

BLANCAFLOR, LA DENT D'OR I ROSELLA: TRES HEROÏNES EN CERCA D'UN CÀNON ESCOLAR

Alicia Santolària Òrrios
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓ

Coneguda és la rellevància de la literatura en la formació de les persones. Com també és acceptat per tothom la importància que aquesta disciplina té en l'escola obligatòria. La controvèrsia la trobem, però, a l'hora de consensuar quines són les obres literàries apropiades en l'ensenyament obligatori inicial. Les opcions en aquest àmbit es multipliquen. Així doncs, la tria feta per la comunitat educativa es realitza en funció de diferents factors: estètics, ètics, audiovisuals, comercials, editorials, etc.

Aquest fet motiva la investigació que presentem. Quina és la literatura triada a l'aula a l'inici de l'escolarització? I especialment, quins contes fan servir les mestres a l'escola? Són tradicionals? Quin és el criteri de selecció? Són les rondalles protagonitzades per dones les més triades? Esdevé aquest un criteri de selecció? Aquestes preguntes són portades a una escola pública de la comarca de l'Horta Sud de València tot creant un grup de treball que ha generat, d'una banda, l'adaptació per als infants d'una sèrie de rondalles desconegudes per mestres i alumnes, i de l'altra, una exposició a l'escola sobre les dones i els contes tradicionals.

Som conscients del debat que existeix al voltant dels personatges femenins d'aquestes històries sobretot al món educatiu. És per això que en treballs anteriors (Santolària, 2008 i 2010) ens hem interessat per conèixer les representacions de les docents pel que fa a l'adequació entre el currículum i els personatges femenins de les rondalles i també per saber quins eren els contes tradicionals protagonitzats per dones que s'acostumen a emprar a l'escola. La resposta se situa entre la Cendrosa, la Bella dorment i la Blancaneu. Ara hem volgut fer un pas més enllà i ampliar el cànon tot introduint unes altres rondalles de transmissió catalana que mostren uns personatges femenins que, sense eixir-se'n de la tradició, es presenten amb uns trets més independents i actius i que

es desmarquen del rol tradicional: Blancaflor, la Dent d'or i Rosella. Amb la inclusió d'aquestes velles narracions pretenem oferir uns altres models de dona que puguin tindre cabuda en un cànon renovat, com hem pogut explorar durant el curs 2011-2012 en aules d'Educació Primària.

2. OBJECTIUS DE LA PROPOSTA

El contacte directe amb l'escola és el guaix d'aquest treball ja que, com a formadora de mestres, la nostra activitat professional gira al voltant de dos eixos: estudiar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge que es porten a terme a l'aula com també analitzar en quina mesura els canvis socials s'hi representen tot modificant els sabers i els plantejament inicials. És ací on rau l'interès pel cànon lligat a l'escola i als valors relatius a la igualtat de gènere que formen part de l'ideari de la societat actual. Tot seguit, quant al primer eix, ens pertoca parar atenció a propostes educatives i investigacions al voltant de l'educació lingüística i literària que es porten a terme en situació natural d'aula. Aquest espai esdevé el punt central en les recerques de l'àmbit de les didàctiques específiques (de la llengua i de la literatura en el nostre cas). És el punt on conflueixen el professorat, l'alumnat i la matèria d'objecte d'ensenyament i d'aprenentatge: "el aula contituye, pues, un espacio central de investigación sobre la construcción del conocimiento verbal y metaverbal" (Camps, 2001: 8). Quant al segon eix, no podem defugir una qüestió fonamental: les societats plantegen exigències noves que l'escola no pot negligir (Camps, 2012: 109). En aquest sentit, ens esperona esbrinar què escriuen els xiquets i xiquetes del primer cicle d'Educació Primària sobre les noves lectures triades en tant que hem fet servir un altre cànon a l'aula. De manera que focalitzem la nostra preocupació en dos aspectes: d'una banda, en la tria del mestre i en quins són els criteris que en permeten l'elecció, tot fixant-nos en les seues representacions, i, de l'altra, en el que escriuen els xiquets de 6 i 7 anys sobre els contes triats. Per tant, atés que hem pogut constatar que ni Blancaflor, ni la Dent d'or ni Rosella són massa conegudes en l'àmbit escolar, ens proposem aquestos objectius:

- Esbrinar quines són les lectures que habitualment trien les mestres.
- Oferir-ne de noves, dins de la rondallística catalana tradicional, més adequades als valors de la igualtat de gènere.
- Contribuir a difondre aquestos contes i a incloure'ls dins del cànon escolar.
- Mostrar alguns dels textos que els xiquets de 6 i 7 anys escriuen sobre aquestes rondalles.

Acabem de palesar que en aquest article aportarem personatges femenins tradicionals amb trets més actius i savis amb la intenció d'ampliar el cànon escolar. No obstant això, queda fora de la nostra finalitat l'estudi d'aquests personatges sota el prisma de la teoria de gènere. És indubtable que aquesta perspectiva ha aportat a la societat i al món de l'educació un avanç significatiu. En l'àmbit de la didàctica han estat moltes les aportacions: estudis dels estereotips en les il·lustracions dels contes infantils, anàlisis del sexisme iconogràfic i lingüístic en els llibres de text, investigacions sobre les lletres de cançons i refranys, etc. Som conscients de l'interès que suscita aquesta visió i, malgrat que a l'apartat 8 descrivim les tres protagonistes tot aportant característiques més resolutives, dinàmiques i intel·ligents, la nostra intenció, donada l'extensió d'aquest treball, rau a aportar l'experiència duta a terme a l'escola ja que el focus, com ja hem assenyalat adés, és l'aula com a espai d'investigació.

