

L'ARC 4

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

Núm. 4 / SETEMBRE 1997



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



DARRERES INCORPORACIONS AL CATÀLEG DE PUBLICACIONS DE LA UIB

Revista de Psicologia del Deporte. Palma: UIB (Dept. de Psicologia); FEAPAFD, 1996. 154 pàg.; 24 cm. ISSN: 1132-239-X. *Preu núm. 1-5: 2.000 ptes. Preu núm. 6: 2.750 ptes.*

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

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

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

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

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

Medi. Base de dades de recursos per a l'educació ambiental i la interpretació del patrimoni a les Illes Balears. SUREDA, Jaume; CAÑELLAS, Francesca; GARCÍA PÉREZ, Rafael D. FSE; Govern Balear, 1996. Col·lecció Pedagogia Ambiental, 9. 94 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-920680-27. *Preu: 2.500 ptes.*

El Parlament de les Illes Balears. GARCÍA PÉREZ, Rafael D. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. Col·lecció Assaigs Jurídics, 3. 111 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-286-0. *Preu: 2.000 ptes.*

Entre la vida i els llibres. ESTELRICH, Joan. 1a. edició. Barcelona: UIB; Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Marian Aguiló, 20. 344 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-747-6. *Preu: 1.950 ptes.*

Assaigs literaris. QUADRADO, Josep M. 1a. edició. Barcelona: UIB; Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Marian Aguiló, 21. 253 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-780-8.

Lectures de Maria-Antònia Salvà. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 3. 228 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-708-5. *Preu: 1.950 ptes.*

Onomàstica i literatura. MIRALLES I MONSERRAT, Joan. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 4. 272 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-713-1. *Preu: 2.080 ptes.*

Ferrando Valentí i la seva família. BARCELÓ CRESPI, Maria; ENSENYAT PUJOL, Gabriel. 1a. edició. Barcelona: UIB (Dept. de Filologia Catalana i Lingüística General); Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1996. Col·lecció Biblioteca Miquel dels Sants Oliver, 5. 103 pàg.; 19 cm. ISBN: 84-7826-750-6. *Preu: 1.200 ptes.*

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

La Guerra Civil a Sant Joan. Cacics i repressors. COMPANY, Arnau. 1a. edició. Palma: UIB; Edicions Documenta Balear, 1996. Col·lecció La Guerra Civil a Mallorca. Poble a poble, 2. 160 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-89067-14-7. *Preu: 1.500 ptes.*

Les flors de la claror. HUGUET, Damià. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 46. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

Poemes. SÒRIA, Enric. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 47. 28 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

Cuaderno de Valldemossa. GARCÍA MARTÍN, José Luis. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 48. 29 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

Las nubes eran blancas. SABIOTE, Diego. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 50. 37 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

Poemas de la bahía. MESA TORÉ, José Antonio. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1996. Col·lecció Poesia de Paper, 51. 30 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

Club náutico. ROSALES, José Carlos. 1a. edició. Palma: UIB; Sa Nostra, 1997. Col·lecció Poesia de Paper, 52. 30 pàg.; 21 cm. *Preu: 400 ptes.*

La revenja d'Arquimedes. Els plaers i els perills de la matemàtica. HOFFMAN, Paul. Traducció: Deborah Bonner. 1a. edició. Palma: UIB; Editorial Moll, 1996. Col·lecció Scientia, 1. 254 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-273-0756 x.

Deserts. PEYRÓ, Josep Pere. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular de Mallorca, 1996. Col·lecció Tespis, 4. 59 pàg.; 22 cm. ISBN: 84-7632-293-3. *Preu: 750 ptes.*

Com una rondalla. Els treballs i la vida de mossèn Alcover. JANER MANILA, Gabriel. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 158 pàg.; 24 cm. ISBN: 84-7632-289-5. *Preu edició especial: 3.000 ptes.*

Gustavo Adolfo Bécquer. Rimas. Léxico, concordancias y estadística. JORDA, G. M.; PAMIES, C. 1a. edició. Palma: UIB, 1996. 26 pàg.; 21 cm. ISBN: 84-7632-296-8. *Preu: 350 ptes.*

Enciclopèdia d'Eivissa i Formentera. Volum II. 1a. edició. Palma: UIB; Consell Insular d'Eivissa i Formentera; Institut d'Estudis Eivissencs, 1997. 404 pàg.; 29 cm. ISBN: 84-7632-235-6 (O.C.). *Preu: 7.800 ptes.*

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

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

Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5.

07071 Palma (Balears).

Per a més informació: Tel.: 17 34 64



Universitat de les
Illes Balears

L'ARC

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

Número 4 / Setembre 1997

Publicació quadrimestral

Preu d'aquest exemplar: 700 ptes.

Edita:

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

Director:

Gabriel Janer Manila

Coordinador:

Miquel F. Oliver

Secretària de Redacció:

Aina Dols

Consell de Redacció:

Pere Alzina	Miquel Catany
Catalina Morey	Mateu Servera
Miquel Sbert	Maite Sbert
Marià Torres	Gaspar Valero

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

Excm. Sr. Santiago Cavanillas Múgica
Vice-Rector d'Ordenació Acadèmica
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

Dra. Patricia Trapero

Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom

Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas

Ciències Històriques i ITAA.

Dr. Jaume Cañellas

Química

Dr. Pere J. Brunet

Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego

Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas

Física

Dr. Joan Oliver Araujo

Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas

Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sabio Navarro

Filosofia

Dra. Catalina Valriu Llinàs

Filologia Catalana i Lingüística General

Sra. Catalina Morey i Suau

Secretària. Institut de Ciències de l'Educació

Coordinació Dossier de Filosofia

Miquel Jaume Campaner

Coordinació Secció Experiències:

Maite Sbert

Publicitat i subscripcions:

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

Il·lustració de la portada:

Fragment del «Breviculum» de Ramon Llull.
Biblioteca Pública de Karlsruhe (Alemanya).

Disseny gràfic i impressió:

Taller Gràfic Ramon
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 75 44 32 - 07004 Palma
e-mail: tgramon@mx3.redestb.es

DL: PM. 1094-1996

I.S.S.N. 1136-8969

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

Editorial

pàg. 2

Dossier

FILOSOFIA



Nihilisme i educació en valors.

Gabriel Amengual i Coll pàg. 3

Pensament crític a l'escola.

Mateu Cabot pàg. 5

Filosofia 6/18: petita història d'un projecte per ensenyar el valor de pensar.

Dora Muñoz i Pere B. Morey pàg. 10

L'educació en valors en el projecte Filosofia 6/18.

Margalida Mas pàg. 13

Dossier-Experiència

Somada de gust, no pesa. La Filosofia al CP de Sant Jordi.

Francisca Grimalt, Francisca Pastor i Maribel Toledo pàg. 18

Entrevista

Margalida Mas Vicens. La raó i el diàleg han entrat a l'escola.

Catalina Morey Suau pàg. 20



Panoràmica

Germans del somni. Dràcula i els castells del Dimoni (1a. part).

Gabriel Genovart pàg. 24



L'art de la seducció electrònica: un viatge a través de webs, «cederoms», disquets...

M. Magdalena Ramon pàg. 32



Paolo Freire. Un lluitador a favor de la llibertat

Ferran Carreras Tuduri pàg. 35

Didàctica

L'escultura de Joan Miró: un camí més per a l'aprenentatge a l'educació infantil.

Catalina Salas Salas pàg. 37



Reflexions sobre els contes a l'escola.

Elisabet Abeyà pàg. 42



Així com lo sol qui fa arc...

Ramon Llull



De bell nou posam un altre número de L'ARC a la consideració dels lectors; aquesta vegada, tot just en iniciar-se el curs escolar: un curs que ofereix algunes inquietants perspectives que ens agradaria escometre, més tard o més d'hora, des de les pàgines del nostre butlletí.

Dia primer de gener de 1998 el Govern de les Illes Balears haurà d'assumir les competències educatives que encara reté el Ministeri d'Educació i Cultura. La nostra Comunitat deixarà d'esser «territori MEC» i tindrà la possibilitat d'administrar el seu propi sistema educatiu. Tenim consciència que es tracta d'un repte no gens fàcil que haurem d'assumir amb la maduresa necessària -política i pedagògica-, si no volem fer un ridícul estrepitos. Un d'aquells ridículs destinats a fer història. I no podem tancar el segle XX -hom n'ha dit el segle de l'educació- amb la misèria d'un fracàs que pesaria, tanmateix, sobre el futur de la nostra col·lectivitat. De la bona recepció d'aquestes competències i del seu desenvolupament en un projecte coherent i dinàmic, vinculat a la realitat cultural del nostre poble, depèn en bona part allò que seran les nostres illes al

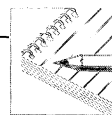
segle XXI: el color de la seva atmosfera, el perfum del mar, la vitalitat de l'idioma propi, l'energia creativa de la nostra gent...

Dedicam el dossier d'aquest número a la reflexió sobre l'ensenyament de la Filosofia en els temps d'avui. Ha participat en la seva preparació el Departament de Filosofia de la UIB i, també, col·lectius diversos vinculats a la recuperació d'una matèria el retorn de la qual, en el nostre temps, esdevé el testimoni de la necessitat actual d'interpretació, de comprendre les grans visions del món i estudiar-ne la gènesi i la desaparició.

Actualment, l'estudi de la Filosofia s'associa a l'estímul de la reflexió i del pensament crític; però això no és una tasca que li correpongui en exclusiva. És probable que convergeixi en el recent interès pels coneixements filosòfics, evidenciat en una diversitat d'indicis, la idea de crisi de la societat occidental, la desorientació, el sentiment de l'absurd, la recerca frenètica del profit immediat que caracteritza el nostre temps, la necessària voluntat de sentir: l'educació de l'home perquè esdevingui un home.

Però quan demanam al professor que sigui un bon pedagog, reclamam una persona que, sigui la que sigui la matèria que ensenya, possibiliti l'eclosió de l'esperit crític en cada un dels seus alumnes. ♦

G.J.M.



GABRIEL AMENGUAL i COLL
Departament de Filosofia (UIB)

Nihilisme i educació en valors



ant en Pedagogia com en Sociologia s'ha posat molt de moda parlar de valors: els sociòlegs descrivint l'estat de l'opinió, els pedagogs (i polítics) intentant canviar la situació. Tot això respon a una sensació generalitzada que vivim una veritable crisi de valors, de criteris morals que guïïn i orientin el comportament; en definitiva, és una crisi del sentit de la vida.

Perquè es pugui afrontar aquest propòsit, l'educació en valors, crec que cal, primer de tot, prendre consciència de les dimensions de la crisi; altrament es corre el risc, no tan sols de no encertar, sinó d'orientar-se en la direcció contrària.

1. El nihilisme com a diagnòsi de l'actualitat

La diagnòsi radical, és a dir, la que va a les arrels del problema, crec que la féu ja Nietzsche quan va caracteritzar el temps que venien com a nihilisme.

Què és el nihilisme? Encara que sigui un d'aquests termes acabats en -isme, no és una doctrina o una teoria, sinó un fet històric, una història, afirma Heidegger; és una experiència històrica que ha creat una actitud, una instal·lació en la vida. Quina és aquesta experiència històrica? És l'experiència de la desvalorització de tots els valors, l'oblit de les grans preguntes. Una primera aproximació al nihilisme la tenim precisament en aquesta experiència

de la pèrdua dels valors. Però Nietzsche va molt més al fons. El que es perd no són només aquests valors habituals en el comportament humà i d'alguna manera característics de la nostra cultura, sinó les mateixes bases en què s'assentaven, és a dir els valors últims, aquells que la filosofia tradicional anomenava transcendents: unitat, veritat, bondat, finalitat, sentit, fonament.

A partir d'aquesta pèrdua de valors és vana tota pregunta pel fi, pel sentit de les coses, de l'home, de la vida o de la història. I sense sentit, anam simplement vagant sense rumb, en un no-res infinit, com afirma Nietzsche. No hem perdut només algunes fites que indicaven el camí, sinó que ens manca l'horitzó, la meta, el referent últim amb el qual es podia traçar el camí, amb els qual les coses cobraven perspectiva, profunditat, sentit. Ara tot es torna pla. No hem perdut només els valors, sinó allò mateix que els feia valer.

I, anant a l'arrel última del problema, Nietzsche afirma la «mort de Déu»: la mort de qui era el fonament últim de tot sentit, el referent de tot sentit possible. Per això, «el boig» de *La gaia ciència* (núm. 125) de Nietzsche, després d'anunciar la mort de Déu, i explicant-ne les conseqüències, afirma que «ja no hi ha un a dalt i un abaix, un davant i un darrere; erram com pel mig d'un no-res infinit».

La «mort de Déu» no és ni una consigna de lluita ateuística ni una negació teòrica o ideològica. No pretèn argumentar, per exemple, la negació de l'existència de Déu, sinó

que intenta diagnosticar una situació sociocultural caracteritzada pel desinterès. La mort de Déu significa que Déu ja no té vida en la nostra cultura, ja no interessa, com tampoc interessin les grans preguntes últimes. «Déu mor —afirma Vattimo— en la mesura que el saber ja no té necessitat d'arribar a les causes últimes, en la mesura que l'home no necessita creure's amb una ànima immortal», en la mesura que els valors últims esdevenen superflus.

2. Origen del nihilisme

D'on prové aquesta crisi de valors? Quina és l'arrel del nihilisme, d'aquest desinterès per les qüestions fonamentals i últimes? Aquesta pregunta em sembla decisiva per poder després donar el sentit que ha de prendre la resposta de com educar en els valors; perquè si descobrim com es perden, tenim ja la pista de com es poden recobrar.

En aquesta anàlisi el qui ha anat més a fons ha estat Heidegger en el seu estudi sobre el nihilisme europeu, representat sobretot per Nietzsche. Tal com ha mostrat Heidegger, Nietzsche s'ho pensava d'una manera massa simplista quan proposava una transvaloració o transformació dels valors. Amb aquesta proposta el que posa en relleu Nietzsche és que de valors en tenim sempre, el que passa és que de vegades ens quedam amb valors de poc valor, o fins i tot es podria dir que ens quedam amb valors sense valor, perquè ja no ens

serveixen. Però, aleshores, resulta que el valor és quelcom que podem canviar, el podem desvaloritzar o revaloritzar, que és a les nostres mans fer-lo i desfer-lo, com una joguina; i, aleshores, què és el valor? I si és quelcom que nosaltres dominam, com pot esser alhora el que ens guia i orienta en la globalitat de la vida? Com pot esser el fonament de la nostra vida? És a dir, com pot ser allò pel qual ens hem de deixar orientar? Allò que en definitiva hem d'obeir? La resposta de Heidegger és contundent: el valor és allò que fem valer, que consideram com a vàlid, «el vàlid val no perquè sigui un valor en si, sinó que el valor és valor perquè val. Val perquè és posat com a vàlid». (Heidegger).

Amb això se'ns fa palès no sols l'ambigüetat radical dels valors, sinó també l'origen dels valors i de la crisi dels valors: els valors entren en crisi, es desvaloritzen, perquè són creació de la voluntat de poder, la qual, de la mateixa manera que els crea, estableix i dóna vigència i validesa, també els buida de contingut i els destitueix. La crisi moderna, el nihilisme, la pèrdua dels valors, prové de l'imperi de la voluntat de poder, que tot ho converteix en valor, en utilitat: l'ésser, Déu, la religió, la moral, la política, etc.¹

3. Pistes per a l'educació en «valors»

Aquesta anàlisi, que posa l'origen del nihilisme en la voluntat de poder, mina el mateix concepte de valor, el destrueix, perquè el mostra com una creació de la conveniència humana, de la utilitat personal o social, o de la voluntat de poder en definitiva. Vull pensar que quan es parla d'educació en valors no es vol apuntar a aquests valors de simple conveniència; la pregunta de fet, però, és si s'hi apunta o no. Jo diria que s'hi apunta sempre que no es tingui en compte l'origen del nihilisme, de la crisi dels valors, origen que no és només social, sinó metafísic i religiós.

Em sembla molt important mantenir la diferència entre els valors de conveniència, els creats per la voluntat de poder, i els «valors» que de fet poden donar sentit a la vida, orientar-la fins i tot en sentit ètic i social, perquè de fet moltes vegades possiblement no estiguem reclamant, amb la grandiloquent apel·lació als valors morals, més que una moral de conveniències; que se'ns defensi contra la inseguretat ciutadana; que creï un equilibri social; que la moral compensi els desequilibris socials; que la política sigui una bona administració social, una administració del benestar de la majoria (o en realitat d'una sempre més petita minoria).

Quina és la diferència entre els valors de conveniència i allò que de fet pot donar sentit a la vida, orientar-la

fins i tot en sentit ètic i social? La diferència radical i bàsica consisteix que els valors de conveniència són els creats per nosaltres mateixos, per la voluntat de poder; mentre que els «valors» (diguem-ne metafísics, religiosos, absoluts i gratuïts) són aquells que rebem, que ens són donats.

La primera tasca d'una educació de valors consisteix, per tant, en primer lloc, en reconèixer el donat; en reconèixer que el més important en la vida no és conquesta nostra, sinó do. De fet, la vida mateixa, la salut, l'amor, l'amistat, una existència recixida no és fruit del nostre treball sinó do que es rep. L'ésser és donació. Déu és do i donació.

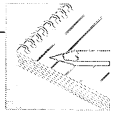
Aquesta tasca es tradueix en el reconeixement que el que som i tenim és do, molt abans de ser producte i conquesta pròpia. És la tasca de crear una actitud que sigui la contrària a la de la voluntat de poder, que és l'actitud de reconèixer l'ésser com a do. A partir d'aquesta voluntat radical d'agraïment podrà sorgir l'actitud que donarà lloc al respecte a l'altre i a la llei moral, i fins i tot a la donació als altres. És l'actitud contrària a l'autocentrament; és una actitud de desfonament i d'obertura; és l'autotranscendiment, l'obertura a l'alteritat i a la transcendència. Per aquí poden anar sorgint «valors», brollant espontàniament com l'aigua de la font. I si no anam a l'arrel, a aquesta font, el nostre discurs sobre els valors no serà més que un discurs moralista i hipòcrita, que aviat mostrarà la seva miopia i interès: la pròpia utilitat. A més, continuarem apel·lant als valors i exigint-los com a exigències imposades des de fora i així mai no podran tenir la força de la convicció pròpia, sinó el sotmetiment a les circumstàncies socials més o manco internalitzades. El sentit, que és com el compendi dels valors, és transcendent o no és sentit. ♦

NOTES

(1) Per a una anàlisi del nihilisme vegeu AMENGUAL, G., *Presència elusiva. Sobre el nihilisme i la religió*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Barcelona 1995, esp. cap. 5.



(Foto: Peter Andreus - "Avui")



MATEU CABOT

Professor de l'IES Joan Maria Thomàs / Professor associat de Filosofia de la UIB

Pensament crític a l'escola



l tema que voldria tractar, *Pensament crític a l'escola*, pareix un tema com a molt seriós, molt

més si ho és per algú que prové i es dedica a la Filosofia, de tal manera que pareix que ha de córrer per camins d'abstracció i complexitat enverinada, que, al final, ens deixin a tots tal com estàvem al principi, en tot cas un poc més cansats. A més, aquesta sessió, convida, pel contrari, a plantejar-se el tema des d'un caire una mica més lúdic, permetent-nos certes llibertats formals, com a mínim.

Per tot això, he considerat si avui no seria el més adient emprar un mètode un tant especial i fer-ho des d'un tarannà menys acadèmic. El mètode el podríem anomenar de *l'exageració*. Com a tal, no figura en cap tractat de metodologia de la ciència, entre d'altres coses perquè no es pot dir que sigui un mètode *teòric*, deductiu i exacte. En tot cas seria un mètode pràctic, i com a tal crec que tots el fem servir alguna vegada. Consisteix a agafar els elements que intervenen en el problema concret que tinguem davant i exagerar, tot el que es pugui, aquells elements que hi entren. Si, una vegada exagerat, deixen de tenir sentit alguns dels elements, aquests es rebutgen. En cas contrari, han superat la prova i tenim més garanties que pot funcionar una solució per aquest camí. És a dir, el que fem és ampliar, fer gros, per tal de veure-hi més clar.

Pot ser que aquesta formulació sembli estranya. Podríem posar altres

exemples de mètodes «pràctics», el de la decantació si es vol. En termes físics o químics vol dir separar dos líquids immiscibles o el sòlid dissolt en un líquid. Quan ho apliquem a un problema el que fem és no fer *no-res*. Simplement el deixem passar, el deixem reposar un parell de dies i després hi tornem. Com en les males dissolucions, al cap dels dies unes substàncies es decanten i altres no. En el nostre cas, d'un problema embullós al cap d'uns dies algunes idees s'han decantat, s'han posat, han tocat terra, i altres han volat. Ja en tenim la solució.

