recolliment espiritual de l'artista, l'atracció mironiana per tot allò que estigués lligat a la tradició i al món rural. Possiblement per tot això, també crec que dins el conjunt del territori Miró, aquest és el lloc que menys intervencions museogràfiques reclama, per no dir cap.

#### BIBLIOGRAFIA:

E. P. Alexander, *Museum Masters. Their Museum and Their Influence*, Nashville (Tennessee), 1983 (cap. VII: «Ann Pamela Cunningham and Washington's Mount Vernon: The Historic House Museum», pàg. 177-204).

M. J. Almargo, «La utilidad de sustitutos y reproducciones en los museos», *Boletín Anabad*, Madrid, 3, 1988, pàg. 177-185.

L. Borley, «Museums and Tourism», *Working with Museum* (T. Ambrose ed.), Edinburgh,

1988, pàg. 11-17.

H. Coxall, «How language means: an alternative view of museums text», *Museum Languages: Object and Text*, Leicester, 1991, pàg. 85-99.

J. Deetz, *In Small Things Forgotten*, Garden City NY, 1977.

J. Desjardins, J. Jacobi, «Les étiquettes dans les musées et expositions scientifiques: revue de la littérature et repréges linguistiques», *Publics et Musées. Textes et publics dans les musées*, 1, Paris, 1992, pàg. 13-31.

M. Dijon, «L'homme sensible. Le fétichisme de la vie privée devient-il un adjuvant a la vie publique de l'oeuvre?», *Gazette des Beaux-Arts*, Paris, XCVII, abril, 1981, pàg. 167-173.

*Écrivains: musées, maisons* (mapa), Direction des Musées de France-Mission de la Communication, 1992.

K. Hudson, *Museum of Influence*, Cambridge, 1987 (cap. VIII: «History where it happened»).

G. Lacambre, *Maison d'artiste, maison-muse. L'exemple de Gustave Moreau*, Paris, 1987.

A. León, *El museo. Teoría, praxis, utopía*, Madrid, 1978, pàg. 161-162.

P. M. McManus, «Oh yes they do: how museum visitors read labels and interact with exhibit texts», *Curator*, New York, 32, 1989, pàg. 174-189.

«Musées et Art Nouveau-De la Maison au Musée», *Museum*, 167, 1990 (C. Duliere, «Le Musée Horta à Bruxelles: une réussite qui pose problème», pàg. 134-138; K. Martinovic' Cvijin, «La Villa Raichle: une affaire de chance», pàg. 139-142; L. Petrovna Bykovtseva, «Le Musée Gorki est un "maison grotesque"», pàg. 150-153).

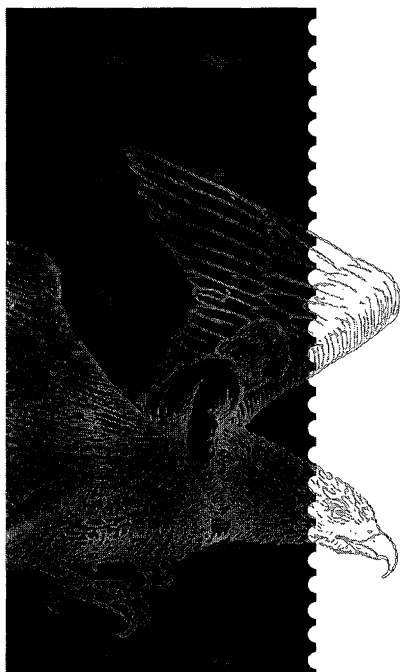
C. Pascual, «Con nombres y apellidos. Pequeños museos que dependen del entusiasmo de sus creadores y guías», *El País*, 20 d'octubre de 1991, pàg. 10.

P. J. A. van Mensch, «Society-object-museology», *ICOM. International Committee for Museology. Symposium: Collecting Today for Tomorrow*, Leiden, 1984, pàg. 18-23.

D. W. Wilson, D. Medina, «Test panels and labels», *Communicating with the Museum Visitor*, Toronto, 1978, pàg. 131-139.



# TAULER



28, 29 i 30 de novembre de 1996 a Palma

**CONGRÉS DE  
RONDALLÍSTICA**  
Rondalles de Mallorca,  
Rondalles del Món.

► **Congrés de Rondallística:  
Rondalles de Mallorca,  
Rondalles del Món.**

Centre de Cultura Sa Nostra.  
Palma. 28, 29 i 30 de novembre.

Informació: Direcció General de  
Política Lingüística.  
Tel.: 17 65 00.

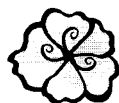
Fax: 17 65 02. Fina Terrassa.



► **Exposició Això era i no  
era... Màgia i misteri de les  
Rondalles. Cent anys de  
l'aplec de rondalles  
mallorquines d'en Jordi des  
Racó. 1896-1996.**

Novembre de 1996-gener de  
1997. La Llonja (Palma).

Inauguració: 28 de novembre de  
1997.



► **Activitats del Seminari de  
Literatura Infantil i Juvenil**

Dimecres, dia 27 de novembre de  
1996 a les 19 hores

La *Literatura en colors*, per *Janine  
Despinette*, directora del CIELJ  
(Centre Internacional per a  
l'Estudi de la Literatura Infantil i  
Juvenil) París.

Conferència sobre la il·lustració  
dels llibres infantils i la lectura de  
la imatge.

Dimecres, dia 27 de novembre de  
1996 a les 20 hores

*L'educació lectora del nin amb  
deficiències auditives*, per *Christiane  
Abbadie-Clerc*, directora de la  
Biblioteca Pública del Centre  
Georges Pompidou. París.