Per donar compte de la finalitat que perseguim, explicarem el projecte que hem portat a terme a l'escola, mirarem d'encabir tot el procés en aquestes pàgines: el fil narratiu ens conduirà per qüestions metodològiques, com els instruments que hem fet servir, al context i als participants, al cànon escolar, al pensament de les mestres com a peça clau per incloure les noves heroïnes. Revelarem alguns apunts sobre les adaptacions literàries, descriurem les tres protagonistes, ens aproximarem al currículum escolar, i finalment mostrarem alguns textos de les xiquetes i xiquets. És un viatge llarg i incomplet però que dóna compte de la presència de les rondalles a les aules, de les controvèrsies que s'hi produeixen i de la recepció que en fan xiquets i xiquetes.

3. EL PROJECTE LES DONES I ELS CONTES TRADICIONALS

Som ara en el terreny de la proposta: en presentem una que vincula la didàctica de la llengua amb l'educació literària tot sumant-nos al corrent que defèn l'ensenyament d'aquesta disciplina dins de la formació de la persona i la plena instauració d'una didàctica de la literatura (Bronckart, 2011). El pla forma part d'una recerca més àmplia que s'inscriu en un plantejament de l'ensenyament i de l'aprenentatge de l'escriptura i de la lectura que parteix d'un ús real de la llengua escrita a l'escola i que a més a més mira de vincular l'educació lingüística amb la literària. Per tal d'articular el programa, hem dissenyat un projecte amb el títol *Les dones i els contes tradicionals*, que ha culminat amb la realització d'una exposició en el col·legi. Ja hem anunciat a l'inici que el nostre interès raïa a incloure rondalles amb personatges femenins del nostre folklore que aportaren trets actius, independents i intel·ligents. Per això, el tema de l'exposició gira al voltant dels contes tradicionals i del

paper que hi fan les dones. Així doncs, hem presentat a les mestres 20 contes tradicionals que tenen com a eix central una heroïna activa que, en certa mesura, s'allunya de la jove innocent, cànida i pura de l'arquetipus de la donzella explicat per Jung (1966)¹.

Els contes esdevenen el fil conductor del projecte: a partir de l'escolta de les narracions els xiquets i les xiquetes hauran d'escriure, sols o amb l'ajuda de la mestra, uns altres gèneres de text: un de base expositiva (una fitxa tècnica) i un d'argumentativa (una nota crítica); ambdós resulten indispensables per al propòsit final: portar a cap una exposició on es fa necessari oferir informació detallada sobre els contes i els personatges femenins protagonistes, com també mostrar l'opinió que aquestes històries i models mereixen als xiquets. Cal ressaltar un aspecte fonamental: l'alumnat té entre 6 i 7 anys. Tot i que els nens s'inicien en la lectura, i alguns d'ells es podrien considerar lectors autònoms, necessiten l'ajuda de la mestra. És per aquest motiu que la docent relata oralment les rondalles. El valor de les narracions tradicionals en la vida social i escolar dels infants, sobretot en els primers anys d'escolarització, es posa de nou de relleu en la consecució del projecte, ja que permet que els nens, gràcies a la seua imaginació, s'apropien dels grans mites, revisquen escenes de la vida quotidiana, enriquisquen el seu llenguatge i s'aproximen al coneixement de la seua cultura. S'aconsegueix, sobretot, el que ha de ser el seu objectiu: el plaer i l'estima de la literatura. Esdevé, en definitiva, un element de gran motivació per a apropar-se al text escrit i, en concret, a la narració (Ribera, 1998: 152).

Per acabar d'arrodonir el projecte, s'ha procurat que cada mestra triara un conte diferent. De manera que l'exposició i les activitats de lectura i escriptura efectuades s'han articulat com una mena de trencaclosques. Cada mestra ha triat el conte que posteriorment ha fet servir en la seua aula, diferent al de les altres mestres. Amb les fitxes tècniques s'ha pogut aportar la informació necessària sobre el conte triat i les referències als personatges femenins que hi apareixen. D'aquesta manera, al final, tota l'escola ha pogut llegir la informació obtinguda en cada aula. Amb les notes crítiques, el públic ha pogut saber quina és la valoració que en fan els xiquets. El fet que els destinataris de l'exposició no conegueren totes les altres històries ha resultat cabdal en tant que ha donat sentit al treball global i ha comportat ser un motiu d'autoexigència per als xiquets, ja que consideraren que la disposició de la informació havia de ser precisa i clara per tal que els receptors (els altres nens, la comunitat educativa, els pares i les mares) entengueren bé els contes de cada classe. En aquest sentit, ha resultat molt motivador encabir l'exposició en un projecte real ja que:

¹ Aquesta llista recull narracions de diferents tradicions culturals (rusa, espanyola, txeca, catalana, etc). Les mestres, però, en triaren majoritàriament les de la darrera tradició que foren extretes del Cercador de Rondalles Catalanes d'Oriol & Pujol.

Massa sovint la lectura i l'escriptura generades en l'entorn escolar es viuen com a exercicis artificials i d'un sol ús que no tenen una finalitat clara més enllà de l'avaluació. Però quan les transformen en un projecte real dirigit a un públic individualitzat i a una finalitat comunicativa concreta es transformen en un exercici viu i útil per a tots: dóna una nova dimensió als aprenentatges escolars: serveixen per comunicar-se satisfactòriament amb destinataris de l'àmbit escolar, familiar, dels cercles d'amics, d'altres centres educatius o amb desconeguts (Lluch, 2012: 26).