Si aquest és el mètode que voldria emprar, el tarannà amb el qual el tracto es resumeix amb una paraula: ironia. El diccionari ens dona el significat corrent d'aquest terme: «figura retòrica que consisteix a expressar una intenció amb un llenguatge de significat aparentment contrari, com a retret o burla.» La ironia tal com la coneixem actualment prové del tractament que se'n va fer en el Romanticisme alemany. Resumint-ho molt, podria dir que es tracta d'una actitud conscient de l'existència caòtica i que davant d'ella pren una actitud de distanciament, no per allunyar-se definitivament d'ella, sinó per poder-la capir en la perspectiva de la infinitud. L'expressió mallorquina «de veres?» respon bastant a aquesta actitud. És una posició irònica de distanciament del que es planteja com a problema o com a solució al problema.

Suposo que el que voleu és que em deixi de mètodes i d'actituds i

comenci a parlar del tema, però és que ja fa estona que en parlo, des que he començat. Com a mínim el que vull dir amb l'anterior és que estem en un àmbit en el qual el *què* i el *com*, és a dir, la forma i el contingut, van junts, i que, llevat de quan fem plantejaments analítics, no es poden donar separats, o no s'han de donar separats si no volem que se'ns mori pel camí l'objectiu. Exagerant exemples per dir el mateix en forma de pregunta: té sentit o es pot obligar a algú a ser lliure? Es pot fomentar l'esperit d'iniciativa penant als tímids? Es pot fomentar la discussió lliure establint resultats finals? Com us ho deia: estic exagerant; potser podríem contestar que sí a alguna d'aquestes preguntes.

Però en tot cas, i molt més si contestem que «no», estem davant un altre problema: es pot realment «ensenyar» a ser crític, reflexiu, autònom, és a dir, a ser subjectes amb altes possibilitats d'adaptar-se racionalment al món? O simplement es pot «mostrar», «donar exemple», però no «ensenyar»? Aquesta és la qüestió ja que ens trobem en àmbits on separar forma i contingut no pareix que ens doni molt bon resultat. I si és així, què vol dir això de «mostrar»? Com es fa? Per ventura ara ja espereu que contesti aquestes preguntes. Però no ho faré, no perquè no vulgui, sinó perquè no ho sé. Puc dir com veig la diferència entre «mostrar» i altres tipus d'ensenyar, i que és el que *no* s'ha de fer, però la resta crec que pertany a l'àmbit de la contingència humana i difícilment

podem arribar a una resposta definitiva o quasi definitiva fora de les situacions en què es planteja.

Parlem, doncs, del que ens ha quedat per parlar.

L'any passat, en l'edició anterior de l'Escola d'Estiu, vaig encetar una xerrada en la qual les tres idees bàsiques eren:

1) La LOGSE adjudica al sistema d'ensenyament, i particularment a la Filosofia, la responsabilitat de fomentar i garantir l'adquisició d'una actitud reflexiva i crítica per part dels alumnes. A més, els principis i objectius de la LOGSE són clars: el que ens proposa no és únicament l'adquisició de coneixements, o aconseguir una determinada càrrega enciclopèdica, sinó

«consolidar una maduresa personal, social i moral que permeti d'actuar d'una forma responsable i autònoma, fomentar la capacitat d'anàlisi i valoració crítica de la realitat, participar de forma solidària en el desenvolupament i millora de l'entorn social, possibilitar el coneixement de les creences, les actituds i els valors de la nostra cultura, etc.».

2) L'adquisició d'aquesta actitud reflexiva i crítica no és quelcom circumstancial en el procés educatiu, sinó que n'és substancial, essencial, fins al punt que ens podem demanar si s'han assolit els objectius educatius si els alumnes no acaben amb aquesta actitud.

I a aquestes dues tesis, que es deriven directament de la lletra de la LOGSE, n'hi afegia una de conseqüències:

3) Aquest objectiu és difícilment assolible si —com pareix deduir-se d'una lectura simplista de la llei— tan sols es planteja com a objectiu de l'assignatura de Filosofia als darrers anys escolars i no com a tasca que s'ha de realitzar des dels primers anys, des de l'educació infantil i primària, en tot el sistema educatiu.

Donaré per suposades aquestes tres tesis, és a dir, parlaré com si jo i, en principi, tots vosaltres hi estigués-

sim d'acord. He dit «en principi». Si és així, està clar que considero que l'adquisició d'un pensament reflexiu, crític, propi, és, no un dels objectius de l'ensenyament, sinó l'objectiu central que serveix de sostenidor, que estructura tots els altres, i que també considero que, a) en la lletra del nostre marc institucional està posat com a tal, no com un objectiu curricular «que s'ha d'aprendre», la qual cosa està bé, però que també; b) des del primer moment en què traduïm la lletra a pràctica ens fem enfora d'aquest objectiu.

Ara suposem que tenim clar que l'actitud reflexiva i crítica no es pot ensenyar, tal com ensenyem a sumar, ensenyem Geografia o ensenyem la teoria de la substància en Aristòtil, sinó que es pot fomentar, impulsar, permetre, reforçar, mostrar, i no com a part del programa d'una assignatura concreta, sinó a partir del fet de ser «professors», és a dir, de professar una determinada creença sobre una activitat humana anomenada «ensenyar». Si fem aquesta suposició encara tenim una qüestió per plantejar-nos: realment es pot fomentar (etc.) el pensament crític a l'escola? Realment tenim tanta potència ensinistradora? O només ho creiem i així al menys tenim un consol per al nostre objectiu i la nostra feina?

Dit d'una forma encara més exagerada: es pot ensenyar a pensar o ja està tot fet? És a dir: no funciona realment allò de «el qui val val i el qui no ja no té res a fer-hi»? És clar que no hi estem d'acord, perquè, si no, no estaríem aquí ni seríem el que som. Però sempre en queden dubtes; i no seria difícil trobar-ne detalls en la pràctica docent que exemplifiquen que no sempre creiem en les potencialitats de l'ensenyament.

A hores d'ara ja hi haurà en aquesta sala persones que m'atribueixin certes tesis molt radicals. M'agradaria ajudar-les resumint en ordre aquestes tesis que potser m'atribueixin. Creuen que jo penso i defenso aquí que en l'educació hi ha dues parts: una que val la pena, tal com ser reflexiu, crític, autònom; i una altra

que té una importància subalterna, tal com aprendre Matemàtiques, Geografia o Literatura. És a dir, que diferencio radicalment entre actitud i contingut, i que la primera, la que val la pena, és sols actitud i la segona, la subalterna, sols continguts. A més, la primera, que creuen que jo penso que, en el fons, és la única important, no es pot «ensenyar», que sobre ella graviten tots els condicionaments socials i culturals de tal manera que en el cas d'uns al·lots ells mateixos faran el procés i en altres al·lots no hi ha manera que es faci. Per tant, al cap i a la fi, realment nosaltres som una peça subsidiària en l'escola.

Als qui creguin que estic defensant això, els agrairia que esperessin fins al final. No és això que he resumit, unes tesis en el fons bastant irracionalistes, però, fins i tot, podem suposar —com el pitjor dels casos i seguint amb el mètode de la exageració— que sí, que és vera, que no tenim capacitat o potestat per aconseguir la nostra voluntat que els nostres alumnes aconseguixin aquella «maduresa personal, social i moral que permeti d'actuar d'una forma responsable i autònoma, etc.» que és l'objectiu que ens marca la LOGSE, i que aconseguir aquests objectius depèn d'una gran quantitat de factors dels quals nosaltres només en controlem una ínfima part. I aleshores què? Hem de plegar si volem ser coherents amb el que pensem? Fins i tot en aquest darrer cas trobem que la darrera no és una solució adient, les conseqüències absurdes que se'n deriven ens mostren que falla la pressuposició de la qual partim, és a dir, que ens ha passat per alt alguna cosa que fa canviar el resultat final.

Per això, tornem enrere. Quan parlem de «pensament crític» com a etiqueta que resumeix tot allò d'«actitud reflexiva i crítica, personalitat madura i autònoma, etc.» que volem dir?

Entre moltes altres coses el que volem dir és que som lliures respecte de les coses i de les circumstàncies en què vivim, que hem aconseguit distància respecte d'elles. Lliures no vol dir independents. Jo no sóc inde-



pendent del meu àmbit social, cultural, lingüístic, històric, etc., si no seria un desarrelat, però puc ser lliure respecte d'ell, puc arribar a un grau de maduresa, autonomia, etc. tal que aquestes circumstàncies no em determinin totalment i immediatament, que la tradició cultural en què visc em bloquegi les meves pautes de comportament, que el meu ambient social em determini fins i tot la meua manera de pensar, etc. Podríem prendre «ser crític» en aquest sentit. Mantenir una distància reflexiva vers el sentit comú, vers el que està determinat. No estar determinat en cap sentit per una pauta ja prefixada, sinó tenir sempre —o quasi sempre— la potestat d'agafar-ne distància.

Per què hauríem de mantenir un pensar crític? Perquè és la forma més humana de viure, de ser humà, d'emprar la nostra capacitat cultural, simbòlica, capacitat que ens col·loca per sobre fins i tot de la nostra constitució natural, com a animals que, malgrat tot, seguim essent. Som animals però gràcies al pensar no som animals, sinó més que animals.

Per què s'ha d'exigir el pensament crític? O, si voleu una formulació menys forta: per què l'hem de fomentar? Simplement per què ens dona la gana, per què ho diu la llei, o per què nosaltres som els professors i ells els alumnes? Per la gana o la llei no, pel darrer potser sí. Si nosaltres som aquí (i a l'aula) és per alguna cosa (i no fonamentalment perquè haguem aprovat unes oposicions), sinó més bé perquè hem fet un camí que ens col·loca en un altre pla que no és el dels nostres alumnes. Considerem que ser lliures val en sí mateix, i que tenir uns coneixements, unes actituds i uns procediments d'acció que no són purament els animals (opacs a qualsevol reflexió) és la condició per afermar aquesta llibertat.

A partir d'aquí podem reprendre les preguntes del principi i provar de mirar més lluny. Ser crític no és una cosa de ja tot i ara mateix. Per això considero fundada quasi sempre, però no transcendent o pertinent per al tema que ens ocupa, la queixa de

dir: la llei en el seu esperit ho diu, però en la pràctica és molt diferent. És clar que hem de protestar i lluitar per canviar tot allò que és un entrebanc per aconseguir els objectius, però això forma part de la mateixa feina i no n'és una contradicció o el senyal de la seva impossibilitat. Per contra, estariem en el paradís, el lloc sense discòrdia, i sobre la Terra els únics llocs sense discòrdia són els cementiris, i no tots.

Ser crítics no és ja tot i ara mateix, sinó que és una *utopia*. Sabeu que la paraula «utopia» vol dir originàriament 'cap lloc, sense lloc, que no hi és'. Si sols fos així, seria una utopia un home amb quatre braços o un cotxe que no consumeix energia. Això no són utopies sinó quimeres. Una utopia és, segons el diccionari, un ideal irrealitzable. I un ideal és «allò que no té existència sinó en la imaginació i que respon a la idea que hom concep del perfecte», és a dir, una aspiració.

En aquest sentit la utopia és un motor que ens empeny en una determinada direcció, en la direcció d'acostar-nos més al que considerem perfecte. És irrealitzable, deïem, però és que la perfecció és irrealitzable per definició; el que sí que és realitzable és el camí cap a la perfecció, cap a allò que considerem millor, més bo, més acostat a la perfecció.

Ser crític com a utopia voldria dir així que és allò que sempre hem d'aconseguir, que ens empeny, o estira, a fer i actuar en una direcció, i no en una altra. Ens podem queixar: «no ho aconseguirem mai totalment!» Potser, o segur, però: diu això alguna cosa en contra d'aquesta utopia? Si fos així seria com dir: visc però com que se que he de morir, no val la pena viure. A això podríem respondre: precisament per això val la pena viure, no ho valdria si fos a l'inrevés, no tendria sentit si no sabéssim com acaba la pel·lícula.

En tot cas, dona sentit al que fem. És acostar-se a l'ideal posant en pràctica el mateix ideal. I aquí no hi ha diferències entre mitjans i fins. Uns van junts amb els altres. És com

nedar: què es fa primer: s'aprèn a nedar o es fica un a l'aigua? Totes dues coses alhora, pel contrari, no es fa ni una cosa ni l'altra.

Abans d'acabar voldria afegir una conseqüència i una idea sobre la ironia, que l'havíem deixada de banda.

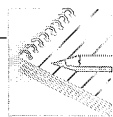
Conseqüència: la Filosofia és, realment i al marge d'imatges deformades, exercici continuat del pensament crític. D'acord amb això, i la història dels darrers vint-i-vuit segles ho demostra, la Filosofia no serveix per a res, si la comparem amb qualsevol tècnica o ciència; millor dit: no produeix res consumible. Per tant, per a alguns aquesta seria la demostració que el pensament crític no serveix per a res i és totalment prescindible. La qüestió és que tal vegada ja no necessitem res més que sigui consumible. Fins i tot en sentit estrictament econòmic i material, podríem defensar l'anterior, i dir que els problemes d'accés a béns materials per a una vida digna que tenen una bona part dels habitants del planeta no són problemes de producció sinó de mala distribució. Així, i fins i tot en aquest cas extrem, el retret que no serveix per a res pràctic, material, ja no seria un retret defensable.

Si hem de defensar una activitat inútil des del punt de vista productiu, aleshores podem recordar que la dependència exclusiva de la materialitat, de la naturalesa animal, va acabar amb els primers que parlaren, o pintaren un dibuix dintre de la cova o s'acariciaren mirant-se als ulls sense dir res. I des de llavors, malgrat que de vegades ens costi creure-ho a la vista d'alguns episodis històrics, hem estat alguna cosa més que uns bocins de carn, pell i ossos, més que pura materialitat animal.

Des d'aquell moment, des que som persones, l'adaptabilitat racional mitjançant el pensament és un valor (fins i tot productiu, no s'ha de negar-ho), i pensar és així una eina per a l'adaptabilitat. Aleshores, d'aquesta manera, ja tenim una resposta al perquè serveix pensar críticament.

Idea: la ironia és distanciament per captar millor el conjunt i no tan

DORA MUÑOZ / PERE B. MOREY
Mestres i llicenciats en Ciències de l'Educació



Filosofia 6/18: petita història d'un projecte per ensenyar el valor de pensar



El projecte Philosophy for Children sorgeix de la mà de Mathew Lipman a Nova York, a finals de la dècada dels 60. En aquells moments la Filosofia es veia com un instrument cultural de prestigi essent sols una assignatura a la Universitat. Tots els universitaris havien de fer un curs de Filosofia de sis mesos. La Filosofia s'entenia, doncs, com un «vernís cultural» al qual sols tenien accés els universitaris, però la Filosofia com un espai de reflexió sobre la realitat no existia en cap altre dels nivells de l'ensenyament.

En aquells moments l'ambient social era molt favorable a la discussió dels problemes de vida (era l'època en què havia acabat la guerra de Corea, començava la de Vietnam, apareixen els moviments pacifistes, antisegregacionistes, hippies...) i l'escola no donava cap resposta a aquesta inquietud social per la moral i l'ètica.

Davant això sorgeix la proposta Values clarification ('Clarificació de valors'), que parteix del sentiment generalitzat entorn de la necessitat de tractar els valors a l'escola i consisteix en uns quants llibres als quals es presenten llistats de valors, metodologies i programes per a la seva transmissió a l'escola, i presenten el treball dels valors aïlladament.

M. Lipman reacciona davant aquesta proposta opinant que els valors no es poden ensenyar per separat, ja que precisament el valor dels valors és la relació que tenen entre si. És la comprensió d'un fenomen global el que permet actuar, no la dels

seus aspectes per separat. Aquesta relació entre els valors és precisament la Història de la Filosofia, ja que hi ha molts autors que han escrit sobre això en relació al seu context. I per tot això planteja que, si cal apropar els nens a la discussió i tractament dels valors, cal apropar-los a la Filosofia, fet pel qual Lipman reacciona enfront del Values Clarification proposant retornar cap a la Filosofia, i passant d'un tractament parcial a un tractament global. Altrament, creu que això no es pot fer a la Universitat, perquè és massa tard, i que el que cal és apropar la Filosofia als diferents nivells de l'ensenyament, per la qual cosa es planteja «escriure una història per a nens, un conte en el qual els personatges fossin nens que descobreixen els principis del raonament per si sols; si aconseguia un conte bo, els nens gaudirien en llegir-lo; amb la lectura aprendrien al mateix temps els principis que els nens de ficció descobreixen. És més, el llibre els podria oferir un model de nens que pensen.

No em satisfien els nens que veia a la televisió o a les vinyetes dels còmics; aquests nens que estan contents o tristos, actius o inactius, però que mai tenen pensaments, que mai es mostren com a nens pensants. Els models que transmetem als nens provinents de la nostra cultura popular no són nens que pensen, els identifiquem només amb nens actius que tenen molts sentiments, així que vaig pensar que si escrivia aquest llibre podria oferir als nens un model d'un tipus diferent». ¹ (Lipman, 1989).

Naixia així el projecte Philosophy for Children als EUA, des d'on es projectà convertint-se en un projecte internacional.

En primer lloc es crea l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), que coordina l'aplicació del projecte i que a poc a poc es va fent extensiu a diferents àmbits dels EUA, per passar a ser aplicat, prèvia traducció dels materials a diferents països de Sudamèrica, primer, i d'Europa, després.

L'ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) és l'organisme que, amb seu a Brasil, agrupa tots els centres d'aplicació del programa existents al món, que es troben a tot el continent americà, Europa i Japó.

EL PROJECTE FILOSOFIA 6/18 A LES ILLES

Philosophy for Children arriba a Espanya com a Filosofia para niños i a l'àmbit de Catalunya i les Illes Balears com a Filosofia 6/18, perquè és un projecte adreçat als infants i joves des del sis fins als divuit anys que pretèn, adaptant-se a les característiques dels nostre àmbit lingüístic, ajudar-los a aprendre a pensar a través de la Filosofia. La coordinació de l'aplicació del projecte es du des de l'IREF (Institut per a la Recerca de la Filosofia), amb seu a Girona i Barcelona. A poc a poc es va estenent el nombre de professors i alumnes que en centres d'educació primària i secundària participen en el

projecte, fins que aquest arriba a Mallorca.

En el procés d'introducció del projecte a les Illes podem parlar de dues etapes ben diferenciades. La primera comença al llarg dels cursos 1987-88 i 1988-89, als quals es dona un procés de primers contactes i d'introducció del programa a un grup molt reduït de centres d'ensenyament mitjà. Alguns professors, assabentats de l'existència del projecte de Filosofia 6/18, entren en contacte amb l'IREF de Barcelona i organitzen, el mes de febrer de 1988, un curs de formació inicial al CEP de Palma. Resultat d'aquest curs: una professora, Margalida Mas Vicens de l'IB Can Peu Blanc de la Pobla, inicia l'experimentació al llarg del tercer trimestre amb alumnes de 3r. de BUP i participa en una trobada de professors que participen en el projecte a Girona el mes de maig del mateix any. El curs 1988-89 s'incorporen, juntament amb l'IB Can Peu Blanc, un professor de l'IB Ramon Llull i un altre de l'IB núm. sis.

En una segona etapa, ja a partir del curs 1989-90, s'incorporen al projecte mestres que treballen a EGB i el grup es va organitzant i aprofita la infraestructura del CEP de Palma a partir del fet que qui coordina el grup, Carme Ripoll, és formadora de formadors de llengua castellana amb dedicació a temps total al CEP. El grup està format per setze ensenyants de quatre escoles d'EGB i de tres Instituts. El mes d'abril de 1990 es presenta l'experiència com a Projecte d'Innovació Pedagògica i Curricular amb l'objectiu que la dotació econòmica del qual es pugui destinar a retribuir les reunions dels professors experimentadors i a la formació.

Aquest mateix curs, quinze dels ensenyants que participen en el programa assisteixen a la I Conferència de Filosofia 6/18 a Sant Feliu de Guixols, la qual se celebrà els dies 18, 19 i 20 de maig. Des de Mallorca es presenten dues comunicacions.

Al llarg del curs 1990-91 es realitzen un gran nombre d'activitats encaminades a difondre i consolidar

l'experiència, fet que comportarà un augment del nombre d'ensenyants que fan ús del programa a les seves aules, encara que no formin part del «grup experimentador» formalment constituït des del CEP. D'entre les activitats realitzades aquell any, amb alguns entrebancs, podem destacar: constitució del Seminari al CEP que encara continua, presentació del projecte a pobles i escoles, contactes amb editors i distribuïdors per tal que el material es trobi a l'abast del professorat, presentació dels materials, jornades d'iniciació al projecte i sessions de seguiment a través del Seminari. Cal destacar d'aquest període el reconeixement que des de l'IREF de Barcelona es fa del grup de Palma i la seva participació en la formació i difusió del programa.

