

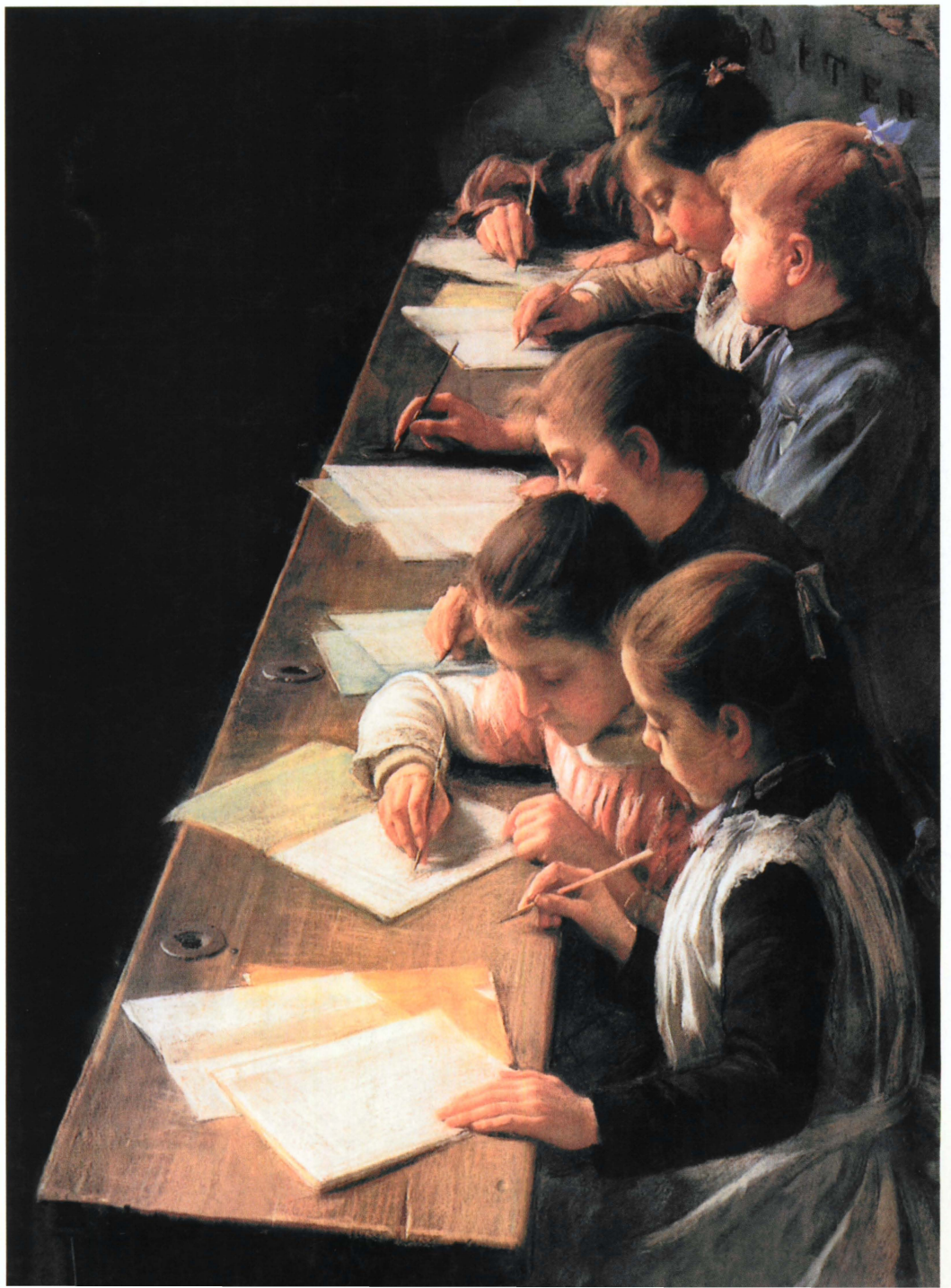
# L'ARC 13

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

Núm. 13 / JUNY 2001



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

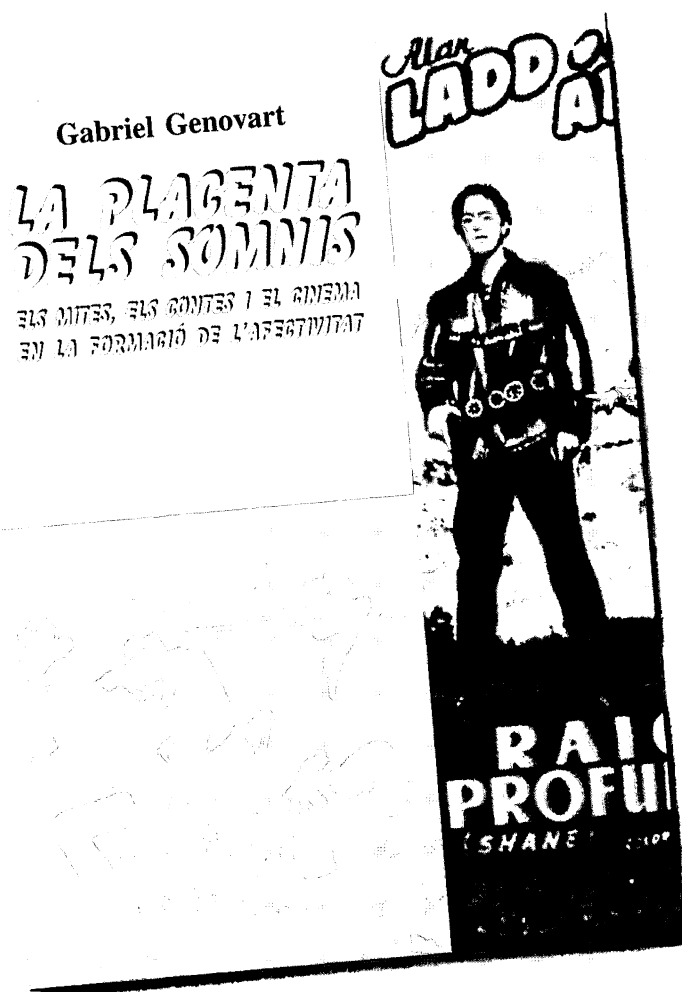




Universitat de les  
Illes Balears

## SERVEI DE PUBLICACIONS *NOVETAT EDITORIAL*

Gabriel Genovart  
**LA PLACENTA  
DELS SOMNIS**  
ELS MITES, ELS CONTES I EL CINEMA  
EN LA FORMACIÓ DE L'AFECTIVITAT



Els llibres de L'Arc  
no són una col·lecció

En el misteri de la sala fosca, la fabulació es converteix en una experiència onírica. És aquella fosca que embolcalla els espectadors. La tenebra, com una placenta, un embolcall que alimenta la teva vida.

Aquest llibre és el punt de sutura entre el conte tradicional i el cinema, entre dues maneres de fabricar els somnis, de confabular amb la ficció.

Escrit amb admirable agilitat i bon estil, sense negar-hi aquell punt d'exquisida emoció que només posam a les coses que ens han seduït. La placenta dels somnis és un llibre exemplar. Modèlic per la claredat de la prosa, fascinant pels temes que hi són tractats, tan a prop de la condició humana.

# L'ARC

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

Número 13 / JUNY 2001  
Publicació quadrimestral  
Preu d'aquest exemplar: 700 ptes. (4'2 E)

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

**Director:**  
Gabriel Janer Manila

**Coordinador:**  
Miquel F. Oliver

**Secretària de Redacció:**  
Aina Dols

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

**Consell de L'Institut de Ciències de l'Educació:**  
Excm. Sra. Mercè Gambús  
Vicerectora d'Extensió Universitària

II-Im. Sr. Gabriel Janer Manila  
Director. Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera  
Psicologia

Dr. Llorenç Valverde  
Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano  
Economia i Empresa

Dr. Patrícia Trapero  
Filologia Espanyola i Moderna

Dr. Rosa Arrom  
Dret Privat

Dr. Catalina Cantarellas  
Ciències Històriques i TT.AA.

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

Dr. Catalina Valriu Llinàs  
Filologia Catalana i Lingüística General

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

**Publicitat i subscripcions:**

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

**Il·lustració de la portada:**  
Demètrio Cosola

**Disseny gràfic i impressió:**  
Taller Gràfic Ramon  
C/ Gremi Forners, 18 - 07009 Palma  
Tel. 971 919 000  
http://personal4.iddeo.es/tgramon  
e-mail: tgramon@retemail.es

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

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

## Editorial

pàg. 2



La UIB a la  
recerca de la  
pròpia història 3  
Antoni Roig i Muntaner

Conversa amb  
**Eugeni Garcia  
Moreno**, vicerector  
d'Investigació i  
Política Científica,  
tot just en  
començar la  
Primavera 9  
Revista l'Arc



Cultura tradicional i discapacitat 13  
Gabriel Janer Manila

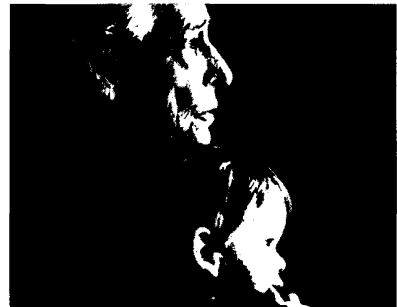
La comunicació no verbal en  
l'ensenyança de les llengües  
estrangeres 25  
Mònica Marcos-Llinàs

La cultura popular: passat i futur 33  
Felip Munar i Munar

Els ensenyaments de la història ...  
Algunes reflexions sobre la  
secundària obligatòria 38  
Pere Alzina



El català uneix els ports de  
Balears, Tarragona i Barcelona  
per mitjà de les noves tecnologies 44  
Aurora Rius, Herminia Santisteban  
i M. Pilar López



*Així com lo sol qui fa arc...*

*Ramon Llull*

**R**etornam a les mans dels nostres lectors, tot just quan és a punt d'acabar el curs, poc abans de l'estiu. I ho feim amb la renovada esperança de constituir una via d'enllaç, modesta i tanmateix il·lusionada, entre el món universitari i els altres àmbits de la comunitat acadèmica de les nostres illes. L'Institut de Ciències de l'Educació, vol ser un centre de formació —la formació permanent del professorat es una de les tasques que ens tenim marcades—, i, alhora, d'investigació i recerca sobre la formació. Des d'aquest horitzó, volem construir un camp de propostes capaces d'engrescar-nos a tots en la configuració del nou professorat: una gent, preparada, amb un suport científic consistent, il·lusionada per la feina, capaç de seduir els seus alumnes pel coneixement i la descoberta.

Paga la pena de treballar-hi amb eficàcia: el futur de les nostres escoles, i dels nostres instituts passa per aquest compromís amb la formació continuada. És necessari aprofundir en el coneixement de l'acte d'ensenyar, com un acte de comunicació humana, en els camins que segueix l'aprenentatge, en les estratègies —i aquí prenen forma les didàctiques especials— més escaients i oportunes. Ens cal mantenir viu l'esperit dels moviments de la renovació educativa: en contínua insatisfacció i recerca. No volem dir que tot quant tenim hagi de renovar-se. Hem fet molta feina i ens és necessari mantenir vives moltes de les adquisicions que hem fet, algunes troballes imprescindibles. Però cal revisitar-les, aquestes adquisicions, amb l'esperit nou, dirigit a fer de la pràctica educativa un punt excepcional d'encontre.

En aquesta ocasió volem contribuir a través de l'Arc a la difusió del que ha estat la nostra universitat i fer memòria; convinguts que estam que no cal perdre el record. Per aquesta raó és una satisfacció per a nosaltres la publicació de les paraules del professor Dr. Antoni Roig que encapçalen la llista de col·laboracions i treballs.

La presència dels orígens és imprescindible en el projecte de consolidar el prestigi d'una universitat encara jove i plena de vida. ◆



Dr. Antoni Roig i Muntaner

## La UIB, a la recerca de la pròpia història



Antoni Roig i Muntaner



Antoni Ribera i Blancafort



Nadal Batle i Nicolau

*Magfc. i Excm. Sr. Rector —i em permetran que alteri l'ordre protocol·lari per dirigir-me en primer lloc als familiars dels qui foren rectors d'aquesta universitat, la vídua i la filla del Dr. Ribera i el pare i la filla del Dr. Batle—, Il·lustríssimes autoritats, estimats col·legues, estudiants, senyores i senyors,*

**L**es meves primeres paraules vull que siguin un record per als qui malauradament no poden estar entre nosaltres, els rectors Antoni Ribera Blancafort i Nadal Batle Nicolau, i per als qui amb tots nosaltres varen

compartir en el seu moment els esforços i l'entusiasme per dur endavant la creació i l'afermament d'aquesta universitat. La nostra història és encara molt breu, però la desgràcia ha volgut que dos dels tres que fins ara hem tingut el gran honor d'estar al capdavant de la institució hagin hagut de partir a una edat prematura. Per als familiars i amics i companys, per a la comunitat universitària tota ha estat una cosa molt cruel; per a la institució també, car aquesta no és gaire cosa més que les persones que la formen i que hi

aporten la seva il·lusió, el seu treball, el seu *savoir faire*, la seva intel·ligència, la seva vocació acadèmica en definitiva. I a vegades la seva salut. Estic segur que, almanco els qui vingueren després de mi, han demostrat sobradament amb les seves obres —ben a la vista de tots— el que he dit. Crec molt en les persones; no tant en les altres coses.

D'alguna manera, doncs, voldria que les meves paraules poguessin dur l'ànim, l'esperit i la presència de tots nosaltres tres i agrair a la UIB que hagi volgut iniciar una galeria de retrats que tots volem

extensíssima i fecunda en el futur. Crec no anar errat si dic que avui és un dia de goig, d'alegria, per als que hi som i sens dubte també per als qui no hi poden ésser. Perquè això és justament el que cantam en cada acte solemne que celebrem: *gaudeamus igitur*. Gaudim, doncs, d'allò que feim, perquè la nostra professió finalment és això. Gaudim de saber, d'aprendre, gaudim de la nostra curiositat intel·lectual, gaudim de comunicar als altres tot el que ens ha interessat. És el nostre ofici i, gràcies a Déu, és un ofici que ens compensa de moltes altres coses.

Gaudim, doncs, *juvenes dum sumus*, mentre siguem joves i cal recalcar que la universitat sempre ho és. Tots nosaltres, els professors i el personal d'administració i serveis, cada curs tenim un any més, però els nostres alumnes sempre tenen la mateixa edat: la universitat és jove i si alguna cosa és pròpia de la joventut és justament la seva generositat, la seva inquietud i, sobretot, el que ella mateixa és: un pla de futur. I malament anirà a la universitat si no és ella mateixa també un pla de futur pur: allò que ha passat —bo, dolent o mitjancer—, passat està. El que cal és mirar sempre cap al futur.

Bé, si puc deixar aquest to més bé seriós... Ens han penjat a la paret!, en efígie, s'entén, a nosaltres tres i, simbòlicament, a tots els qui treballarem plegats, ningú no se n'allibera! Hem passat a la *història*. Del que és viu al que és fix, del mudable, convertit, al que és debatible, immutuable. El que hi ha, hi ha, i ningú no ho pot canviar. Segur que el pintor, l'artista, de cap manera voldria tocar, retocar seria més adient, els quadres. El que està fet, fet està. Per tant, el que aquest acte representa, almanco així ho entén qui us parla, és el reconeixement de la universitat a l'obra feta, i no tan sols per no-

saltres tres, sinó entre tots i vull dirigir-me ara de manera especial a vosaltres, els majors a qui avui honoram, els qui ens acompanyau en aquest acte i els qui no hi han pogut venir, que fóreu els qui amb nosaltres —i alguns fins i tot abans de nosaltres— començàreu a treballar per tal d'aconseguir la universitat que volíem. Aquest treball, fet per tots, des del rector fins al darrer treballador, és la nostra aportació i el que constitueix la immensa riquesa de qualsevol universitat. Sense oblidar aquells qui estigueren aquí i avui són en altres universitats, però que amb molta generositat hi deixaren la seva empremta i hi aportaren el seu gra i la seva contribució.

Per tant, jo, com el primer dels tres que tinguérem l'honor i el goig d'estar al capdavant de la institució, em sent molt, molt orgullós i satisfet del que férem, bo o dolent, que de tot hi ha hagut a la vinya del Senyor —i ara parl només per mi. Sortosament, el que no és interessant, els errors (i jo en vaig cometre molts) passen; al cap de ben pocs anys ningú no se'n recorda. El que queda, el que és important és l'esforç col·lectiu, les passes endavant que han permès arribar al que tenim.

Observau, però, que no hi ha més de tres quadres: la paret (no sé ben bé quina paret, però això es una altra història) encara està molt buida. D'altres hauran d'omplir-la, i aquest mirar cap endavant és el que ens ha d'importar. Assumir la responsabilitat permanent de la recerca de l'excel·lència.

Quan vàrem començar ens trobàrem amb tota mena de dificultats: manca de personal, manca de locals, un pressupost ridícul: férem el que poguérem, però anàrem endavant. I quan veig ara el que hi ha, el campus, amb tots els edificis (malgrat que encara hi ha una manca d'espais), les plantilles de

personal, tant de professorat com d'administració i serveis, els estudis que es poden cursar, el nombre d'alumnes, que ha passat d'uns centenars a molts milers, em sembla increïble. Començàrem molt modestament, però el vertader repte de la universitat és créixer. Mai no ens hauríem pensat en aquell moment tenir el que ara tenim i, vist amb la perspectiva actual, allò no era res, ens fa riure un poc. Desitjaria que d'aquí a uns quants anys, d'aquí a cinc o sis o deu retrats més, els qui en aquell moment hi siguin puguin dir que el que ara mateix tenim no era res, feia riure un poc!

És molt bell veure avui que tot això és aquí, i no hi és perquè mirem cap enrere, per sentir malenconia, tristor, no per pensar-hi ni recrear-nos-hi. No, això està acabat. Cal mirar cap al futur. Cal substituir el plaer dels bons records per la incomoditat d'un repte, d'una responsabilitat, en lloc de la seguretat del que ja ha passat, del que és ja immutable, el risc, la inseguretat. I si hi ha quelcom de bo en tot allò —i ben segur que n'hi ha—, cal deixar l'autocomplaença per la inquietud per perpetuar-ho, millorar-ho, no deixar-ho decaure i degradar.

Una universitat, afortunadament, mai no està consolidada. Les parets, per dir alguna cosa, no són fixes, diguin el que diguin els arquitectes, es mouen, contínuament estam tirant parets per tornar-les a refer, per adaptar-nos a unes realitats que ens desborden cada dia. El que avui es vàlid, passat demà per ventura encara ho serà, però potser ja no ho serà tant o simplement haurà deixat de tenir interès. La ciència, la cultura, tot canvia i cal estar contínuament sintonitzat amb aquesta ciència, aquesta cultura, amb els coneixements, els sabers, les necessitats sempre canviants de la societat. Les necessitats reals de la Societat, sí, així en majúscula,



no tan sols de l'entorn immediat, poc exigent, poc competitiu. I si la universitat no és exigent i competitiva, oberta a tots els vents, no és res.

No voldria entrar en gaire detalls de com començaren les coses perquè ni és el moment de fer ho ni crec que ningú no ho esperi ara de mi; ja s'ha fet, s'ha dit, se n'ha parlat, s'ha escrit i tota aquesta informació està a l'abast de tothom. Però sí vull dir algunes paraules molt personals, la visió que jo record d'aquells temps.

Si es tracta de posar dates, hauríem de partir primer de tot de l'existència prèvia de les Escoles de Comerç i de Magisteri, després Escoles Universitàries, i de la que dèiem Secció Delegada de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, cap al 1967. Vist des de l'actual perspectiva, record sobretot quelcom que em crida poderosament l'a-

tenció, però que era el que havia d'esser: la sensació —si se'm permet emprar el barbarisme— de *barullo*. Res no era a l'endret en aquell temps.

Aquí hi havia les seccions delegades de Filosofia i Lletres i la que es va crear de Dret, a més a més de la de Ciències, que va durar poc perquè tot d'una es va crear la Facultat, quan aquella figura no tenia el més mínim suport legal. Era una figura absolutament inventada pel rector de torn i jo crec que ni tan sols comptava amb el suport d'una decisió de Junta de Govern. En tot cas, era una figura jurídica inexistent. Sí que tenia suport legal la figura d'aquells famosos col·legis universitaris, però que mai no es crearen aquí: jo m'hi vaig oposar perquè més val una situació indefinida, és més fàcil sortir-ne que d'una mala solució estable. No deixa d'esser irònic

que, mentre que per crear una facultat fora de la seu de la universitat, com es el cas de Palma respecte a Barcelona, no bastava un decret, feia falta una llei, heus aquí que es creen per les bones seccions delegades pertot arreu, i no només a Palma! Valenta paradoxa! I no diguem res d'aquella figura famosa, la de degà delegat, que ningú no va saber mai el que era ni quines competències tenia, però que va funcionar bé. Ja anava bé així.