A continuació, resumim les fases de realització del projecte.

TAULA 1

Fase 1	Selecció dels contes per part de la investigadora.
Fase 2	Mostra del projecte <i>Les dones i els contes tradicionals</i> a l'escola.
Fase 3	Presentació dels contes a l'equip de mestres d'E. Infantil i 1r cicle d'E. Primària.
Fase 4	Discussió amb les mestres sobre l'adequació de les rondalles a la infantesa.
Fase 5	Adaptació de les narracions per al públic infantil a càrrec de l'equip de mestres i la investigadora. Elaboració d'un dossier amb les adaptacions.
Fase 6	Disseny de dues seqüències didàctiques (SD) per part de la investigadora. Adaptació per a cada aula de les SD a càrrec de la mestra.
Fase 7	Implementació de les SD a l'aula.
Fase 8	Realització de l'exposició a càrrec de l'alumnat, professorat i investigadora.
Fase 9	Anàlisi dels textos per part de la investigadora.
Fase 10	Presentació dels resultats per part de la investigadora.

4. QÜESTIONS METODOLÒGIQUES: LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA I EL GÈNERE DE TEXT COM A MITJANS

Els instruments metodològics que hem fet servir per procurar l'escriptura a partir del text font en els infants són, d'una banda, la seqüència didàctica (SD), tot seguint el model experimentat en situació natural d'aula del grup de la Universitat de Genèva (Bronckart, 1999; Dolz, 1994 & 1995; Dolz & Schneuwly, 2006; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Schneuwly & Bain, 1994). De l'altra, el gènere de text (Bajtín, 1997) com a tipus estable d'enunciat marcat culturalment que guia les pràctiques discursives a partir de les quals es poden

programar els continguts d'ensenyament. Com ja s'ha observat (Zayas, 2012: 64), "el objeto de aprendizaje de la escritura no se concibe como un conjunto de destrezas descontextualizadas, sino como el uso consciente del lenguaje escrito para participar en las prácticas discursivas propias de las diversas esferas de la actividad social". Els gèneres esdevenen, en paraules de Ruiz i Camps (2009: 213), "horizontes de expectativas" que faciliten la comprensió i serveixen de model d'ús lingüístic. Per això, la nostra proposta també se suma a la idea de programar els continguts curriculars al voltant del gènere de text perquè permet "diversitat de seqüenciacions en funció de si prioritzem la tria segons la finalitat, segons l'àmbit d'ús, segons els trets lingüísticotextuals" (Ferrer i Rodríguez, 2010: 36). Per tant, l'alumnat d'aquesta edat ja coneix el gènere *rondalla*, cosa que representa un gran avantatge per a programar les activitats d'escriptura.

4.1. Context i participants

La investigació ha estat realitzada en una escola pública pròxima a la ciutat de València durant el curs 2011-2012. Es tracta d'un centre que es caracteritza per oferir una potent dinàmica d'innovació educativa així com un programa d'immersió lingüística. En el projecte han participat tot el primer cicle d'E. Primària (dues aules de 1r curs i tres de 2n) i dues aules de P5, és a dir, 170 xiquets i xiquetes d'entre 5 i 7 anys. El grup de mestres que hi ha participat està configurat per 13 persones: 6 tutores d'Educació Infantil i 2 de suport i 5 tutores de 1r i 2n curs d'Educació Primària. De vegades s'han sumat a les reunions de treball les alumnes de pràctiques, cosa que ha enriquit les reunions. Cal fer notar que només estiguérem presents com a investigadora externa en una aula de 2n curs i en una de P5. Tot i això, mostrarem en aquest treball alguns textos de 1r A, 2n B i 2n C d'Educació Primària².

Per a l'anàlisi de les dades obtingudes, hem usat diversos procediments: anàlisi de les interaccions així com del discurs (que enregistrarèrem en àudio) a més dels textos escrits per l'alumnat. Cal sumar les anotacions que preniem, ja que la mestra era qui portava la dinàmica de la classe on ens trobàvem mentre anotàvem i enregistràvem allò que ocorria a l'aula. Donada l'extensió d'aquest treball, només oferirem alguns dels textos escrits de l'alumnat.

² Volem agrair al CEIP *Jaume el Conqueridor* de Catarroja la col·laboració en el projecte, especialment a les mestres implicades, així com a tots els xiquets i xiquetes que hi han participat.

5. EL CÀNON ESCOLAR

La primera pregunta que ens hem fet, en relació amb els dos primers objectius, girava al voltant del cànon a l'inici de l'escolarització. És aquesta una qüestió molt controvertida i discutida en l'àmbit educatiu, encara més quan es tracta de seleccionar literatura tradicional. García Padrino resumeix aquest debat que qualifica de "permanente o interminable" (2004: 29). El currículum d'Educació Primària de la Comunitat Valenciana actual no ofereix una llista de títols indispensables per a la formació de l'alumnat. Qui ha de triar aleshores les lectures? Amb quins criteris? Caldria recórrer a la diferenciació que el professor Mendoza Fillola estableix entre cànon d'aula, escolar, filològic i formatiu per parar l'atenció en la definició de cànon escolar que està delimitat, entre d'altres raons, per la funcionalitat formativa dels textos, ja que no es pot destriar, ni en aquesta etapa ni en aquest espai, l'interés educatiu que desperten les narracions en general (i els tres contes que hi presentem en particular) de les característiques estètiques, culturals, lúdiques i recreatives que presenten les rondalles.