Al curs 1991-92, el Seminari Permanent veu interrompuda la seva tasca degut als canvis que es produeixen al CEP. L'experiència continua als centres en què ja està implantada, però no existeix el suport exterior d'un grup formalment constituït com era el Seminari Permanent coordinat des del Centre de Professors. És un període de gestions amb el Director Provincial del MEC per aconseguir una persona que es pugui dedicar a la coordinació del programa, portada a terme per una petita comissió d'ensenyants amb el suport, des de Barcelona, de l'IREF. El tema de la coordinació no es va resoldre fins a final de curs; d'aquesta manera, un esdeveniment que ja estava previst amb anterioritat, com era el trasllat de l'exposició «Criatures Misterioses» a Palma, no es va poder realitzar fins dos anys més tard. Aquesta exposició estava organitzada per l'IREF amb obres d'artistes de reconegut prestigi i pretenia ser una eina per treballar l'Art.

Al curs 1992-93, l'experiència va entrar en una fase de relativa normalitat a Mallorca. El grup d'experimentadors, formalment constituït en Seminari Permanent del CEP, disposava d'un coordinador, Joan Carles Alzamora, encara que no estava alliberat ni parcialment ni totalment de les seves funcions docents, fet que

en gran mesura determinà que el nombre d'activitats que es dugueren a terme per fer conèixer el programa fos escàs. Un curs d'iniciació al projecte el mes de setembre i la presentació del programa a la Trobada d'Escoles Mallorquines foren les activitats més destacades d'aquell curs.

D'altra banda, si les activitats que podien tenir una transcendència fora del grup d'experimentadors no eren comparables a les dutes a terme el curs anterior, el nombre d'ensenyants que es trobaven inscrits com a membres del Seminari Permanent augmentà considerablement: arribaren als trenta-set membres.

Si hem caracteritzat el curs 1992-93 com el de l'entrada en una fase de normalitat, el curs 1993-94 es pot qualificar com el de la definitiva consolidació quant a la aplicació del programa i a la configuració del grup de professorat estable que formarà part, en anys successius, del Seminari Permanent de Filosofia 6/18 de Mallorca. Aquest és un curs amb un gran dinamisme pel que fa a activitats; així, a més del Seminari Permanent que fa reunions mensuals, trobàvem un significatiu nombre de cursos de formació:

- Cursos d'iniciació i aprofundiment a Mallorca i Menorca.
- Dos cursos d'aprofundiment sobre programes específics, Pimi i Kio&Gus, a Barcelona.
- Assistència a trobades internacionals: VI Conferència de la ICPIC a Alcalá de Henares i VI Trobada Hispano-Portuguesa de Formadors de Professors de Filosofia per a Nins a Còrdova.

A més d'aquestes activitats, cal destacar-ne altres de difusió del programa, com és la presentació que es va fer a la Trobada d'Escoles Mallorquines, programes de TV i ràdio... Però, molt especialment, cal destacar al llarg d'aquest curs l'exposició «Criatures Misterioses». Aquesta exposició, inaugurada el febrer de 1994 a la Fundació La Caixa, estava oberta al públic en general, encara que possibilitava la visita de grups escolars des del mateix plantejament meto-

dològic del programa amb la finalitat d'aprendre a veure i parlar d'Art. També, i com a mostra del gran dinamisme que caracteritzarà aquest curs i del qual fèiem esment abans, es realitza la I Conferència de Filosofia 6/18 a les Illes Balears, que, en l'àmbit dels territoris de llengua catalana, serà la primera i única conferència organitzada fora de Catalunya.

Des d'aquest curs fins a l'actualitat podríem parlar d'una etapa de normalitat en relació a les activitats que es desenvolupen al voltant del programa, sempre concentrades al voltant del Seminari Permanent de Filosofia del grup de Mallorca, nucli dinamitzador de totes les experiències que es duen a terme a totes les illes. A més, però, es donen alguns fets constitutius d'una certa transcendència.

Al llarg del curs 1994-95 podríem destacar la constitució del Seminari Permanent de Menorca; la realització de cursos de formació, per primera vegada fets de forma descentralitzada, a Palma, Manacor i Inca; com també cursos d'aprofundiment sobre Pimi i Lisa i la participació en un curs de la Fundació Pilar i Joan Miró per fer conèixer l'experiència de l'exposició «Criatures Misterioses». L'aparició del programa Filosofia i narració, a partir del conte *El carter Joliu*, també és un fet que cal destacar al llarg d'aquest curs, ja que, d'una banda, cobreix un buit d'edat (primers cursos de primà-

ria i educació infantil) i, de l'altra, possibilita la constitució d'un grup de treball específic sobre aquest programa, el qual s'anirà reunint amb relativa freqüència des de llavors ençà. També, un dels fets més significatius d'aquell curs és la concessió d'un Premi Francisc de Borja Moll al grup que forma el Seminari de Mallorca per la tasca a favor de la llengua catalana i la cultura de les Illes Balears, no debades des del programa es potencia l'estreta relació existent entre pensament i llenguatge.

Durant el curs 1995-96, arran d'un curs d'iniciació que es fa a Eivissa, en sorgirà un grup de treball que, sense constituir-se oficialment com a seminari, s'anirà reunint amb una certa freqüència per intercanviar experiències i informació sobre el projecte. També es realitzen dos cursos d'aprofundiment a Palma sobre Aris i *El carter Joliu*. Cal destacar, però, al llarg d'aquest curs, les sessions que, integrades en el Seminari Permanent de Mallorca, es realitzen amb la professora brasilera Angélica Sátiro sobre el tema de l'avaluació.

Al curs actual continua amb la mateixa tònica, i tan sol cal destacar-ne un curs d'iniciació a Palma i la previsió d'un curs a Menorca que es realitzarà durant el mes de maig.

En aquestes línies s'han ressenyat les activitats que, amb la participació de professorat de les Illes, s'han dut a terme en relació al projecte Filosofia

6/18. De totes aquestes i a manera de tancament, destacariem per a la seva significació en la continuïtat de l'experimentació del programa:

- La presència d'un grup de professors a la conferència que anualment organitza l'IREF a Catalunya.

- La continuïtat dels Seminaris Permanents de Mallorca i Menorca com a centres neuràlgics de la dinàmica d'actes que s'han dut a terme al llarg d'aquests cursos.

- La tasca continuada de divulgació duta a terme des de la coordinació d'aquest grup amb la col·laboració d'un grup de professors, amb una significativa presència als mitjans de comunicació i als centres educatius.

Des de l'inici de l'aplicació del projecte a Mallorca fins ara s'ha recorregut un llarg camí que ens ha ajudat a tots i totes, mestres i alumnes, a comprovar que és possible aprendre i ensenyar a pensar i sobre pensar. És aquest el camí pel qual volem continuar transitant tots junts per aprofundir en el valor del diàleg i el pensament per construir una societat de persones més felices i millors. ♦

NOTES

(1) Fragment de la conferència del Dr. Matthew Lipman a la sessió oberta del II Congrés Internacional de Filosofia per a Nens (Sta. Cristina d'Aro) el juny de 1987. Publicat a IREF (1989). *Projecte Filosofia 6/18*.

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

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

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

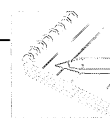
Els articles han de tenir una extensió d'entre quatre i sis pàgines DIN A4, escrites a doble espai, i han de dur un títol que en sintetitzi el contingut. Cal que lliureu

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

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

Revista L'Arc

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



MARGALIDA MAS

Professora a l'IES «Can Peu Blanc» (Sa Pobla)

L'educació en valors en el projecte

Filosofia 6/18



es de fa uns anys l'expressió «educació en valors» és presentada per alguns com si es tractàs d'una nova descoberta del Mediterrani: és que algú pot pensar seriosament que una educació pot merèixer aquest nom sense ser al mateix temps una transmissió de cultura i de valors? Què ens ha passat als educadors per arribar a formular d'una manera explícita la necessitat d'incloure la dimensió valorativa en l'educació, i que això sigui presentat com una novetat?

Possiblement la consideració de la formació que rebérem els que fórem educats en l'escola nacionalcatòlica dels anys 50-60 ens va fer adonar que una determinada visió del món i de la vida ens havia estat imposada sense consulta prèvia. Contemplar retrospectivament la manca de llibertat que havíem patit ens va fer pensar que nosaltres, com a educadors, treballàrem perquè els nostres alumnes fossin lliures i autònoms i és possible que n'hàgim mantingut la intenció, però que en bona part n'hàgim equivocat el rumb: pensàvem que la manca de normes externes fomentaria la responsabilitat i que l'absència de coacció contribuiria a formar persones lliures. Però, en molts de casos, els resultats foren indesitjables: veiem clarament que en una societat democràtica l'escola havia de ser laica i neutral, però la convertírem en laicista i neutra. Així les coses (i som ben conscient del caràcter caricaturesc i parcial de les línies anteriors), resultà que els adolescents i els joves

tenien valors (és clar que en tenien, hom no pot ser neutral davant les coses que ens importen i la vida urgeix a l'acció!), però eren uns valors que no ens explicàvem prou bé d'on havien sortit ni qui els ho havia ensenyat..., i donàrem la culpa a la publicitat i a la televisió com a exponents de l'impersonalisme que tot ho mescla i tot ho confon perversament perquè qui mana, al cap i a la fi, són les lleis del mercat.

1. Quan parlem d'educació en valors, a quins valors ens referim?

Per entendre què vol dir «educar en valors» pot ser útil partir de la distinció entre els termes «politeisme axiològic» i «pluralisme» tal com ho fa Adela Cortina a *Ética de la societat civil*. Amb l'expressió «politeisme axiològic» Max Weber significava el procés de modernització caracteritzat per un progrés en la racionalització (entesa aquesta com un ús instrumental de la raó o la capacitat de mesurar mitjans i conseqüències sense posar en qüestió els fins últims), i un retrocés en les imatges morals i religioses compartides. El pluralisme democràtic, en canvi, consisteix en la possibilitat (i la conveniència) de discrepar des d'uns mínims compartits:

«La fórmula mágica del pluralismo consistiría en compartir unos mínimos morales de justicia, aunque discrepemos en los máximos de felicidad».¹

L'article 1.1 de la LOGSE es vol referir a aquests mínims quan diu que el sistema educatiu s'orientarà a «la formació en el respecte dels drets i les llibertats fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat en el marc dels principis democràtics de la convivència».

La nostra civilització ha arribat, a través d'un llarg procés, a formular les idees-guia que expressen les condicions de possibilitat d'una convivència democràtica (o, el que és el mateix, una forma de convivència basada en el reconeixement de la dignitat de la persona humana), però encara no ho hem fet tot, cal anar més enllà en el descobriment de noves dimensions dels valors i, sobretot, en el seu reconeixement efectiu en tots els casos. Aquesta tasca, que no s'acabarà mai, requereix sensibilitat per parar atenció a una realitat diversa i canviant i capacitat crítica per destriar el gra de la palla; no tots els valors són igualment valuosos independentment de les circumstàncies. Es pot parlar de valors en abstracte, però la seva realització s'ha de fer efectiva en situacions particulars.

La tasca de l'educació moral hauria de consistir a ajudar els nins i els joves a prendre consciència d'aquests valors-guia que són els mínims exigits per a una convivència democràtica i, tenint-los com a marc de referència, dissenyar i viure el propi projecte de felicitat i realització personal.

2. Com s'ensenyen i s'aprenen els valors?

Aquesta és una qüestió antiga en la Història de la Filosofia. Plató, al *Protàgores*, es preguntava si la virtut es podia ensenyar i Aristòtil, a *Ètica a Nicòmac* deia que l'objectiu de la investigació sobre el bé no és tant entendre'l en teoria com aprendre a ser bons.

Per començar, podem considerar alguns mètodes contraproductius en l'educació en valors:

- És contraproductiu la prèdica moralista, el sermó, i ho és independentment del contingut que vol transmetre. Tots sabem que els eslògans i les consignes són efectius en el sentit que contribueixen a la modificació de conductes. Però la consigna, el sermó i la prèdica sempre infravaloren el destinatari del discurs, mai el consideren com un interlocutor vàlid, sinó que sempre el tracten com algú que no té dret a replicar ni a dir-hi la seva.

- També és contraproductiu l'aplicació del *laissez-faire* a l'educació. L'absència de pautes de conducta i de normes és tan perjudicial com la demanda (o l'exigència) d'una submissió cega a un ordre imposat des de l'exterior que, sigui quin sigui, sempre és vist com a arbitrari per qui la pateix.

- Tampoc no és suficient parlar molt dels valors per interioritzar-los i convertir-los en pautes pròpies de comportament. Per exemple, una anàlisi minuciosa dels conflictes bèl·lics que actualment destrossen diversos indrets del món no promourà, per sí mateixa, una actitud no-violenta en els estudiants si no va acompanyada d'alguna cosa més.

En canvi, podem afirmar que els valors s'aprenen si deixam que els nins i els joves visquin situacions que possibilitin la pràctica dels valors, el seu descobriment, la seva crítica. I aquestes situacions no han de ser simples simulacres d'hipotètiques situacions futures, sinó que han d'estar arrelades en la pròpia vida personal dels estudiants. No hauríem de caure en l'error de pensar que l'escola és un

reducte incontaminat on es defensen els valors més autèntics enfront de la desvalorització del món exterior. Hem de ser conscients que l'escola és, fins a cert punt, un lloc de ficció, és el lloc on es representa un paper que algunes voltes els actors no es prenen gaire seriosament; com més disposats estiguem a fer de l'escola una part de la vida i no només un lloc que prepara per a la vida, més fàcil serà convertir-la en un espai educador. Possiblement sigui J. Dewey un dels pensadors que millor han sabut expressar la necessitat de superar la dicotomia escola/vida:

«Una gran part de l'educació actual fracassa perquè negligeix aquest principi fonamental de l'escola com a forma de vida comunitària. Aquesta educació concep l'escola com un lloc on s'ha donat una determinada informació, on s'han d'aprendre determinades lliçons, o s'han de formar determinats hàbits. Pensem que el valor d'aquestes coses rau en gran part en un futur remot; el nen les ha de fer per raó d'unes altres coses, i, per això, no es converteixen en una part de l'experiència vital de l'infant i no són doncs realment educatives. L'educació moral se centra sobre aquesta concepció de l'escola com a mode de vida social, segons la qual la millor formació moral i la més profunda és precisament la que s'adquireix per la necessitat d'entrar personalment en relació amb els altres en una unitat de treball i de pensament. Els sistemes educatius actuals, en tant que destrueixen o negligeixen aquesta unitat, fan difícil o impossible d'aconseguir una preparació moral regular i genuïna».²

Podem afirmar també que els valors s'aprenen per la via de l'exemple; els adolescents són particularment sensibles a la inconsistència dels adults en qüestions de valors. A vegades les seves actituds ens irriren i és molt probable que aquest disgust vingui produït pel fet que veiem reflectit en ells el que menys ens agrada de nosaltres mateixos. La saviesa popular sintetitza molt bé aquesta si-

tuació en una vella dita: «fes el que jo et dic, però no facis el que jo faig».

Podem afirmar també que els valors s'aprenen a través del compromís en un diàleg seriós en el qual no només s'hi exposen idees, sinó en el qual ens exposam nosaltres mateixos; un diàleg en el qual estiguem disposats a ventilar les nostres conviccions, a veure-les refutades pels altres al mateix temps que estam disposats a acollir les creences alienes amb voluntat de trobar-los una justificació o, com a mínim, una explicació:

«En este mismo sentido, la proliferación de códigos morales y religiosos es, como anunció Mill y ha indicado Aranguren, un signo esperanzador. Ahora bien, la verdadera aceptación de este pluralismo supone una actitud moral tan distinta del eclecticismo irenista que acepta todos los códigos luego de haberlos limado o agarbanzado, como el dogmatismo que se erige en defensor de uno de ellos y abanderado en la cruzada contra los demás. La única actitud moral que supone, promueve y acepta esta diversidad es la ya anunciada: el compromiso efectivo en uno de ellos, al que intentamos por todos los medios refutar y del que nos distanciamos sólo para entender y, en la medida de lo posible, compartir las razones y motivaciones en que se fundan los demás códigos».³

3. Què aporta el projecte Filosofia 6/18 a l'educació en valors?

«En l'educació moral hi ha un component de raonament, com també hi ha un component de construcció del caràcter i un d'alliberament emocional i de formació de la sensibilitat. La dificultat no és concebre un programa d'estudis que tingués en compte un d'aquests aspectes, sinó un que els tingui en compte tots».⁴

Segurament la majoria d'educadors interessats en l'educació en valors estarien d'acord amb aquestes paraules de M. Lipman, el creador del projecte Philosophy for children, conegut com a Filosofia 6/18 a l'am-



bit de parla catalana. Però quan ens trobam amb un grup d'estudiants concrets, amb les seves peculiaritats com a grup i també amb les seves diferents capacitats i interessos individuals, moltes vegades no sabem ben bé per on hem de començar: una clarificació de valors? una resolució de dilemes? un debat? una exhortació al respecte i la tolerància? un treball de camp per recollir informació sobre els valors de la societat?... En un moment donat, cada una de les estratègies esmentades pot ser útil i eficaç si la sabem emmarcar en un disseny general que inclogui una proposta dels objectius que volem assolir i la metodologia adient per aconseguir la meta. El projecte Filosofia 6/18 posa al nostre abast les línies generals d'un programa complet d'educació en valors i, a més, ens facilita les petites i les gran estratègies per fer el camí.

Podem resumir els objectius generals del projecte en els següents apartats:

a) Aprendre a pensar per si mateix: pretenem millorar en els alumnes i les alumnes l'habilitat de raonar, de reflexionar sobre si mateixos i sobre la seva relació amb l'entorn físic i social, de trobar significats a l'experiència, identificant termes i conceptes, argumentant, relacionant, comparant, cercant la imparcialitat i cercant alternatives.

b) Afavorir el creixement personal i interpersonal: el projecte pot produir un increment significatiu en la confiança en un mateix, en la maduresa emocional i en un coneixement general de si mateix, perquè el fet d'aprendre a pensar té lloc en un procés de discussió interpersonal, d'intercanvi i de reflexió. La discussió filosòfica promou entre els infants i els joves el coneixement i el respecte de la personalitat, els interessos, les creences i els prejudicis dels altres.

c) Desenvolupar la creativitat: l'educació tradicional creu que educar en el rigor de la lògica sovint només s'aconsegueix a costa de la imaginació i la creativitat. El plantejament d'aquest projecte suposa, al contrari,

que podem encoratjar el pensament lògic mitjançant una activitat creativa i, a la inversa, que podem fomentar la imaginació i la creativitat desenvolupant l'habilitat lògica.

Com podem aconseguir aquests objectius?. La resposta general consisteix a dir que volem fer de la classe «una comunitat de recerca».

Entenem que l'educació (considerada com a aprenentatge de conceptes, adquisició de destresa en el maneig de procediments i formació o modificació d'hàbits o actituds) és sempre una activitat social; el sentit del terme «educació» és quasi equiparable al sentit del terme «socialització». Però moltes vegades s'ha posat de relleu la importància de la relació mestre/a-alumne/a i no s'ha tingut prou cura de posar de manifest que aquesta relació, tot i ser de molta transcendència, només constitueix una part de la xarxa de vincles que s'articulen a l'interior del grup-classe i de l'escola. A més, el coneixement humà no ha progressat juxtapesant simplement les contribucions de científics i pensadors individuals, sinó també com a fruit de la col·laboració, la contrastació, el joc de preguntes i respostes creuades entre les diferents persones o col·lectius dedicats a la recerca.

Des del projecte Filosofia 6/18 entenem que el grup-classe ha d'arribar a funcionar com una petita comunitat de recerca. L'eina bàsica del nostre treball és la discussió filosòfica, i cada membre integrant del grup (no cal dir que també el/la mestre/a) ha d'aprendre a parlar i a escoltar seguint els criteris elementals d'imparcialitat, comprensió i consistència.

La recerca que volem portar a terme a les nostres classes té una finalitat i un contingut. No pensam de cap manera que, pel que fa a l'educació en valors, l'adquisició d'habilitats de raonament i de discussió sigui suficient per furnir els infants i els joves del bagatge necessari per orientar la formació del caràcter i l'acció. Els problemes morals no són (o no es redueixen a) problemes lògics o problemes psicològics tot i que cal

tenir molt en compte ambdues dimensions. És cert que necessitam raonar per resoldre situacions conflictives des del punt de vista dels valors, però la correcció formal (tota sola) no ens garanteix l'encert:

«Nosaltres no encoratgem que s'ensenyi a raonar els infants perquè creguem que els problemes morals no són més que problemes lògics camuflats, els quals, amb una anàlisi lògica aviat es resoldrien».⁵

Quin és el paper del/la mestre/a en la formació i el manteniment de la classe com una comunitat de recerca? Diguem, d'entrada, que la tasca és difícil però no impossible de dur a terme i, a més, es tracta d'una feina enormement gratificant. El mestre ha de ser un facilitador de la recerca, no un predicador ni un àrbitre, sinó un mitjancer entre els estudiants i, des de la perspectiva de l'educació en valors, allò que seriosament la nostra civilització ha arribat a considerar com a desitjable.