Partírem també d'una altra base absolutament ambigua. De les dues escoles universitàries que teníem —ja reconegudes com a tals per la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa— una estava adscrita a la Universitat, mal anomenada Central, de Barcelona i l'altra, a la Universitat Autònoma de Barcelona, per raons que mai no he sabut. Era contra tota lògica,

però ens va venir molt bé per al que nosaltres volfem. Quan vàrem començar la feina un dels nostres criteris —amb el qual les autoritats locals no estaven inicialment d'acord, però es deixaren convèncer fàcilment— fou que no volfem un col·legi universitari, volfem una vertadera universitat. I quant més confusió hi hagués abans en sortiríem. I així va anar. Es va començar amb la Facultat de Ciències, la primera que es crear com a tal a la tardor de 1972, i pocs mesos després la de Filosofia i Lletres; Dret va quedar com a secció delegada fins que va ésser reconeguda com a facultat en crear la UIB

Durant alguns anys el finançament era prou difícil. El Ministeri d'Educació i Ciència en aquell temps no en tenia gaire, de pressupost, i també pens que, enfront de les nombroses peticions i pressions que li arribaven de molts d'indrets, adoptava la posició de deixar que fossin les autoritats locals respectives les que finançassin les despeses, juntament amb les universitats-mares, mentre també adoptava una política de tolerància quant a l'establiment de seccions delegades i altres activitats mitjançant el simple expedient d'ignorar-les oficialment —no podia fer altra cosa. Em demana a vegades com justificarien pressupostàriament aquestes despeses les universitats-mares!

Bé, aquí, com és ben sabut, feren una passa endavant l'Ajuntament de Palma, la Diputació i entitats com Sa Nostra i la Cambra de Comerç i d'altres, mitjançant aportacions (que entre altres coses feren possible l'adquisició d'una bona part dels terrenys i edificis de l'actual campus) canalitzades finalment a través del Patronat d'Estudis Universitaris i Superiors de Balears, que integrava aquelles institucions i que estava presidit pel governador civil de torn. De go-

vernadors, en coneguèrem uns quants, i de tarannà ben diferent, algun de ben fort, que encara ens ve a la memòria, d'altres indiferents i d'altres molt disposats a fer realitat el projecte. Eren temps molt difícils, com tots sabem. El fet és que en uns anys hi va haver un vertader ball de personatges. Coneguèrem, des de la creació del Patronat fins a la de la universitat (7 anys), 5 governadors, 5 ministres d'Educació i Ciència, 5 rectors de la Universitat de Barcelona, 4 de l'Autònoma de Barcelona. I per afegir confusió al caos, com se sol dir, les noves facultats no formaven part de la mateixa universitat: la de Ciències, juntament amb la secció delegada de Dret i la EU d'Estudis Empresarials formava part de la Universitat Autònoma, mentre que la facultat de Filosofia i Lletres, juntament amb la EU de Professorat formava part de la Universitat de Barcelona. I jo mateix vaig tenir el *privilegi* completament inusual d'ésser nomenat vicerector simultàniament de les dues universitats. I no sabeu bé el que era el tal *privilegi*: haver d'aguantar dos gerents, dos rectors i, per damunt de tot, dues juntes de govern i dos claustres, en aquells temps tan moguts (1973-1979) no era cap beneitura!

Tot això ens va anar la mar de bé, perquè cada dia era més òbvia la necessitat d'unificar-ho tot i crear finalment la nostra universitat, com així va ésser. Curiosament, es va constituir una comissió encarregada de preparar la creació de la nova universitat, formada pels dos rectors de Barcelona, membres de les dues juntes de govern, el nostre Patronat, autoritats polítiques, alguns batlles de les tres illes i nosaltres. Durant tres o quatre dies vàrem discutir i discutírem molt bé, i finalment es va fer tot el contrari, com sol passar sempre. Una de les coses més curioses que jo re-

cord d'aquelles reunions, i que finalment va anar endavant, va ésser el nom de la nova universitat. Durant els anys precedents, tots ja l'havíem batiada; allò que somiàvem era la Universitat Balear i el nom havia quedat. Era el que empraven els mitjans de comunicació, el que empràvem nosaltres i, fins i tot, el que empraven els estudiants quan sortiren al carrer (tot el que es podia sortir en aquells temps) demanant, exigint, la Universitat Balear. Perquè hi havia, cal dir, una rara unanimitat social sobre la necessitat que es creàs. Bé, aquest és naturalment el nom que proposàrem, però alguns representants de les altres illes s'hi oposaren radicalment i una bona part dels presents, no volent encetar una polèmica que hauria pogut pertorbar el fi que tots desitjàvem, s'acolliren al que era costum: donar-li el nom de la capital de província, i així va quedar, tot i fent el circumloqui, tal com figura en el BOE, a la llei de creació d'una *Universidad con sede en Palma de Mallorca*, cosa fina! Per tant, ni UB, com era abans de néixer, ni UIB, com és ara, sinó Universitat de Palma de Mallorca, i així figurà als rètols i als impresos durant uns quants anys.

Finalment, l'any 1979 es creà per llei la nova universitat, amb aquell nom llarg que he dit. Fins aquell moment, el nostre pressupost (a part del finançament del Patronat, que consistí bàsicament en inversions en béns immobles, i que fou importantíssim per la seva oportunitat i sense el qual difícilment s'hauria pogut començar) formaven part dels de les dues universitats de Barcelona, finançats per aquestes (personal, despeses ordinàries, etc.) i he de dir que en el moment de la separació foren molt generoses, perquè sabent des d'alguns anys abans de produir-se que perdrien en crear-se la nostra universitat



mai no escatimaren mitjans dintre de les seves possibilitats.

Per a tots els qui aleshores érem allí, veure com es creava una universitat justament en aquells anys i aquelles circumstàncies fou una experiència vital extraordinària, una de les més importants de la meua vida, sens dubte. Estic parlant dels darrers anys de la dictadura i dels anys de la transició política. La política, naturalment, era prohibida, era perseguida, no es podia fer..., però es feia a la universitat, amb tots aquells embulls, inquietuds, problemes, assemblees d'amagat, tota la riquesa vital, i no només intel·lectual, que allò significava. Val a dir que a la nostra universitat —i per ventura sigui l'única d'aquella època a tot Espanya que ho pot dir— mai no va entrar la policia. Potser fos miraculós, però així va ésser. Als joves d'ara això pot parèixer normal, però en aquells moments no ho era gens! I val a dir també que molts moviments i líders polítics es forjaren dins aquestes parets i que a les primeres eleccions democràtiques tres del sis diputats que sortiren eren nostres. M'heu de deixar dir tot això, perquè per a tots nosaltres —i veig aquí molts presents dels qui hi eren— va ésser una experiència personal que mai no podrem oblidar i jo reconec que vaig tenir el privilegi de veure la transició des d'un observatori de primera fila.

Finalment, l'any 1979, tinguérem la nostra pròpia universitat. Les primeres passes a fer, constituïda la Comissió Gestora —equivalent a una junta de govern, però amb la incrustació d'alguns parlamentaris, membres de fora de la universitat, la qual cosa fa pensar que era com un híbrid amb el que aleshores eren els Patronats—, de la qual vaig ésser president, eren sens dubte posar en marxa el nostre funcionament: el primer pressupost, que



Damià Jaume

era d'uns 500 milions de pessetes. No era gran cosa, ni tan sols en aquells temps. Era difícil pensar a elaborar uns estatuts, encara que només fos per la manca de professorat permanent, i la veritat és que ningú no sabia gaire bé com fer-los, ni aquí ni en el Ministeri. De moment ens vàrem regir un poc a la carta, amb reglamentació aprovada no ja per decret, sinó més aviat per ordre ministerial o per tèlex i feta a mesura per resoldre casos concrets, com és ara l'elecció d'òrgans, tant unipersonals com col·lectius, i amb una composició dissenyada específicament per a cada cas. Anys després, promulgada la LRU, s'hi pogué posar ordre i elaborar els primers estatuts propis; jo ja no hi era.

Les prioritats en aquell moment eren altres: la consolidació. Aconseguir tot allò que era peremptori

per tal d'assegurar en els primers moments de vida la bona marxa de la institució i les seves possibilitats de creixement. Era, sens dubte, una situació ambigua, però molt flexible, amb molta llibertat d'actuació. A mi m'agraden aquests tipus de situacions i crec que en aquell moment eren les més adients, les úniques viables per a la tasca que teníem davant. Quan tot està extremadament regulat és difícil fer el que un pensa que s'ha de fer.

Les nostres preocupacions, doncs, eren tenir un mínim d'infraestructura acadèmica. Biblioteques, laboratoris, locals i edificis —sempre estam en el mateix— i sobretot professorat: dotació i provisió al més ràpid possible de places de professorat permanent, sense el qual l'estructura acadèmica de la universitat seria molt dèbil i seria impossible emprendre mí-

nimament un projecte de consolidació definitiva. De professors adjunts (avui professors titulars) i agregats (llàstima que hagi desaparegut aquesta figura, que un temps va tenir tanta importància en la universitat espanyola), en vàrem aconseguir moltes places, de càtedres, poques. Però almanco ja podíem anar. I el mateix pel que fa al personal d'administració i serveis

No vull allargar-me gaire i abusar de la vostra atenció. Això és un poc el que volia dir, i això es justament el que està penjat a la paret, i no altra cosa. Un símbol de l'aventura apassionant del saber, de la curiositat intel·lectual, de la inquietud, de la investigació, de

voler comunicar als altres el que sabem. Totes les dificultats, però també les enormes gratificacions

Abans d'acabar, vull donar les gràcies a l'autor del quadre, Damià Jaume. Tota la vida recordaré —i pas gust de dir ho— aquelles hores que passàrem junts, moltes hores, el mes d'agost a la seva casa, en una habitació fresca, a mitja ombra, amb una llum tamisada per les fulles verdes del jardí, parlant del diví i de l'humà. De com havia d'ésser el quadre, de quina manera seria millor que em col·locàs, què hauria de representar, si havia d'anar amb vesta acadèmica, com és el costum, o amb americana i corbata: ja heu vist el resultat.

Algun dia ni tan sols feia una pinzellada, just parlàvem; alguns dies em deixava veure el que havia fet, d'altres, no, depenia. I escoltant bona música. A vegades em deia «aquest quadre és Mozart», i jo deia «no, Damià, és Debussy». Quan els vegeu potser em doneu la raó i, si no, tant de bo, perquè la hi donareu a ell; o potser a cap dels dos. Moltes gràcies, Damià.

I moltes gràcies a tots vosaltres per la vostra amable atenció. ◆

(Paraules dites en l'acte de presentació dels retrats dels rectors de la UIB i d'homenatge als professors jubilats. Son Lledó, 29 de març de 2001)



# Conversa amb Eugeni Garcia Moreno, vicerector d'Investigació i Política Científica, tot just en començar la Primavera

**E**ugeni Garcia o el seny, el sentit pràctic i la humanitat. De totes les respostes que hem rebut al qüestionari Jarajà Proust, la seva contestació a la del geni i la llàntia és la més enginyosa que hem llegit, encara que ens agradaria veure quina cara posaria el geni. Sap gaudir dels plaers senzills, del *carpe diem*, valora sobretot la saviesa, la bonhomia, la convivència. No sabem si somia, però si ho fa, segur que no somia truites, sinó un món tranquil i ordenat, sense cap malvolença ni dolència. Ens hi apuntam.

**L'ARC:** *La investigació configura, juntament amb la docència, els dos grans pilars sobre els quals s'assenta l'activitat universitària. Des del Vicerectorat d'Investigació, quina valoració global feu de la tasca investigadora de la UIB. Us demanam una visió global, gairebé panoràmica. Quin és, doncs, el panorama que presenta la investigació a la nostra universitat?*

**EUGENI GARCIA:** Primer vull puntualitzar que, efectivament, docència i investigació són els dos pilars de l'activitat universitària. Però, a més, la recerca té una altra virtut com és la de millorar la qualitat de la docència. A llarg termini no és possible mantenir una docència de qualitat sense la motivació i l'actualització de coneixements que implica la recerca.

Dit això, he de fer una valoració molt positiva de la investigació a la UIB. Sobretot perquè tenim un col·lectiu de professors plenament conscienciat de la necessitat de fer recerca i un planter de joves investigadors amb una magnífica preparació per fer-la. El resultat és que el nombre de projectes amb finançament públic aconseguits enguany ha doblat la mitjana dels aconseguits en els darrers quatre anys.



Gairebé tots els professors amb dedicació plena, el 99%, participen en algun projecte de recerca, un percentatge molt alt comparat amb les universitats del nostre entorn.

**L'ARC:** *El tercer cicle d'estudis universitaris es dirigeix fonamentalment a la investigació. Teniu sota el vostre control tot el que fa referència als cursos de doctorat, a la lectura de tesis doctorals, als premis extraordinaris, etc. Ens agradaria que ens explicàssiu l'estat de la qüestió. Quants de cursos de doctorat ofereix la UIB als estudiants de tercer cicle? I quantes tesis es llegiren el passat curs 1999/2000? Ens*



*podríeu dir si es pot observar alguna tendència, en quines àrees de coneixement es llegeixen més tesis?*

**E.G.:** Els estudis de tercer cicle es troben en un procés de transició. Justament enguany n'hem canviat la normativa, amb l'objectiu d'ampliar el col·lectiu d'estudiants al qual van adreçats. D'una banda, es faran cursos més específics. De l'altra, n'hem reduït els crèdits teòrics —ara es podran fer en un curs acadèmic— i els hem desvinculat de la realització de la tesi doctoral. Es poden obtenir dos diplomes vàlids a tot l'Estat espanyol, un d'acreditatiu d'haver cursat els crèdits teòrics, i un altre en acabar el període de preparació per a la recerca (la suficiència investigadora), abans de començar la fase d'elaboració de la tesi. Em consta que el Govern estudia donar un pes específic a aquests diplomes per als concursos dins l'Administració pública.

Pel que fa a les dades concretes que em demanes, l'any passat es van oferir 364 cursos de doctorat, i es varen llegir 38 tesis doctorals. No hi ha una àrea de coneixement dominant quant al nombre de tesis lligides. Ciències de l'Educació, Matemàtiques, Física i Biologia han estat darrerament les més actives, però depèn molt dels anys. El que sí que hi ha és una tendència cada cop més marcada, dins les àrees de ciències, d'escriure les tesis en anglès per donar-los més projecció internacional.

**L'ARC:** *Parlau-nos dels projectes d'investigació existents actualment a la UIB. Quins ajuts poden aconseguir els investigadors que presenten aquests projectes o s'hi inscriuen?*

**E.G.:** Els resultats obtinguts en investigació —som la setena universitat de l'estat en productivitat científica— són fruit de la política d'incentivació de la recerca que han dut a terme els diferents equips de govern de la nostra universitat. Això, en un ambient sociopolític que no afavoreix gens aquesta activitat.

El finançament dels projectes que es duen a terme dins la UIB pot ser públic o privat. El finançament públic prové del Govern balear, de l'Estat espanyol o de la Comissió Europea. Els projectes amb finançament

privat, gestionats per la Fundació Universitat Empresa de la UIB, han crescut un 50% aquest darrer any. Ja he comentat al principi el gran augment del nombre de projectes amb finançament públic, això ha estat a causa dels projectes del Pla nacional d'I+D, mentre que el nombre de projectes europeus i del Govern balear es manté estacionari. Cal destacar que els projectes finançats pel Govern balear no tenen establert un procés de convocatòria concret i són d'un caràcter molt aplicat. Fa anys que demanem un pla balear d'I+D sense que fins ara n'hàgim tingut resposta.

Som una de les primeres universitats, si no la primera, en percentatge de fons propis destinats a ajuts per a la recerca. El ajuts directes comencen en el procés de sol·licitud de projectes, continuen amb el cofinançament del material inventariable concedit i les ajudes a la contractació de tècnics per a tasques de recerca (novetat aquest any) i acaben amb les ajudes per presentar resultats en congressos o conferències. A més, l'Oficina de Suport de la Recerca pot ajudar en la redacció del projecte i en la gestió econòmica, especialment en projectes europeus, que són d'una complexitat més gran. Cal mencionar també les ajudes indirectes, com ara el programa de formació d'investigadors, que finança estades de curta durada a l'estranger, les beques predoctorals pròpies o la reducció de càrrega docent per als professors que participen en projectes.

**L'ARC:** *Hi ha la possibilitat a la UIB d'acollir professors visitants. Sobretot professors estrangers vinguts d'universitats ben allunyades de la nostra que poden aportar noves idees i els resultats del seu treball. En definitiva, la possibilitat de conèixer noves experiències o d'entrar-hi en contacte. Hi ha molta d'activitat en aquest sentit? Quins professors arriben de fora? D'on vénen? Qui s'aprofita dels seus coneixements?*

**E.G.:** Efectivament, hi ha molta activitat. Cada any solen venir més de 20 professors, que passen amb nosaltres una mitjana de 2 mesos. Són professors sèniors, amb gran experiència com a investigadors, que vénen a col·laborar en projectes de recerca. Molts vénen d'Amèrica del Sud i de l'Europa de l'Est, però

també n'hi ha dels Estats Units d'Amèrica i de la resta d'Europa. La seva activitat està relacionada fonamentalment amb la recerca, encara que també imparteixen alguns seminaris i col·laboren en cursos de doctorat. Són els investigadors joves els que treuen més profit d'aquesta activitat, perquè els obre les portes a la comunitat científica internacional

**L'ARC:** *Què és l'Oficina de Suport a la Recerca (OSR)? Ens podeu informar de les convocatòries de projectes d'investigació? Què succeeix quan s'ha concedit un projecte, de quina manera es gestiona i se'n segueix la realització?*

**E.G.:** L'Oficina de Suport a la Recerca va néixer l'any passat, com a conseqüència de la fusió de les antigues Oficina de Gestió de la Recerca i Oficina de Transferència dels Resultats de la Recerca a la UIB (OTRI-UIB). Va heretar una bona part de les tasques d'ambdues, tan sols les relacionades més directament amb empreses van anar a l'OTRI de la Fundació Universitat Empresa (FUE-UIB), i en va agafar de noves, com les relacionades amb projectes europeus. L'OSR té dues tasques ben diferenciades: una de suport als investigadors, tant per obtenir projectes de convocatòries públiques com en l'execució posterior; l'altra d'ajuda al vicerector en la gestió dels recursos de recerca, beques, etc.

L'OSR s'encarrega de difondre totes les convocatòries de projectes, beques i ajudes en general a tots els investigadors de la UIB. L'instrument principal és Internet. Al web de la UIB, a l'apartat Recerca, s'hi pot trobar tota la informació, impresos de sol·licitud, etc. Quan el tema sembla prou general, també s'indica a l'apartat Novetats la primera setmana i, si el tema és prou específic, se n'informa directament per correu electrònic o per carta als investigadors afectats.

La forma de gestionar un projecte depèn de l'entitat que l'ha concedit. En general, n'hi ha prou d'enviar una memòria final, tècnica i financera i, un cop acceptada, el projecte es dona per acabat. Però per als projectes més llargs, generalment a tres anys, es demanen cada vegada més informes parcials, l'aprovació dels

quals condiciona el finançament del període següent. Les dificultats vénen sobretot de projectes europeus, perquè de vegades les auditories finals poden no acceptar un part del treball, o certes despeses, amb la qual cosa l'investigador es veu obligat a tornar els diners. En aquests projectes cal una col·laboració molt estreta amb els *officiers* encarregats del projecte, per detectar-hi els possibles problemes de bon principi.

**L'ARC:** *Què són i qui són els becaris de col·laboració? De quina manera es pot esdevenir becari col·laborador?*

**E.G.:** Les beques de col·laboració són el primer esglaó de la cadena que porta a esdevenir investigador. Es concedeixen a llicenciats i doctors que col·laboren a executar projectes d'investigació. La durada de les beques no pot superar el període de vigència del conveni, dels contractes o dels projectes de recerca.

Les convocatòries de beques es publiquen a la borsa de beques de l'Oficina d'Informació i als taulers d'anuncis dels centres i departaments. A l'OSR hi ha la informació i l'imprès que s'ha d'emplenar i lliurar al Registre General en el termini que fixi la convocatòria.

Una comissió integrada pel vicerector d'Investigació, el director del projecte i el director del departament implicat fa la selecció dels candidats, en funció de la idoneïtat del currículum del candidat.

**L'ARC:** *De quina manera es dona a conèixer l'activitat investigadora de la UIB? Hi ha canals de comunicació i d'intercanvi amb altres comunitats acadèmiques? És possible una activitat de divulgació? El que s'investiga a la UIB és conegut, si més no la informació general, per amplis sectors de la població de les nostres illes?*

**E.G.:** Les accions per fer conèixer l'activitat investigadora de la UIB són diverses, perquè també ho és el públic al qual van adreçades. Hi ha tota una sèrie d'accions encaminades a mostrar al sector empresarial el nostre potencial investigador, aquesta tasca la du fonamentalment la FUE. D'entre aquestes accions, sobretot entrevistes amb els empresaris, jo en destacaria l'edició del *Catàleg de recursos*.