Tota la responsabilitat, però, no pot recaure en l'elecció de la mestra; és necessari que hi haja una implicació de tot el centre i un pla lector. Afortunadament, en els últims anys podem comptar amb propostes que aclareixen la selecció de llibres per a nens i joves (Lluch, 2010). Així i tot, la docent esdevé una peça clau que no s'ha de menystenir. Sovint la tria que en fa està en funció de les seues representacions, com veurem en l'apartat següent.

6. LES REPRESENTACIONS DE LES MESTRES AL VOLTANT DE LES PRIMERES RONDALLES

Ja hem explicat en el primer apartat que l'aula esdevé el nucli de tot el projecte perquè "la didàctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de conducir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos" (Camps, 2001: 10). Un dels elements centrals d'aquesta intervenció és explorar la cultura docent. Així, per conèixer quines obres literàries tradicionals constitueixen la llista de les considerades fonamentals, ens n'hem anat a l'escola on hem pogut constatar que els títols triats pel professorat estan en funció de les creences, motivacions i valors d'aquest col·lectiu. Són les ja conegudes representacions que des de fa dues dècades ocupen un lloc important en els estudis de les ciències humanes i socials. Són definides per Jodelet com "formes de coneixement socialment elaborades i compartides, orientades a la pràctica i que participen en la construcció d'una realitat comuna a un conjunt social" (Jodelet, 1994, per Cambra, 2000: 163). Designen, per tant, una forma

de pensament social orientat cap a la comunicació de l'entorn. Els valors, el pensament, les teories implícites, són investigats en el nostre camp a bastament perquè no són individuals sinó que existeixen en el professorat en tant que formen part d'un grup. Les representacions donen compte de les decisions que prenen les docents a l'aula i que sovint no provenen de la seua formació sinó d'altres fonts com les vivències pròpies o les experiències d'aprenentatges anteriors.

Com s'ha assenyalat ja, en treballs anteriors (Santolària, 2010) ens hem interessat per sondejar les representacions de les docents quant a l'adequació entre el currículum i els personatges femenins de les rondalles, com també per saber quins eren els contes tradicionals protagonitzats per dones que es feien servir a les aules. En aquell primer treball empràrem com a instrument l'entrevista semiestructurada, mentre que ara hem fet servir l'observació de grup³.

Durant el curs 2007-2008 vam elaborar una sèrie d'entrevistes a algunes mestres d'Educació Infantil tot demandant, entre d'altres raons, sobre l'ús dels contes tradicionals en les seues aules (Santolària, 2008). En aquell treball preguntàvem a les mestres si usaven contes tradicionals protagonitzats per dones i, si ho feien, quines eren les protagonistes⁴. Volíem conèixer, també, la seua opinió sobre el següent punt: "El model de dona que s'hi representa s'adiu als valors, actituds i coneixements presents al currículum?"

De les 5 mestres entrevistades (d'escoles públiques i privades de la ciutat de València), les 2 més joves, contestaren que el model de la donzella contradeia l'esperit curricular i apostaven per una reflexió al voltant del tema. Unes altres dues pensaven que l'arquetipus de la donzella podia influir en l'educació de les criatures, però tot i això consideraven que no era preocupant, ja que aquest rol es podia contraposar a d'altres que apareixen en contes de creació actual, on, segons el seu parer, s'estableix una relació més directa amb l'esperit del currículum i de la societat actual. Hi havia una mestra, la més major, que manifestava no haver-se plantejat mai aquesta qüestió.

Cal fer notar que les opinions d'aquest grup de mestres, tot i pertànyer a la mateixa cultura docent, no són homogènies. Hem volgut continuar aquell estudi inicial i hem pogut saber que les coses no han canviat gaire en els últims 4 anys. Així, la majoria de les noves mestres entrevistades han manifestat que

³ Veure el treball de McMillan i Schumacher (2005) per a conèixer més detalls sobre aquestes dues estratègies d'investigació qualitativa.

⁴ *La Ventafocs, La Caputxeta Vermella, La caseta de xocolate, La rateta que agranava l'escaleta, L'aneguet lleig, Els tres porquets i el llop, Rinxols d'or, La Blancaneu, El mig pollastre, El gegant del pi, La Picaternera, El pájaro, el espino y el abeto, La gallina de los huevos de oro i El gigante egoísta* són les narracions que contaven les mestres.

han deixat de contar aquestes narracions a l'aula perquè, segons la seua opinió, manifesten els *antivalors* propugnats pel currículum i per la societat en què vivim relatius a la igualtat de gènere, com veurem en el següent apartat.

6.1. *L'observació de grup (FGI, focus group interview)*

Es tracta d'una variació de l'entrevista que esdevé una estratègia per a obtenir una millor comprensió d'un problema o una valoració d'un problema, esdeveniment, programa o idea mitjançant l'entrevista a un grup de persones (McMillan & Schumacher, 2005: 471). Abans de la implementació de les seqüències ens vam reunir 6 vegades durant tot l'any escolar (les trobades tenien lloc en el centre i duraven dues hores aproximadament) on vam tornar a repetir les mateixes preguntes que anys enrere: feu servir els contes tradicionals a l'escola? Quins? Són tradicionals? Quin és el criteri de selecció? Són les rondalles protagonitzades per dones les més triades? Esdevé aquest un criteri de selecció?⁵.