Podríem sintetitzar de la següent forma els requisits que hauria de reunir un bon professor de Filosofia 6/18:

a) Conèixer bé el projecte en el seu conjunt: materials, rerefons filosòfic, fonaments psicopedagògics, etc. Quan afirmam que el mestre ha d'investigar amb els estudiants no volem dir que s'ha de fer igual d'ignorant que ells, sinó que no ha d'abusar de la seva superioritat quant al coneixement per tallar les ales dels alumnes; que un mestre s'abstingui de donar una resposta tallant (de sí o no) a la pregunta d'un estudiant no vol dir que no hagi de disposar de coneixements i de recursos per contestar-la.

b) Ser extraordinàriament pacient i optimista a l'hora de valorar els petits progressos. En educació, els canvis importants es produeixen lentament; en moltes ocasions cal un període «d'incubació» durant el qual sembla que no passa res, que no s'avança i de sobte es dona una transformació que no podem explicar si no tenim en compte el procés de preparació i maduració.

c) Tenir ganes d'aprendre i d'investigar. Massa sovint actuam a les aules com si anàssim a administisar unes píndoles de coneixements i de saviesa que tenim emmagatzemades en un calaix, però si de veritat ens implicam en la recerca dels nostres estudiants comprovarem que també podem aprendre molt a class. Aprenem tècniques i recursos per a la nostra feina, però també aprenem a posar a prova la solidesa dels nostres coneixements i les nostres conviccions i se'ns obriran camins nous de recerca.

d) Ser conscient de les limitacions de l'escola com a espai educatiu, entenent el terme «limitació» no en el sentit de mancança, sinó de demarcació. A l'escola s'aprèn una petita part del que s'aprèn al llarg de la vida i els estudiants no arriben a les escoles «en blanc», perquè ells són també fills d'una família, espectadors de te-



levisió, lectors de premsa, socis d'un club esportiu, membres d'una colla d'amics. Si l'escola vol ensenyar-ho tot, correm el risc de fer el ridícul i no ensenyar res. Els mestres han d'ajudar els nins i els joves a adquirir les eines, els mecanismes intel·lectuals i afectius per organitzar i valorar les informacions i els estímuls que els arriben de llocs diferents. És per això que la formació en valors no pot ser un apèndix de l'activitat escolar, sinó que n'hauria de ser un dels eixos vertebradors. ♦

NOTES

(1) Cortina, A; *La ètica de la sociedad civil*, Anaya, Madrid, 1996, pág. 52.

(2) Dewey, J; *El meu credo pedagògic*, Eumo, Vic, 1985, pág.7.

(3) Rubert de Ventós, X; *Ètica sin atributos*, Anagrama, Barcelona, 1996, p. 133-134.

(4) Lipman, M; *Filosofia a l'escola*, Eumo, Vic, 1991, pág 216.

(5) Lipman, M; *Filosofia a l'escola*, Eumo, Vic, pág. 243.

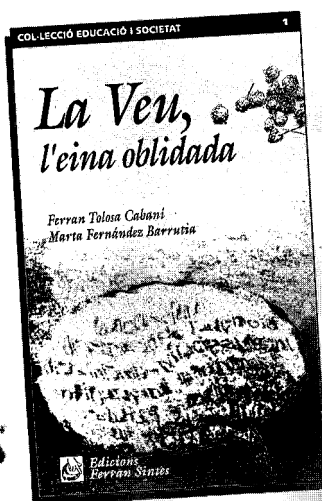
COL·LECCIÓ EDUCACIÓ I SOCIETAT

Núm. 1 - Sèrie general

la Veu, l'eina oblidada.

Ferran Tolosa Cabani

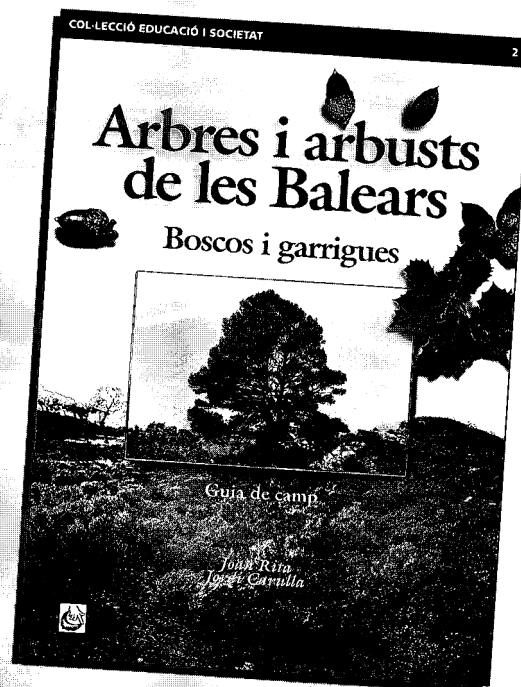
Marta Fernández Barrutia



Núm. 2 - Sèrie didàctica

Arbres i arbusts de les Balears.

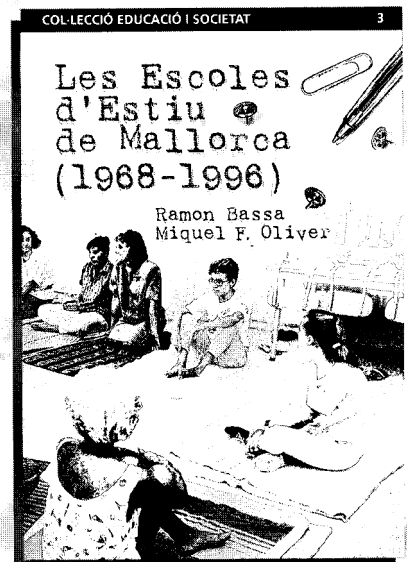
Joan Rita / Jordi Carulla



Núm. 3 - Sèrie general

Les Escoles d'Estiu a Mallorca (1968-1996).

Ramon Bassa / Miquel F. Oliver



ALTRES TÍTOLS EN PREPARACIÓ:

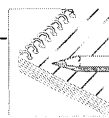
La Colònia Escolar Provincial de les Illes Balears. 1924 - 1932. Miquel Jaume Campaner

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

FERRAN
SINTES

FRANCISCA GRIMALT / FRANCISCA PASTOR / MARIA BEL TOLEDO
Mestres del CP de Sant Jordi

FILOSOFIA



Somada de gust, no pesa

La Filosofia al CP de Sant Jordi



s corrent entre els ensenyants d'avui dia gemegar per la «bona somada» que ens toca dur. A la nostra escola també tenim el vici o, segons com es miri, la virtut de fer-ho i una bona esquena per patir-ho.

Però avui el que ens pertoca és parlar de l'altra somada, de la que no pesa.

Des de fa vuit anys, moment en què arribà al centre un company tocat del gust per «filosofar», se'ns encomanà la dèria d'un projecte que tot just s'havia iniciat a Mallorca i que pretenia bàsicament desenvolupar habilitats de pensament: el projecte de Filosofia 6/18.

Aquesta iniciativa, molt concreta en un primer moment, ha esdevingut un projecte global del centre, des d'educació infantil fins als nivells superiors. Enguany, moment d'incorporació al centre del 1r. cicle d'ESO, s'ha impartit com a matèria optativa en aquest nivell.

Sempre que ens toca explicar l'experiència, solem adoptar un to entusiasta, tal vegada excessivament emotiu i, potser, aparentment irreflexiu.

A la memòria del curs 1990-91 consta: «L'objecte i la finalitat del programa no s'han reduït a l'hora de classe. Les habilitats adquirides i la dinàmica de la matèria es reflecteixen a les distintes àrees; ens hem trobat «fent Pimi» a classe de Ciències Socials o de Llengua».

L'abril del 1992, en un article aparegut a Escola Catalana comentàvem: «Segons dades extretes d'una enquesta

feta als alumnes, una gran majoria, que es converteix en unanimitat al cicle mitjà, jutja com a interessants les sessions; també un percentatge bastant elevat les considera divertides i valora com a important la feina que fa. Són molts els que reconeixen una millora qualitativa de la seva participació i de la seva capacitat de raonament».

Ja en el present curs escolar, i com a justificació de l'elecció de la Filosofia com a matèria optativa a 1r. d'ESO, s'exposa: «L'experiència d'aquests anys ens ve a constatar que l'objectiu que es perseguia a l'iniciar el projecte —*millorar les habilitats de pensament no com a finalitat sinó com a mitjà que permeti afrontar millor la varietat i la complexitat de la vida real*— s'ha acomplit».

Una vegada més hem estat convidats a valorar la feina d'aquests anys i, defugint del perill de la visió partidista d'uns mestres atrets per la matèria, hem volgut que la valoració fos fruit d'una reflexió feta conjuntament amb els alumnes de 1r. d'ESO i 8è. que, des del cicle mitjà, «fan filosofia».

Aquesta reflexió ens ha servit per constatar:

- L'atracció que senten per la matèria
- Les habilitats adquirides, tan pel que fa a les individuals com les del grup considerat en la seva globalitat
- Què ens ajuda a conèixer més l'alumnat i la pròpia dinàmica del grup
- La validesa de la feina feta.

Els explicarem la intenció de la valoració i utilitzarem una metodo-

logia similar a la del propi projecte. En tres successives sessions, es va determinar el pla de discussió i es van debatre els punts, d'acord amb els interessos manifestats i les prioritats establertes; i es va concloure amb un torn lliure d'intervencions a manera de cloenda.

Pretenem, a partir d'aquest moment, il·lustrar amb paraules dels propis alumnes tot allò que hem anat constatant. Es veurà que, al llarg de les seves intervencions, usen indistintament el terme per parlar de la ciència (Filosofia) i del mètode utilitzat (*filosofia*). Són, però, conscients, que hi ha més formes de «fer» Filosofia.

— «Com ens agradaria fer filosofia? Amb un llibre de text? Amb un tema concret? Ara l'únic que ens donen és un llibre...» (PEDRO)

— «i no està pensat ni res!...» (JOAN TOMÀS)

Dins el programa seguit fins ara, aquest grup ha treballat Pimi i Aris, textos pensats per al desenvolupament del projecte al 3r. cicle de primària y 1r. cicle d'ESO.

Atracció per la Filosofia

Ja en el moment de plantejar-nos els punts que s'havien de debatre («pissarra» inicial) sorgeixen qüestions com:

— «Què ens agrada de la filosofia?» (TOMEU)

— «Com es valora la filosofia? Com una àrea d'aprenentatge més?» (PEDRO)

— «Ens mereixem més temps per fer *filosofia*?» (PEDRO)

Darrere aquesta pregunta s'amaga un sentiment manifestat sovint de plaer, de trobar-se bé «filosofant».

Durant la discussió es torna a manifestar l'atracció:

— «Tots treuen temes que ens agraden i, cada vegada, jo vull participar perquè sempre tenc alguna cosa en el cap que vull dir-la». (XISCA E.)

Pragmàtics d'una banda, com demostren a la formulació de qüestions:

— «Per a què ens serveix la *filosofia*?» (XISCA R.)

— «En un futur, ens servirà de res?» (MARILENA)

i en les seves exemplificacions i conclusions:

— «Pensar és la manera més eficaç de sobreviure» (GUILLEM G.)
no defugen de cap manera de pensar i parlar-ne:

— «No és avorrit pensar» —en to taxatiu— (XISCA F.)

— «Pensar fomenta el xerrar més, perquè mira quant de temps hem passat...» (JOAN TOMAS)

Habilitats adquirides

Quan es donen opinions, es fa de manera argumentada; sempre són capaços de donar un «perquè» a les seves afirmacions:

— «Si ara jo agafàs en Guillem i li pegàs foc, s'arrossegaria en terra, i... per què faria això?... No aniria a posar-se aigua al bany, ...idò, és l'instint de supervivència... jo que vols que te digui» (TONI).

Saben rebatre les intervencions dels altres:

— «Xerrant de la droga, com deia en Llorenç... jo crec que sempre pensam però, a vegades, pensam malament» (IRENE)

— «Tu has dit que quan te vols drogar, penses. Però de vegades, no penses, te drogues perquè els teus amics es droguen» (MARILENA)

Reconduïxen la seva intervenció (el propi pensament) després d'escoltar la d'un altre:

— «L'enciclopèdia ens donaria el significat de *Filosofia*, però, és que el significat l'hauríem de treure nosaltres» (XISCA E.)

— «L'enciclopèdia no ens limitaria, al contrari, seria com a punt de partida» (JOSEP ALBERT)

— «Però no hem de conformar-nos» (XISCA E.)

(Accepta la idea de consultar l'enciclopèdia si això no tanca el debat).

Saben refermar idees i treure'n conclusions prou complexes:

— «Hi ha coses que no penses, que les fas sense pensar; surten i ja està» (DANI)

— «La paraula que estam cercant és *reflexos*» (PEDRO)

— «Pensament sobre l'instint: això és el que diferencia l'home dels animals» (JOAN TOMAS)

— «Nosaltres veníem, fa molts d'anys, d'animals; i l'instint encara el tenim, no ens ho han llevat per molts d'anys que hagin passat. I és el que, de vegades, lleva el pensar i entra l'instint. L'instint no sempre és dolent, pot ser bo» (EVA)

Coneixement de l'alumnat i de la dinàmica del grup

Algunes de les expressions sorgides al llarg del debat són reflex fidel de la manera de ser i actuar de determinades persones:

— «El primer pensament és el que val, no cal donar massa voltes» (SANDRA)

— «Pensar és bo. Però si tens un problema i comences a pensar, pensar i pensar, acabes pitjor que quan tenies el problema... pensar pot crear problemes» (XISCA R.)

— «Les coses s'han de pensar, però de vegades, amb el pensar, t'arribes a fer un embull. És un problema el pensar, encara que te doni moltes solucions» (XISCA E.)

Curiosament, l'única vegada que es va haver d'intervenir per reconduir la sessió va ser en un moment en què, de manera repetitiva, totes les argumentacions i exemplificacions que es feien eren a partir de fets violents, quan del que se tractava

era de discutir si «la gent del carrer pensa o actua sense pensar?». Totes les intervencions procedien d'un grup amb una càrrega agressiva considerable, fruit de la pròpia vitalitat:

— «Si un ve i te pega has de tornar-li, perquè no deixaràs que te pegui... te defensaràs» (TOMEU)

— «Abans de tornar-li, pensaré en qui és. Has de pensar en les conseqüències» (PEDRO)

— «Quan t'han pegat, jo crec que es pensa en tornar el cop, perquè no te poden fer res ja que tu no has començat» (LLORENÇ)

— «Si te peguen, no t'atures a pensar «què faig?» ... ja saps què has de fer. És com xerrar.» (DANI)

Validesa de la feina feta

No podem mesurar fins a quin punt aquesta feina els fa més reflexius, però les seves paraules demostren el grau de consciència que tenen de la importància del pensament en la vida de les persones, de qualsevol persona:

— «Com és que la *filosofia* s'adapta a cada persona i a cada moment sense cap condicionant?» (JOAN TOMAS)

— «Contestant a la pregunta de «si ets analfabet, pots filosofar?», jo dic que sí, a la teva manera, però pots filosofar. La *filosofia* és per a tothom» (XISCA F.)

— «Filosofar és pensar. Per tant, no has de tenir una ment privilegiada per ser un filòsof. Els teus pensaments, siguin més desenvolupats o no que els d'una altra persona, són igual de pensaments i mereixen la mateixa categoria» (TONI)

Després de tanta paraula i reflexió, voldriem concloure amb una expressió formulada per una alumna que, al marge de convencionalismes, manifesta espontàniament el que pensa:

— «Jo pens que això és una «menjada de coco» impressionant. Pot ser això és el que és la *Filosofia*... no?» (ELISA). ♦

CATALINA MOREY SUAU

Llicenciada en Ciències de l'Educació. ICE-UIB

Margalida Mas Vicens

La raó i el diàleg han entrat a l'escola



i a Margalida Mas se li aparegués un geni dins una llampra, els desitjos que demanaria no serien directament per a ella. En primer lloc, desitjaria que els pressuposts de l'escola pública augmentassin considerablement; llavors, que els estudiants de secundària no perdessin les ganes d'aprendre que tenien quan eren més petits; en tercer lloc, anhela que els mestres conservin el sentit de l'humor.

És de les poques professionals del món educatiu que, després de més de vint anys de feina, encara se sent il·lusionada; perquè creu en el poder de l'educació i perquè té a les seves mans l'instrument per aconseguir que l'escola esdevingui un espai de reflexió; l'espai per al i del pensament, de la inducció i del desig de saber.

És professora de l'Institut d'Ensenyament Secundari Can Peu Blanc de sa Pobla, on duu a terme, des de l'any 1987, el projecte Filosofia 6/18, un projecte que té com a objectiu final aconseguir que els estudiants pensin pel seu compte i es facin responsables del seu pensament i de la seva acció.

Si fins ara l'escola evitava la capacitat de sorpresa, d'admiració, la passió per aprendre i pel descobriment, ara ja podem dir que existeix el maó necessari per construir l'autonomia personal global, per arribar a l'autoexigència: el projecte Filosofia 6/18. A partir d'aquí, els nostres fills i filles esdevindran els subjectes actius de la seva pròpia educació.

Sols ara, després d'haver conegut Margalida Mas, voldria tenir a les meves mans el rellotge del temps, per tornar el temps enrere. Però sols per poder anar a classe amb ella.

Ens podríeu precisar una mica què és el projecte Filosofia 6/18?

El punt de partida del projecte Filosofia 6/18 és la convicció que la capacitat de pensar, que els humans posem de forma natural, es pot desenvolupar i perfeccionar aplicant una metodologia adequada, i en aquest punt de partida coincideix amb altres programes d'aprendre a pensar. El que és específic del nostre projecte és que el procediment que utilitzam és la recerca filosòfica; es tracta de pensar sobre el pensar en un context on es discuteixen

alhora temes lògics i epistemològics relacionats amb temes de metafísica, estètica, ètica, etc.

L'objectiu final és aconseguir que els estudiants pensin pel seu compte i es facin responsables del seu pensament i de la seva acció.

L'any 1987 iniciàreu d'una manera experimental el projecte Filosofia 6/18. Ara ja podeu extreure conclusions. Parlar que l'aplicació del programa possibilita o treballa les habilitats de raonament, una recerca lògica des del llenguatge, aprendre a pensar..., no és una mica ambiciós?

És molt ambiciós, però en educació és important fixar uns objectius alts sabent quin és el camí que s'ha de fer per assolir-los. L'essencial és emmarcar el dia a dia de l'aula en el conjunt del projecte, i els mestres que fan Filosofia ho tenen molt clar. Per exemple, quan ajuden un infant a cercar una vegada i una altra les paraules apropiades per aclarir un pensament o expressar un sentiment, saben que fan una feina que val la pena fer sense presses, acuradament, perquè ajuden a despertar i mantenir en el nin el gust per la feina ben feta i el pensament rigorós. A classe es fan «petites» coses que sabem que són «grans» perquè sabem on volem arribar.

Aquest projecte pretén afavorir en els estudiants una actitud inquisitiva, curiosa, potenciant les capacitats innates d'admiració i d'interrogació. Ens podríeu explicar com es treballen tots aquests aspectes?

L'eina de treball bàsica és el diàleg a partir de la lectura d'uns textos. Posam vertader esment a provocar i afavorir autèntics diàlegs i no simples debats o tertúlies. Per això, necessitam mestres entrenats i estudiants atents i ben disposats, i no sempre és fàcil motivar l'atenció i l'interès. Però si arribam a aconseguir el clima apropiat en una classe, el diàleg incita al treball cooperatiu i al treball personal. La lectura i la conversa van acompanyades de la reflexió personal i de l'escriptura i també de l'expressió artística en molts de casos.



Com repercuteix el programa en la resta d'activitat intel·lectual dels estudiants?

Som conscients que l'aprenentatge de qualsevol matèria és molt més efectiu com més possibilitat la transferència d'habilitats i de procediments a altres àrees. En general, els alumnes que treballen de forma continuada els diferents programes del projecte Filosofia 6/18 són capaços de mantenir una actitud inquisitiva i un pensament acurat quan treballen altres matèries.

Quin suport heu tingut?

Des de l'any 1987 hem tingut el suport dels CPR, que ens han donat la possibilitat de fer cursos de formació i seminaris permanents per al seguiment de l'experimentació.

Quan parlau del projecte Filosofia 6/18 sempre utilitzau el terme «comunitat de recerca». A què us referiu?