Després hi ha les accions que es duen a terme des del Vicerectorat, per fer conèixer els resultats de la recerca que fem a la UIB a altres universitats i institucions públiques o privades. Entre aquestes cal mencionar la publicació anual del *Catàleg de projectes* i de la *Memòria d'investigació*. Aquestes publicacions es distribueixen tant en paper com en CD i, a més, són al web de la UIB.

Finalment, hi ha la tasca de difusió que fan els investigadors mateixos en publicar a les revistes especialitzades o en presentar els seus resultats a la comunitat científica en congressos o conferències.

Aquestes accions van totes adreçades a un públic molt especialitzat, no n'hi cap que pretengui una divulgació àmplia de l'activitat de recerca. De tant en tant, quan el tema val la pena perquè té un cert impacte social, sí que se'n fan articles de divulgació, però en general per iniciativa dels mitjans de comunicació. Als investigadors, en general, aquest aspecte no els preocupa gaire.

**L'ARC:** *Com entreveieu el futur de la investigació a la UIB? Feu, si us plau, una mica de prospectiva.*

**E.G.:** Amb optimisme, perquè cada vegada més la societat és conscient de la necessitat de la recerca per mantenir la nostra competitivitat dins el món actual. Ara bé, l'estructura de la recerca s'haurà d'adaptar als nous reptes de la societat, cada cop més global.

S'ha d'augmentar el percentatge del PIB dedicat a recerca per acostar-nos a la mitjana dels països europeus. També el nombre d'investigadors, especialment dins el sector privat. En el sector públic els grups de recerca hauran de ser més grans, pluridisciplinaris, integrats en xarxes temàtiques de caràcter europeu. S'haurien de crear superestructures de recerca, com ara els instituts, que ajudin a superar les limitacions actuals quant a la contractació d'investigadors i de personal tècnic.

Algunes passes ja s'estan fent, per exemple, la convocatòria de contractes de recerca Ramón y Cajal, per incorporar joves investigadors formats a l'estranger a les universitats, que acaba de sortir aquest mes. També cal esperar que la nova Llei d'Universitats, que s'espera aviat, tingui en compte aquests temes. Però queda molt per fer.

### Preguntes de caràcter general

**L'ARC:** *Si ara us sortís un geni d'una llàntia, quins tres desitjos li demanaríeu?*

**E.G.:** Una casa, salut per gaudir-ne i que em torni a concedir tres desitjos.

**L'ARC:** *De quins dels vostres assoliments esteu més cofoi? I què més us agradaria assolir?*

**E.G.:** Suposo que us referiu només al camp professional. Així doncs, l'assoliment del qual estic més cofoi és del meu títol d'enginyer. No tinc cap altra fita de moment, però sí que m'agradaria que, en acabar la tasca de vicerector, els companys de la UIB pensessin que no ho he fet malament.

**L'ARC:** *Si no visquéssiu aquí i ara, on i quan us agradaria viure?*

**E.G.:** M'agrada viure en el meu temps, penso que és el millor que hem tingut i no conec el futur. Si no visqués a les Balears, m'agradaria viure en algun país del centre d'Europa.

**L'ARC:** *Quines tres persones reals admirau més?*

**E.G.:** Einstein com a científic, Ghandi com a persona i, per esmentar qualcú més proper, doncs, Tierno Galván.

**L'ARC:** *Els vostres herois de ficció preferits.*

**E.G.:** L'agent Smiley de les novel·les de John le Carré m'ha fet passar molts bons moments.

**L'ARC:** *La vostra idea de felicitat és...*

**E.G.:** Llibertat per fer el que m'agrada en cada moment.

**L'ARC:** *Us heu de gastar 10 milions en tres dies. Com ho faríeu?*

**E.G.:** Compraria coses, i segurament no en tindria prou.

**L'ARC:** *Quin fet de la Història General us hauria agradat canviar?*

**E.G.:** El començament de qualsevol guerra.

**L'ARC:** *Quin llibre teniu al capçal del llit?*

**E.G.:** *El jardiner fidel*, de John le Carré.

**L'ARC:** *Què hauríeu triat al lloc de París?*

**E.G.:** Pal·les.

**L'ARC:** *Buda, Crist, Epicur, Horaci o Mahoma?*

**E.G.:** Horaci

**L'ARC:** *Com voldríeu que us recordassin?*

**E.G.:** Com un home bo.

**L'ARC:** *Com creieu que serà l'ensenyament del futur?*

**E.G.:** Més personalitzat, tant en continguts com en mètode. Aprofitarà més les aptituds de cada alumne.

**L'ARC:** *I com voldríeu que fos?*

**E.G.:** No m'agradaria que es perdés el component de relacions humanes que ara té.

**L'ARC:** *Un gall o un sebel·lí?*

**E.G.:** Un gall. ◆

Gabriel Janer Manila  
Universitat de les Illes Balears

## Cultura tradicional i discapacitat\*

**P**er entendre la percepció social de les discapacitats —físiques, psíquiques i sensorials— en la societat tradicional (en el cas de Mallorca, la societat rural preturística), podem acudir a fonts d'índole ben diversa. Des del testimoni oral a les rondalles, del cançoner popular als llibres propagandístics dels prodigis que es produïren per intercessió d'una imatge religiosa, als coverbos, als relats de costums i al teatre: l'antic teatre burlesc, els entremesos satírics i els sainets decimonònics. Es tracta sovint de materials populars, la difusió dels quals es produïa a les tertúlies casolanes, a les tavernes, a les festes familiars, als mercats, sota el porticat d'una església i a la plaça pública. Sovint, però no sempre, aquesta cultura d'arrel popular se servia d'una poètica que la identifica: la representació burlesca. S'hi parla del món —de la terra i del cel— tot fent servir la comicitat grotesca. Es tracta, ben segur, d'una percepció car-



Fotografia: René Burri

(\*) Text de la conferència pronunciada dins el cicle "Parlem de discapacitats" dirigit pel prof. Dr. Joan Jordi Muntaner, dia 7 de febrer de 2001 a la seu de la Fundació "la Caixa" de Palma.

navalesca de la vida. «Les coses més terribles i dramàtiques — vaig escriure en una altra avinentesa— adquireixen, en associar-se a la cultura còmica popular, un aire extravagant. Tot és sobreabundant en les imatges comico-grotesques. Llavors, allò que fa referència a la vida corporal i material adquireix tot el protagonisme: la violació de les proporcions naturals per mitjà de la hipèrbole, la caricatura, la rialla com una necessitat del cor humà. Una rialla fresca que s'estén per tot el cos de l'home. La comicitat grotesca elabora un sistema d'imatges còmiques basades en el principi material i corpori de la vida: l'exageració, la hiperbolització, l'excés. Exageració de quelcom considerat negatiu. Però l'exageració no solament d'allò que no hauria d'existir, sinó també d'allò que fa referència als plaers corporals, a la vida.»<sup>1</sup>

Tot és sobreabundant en les imatges grotesques. I hi trobam sempre la violació de les proporcions i la caricatura. També la burla de les pròpies mancances, de les discapacitats. Us en posaré alguns exemples. Fixau-vos en la tirallonga de discapacitats monosil·làbiques, físiques i sensorials, que s'acumulen sobre una mateixa persona en aquests versos humorístics de la poetessa Manuela de los Herreros: «Som veí, som lleig, / som coix, som nan, / som sort, som prim, / som fluix, som va; / i enmig d'es front, / de part a part, / hi tenc un trenc / de més d'un quart. / Tenc uis de moix, / tenc dents de ca, / es front d'un dit, / es nas d'un pam, / es coll molt curt, / es jep molt alt, / es pas de bou, / sa veu de gall. / Un fic molt gros / su baix des nas. / I tots es dits / de peus i mans / plens d'ulls de poll, / de fics i calls. / Tenc grans, tenc golls, / tenc bonys, tenc barts, / tenc cucs, tenc tos. / Tenc curt un braç.»<sup>2</sup>

Heus aquí un altre text, aquest cop de Nadal Batle, que podem encabir en el registre grotesc. Ens hi dona relació d'una llista de taumaturgs —jo diria gent rara— que havia tingut l'oportunitat de conèixer o d'haver notícia a Felanitx: «Em contava la meva padrina materna que en Generer, un veïnat seu, anava a cercar foc a casa seva i se l'enduia en forma de calius dins l'embosta de les mans. Hi havia en Tòfol Pífol, un gató amb una força cranial formidable, que esbucava mitjanades en envestir com un mardà. I en Vicenç Pobre, un home que caminava emparpalat i s'agafava a les bigues amb les mans de tal manera que era capaç de travessar un celler penjat del sostre amb l'únic suport de les seves falanges que garfien la fusta. També era capaç de pujar del fons d'un cup fins dalt fent servir només els colzes, que feia fregar contra un cantó. Més pràctica i extraordinària era la capacitat innata que posseïa per trencar ametles: les posava entre la boina i la closca i ensivellava una caparrotada a la paret que feia esmicolar les clovelles.»<sup>3</sup> Però en aquests casos, més que de discapacitats, hauríem de parlar de superdotats. I encara un altre exemple. Es tracta d'una glosa suposadament posada en boca d'un enamorat: «Jo encara no ho he dit tot; / més de la mitat deixava: / s'al·lota que festejava, / sempre duia que penjava / més d'un pam i mig de moc; / perquè no li caigués tot, / amb ses barres l'aguantava, / i sa mare que parava / un ribell i l'omplí tot.»<sup>4</sup>

Però també en la cultura tradicional, tanmateix, «de totes les meravelles la més gran és l'home», i, naturalment, la dona. Aquesta era la conclusió a què arribaven fra Anselm i l'ase ron-yós a la *Disputa de l'ase* de fra Anselm Turmeda: «L'ase respon: ...molt reverent mestre, no po-

dent ni volent resistir ni contrastar contra la veritat, jo us concedo que els fills d'Adam són de major noblesa i dignitat que nosaltres, animals...»<sup>5</sup> I a les rondalles trobarem la mateixa conclusió: l'home és superior als animals. Per a Turmeda, perquè Déu el féu a la seva imatge; per a mossèn Alcover, perquè té al cap una cosa que es diu suc de cervell: La lleona diu al lleonet, tot explicant-li què són els homes: «Una mica de cosa que camina dalt dues cames, que com que es vent se n'ho haja de dur; però té es carabassot ple d'una cosa que es diu suc de cervell, que el fa esser superior, però d'un bon tros, a tots ets altres animals.»<sup>6</sup> Però «el suc de cervell» està mal repartit. Vegem una rondalla, extremadament misògina i masculista, en què s'explica la causa d'aquest mal repartiment i, naturalment, d'algunes discapacitats psíquiques:

«Com el Bon Jesús criava el món, que feia ets homos, s'hi acostava Sant Pere i li diu:

—Mon Mestre, si voleu que vos ait, digau-ho.

—No hu 'guesses dit, respon el Bon Jesús. Vetaquí sa caldera des cervell: posa-los-ne una cuierada per hom dins es carabassot.

Era una calderassa disforja, plena al raset de suc de cervell, nou flamant.

Sant Pere agafa sa cuiera, i tot d'una que el Bon Jesús acaba de forjar un homo, zas! ell ja li encistava sa cuierada de suc de cervell dins sa closca, i tot d'una aquell ja era partit a pensar, pensa qui pensa.

Ja ho crec, amb so suc de cervell nou de trinca!

I el Bon Jesús, hala a forjar homos!, i Sant Pere, zas!, una bona cuierada dins sa closca de cada un.





La primeria li donava amb sa cuiera ben plena; i ja ho crec que es suc de cervell començà a fer-se avall.

—Què farem, Pere? diu el Bon Jesús. Que te curtejarà? Te vendria comanejar-lo una mica.

Sant Pere pegà ses cuierades més petites, i encara venien homos i més homos que demanaven sa cuieradeta dins sa closca per poder filar.

—Sobre tot, —diu Sant Pere, veent allò— serà precís comanejar-lo més encara, si n'hi ha d'haver per tots.

I aquí l'homo ho posa a mitja cuierada per cap.

A la fi s'acabaren ets homos.

Sant Pere va fer un alè ben llarg.

Però llavò vengueren ses dones.

Se posa el Bon Jesús a forjar-ne, i, cap a Sant Pere! que s'exclama:

—I ara?, què és això?

—Què ha d'esser? —diu el Bon Jesús: ses dones, que també les has d'encistar sa cuierada de suc de cervell dins sa closca, que també se n'han de servir per fer ses coses a sen endret.

—No ho sé, mon Mestre, que mos farem! —diu Sant Pere—. Ell dins sa caldera ja només hi ha solam, casi casi.

—Vaja, vaja! diu el Bon Jesús, a veure si espedeixes, i si en sortim!

—No res, diu Sant Pere, no hi haurà altre remei que afegir-hi un raig d'aigo.

N'hi aboca una partida de gerres, i ho remena ben remenat.

Una mica claret li sortí, però així mateix anà.

I ja és partit a buidar cuierades de suc de cervell dins es carabassot de ses dones.

Tantes se n'hi presentaren, que fonc a força de comanejar-lo, que li bastà per totes.

I d'aquí ve que hi ha homos molt afavorits de suc de cervell i altres que no ho són tant, i que ses dones, si bé en tenen, de suc de cervell, else resulta claret claret.»<sup>7</sup>

Llavors, per nomenar la mancança de suc de cervell —per nomenar les diverses discapacitats psíquiques—, el llenguatge popular, sempre tan afectat de la metàfora, utilitza termes i expressions extrets de la quotidianitat. Vegem-ne alguns: «betzol»; «curt»: «Això eren tres germans, tan curts de tei que fins i tot no tenien tranc de dir cap paraula»;<sup>8</sup> «boig»: es diu del que ha perdut totalment la raó o que la té greument pertorbada. Un exemple el trobarem al poema de 'Na Ruixamantells» de Miquel Costa i Llobera: «Passant gemegosa com fa la gavina / que volta riberes i torna a voltar, / anava la boja del Camp de Marina / vorera de mar».<sup>9</sup> També en trobam al refranyer: «No hi ha cap boig que apedrec la seva teulada.» També es diu per indicar la discapacitat intel·lectual més o menys forta: «Aquest és un aturat», per mancat de coratge i d'enteniment pràctic. «És un curt», per escàs, insuficient. Al País Valencià diuen: 'Eixe home és curt com de la mà al colze.» I 'curt de gambals<sup>a</sup>, també per curt d'enteniment. Pot dir-se que un home és «un bàmbol» i que una dona és «una bamba». Les «bambades» són els fets i miracles de les dones bambes. Aquest home és «un babau»; és «un ruc»; «un cap de fava» o «un favota»; també, és «un bajoca»: «Això era una mare que tenia un fii, bajoca de tot, que havia nom Pere. Ja havia doblegat es trenta, i no era estat capaç mai d'escometre cap al·lota»;<sup>10</sup> «un carabassot» o «un carabassenc»; «un terròs»; «un auercoc»... També es diu: «ha

tornat biduí» i «té el cervell clos». Es diu sovint: «a aquest al·lot li falta una bona aigua», o «li falta s'aigo des 'bril», o «s'aigo des granar». Li falta «una saó» o «una brusca». Es diu que «li falta una brusca» d'aquell que no hi és tot, que li manca l'enteniment i és en aquest sentit que parlam de «l'aigua des 'bril» per determinar que potser aquesta aigua, tan profitosa per als sembrats i els arbres, serà igualment beneficiosa per a la intel·ligència. L'aigua de l'abril és una aigua que té la virtut d'augmentar el coneixement de les persones, emperò no dels animals. Per molt que una somera o una gallina es remullin el cap quan cau la pluja fina del mes d'abril, sempre seran allò que són. Contràriament, la venturosa pluja d'abril és capaç, només per la força del poder contingut en l'enigmàtica frescor de l'aigua, de despertar la ment i obrir-la a l'agudesia i a la reflexió. I aquesta qualitat —la possibilitat de l'home de fer créixer l'ingeni sota la brusca, l'educabilitat, és segurament allò que ens defineix com a éssers humans i allò que ens diferencia de les bèsties. Crec que, a vegades, dissortadament, encara no basta, la pluja d'abril, i el pobre seny es queda tan aigualit com sempre, perquè no és fàcil de vèncer la totxesa. Us contaré una anècdota —m'agrada més parlar de les particularitats, abans d'escometre la necessària generalització—: Quan jo era al·lot, prop de ca nostra hi habitava una jove que no hi era tota. Es podia dir amb propietat que li mancava una brusca, la brusca venturosa del mes d'abril. Els veïns l'encoratjaven a remullar-se el cap sota la pluja, el dia que plovia. Però plovia poc, durant el mes d'abril, massa poc, i aquella jove continuava tan xembla com sempre. Record que el meu pare afirmava: «No basta l'aigua fina, no serveix una brus-



Fotografia: Sabine Weiss

ca, potser si es remullàs el cap davall la canal, el dia que raja...» Les canals, emperò, quasi mai no rajaven durant aquell mes en què l'aigua prodigiosa hauria pogut despertar la substància grisa continguda en la mica de cervell de la meva veïna.

Probablement, el paradigma de la manca d'intel·ligència el trobam a la rondalla «Els al·lots de Son Porc». Alcover ens hi diu: «A Son Porc, possessió de Manacor, de sa banda d'Artà, molt abans de s'any de sa neu, hi havia un parei d'al·lots tan salvatges, que fins i tot els cans no les podien agafar. S'eren fets dins sa garriga, i no sabien ni coneixien més món que Son Porc.»<sup>11</sup> Hi haurem d'observar que, justament, aquells al·lots eren tan salvatges, tan «fets amb sa destrala», dirà Alcover, perquè no s'havien mogut mai de Son Porc. Res de Rousseau, ni res de la visió idíl·lica de la naturalesa. Els al·lots de Son Porc, si haguessin

viscut en contacte amb la civilització humana i la cultura, no serien tan estrafets.

Un tema de remarcable interès, sobretot per la seva actualitat, i que trobam tractat a les rondalles és el de l'anomenada anorèxia: un greu trastorn psicològic que produeix el rebuig voluntari del menjar. Afecta sobretot les dones joves i una de les causes que la desencadenen en el nostre temps és la pressió social que existeix entorn del cos perfecte a través de la publicitat, de la moda i dels règims i dietes per aprimar-se. És evident que aquell o aquella que la pateix perd les rialles, perquè el desanament provoca tristor i malsofridura. L'actual epidèmia d'anorèxia es basa en una percepció patològica negativa del propi cos, i en aquesta situació la sexualitat és rebutjada per manca d'inversió erògena. Es tracta d'una preocupació morbosa i obsessiva respecte de l'aparença corporal, a la qual resul-

ten especialment vulnerables els adolescents en la seva etapa de transformació física. Aquell que la pateix està persuadit de la seva lletjor i de tenir un cos anormal i deforme, i aquesta percepció negativa obstaculitza la seva vida normal i les seves relacions socials i afectives.<sup>12</sup> A vegades, i així ho apunten alguns textos, la causa principal d'aquesta discapacitat és l'infortuni que pateix una al·lota en veure que no pot dur endavant els seus projectes o les seves inquietuds amoroses. Una d'aquestes rondalles, coneguda arreu d'Europa en versions diverses, explica la història d'una princesa que no podia riure. Aquest conte, el tema del qual és la impossibilitat de riure de la princesa, correspon al tipus 559 de l'índex d'Aarne-Andreev, i una de les versions més conegudes és la del folklorista rus A. N. Afanasiev publicada amb el títol *Nesmejana*, 'la que no riu'. El conte relata la història d'una

princesa que no riu, però ningú no en coneix la causa. El seu pare la promet a aquell que serà capaç de fer-la riure, i això s'aconsegueix, finalment, de diverses maneres, que poden agrupar-se en tres variants: el protagonista cau en un fangar i s'embruta, llavors alguns animals que li estan agraïts l'ajuden a netejar-se, i això provoca les rialles de la princesa; una altra variant diu que el protagonista posseeix un ànec d'or, al qual s'aferra tothom que el toca. L'espectacle de la gent que acudeix a tocar-lo fa riure la princesa. A la tercera variant, el protagonista té una flauta màgica i, en fer-la sonar, fa ballar tres porcs sota la finestra de la princesa. Hem de subratllar el caràcter fàl·lic de l'ànec d'or, de l'ocellet verd i de la flauta, que apareixerà en una altra versió recollida a Mallorca. Una cançó antiga recollida a Algaida, diu: «Jo tenc un fobiolet / que té forat i no sona, / i en sentir olor de dona / s'empina i s'aixeca dret.»<sup>13</sup> La princesa riu i es casa, finalment, amb aquell que havia aconseguit provocar la seva rialla. Bé sabeu que quan es parla del sexe tothom riu.