En aquesta part mirarem de resumir i plasmar els termes en què es produïren les reunions. Val a dir que en la primera trobada no totes les mestres valoraren les rondalles de la mateixa manera. Algunes d'elles es mostraren detractores quant a l'adequació del conte meravellós a la infantesa, ja que assumien els postulats sociològics de Cerdà (1978: 10-11) i consideraven els contes meravellosos perpetuadors de les desigualtats socials. Unes altres, també seguidores d'aquest corrent, els consideraven masculistes en mostrar un model de dona sotmesa. Unes altres, seguidores dels postulats realistes, rebutjaren el conte meravellós perquè pensaven que les rondalles podien provocar trastorns psicològics en els xiquets i xiquetes ja que en aquestes narracions solen aparèixer elements com la mort, la pèrdua o la violència. En oposició a aquesta darrera mirada, assumim la idea ja coneguda que els xiquets i les xiquetes no interpreten al peu de la lletra aquests actes, sinó que, gràcies a alguns dels elements de les rondalles, com són les fórmules d'iniciació i acabament, el temps passat o els llocs llunyans, es propicia un distanciament entre la història i els infants (Lluch & Serrano, 1995).

Per contra, hi havia un grup de mestres defensor de la revalorització del conte meravellós que sintonitzava amb la idea defesa per Casanueva (2003), qui sintetitza les dues postures en què es poden resumir els debats teòrics que expliquen l'adequació dels contes meravellosos a la infantesa. Dins de la primera postura trobem els estudis sobre el folklore des del punt de vista educatiu, estètic i psicològic que es mostren favorables a associar el relat

⁵ *Els tres porquets, La rínxols d'or, La Caputxeta Vermella, Les 7 cabretes i El cigronet* eren els contes tradicionals que utilitzaven.

folklòric amb els infants. Dins de la segona postura, com ja hem assenyalat abans, apareixen les investigacions realitzades des del punt de vista sociològic, que inclou la crítica feminista, i de la mirada realista, tendències que es manifesten en contra d'aquesta associació. La nostra opció entronca amb la idea sostinguda per Casanueva (2003: 65), i l'adoptem també en llengua catalana, en el sentit que:

después de haber revisado ambas posturas, y de haber analizado las distintas tendencias de la fantasía actual en lengua castellana, podemos decir, sin temor a equivocarnos, que la posición defensiva de los cuentos maravillosos con respecto a su adecuación a la infancia, ha triunfado sobre la que mantienen sus detractores.

D'aquesta manera el debat sobre la literatura tradicional a l'aula es va cloure en favor del seu ús tot iniciant-se un altre espai d'actuació: adequar la selecció de contes al públic infantil. Tot i que la llista inclou més títols, en aquest treball ens centrarem en tres contes: *Blancaflor, la Dent d'or* i *El castell "d'iràs i no en tornaràs"* recopilats en *Folklore de Catalunya* (Amades, 1982).

7. SOBRE LES ADAPTACIONS LITERÀRIES

Ajustar els contes triats al públic infantil fou un dels majors reptes de tot el projecte. En primer lloc perquè l'edició esmentada anteriorment presenta una llargària excessiva, un estil, una sintaxi i un lèxic complex per al nostre destinatari, a més de no posseir il·lustracions. És una edició que no vam presentar als infants per dificultosa, poc atractiva i innecessària ja que foren les mestres qui narraren oralment els contes. En segon lloc, perquè les rondalles palesaven, al parer d'algunes docents, complicacions temàtiques: el tractament de la mort, la crueltat, la venjança, la violència, etc., i referents culturals, sobretot religiosos, desconeguts per alguns infants. El nostre propòsit continuava sent mantenir l'esperit del conte de la forma més fidel possible, defugint d'adaptacions qualificades de *ternuristes* (Teixidor, 1995: 14), excessivament protectores amb la infantesa i sovint allunyades de la literatura de qualitat i del plaer estètic. Així, per tal d'avenir els textos originals als nens, vam tenir en compte l'anàlisi que Lluch (2011: 91) proposa a partir de Genette (1982) sobre les adaptacions dels clàssics per a la infantesa. Les que més s'ajustaven al nostre interès eren la reducció i l'expurgació. Quant a la primera, cal dir que és una adaptació seriosa que no és més que una simplificació de l'estil o dels significats d'una obra anterior. Quant a la segona, es tracta d'una reducció que no té a veure amb les capacitats del lector sinó amb les parts que

poden inquietar-ne “la innocència” (Genette, 1982: 270). Habitualment, són comentaris referents al sexe o a la violència.

Tot seguit vam presentar a les mestres unes guies amb els aspectes que s'havien de tenir en compte: els elements narratius que calia respectar (l'estructura, els tipus, els motius⁶, els personatges, etc.) i els recursos (estructura sintàctica, vocabulari clar i senzill, ús d'onomatopeies, etc.). No obstant això, on pararen especialment l'atenció fou en les característiques físiques, les psicològiques i els comportaments que presenten les protagonistes de les narracions triades. Però sobretot, ens preguntàrem, entre d'altres coses:

Quines accions fan aquestes dones? Tenen cura de la casa? Tenen cura de si mateix? Fan coses fora de la casa? Treballen fora de casa? Fan accions destinades a seduir els altres? Fan accions destinades a provocar *el mal* en altres persones? Fan accions destinades a provocar *el bé* en altres persones? Prenen decisions? De quin tipus?⁷.

8. A LA RECERCA D'UNS ALTRES MODELS

Tot seguit, apareixen les tres protagonistes que, com a l'obra de Pirandello (1987), busquen el seu propi espai. Són Blancaflor, la Dent d'or i Rosella, la protagonista de *El castell “d'iràs i no en tornaràs”*. Totes tres s'integren en el nostre folklore. Allò que volem remarcar d'aquestes narracions són les accions que els personatges femenins fan. Finalment, hem triat aquestes altres heroïnes tradicionals perquè, si bé és cert que també simbolitzen dones d'èpoques passades, algunes de les accions que realitzen estan separades de la llar (on se situen els moviments de les conegudes Blancaneu o Cendrosa) i lligades a la resolució dels problemes en què es veuen immersos elles i els prínceps. Abans de posar exemples, recordem els arguments.