Expressa el model ideal al qual hauria de tendir una classe de Filosofia. Podríem sintetitzar així els seus trets més característics: té un projecte de recerca compartit perquè els seus membres s'han posat d'acord sobre què els interessa investigar. Valora cada un dels components com a possible font de veritat. Analitza les idees i les aportacions de cadascú des de diferents punts de vista. Fomenta el treball cooperatiu sense menystenir el treball individual.

Podríeu explicar què és l'Institut de Recerca per a l'Ensenyament de la Filosofia?

L'IREF és una institució creada l'any 1987 amb el propòsit de traduir i difondre els materials de M. Lipman que són el suport del projecte Filosofia 6/18, i al mateix temps formar mestres que puguin aplicar-lo i seguir l'experimentació. Des del primer moment un grup de professors de Mallorca ens incorporarem a la feina i des de llavors hem anat participant en les seves activitats.

El projecte té com a punt de partida les lectures de diversos llibres segons el nivell i l'edat. Per exemple, *Elfe*, *Pimi*, *La descoberta d'Aristòtil Mas*, *Lisa*, *Suki*..., què en pensau, del llibre *El món de Sofia*?

L'èxit editorial de llibres com *El món de Sofia* (que crec que no és una bona novel·la ni una bona història de la filosofia) em fa pensar que hi ha un públic ampli que no és al·lèrgic a la reflexió i a la discussió d'idees si aquestes es presenten de forma senzilla i amena. Crec que hi hauria d'haver més obres de «divulgació filosòfica», igual que n'hi ha de «divulgació científica»; la voluntat d'aclarir sense trivialitzar hauria de ser norma en l'escriptura d'obres filosòfiques dirigides a un públic no especialitzat. A més, no sempre les obres més embolicades i difícils coincideixen amb les més profundes i rigoroses.

Un lema per reivindicar l'actualitat i la importància de la filosofia.

Si del que es tracta és de reclamar més presència de la Filosofia en els plans d'estudis, diria que cal fer dues

coses: primera, conservar la Filosofia com a assignatura, molt especialment com a estudi de la història de la filosofia per assegurar que els joves no es perdin el coneixement d'una part important de la nostra civilització. És important saber d'on venim, i per això no és només imprescindible conèixer la història general, també s'ha de tenir accés a la història del pensament, de la literatura, de l'art, de les religions, de la ciència, perquè no es tracta d'històries diferents. I segona, seria bo donar un caràcter més filosòfic a totes les matèries en el sentit de fer veure les connexions entre els diferents àmbits del coneixement i facilitar una reflexió sobre la manera com coneixem, des del punt de vista individual i social.

Per altra banda, si es tracta de posar en relleu la vigència de la filosofia en general, podríem dir que avui hi ha un interès d'un públic ampli sobre qüestions ètiques lligades a problemes sociopolítics per una banda, i per una altra a qüestions científiques. Dos exemples: la discussió sobre la necessitat (o no) de mantenir l'estat del benestar és una discussió política, però també filosòfica; la discussió sobre si tot el que es pot fer tècnicament és bo que es faci és una discussió ètica.

Creieu en la pervivència de conceptes com «subjecte», «crítica» o «reflexió»? L'interès que manifesta la filosofia actual per temes com el llenguatge o la intersubjectivitat suposa el final de la vella filosofia del subjecte-consciència?

Respondre bé aquesta pregunta suposaria ser capaç de fer una síntesi de la història de la filosofia, i no ho sabria fer amb poques paraules. El punt de referència obligat és sempre el pensament dels filòsofs grecs, que marcaren el repertori de temes que es tractarien una vegada i una altra en contextos històrics diferents. Per exemple: la importància que avui es concedeix al llenguatge no és símptoma d'un nou «descobriments» (Plató ja en va parlar molt i bé), sinó més aviat símptoma que avui tenim més instruments d'anàlisi per apropar-nos a aquest tema i hem pres consciència que podem considerar noves dimensions. Podríem fer consideracions semblants pel que fa als altres temes esmentats a la pregunta; no es tracta de fer voltes sempre a l'entorn del mateix; es tracta que, en bona mesura, els nous problemes poden interpretar-se com a reformulacions dels vells, però el bagatge d'eines conceptuals d'interpretació que avui la filosofia té al seu abast és més gran i segurament més complicat.

Quina lectura recomanaríeu a una persona adulta que no ha descobert el gust per la filosofia?

Li recomanaria que llegís la bona literatura, a poc a poc i assaborint les paraules; en moltes ocasions la literatura és més capaç de promoure una reflexió filosòfica que els tractats de filosofia. També li recomanaria que fes una lectura atenta dels diaris de cada dia perquè la filosofia es nodreix de la vida. El filòsof professional o acadèmic no es pot permetre estar al marge del que es fa i es pensa al món, i qui vulgui entrar en el món de la filosofia ha de

tenir present que no pot prescindir del contacte amb la realitat quotidiana ni dels símbols que la humanitat ha anat creant per interpretar-la i donar-li sentit.

Quina imatge creieu que tenen els alumnes del «professor de filosofia»?

No crec que els estudiants es formin la imatge dels professors en funció de la matèria que imparteixen; influeix molt més el tarannà personal del professor, la capacitat que tingui per transmetre el gust d'aprendre i les relacions interpersonals que s'estableixen a l'aula.

I ara, Margalida Mas sota el ruixat de preguntes...

Si no visquéssiu aquí i ara, on i quan us agradaria viure?

A la Florència dels Mèdici.

Quines tres persones reals admireu més?

Admir totes les persones que assumeixen les seves limitacions i les saben superar.

Els vostres herois de ficció preferits.

Un dels personatges de ficció que més m'agraden és el Zenó d'*Opus nigrum*, de M. Yourcenar. També m'interessen molt els personatges femenins que dibuixa Doris Lessing.

La vostra idea de felicitat és...

Estar en pau amb un mateix.

Us heu de gastar 10 milions en tres dies. Com ho faríeu?

Acostum a gastar els diners de mica en mica; haver de gastar deu milions en tres dies m'atabalaria molt; no en sabria.

Quin fet de la història general us hauria agradat canviar?

La victòria de Hitler en unes eleccions.

Quin llibre teniu al capçal del llit?

N'hi tenc tres: *L'idiota*, de Dostojevskij; *El valor de educar*, de F. Savater; *Elogio de la templanza*, de N. Dobbio

Què hauríeu triat al lloc de París?

Pal·las, sens dubte.

Buda, Crist, Epicur, Horaci o Mahoma?

Tots cinc varen ser mestres de «vida bona» i varen fer propostes interessants.

Com voldríeu que us recordassin?

Com una bona persona.

Com creieu que serà l'ensenyament del futur?

Creo que l'ensenyament secundari serà molt més diversificat; és molt possible que l'ensenyament formal tal com ara l'entendem perdi força en favor d'un ensenyament extraescolar per a molts de joves.

I com voldríeu que fos?

Voldria que fos un vertader servei públic que contribuís a fer persones més lliures i més creatives.

Un gall o un sebellí?

Un sebellí.

Quina pregunta us agradaria que us hagués fet? Contestau-la.

M'agradaria que m'haguéssis preguntat per què he acceptat fer aquesta entrevista. La veritat és que na Maite Sbert i en Miquel Jaume m'ho varen demanar de tal manera que no hi vaig poder posar objeccions.

Don gràcies als déus per haver nat grec i no bàrbar
home i no muller
lliure i no esclau
però sobretot
per haver conegut Sòcrates.

PLATÓ

Ben segur que, si Plató hagués conegut na Margalida Mas, no hauria escrit el tercer vers. ♦

The screenshot shows a Netscape browser window with the address bar containing <http://www.uib.es/ICE/>. The page content includes a logo with a recycling symbol and the text 'Reciclatge i Formació lingüística i cultural'. Below the logo, it says 'els cursos de reciclatge i de formació lingüística i cultural a internet:'. There are two bullet points: 'Informació general (pla d'estudis, matrícules...)' and 'Cursos de Llengua a distància (CLAD): directori, informació general, circulars informatives (Llengua I i Llengua II)'. At the bottom, there are two boxes: one with the URL <http://www.uib.es/ICE/> and another with the email address 'e-mail: ICEREC@ps.uib.es'.

GABRIEL GENOVART

Germans del somni

Dràcula i els castells del Dimoni (Ia. part)

«Tu segueix mon pare: en arribar a un casal que té més endavant, te voldrà fer entrar. Alerta a entrar-hi per res del món! T'atures en es portal, i alerta que sa teva ombra no pas allà deçà! perquè ell la te prendria, i estaries perdut». (De la rondalla *Na Blancaflor*. Rondalles Mallorquines. Tom XIII).

«Benvingut a casa meva! Entri lliurement per la seva pròpia voluntat!» (El comte Dràcula a Jonathan Harker).

«Davant mi, a la llum de la lluna hi havia tres dones joves que pel seu aspecte i per la roba que portaven semblaven dames. En veure-les vaig pensar que estava somniant perquè encara que la llum de la lluna es trobàs darrera elles, no projectaven ombra sobre el trespol». (Diari de Jonathan Harker). (Fragments de *Dràcula* de Bram Stoker).

I. El país sens retorn



El cinema ha recreat en un gran nombre de versions una història de terror que, tot i tenir un referent molt directe i pròxim en la literatura fantàstica i gòtica de finals del segle XIX (la cèlebre novel·la de l'irlandès Bram Stoker), es nodreix de les arrels molt més llunyanes d'una història consemblant contada també de múltiples maneres en els vells contes de fades.

Amb totes les variacions que es vulguin, el tema de fons, en la seva expressió més estilitzada, és poc més o manco el següent:

Un jove, en funcions d'*heroi*, emprèn un viatge sobrenatural que el condueix fins al regne de les tenebres on l'espera un ésser demoníac, tan poderós com maligne, i sexualment possessiu i acaparador. El jove ha d'entaular un combat amb aquest ésser diabòlic, i el combat és a mort. En el curs de la confrontació ha de superar proves, eludir trampes, desxifrar enigmes, etc. En cas d'assolir la victòria, el jove obtindrà com a penyora l'alliberament d'una dona de les urpes de *l'adversari sobrenatural*, una dona que és objecte de l'amor i del

desig sexual dels dos antagonistes i que, finalment, ha d'ajudar l'*heroi* de manera decisiva en la destrucció ritual del monstre satànic.

Si la victòria es consuma, l'*heroi* tornarà triomfant amb la seva estimada del regne de les ombres i en conjurarà el poder per sempre (encara que d'això darrer mai no es pot estar del tot segur). Si no aconsegueix sortir victoriós de l'envit i escàpol de la persecució del monstre, mai més no tornarà, perquè les regions on es lliura tan singular batalla són el reialme mateix de la mort: el país sens retorn, les regions, en definitiva, d'*iràs i no tornaràs*.

Tot plegat, ens trobam davant un tema vellíssim que, com assenyala Rodolfo Gil, «ja té antecedents a l'antic Egipte i prolonga la seva vigència en la literatura oral europea per arribar fins al cinema actual». «Es tracta —diu Gil— de formes diverses d'imaginar el regne de la mort i, en part, el regne dels somnis: són exactament els països d'*iràs i no tornaràs* de molts de contes». I són també, com ens ha mostrat la psicologia profunda, la representació simbòlica de l'inconscient.

Com els vells contes, el cinema ha tingut també el seu propi *Castell d'iràs i no tornaràs*; un castell que alça la seva silueta sinistra, plantada *més allà* dels boscos i les selves, en el mateix cor de la nit: a la Transilvània remota, on l'expressió suprema del mal i tot el poder de les tenebres tenen el seu habitatge: i el castellà d'aquest castell, el comte Dràcula (el «fill del drac», el «fill de dimoni») és un dels éssers més diabòlics, més possessius, més àvids i sensuals creats per la fantasia de l'home.

Tot just es compleix cabalment, en aquest any de 1997, un segle de la publicació de la novel·la *Dràcula* de Bram Stoker, «la més famosa novel·la d'horror escrita en llengua anglesa (i probablement en qualsevol llengua)», segons Juan Antonio Molina Foix.² *Dràcula*, que fou saludada per Oscar Wilde com «una de les millors novel·les de tots els temps», apareixia al final d'un segle en el qual l'empenta del romanticisme havia impulsat, arreu d'Europa, a la recollida dels contes, les llegendes i les supersticions populars. «Plena de pertorbadores ressonances psicològiques» —com diu Molina Foix—, la novel·la de Stoker seria també tributària, com veu-

rem, d'aquesta tradició oral i folklòrica, igualment plena de significats psicològicament pertorbadors. Aquesta figura, per si sola, del comte vampir arribaria, entre altres grans mites del segle XX, a: Frankenstein, Tarzan, King Kong, el doctor Jekyll, Superman, Fu Manxú...

Cal ressenyar també que no era la primera vegada que el tema del vampirisme era tractat per la literatura culta, més o manco influïda per la recuperació romàntica (o preromàntica) de les tradicions populars. L'univers del vampir —els boscos boirosos, els castells en ruïnes, les criptes llòbregues, els soterranis humits, les passions intenses d'amor i de mort— formava part per excel·lència del repertori més grat a la sensibilitat del romanticisme. Obres com *La núvia de Corint* de Goethe, *Vampirissimus* de Hoffman, *El manuscrit trobat a Saragossa* de Pocktòki, *El vampir* de Polidori, *Berenice* d'Edgar Alan Poe i *Carmilla* de Sheridan Le Fanu, totes elles amb el vampirisme com a tema, són els antecedents literaris més destacables de la novel·la de Bram Stoker, considerada avui gairabé com la culminació de la novel·la gòtica i de misteri. *Dràcula* és un tema romàntic al cent per cent, tractat amb la minuciositat descriptiva, costumista quasi, d'un autor naturalista, amb l'efecte resultant de la creació d'unes imatges d'enorme força i plasticitat. En el *Dràcula* de Stoker, com diu Noel Zanquín, «el castell es veu, la cripta es palpa, les teranyines ens freguen, ens penetren els olors».³ Tot i això, el gran impacte de la novel·la deriva principalment del que assenyala Juan Antonio Molina Foix: «Un rerefons de gran força simbòlica que opera en el nostre subconscient a molts distints nivells».⁴

Però, el més determinant en la configuració del mite de *Dràcula* vindria del fet que, a penes dos anys abans de l'aparició de la novel·la, havia nascut el cinema, el mitjà que atorgaria definitivament el material literari de Stoker a la seva condició de mítica, més enllà dels cercles restringits als quals la literatura era capaç d'arribar; és a dir, entre les classes populars, les capes socials que havien estat secularment les principals destinatàries de la tradició folklòrica i les receptores naturals de les formulacions mítiques de la cultura oral.

I, més o manco pels mateixos anys, el darrer lustre del segle XIX, per obra de Sigmund Freud, naixeria la psicoanàlisi (*Estudis sobre la histèria* fou publicada l'any 1895, *La interpretació dels somnis* el 1900), la teoria del psiquisme humà que ens havia de proporcionar les claus interpretatives del mite del comte vampir, expressió d'una de les fantasies més mòrbides que pot arribar a generar el subconscient de l'home, perquè, més que de la *matèria dels somnis*, està teixida de la matèria dels malsons.

II. Les arrels i les gratificacions de la por

Com assenyala Romà Gubern, «tot els gèneres del cinema són tributaris de fonts culturals prèvies extracine-



Dràcula és un dels sers més àvids i sensuals creats per la fantasia humana; i el seu castell, «el símbol per excel·lència del subconscient pervers». (Programa de mà de la versió de Terence Fisher de 1959, interpretada per Christopher Lee).

matogràfiques». Aquesta afirmació és especialment aplicable al cinema terrorífic «que subministra un òptim exemple de prolongació d'una mitologia i unes estructures prèvies procedents d'altres mitjans (literaris, iconogràfics i, fins i tot, la tradició folklòrica i camperola)».⁵ Entre les formulacions mítiques lligades a les creences i tradicions populars, cal destacar les llegendes, les contarelles i, especialment, els contes de fades, aquestes narracions que, com deia Truffaut, ens remeten sempre a les sensacions i als temors elementals de la infantesa, que és el *país remot* on cal anar a cercar sempre les *arrels de la por*.

Aquestes arrels, en definitiva, es nodreixen sempre del mateix substrat: la realitat oculta del subconscient, on habiten els dimonis interns, aletegen els «obscurs ocells de la nit interior»⁶ i emergeixen els somnis i els malsons, els monstres dels quals, com recorda Hatfield, «són essencialment expressió dels nostres impulsos amagats».⁷ Aquesta realitat pugna sempre per esser alliberada o *externalitzada* de tota manera possible (sia a través dels somnis, sia a través de les fantasies; bé servint-se del vehicle de la paraula, bé del de les imatges),

perquè aquesta alliberació comporta tot un seguit de gratificacions i efectes catàrtics que poden ajudar a neutralitzar tot el potencial nociu i psicològicament pertorbador del material ocult de l'inconscient.

«Les recents investigacions sobre els somnis —escriu Bettelheim, referint-se a estudis experimentals rigorosos— han demostrat que una persona a la qual no se li permet somniar, encara que pugui dormir, acaba per no ésser capaç de manejar la realitat; sofreix perturbacions emocionals perquè és incapaç d'expressar en somnis els problemes inconscients que l'obsessionen». I afegeix: «tal vegada qualque dia arribarem a demostrar el mateix respecte als infants privats de contes, que els ajuden a expressar a través de les fantasies les seves pulsions inconscients». ⁸ I si el que afirma Bettelheim val per al conte i per a l'infant, val també per a altres edats i per a qualsevol forma de fantasia, com és el cas, singularment, del cinema de terror, que és la manifestació més propera als terrors del relat meravellós. Si es té l'anterior en compte, hom pot deduir que els efectes beneficiosos que pot haver proporcionat el gènere terrorífic al llarg d'un segle d'història del cinema han hagut d'ésser considerables, perquè no hi ha dubte que, endemés d'efectes catàrtics, el terror aporta uns clars efectes gratificadors i psicològicament estimulants.

El terror real (el de les imatges d'un atemptat, d'una acció violenta, d'una catàstrofe, etc.) ens causa profund desgrat o repulsió; en canvi, el terror de ficció ens agrada i complau. Les qüestions que cal plantejar davant aquest fet, i en relació al tema concret que ens ocupa, són les següents:

1a. Quines són les gratificacions genèriques que experimenta el receptor passiu de la història terrorífica?

2a. Quines són les gratificacions específiques que ha pogut reportar el mite cinematogràfic de Dràcula, des de *Nosferatu* de F.W. Murnau (1922) fins a la pel·lícula de Francis Ford Coppola de 1992, ara per ara la darrera gran versió de la novel·la de Bram Stoker? (Sense perdre de vista que, entre i entre, són diversos centenars els títols que el cinema ha dedicat al tema del vampir).

Segons Gubern, ⁹ podem respondre la primera pregunta resumint les gratificacions genèriques en aquestes quatre:

1a. L'atracció que s'experimenta davant estímuls intensos, raríssims en la vida quotidiana, i que proporcionen al sistema nerviós un *shock* salutífer (descàrrega d'adrenalina, dilatació arterial, acceleració de la circulació i la respiració, etc), a la vegada que un se sent fora de perill, còmodament instal·lat en la seguretat de la pròpia llar o del pati de butaques d'una sala de cinema.

2a. L'horror intens que es viu en la ficció minimitza els problemes de la vida real i compleix així una funció evasiva, terapèutica i compensadora.

3a. El joc de la *dobla identificació*, en virtut del qual el receptor de la història terrorífica experimenta una es-

cissió projectiva en identificar-se, d'una part, amb la víctima amb la qual se sent solidari, però també, a la vegada, amb el nostre enemic en el qual pot alliberar projectivament totes les pulsions prohibides en la reglamentació social. (Cal no oblidar que una de les funcions primàries de tot malvat de ficció és la d'expressar la realització de tots aquells desitjos que, sia en el pla de la *libido*, sia en el pla de la *destrudo*, hom no s'atreveix a portar a terme en la vida real. I aquest principi, que es pot afirmar de qualsevol monstre, és particularment aplicable, com veurem, al personatge de Dràcula).

4a. La destrucció final del monstre que suposa, d'una part, en el pla de la imaginació, la mort vicarial dels nostres enemics més terribles (tan poderosos que escapen del nostre control) i, per altra, una alliberació dels nostres propis monstres interns.

Si de les gratificacions genèriques passam a les gratificacions específiques que justifiquen la dimensió que ha arribat a adquirir la figura del comte transilvànic com a mite del cinema, ens hem de plantejar, com fa Joan Prat, ¹⁰ tota una sèrie de qüestions: a què es deu el fet que Dràcula continuï atraient els públics contemporanis? Quin tipus d'interès o magnetisme segueix exercint sobre l'individu secularitzat del segle XX? Per què el mite de Dràcula continua essent funcional entre nosaltres? I podríem afegir encara aquesta: per què el comte Dràcula ha estat el gran príncep del terror en el cinema de tot un segle?