*Nesmejana* reflecteix el poder màgic del riure que estimula la vida i la subratlla contra la mort. No riuem, els morts. La permanència al regne dels morts està acompanyada de la prohibició de riure; però aquesta prohibició pot ésser transgredida. En l'obra de l'escriptor hel·lenístic Llucià de Samòsata, apareix la idea que a la vida del més enllà tot serà riure. Llavors, el regne dels morts és la terra de l'absoluta llibertat de pensament i de paraula. Aquest tema ha estat reprès modernament per Françoise Sagan en una novel·la sobre la vida de l'actriu francesa Sarah Bernhardt: *Le rire incassable*. Mitjançant una simulació epistolar provoca, molt més que no evoca, un interrogatori a la

vella actriu del teatre francès, la qual li respon des de la tomba, lliure de traves i de prejudicis. Res no hi ha que trenqui la seva rialla atrevida, perquè al regne en què habita no es fan servir les convencions de la societat d'aquesta altra banda de la vida. V. Propp ja apunta una possible interpretació sexual: la princesa no riu i és necessari que algú la faci riure.

A l'*Aplec de rondaies mallorquines* de mossèn Antoni M. Alcover<sup>14</sup> trobam una versió del conte d'aquella princesa que no podia riure: «La princesa bella». No podia riure i estava trista, gairebé anorèctica, fins al punt d'haver de fer llit, perquè un ocell verd li havia pres la pinta, la veta per subjectar-se la cabellera i un cabell. No volia menjar i res no l'aconhortava. El pare, aclaparat per la malaltia de la princesa, prometé que el que la faria riure, si era fadrí, es casaria amb ella.<sup>15</sup> Ens diu Alcover: «...es seu coret s'aclucà de tot, al punt li veren rodolar per ses galtes unes llàgrimes com a ciurons, esclafí en plors i llaments, la varen haver de colgar, i no hi havia qui la conhortàs./ Ses seues dames varen haver de deixar es seus enginyers de riure, perquè, com més feien per delitar-la, era pitjor. La pobreta va perdre sa talent de tot: lo que menjava amb un dia, hauria cabut dins mitja closca d'ou./ Es metges bé giraven fuies, i se cremaven ses ceies, estudià qui estudià, i se buidaven es cap, prova qui prova, a veure si trobarien un remei per ella: però el trobaven tant com sa coa des moix. I sa mesquina, com més anava, més se fonia, i se veia ben clar que sa seva fi havia d'esser romandre amb sa pell i ets ossos i llavò fer cuiro.»<sup>16</sup>

Un del episodis més interessants de «La princesa bella» és aquell en què es descriu el personal que acudeix a palau amb la in-

tenció o el coratge de fer-la riure. Se'ns hi diu que els criats feien passar d'un en un aquella gent vinguda de totes bandes i, en ésser davant ella, feien i deien les coses que duïen pensades per fer-la riure. Si ens detenim en l'anàlisi d'aquests voluntaris veurem que es tracta d'una veritable desfílada carnavalesca, en què Alcover se serveix de bell nou de les estratègies narratives i els registres que li ofereix el realisme grotesc: «Allà se presentaren ets homos més facetos que escaufava es sol, es més el diantre pere tirar potxes i contar coverbos i passos gustosos, que eren capaços de fer esclatar de riaies qualsevol: i feren tot quant varen sebre; però la Princesa, ben alerta a riure gens! Allà li dugueren corones, tumbagues, anells, botonades i braceroles d'or, diamants i demés pedres precioses, vestits nous de seda, lama i tissú, garlandes i ramells de flors; panades que en xaparlles sortien de dins elles una partida d'aucells volant; falcons ensenyats i cadernereres criades que feien ses mil proeses i ses coses més rares; però la Princesa, ben alerta a riure gens! Allà hi anaven homos que li feien davant s'uiastre esbrancat, que sabien escarnir de lo millor ses veus de tots quants d'animals se coneixen; hi anaven dones amb bigots, homos barbuts amb rebosillos posats i un forc d'ais per coa, fent carusses i visatges; altres que menaven asets amb calçons, someres amb monyos, cans amb gavardines, endiots mocador al coll, moixos amb volant, galls de llavors amb faldetes, mostels untats d'oli que los pegaven foc i fugien corrents fent flamada; però la Princesa, ben alerta a riure gens!... Més tost se posava pitjor. I se fonia una cosa espantosa, i es metges no sabien per on prendre; i el Rei i la Reina, amb un coret com una lletia i perdudes casi totes ses esperan-



ces, que és lo darrer que se perd, a voltes s'arrabassaven es cabeis a grapades, a voltes se pegaven amb so cap per ses parets.»<sup>17</sup>

En altres versions de la mateixa rondalla he trobat que entre els personatges que li duen o que hi van pel seu compte amb la curulla de fer-la riure hi ha alguns discapacitats físics: coixos, baldats, esgarrats o mutilats d'algun membre... Això em porta a observar la condició d'espectacle que, en les societats tradicionals, sovint s'atribuïa al discapacitat. Possiblement, el cas més patètic és el que mostra Ramón María del Valle-Inclán a *Divinas palabras*, una mescla de drama rural, de farsa i esperpent. Dues famílies es barallen fins a estirar-se els cabells en la brega, perquè totes dues reclamen l'herència —la potestat i el benefici d'emparar-lo— d'un ésser desvalgut, una pobra cria humana deforme: «*el engendro*», en diu l'autor. *El engendro* no té res més que el carretó de fusta on jeu tot el dia i la nit; però aquell que en té la custòdia legal pot fer-se un bon cabal, tot recorrent les fires, els mercats i les festes perquè la gent el vegi i tingui una mica de pietat de la seva desgràcia. Si recordau la pel·lícula *Le petit sauvage* de François Truffaut, basada en la història de Víctor de l'Aveyron i en el projecte de reeducació que Jean Itard va elaborar per a «aquell fill dels boscos», tindreu present les escenes en què la societat parisenc, encuriosida per l'estrany, acut al centre de sordmuts on Víctor ha estat internat, a París, per veure el fenomen: aquell nin salvatge, caçat en l'espessor de la foresta de la comarca de l'Aveyron. I en una altra pel·lícula de Werner Herzog sobre Kaspar Hauser també podem veure com el jove Kaspar és portat a una companyia ambulat de circ a fi d'exhibir-lo entre les rareses més estranyes perquè d'aquesta manera

podrà contribuir a pagar-se la subsistència.

Sobre el tema de la deformitat com a matèria d'exhibició comptam amb una pel·lícula excepcional, un clàssic de culte des que el 1962 es recuperà bona part del material filmat i prohibit: *Freaks*, una producció de la Metro de 1932, dirigida per Ted Browning, presentada «com a simple "bestiari" hiperrealista, molt del gust firal decimonònic: es prometia la presència, sense trucs, de l'ampla galeria d'éssers deformes, el tors vivent, hindú, l'ésser ambisexual Josephine-Joseph, el prodigi sense braços, les germanes siameses, i un ampli assortiment de beneits, nans, etc.»<sup>18</sup>

Però la companyia del circ-firal on s'exhibeixen aquelles monstruositats resulta un microcosmos de la societat. «I a *Freaks* el violent xoc no és entre el que duia camí de ser humà i el que no assoleix plenament aquest *status*, sinó entre la descoratjadora monstruositat i la més pròxima quotidianitat. Perquè les seqüències més impactants, el seu sentit més inquietant no rau en la simple mostració dels deformes, sinó en la proximitat que assoleixen amb l'espectador, amb la seva vida quotidiana, amb els seus sentiments.»<sup>19</sup>

Recentment, l'escriptor francès Bernard Comment ha publicat una novel·la: *Le Colloque des bustes*,<sup>20</sup> en què tracta de recontar el calvari dels homes tronc en la societat d'avui. I escriu una fàbula perillosa, ferotge i implacable. Què és pot fer amb els homes reduïts a un bust per causa d'una malformació de naixença o d'accident? Semblen escultures vivents. Hi ha en tot el món vuitanta-tres casos d'homes tronc, obligats per la seva condició física a viure en volum reduït. En una societat en què ca-

dascú té peus, i mans, i cames, quin destí pot reservar-se als individus desproveïts de braços i cames? Estaran condemnats a vegetar com un residu o una desferra humana?<sup>21</sup>

Tornam a trobar el tema de la jove disposada a emmalaltir-se i a no menjar fins que no la deixin casar amb el jove que vol a «En Juanet Carnisser».<sup>22</sup> Els pares de Na Catalineta s'oposen al festeig de la seva filla amb en Juanet, el fill dels carnissers que vivien davant per davant i acabaren privant-la de tornar-lo a veure. Llavors, «aquella al·lotona en tengué un disgust de mort, i plorà una partida de dies, perquè l'estimava massa, an En Juanet, i no per res de mal i sense sebre com ni com no, però sa veritat és que solen començar així ses amors fortes que llavò duen tanta de coa./ Com Na Catalineta s'enutjà tant que estigué una partida de dies sense tastar res...»<sup>23</sup>

Una de les fonts més atractives per conèixer les discapacitats físiques en la societat tradicional mallorquina dels segles XVI i XVII és el vell *Llibre de la invenció de la prodigiosa figura de Nostra Señora de Lluch* compost pel doctor Rafel Busquets, prevener i beneficiat de la Seu, un volum en octau imprès l'any 1684 als tallers de Pere Frau, impressor de la Santa Inquisició.<sup>24</sup> El llibre és un resum dels manuscrits, curiosament guardats a l'arxiu del santuari, que recullen, des de 1620, els miracles que la tradició havia mantingut per certs. Tinc a la memòria el record d'una visita a l'arxiu del Col·legi de Lluc, deu fer més de vint anys, guiada pel seu impecable custodi, el pare Rafel Juan. Sota la llum transparent i silenciosa d'un capvespre d'hivern vaig tenir a les mans els escrits notariais que serviren de base al llibre del doctor Rafel Busquets. Allí, els prodigis hi són explicats

amb profusió de detalls. Alguns són ingenus, com les figures d'un exvot, d'altres podrien configurar un petit retaule. Però, en les històries que s'hi expliquen, hi ha un rerefons social que amargueja: petites històries quotidianes, humils afanys del poble, desconhorts secrets, el testimoni de la desgràcia i de l'esperança. «Dalt d'aquell puig vaig filar / un fil de llarga esperança», diu una antiga cançó popular. Per a la gent de la societat tradicional l'esperança és percebuda com un fil que es teixeix lentament, tant com el fil de la Balanguera misteriosa que val una vida. I aquest fil, fet de la confiança que posam en què ha de succeir allò que volem, sovint ens agombola.

Agombolava el cavaller Tirant: «Per la gran esperança que tinc me fa aconhortar...»,<sup>25</sup> diu.

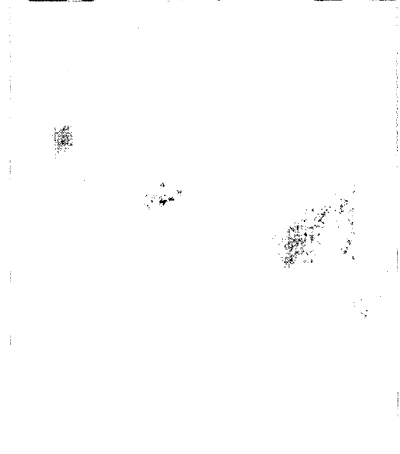
De fet, aquella idea d'esperança amargura que reflecteix el treball del doctor Busquets ha estat subratllada pel pare Josep Amengual, missioner dels Sagrats Cors: «La natura dels esdeveniments descrits al llibre de Busquets permet conèixer alguns aspectes de la vida mallorquina d'aleshores, i precisament en el que té de pesat i dur. Els prodigis són entesos com la lluita de la Mare de Déu al costat dels seus devots per vèncer l'opressió de la malaltia i la fatalitat de les desventures i calamitats.»<sup>26</sup>

Hi són presents la malaltia, la fam, les desgràcies; sovint els accidents propis del treball del camp: un jove que ha caigut d'un penyal dins la mar, homes arrossegats per animals de càrrega, d'altres que cauen d'un arbre quan l'exsequellen; accidents que succeïen pels mals camins de l'illa. No hi manquen casos de protecció o curació de víctimes de tret d'escopeta, d'una punyalada, d'un cop de destrat o de ga-

rrot d'ullastre. I a les violències de la terra s'hi afegien les que succeïen enmig de la mar: els atacs de pirates moros, la por del captiveri a Berberia: Trípoli, Alger o Tunis. Els mariners acorralats per les tempestes. Els assalts dels bandolers pels camins de muntanya.<sup>27</sup> El llibre de Busquets ens dibuixa un mapa inclement de desempar i de malaltia.

Només em detindré en alguns pocs casos ben peculiars. El primer seria aquell en què «Cura Nostra Señora miraculosament una al·lota paralítica». Margarida Cerdà donzella, filla de Bernat Cerdà de la vila de Porreres, entrà en edat de setze anys per monja de cor al monestir de Santa Clara. «Poc temps després de fer entrada en Religió, li sobrevingué un accident a modo de gota coral, qui la baldà de tal manera de tota la part esquerra, que no podia fer exercici, ni moure el peu, la cama, ni el braç, i tenia tan apegada la mà esquerra sobre la boca del ventrell, que de ninguna manera la podia apartar d'ell, i era menester molta gran força perquè altri l'hi mogué.»<sup>28</sup>

Tenia aquella part del cos gairebé morta, perdut el sentit i insensible. Sortí del convent perquè «los metges tenien poca esperança de la sua salut i ella era encara novícia».<sup>29</sup> No hi valgueren untons ni remeis i per espai de quinze mesos quedà confinada al llit de malalta i a les crosses. Decidí invocar l'auxili de la Mare de Déu de Lluc i acudí amb grans esforços a la seva casa. Hi arribà el 24 de juliol, vigília de Sant Jaume de Compostel·la. Entrà a l'església. Un minyó dels que servien al cor obrí la reixa i li abaixà la llàntia. Remullaren un mocador amb oli de la llàntia i l'untaren: primer la mà, i tot d'una començà a sentir la virtut «no natural de l'oli, sinó sobrenatural del favor de la Ver-



ge».<sup>30</sup> Digué que sentia cruixir tots els ossos. Prosseguien la untura: el peu, la cama i tornà a cridar per dir que sentia per tot el peu i la cama un foc suau que li donava conhort a la part baldada. S'alçà sobre els seus propis peus bona i sana. S'agenollà, encengué una candela i cantà els goigs en acció de gràcies. I caminà per sos peus, i féu totes les experiències de córrer, pujar escales i servir en taula a l'hora del sopar, perquè eren molts que l'havien acompanyada.

El segon cas serà aquell en què Nostra Senyora féu parlar un minyó, que abans havia guarit d'una greu malaltia. Era de la vila de Selva. Aquell infant, fill d'Andreu Matheu, no podia parlar: ni als tres anys, ni als quatre, ni als cinc. Era mut. El pare prengué aquell al·lot en braços i, amb gran cansament del cos, el va dur al santuari per si trobava remei. Arribats davant la imatge de la Verge de Lluc, posà els peus a terra i «se li deslligà la llengua i, girant-se a son pare, (el que mai no havia parlat) li digué si estava cansat del treball, i des d'aleshores continuà en parlar, no per diligència humana, ni per ensenyança de sos pares, sinó per virtut divina».<sup>31</sup>

És ben interessant fer algunes remarques a aquest text. Fixau-vos que ens diu que aquell al·lot va parlar perquè la Mare de Déu féu el miracle de suspendre la seva mudeza; perquè aquest parlar no era ni per diligència humana ni per ensenyança de sos pares. Heus aquí, només apuntades o suggerides, algunes grans teories sobre l'aprenentatge de la llengua: podríem veure rere aquesta afirmació, «per diligència humana», anunciat el paradigma dels universals lingüístics de Noam Chomsky i la teoria generativa de les idees innates? Trobaríem, al capdavant, la teoria de Jean Piaget, si entenem «per diligència

humana» la maduració, el desenvolupament intel·lectual del nin vinculat a l'aparició de determinades capacitats cognitives? I, si fixam l'atenció en «ni per ensenyança de sos pares», retrocediríem a aquell paradigma que explica que el llenguatge és, al capdavant, el resultat de la nostra capacitat d'imitació.

A l'escola en què vaig assistir quan era petit, regida per una monja vella —sor Victòria—, hi havia un al·lot, en Llorenç, que no parlava clar. Us ho explico perquè vegeu fins a quin extrem aquella monja, tot servint-se de la intuïció, i perquè sabia que la imitació humana és poderosa, construï per a aquell al·lot que no parlava clar un projecte de reeducació lingüística, ni que hagués estat, la monja, una logope·da plena de títols.

—Té la llengua travada—deia la monja—, i què podríem fer per destravar-la?

Ella sabia que no hi havia més solució que l'exercici continuat d'aquells sons amb què en Llorenç es travava; però també sabia que no hi havia manera de fer-los-hi fer, aquells exercicis, perquè es moria d'empegueïment, en Llorenç, i es moria de por que els altres al·lots ens en riguéssim. Sor Victòria ens els feia dir a tots en veu alta, els jocs de paraules: treballengües, embarbussaments i oracions. Al final aconseguia que en Llorenç, engrescat amb la retòrica dels companys, s'atrevís a jugar amb els sons i les paraules que la llengua travada no era capaç de pronunciar amb claredat. I alhora havia obtingut el millor benefici: que cada un de nosaltres sentís el problema del company com un problema propi; un problema de tots que calia solucionar col·lectivament.<sup>32</sup>

Seria bo, arribats a aquest punt, dir alguna cosa sobre els jocs de

paraules embullades —els treballengües— que la societat tradicional feia servir a fi de facilitar la correcta pronúncia dels sons més difícils de l'idioma o destravar la llengua d'aquells que parlaven embullat, d'aquells que tenien —heus aquí una altra manera de dir-ho— la llengua de pedaç.

El nin petit descobreix les paraules per mitjà del joc. Un joc d'exploració i descoberta: amb els sons, amb les imatges, amb el ritme. S'hi troba bé, sota l'encant dels sons i dels ritmes, i és la màgia de les sonoritats i dels ritmes allò que confereix al llenguatge la seva capacitat de provocar significats imaginaris.

Des dels primers mesos de la vida, s'entreté en la recerca i l'exploració dels sons que el seu aparell fonador és capaç de produir, segurament per imitació. El nin repeteix i repeteix, sil·labejant una vegada i una altra la mateixa paraula. Però es tracta d'un joc combinatori. I sorgeixen noves paraules extretes d'un context i d'un significat rutinari. Etimologies populars, paraules sense sentit, jocs verbals amb paraules estranyes. És necessari dir que aquests materials de tradició popular —la petita literatura oral, segons la qualifica Núria Vilà—<sup>33</sup> introdueixen el nin en la paraula, el ritme i els símbols, li exerciten la motricitat i la memòria, li desperten l'enginy.<sup>34</sup> És, doncs, a través dels aspectes lúdics de la llengua que podem exercitar l'expressió clara i treballar les dificultats fonètiques. Us explicaré una petita anècdota: fa bastants d'anys vàrem rebre a casa un estudiant alemany que volia aprendre català. S'instal·là a ca nostra i, val a dir, que tenia un domini de l'idioma molt correcte. Tenia —i les portava com una espina— certes dificultats fonètiques, entre les quals hi havia la pronúncia clara i sonora



de la erra. No hi havia manera. Un dia se'm va acudir ensenyar-li una cançó antiga especialment abundosa d'aquells sons amb què tenia dificultat perquè la repetís una vegada i una altra: «Un carro de putes / se'n va anar a la guerra, / es carro trabuca / i putes p'enterra!» L'aprengué de memòria i la repetí incansable: la deia tot el dia i aplicà a l'exercici la disciplina prussiana tan pròpia de la gent alemanya: «Un carro...» Pocs dies després havia superat l'entebanc. Doncs aquesta petita literatura oral està constituïda per «rimes i fórmules orals que es transmeten als infants, els diverteixen, els condueixen a la maduració mental, faciliten la superació de dificultats fonètiques, incideixen en l'aprenentatge dels sons que presenten més dificultats. Associats generalment a la motricitat —recordem per exemple: “mà morta”, “dit pelleric”, “serra mamera”, etc.—, aconsegueixen fer de la paraula una de les primeres joguines. La seva funcionalitat pedagògica és extraordinària, d'una utilitat múltiple: ens en podem servir per reforçar un so quan treballem la fonologia, quan només es tracta d'una sensibilització fonològica. També els podem introduir en els exercicis articuladors de caire col·lectiu o individualment, com si fos un joc, perquè són un joc, una manera d'explorar les diverses possibilitats de la paraula, de jugar amb els sons, de retrobar l'espontaneïtat de les rimes, el sentit del joc lliure i plaent que caracteritza l'inici de l'aprenentatge de la llengua».<sup>35</sup> De ben antic, els pobles han sabut en quins punts de la llengua que parlen es troben les dificultats de pronunciació més manifestes i han elaborat els particulars exercicis correctors. Entebancallengües i jocs de paraules embullades n'hi ha pertot arreu i els podreu trobar en qualsevol idio-



Fotografia: Darren Whiteside

ma, ajustats a resoldre les dificultats d'aquella llengua per mitjà del joc. He conegut al·lots que feien sopes —a Mallorca diem que un al·lot fa sopes quan pronuncia la essa amb so de zeta castellana—<sup>36</sup> i han resolt el problema amb la pròpia dinàmica de l'aprenentatge de la llengua. Ens hem de convèncer que qualsevol llengua posseeix els mecanismes autocorrectors propis a punt per ésser aplicats, adreçats a mantenir-la expressiva i clara.