En el dos primers casos⁸, l'heroi arriba a una casa. L'amo (un gegant o el Diable) li encarrega tasques impossibles i ell les du a terme gràcies a l'ajut de la jove. Es descobreix que la xica ha fugit amb l'heroi, surten a buscar-la i la jove evita diverses vegades, mitjançant procediments màgics (obstacles, transformacions, etc.), que els capturen. En acostar-se a casa seua, l'heroi demana a la xica que s'espere mentre ell avisa els seus pares. Ella li adverteix que no bese o es deixi tocar per ningú, però un colp hi arriba besa la seua mare o l'abraça algú i oblida la noia. En veure que passa el temps, la xica va

⁶ Veure els treballs de Propp (1985 i 1974) i Thompson (1977).

⁷ Per a elaborar aquestes qüestions ens hem basat en el treball d' Oliveres (2007).

⁸ Els dos personatges representen el mateix motiu segons l'índex d'Oriol & Pujol (tipus 313, la fugida màgica: <http://www.sre.urv.cat/rondcat/ajuda_tipus.php?lang=cat&id_tipus=0313>).

a buscar-lo i es lloga a casa seua de criada, es fa reconèixer (explicant la seua història, mitjançant una endevinalla, etc.) i es casen. En el cas de la Dent d'or⁹, l'heroïna se'n va de casa, es fa passar per home i el rei la lloga de criat (o bé fa de soldat). El fill del rei sospita que no és un home i la posa a prova diverses vegades fins que, finalment, aconsegueix que l'heroïna revele involuntàriament la seua identitat i es casa amb ella. A continuació, veurem alguns exemples on es pot observar amb més detall quin és el perfil i la personalitat de les heroïnes.

8.1. *Blancaflor*

Interessa ressaltar les vegades en què ella pren la paraula i la iniciativa, observar els plans que té, com els du a terme, i com diu al príncep el que ha de fer:

El príncep li explicà el que li passava, la donzella prometé treure'l de tots els perills i resoldre-li tot el que el seu pare li manaria. Li digué que així que ella fos fora, s'acluqués els ulls (...). Li digué que de seguida que es trobés en un conflicte la cridés, encara que només fos mentalment, pel seu nom, que era Blancaflor, i que ella sortiria i el trauria de tot (Amades, 1982: 27).

Tot va passar tal com la Blancaflor havia dit (Amades, 1982: 29)

Mentre Blancaflor preparava la fugida, encarregà al príncep... (Amades, 1982: 29).

I al final és ella qui desafia l'auditori amb una sèrie de preguntes per fer reaccionar el príncep:

Preguntà que si un home tenia una espasa molt bona, que li feia guanyar totes les bregues, i el treia de tots els perills, i moltes vegades li havia salvat la vida, i venia un moment en què la perdia i, com que sense espasa no es pot anar pel món, en cercava una l'altra, però que si quan ja tenia la nova, la sort li feia tornar a trobar la vella, ¿amb quina de les dues espases s'havia de quedar aleshores? (Amades, 1982: 31).

8.2. *Rosella*

També ella dirigeix les accions del príncep i raona amb molta diligència:

⁹ És el tipus 884, (tipus donzell, donzella de l'índex d'Oriol i Pujol: <<http://www.sre.urv.cat/rondcat/cercar.php?lang=cat&func=cercar#>>.

(...) Per la Rosella, que tenia més poder que el seu pare, li penetrà tot el pensament i, de seguida, va saber les seves intencions(...) Ella parlà així al seu marit:

“—Ara el pare esperarà que dormim per matar-nos. Nosaltres, en comptes de posar-nos al llit, hi deixarem tres bots de vi, perquè quan ell ens destralegi (...). Mentre jo preparo el llit i recullo les robes, les joies i els diners, tu vés, baixa a la quadra a cercar el cavall més sec i més magre, que és el més corredor de tots. No n'agafis cap altre, perquè no corren tant. Quan tinguis el cavall, surt a fora al jardí i espera'm que jo vindré de seguida” (Amades, 1982: 598).

Però heus ací que la Rosella, així que el veié venir, saltà lleugera del cavall i, amb tota llestesa... (Amades, 1982: 600).

8.3. *La Dent d'or*

Igualment actua la darrera protagonista, amb destresa negocia amb el rei per tal de quedar-se amb el seu cavall, un ajut que esdevé imprescindible. Gràcies a l'enginy, despista el príncep i finalment resol la situació tot planejant la fugida:

(...) La Dent d'or, com si fos un home voltava pels carrers cridant:

—Qui vol llogar un criat? Qui vol llogar un criat?

Heus ací que van passar pel davant del palau del rei, el rei ho va sentir, i com que necessitava un criat perquè li espolsés la roba, el va llogar. En tractar tractes, ella va dir al rei:

—Ja veurà, senyor rei, tinc un cavallet i me l'estimo molt, perquè ja el tenia quan era petit. Jo no me'n voldria pas separar (Amades, 1982: 557).

(...) La dent d'or es va proveir d'un guirtaronet. Quan fou hora de despullar-se, la Dent d'or va dir que ell no podia pas dormir, sense tocar una estoneta un guitarronet, que tenia des de petit. I, sense treure's ni un fil de roba, es va seure al llit i toca que toca. Amb aquell “rinc, gatarric, crinc, crinc”, el príncep es va adormir com un soc. Ella, però, va vetllar tota la nit, perquè si el príncep es despertava no l'atrapés. Molt abans de l'hora de llevar-se, la Dent d'or es posà la jupa i, quan el príncep es va despertar, la va trobar vestida del tot com si tal cosa (Amades, 1982: 528).