A part del que ja hem dit sobre la condició genèrica del monstre com a expressió de la *cara oculta* del nostre psiquisme, per donar una resposta completa a les preguntes anteriors necessitam fer una aproximació a totes les fonts de les quals el mite és tributari: folklòriques, històriques, literàries i, naturalment, psicològiques, sens oblidar les seves connexions amb un grup molt important de contes amb els quals el mite de Dràcula emparenta temàticament i que són els de *l'adversari sobrenatural* gelós i possessiu, ¹¹ especialment aquells en els quals aquest adversari és, o bé el propi diable, o bé poc li falta per ésser-ho. Perquè cal no oblidar que la figura a la qual Dràcula més s'acosta no és altra que la del dimoni mateix.

III. La màscara del dimoni

La figura del dimoni és una de les més riques i complexes en significacions profundes de tota la iconografia fantàstica creada per la ment humana, fins al punt que resulta difícil resumir en unes poques línies tot el conjunt de significats simbòlics que el diable ha arribat a representar i que, gairebé sens excepció, poden ésser igualment atribuïts al comte vampir dels Cárpatos.

La bibliografia sobre la figura del dimoni, contemplat des de tots els punts de vista possibles, és altrament vastíssima. Des del punt de vista de la seva significació psicoprofunda, un dels estudis més complets continua essent



Il·lustració de *Sa comtessa sense braços* (Rondalles Mallorquines, tom II). Cartell de la versió cinematogràfica de *Dràcula* de Tod Browning (1931). El cinema ha vingut a donar continuïtat icònica a fantasies col·lectives expressades en altre temps a través dels mites, els contes, les llegendes i les supersticions populars.

una clàssica i ja vella obra de la literatura psicoanalítica: *On the Nightmare* d'Ernest Jones,¹² que tindria el gran mèrit d'anticipar, a partir de l'anàlisi dels malsons dels pacients de les consultes psiquiàtriques de les primeres dècades del segle XX, els que haurien d'esser els temes principals del cinema de terror al llarg d'aquesta centúria: els vampirs, els homes-llop, els desdoblaments malignes de la personalitat i els dominadors satànics i paranoics.

Ernest Jones recorda que el dimoni «no és una figura expulsada del cel, sinó sorgida de les profunditats de l'ànima humana» i que «el diable i les ombrives figures demoníaqües, considerades des del punt de vista psicològic, són símbols funcionals, personificacions dels elements coartats i no sublimats de la vida instintiva».¹³ Jones cita també Freud per recordar que «el diable no és altra cosa que la personificació de la vida instintiva inconscient i reprimida»,¹⁴ és a dir, el que el creador de la psicoanàlisi en deia l'*Id* (la part animal i impulsiva de la naturalesa humana) i Jung, en una noció més àmplia, més comprensiva i profunda, integrava en el concepte d'*Ombra*: el conjunt de tots els aspectes amagats, reprimits, desfavorables i immadurs (el *revers tenebrós*, en suma) de la personalitat.

Com a personificació del més instintiu, el diable apareix com la força de l'*eros* en el seu estat primari més pur i previ a qualsevol ordenament cultural, àdhuc aquells que portaren a la tabuïtzació de l'incest. Per això, escriu també Jones, «la idea del diable representa essencialment els aspectes culpables d'un simbolisme de l'incest», fruit d'unes èpoques passades a les quals, a causa d'unes determinades condicions socials i econòmiques, les relacions incestuoses varen esser més comunes que de costum.¹⁵

El caràcter instintiu i primari que el dimoni representa s'expressa amb les figures zoomòrfiques a les quals més habitualment apareix associat: el drac, la serp (inequívoc símbol fàl·lic), el llop, la cabra (símbol de la lascívia)... *La màscara del diable* de la cultura cristiana medieval sembla igualment feta de retalls de les divinitats paganes de caràcter més lasciu i libidinós (Pan, Priap, els sàtirs, els faunes, etc.), i les seus atributs morfològics més característics són la cua, les banyes, les potes de boc, la barba rogenca, l'enorme penis erecte i les ales de rat-penat (o de vampir...).

Quant a la relació del diable amb la conflictivitat edípica, basta pegar una ullada a algunes rondalles meravel·loses, a les quals, en un clar exemple de desdoblament

psicoanalític, una figura demoníaca apareix o bé com a còmplice d'un pare incestuós, o bé directament com a pare incestuós i, sens cap dubte, gelós i possessiu. (És el cas de rondalles com *N'Espirafocs*, *N'Eliaoreta*, *Na Blancaflor* i *El castell d'iràs i no tornaràs*).¹⁶

Considerant la figura del dimoni com a expressió d'una *imago* paterna, escriu Jones: «La creença en el diable representa principalment l'exteriorització de dos conjunts de desitjos reprimits: a) el desig d'emular certes coses que són atribut del pare, i b) el desig de desafiar-lo; en altres paraules, una alternança d'imitació i hostilitat respecte al pare.»¹⁷ Per aquesta raó, la destrucció del diable o de qualsevol ésser diabòlic presenta, entre tots els seus diversos significats possibles, l'equivalent simbòlic de l'eliminació del rival: la destrucció ritual del pare i, per tant, una representació del parricidi. Cal, no obstant això, significar que aquella cèlebre teoria freudiana, exposada a *Tòtem i tabú*, de l'horda primitiva comandada per un mascle dominant i possessiu no respon, al contrari del que pensava el fundador de la psicoanàlisi, a cap fet històric més o manco remot i incrustat de qualque manera en la memòria col·lectiva. Ara bé, sí que podem considerar com un fet psicològic l'existència d'un *arquetipus* de l'inconscient col·lectiu expressat per unes figures que simbolitzen un principi masculí patern i dominant, fal·licament prepotent, representatiu de la força procreadora i de la primarietat salvatge anterior a tota reglamentació normativa. (I ja que fem referència a la teoria jungiana de l'inconscient col·lectiu, que tanta discursions ha provocat sempre, pot resultar oportú recordar el que tan certament opina al respecte Fernando Savater: «Creo que la teoría del inconsciente colectivo y los arquetipos de Jung es insustituible, por el momento, para quien intente pensar la religión, la mitología o la cultura de los pueblos; y cuando digo pensar, me refiero a algo más que acumular datos y plantear elementales y superficiales alineamientos causalísticos»¹⁸).

Hi ha encara, en la figura del dimoni, un altre component molt significatiu que no podem passar per alt, tota vegada que ha contribuït de manera notable a augmentar la fascinació que el diable ha arribat a assolir al llarg de la història i especialment en certs moments; un component, per altra banda, que resulta particularment transferible a la figura de Dràcula. El diable és també l'expressió del rebel, de l'insubmís, del transgressor; el seu ésser i naturalesa deriven d'un acte suprem de desobediència i insubordibació enfront de la Divinitat. No resulta estrany per tant que en aquelles èpoques a les quals més s'ha accentuat una imatge de Déu autoritària i repressora, tanta més força ha adquirit la idea del diable i de tot el relacionat amb ell com a quelcom essencialment subversiu. Com indica Ernest Jones, en la significació simbòlica del dimoni s'han arribat a condensar, en una sola imatge, la imatge del pare terrible per una banda, i, per altra, la del fill insubordinat i arxirebel.

I ja finalment fem ressaltar el caràcter eminentment nocturnal que acompanya quasi sempre la figura del diable, com correspon a tota figura representativa de l'*Ombra*. «És de nit —escriu Jones— quan més freqüentment apareix i és de nit, segons es creu, quan els seus poders assoleixen el seu punt màxim».¹⁹ Exactament, com el vampir.

IV. La marca del vampir

Totes les característiques i significats del diable que acabam de contemplar constitueixen igualment el segell i *la marca del vampir*, el caràcter demoníac del qual és el principal distintiu de la seva naturalesa. Amb una particularitat que cal destacar (que hem de considerar més endavant): a l'expressió de l'*eros* que el diable representa, el vampir hi afegeix l'expressió màxima del *tàntos*: l'instint de mort i de destrucció.

Ernest Jones, a partir de l'estudi de la patologia i la simbologia dels malsons, analitza la influència que han pogut arribar a tenir aquestes experiències oníriques en la gènesi de les criatures fantàstiques d'unes creences populars que foren molt comunes en èpoques passades (almenys des de l'Edat Mitja i fins ja ben entrat el segle XX): els íncubes, els súcubes, les bruixes i els propis diables i vampirs.

Els íncubes i súcubes eren aquella espècie de «dimonis lúbrics que visitaven les dones de nit, els oprimien el pit amb tot el seu pes i les posseïen contra la seva voluntat» (encara que això darrer no estava massa clar, perquè sembla que més aviat es tractava de l'expressió onírica de desitjos reprimits o, si més no, amagats). «La pacient —diu Jones— se sentia aleshores atacada per un ós, un llop, un monstre o *quelcom* vague indefinible que es jeia sobre ella i li produïa una intensa opressió». En ocasions es tractava «d'un ésser odiós, un fantasma o bé finalment un amant temut o desitjat». En altres, «la víctima se sentia agafada entre les viscoses extremitats d'un monstre, els ulls del qual tenien la mirada fosforescent del sepulcre i l'alè tan verinós com els pantans de Lerna».²⁰

Jones, després d'analitzar les múltiples connexions entre una àmplia casuística d'expressions oníriques i creences supersticioses sobre íncubes, súcubes, còpules amb el diable, pràctiques de bruixeria i actes de possessió vampírica, acaba per concloure que, en la majoria dels casos, totes aquestes manifestacions es remeten en últim terme a «sentiments derivats de primitius conflictes incestuosos».²¹ En el cas dels íncubes i súcubes, juguen un paper més important, segons Jones, les emocions del desig i de la por, mentre que l'odi i la culpa són predominants pel que respecta a les creences sobre el vampir, el qual, per la seva condició de *nosferat* (és a dir, *no-mort*), representa un sentiment de culpabilitat derivat de fantasies parricides i d'un complex edípic mal resolt.

I passant de les creences i supersticions populars sobre els vampir a la figura de Dràcula tal com apareix a



El qui arriba a les mansions del dimoni ha d'evitar passar el portal o que el passi la seva ombra. Altrament, pot estar fet d'ell (Il·lustració del conte *Na Blancaflor*: Rondalles Mallorquines, Tom XIII)

la novel·la de Bram Stoker i a les seves múltiples versions cinematogràfiques, Joan Prat analitza el tema literariocinematogràfic del comte vampir en la mateixa direcció de la interpretació clàssica psicoanalítica i amb referència expressa als contes de fades: «el tema del parricidi —escriu— el trobam també dins la mitologia popular. Tan sols per citar la més coneguda: un drac (representació deformada de la figura del pare, segons la psicoanàlisi) rapta o devora (manté relacions eròtiques) amb les donzelles (figures sororals i maternals); és vençut i mort (expressió de la rivalitat paternofilial) per un jove heroi (el fill que aspira a ocupar l'estatus del pare) el qual, endemés, es casa amb la donzella (consumació dels desitjos incestuosos)». ²² «La mort de Dràcula —afegeix Prat—, en la qual participen activament tots els seus perseguïdors, pot interpretar-se igualment, seguint els postulats de Freud, com la mort del pare a mans dels seus propis fills». ²³

Tot i que aquesta interpretació de Prat constitueix una de les lectures més habituals del mite de Dràcula, cal advertir no obstant això que no és l'única lectura



Dràcula a Jonathan Harker: «Benvingut a casa meva! Entri lliurement per la seva pròpia voluntat!» (Il·lustració d'una de les incontables versions de la novel·la).

possible. En una relació succinta, les principals lectures del mite podrien ésser les següents:

a) La freudiana, que acabam d'exposar i que, com assenyala Zaguín, és una de les més corrents: el comte vampir és la personificació de la figura paterna arcaica i tota la seva història equival al relat simbòlic d'una fantasia parricida. ²⁴ Abundant en aquestes tesis, escriu Molina Foix: «Com en un romanç cavalleresc, el grup d'amics victorians s'enfronta al mal per, talment cavallers errants, rescatar les seves donzelles del Drac que les domina, amb l'ajuda de l'ancià Van Helsing, vertader Merlí capaç de proporcionar-los els secrets necessaris per derrotar el monstre. [...] La lluita sens treva dels quatre joves, dirigits pel seu tutor Van Helsing, recorda el pas de la primitiva horda paterna al clan fratern descrit per Freud a *Tòtem i tabú*, amb tots els germans units contra el pare que ha intentat quedar-se amb totes les dones.» ²⁵

b) La jungiana: l'entrada en el regne de les tenebres, sia aquest la mansió de Dràcula o de qualsevol altre *adversari sobrenatural*, significa una incursió en els dominis

de l'inconscient, en les quals l'heroi s'ha d'enfrontar a la seva pròpia *ombra* o doble negatiu: el conjunt de tendències ocultes i regressives representades i simbolitzades pel monstre. Es tracta d'un enfrontament, cara a cara, amb el terror, puix cal que no oblidem que, com escriu Eduardo Jordà, «no hi ha terror real comparable al terror que sentim davant Dràcula, per exemple, quan intuïm que Dràcula podria ésser una projecció secreta de la nostra pròpia naturalesa».²⁶

L'heroi ha d'evitar ésser devorat o engolit per l'*Ombra*, perquè tal cosa vindria a significar el senyal més evident de la seva derrota. Pel contrari, la tasca de l'heroi ha de consistir en assimilar o integrar inicialment l'*Ombra*, per tot seguit passar a dominar-la i, finalment, acabar vençant-la. Aquesta victòria se simbolitza en l'aniquilació de l'ésser monstruós i l'alliberament de la donzella, que és també la representació de l'*ànima* que l'heroi ha anat a rescatar de les regions d'ultratomba (connexió amb el mite d'Orfeu).²⁷

c) La iniciàtica (en la línia interpretativa de Vladimir Propp): el pas de l'heroi adolescent per les mansions de la mort equival al renaixement a un estat superior i més madur d'existència, un cop ha aconseguit superar tota una sèrie de proves difícils i envits perillosos que constitueixen els *terrors de la nit*.²⁸

Totes aquestes interpretacions, lluny d'ésser incompatibles, poden resultar perfectament complementàries. Cal recordar que els mites i els símbols no presenten mai una significació unívoca, ans al contrari: polivalent i polisèmica. El que un mite diu, o el que transmet un símbol de tots els seus significats possibles, depèn del moment, de la circumstància, de l'estat d'ànim, de l'edat, del sexe, etc. del receptor (i també del transmissor). El mite desplega sempre tota la seva riquesa semàntica perquè cadascú en tregui el que li pot resultar més oportú, més estimulador o més enriquidor; o perquè cadascú objectivi allò que més necessitat té d'*externalitzar*.

Amb independència de les diferents lectures, resulta pertinent detenir-nos a considerar les figures del *drac* i del *gegant* com els antecedents mitològics més remots del vampir, per traçar, a partir d'elles, la geneologia que, passant pel dimoni, ens condueix fins al mateix Dràcula (nom que significa, cal no oblidar-ho, «fill del drac» o «fill del diable» indistintament).

El drac, a la tradició iconogràfica cristiana, és una de les figures més habituals de representació del diable; i, pel que fa al gegant, cal tenir present que, com diu Ernest Jones, «és summament notable que el dimoni medieval hagi absorbit totes les llegendes que anteriorment es referien als gegants, que són la transformació mitològica que els infants tenen dels seus pares».²⁹ Com a dada significativa al respecte, anem a veure que en uns dels contes populars de Mallorca, *Una gírgola que dugué coa*,³⁰ la jove neta segrestada tracta de mon pare al gegant raptor. Als contes de fades i a les llegendes populars, el drac, el ge-

gant, el diable i el vampir (tots ells assimilables a figures paternes) són els clàssics raptors de donzelles virginals, els típics *agressors* o protagonistes del que Vladimir Propp en diu la *malifeta*, és a dir, l'acció maligna que desencadena la iniciativa de l'heroi. I, com altre exemple de les interrelacions que estam considerant, anem a veure el fet, ben significatiu, que a la narració de Stoker l'heroi Jonathan Harker arriba al castell de Dràcula la vigília mateixa de Sant Jordi, en el que sembla ésser un clar senyal de la tasca que l'espera: l'enfrontament amb el *Drac*.

En opinió de Propp, la conservació dels dracs (i potser és podria dir el mateix dels gegants) en *dimonis* en els contes de fades es deu a influències de caràcter religiós, en virtut de les quals la fórmula seqüencial del conte «el drac (o gegant) rapta la filla del rei», es transforma en «el diable rapta la filla del rei».³¹ I si les influències que assenyala Propp varen poder ésser determinants en el pas de la figura del drac (o gegant) a la del dimoni, la conversió d'aquest en *vampir* l'hem de cercar possiblement en raons de caràcter històric, concretament en circumstàncies socials pròpies de l'època feudal.

La figura del vampir no és certament habitual en els relats meravellosos com ho són les dels diables, dracs i gegants (tot i que Vladimir Propp assenyala l'acció de vampirisme amb un signe precís de la seva *Morfologia del conte*³²), però sí que és un fet que en les creences populars, especialment en els països centroeuropeus i balcànics, la imatge del vampir, associada a un estatus socioaristocràtic, va adquirint una importància creixent a partir dels segles més obscurs del feudalisme. El noble feudal que comet tota classe d'atropells, que fa ús del dret de pernada, que extorsiona amb abusos impositius el pobres servents de la gleba (metafòricament: els xucla la sang) i al qual se li atribueixen, endemés, pràctiques i pactes satànics (és a dir, que «té part amb el dimoni», segons l'expressió popular), és una creació, fonamentalment, de l'època medieval. No hi ha dubte que el noble feudal reunia els dos atributs més característics de la conflictiva imatge arcaica del pare: l'aspecte tutelar protector d'una banda i, de l'altra, l'aspecte possessiu i despòtic; presentava, per tant, totes les condicions perquè es projectassin en ell fantasies populars molt anteriors al feudalisme i per investir-lo dels caràcter que definien tradicionalment els malvats dels relats meravellosos: el poder absolut, la malignitat diabòlica i el desig de possessió sexual fora mida. El resultat fou la creació de la figura del vampir com l'hereu més acreditat dels malfactors tradicionals de les mitologies populars més arcaiques.

Per altra banda, en el procés d'aquesta conversió, tampoc no havien de faltar determinats referents històrics molt concrets: l'existència d'uns personatges reals que compliren a la perfecció amb aquest paper de malvats. El més representatiu de tots fou el propi Dràcula històric: Vlad Tepes (l'*Empalador*), un príncep que go-

vernà a la Valàquia romanesa en el segle XV i entorn del qual es teixiren tota una sèrie de llegendes que el convertiren en un personatge destacat de la mitologia russa i alemanya. (Sens oblidar la comtessa Elizabet Bàthory, a la qual s'atribuïren també nombrosos crims i accions de vampirisme).

El fet que Vlad Tepes fos fill d'un pare conegut amb el cognom d'«el Drac» (Vlad *Dràcul*, paraula que en romanès significa igualment «drac» i «diable») i la fama de sanguinari que l'Empalador arribà a adquirir pels seus enfrontaments amb el enemics exteriors (els turcs) i per la repressió dels enemics interns (els boiars), activaren tota una sèrie d'associacions que el convertiren en prototipus d'ésser cruel i diabòlic i feren que el seu nom de *Dràcula*, literalment «fill de Drac», es convertís en qualque cosa més que l'indicatiu d'una filiació per passar a significar, clarament, «fill del dimoni». Tot seguit, el personatge passarà a formar part d'una llegenda nebulosa en la qual quedava associat o identificat amb tot un conjunt de supersticions: homes-llop, vampirs i nosferats.