Però he de tornar a reprendre el fil que m'ha duit al llibre de Rafel Busquets. El tercer cas que tinc la intenció de treure és aquell en què «Nostra Senyora perfecciona un minyó que era nat sens tenir forma humana».<sup>37</sup> Una dona de Petra, per molt de temps eixorca, es va sentir pren-

yada per gràcia de Santa Maria. Arribat el dia del part, infantà un tros de carn «sens figura ni forma de criatura humana».<sup>38</sup> El cobriren amb un drap i, amb llàgrimes als ulls, invocà la intercessió de la Verge i, estant amb aquestes deprecacions, reparà que feia moviment el tros de carn que estava cobert amb el drap; el prengué amb les mans i va veure que era un nin, el més sa que mai no s'hagi vist. Pot semblar evident —adverteix Busquets— que aquell ésser deforme ha vingut al món només perquè es manifesti la gràcia del miracle.

Podria relatar-vos encara aquell cas —s'esdevingué el mes d'octubre de 1620— del minyó que estava tocat d'aire. Cirurgians i metges no hi trobaven remei. O

aquell altre d'una minyona per damunt la qual va passar un carro. I aquell d'un home a qui un penyalot després de la muntanya havia esclafat un peu. També aquell d'un home que tenia una cuixa fora de lloc. I el d'aquell minyó que, havent caigut d'un ullastre, quedà molt mal ferit...

Els drames que torbaven el poble, la misèria de cada dia, les malalties, les desgràcies, són presents al llibre del Dr. Rafel Busquets, de la mateixa manera que són als goigs populars amb què la gent invocava l'auxili dels sants a fi que els assistissin — cap altre fil d'esperança no podien teixir i acudien a la Verge i als sants des de la impotència— de les múltiples discapacitats o incapacitats que la vida els havia enviat: afortunats, esguerrats de diversa condició, bojós i babaus, més de mig rucs, amb el cervell clos i mancats de suc de cervell, sords, i cecs... Un repertori que hauria pogut desfilar davant la princesa bella amb la fantasia de fer-la riure. «Déu ens fa a tots», deien a fi de conhortar-se. «Déu ens fa a tots». La natura és perfecta perquè parla del seu Creador i dóna testimoni de la seva summa bellesa. En una rondalla de l'Aplec d'Alcover —«Ets aglans, ses carabasses i sant Pere»—, se'ns reafirma aquesta idea per la via de la comicitat grotesca: Un dia, el Bon Jesús i Sant Pere passaren per un hort. Hi havia una parada de carabasseres que tenien un esplet de carabasses disformes. Llavors passaren per un alzar i les alzines duien un esplet d'aglans. Sant Pere, una mica curt d'enteniement, observà que allò no estava bé. Ses alzines, deia, tan reforçades com són, haurien de fer carabasses. I ses carabasseres, tan allanguides i tan flonges, haurien de fer els aglans. Doncs, va dir el Bon Jesús, que sia així com tu trobes. I els aglans tornaren cara-

basses i les carabasses tornaren aglans. Poca estona després, una carabassera es desficà del capoll i va caure damunt el cap de Sant Pere. Li va fer mal i va pensar que, si hagués estat un aglà, no li n'hauria fet. Aniria millor, afirmava amb el cap encara commogut, així com estava primer, així com ho havíeu posat Vós.

La natura és perfecta i parla del seu Creador, encara que sovint no és fàcil d'entendre. «Déu ens fa a tots». I féu també —afegien— «el geperut de les Tereses». Les monges Tereses de Ciutat tenien un criat geperut. I la gent no ho acabava d'entendre; però s'hi resignava, perquè també l'havia fet Déu, com a tot-hom. ♦

#### Notes

- (1) JANER MANILA, G. *L'educació de l'home que riu*. Barcelona: Alta Fulla, 1991, pàg. 68.
- (2) HERREROS, Manuela. *Obra literària dispersa*. Vol I. Palma, 1978, pàg. 105.
- (3) BATLE, Nadal. «El mal bocí». *Diari de Balears*, 1-VI-1996, pàg. 31.
- (4) Recollida per Josep OLIVER I VERD. *Bona pau*, núm. 570. Montuïri, agost de 2000, pàg. 6.
- (5) TURMEDA, Anselm. *Disputa de l'ase*. Barcelona: Ed. Barcino, 1928, pàg. 195. (Els Nostres Clàssics).
- (6) ALCOVER, Antoni M. «S'home i es lleó». A: *Aplec de rondaies mallorquines d'en Jordi d'es Racó*. Tom XVIII. Pàg. 123.
- (7) ALCOVER, A. «Com és que ses dones tenen més poc cervell que ets homes». A: *Aplec de rondaies mallorquines*. Tom V. Pàg. 29-31.
- (8) ALCOVER, A. «Tres germans be-neits». A: *Aplec de rondaies mallorquines*. Tom IV. Pàg. 154.
- (9) COSTA i LLOBERA, Miquel. *Tradicions i fantasies*. Palma: Consell Insular de Mallorca, 1987, pàg. 61. (Biblioteca Bàsica de Mallorca, núm. 3).
- (10) ALCOVER, Antoni. «Un festejador». A: *Aplec de rondaies mallorquines*. Tom I. Pàg. 21.
- (11) ALCOVER, Antoni. «Ets al-lots de Son Porc». *Aplec de rondaies mallorquines*. Tom V. Pàg. 103.
- (12) GUBERN, Roman. *El eros electrónico*. Madrid: Taurus, 2000, pàg. 49.

- (13) JANER MANILA, Gabriel. *Sexe i cultura a Mallorca: el cançoner*. Palma: Ed. Moll, 1979, pàg. 27.
- (14) ALCOVER, Antoni M. *Aplec de rondaies mallorquines d'en Jordi d'es Racó*. Palma: 1896-1968. (XXIV toms).
- (15) Vegeu: JANER MANILA, Gabriel. *L'educació de l'home que riu*. *Op.cit.*, pàg. 15.
- (16) ALCOVER, Antoni M. «La princesa bella». A: *Aplec de rondaies mallorquines*. Tom II. Pàg. 37.
- (17) *Ibid.*, pàg. 39-40.
- (18) MARTÍN JIMÉNEZ, I. «Freaks». *Temps moderns*, núm. 30. Palma: Sa Nostra, Obra Social i Cultural, febrer de 1997, pàg. 10.
- (19) *Ibid.*, pàg. 10.
- (20) COMMENT, Bernard. *Le colloque des bustes*. París: Ed. Christian Bourgois, 2000.
- (21) Veg. «Livres». *Le nouvel observateur*, núm. 1880. París, 16-22 de novembre de 2000, pàg. 186.
- (22) ALCOVER, A. M. «En Juanet Carnisser». A: *Aplec de rondaies mallorquines*. Tom XXI. Pàg. 5 i següents.
- (23) *Ibid.*, pàg. 5
- (24) BUSQUETS, Raphael. *Llibre de la invenció y miracles de la prodigiosa figura de nostra senyora de Lluch*. Palma: Estampa de Pera Frau, 1684.
- (25) MARTORELL, Joanot. *Tirant lo Blanc*. Capítol III.
- (26) AMENGUAL i BATLE, Josep. «Lluc dins Mallorca als segles XVI-XVII». *Lluch*, núm. 716. Palma, juliol-agost de 1984, pàg. 22 i següents.
- (27) *Ibid.*, pàg. 24-25.
- (28) BUSQUETS, R. *Op. cit.*, pàg. 94.
- (29) *Ibid.*, pàg. 95.
- (30) *Ibid.*, pàg. 98.
- (31) *Ibid.*, pàg. 124.
- (32) JANER MANILA, Gabriel. *Les coses que passaren*. [Inèdit].
- (33) VILÀ, Núria. «Arri, arri, tatanet, o la petita literatura oral». *Perspectiva escolar*, núm. 53. Barcelona, març de 1981, pàg. 18.
- (34) JANER MANILA, G. *Pedagogia de la imaginació poètica*. Barcelona: Alta Fulla, 1986, pàg. 51.
- (35) JANER MANILA, G. *Pregoner de quimeres*. Barcelona: Alta Fulla, 1985, pàg. 13.
- (36) ALCOVER MOLL. *Diccionari català, valencià, balear*. Tom X. Mallorca: 1968, pàg. 6.
- (37) BUSQUETS, Raphael. *Op. cit.*, pàg. 200-203.
- (38) *Ibid.*, pàg. 2202.

Mònica Marcos-Llinàs

# La comunicació no verbal en l'ensenyança de les llengües estrangeres

**E**xisteix la comunicació no verbal? Que es la comunicació no verbal (CNV)? Aquest article demostra la importància i la necessitat de l'ús del llenguatge corporal en interaccions dins l'aula de llengües estrangeres. Basant-me en la meua investigació duta a terme en un centre escolar de secundària de Palma, definiré què és llenguatge corporal, quins són els tipus de llenguatge corporal i els avantatges d'usar-lo des del punt de vista de l'instructor i dels aprenents. L'estudi demostra com l'ús conscient del llenguatge del cos pot ajudar els alumnes a definir les seves estratègies d'aprenentatge, promoure l'espontaneïtat, desenvolupar la feina en equip, reduir l'ansietat dels estudiants a situacions orals i augmentar la seva autoconfiança usant la llengua estrangera com a eina de comunicació. Finalment, el treball presenta diverses aplicacions de l'ús de la comunicació no verbal dins l'aula de llengües estrangeres, en aquest cas, d'anglès.

Preguntes d'investigació:

1. Quin és el paper de la CNV dins els *role-plays*?
2. Hi ha una relació entre l'ansietat i l'autoconfiança?
3. Com es poden aprendre les convencions de la CNV?

## Introducció

Als darrers vint anys, l'estudi de l'anglès com a segona llengua i com a llengua estrangera ha esdevingut el centre d'atenció de noves investigacions dins l'àrea d'ensenyament i d'aprenentatge de llengües estrangeres. Recentment, noves teories i metodologies de l'ensenyança de llengües han reconegut la importància de la comunicació no verbal (CNV) dins el procés d'ensenyança i aprenentatge de llengües estrangeres. Els primers estudis de la CNV co-

mençaren als anys cinquanta de la mà de Ray Birdwhistell (1952, 1970). Psicòlegs, psiquiatres i antropòlegs, com Birdwhistell, Albert Scheflen, Edward Hall, Flora Davis, Julius Fast, Mark Knapp, Albert Mehrabian, Erving Goffman, Charlotte Wolff, John Gumperz i Dell Hymes estudiaren les distintes conductes no verbals des de diverses disciplines i reconegueren que els gestos no són accidentals. Com expressa l'antropòloga Flora Davis (1976, 82) «*the eyes are the windows to the soul*». Totes les investigacions sobre la comunicació no verbal coincidiren a fer notar que el context no es pot limitar a les paraules. Bronislaw Malinowski (1923 a Brown, Douglas 2000, 145) assenyala que els gestos, les expressions facials, els ulls, el moviment del cos i les postures dels interlocutors tenen un paper important dins els distints contextos presents a les interaccions entre parlants.

En l'actualitat, el funcionament dels gestos en l'adquisició de llengües estrangeres és centre d'atenció entre lingüistes, investigadors i docents, com Fernando Poyatos, Sandra Savignon, James Lee i Bill Vanpatten, Douglas Brown, Christina Maxwell, Theresa Antes, Laura Cerdán, Marta Castañer, David Zimmermann, Peter Heinemann, John Gumperz i d'altres. Antes (1996, 440) assenyala que els gestos són crucials per interpretar els missatges emesos o rebuts en l'altra llengua. Molt freqüentment, una entonació exagerada, un moviment de la mà, un petit gest amb una cella poden modular, confirmar, contradir o complementar els missatges verbals (Calbris 1990, 170). Així i tot, són necessàries noves investigacions. Antes (1996, 443) insisteix en el paper de la comunicació no verbal tant per als instructors com per als estudiants: «*In the era of communicative competence, however, the value of*

*gestures should be readily apparent to both teacher and student.»*

En combinar l'ús del llenguatge corporal amb la llengua estrangera en activitats orals, l'instructor pot ajudar els alumnes de diverses formes. L'objectiu de l'ensenyança de llengües és desenvolupar la competència comunicativa, és a dir, la capacitat d'ésser competents comunicativament en interaccions orals (Hymes 1972 a Richards, Rodgers 1986, 69).

Un dels principals objectius de l'ús dels *role-plays* —o improvisacions— a l'aula d'anglès com a llengua estrangera és millorar la comunicació verbal i no verbal dels aprenents. Els estudiants han d'aprendre a comunicar-se no tan sols en la llengua estrangera, sinó també amb el seu cos.

### Objectiu

L'objectiu del meu estudi és definir què és la CNV i quines són les seves aplicacions en les interaccions orals en la llengua estrangera. Usant *role-plays* com a focus de les meves observacions, els aprenents assumeixen un paper dinàmic i actiu i es responsabilitzen dels processos d'aprenentatge, augmenten l'autoconfiança i disminueixen els nivells d'ansietat.

Altres objectius d'aquest treball són ajudar els aprenents a:

1. desenvolupar les seves estratègies d'aprenentatge per mitjà d'activitats orals, *role-plays*,
2. desenvolupar el llenguatge corporal de forma natural,
3. responsabilitzar-se del seu procés d'aprenentatge,
4. millorar el treball en equip amb activitats orals,
5. minimitzar l'ansietat,
6. augmentar la seva autoestima,
7. repassar el contingut teòric cobert durant l'any acadèmic,
8. i, finalment, divertir-se aprenent la llengua estrangera.

### Fons històric

Tradicionalment, l'ensenyament d'una segona llengua o llengua estrangera es limitava a l'estudi de patrons estructurats que només requerien memorització i repetició per part de l'aprenent (Richards, Rodgers 1986, 1998, 4). No calia que l'aprenent adoptàs una postura activa i dinàmica. Tota comunicació dins l'aula sempre estava controlada i manipulada per l'instructor. *Grammar Translation* i *Audiolingualism* (ALM) eren els dos gran mètodes durant els segles dinou i vint. Com assenyalen Richards i Rodgers (1986, 1998, 4), *Grammar Translation* es caracteritza per l'èmfasi en la forma i la precisió. Els aprenents estudien una llengua estran-

gera per poder llegir la literatura de l'altra llengua. A ALM, els aprenents escolten l'altra llengua i hi juguen, però no tenen cap responsabilitat sobre el fet d'adquirir-la. Aprendre una llengua estrangera equival a dominar un sistema d'elements i d'estructures interrelacionats «*mastering a system of structurally related elements*» (Richards, Rodgers 1986, 1998, 10). L'instructor és el líder que serveix com a model a seguir. Els aprenents, per altra banda, necessiten repetir i memoritzar les estructures. No tenen gens d'independència ni responsabilitat sobre els processos d'aprenentatge. Desafortunadament, aquests dos mètodes encara són vigents a molts centres educatius.

No obstant això, les noves teories dins la lingüística estan canviant molts aspectes dels mètodes tradicionals d'ensenyança. L'instructor no és líder, sinó facilitador —«*resource person*», com expliquen Lee i Vanpatten (1995, 13). L'instructor ajuda l'estudiant i el proveeix de les eines necessàries per desenvolupar les seves tècniques i estratègies d'aprenentatge «*the instructor helps each student to gain self-awareness of how he or she learns, as well as to develop the means to maximize all learning experience*» (Oxford 1990, 12-13). En conseqüència, l'aprenent guanya en independència i en responsabilitat. Com assenyalava Oxford (1990, 13) *self-direction* és una qüestió important per als aprenents de llengües estrangeres.

Els orígens de l'estudi del llenguatge corporal daten del segle XIX, quan Charles Darwin (1872) va fer notar la importància de les expressions facials en les emocions dels humans. De fet, l'home sempre ha utilitzat el llenguatge no verbal: gestos, sons, renous i accions per comunicar-se. Als anys setanta, Eibl-Eibesfeldt (1977, 20) afirma que els humans neixen amb una capacitat innata per adaptar-se als canvis constants del medi ambient, el que ell denomina *adaptacions filogenètiques*. Investigadors, lingüistes, sociòlegs i antropòlegs distingeixen dos tipus de comunicació: verbal (oral, lingüística) i no verbal (visual, oral, no lingüística). Als anys setanta, molts dels innovadors mètodes de la llengua com: *Total Physical Response* (TPR), *Suggestopedia*, *Community Language Learning* (CLL), *The Natural Approach* i *Communicative Language Teaching* (CLT) comencen a relacionar l'afecte amb el coneixement. Aquests mètodes creuen en l'ús conscient de la CNV dins l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Guiora (1972 a Dolly J. Young 1999, 20) fou el primer a fer notar que l'adquisició d'una llengua estrangera era similar a l'adquisició d'una nova identitat, el que ell va denominar *language ego*. Quan un estudia una nova llengua, perquè hi hagi comunica-



Padrina. Fotografia: Cristina García Rodero

ció en la llengua estrangera s'han d'interrelacionar coneixements, emocions i llenguatge corporal. De fet, no va ser fins als anys vuitanta quan acadèmics i investigadors reconegueren tres factors en l'aprenentatge de llengües: el coneixement, l'actitud i l'afecte. Van més enllà reconeixent que sense l'un no pot haver-hi l'altre. Com explica Dolly J. Young (1999, 21), «*research from multiple disciplines, including brain research, will continue to advance our understanding of the language acquisition process and how the body, the emotional mind, and the cognitive mind work together to generate self-expression in the foreign language*». No es tracta únicament de parlar en l'altra llengua, sinó de saber com parlar amb paraules, gestos i cos segons el context i les normes socioculturals de cada llengua.

Als anys vuitanta, Stephen Krashen (1983) identifica tres categories afectives i actitudinals: la motivació, l'autoestima i l'ansietat. Krashen parla de cinc hipòtesis relacionades amb l'aprenentatge de llengües estrangeres entre les quals destaca la hipòtesi de l'*Affective Filter*, en què les emocions dels aprenents d'una llengua estrangera són l'element central en l'adquisició de llengües estrangeres. Krashen defineix l'*Affective Filter* com «*an adjustable filter that freely passes, impedes, or blocks input necessary to acquisition*» (Lee and Vanpatten 1995, 132).

La CNV es divideix en tres àrees: *kinesics* (Birdwhistell 1952), que fa referència a l'estudi del movi-

ment del cos; *proxemics* (Hall 1966), que és l'estudi de l'espai entre els interlocutors dins interaccions orals i, finalment, els gestos en termes generals. Poyatos (1994) parla també de *cronemics*, l'estudi de l'ús del temps entre parlants de distintes cultures. En el meu estudi, m'he centrat principalment en els gestos i en l'ús que els estudiants fan de l'espai.

## Metodologia

### Participants

Aquest estudi qualitatiu es va dur a terme durant deu setmanes d'abril a juny de l'any 2000, en un centre escolar catòlic i semipúblic de Palma, Espanya. Vaig treballar amb dos grups de secundària —de segon i tercer d'ESO— de deu alumnes cada un. El nivell dels alumnes varià de mitjà a avançat. Jo, la instructora, vaig escollir els alumnes considerant la personalitat de cada un d'ells, el sexe i els seus rendiments acadèmics. Vaig observar la CNV de cada un dels vint alumnes als distintes *role-plays* que interpretaren a l'aula durant quinze minuts aproximadament cada una d'ells.

### Instruments

L'objectiu de l'estudi fou observar les interaccions verbals i no verbals dels alumnes mentre improvisaven en la llengua anglesa. Els alumnes treballa-

ren en quatre grups de cinc, en què estudiants introvertits/extrovertits i estudiants amants del risc/reservats hagueren de col·laborar i fer feina en equip. L'objectiu dels *role-plays* fou crear situacions de la manera més natural possible per als aprenents en comptes d'observar i estudiar les seves conductes no verbals. Abans de començar l'estudi, els aprenents foren informats adequadament i consultats per poder filmar i enregistrar les sessions que s'havien d'improvisar. Curiosament, la càmera de vídeo no va crear cap mena de problema ni d'ansietat entre els alumnes, fet que facilità la feina de tots.

Per recollir les dades, vaig utilitzar una càmera de vídeo, una càmera fotogràfica (fotografies i diapositives), apunts i observacions per analitzar de la manera més precisa possible l'ús del llenguatge corporal. En tot moment, vaig animar els alumnes a actuar i improvisar amb naturalitat i espontaneïtat, imaginant que el context era real.

### Procediment

Els *role-plays* tenien dos objectius: a) Investigar els comportaments no verbals a l'aula d'anglès en situacions al més real i naturals possibles i b) Ajudar als aprenents a repassar el contingut teòric usant la llengua estrangera com a eina de comunicació, eina pròpia del que Dell Hymes (1972) denomina *competència comunicativa*. Durant deu setmanes, els alumnes treballaren en deu situacions pròpies de la vida diària de quinze a vint minuts cada una durant la classe de llengua anglesa. Cada sessió constà de dues parts: a) *Preparació*: Durant cinc minuts, els aprenents organitzaren i crearen la situació que havien de representar (context, hora, lloc, personatges, decorats, etc.) i b) *Improvisació*: Part en la qual els aprenents improvisaren i representaren cada una de les situacions.