Conferència sobre l'educació  
lectora del nin amb deficiències  
auditives.

Lloc: Sala d'actes de l'Institut de  
Ciències de l'Educació (edifici Sa  
Riera, c/ Miquel dels Sants Oliver,  
2 Palma).



► **Curs de Patologies del  
Llenguatge**

Adreçat a estudiants, diplomats i  
llicenciats en Pedagogia,  
Psicopedagogia, Psicologia i  
Magisteri.

50 hores. Del 22 de novembre de  
1996 al 30 de maig de 1997.

Organitza: ICE de la Universitat  
de les Illes Balears i Associació  
Professional de Pedagogs i  
Pedagoges de les Illes Balears.

Informació: ICE de la UIB Tel.  
173013-172414 Fax 172401



► **Simpòsium Premsa i  
Escola.**

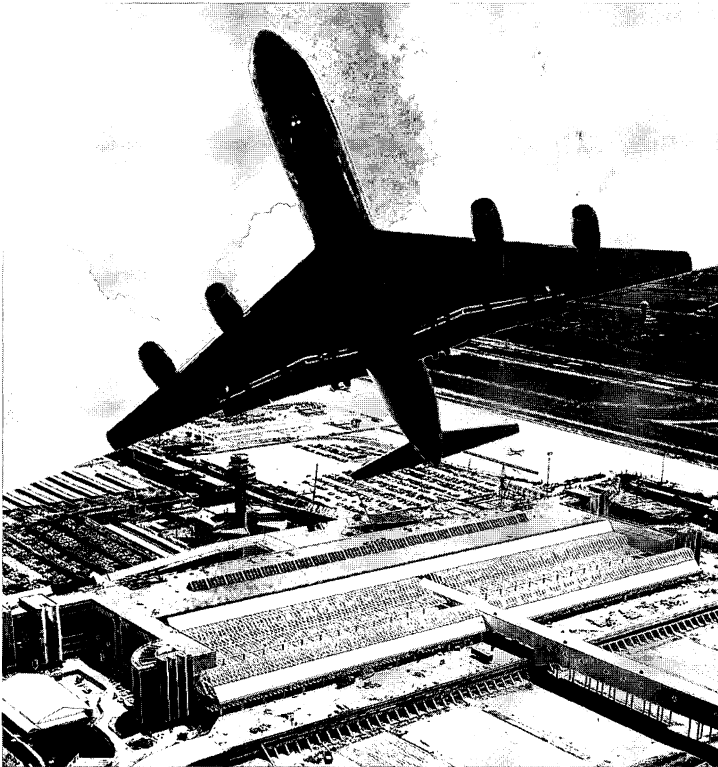
Palma. Novembre de 1997.  
Informació: ICE de la UIB. Tel.: 17  
24 80. Fax: 17 24 01.

# SEGUIU-ME / FOLLOW ME

un programa educatiu

curs 1996-97

L'Aeroport de Palma ofereix a tots els nivells educatius de les escoles de Mallorca l'ocasió de viure, observar i descobrir el món de l'aviació i de l'organització aeroportuària.



**SEGUIU-ME / FOLLOW ME** és un conjunt d'activitats que promouen la divulgació d'actituds i coneixements, d'acord amb els programes escolars i amb el professorat. Els materials didàctics que acompanyen les activitats s'han dissenyat exclusivament per a aquest programa i donen prioritat a l'observació directa i a la participació activa dels alumnes.

## L'Aeroport és el nostre amic

- ◆ Primer i segon cicle d'educació primària.
- Visita a les instal·lacions i dependències de l'Aeroport de Palma, guiada per monitors (es realitzen els dimecres, amb una durada de dues hores, de les 10 a les 12 h).
- Visita a l'exposició: **Obres nova àrea terminal.**

## Descobrim l'Aeroport de Palma

- ◆ Preferentment: tercer cicle d'educació primària, primer cicle de secundària obligatòria i educació d'adults.
- ◆ Si els professors ho creuen convenient: segon cicle d'educació primària.
- Visita a les instal·lacions i dependències de l'Aeroport de Palma, guiada per monitors (es realitzen els dilluns, dimarts i dijous, amb una durada de dues hores, de les 10 a les 12 h).
- Visita a l'exposició: **Obres nova àrea terminal.**
- Quadern de l'alumne **SEGUIU-ME / FOLLOW ME - Descobrim l'Aeroport de Palma**, amb activitats per realitzar abans, durant i després de la visita (un per alumne).
- **SEGUIU-ME / FOLLOW ME - Proposta didàctica**, adreçat al professorat.
- **Retallable Airbus 300** que es lliura als alumnes en el transcurs de la visita (un per alumne).

## Concurs de treballs escolars

### Viure i conèixer l'Aeroport de Palma

- ◆ Educació primària, educació secundària obligatòria, batxillerat i grups d'activitats extraescolars.
- Terminis: Dia 31 de març de 1997 a les dues de la tarda.
- Bases i informació: Sala d'Exposicions de la Terminal A

## L'Aeroport es presenta

- ◆ Segon cicle d'ESO, BUP, COU, FP, batxillerat, cicles formatius, mòduls professionals i educació d'adults.
- Conferència amb suport de material àudio-visual sobre el funcionament de l'Aeroport, les seves ocupacions professionals i les obres de la nova àrea terminal (es realitza al mateix centre educatiu i té una duració aproximada d'una hora).
- Documents informatius sobre l'Aeroport.

Per a més informació, telefonau a:

**Visites escolars. Aeroport de Palma**

tel. 789 656

- ◆ Destinatari. ● Descripció de l'activitat i recursos didàctics.

**Aena**



**Aeroport de  
Palma de  
Mallorca**



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