Com diu Noel Zanquín, «la cultura popular no féu sinó integrar en un mite únic tota una sèrie de records, llegendes i supersticions i Stoker elevà aquell magma confús a nivell literari».³³ De fet, l'autor irlandès recollia més aviat tota una sèrie de fantasies i projeccions populars sobre una persona històrica que la història real d'aquesta. El resultat seria la creació d'un personatge de ficció que, com totes les grans creacions literàries, estaria destinat a ultrapassar les barreres de la literatura per arribar a tenir vida pròpia. Especialment en el nou art de les imatges mòbils que tot just acabava de néixer. Convertit, gràcies a ell, en un dels grans mites d'una nova època, Dràcula regnaria, com a senyor indiscutible del terror, en la llarga nit onírica del cinema. ◆

NOTES

- (1) Gil, R. (1981). *Los cuentos de hadas: historia mágica del hombre* (pàg. 31). Madrid. Aula Abierta Salvat. Temas Clave.
- (2) Molina Foix, J.A. (1993). *Introducció a Dràcula de Bram Stoker* (pàg. 11). Madrid. Càtedra-Letras Universitarias.
- (3) Zanquín, N. (1984). Apèndice. A *Dràcula* (pàg. 392). Madrid. Ediciones Generales Anaya.
- (4) Ob. cit., pàg. 43.
- (5) Gubern, R. i Prat, J. (1979). *Las raíces del miedo* (pàg. 31). Barcelona. Cuadernos Infimos. Tusquets.
- (6) Veg. l'article de Toni Figuera, «Mitologia del terror (per una poètica del gènere)» i altres articles de diversos autors en el núm. 30 de la revista, *Temps Moderns* (especial: *Les nostres pors*), amb motiu del cicle dedicat a Tod Browning pel Centre de Cultura «Sa Nostra». (Dept. Obra Social i Cultural «Sa Nostra». Palma de Mallorca, febrer-1997).
- (7) Citat per Prat, J.: ob. cit., pàg. 45.
- (8) Bettelheim, B. (1981). *Psicoanàlisi de los cuentos de hadas* (pàg. 90). Barcelona. Crítica-Grijalbo.
- (9) Ob. cit., pàgs. 41-46.
- (10) Ob. cit., pàg. 50.
- (11) Veg. l'estudi sobre aquests tipus rondallístics de J.A. Grimalt (1996). *Antoni M. Alcover. Aplec de Rondalles Mallorquines d'en Jordi d'es Recó*. (pàgs. 179 i ss.). (Edició a cura de Josep A. Grimalt amb la col·laboració de Jaume Guiscafrè). Palma (Mallorca). Editorial Moll.



El diable i el vampir, en els contes i les llegendes, apareixen sovint associats a la conflictivitat edíptica (Il·lustració corresponent al conte *N'Espirafoç: Rondalles Mallorquines Tom XIII*)

- (12) Jones, E. (1967). *La pesadilla*. Buenos Aires. Editorial Paidós. (La primera edició de l'obra original anglesa és de 1931 i recull una sèrie de treballs de l'autor publicats, en la seva majoria, entorn de 1910-1912.)
- (13) Ob. cit., pàg. 156.
- (14) *Ibidem*, pàg. 157.
- (15) *Ibidem*, pàg. 168.
- (16) Corresponen als tipus rondallístics T-310, T-311, T-313A, T-313C de la classificació Aarne-Thompson rondalles de l'adversari sobrenatural con *N'Elianoreta, Sa coeta de Na Marieta, Una girgola que dugué coa, Tres germanes i un gegant, Na Blancaflor, i el castell d'irràs i no tornarà*.
- (17) Ob. cit., pàg. 158.
- (18) Savater, F. «Carl Gustav Jung. Un gnòstico contemporáneo». *Tiempo de historia*, 9.
- (19) Ob. cit., pàg. 185
- (20) *Ibidem*, pàgs. 19 i 85.
- (21) *Ibidem*, pàg. 134.
- (22) *Ibidem*, pàg. 67.
- (23) *Ibidem*, pàg. 70.
- (24) Referència anterior, pàg. 396.
- (25) Referència anterior, pàgs. 45 i 50.
- (26) *Temps Moderns* (referència anterior).
- (27) Jung, C.G. i altres (1969). *El hombre y sus símbolos*. Capítol 2 de J.L. Henderson (*Los mitos antiguos y el hombre moderno*). Madrid. Editorial Aguilar.
- (28) Propp, V. (1974). *Las raíces históricas del cuento* (pàg. 106). Madrid. Editorial Fundamentos.
- (29) Ob. cit., pàg. 171.
- (30) Alcover, M.A. *Rondalles mallorquines d'en Jordi d'es Recó*, Tom XI. Palma. Editorial Moll.
- (31) Propp, V. (1974). *Morfología del cuento* (pàg. 175). Madrid. Editorial Fundamentos.
- (32) *Ibidem*, pàg. 149.
- (33) Referència anterior, pàg. 396.

M. MAGDALENA RAMON

Gabinet de Terminologia. Conselleria d'Educació, Cultura i Esports. Universitat de les Illes Balears

L'art de la seducció electrònica: un viatge a través de webs, «cederoms», disquets...



El llarg d'aquest article us oferiré un viatge ple d'aventures electròniques que, tot i que no ens provocaran calfreds de l'emoció (o potser a algú sí), sí que ens proporcionaran un plaer més o menys descansat, el plaer que proporciona conèixer els avenços tècnics en el món en el qual ens trobam immersos sigui pels motius que siguin. I esper, egoïstament, que la informació serà nova per a vosaltres, perquè així serà molt més seductora.

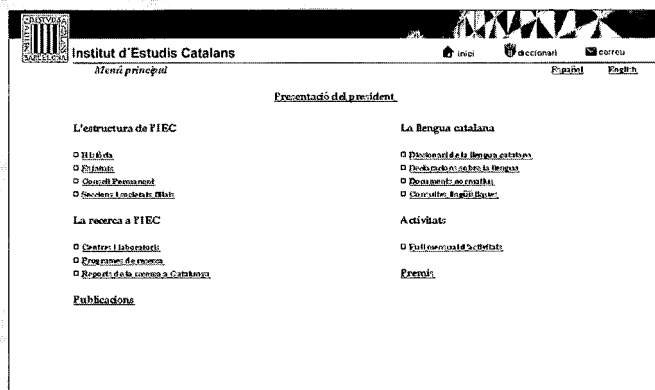
És evident que d'aquí a poc temps ens mourem sobretot dins el món de la informació electrònica, perquè de cada vegada més la indústria de la informació es gestiona electrònicament. L'espai físic de tota aquesta indústria de la informació és, com ja sabeu, un bon ordinador amb unes bones aplicacions.

Bé doncs, la primera parada que farem del nostre periple és Internet, l'eina en aquests moments més seductora de totes. És, com tots els grans seductors i totes les grans seductores de la història, increïblement tendra i increïblement perversa. No entrarem, de moment, en aquest darrer aspecte, tot i que també pot ser força interessant. Navegarem per un raconet indescriptiblement minúscul d'Internet, concretarem a través de quatre webs que creiem que cal que coneguem els que, d'una manera o d'una altra, treballam en el món de la cultura, de la comunicació, de l'ensenyament, etc. No ens hi endinsarem gaire, perquè esper que, després d'haver llegit l'article, ho fareu vosaltres.

El primer ancoratge el farem a l'Institut d'Estudis Catalans, l'adreça del qual és:

<http://www.iec.es>

Ja som virtualment dins l'Institut d'Estudis Catalans. Podem conèixer, fent un clic als enllaços (les paraules subratllades), la història de l'Institut, els seus centres i laboratoris, les seves publicacions, els documents normatius, etc., i, a més a més, podem consultar el *Diccionari de la llengua catalana*. En aquest da-

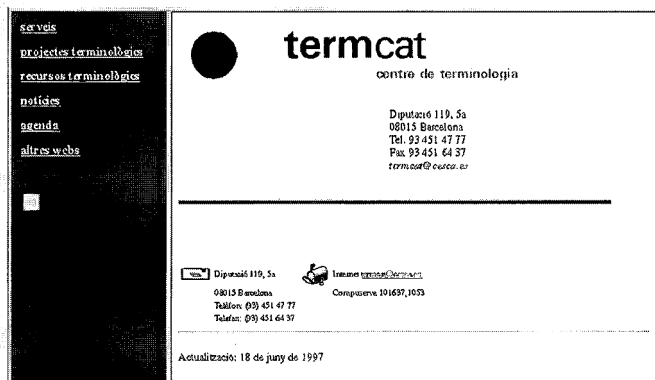


rrer cas, veureu que us expliquen com hi podeu accedir de manera òptima.

El segon ancoratge el farem a la web del Centre de Terminologia TERMCAT, prenent rumb cap a:

<http://www.cinet.fcr.es/cs/termcat>

Ja hi hem arribat. Hi podem pescar, a més d'una presentació seva, les novetats bibliogràfiques de totes



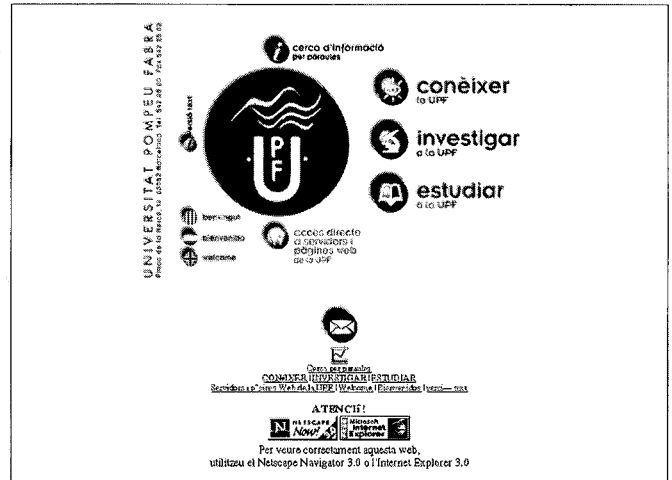
les àrees temàtiques en matèria terminològica i els treballs en curs; a l'apartat de terminologia hi ha un subapartat de termes normalitzats en què trobareu els

darrers termes normalitzats pel Consell Supervisor del TERMCAT (amb equivalències, definició i notes si cal), un altre subapartat anomenat calaix de termes, on hi ha termes comentats relacionats amb moments, modes, situacions... Per exemple, en el moment en què escric l'article hi ha un calaix amb termes relacionats amb medi ambient, a més dels calaixos anteriors amb termes relacionats amb l'esquí i les festes de Nadal. Hi ha altres apartats, però confii que hi botxi-nareu vosaltres.

Un tercera parada la farem a la web de la Universitat Pompeu Fabra, a través de l'adreça següent:

<http://www.upf.es>

Un cop dins la pàgina principal, seleccionau l'opció Servidors i pàgines web de la UPF; seguidament seleccionau Servei d'Autoformació en Llengua Catalana (SALC). Aquí us ofereixen part del material didàctic d'autoaprenentatge elaborat per la Direcció General de Política Lingüística (propostes d'exercicis autocorrectius, teoria sobre diversos aspectes de la llengua, propostes de treballs per a objectius concrets...). És una altra eina d'aprenentatge sense limitacions d'horari ni de calendari.



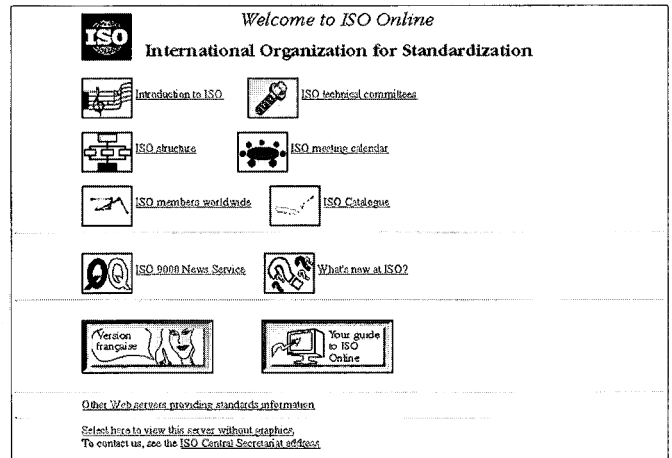
Us recoman travessar mar i muntanya fins a arribar a la seu de l'ISO (International Organization for Standardization). Hi arribareu virant a:

<http://www.iso.ch>

En aquesta web, a banda de poder conèixer la història, l'estructura i el funcionament de l'ISO, podeu consultar el catàleg de normes ISO elaborades

l'arc a internet:
<http://www.uib.es/ICE/>

correu electrònic:
 Col·laboracions / suggeriments:
e-mail: ICEMOT@ps.uib.es
 Publicitat i subscripcions:
e-mail: ICENXT@ps.uib.es



pels comitès tècnics d'aquest organisme. No es poden importar, cosa que sí que es pot fer de molts de documents d'Internet, ja que les normes es paguen, i són cares.

Ja és hora prima, convé apagar els motors del Netscape i deixar-lo reposar a la clapa que té destinada a l'ordinador.

I ara us propòs, després d'haver descansat d'aquest viatge, petites passejades a través de quatre CD-ROM. El primer que us present, que molts de vosaltres ja deuen conèixer, és *l'Hiperdiccionari català-cas-*

tellà-anglès. El contingut d'aquest «cederom» són els quatre diccionaris d'Enciclopèdia Catalana següents: *Diccionari de la llengua catalana*, *Diccionari ortogràfic i de pronúncia*, *Diccionari català-anglès* i *Diccionari català-castellà*; per tant, quatre diccionaris en un. Lògicament, el rendiment que se'n pot treure, gràcies al programa de consulta, és molt superior del que se'n treu en suport paper.

Un altre diccionari molt important, convertit ja en un clàssic, també d'Enciclopèdia Catalana, que ha aparegut no fa gaire en CD-ROM, és el *Diccionari enciclopèdic de medicina*. És el diccionari de ciències de la salut i de ciències biològiques més extens i actual del mercat català. Les opcions de consulta, igual que l'Hiperdiccionari, són per entrada catalana, per equivalència estrangera, per contingut de les definicions i per truncament de l'hipertext.

Parlem ara d'una enciclopèdia electrònica, es tracta de l'*Enciclopèdia compacta* en disc compacte, també del grup editorial d'Enciclopèdia Catalana. No s'ha de confondre aquesta obra amb la *Gran enciclopèdia catalana*, que encara no ha aparegut en CD-ROM. En aquesta enciclopèdia electrònica hi ha 70.000 ar-

ticles, 5.000 fotografies, 1.000 gràfics i mapes, etc., i també les 77.000 entrades del *Diccionari de la llengua catalana*.

La darrera passejada la farem a través del *Diccionari de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans, tot just aparegut en CD-ROM. Ja disposam d'un diccionari normatiu actualitzat amb tots els avantatges que permet l'accés al contingut en suport electrònic.

Per acabar, vull comentar el darrer diccionari que hem rebut en disquet: és el *Construlex. Diccionari informàtic de la construcció*, editat pel Departament de Política Territorial i Obres Públiques de la Generalitat de Catalunya. Conté al voltant de cinc mil termes entre català i castellà extrets del *Diccionari visual de la construcció*.

Som ben conscient que he deixat de banda molta informació força interessant relacionada amb el món de la informació electrònica: hi ha moltes pàgines web interessants, diccionaris electrònics tant en disc compacte com en disquet...: potser us proposaré un altre viatge en un altre article. ♦

Llibres per a la reforma

Educació infantil
Educació primària
Educació secundària

Embat
Llibres

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

TALLER GRÀFIC RAMON



La Bona Impressió

EDICIONS • COMUNICACIÓ IMPRESA

DISSENY GRÀFIC

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

E-mail: tgramon@mx3.redestb.es
http://www.redestb.es/personal/tgramon

Treball
d'alta qualitat

FERRAN CARRERASTUDURI

Paolo Freire.

Un lluitador a favor de la llibertat



Paolo Freire (1922-1997) fou, sens dubte, un dels representants més destacats de la pedagogia llatinoamericana d'aquest segle, i un dels pràctics més destacats de l'anomenada pedagogia alliberadora. Autor de més de vint-i-cinc llibres, entre els quals cal destacar *Educación y cambio*, o *Pedagogía de la Esperanza*, la major part de la seva obra ha tingut una difusió inusitada a tot el món, sobretot a partir dels anys setanta, amb l'auge del marxisme i de la pedagogia social, de la qual fou fervent activista i defensor. Educador des de molt jove, Freire sentí al més profund del seu si la vocació de comprendre i viure l'ensenyament més enllà de l'encotillament de les institucions. Com a militant de les causes perdudes, en els seus inicis treballà en la defensa activa de les minories indígenes del Brasil, en plans d'alfabetització de zones rurals, o en programes d'educació d'adults, projectes als quals dedicà els seus majors esforços fins al moment de la seva mort. Fou professor titular de Pedagogia a la Universitat Catòlica de São Paulo, després d'un tortuós exili que va durar prop de catorze anys. Va compartir amb Freinet o Susana Barco de Surghi les inquietuds d'una educació per a les persones excloses del sistema, tot i que coneixia les conseqüències d'aquesta opció, que el va determinar per a tota la seva vida. Aquestes experiències tingueren una forta extracció sociopolítica, de caire revolucionari, possiblement emparentades amb les que varen aparèixer al mateix temps dins el context europeu, amb A. S. Neill i la seva famosa escola de Summerhill, o amb les teories de Célestine Freinet (1896-1966).

Cal entroncar les arrels ideològiques de Freire amb el moviment alliberador sudamericà, sorgit des de països amb economies fortament dependents de l'àrea nord-americana, de grans desproporcions i injustícies socials, amb curts períodes de règims democràtics i llargues dictadures. La lluita de classes, les oligarquies militars, el recent paradigma polític de la inclusió-exclusió, el moviment revolucionari del *Che* Guevara, entre d'altres, conformen el nucli a partir del qual es va aglutinar un reduït però important grup d'intel·lectuals progressistes que varen tenir una enorme influència entre les classes

populars, que els veien com la representació viva de les seves demandes. Aquestes arrels abracen des dels moviments polítics socials fins a la música de Calchakis, la teologia de l'alliberació o les primeres novel·les d'Alejo Carpentier. Des d'aquest context podem comprendre la necessitat de gent com Freire de concebre l'educació com quelcom inseparable de les demandes socials dins contextos de marcada desigualtat estructural, en els quals la cultura havia d'esser entesa com l'únic vehicle pacífic d'alliberació contra l'opressió finisecular a la qual ha estat sotmès el poble llatinoamericà.

L'obra clau que recull tot el seu pensament és, sens dubte, *Pedagogía del oprimido* (1970). Per a Freire, la defensa d'una anàlisi crítica dels components ideològics que es troben en una cultura és una necessitat inseparable de l'educació, que no pot pretendre la simple submissió de l'individu a una estructura dominant, sinó que li ha de proporcionar els elements que li permetin escapar d'aquesta alienació, i li ha de facilitar la sensibilitat per a l'alliberació dels oprimits i dels exclosos del sistema. L'educador, així, ha d'esdevenir un defensor del poble des del poble, ha de lluitar contra el model de reproducció social imperant, entès en el seu triple contingut: en el mateix sistema d'ensenyament, com a reproducció de la divisió social del treball i com a reproducció de la cultura i de les formes de veure el món que tenen els grups o classes dominants. Seguint els postulats d'ideòlegs francesos com Pierre Bourdieu o Jean Claude Passeron, a partir del text *Teoría de la reproducción* (1971), Freire concep que l'estructura, el funcionament, la cultura i els valors que transmet i reforça el sistema d'ensenyament comporten, ineludiblement, la reproducció del sistema de classes instaurat. La perspectiva de l'última obra de Freire apunta més a la consideració del conflicte, de les relacions de poder entre les classes que impregnen els mecanismes de control social. Defensava una escola basada en una pedagogia radicalment no directiva, antiautoritària, alliberadora, emancipadora de l'individu. Ferm defensor d'una escola pública que dóna veritable igualtat d'oportunitats, però des de l'obvietat que aquesta escola mai no és ideològicament neu-

tral, Freire fou el primer que va parlar d'educació d'adults com una de les necessitats més importants de les societats avançades.

L'enfocament marxista completament latent a l'obra pedagògica de Freire es va centrar en dos problemes fonamentals des d'una anàlisi crítica: la reproducció a través de l'escola de les relacions dominants de producció i divisió social del treball, i l'actualització de l'escola com a aparell ideològic de l'Estat. Es tractava de detectar, mitjançant l'estudi d'aquests conflictes, els factors que podien afavorir la lluita dels grups socials oprimits per a la seva emancipació contra el ferotge neoliberalisme llatinoamericà, que adquireix tota la seva cruesa i expressió en l'empostrament i el descrèdit de l'Escola Pública.

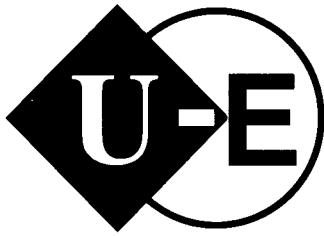
És cert que en els darrers quinze anys Freire va caure en un vergonyós anonimat, com tants d'altres que, com ell, no varen dimitir del seu pensament davant l'ocàs del postmarxisme. Aquest crepuscle fou causat en gran mesura, d'una banda, per l'arraconament dels seus postulats educatius a Europa, ja qualificats com a anacrònics, i d'altra, davant l'avanç imparable de les teories pedagògiques de caire tecnològic que ell sempre va detestar. Als cercles educatius s'evitava parlar-ne, venia poc a Europa, de vegades a recollir els escassos premis que li varen con-

cedir. A les facultats de Pedagogia gairebé no el citaven, excepte disciplines com ara Sociologia de l'Educació, adscrit únicament com a simple accident anecdòtic circumscrit a Llatinoamèrica, impossible d'extrapolar a la nova realitat europea. Això és cert. Encara cal reconèixer també que el seu pensament es va anquilosar, les seves idees inicials recollides a *Pedagogia del oprimido* varen variar poc, amb un discurs transgressor fortament polititzat que de vegades es confonia amb quelcom reaccionari, la seva actitud fou la d'acceptació abanderada d'aquest estigma *underground* que el perseguí fins al final. Tot i els *honoris causa* concedits al final de la seva vida, la seva popularitat i difusió pel contrari no varen decaure gens ni mica a tot Llatinoamèrica, on compartia amb senzillesa les seves idees dins sales estibades de gent.