Els alumnes de segon d'ESO treballaren en les sessions següents: 1. *Introductions and Greetings*, 2. *Planning a Saturday Afternoon*, 3. *Toni's Birthday Present*, 4. *Asking for directions in a city*, 5. *Asking for change in an exam's date*, 6. *Planning a camping day*, 7. *In a restaurant*, 8. *Summer Plans*, 9. *Arriving at the hotel* i 10. *Opinions about school, hobbies, and future*.

Per altra banda, els alumnes de tercer de secundària treballaren en nou situacions molt similars a les anteriors malgrat qualche canvi degut a la diferència d'edat entre els dos cursos: 1. *Introductions and Greetings*, 2. *Planning a Saturday Afternoon*, 3. *Mike's birthday present*, 4. *Ana's motorbike accident*, 5. *Saying goodbye after a birthday party*, 6. *In a restaurant*, 7. *Summer Plans*, 8. *Finding out about*

*concert tickets* i 9. *Opinions about hobbies, school, and future*.

Una vegada finalitzada cada sessió, els estudiants les comentaven per extreure'n les seves conclusions. En tot moment, s'animà tots els grups a utilitzar el material de l'aula per desenvolupar la seva creativitat i espontaneïtat. Cal dir que els *role-plays* es dugueren a terme durant el temps de la classe d'anglès, ja que molts dels alumnes tenien dificultats per quedar al centre després de l'horari escolar. Així i tot, aquest fet va ajudar que tota la classe —vint-i-sis alumnes en total— poguessin participar en les improvisacions mentre es divertiren aprenent la llengua estrangera.

### Anàlisi de dades

Per organitzar les dades, primer vaig observar quines eren les conductes no verbals més comunes i després les vaig classificar. Cal destacar cinc categories: els ulls, les expressions facials, el moviment de les mans, el contacte físic i la distància entre els interlocutors. La meua tasca fou observar i recollir dades per després analitzar-les i comparar la CNV dels primers *role-plays* amb els darrers i extreure'n conclusions.

### Resultats

Una vegada finalitzades les improvisacions i observacions, un s'adona dels canvis en les conductes no verbals. Hi ha tres característiques per destacar: 1. La motivació dels estudiants, 2. La feina en grup duta a terme i 3. L'augment de confiança cap a la llengua estrangera.

En primer lloc, els estudiants es divertiren duent a terme els *role-plays*, fet que els motivà a participar en les improvisacions i a expressar-se en anglès de la forma més natural i creativa possible. Com assenyala Gardner (1985) en el seu estudi de les variables afectives dins l'aprenentatge de llengües, la motivació i l'ansietat són dues variables a tenir en compte dins l'aula. A l'inici dels *role-plays* únicament un 35% dels alumnes es va mostrar motivat per dur a terme aquest tipus d'activitats, si es divideix per cursos, un 15% dels alumnes de segon d'ESO i un 20% entre els de tercer de secundària. A les darreres sessions, això no obstant, el canvi és notable, un 80% està molt motivat. D'aquest 80%, un 35% fa referència als alumnes de segon i un 45% als de tercer. Cal dir que d'aquest 45%, un 10% mai no va mostrar-se motivat ni interessat pels *role-plays*, fet que no es va observar entre els alumnes de segon curs.



Fotografia: Les collections de l'histoire

En segon lloc, el fet de treballar amb el mateix grup durant deu setmanes ajudà els estudiants a fer feina en equip i a crear un clima relaxat i de respecte mutu entre alumnes-alumnes, alumnes-instructor i instructor-alumnes, la qual cosa disminuï l'ansietat de molts estudiants. Com explica Young (1999, 129) és important crear *a classroom community* com a mesura per reduir l'ansietat envers la llengua estrangera. L'instructor ha de crear activitats que animin els aprenents a usar la llengua estrangera. Els *role-plays* en són un exemple. Alguns d'ells (un 20% entre els alumnes de segon i un 30% entre els de tercer) es mostraren extremadament tímids a les primeres sessions, o bé evitaven el contacte ocular amb la resta del grup o bé es mantenien molt drets amb el cos tens, movent les mans i els braços constantment. Això no obstant, al quart *role-play* molts d'ells (només un 10% respectivament continuà mostrant senyals d'ansietat: es mantenien separats de la resta, s'agafaven pel braç amb les mans, somreien molt poc o evitaven el contacte físic amb els altres companys) representaren personatges creatius, fet que facilità la disminució de la distància física entre els companys així com la relaxació facial i del cos. Des del començament de les improvisacions, només un 15% dels alumnes de segon es mostraren segurs i confiats així com un 10% dels alumnes de tercer.

Finalment, els *role-plays* promogueren l'augment de confiança entre la majoria dels alumnes observats, el qual varià d'un 30% inicial a un 80% pel que fa als aprenents de segon curs. Quant als de

tercer, el grau de confiança inicial fou d'un 20%, que varià a un 70%. Cal assenyalar que dels alumnes de segon, un 10% no va mostrar cap canvi des dels primers *role-plays* fins als darrers i un 20% entre els alumnes de tercer. L'increment de l'autoconfiança es va notar en diversos aspectes: la creativitat de les sessions, que varià considerablement; l'espontaneïtat dels alumnes; la naturalitat; l'ús del moviment dins l'aula; l'ús inconscient del contacte físic entre els membres del grup (o bé en saludar-se o bé en mostrar desacord); la disminució de la distància física entre els parlants, i rostres més somrients i relaxats. Tot això, òbviament, facilità l'ús quasi inconscient i generalitzat de l'anglès com a única eina de comunicació.

### Implicacions

A partir de totes aquestes observacions hom s'adona que:

1. Cal que els aprenents i l'instructor siguin conscients de l'ús i de la importància de la CNV dins l'aula de llengües estrangeres. Com explica Young (1995, 44), la CNV és una eina no lingüística que pot simplificar l'*input* (la informació) del professor i l'*output* (producció) dels aprenents.
2. L'instructor de la llengua estrangera ha de promoure les habilitats no verbals del alumnes i ha de crear situacions orals tan reals com sigui possible. L'objectiu és que l'aprenent s'expressi en la llengua estrangera dins l'aula d'anglès i anticipar, d'aquesta manera, possibles interaccions en la vida real amb

parlants nadius. Com digué N' Skehan (1991 citat a Young 1995, 39) «*successful language learning possess a willingness to talk in order to talk*», és a dir, sense conversa no hi ha aprenentatge. L'aula pot ser el lloc on l'estudiant experimenti per primera vegada què és comunicar-se verbalment i no verbalment en una llengua estrangera. De l'instructor depèn l'accés a activitats que promoguin: interacció, creativitat, feina de grup i disminució de l'ansietat.

3. L'aula de la llengua estrangera hauria d'incloure vídeos de parlants nadius a fi de proporcionar models dels costums socials i culturals de les altres llengües.

### Conclusions

#### Preguntes d'investigació

1. Quin és el paper de la CNV dins els *role-plays*?

L'estudi indica que els *role-plays* són un bon instrument per iniciar situacions comunicatives dins l'aula. La llengua estrangera representa l'eina de comunicació verbal malgrat que els alumnes també s'expressin de forma no verbal. És necessari que l'aprenent sigui conscient de la utilitat i del poder de la CNV per ajudar-lo a augmentar la seva autoconfiança. L'instructor ha d'ajudar els aprenents a triomfar en futures situacions reals en què diversos parlants es comunicaran en la llengua estrangera.

2. Hi ha una relació entre l'ansietat i l'autoconfiança?

Els resultats demostren que aparentment hi ha una relació entre ansietat i autoconfiança. Com he indicat anteriorment, Gardner (1985) reconeix quatre variables afectives que influeixen l'aprenentatge de llengües: l'ansietat, la motivació, l'empatia i l'actitud. Sembla que l'ansietat no és independent del nivell de l'alumne. Un estudiant pot ser avançat en gramàtica, lectura i escriptura, però pot tenir por de xerrar davant els altres. D'altra banda, un aprenent pot tenir un nivell mitjà, però pot demostrar confiança i seguretat en parlar davant un grup assumint riscos en les seves intervencions. Els estudis demostren que l'aprenentatge de llengües abraça coneixement, comportament i afecte (Young 1995, 7). Les característiques personals de cada aprenent així com les estratègies d'aprenentatge són instruments importants que o bé faciliten l'èxit o bé el fracàs de l'adquisició d'una llengua. De totes formes, cal provar científicament que existeix una relació entre ansietat i autoconfiança.

3. Com es poden aprendre les convencions de la CNV?

L'aula de llengua estrangera pot ser el primer lloc on els aprenents vegin i escoltin com actuen els parlants nadius de la cultura anglogermànica. L'instructor pot incloure vídeos, pel·lícules... per ajudar els aprenents a aprendre les convencions socioculturals de la CNV pròpies de la llengua estrangera. En el futur, aquest simple fet pot evitar possibles malentesos entre parlants nadius i no nadius tan comuns quan es parla de llengües estrangeres.

#### Limitations

Una vegada exposat el meu estudi, cal demanar-se: què es pot fer en el futur?

En primer lloc, s'hauria de mesurar l'ansietat per obtenir resultats més científics. Hi ha diversos models per examinar el nivell d'ansietat entre els aprenents dins l'aula: The French Class Anxiety Scale, dissenyat per Gardner (1985) com a part de l'Attitudes and Motivation Test Battery dut a terme amb aprenents de francès o The Foreign Language Classroom Anxiety (FLCAS) creat per Horwitz, Horwitz i Cope (1986).

Caldria dedicar part de la classe a examinar i comentar els *role-plays*. Els aprenents poden aprendre de la seva anàlisi observant què s'ha de canviar o millorar i què s'ha de mantenir en conversar en l'altra llengua.

Un aspecte considerable de les observacions de la CNV són els factors socioculturals. Com explica Maxwell (1997, 5) «*Cultural awareness can be integrated into the foreign language classroom through explanation, modeling, discussion, and role playing of nonverbal behavior as well as target language verbal communication.*» Una vegada més, l'aula de la llengua estrangera pot ser el millor lloc per introduir els factors socioculturals relacionats amb la CNV. ♦

#### Referències

- ANTES, A. T. (1996). «Kinesics: The Value of Gesture in Language and in the Language Classroom». *Foreign Language Annals*. Vol. 29, 3, pàg. 439-448.
- BIRDWHISTELL, Ray. (1970). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- BROWN, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Addison Wesley Longman.
- BROWN, D. H.; GONZO, Susan. (1994). *Readings on Second Language Acquisition*. New Jersey: Prentice Hall.
- CALBRIS, G. (1990). *The Semiotics of French Gestures*. Trans. Owen Doyle. Bloomington: Indiana University Press.
- CERDÁN, Laura. 1997. *La comunicació no verbal en el discurs del professor: Estilos Didácticos*. Universidad de Barcelona. [Tesi doctoral].





Fotografía: Tom Stoddart

DAVIS, F. (1976). *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

EIBL-EIBESFELD, Irenäus. (1981). *El hombre preprogramado*. Madrid: Alianza Editorial.

FAST, J. (1970). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Editorial Kairos.

GARDNER, Robert. (1985). *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

GOFFMAN, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.

GOFFMAN, E. (1959). *The Presentation of the Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

GUMPERZ, John. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALL, Edward. (1976). *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.

HALL, Edward. (1989). *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza Editorial.

HEINEMANN, P. (1980). *Pedagogía de la comunicación no verbal*. Barcelona: Editorial Herder.

HYMES, Dell. (1971). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

KNAPP, L. M. (1978). *Nonverbal Communication in Human Interaction*. Winston.

KRASHEN, S. D.; TERREL, T. (1983). *The Natural Approach*. California: Alemany Press.

KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learners*. Oxford: Pergamon.

LEE, James F.; VANPATTEN, Bill. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill, Inc.

MAXWELL, Christina. (1997). Role Play and Foreign Language Learning. Article presented in JALT Spring Conference Proceedings. Tokyo: ERIC.

MEHRABIAN, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago: Aldine Atherton.

OXFORD, L. Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle.

POYATOS, F. (1983). *New Perspective in Nonverbal Communication*. Oxford: Pergamon Thousand Oaks.

RICHARDS, C. J.; RODGERS, S. T. (1998). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

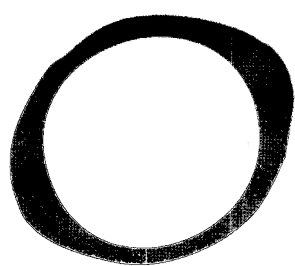
SAVIGNON, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*.

Reading, MA: Addison-Wesley.

SCHEFLEN, A. (1976). *El lenguaje del cuerpo y el orden social*. México: Editorial Diana.

WOLFF, C. (1976). *Psicología del Gesto*. Barcelona: Editorial Luis Miracle.

YOUNG, J. Dolly. (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A practical guide to Creating a Low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill College.



# Aula Interactiva de l'Aire

## Oferta d'activitats educatives

Nom de l'activitat	Adreçat a	Continguts
L'aire que ens envolta	Tercer cicle d'educació primària	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'atmosfera i l'aire</li><li>• Els contaminants de l'aire</li><li>• Nosaltres i l'atmosfera</li></ul>
L'atmosfera no té fronteres	Primer cicle d'educació secundària obligatòria	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'atmosfera: característiques</li><li>• Funció protectora de l'atmosfera</li><li>• Problemes de l'atmosfera i recerca de solucions</li></ul>

### Característiques de les activitats:

- Visites a l'aula interactiva guiades per monitors ambientals, realització de tallers d'experimentació i de jocs ambientals.

### Durada i horari:

- L'activitat es realitzarà de dimarts a divendres, i tindrà una durada aproximada de tres hores, entre les 9.30 i les 12.30h.

### Material didàctic de suport:

- Quadern de l'alumne i proposta didàctica adreçada al professor.

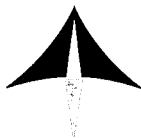
### Exposició interactiva:

- Compta amb una sèrie de mòduls interactius, panells informatius, ordinadors, vídeos i zona de documentació.

### Informació i inscripcions:

Visites escolars. Aeroport de Palma  
Tel. 971 789 085 (de 8.30 a 16.30 h)  
Fax 971 789 077

**Aena**



*Aeroport de Palma  
de Mallorca*



Universitat de les  
Illes Balears

Felip Munar i Munar  
 Professor de Cultura Popular Catalana de la  
 Universitat de les Illes Balears

## La cultura popular: passat i futur

**Q**uan hom ha reproduït el centenar de definicions que sobre el mot cultura s'han fet al llarg dels darrers cent anys, ens adonam de la complexitat del terme, ja que abasta no tan sols el bagatge històric, sinó també tot allò que és present i, fins i tot, les perspectives de futur que es puguin considerar. Si, a més, hi atiam l'adjectiu popular, la cosa roman molt més disforja. Perquè, vegem: qui fa la cultura popular?, i també, qui n'és el propietari? Potser aquell qui l'organitza i hi posa els mitjans i recursos?; o potser aquell qui la recull en una llibreta perquè no es perdi?; o potser aquell qui la fa perquè sap que hi ha qualcú que la coordina i que es fa per un motiu institucionalitzat?; o potser aquells qui, amb tota la bona intenció del món, ensenyen la cultura popular per tal que les noves generacions, orfes de la tradició i la transmissió oral, puguin seguir el fil conductor d'uns senyals d'identitat oblidats?; o potser aquells qui, conscients de romandre dins un context determinat, amb uns eixos socioculturals, lingüístics i històrics definits, actuen d'una manera espontània davant un esdeveni-

ment assenyalat sense importar-los res més que l'expressió fugissera d'un sentiment compartit?; i qui ho ha de dir qui és el protagonista de la cultura popular?

La cultura popular és, en ella mateixa: comporta una manera determinada d'actuar, de moure's en la vida quotidiana, de pensar, d'estimar, de sentir, de viure, en definitiva. I això pot esser, inicialment, fruit del coneixement teòric, però mai no esdevindrà una vertadera cultura popular si els procediments no formen la totalitat dels continguts: allò que aprenem, com ho aprenem, com ho utilitzam, quines eines empram per fer-ho efectiu i, sobretot, com incideix en els comportaments individuals i socials perquè aquesta forma creativa i dinàmica d'actuar esdevingui compromesa, crítica i creativa alhora. Sembla una paradoxa, però és que la cultura popular no pot considerar-se mai ni estàtica ni definitiva: això ja seria una altra cosa. D'aquí la complexitat que ofereix la definició del terme mateix.

### Sobre el terme cultura

Diu Guy Rocher que «cultura és un conjunt lligat de maneres de

pensar, de sentir i d'actuar més o menys formalitzades que, apreses i compartides per una pluralitat de persones, serveixen, d'una manera a la vegada objectiva i simbòlica, per constituir aquestes persones en una col·lectivitat particular i distinta». A partir d'aquí, la cultura esdevé tot el marc real i simbòlic que envolta un grup de persones i que, a més, en són conscients. La cultura no és un bagatge fossilitzat que hom pot fer-se seu sense que hi hagi una implicació real i efectiva en el procés i en la interferència que es produeix; és per això que dèiem que la cultura és dinàmica, viva, crítica, reflexiva i espontània alhora, quan li aplicam l'adjectiu popular.

### Sobre el terme cultura popular

És veritat que el terme *folklore* connota una sèrie d'accepcions fruit de l'aplicació errònia i desvirtuada a esdeveniments que res no tenen a veure amb la cultura popular —si més no, la nostra. Recordem com ha calat el terme *folkloricas*, per designar una tropa de *cantaoras*, els *bailes folkloricos*, o fins i tot l'expressió pejorativa «això és

un folklore». No obstant això, Serra i Pagès definia aquest terme dient que «folklore és l'estudi dels elements tradicionals en la vida dels pobles; és a dir: elements autòctons i assimilats, transmesos per tradició». Aquest autor també esmenta que «per uns, folklore, és tot allò que és tradicional; per altres és només allò que pertany al poble baix; n'hi ha que el concreten a tot allò que es manifesta mitjançant la paraula, que ve perpetuant-se de pares a fills, i fins alguns el consideren com l'etnografia dels pobles civilitzats, reservant dit nom per la descripció dels pobles salvatges». L'origen del mot es deu a l'arqueòleg anglosaxó William J. Thoms (1803-1885), que va recopilar i estudiar les tradicions i llegendes antigues i, per definir aquest treball, ajuntà la paraula *folk* i l'arcaisme *lore*; la paraula resultant fou el 'saber popular' o el 'saber del poble'.

En la definició d'Antonio Gramsci queda ben palesa que la cultura popular —ell en diu folklore— és una cultura no elaborada, asistemàtica, múltiple en tots els sentits. Una cultura del poble, entenent el poble com —en paraules de Gabriel Janer Manila— el conjunt d'aquelles persones que «no han pintat mai una regadora», «clases subalternes i instrumentals». Ara bé, és evident que, fins i tot en les definicions, cal fer un replantejament, ja que l'evolució que s'ha esdevingut aquests darrers anys en les manifestacions anomenades populars fa que el terme també sigui dinàmic i múltiple. Diu Gramsci que la cultura popular «és una concepció del món i de la vida, implícita en gran part de determinats estrats de la societat en contraposició a les concepcions oficials del món, i, en sentit més ampli, a les concepcions dels sectors cultes de la socie-

tat». Però tanmateix, sempre ha d'esser una concepció no elaborada, asistemàtica, perquè el poble no pot tenir, per definició, concepcions elaborades, sistemàtiques i políticament organitzades i centralitzades en el seu contradictori desenvolupament. És per això mateix que, en un aspecte determinat de la cultura popular, la cançó popular distingeix entre:

a) Cançons fetes pel poble, fetes pel poble mateix.

b) Cançons fetes per al poble, fetes amb la intenció que el poble en sigui el receptor; en aquest cas, no necessàriament les ha produïdes el poble.

c) Cançons que no han estat fetes pel poble ni per al poble, però que el poble se les ha fetes seves, les ha adoptades.

Menéndez Pidal fa una distinció entre allò que és tradicional i allò que és popular. Una cançó, per exemple, pot esser popular —o sia, admesa per la col·lectivitat— sense arribar a esser tradicional, que consisteix a esser no tan sols acceptada, sinó assimilada pel poble i presa com a patrimoni comú des de fa molt de temps. Així, hi ha coses que poden haver estat populars en un moment determinat, però no han passat a formar part del patrimoni tradicional; i a l'inrevés, pot haver-hi coses que foren populars i que han passat a esser tradicionals encara que avui ja no siguin populars. Ara bé, no tot allò que és acceptat pel poble ha de passar a esser necessàriament popular —com sostenen Gramsci i Menéndez Pidal. Així, tant la misogínia o l'antisemitisme que respiren moltes cançons populars i rondalles no s'ha d'acceptar sense cap crítica i creure que pel fet d'haver estat popular i tradicional ho hem de defensar com si

fos una part de la nostra identitat actual.