—Abans, però vull anar a plorar damunt de la fossa del meu pobre cavallet (Amades, 1982: 529).

—Estem perdut, i no ens queda altre remei que fugir a tot córrer immediatament (diu al cavall) (Amades, 1982: 529).

9. UNA MIRADA AL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

La penúltima peça del trencaclosques és el currículum. Aquest document ressalta el valor de les narracions tradicionals en la vida social i escolar dels infants sobretot en aquesta etapa inicial. L'escola, és ben sabut, ha de transmetre una sèrie de coneixements, valors i actituds a tots els subjectes que la integren, xiquetes i xiquets. Ha de potenciar una sèrie d'habilitats que possibiliten el desenvolupament integral de la seua personalitat. Així s'estableix al currículum d'Educació Primària (DECRET 11/2007) on s'estipula de forma explícita que el currículum ha de garantir una educació no discriminatòria per raons de sexe i que la igualtat d'oportunitats s'ha de considerar transversalment. Per què no també amb els contes tradicionals? Hi hem d'afegir una raó més que també apareix al decret (DECRET 11/2007: 4) relatiu a l'educació literària on es palesa la necessitat d'acostar l'expressió artística i el valor patrimonial de les obres literàries. A més, no podem oblidar que a través de la lectura hem d'oferir a l'alumnat una autèntica educació literària que facilite el contacte amb tots aquells textos en què es fa patent la identitat cultural i lingüística del nostre poble i de la humanitat en general. La lectura literària ha d'aportar una visió de la llengua com a font de fruïció, de goig i de diversió. A més ha de possibilitar conèixer el patrimoni cultural d'Espanya, participar en la seua conservació i millora, i respectar-ne la diversitat lingüística i cultural.

10. QUÈ N'ESCRUIEN ELS XIQUETS I LES XIQUETES?

Som al final del trencacaps i paga la pena recordar que en el projecte han participat 170 xiquets i xiquetes que han escrit a bastament. Donades les dimensions de l'article, només podem oferir una petita part, una selecció d'algunes mostres que corresponen a les produccions escrites finals. A la primera taula oferim fragments de la fitxa tècnica i a la segona de la nota crítica. Hem copiat literalment els textos pera facilitar-ne la comprensió, sense corregir errades de cap tipus, i remarquem les vegades que les paraules *llestia*, *raonar* i *pensar* hi apareixen.

TAULA 2: La fitxa tècnica

2n E. Primària (7 anys) 31/05/2012	Text 1 Arnau	Com és la protagonista del conte?	<i>La dent D'or es: valenta, amigable, llesta.</i>
		Què fa la protagonista del conte?	<i>Cavalcava, se disfressava i tocava la guitarra.</i>
	Text 2 Marta	Com és la protagonista del conte?	<i>La dent d'or es guapa, valenta, atrevida llesta.</i>
		Què fa la protagonista del conte?	<i>Disfrasarçe de pastoret i s'hen escapa del príncep i toca cançons en la seua guitarra.</i>
	Text 3 Pasqual	Com és la protagonista del conte?	<i>Era una xica: bonica, balenta, llesta i sabuda.</i>
		Què fa la protagonista del conte?	<i>La dent d'or cavalgava amb el cavall i s'escapava</i>
1r E. Primària (6 anys) 15/05/2012	Text 4 Maria (6 anys)	Com és la protagonista del conte?	<i>Blancaflor és curiosa, és bona, és llesta, és desobedient i treballadora.</i>
		Què fa la protagonista del conte?	<i>Blancaflor fa parlar, fa pensar, és divertís, viatja, cavalca, raona i parla</i>
	Text 5 Ernest (6 anys)	Com és la protagonista del conte?	<i>Curiosa desobedient bona llesta i treballadora</i>
		Què fa la protagonista del conte?	<i>Raonar, viatjar, cavalcar, parlar, pensar i divertir-se</i>

TAULA 3: La nota crítica

2n E. Pri- mària (7 anys) 20/06/2012	Text 1 Amaia	<i>T'ha agradat el conte?</i>	<i>A mi m'agradat el conte perquè la Dent d'or es difresava i quan pareixia que el príncep lanava a pillar i no la pillava perquè la dent d'or era llesta.</i>
	Text 2 Anna	<i>T'ha agradat el conte?</i>	<i>A mi no m'agrat quan el príncep li enganya a la Dent d'or perquè es molt mala molt mala i a mi m'agrat quan se casen perquè es amoros i "romantic"</i>
	Text 3 Lucia	<i>T'ha agradat el conte?</i>	<i>A mi ma agradat el conte perquè ha sigut divertit i el cavall li ajuda a la princesa i tambe perquè es llesta, bonica i balenta.</i>

11. CONCLUSIONS

Hem intentat respondre als objectius que ens plantejàvem a l'inici gràcies al treball de camp que hem portat a terme; un treball de camp que aspirava a conèixer quines eren les rondalles que es feien servir a l'aula. Podem concloure que s'utilitzaven poques i els criteris de selecció tampoc eren molt clars respecte de les figures femenines. Hem aconseguit, si més no, el segon objectiu: donar a conèixer tres personatges de la rondallística catalana tradicional que, al nostre parer, aporten trets més actius i savis que els sobradament coneguts pel públic majoritari i explotats per Disney, com hem pogut comprovar amb la selecció de textos que hem emprat a l'apartat 8. A més, hem exposat alguns textos dels infants on s'ha de ressaltar que l'adjectiu més usat entre l'alumnat per a caracteritzar les heroïnes és *llesta*, així com els verbs *raonar* i *pensar*, cosa que esdevé positiva i que, sens dubte, ajudarà a crear una imatge dels personatges femenins menys estereotipada i sexista.