### Una mica d'història

El folklore, entès com a recopilació i estudi de les manifestacions que s'havien transmès oralment, va progressar molt a Catalunya durant el segle XIX i s'estengué fins ben entrat el segle XX. Aquesta dèria fou empenya i, alhora, reforçada pels moviments del Romanticisme i de la Renaixença, que formaren un substrat idoni per al reviscolament de les tradicions. El Romanticisme identifica el poble amb les formes de vida rural i preindustrial, revaloritza la història nacional i les parles autòctones i incorpora una visió conservadora i alhora nacionalista a la cultura popular. Per a la Renaixença, la cultura popular té una significació que va més enllà dels interessos romàntics envers l'espontaneïtat i la immediatesa representats pel poble; la cultura popular representa, sobretot, la constatació de la supervivència com a poble. Marià Aguiló, figura cabdal de la Renaixença i pioner del folklore català, explicitava els motius per dedicar-se a aquesta activitat: «Un llibre de cançons catalanes, dictades per gent que no sap de lletra, era el millor memorial de greuges que un poble entossudit per sentiment i per necessitat a conservar sa llengua materna pogués presentar als fills que la reneuen i a aquells que ens l'han bandejada de nostres escoles.»

Emperò, fou el moviment excursionista que va consolidar el moviment de la Renaixença més enllà dels seus primers objectius literaris, representats pels Jocs Florals. L'excursionisme, en un temps en què les institucions acadèmiques vivien al marge de la cultura catalana, constituïa una veritable univer-



Fotografia: Gorga Lejargeci

sitat popular en què trobaven cabuda les més diverses inquietuds i iniciatives culturals. L'excursionisme inventaria, investiga, reconstrueix i acull els esperits més inquietos del moviment catalanista, en contraposició del moviment exclusivament literari jocflorallesc.

#### Dues figures cabdals: Manuel Milà i Fontanals i Marià Aguiló

Milà i Fontanals (1818-1884) comença a estudiar la poesia popular pels seus valors literaris i estètics. Considera que el poble és el portador inconscient de tot el bagatge cultural que l'erudit ha d'estructurar i estudiar. Les seves dues obres de recopilació —*Observaciones sobre la poesía popular con muestras de romances catalanes inéditos* (1853) i *Romancerillo catalán. Canciones tradicionales* (1882)— esdevenen el punt de partida per als futurs estudiosos del folklore.

Marià Aguiló (1825-1897), arxiver, bibliotecari, lingüista, poeta

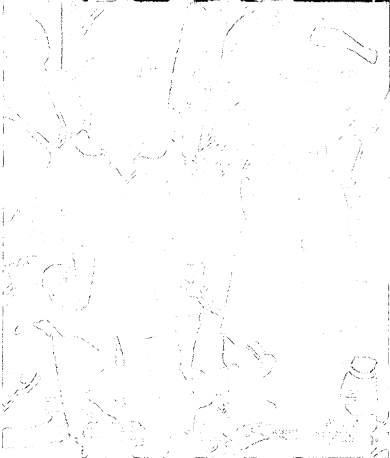
floralista, estudiós de la literatura popular, home de la Renaixença, polifacètic infatigable, tenia l'objectiu de redreçar la llengua i la literatura catalana. Realitzà una enorme tasca de recopilació de cançons populars arreu dels Països Catalans. Només publicà una obra pròpiament folklòrica, el *Romancer Popular de la terra catalana. Cançons feudals, cavalleresques* (1893), però ell posà les bases per a la reconstrucció cultural de Catalunya.

#### El moviment excursionista

La Societat X (1872) fou el germen de les futures associacions excursionistes. Formada per joves catalanistes, volia estudiar la geografia del país amb finalitats estratègiques. Seguiren l'Associació Catalanista d'Excursions Científiques (1876), l'Associació d'Excursions Catalana (1878) i l'emblemàtic Centre Excursionista de Catalunya (1891), fruit de la refosa de les dues anteriors. Aquestes institucions acolliren

multitud d'estudis i edicions de materials folklòrics, amb noms com Rosend Serra i Pagès, Tomàs Carreras i Artau, Josep M. Batista i Roca, fundadors aquests dos darrers de l'Arxiu d'Etnografia i Folklore Popular de Catalunya, embrió de l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya encarregada a l'Orfeó Català per Rafel Patxot i Jubert.

En aquest context sorgeixen els grans noms del folklore català, amb especial incidència en el camp de la literatura popular i, concretament, en la tasca de col·lecció de la poesia popular. Patxot i Jubert publicà el *Llegendari popular català* (1925-1929); però també Aureli Capmany publicà el seu *Cançoner* (1901-1913); Sebastià Farnés, l'*Assaig de paremiologia catalana comparada* (1913); Valeri Serra i Boldú, el *Culte popular a la Mare de Déu* (1913) i l'*Arxiu de Tradicions Populares*, revista publicada des del 1928 al 1935; Cels Gomis i Mestre (1841-1915), home de ciència i



de mentalitat oberta, publicà *Meteorologia i agricultura populars* (1888), *Botànica popular* (1891), *Zoologia popular catalana* (1910), *La lluna segons lo poble* (1912) i *La bruixa catalana* (editat el 1987). Ramon Violant i Simorra (1903-1956) i Joan Amades i Gelat (1890-1959), amb més d'un centenar d'obres publicades i títols com el *Costumari Català* (1950-56, 5 volums), el *Folklore de Catalunya* (1950-59, 3 volums): *Rondallística*, *Cançoners* i *Costums i Creences*, que completen la llarga llista de recopiladors dels esdeveniments folklòrics.

### A les Illes

L'interès per la poesia popular ha estat superior al d'altres manifestacions de caràcter etnogràfic. El setmanari *La Palma* (1840) marca una fita puntual amb la publicació del romanç «Don Joan i Don Ramon», per Josep M. Quadrado. La iniciativa de la recerca de cançons populars fou de Marià Aguiló, que comptà amb l'ajut inestimable d'un bon grapat de col·laboradors, alguns d'ells de reconegut prestigi literari, com Tomàs Forteza o Mateu Obrador. L'arxiduc Lluís Salvador d'Àustria, entre els materials etnogràfics recollits a *Die Balearen in Wort und Bild geschildert* (Leipzig, 1869-1891) ofereix algunes mostres de la cançonística mallorquina o les «Rondayes de Mallorca» (1895), publicades tot just un any abans del primer tom de l'*Aplec de rondalles mallorquines* de mossèn Alcover. Francesc de Borja Moll perfilà un *Resum històric de la cançonística balear* en què hi ha els noms més remarcables dels investigadors i col·lectors de la nostra poesia popular: Mn. Antoni M. Alcover, Mn. Josep Rullan, Antoni Noguera, Mn. Cosme Bauzà, Andreu Ferrer i Ginard, Antoni Gal-

més, Sebastià Oliver, Antoni J. Pont, Mn. Baltasar Pinya, Andreu Estarellas... a Mallorca; Francesc Camps i Mercadal — Francesc d'Albranca— i Ferrer i Ginard mateix a Menorca; Mn. Isidor Macabich i Joan Castelló i Guasch a les Pitiüses. Moll anomena la seva pròpia contribució i com a estudiós esmenta Josep Massot i Muntaner. Podem afegir-hi els estudis etnogràfics de Damià Duran i els reculls de Gabriel Barceló; els valuosíssims estudis de Joan Miralles i de Damià Ferrà-Ponç; els reculls i estudis de Gabriel Janer Manila, Baltasar Coll Tomàs, Sebastià Cardell, Mn. Antoni Gili, Antoni Riera, Vicenç Jasso; els reculls de F. Martí i Antoni Bonet a Menorca; els estudis antropològics de Marià Torres i J. Castelló, i els reculls de Francesc Escandell a les Pitiüses. És evident que les fites ineludibles a l'hora d'engegar qualsevol estudi sobre producció popular són mossèn Antoni M. Alcover i el pare Rafel Ginard i Bauçà, l'obra dels quals esdevé un dels tresors més preuats de la nostra cultura.

Els estudis del pare Gabriel Llopart sobre religiositat popular; els de mossèn Bartomeu Mulet sobre roba, vestimenta i teixits; els arts i oficis d'antany, de J. Llabrés i J. Vallespir; les pinzellades de cultura popular d'A. Estarellas i d'A. Galmès; la recuperació dels instruments populars d'A. Artigues i d'A. Roig, així com l'esplet d'agrupacions musicals populars; els reculls d'adagis i refranys d'A. Lluís i M. Fuster; l'estudi de la societat preindustrial de G. Valero; les aportacions antropològiques d'A. Ramis i A. Ginard, i els estudis i reculls de S. Trias; els estudis de música de X. Carbonell, J. Paretts, B. Massot i P. Estelrich; els estudis de literatura popular de M. de la Pau Janer i R. Bassa; els estudis sobre el carnaval de C. Valriu..., formen una base sò-

lida que ens permetrà dur endavant noves interpretacions més globals, així com una visió més real del fenomen de la cultura popular en aquest tombant de mil·lenni.

### Per què és necessària la cultura popular?

Cultura popular sí, però, dins quina cultura? Quan deim que la nostra situació cultural i lingüística és anormal, què volem dir? Un ciutadà que gaudeixi d'una cultura oficial, establerta, definida, estudiada i transmesa en les escoles, en les universitats, que és acceptada pel poder establert i en què qualsevol persona que pertany a aquesta col·lectivitat se sent identificada i en què pot desenvolupar plenament tot tipus d'aspiracions personals o col·lectives, té molt més fàcil el camí per determinar i fixar la cultura popular.

La cultura popular no pot esdevenir el cul-de-sac en què es fica tot tipus de manifestació, en què es barregen els conceptes d'estandardització cultural i creació espontània; això només succeeix en les societats desestructurades socialment, culturalment i lingüísticament. Jo vull una cultura oficial amb tots els paràmetres que pertoca a una cultura que ha de regir els fonaments filosòfics i existencials del grup al qual pertany; no vull una cultura manllevada, imposada per la victòria d'unes armes i que ens han dit que era la nostra; jo vull els nostres símbols i signes d'identitat i que, si bé hi pot haver pinzellades de cultura popular, tinguin la dignitat del rang i la significació social que els pertoca. Ara bé, el que fan els dirigents és posar tot allò que pertany a la cultura oficial que ens han eliminat dins el sac de la cultura popular; per això els símbols ja no ho

són tant, ni tampoc no es prenen gaire seriosament.

La cultura popular no pot ser viscuda amb els eixos amb què ho fèiem fa cent anys, o vint. La cultura popular no ha de substituir la cultura oficial pròpia, sinó que ha d'esdevenir el complement per a la normalització cultural del nostre país. La cultura popular ha d'utilitzar les estratègies amb què la cultura de masses ha engolit les persones d'una comunitat, i les ha de posar al servei de la gent del poble; ha de ser una cultura multitudinària, però no massificada; una cultura viva, dinàmica, crítica; una cultura no lligada a unes opcions ruralistes, però sí arrelada a la terra; una cultura que parteixi del bagatge creatiu de les persones que s'han fos en la col·lectivitat i l'han feta progressar; una cultura que refermi lligams amb el país al qual pertany, que desperti ànsies de superació; una cultura que no ha de substituir

res, sinó que ha d'emplenar buits i ha d'obrir nous viarans; una cultura respectuosa amb la diversitat, però ferma en el sentiment de pertànyer a un poble i recelosa amb les invasions que es venen com a *multiculturalitat* —una consellera de l'anterior Govern de les Illes anava a visitar les *casetas* de la Feria de Abril vestida de pagesa mallorquina, fins i tot va proposar que a les *casetas* es vengués pa amb sobrassada i herbes dolces; aquesta és la *interculturalitat* que desprenen segons quins grups de poder.

Des de la Universitat intentam amarar l'alumnat de tots aquests propòsits: hi ha teoria, però també uns deu tallers de creació que formen la matèria de cultura popular catalana. Hem de conèixer tot el que ens ha format com el poble que som. Només a partir d'aquí podrem construir, dia rere dia, el futur que desitjam. ♦

## Llibres per a la reforma

Educació *infantil*

Educació *primària*

Educació *secundària*

**S**mbat  
Llibres

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

Pere Alzina

Orientador de l'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior i professor associat de la UIB a l'Extensió de Can Salord, Menorca.

# Els ensenyaments de la història ...

## Algunes reflexions sobre la secundària obligatòria

**A**lguns sectors del professorat de secundària es manifesten obertament contra l'escolarització obligatòria de tota la població escolar fins als setze anys. Els motius expressats per aquests col·lectius poden ser raonables i, fins i tot, poden estar plenament justificats. A les aules de secundària ha augmentat la conflictitat; l'adolescència, ara, és una etapa força més complexa; la tasca d'educar, avui en dia, també és més complexa: la llibertat i la democràcia ens han conduït a la necessitat de raonar, reflexionar i justificar les nostres accions i les nostres ordres. L'ordre taxatiu (el reial decret...) no necessitava justificació; ara, qualsevol ordre o suggeriment necessita d'un conjunt d'arguments que l'avalin, sota l'amenaça d'un perquè que qüestiona tots els fonaments de l'ordre instituit. Els adolescents i les adolescents són persones més obertes, més preparades i més exigents; han viscut en un ambient democràtic força obert i permissiu i això ha generat un nivell d'exigència i de crítica vers el sistema progressivament més alt, en alguns casos desproporcionadament alt, que ha col·lapsat els sistemes prevists d'atenció a la diversitat en la legislació i en la pràctica escolar.

### El conflicte i la indisciplina

L'accés a l'escolarització obligatòria fins als setze anys de persones amb situacions familiars, socials i econòmiques molt desfavorides genera problemes i conflictes. No és el mateix impartir coneixements a un sector de població amb altes expectatives acadèmiques i professionals que intentar educar per a la convivència persones que viuen una problemàtica familiar, social i econòmica que podríem qualificar de dramàtica. L'accés a l'escolarització obligatòria dels sectors més desfavorits genera dificultats al sistema,

però és el principi fonamental de la redistribució de la riquesa i dels béns culturals. Tot intent de facilitar l'accés de la majoria de població a l'educació genera problemes a la institució escolar, pensada i orientada a reproduir coneixements dels diferents camps científics. La majoria d'intents democratitzadors acaben generant tot un conjunt de crítiques vers la indisciplina que arriba a regnar i la manca de *nivell* de bona part de l'alumnat generat per l'accés dels sectors més desfavorits de la societat.

Durant els anys que van precedir la Segona República i sobretot a partir de la instauració del nou règim es va produir una allau important cap als estudis superiors, la qual cosa generà tot un conjunt de crítiques força semblants a les que s'usen avui en dia: la manca de disciplina, la manca de nivell, la manca de respecte al professorat... Vegem-ho en un parell de citacions:

*«El Claustro de este Instituto reconoce que transcurrido ya demasiado tiempo sin que se ataje la propensión a la indisciplina y a la falta del comportamiento debido a que minoritaria, pero muy efectivamente, se insinuó y ha llegado a demostrarse en modo excesivo y descaradamente perturbador en el proceder de ciertos escolares, antes de entrar en las clases, en los intervalos de unas o otras, a la salida de ellas y en los sitios contiguos al establecimiento.»*

*«Hora es, asimismo, de que tal proceder deje de aparecer como tolerado o consentido. No está ciertamente conforme con la buena educación, urbanidad, compostura, respecto mutuo, que en el esmerado trato y particular se han inculcado, sin duda, a todos y en todos momentos vienen obligados a observar en la vida y singularmente en un centro de enseñanza donde, junto a la labor pedagógica, no*





*pueden en manera alguna faltar la educativa, base, ésta, sostén y complemento de aquella.*

*«El Claustro no sólo lamenta, sino que extraña, en verdad, tales muestras de incultura, que deberían avergonzar a los que las dan y a quienes les coree: muy mucho le apena verse compelido a señalarlas, deplorando hechos graves, producto de ese estado anormal del ánimo estudiantil que, si afortunadamente es propio de una minoría, pudiera ser general, de no acudir con el necesario remedio y represión adecuada.»<sup>1</sup>*

Amb la proclamació de la Segona República i l'accés als estudis superiors de més fills d'obers, la disciplina es continua relaxant i els professors es queixen freqüentment de conflictes:

*«Tengo el sentimiento de comunicar a V.S. que repetidas veces he sido objeto de descortesía y desacatos por parte de alumnos de este Instituto, dentro y fuera del local del mismo.»<sup>2</sup>*

Aquesta particular perspectiva sobre el relaxament de la disciplina i els conflictes potser són fruit, durant la Segona República i en l'actualitat, de l'accés a l'escola obligatòria fins als setze anys dels sectors més desfavorits econòmicament i amb dificultats d'accés al món de la cultura. Per tant, podem analitzar el malestar actual a l'educació secundària obligatòria des d'una perspectiva econòmica i sociològica i no tan sols des d'una perspectiva purament acadèmica i disciplinar. Les fonts principals del conflicte a les nostres aules provenen de situacions familiars, econòmiques i socials especialment desfavorides i marcades per les poques possibilitats d'accés al món de la cultura oficial, per la necessitat de treballar moltes hores per mantenir un determinat ritme de vida (això, sens dubte, produeix, un progressiu allunyament de les funcions educadores per part de la família) o per ser víctimes de la violència física o verbal, de la immigració, de la pobresa, de la manca de referents i d'objectius...

És ben possible que un percentatge important de les famílies hagin delegat les seves funcions educadores a la societat i a l'escola i hagin sobrecarregat les institucions socials de funcions i atribucions que abans es treballaven en el marc familiar. Però també és cert que aquesta deixadesa familiar pel que fa a l'educació es produïda per un sistema econòmic profundament injust i per un sistema social fet a la mesura del sistema econòmic: és cert que algunes famílies treballen moltes hores al dia durant uns quants mesos a l'any (especialment a la nostra comunitat) per poder viure la resta de l'any i aquest fet produeix que durant moltes hores del dia i part de la nit molts fills i filles (l'anome-

nada generació de la clau) volten, juguen i s'avorreixen pels carrers o perllonguen la seva estada en institucions educatives (clubs, centres educatius, guarderies...) estrictament necessàries, però que no poden oferir el caliu d'un pare i d'una mare (també és cert que determinats fillets i filletes estan més ben acollits en aquestes institucions que a casa seva). Però aquestes situacions són generadores de conflicte: aquells fillets i filletes que són maltractats, aquells fillets i filletes que no disposen d'una estabilitat emocional, aquells fillets i filletes víctimes de la pobresa i de l'explotació, aquells fillets i filletes els pares dels quals prefereixen treballar moltes hores i es veuen impossibilitats d'oferir el clima afectiu que necessiten... són fillets i filletes que generaran conflictes en una institució, l'escola, només pensada per aquells qui ja tenen part del que necessiten. Aquests conflictes seran de tipus disciplinar, implicaran la presa de decisions correctives acadèmiques però en el fons estem tractant un important i complex problema social i econòmic: les profundes desigualtats entre els posseïdors del benestar i de la riquesa i aquells, desposseïts, que volen aconseguir una cosa i l'altra.

L'accés de tothom a l'escola és, potser, el punt de partida d'una redistribució més justa de la riquesa, però l'escola necessita iniciar grans canvis per eixamplar el ventall de possibilitats que faciliti la plena acollida de totes les persones que formen la societat. És impossible continuar fent el mateix que es feia fa uns vint anys: continguts, mètodes, plantejaments educatius, teories, realitats, interessos i motivacions han canviat i, per tant, no es poden aplicar velles receptes, les de sempre, a noves realitats; fer-ho implica, gairebé sempre, el fracàs.

Per tant, l'escola genera conflictes de convivència entre les persones que hi habiten, exactament com en la societat: si l'escola és capaç d'oferir alternatives viables, sòlides i reflexives als problemes que té plantejats la societat, és molt possible que, com ha succeït gairebé sempre, l'escola generi les condicions per a una més justa redistribució de la riquesa i per la via inequívocament dialogant de resoldre els problemes que planteja la convivència. Si a les aules no som capaços de trobar alternatives a la segregació, a la separació per capacitats i a la classificació, poc haurem pogut contribuir a la consolidació d'un sistema profundament democràtic que es fonamenta en el diàleg i la reflexió. Si els conflictes que genera un aula són tractats amb violència verbal i càstigs, és molt probable que el missatge que transmetem sigui ben contrari al que pretenem: que els con-



flictives i els actes violents es resolen amb més violència.

Potenciar la convivència de persones diferents en grups classe és un deure de la institució escolar; però també s'han de saber arbitrar aquelles mesures i normes que ens la facilitin a tots. La convivència a les aules de persones diferents generarà conflictes: de la resolució en positiu d'aquests conflictes depèn part de la feina que com a educadors tenim encomanda.

El conflicte, inevitable a les nostres escoles i als nostres instituts s'ha de canalitzar per les vies del diàleg i de la discussió. Això implica un temps que caldrà treure de profunds retalls en el currículum clàssic. Resoldre un conflicte de convivència és incompatible amb les arrels quadrades o amb els polinomis. Caldrà prendre alguna determinació: què ens generarà més benestar a llarg termini, l'acumulació de coneixements descontextualitzats o l'aprenentatge d'estratègies que ens permetin conviure millor amb persones força diferents a nosaltres?

La solució dels conflictes passa, tard o d'hora, per la via del diàleg. Les altres alternatives són possibles, però no són ni ètiques ni viables: difícilment podrem justificar l'agressió verbal o física contra una persona, regió o país; difícilment podrem justificar l'atac, difícilment podrem justificar l'extermini de tots els qui no ens cauen bé; difícilment acabarà algun conflicte sense que, algun dia, tard o d'hora, les parts enfrontades s'asseguin a parlar, els agradi o no.

La classe ha de ser un lloc de convivència: hi trobem persones que disposen a casa de tots els avenços tecnològics possibles o neden en benestar econòmic; també hi trobem persones acabades d'arribar procedents d'altres països empesos per la imatge de benestar anterior; també hi ha persones que han sofert una infància desgraciada, sense suport emocional i mancats de l'estructura necessària per créixer amb garanties; hi trobem persones violentes, persones immadures, persones desmotivades, persones que es fixen fites molts altes i persones que pensen que l'únic que podran fer en aquesta vida serà sobreviure... Trobar les fórmules, estratègies i equilibris per garantir la convivència ha de ser, inevitablement, un dels objectius principals de l'escola. Si som capaços de trobar-les, posarem els fonaments per a una convivència millor en la societat, en la qual també ens veiem obligats a conviure amb gent que no ens acaba d'agradar ni pensa com nosaltres.

### **El nivell baixa...**

Algunes visions són gairebé apocalíptiques: «mai no s'havia accedit a la universitat amb un nivell tant baix»; «Els alumnes no llegeixen ni entenen el que llegeixen i cometen molts errors ortogràfics...» És possible que el que anomenem nivell no sigui el que tots desitjaríem i també és possible que les deficiències del sistema educatiu siguin notables, però d'això a afirmar que mai en la història el nivell havia estat tan baix és gairebé un broma de mal gust.

La història de l'educació a Menorca ens aporta algunes dades interessants. Després de molts intents

## **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: 971 17 24 80 - Telefax: 971 17 24 01

per aconseguir un centre d'ensenyament secundari a Maó, no va ser fins el 1864 que s'aconseguí i fins el 1911 no s'incorporà a l'Estat, amb la conseqüent despesa, gairebé insostenible, per part del municipi.<sup>3</sup> No va ser fins als anys 1970 que s'inaugurà un nou centre de secundària a Ciutadella: l'Institut Laboral. Més de cent anys d'història amb un sol institut a Menorca. En els darrers quinze anys s'han construït a l'illa cinc instituts més. Com és possible que el nivell baixi durant els darrers anys que és quan més inversions en educació s'han produït? Com és possible que augmentant geomètricament els professors que imparteixen classe i els alumnes escolaritzats baixi el nivell? És que tots els esforços dels professionals de l'educació no serveixen per a res? Com és possible aquesta paradoxa? És evident que hi ha molts problemes per resoldre i molts canvis per realitzar, però la tendència a augmentar l'escolarització obligatòria i les inversions en educació, tot i que encara no cobreixen les necessitats, derivarà, tard o d'hora, en un augment del nivell: hi haurà més gent, més formada i més preparada de la que hi ha en l'actualitat i això augmentarà, ens agradi o no, el nivell. Per tant, el problema del nivell és com un miratge: una falsa il·lusió i una falsa realitat. Revisem, per demostrar-ho, aquestes darreres citacions:

«¿A qué se debe que una parte de los alumnos que han concluido sus estudios no puedan dominar su lengua materna y ni siquiera saber su ortografía?»<sup>4</sup>

«Las faltas de ortografía y la ignorancia de los elementos más simples de la lengua francesa dejan ver muy claramente que muchos se presentan a estas pruebas como a un juego de azar en donde es la fortuna la que debe encargarse de todo.»<sup>5</sup>

«Los trabajos rebotaban además de faltas gramaticales i ortográficas; parece como si en nuestros institutos y colegios no se aprendiese ya la lengua francesa.»<sup>6</sup>

«Cada vez que se hace un sondeo para saber qué está bien organizado en el cerebro de un joven, se siente uno confuso ante la pobreza intelectual de los alumnos i de los diplomados escolares y bachilleres superiores... Con los trabajos de un examen de bachillerato se haría un rico florilegio de majaderías.»<sup>7</sup>

Creiem, fermament, que un dels pocs remeis a la situació de la secundària passa per convertir els miratges en realitats i el pessimisme fàcil en optimisme realista: l'escolarització obligatòria ha creat importants problemes però, potser a llarg termini, els beneficis d'aquesta escolarització massiva seran molt més rendibles que si aquestes persones mateixes romanguessin fora del sis-



tema escolar amb la perpetuació consegüent de les diferències també per qüestions acadèmiques i culturals.

Les escoles i els instituts han de convertir-se en llocs d'experimentació i d'innovació pedagògica: només la recerca pot oferir alternatives als problemes actuals; la queixa, la lamentació i la busca de culpabilitats són actituds possibles amb les quals mai no ha progressat cap societat ni cap civilització. ◆

#### NOTES

(1) Vegeu Arxiu de l'IES Joan Ramis. I-Ge-20-Varios. 3 de desembre de 1926, citat a MARTÍN JIMÉNEZ, IGNACIO. *L'educació a Menorca: una visió estructural (1800-1939)*. En premsa.

(2) Vegeu l'Arxiu de l'IES Joan Ramis, I-7 A-20, citat a MARTÍN JIMÉNEZ, IGNACIO. *L'educació a Menorca: una visió estructural (1800-1939)*. En premsa.

(3) Vegeu l'estudi de MACIÁN, V. (1998). *El Instituto de Mahón, conquista de una sociedad*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis.

(4) LACOMBE. (1835). *Un coup d'oeil sur l'état actuel de l'enseignement en France*. Citat a BAUDELLOT C. I R. ESTABLET. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata, pàg. 15.

(5) Frase pronunciada per LE CLERC, degà de la Sorbona, citat a BAUDELLOT C. I R. ESTABLET. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata, pàg. 14.

(6) Frase pronunciada per GIRARDIN, Lille (1864) citat a BAUDELLOT C. I R. ESTABLET (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata, pàg. 14.

(7) Frase escrita pel rector Jules PAYOT. (1937). *La Faillite de l'enseignement*. París: Alcan, citat a BAUDELLOT C. I R. ESTABLET. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata, pàg. 13.

Aurora Rius  
Cap del SLC de l'Autoritat Portuària de Tarragona

Hermínia Santisteban  
Cap del SLC de l'Autoritat Portuària de Barcelona

M. Pilar López  
Cap del SLC de l'Autoritat Portuària de Balears

# El català uneix els ports de Balears, Tarragona i Barcelona per mitjà de les noves tecnologies

**T**arragona, Palma i Barcelona, com a ciutats portuàries, són ciutats obertes, espais privilegiats de trobada intercultural i d'intercanvi econòmic i els seus ports s'han sumat també al procés de difusió de la llengua catalana.

Les autoritats portuàries són entitats de dret públic amb personalitat jurídica i patrimoni propi i amb plena capacitat d'obrar. El seu caràcter estatal rau en la declaració constitucional d'ésser ports d'interès general tot i que la gestió correspongui a les comunitats autònomes.

El plurilingüisme propi dels espais portuaris s'enriqueix, en els casos d'aquests ports, pel fet diferenciador de posseir una llengua pròpia: el català, que és present en les activitats diàries de la vida portuària. Emmarcat dins aquesta activitat plurilingüe es du a terme un programa que té com a objectiu la normalització de l'ús de la llengua catalana en els serveis, la comunicació i la imatge de les autoritats portuàries esmentades.

Les tres autoritats portuàries ateses la implantació social, la incidència local i la projecció inter-

nacional, són institucions que esdevenen uns importants agents de normalització. I per promoure i garantir l'ús de la llengua catalana s'han sumat al procés de normalització que du a terme de la Generalitat de Catalunya i el Govern de les Illes Balears.

## Els antecedents

La primera actuació va ser la creació dels tres serveis lingüístics (a partir d'ara SLC) de català integrats a les autoritats portuàries, el SLC de Barcelona l'any 1996, el SLC de Tarragona l'any 1997 i el SLC de Balears l'any 2000, que des del seus inicis han permès una operativitat més arrelada a les necessitats de cadascuna de les autoritats, per oferir solucions fetes a mida que ajudessin a no només assessorar, sinó també a ampliar els coneixements del català i a formar part de l'organització com un departament més.

El 5 de febrer d'aquest any 2001, dins del marc de col·laboració en matèria de política lingüística, amb l'objectiu de rendibilitzar els recursos destinats a fomentar l'ús del català en l'àmbit portuari, es va signar l'Acord

entre les autoritats portuàries de Barcelona, Tarragona i Balears.

Aquest acord es basa en un context institucional previ i favorable i és el fruit, tal com ja hem assenyalat anteriorment, d'un treball coherent i constant que estan desenvolupant les tres autoritats portuàries, de forma progressiva, en l'àmbit del foment del català i la cultura catalana dins de l'especialització portuària:

- L'11 de febrer del 1997 es va signar el primer conveni entre l'Autoritat Portuària de Barcelona i la Generalitat de Catalunya en matèria de participació lingüística, en virtut del qual es va crear el Servei Lingüístic de Català.
- El 4 de juliol del 1997 se signa un conveni entre l'Autoritat Portuària de Tarragona, el Departament de Cultura i el Departament de Política Territorial i Obres Públiques de la Generalitat de Catalunya, i seguidament també es crea el Servei Lingüístic de Català.
- El 3 de juliol del 1998 s'amplia el conveni de col·laboració entre la Generalitat de Catalunya, l'Autoritat Portuària de Barcelona i les entitats



# LA FORADADA / Didàctica

## Llibres complementaris per a l'escola



JAUME POMAR  
EN JOSEP J., XUETA



MIQUEL SBERT I GARAU  
LA CINTA DE PLATA



GABRIEL JANER MANILA  
EL PALAU DE VIDRE

és una producció d'EDICIONS LA FORADADA  
J. J. de Olañeta, Editor  
Apartat 296-07080 Palma de Mallorca

### Col·lecció educació i societat

Núm. 2 - Sèrie didàctica  
**Arbres i arbusts de les Balears.**  
Joan Rita / Jordi Carulla

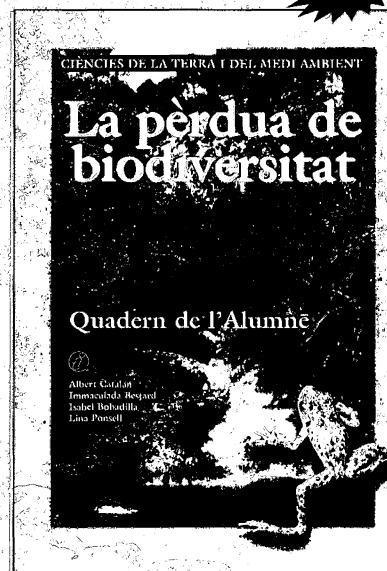
També en CD Rom



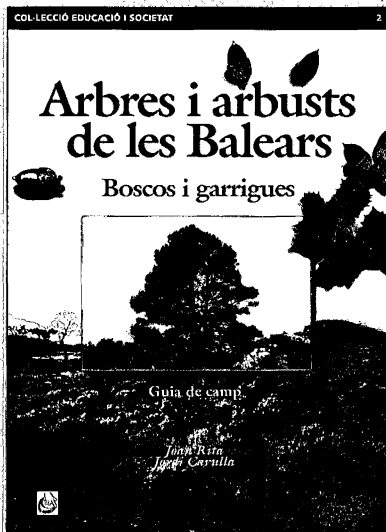
Núm. 3  
Sèrie general  
**Les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1996).**  
Ramon Bassa  
Miquel F. Oliver

Núm. 5  
Sèrie didàctica  
**La pèrdua de biodiversitat**  
Albert Catalan  
Quàdern de l'alumne i guia del professor

**Novetat**



La Guia del professor es pot obtenir gratuïtament a Internet: [www.ferransintes.com](http://www.ferransintes.com)



Núm. 4  
Sèrie general  
**Benvingut al món... lactància i salut del bebè.**  
Sergio Verd



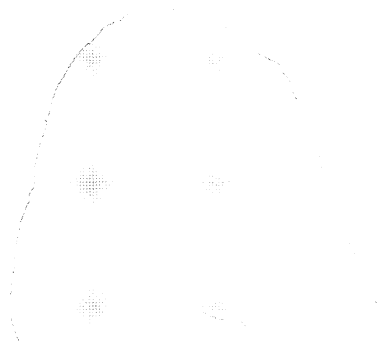
**Ferran Sintes**  
[www.ferransintes.com](http://www.ferransintes.com)



de la Comunitat Portuària (l'Associació de Transitaris Expedidors Internacionals i Assimilats de Barcelona, l'Associació de Consignataris de Vaixells de Barcelona, l'Associació d'Empreses Estibadores Portuàries de Barcelona i el Col·legi oficial d'Agents i Comissionistes de Duanes de Barcelona —d'ara en endavant Associacions de la Comunitat Portuària de Barcelona—).

- El 14 d'abril de 2000 se signa el conveni de col·laboració entre la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears, el Consorci per al Foment de la Llengua Catalana i la Projecció Exterior de la Cultura de les Illes Balears i l'Autoritat Portuària de Balears per promoure i garantir l'ús de la llengua catalana com a llengua oficial i pròpia de les Illes Balears i es crea el Servei Lingüístic de Català del Port de Balears.
- El 17 d'abril, també de 2000 es va signar un acord marc de col·laboració entre els governs de les Illes Balears i de la Generalitat de Catalunya en matèria de política lingüística, per aconseguir la màxima rendibilitat dels esforços i recursos que destinen a la promoció i el foment del català.
- El 12 de desembre de 2000, l'Autoritat Portuària de Tarragona renova el seu conveni de col·laboració amb el Departament de Cultura i el Departament de Política Territorial i Obres Públiques de la Generalitat de Catalunya i l'amplia a la Comunitat Portuària de Tarragona.
- I finalment, el 5 de febrer del 2001, l'Autoritat Portuària de Barcelona i les Associacions de la Comunitat Portuària de Barcelona renoven el seu anterior conveni de col·laboració

amb la Generalitat de Catalunya. I els presidents de les tres autoritats portuàries de Tarragona, Balears i Barcelona, el senyor Lluís Badia, el senyor Francesc Triay i el senyor Joaquim Tosas, respectivament, signen l'Acord de col·laboració entre els serveis lingüístics dels tres ports, tal com ja hem citat anteriorment, culminant d'aquesta manera un primer cicle de treball iniciat al 1997.



El contingut de l'acord entre les tres autoritats portuàries és l'execució del projecte Creació d'un entorn virtual per a la traducció i difusió al català del nomenclàtor de les mercaderies dels ports a partir d'aquelles mercaderies que siguin comunes a les tres autoritats portuàries i al mateix temps que siguin les més utilitzades.

El nomenclàtor de mercaderies dels ports és un document únic que classifica totes les mercaderies i productes, per mitjà d'un codi de referència, que puguin ser objecte de transaccions internacionals en l'àmbit de la Unió Europea per tal d'ajudar els operadors econòmics a tenir una única classificació aranzelària.

Aquesta és la primera tasca en matèria de normalització lingüística que duran a terme de manera conjunta els tres ports. S'inicia, així, una interrelació, sens dubte enriquidora, entre les parts implicades en aquest projecte, que comença amb la posada en comú i el traspàs de tots els coneixements, les dades i l'experiència acumulats durant els anys de treball als serveis lingüístics d'aquests ports, i sobretot la part relativa a la recerca terminològica que el Servei Lingüístic de Català de l'Autoritat Portuària de Barcelona ha dut a terme fins al moment.

La creació d'una comunitat virtual dels tres serveis lingüístics permetrà que la comunicació entre aquests serveis sigui eficaç i fluida, que la difusió de les dades i les informacions sobre la recerca entre els grups de treball sigui immediata i que s'agiliti també la resolució dels dubtes i de les consultes.

Tots els resultats del treball s'abocaran en una base de dades terminològica que podran consultar tots els treballadors de les

tres autoritats portuàries i els de les respectives comunitats portuàries, que envolten els espais portuaris.

**Els avantatges**

A partir de la signatura d'aquest acord, els serveis lingüístics dels tres ports treballaran junts en la fixació de criteris unificats dins de la terminologia portuària per tal d'establir formes d'ús pròpies i identificatives de l'àmbit portuari en català. Aquest treball es farà amb l'assessorament i el suport metodològic i tècnic del Termcat (Centre de Terminologia de Catalunya) i del Gabinet de Terminologia de la Universitat de les Illes Balears.

**Com a conclusió**

Aquest projecte, únic de moment, uneix els governs català i balear amb un interès comú: la



normalització lingüística del català; també uneix tres autoritats portuàries, empreses emblemàtiques dins de les nostres cultures, que no pel fet de pertànyer al mateix àmbit no deixen de ser competidores, però que, no obstant això, troben en el català un vincle comú.

A més aquest projecte unifica criteris dins d'una àrea de llenguatge específic, el llenguatge portuari, homogeneïtzant-lo, i unifica recursos per tal de rendibilitzar les inversions i multiplicar els resultats dels esforços.

Per tot això, és un projecte valuós des de l'inici del seu desenvolupament al marge dels resultats i que esperem que sigui motivador per a altres empreses que amb actuacions similars poden donar suport a la difusió del català.

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

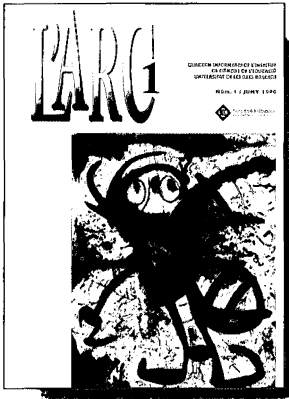
**TALLER GRÀFIC RAMON**

**Nou domicili**

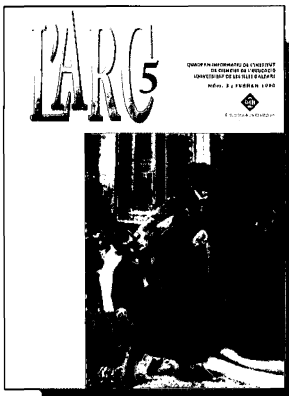
gremi forners, 18 (polígon son castelló)  
tel. 971 919 000 - fax 971 919 001  
07009 Palma - Mallorca  
e-mail: tgramon@retemail.es • http://personal4.iddeo.es/tgramon

# L'ARC

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



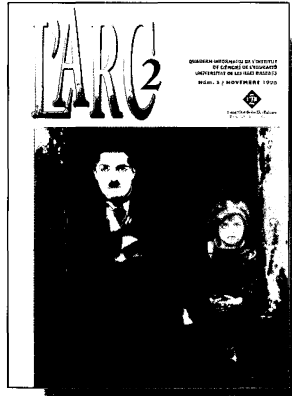
Dossier: Currículum propi per a les Illes Balears



Dossier: Cent anys d'Educació



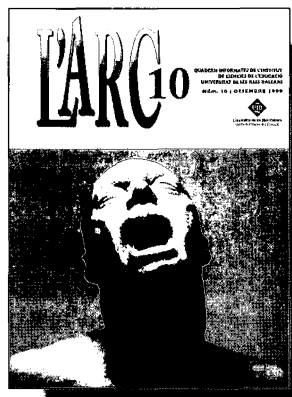
Dossier: Convivència als centres educatius



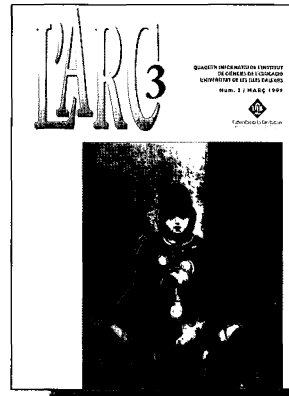
Dossier: Rondalles



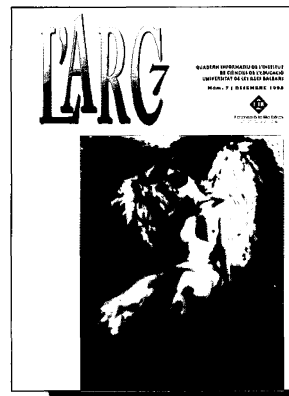
Dossier: Llengua i escola



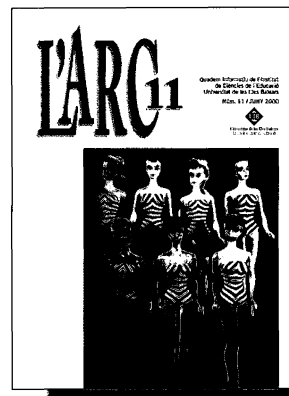
Dossier: Ciutat i Educació



Dossier: Avaluació a les universitats



Dossier: La formació permanent del professorat



Dossier: El joc com a eina educativa



Dossier: Filosofia



Dossier: El poder de llegir



Revista L'Arc

Institut de Ciències de l'Educació de la UIB  
c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma (Balears)  
Tel.: 971 172 480. Telefax: 971 172 401



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