Per a acabar, cal dir que aquesta proposta dona compte de la necessitat de treballar conjuntament: mestres, investigadors, editorials, biblioteques i tots els agents implicats en l'educació han d'intercanviar propostes per tal de possibilitar obrir el cànon escolar tot remirant el llegat folklòric, a favor d'aquelles velles figures que, sens dubte, ajudaran a valorar la nostra tradició cultural i els personatges femenins de les nostres rondalles.

BIBLIOGRAFIA

- Amades, J. (1982): *Folklore de Catalunya*, Volum I. Barcelona: Editorial Selecta.
- Bajtín, M. (1997): *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (2011): “Le statut épistémologique de la didactique de la langue et de la littérature: entre les sciences sociales et les humanités”. *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*, 31-57. Madrid: Publicaciones de la SEDLL.
- Cambra, M. (2000): “Introducció. El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva”. In: Camps, A., Rios, I. & Cambra, M. (coords.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 161-171.
- Camps, A. (2000): “Introducció: Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua”. In: Camps, A., Rios, I. & Cambra M., (coord.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, 9-22.
- Camps, A. (coord.) (2001): *El aula com espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2012): “Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques”. *Lenguaje y textos* 35: 107-114.
- Casanueva, M. (2003): *Relaciones entre el folklore y literatura infantil. Claves interpretativas*. Salamanca: Ediciones Antema.
- Cerdà, H. (1978): *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid: Akal.
- Decret 11/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (Diari oficial del DOGV).
- Dolz, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i escriptura”. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 2: 21-34.
- Dolz, J. (1995): “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 26: 65-77.
- Dolz, J, Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001): *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: Editions de Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2006): *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. València/Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana i Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Ferrer, M. & Rodríguez, C. (2010): “Activitats discursives i gèneres de text com a marc d'integració de les llengües”. In: Guasch, O. (coord.) et alii, *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó, 29-48.
- García Padrino, J. (2004): “El cànion en la literatura infantil o el debate interminable”. *Primeras noticias* 205: 29-43. Barcelona.
- <<http://www.fundaciongsr.org/documentos/6956.pdf>> [Accés 15/12/2012].

- Genette, G. (1982): *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jung, C. (1966): *El hombre y sus símbolos*. Madrid: Aguilar.
- Lluch, G. & Serrano, R. (1995): *Noves lectures de les Rondalles Valencianes*. València: Tàndem.
- Lluch, G. (2010): *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares públicas*. Gijón: Trea.
- Lluch, G. (2011): “L’adaptació de les rondalles al lector infantil: un text, diferents finalitats”. In: Lluch, G. & Baldaquí, J. M. (eds.), *Nova reflexió sobre l’obra d’Enric Valor*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 75-94.
- Lluch, G. (2012): *La lectura al Centre. Llegir (i escriure) llibres, pantalles, documents al Pla de Lectura de Centre*. Alzira: Editorial Bromera.
- McMillan, J. H. & S. Schumacher (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Mendoza, A. (2009): “La renovación del canon escolar”. Biblioteca Virtual Universal, Facilitado por Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/134811.pdf>> [Accés 15/12/2012].
- Oliveres, I. (2007): *El tractament de la dona en el repertori de cançons de primària. Anàlisi dels textos i de les il·lustracions de les cançons dels llibres de text des d’una perspectiva de gènere*. <<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1647m.pdf>> [Accés 14.12.2012].
- Oriol, C. & Pujol, M. J. *Rondcat Cercador de la rondalla catalana*. <<http://www.sre.urv.cat/rondcat/>> [Accés 14.12.2011].
- Pirandello, L. (1987): *Sis personatges en cerca d’autor*. Barcelona: Edicions 62.
- Propp, V. (1984): *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Propp, V. (1985): *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Ribera, P. (1998): “Una seqüència didàctica per a l’etapa d’Educació Infantil: el conte”. *Actes del III Congrés de l’Escola Valenciana*, 151-154.
- Ruiz, U. & Camps, A. (2009): “Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo”. *Revista de psicodidáctica* 2: 211-228.
- Santolària, A. (2008): *Delimitació i anàlisi de les representacions de cinc mestres d’Educació Infantil sobre els personatges femenins dels contes tradicionals*. Treball d’investigació inèdit. Departament de Didàctica de la llengua i de la literatura. Universitat de València.
- Santolària, A. (2010): “Representacions de mestres d’Educació Infantil sobre els contes tradicionals. Un estudi introductori a partir dels arquetipus

- femenins". In: García, M. et alii (eds.), *Interacció Comunicativa i Ensenyament de llengües*. València: Publicacions de la Universitat de València, 557-564.
- Schneuwly, B. & Bain, D. (1994): "Mecanismes de regulació de les activitats textuais. Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques". *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 2: 87-104.
- Teixidor, E. (1995): "Literatura juvenil: las reglas del juego". *CLIJ* 72: 8-15.
- Thompson, S. (1977): *The Folktale*. Berkeley: University of California Press.
- Zayas, F. (2012): "Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita". In: Zayas, F. (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Revista iberoamericana de educación* 59: 63-85.
- <www.rieoei.org/RIE59.pdf> [Accés 17/12/2012].