Just és merèixer, no obstant això, la important significació i la ressonància que ha tingut tota la seva obra a les reivindicacions d'una escola viva i activa, compromesa amb la realitat, propera als problemes educatius de l'entorn, desinstitucionalitzada, desideològitzada, atenta als problemes socials i necessitats dels més desafavorits. I tot, juntament amb els importants avenços en la defensa i articulació de l'educació d'adults, veritable vaixell insígnia del seu legat pedagògic. ♦



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



Fundació
Universitat - Empresa
de les Illes Balears

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

CATALINA SALAS SALAS
 Professora d'Educació Infantil al CP s'Arenal II

L'escultura de Joan Miró: un camí més per a l'aprenentatge a l'educació infantil

L'escultura és un dels mitjans d'expressió emprats per l'home per comunicar-se. A través de l'escultura els adults sentim, ens expressam, vivim, experimentam...

*I els infants?
 Com viuen l'escultura?
 Com l'entenen? Com l'expressen?
 Com interpreten els grans artistes?*



En el marc escolar empram sempre molts recursos per aconseguir que els infants desenvolupin totes les seves capacitats. Però, sovint, ens oblidam de l'escultura com a camí per desenvolupar aquestes capacitats necessàries com són la comunicació, expressió, interpretació...

El que hem intentat amb la realització d'aquesta experiència ha estat fomentar l'expressió pròpia de l'infant a partir de la interpretació d'escultures, de la seva vivència, significat i sentiment. Hem volgut que el nin aprengué a analitzar noves formes desconegudes per a ell, que les reconegués, interpretàs, valoràs i, sobretot, que les sentís i que, al final, fos capaç d'expressar-se de la mateixa manera per si sol.

Per aconseguir tot això ens hem situat a una aula de vint nins i nines de cinc anys que pertanyen al col·legi públic l'Arenal II de Ciutat. Amb aquests infants hem anat treballant diferents aspectes de l'art des de principi de curs. Hem treballat el dibuix i la pintura a partir de l'anàlisi i interpretació de diferents pintors coneguts com són Joan Miró, Picasso,

Vermeer; hem realitzat diferents visites a la Fundació Pilar i Joan Miró i al Museu March i hem dut a terme també un projecte de treball centrat en el tema «Aprendre a pintar».

Avançat el curs, l'equip de mestres d'infantil, un cop analitzada la feina realitzada fins aleshores, vàrem considerar interessant aprofitar l'oportunitat per visitar de nou la Fundació Pilar i Joan Miró en la qual en aquells moments s'iniciava una exposició referent no a la pintura d'aquest artista, exposició que ja havíem visitat, sinó a l'escultura. A partir d'aquí va començar una aventura cap al món escultòric de Joan Miró en la qual ens embarcaríem els alumnes de la nostra aula.

El procés que seguirem per realitzar aquesta aventura es pot dividir en quatre fases que detallarem a continuació:

ABANS DE LA VISITA

La setmana abans de realitzar la visita a la Fundació vàrem començar a treballar la tasca que havíem de dur a terme. Vaig disposar d'un llibre, propietat de la Fundació Pilar i Joan Miró, en el qual es trobaven la majoria de les escultures que després podríem observar en directe. Vaig mostrar el llibre als nins, recordàrem qui era Joan Miró, què havia fet i quins dels seus quadres teníem més presents. A una de les sessions, fullejant el llibre en petits grups, parlàrem de les diferències existents entre els quadres i les escultures. Algunes de les observacions foren:

— *Aquestes no estan pintades en un paper.* (Raquel).

— *No tienen los mismos colores que los cuadros.* (Víctor). (Observació feta enfront d'una escultura completament negra).

— *Sí que tienen colores, los mismos que los cuadros.* (Rocío). (Apareix una escultura amb els colors clàssic mironians).

— *Dels quadres, podíem veure què hi havia darrere?* (Mestra).

— *No, detrás del las cuadros no hi ha res.* (Marco).

— *I darrere les escultures?* (Mestra).

— *Aquí no se ve.* (Cristina).

— *Pero se puede pasar por detrás.* (Yeray).

— *I quina diferència hi ha entre un quadre i una escultura?* (Mestra).

— *Las esculturas son como las cosas que hacemos con plastilina.* (Sonia).

— *Però si aferram sa plastilina a sa taula és com un quadre.* (Raquel).

Vàrem parlar de quan les podríem veure, on es trobaven, quines mides devien tenir, com les havia pintat l'autor, etc.

A una de les sessions va sorgir la idea que ells mateixos realitzassin una escultura en fang. El resultat foren produccions de tota mena, amb relleu i sense, abstractes, amb formes perfectament idestificables, etc. Pretenia amb això comparar quines eren les seves habilitats i en què se centaven abans i després de realitzar la visita a l'hora de crear les seves idees.

ARRIBAM A LA FUNDACIÓ PILAR I JOAN MIRÓ

Abans d'anar a la Fundació ens aturàrem a passejar per l'hort del Rei

i el parc de la Mar de Ciutat. Amb les altres mestres pensàrem que això resultaria molt positiu ja que permetria veure no sols escultura de Miró sinó d'altres escultors dels quals en podem trobar obres en aquest llocs. En aquesta visita els nins es fixaren molt en el que veien i en com estava fet, el que més els va cridar l'atenció fou el mural de rajoles de Miró situat al parc de la Mar, el qual identificaren ràpidament amb el seu autor.

Quan arribàrem a la Fundació vàrem realitzar la visita acompanyats per un guia el qual estimulava als infants a l'hora d'interpretar cada escultura. A causa de la quantitat d'escultures existents n'observarem algunes més detalladament que les altres. Les converses se centraven en els colors i materials emprats, títols possibles d'escultura, a què recordava, com havia estat composta, etc.

Després d'analitzar la visita, vàrem triar amb les altres mestres algunes de les escultures observades per treballar-les després a l'aula. En vàrem elegir algunes de les que havíem comentat i d'altres que havien passat més desapercebudes. Al final decidirem enfocar el treball a l'aula a partir de cinc de les escultures.

TORNAM A ÉSSER A L'AULA. QUÈ RECORDAM? QUÈ FEM?

La primera sessió després de la visita es va centrar en un record general del que s'havia fet. Parlàvem del que havíem vist, quines escultures els havien agradat més, perquè, etc. Acabàrem la sessió dibuixant cada un el que recordava. Hi va haver majoria d'infants que dibuixaren escultures vistes a la Fundació, però també n'hi hagué d'altres que recordaren el que havien vist tant al parc de la Mar com a l'hort del Rei.

Les següents sessions les dedicàrem a treballar detalladament cada una de les escultures que havíem elegit.

La conversa del primer dia va girar entorn al que es veia en l'escultura *Moimoselle*. Alguns aspectes de la conversa foren:

— *Es una señora con dos caras.* (Nikos).

— *No té dues cares, lo de abajo es sa panxa.* (Adrian).

— *Se está duchando.* (Yeray).

— *No, no se ducha, es un sombrero que parece un grifo.* (Rocío).

— *No se puede duchar porque está sentada.* (Adrian).

— *Però si no té cadira.* (Raquel).

— *Pero va descalza.* (Marco).

La conversa fou molt interessant ja que, un darrere l'altre, s'analitzaren tots els aspectes visibles. El títol al que arribaren, *Senyora que es dutxa*, no coincidí amb el que li havia donat l'autor. Al final, amb el model a la vista, dibuixaren el que es veia de l'escultura.

La segona escultura treballada fou una de realitzada en bronze titulada, *Femme*, en la qual no s'havien fitxat en la visita. Intentàrem veure de què estava feta, quins colors tenia i què coneixien que es pogués identificar. Yeray va arribar a la conclusió del que li havia passat a Joan Miró per després fer-la:

Unos señores jugaban un partido de rugby. Un jugador dio una patada a la pelota, que llegó al cielo. Llegó hasta la Luna, que la agujereó con la punta de la nariz, y se cayeron los dos. Se cayó encima de una piedra y le salió un asa y una cola (Yeray).

Pintàrem aquesta escultura amb el mateix material que l'anterior. Cal destacar que, així com a la d'abans s'havien fitxat en els colors que tenia l'obra original, aquest cop no ho feren. Pintaren dels colors que volgueren. És de suposar que els colors d'aquesta no els cridaven tant l'atenció.

A la tercera escultura es varen fitxar sobretot en les formes geomètriques que sorgien: un cercle gros groc, dos de petits, un triangle, un rectangle llarg. En aquest cas els materials no foren tan bons d'identificar. A la conversa sobre com expressar-la en un paper decidiren pintar-la amb pintura, ja que els colors els agradaven molt.

La conversa al voltant de la quarta escultura analitzada fou molt interessant ja que a la visita li havíem dedicat molt temps i la recordaven

molt bé. Alguns aspectes de la conversa entorn d'aquesta foren:

— *Parece un cerdo.* (Marco).

— *No, és un soldat.* (Cristina).

— *Per què és un soldat?* (Mestra).

— *Perquè du un sombrero de soldat.* (Cristina).

— *I además tiene fuerza.* (Luis Alberto).

— *Per què?* (Mestra).

— *Perquè està fent peses.* (Luis Alberto).

— *On són les peses?* (Mestra).

— *Lo groc.* (Luis Alberto).

— *Lo groc es un sonajero.* (Lorena).

— *Claro, es un bebé con dos piernas y dos brazos.* (Juan Carlos).

— *I té un gorrito amb una bolla.* (Sonia).

— *On són les cames i els braços?* (Mestra).

— *El banco.* (Lorena).

Aquest cop la pintaren amb pintures de cera i la majoria de nins no oblidaren gairebé cap dels detalls de l'escultura.

La conversa entorn de la darrera escultura titulada *Personatge* tingué uns resultats molt diferents de la resta. Recordaren que aquesta escultura l'havien analitzada molt bé per la part de darrera i ho volien dibuixar, però també en volien dibuixar la part de davant. Després d'una conversa interessant decidiren no fer-ne cap dibuix sinó fer-la amb fang.

La realitzaren en petits grups, en els quals s'establí un diàleg per acordar quin seria el procés que seguirien. Els tres grups es fixaren molt bé en el dibuix per veure les faccions de davant i entre tots anaven recordant les de darrera. S'establiren diàlegs molt interessants sobre com fer per mantenir l'equilibri i que no caigués, aconseguir que el cap no es desfés, que s'aguantassin les braços, etc. En el tres casos els resultats foren molt satisfactoris. Un cop acabades, pintaren les escultures de color negre i les exposarem a l'entrada de l'aula.



ARA NOSALTRES SOM ELS ESCULTORS

Un cop analitzades totes les obres previstes, va arribar l'hora de potenciar en els infants la seva pròpia capacitat per crear. Iniciarem aquesta fase recordant quins eren els elements emprats majoritàriament per Joan Miró a l'hora de realitzar escultures. Els infants ressaltaren sobretot la possibilitat d'utilitzar material de desfeta, i d'aquí sorgí la idea de dur diferents coses de casa per emprar-les després per realitzar escultures.

Quan acumulem prou material (pots, tassons, coberts, cartons de paper, botelles, etc.) iniciarem diferents converses sobre què fer amb tot el que teníem a l'abast. Algunes de les propostes que sorgiren foren:

— *Podem ajuntar-les totes i fer una cosa grossa.* (Raquel).

— *Las podemos aferrar.* (Luis Alberto).

— *Pegamos cosas y a ver qué sale.* (Rocío).

Al final es consensuà la idea d'anar aferrant entre tots diferents peces i observar què anava sortint. Cada nin triava un element que li agradava i l'aferrava allà on volia. Sorgiren problemes referents a l'equilibri, com aguantar coses a l'aire... Totes les dificultats que ens anaven sorgint les anàvem resolent en gran grup. Quan ells mateixos consideraven que una escultura es podia donar per acabada, passàvem a la realització de la següent.

Un cop emprat tot el material, tinguérem com a resultat cinc escultures diferents. A partir d'aquí sorgí una nova conversa:

— *Les hem de deixar així?* (Mestra).

— *Les hem de pintar.* (Marco).

— *I com les pintam?* (Mestra).

— *Amb plastidecor.* (Loli).

— *Amb ceres.* (Fernando).

— *Amb tèmperes.* (Paco).

— *La podríem pintar amb colònia.* (Luis Alberto).

— *Pero las botellas no son de colonia.* (Marco).

— *I com es diu això?* (Mestra). No hi ha contesta.



1. *Personatge*, 1971. Bronze (121x67x42 cm).

2. *Escultura*, 1971. Bronze (35x13x6 cm).

3. *Cap i esquena d'una nina*, 1966. Bronze (33x22'5x8 cm).

Fundació Joan Miró, Barcelona

— *On ho podem comprar?* (Mestra).

— *A una tienda de pintures.* (Lorena).

Un cop resolguérem que el que necessitàvem era pintura d'esprai decidírem quins colors necessitàvem i els compràrem. En varen voler pintar quatre amb els colors més comuns de Miró: groc, vermell, verd, blau i negre; i una en tons daurats com alguna de les que havien vist a l'exposició.

Acabades les escultures posàrem títol a cada una, això no va resultar gens difícil ja que, durant els curs anàvem titulant el que fèiem i vèiem i ja hi estàvem avesats. Els cinc títols que es decidiren foren: *La perruqueria*, *La pizzeria*, *El tren del paisatge*, *La cuina* i *La barca*. Els resultats de la nostra tasca quedaren exposats a l'entrada de l'escola.

CONCLUSIONS

Un cop analitzada tota la feina realitzada, arribam a conclusions molt positives ja que s'ha aconseguit, tant per part dels alumnes com dels pares, una major sensibilització cap a un dels aspectes de l'art més interessants i menys treballats a l'aula: l'escultura. Els infants han après a valorar potser una mica més el significat de les coses i la importàcia de les petites i pròpies creacions. A més, els pares han contribuït notablement tant en l'aportació de material com en l'apreciació i valor demostrat pels resultats de les produccions realitzades.

No hem d'oblidar que l'art és part de nosaltres, part dels infants. És des de l'aula on hem de treballar els seus aspectes, treure-hi tot el suc i intentar que des de petits els infants aprenguin no sols a observar l'art sinó a apreciar-lo, entrar-hi i estimar-lo. ♦



**Universitat de les
Illes Balears**

Per rebre més informació, telefonau a l'ICE

Telfs.: 17 24 05

17 24 08

17 30 14

INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ

OFERTA FORMATIVA CURS 1997-98

- Bullying . El problema del maltractament entre els escolars. L'estat de la qüestió.
- Ciutat i Educació. Una relació interactiva. És la ciutat educadora?
- Com controlar eficaçment certes conductes a l'aula: problemes de disciplina, control del grup,...
- Com intervenir davant els problemes de conducta a l'aula: hiperactivitat, rebeldia, apatia.
- Com millorar la motivació i el rendiment a l'aula
- Com organitzar la biblioteca a l'escola
- Curs d'Adaptació Pedagògica (CAP)
- Curs d'Especialista en Educació Especial
- Curs d'Especialista en perturbacions del llenguatge i l'audició
- Curs de confecció i interpretació de talls geològics a partir de mapes geològics.
- Curs de Direcció Coral per a professors d'ESO.
- Cursos de Música i Noves Tecnologies.
- De la Cultura d'Aula a la Cultura de Centre.
- El modernisme a Mallorca: arquitectura, pintura, música, literatura.
- El procés d'aprenentatge de la lectura i escriptura.
- El sistema d'informació en serveis socials.
- Ensenyar, una professió estressant. Tècniques de control de l'estrès: relaxació i autocontrol.
- Funció educativa de les festes populars: El recurs de la festa en la pedagogia de l'entorn.
- Gèneres, estètiques i discursos vigents dins la Literatura Catalana Moderna (II).
- Gènesi i evolució del llenguatge escrit (Caputxeta vermella apren d'escriure)
- II Colònies Musicals d'Estiu a Eivissa (nins i nines de 7 a 15 anys).
- IV Acadèmia Internacional de Música. Menorca.
- IV Colònies Musicals d'Estiu a Mallorca (nins i nines de 7 a 15 anys)
- L'ensenyament de l'electrònica.
- La construcció del sistema educatiu a les Illes Balears a l'època contemporània.
- La història oral; aplicacions didàctiques al nou currículum de primària.
- La iniciació als esports mitjançant el joc.
- La motivació a l'escola: marc teòric i aplicacions.
- La preparació física a l'escola a les primeres edats (6-12 anys)
- Lectura i Escriptura. Orígens i evolució de la comunicació escrita.
- Pedagogies contemporànies: Els grans pedagogs del segle XX i la seva obra.
- Per a una acció tutorial efectiva: conèixer a l'adolescent dintre i fora de l'aula.
- Pla de Reciclatge i de Formació Lingüística i Cultural.
- Principals lesions al sistema locomotor i el seu tractament a l'escola.
- Programa d'activitat física i esport per a persones amb minusvàlues físiques i psíquiques.
- Seminari de Literatura Infantil i Juvenil: Homenatge a Charles Perrault. III Centenari de la publicació de *Contes du temps passé*.
- Universitat Oberta
- XXII Curs Internacional de Cant i Direcció Coral. Mallorca.

ELISABET ABEYÀ

Equip de suport a la Immersió (MEC)

Reflexions sobre els contes a l'escola



rec que tothom està d'acord que els contes han de tenir una presència a l'escola, però si parlem de quins, com, quan, on i de quina manera, la unanimitat ja no és tan gran.

Farem algunes observacions sobre la presència dels contes a l'escola avui i esperam que serveixin per a la reflexió.

El conte explicat o narrat no és el mateix que el conte llegit. Crec que la presència d'ambdues modelitats és necessària a l'escola, però no només a l'inici de l'escolaritat sinó en tots els nivells de l'ensenyament. Ara s'observa una substitució de la narració per la lectura a mesura que es puja de nivell o d'edat dels alumnes. Als nins petits no se'ls sol llegir un conte i als alumnes grans rara vegada trobarem qualcú que els en conti un. És necessari en algun moment llegir en veu alta als infants petits (un conte curt, un petit poema, unes instruccions...) perquè si no, d'on treuran un bon model de lectura? I així mateix és necessari i indispensable explicar contes als alumnes grans (naturalment adequats als seus interessos) perquè en tenen necessitat igual com els infants petits i igual com els adults mateixos.

Ara anem al conte narrat a l'educació infantil. Si bé en aquest nivell d'ensenyament qualsevol educador us dirà que sí, que explica contes als infants, hi ha molta de confusió al respecte.

Una de les confusions més freqüents és la d'usar «explicar contes» com a sinònim de «mirar llibres

junts». Els llibres que potser tenim a l'aula no tots són de contes. Poden ser d'instruccions, de fotografies, de cançons, d'aprendre a comptar, i un llarg etcètera, i moltes vegades a tot se li diuen «contes» (p. ex. «agafa aquest conte», «mirem contes»...). Moltes vegades es diu «ara explicarem aquest conte» i llavors el que es fa no és explicar un conte (potser no n'hi ha) sinó mirar les imatges del llibre i comentar-les junts. Narrar no sempre és sinònim de mirar un llibre junts. Podem narrar o explicar un conte amb llibre o sense llibre, amb altres tipus de suport visual (làmines, teresetes, ninot, objectes...) o sense cap tipus de suport visual, confiant només en la seducció de la paraula. Crec que quan els oients són molt petits o quan s'estan iniciant en una llengua que no és la seva familiar, està justificat i és necessari emprar tot tipus de suports visuals, però aquests s'han d'anar retirant a mesura que augmenta l'edat dels oients i la seva comprensió de la llengua. És incomparablement més rica la imatge de com ells s'imaginaran la filla del Sol i de la Lluna o el vestit de Ventafocs que qualsevol il·lustració que els poguem mostrar. Això no vol dir que, en haver acabat la narració, no es pugui mirar com ha dibuixat aquells personatges o aquelles situacions un il·lustrador determinat i millor encara si els mostrem obres d'autors diferents sobre un mateix conte, perquè no identifiquin un personatge amb una única imatge sinó que vagin entenenent que la bona per a cadascú és la de cadascú, la que

ell ha construït amb la seva experiència prèvia i la seva imaginació.

Una altra confusió freqüent és la referida a la tria dels contes. Podríem dir que el més corrent és que no es triïn sinó que es contin els que per atzar ens trobam al davant. Per exemple, hi ha mestres que perquè estan lligades o lligats a un determinat llibre de text, expliquen els contes que el treball escolar requereix, però no més, potser perquè tanta fitxa no els permet més temps per dedicarse als contes o perquè ja els està bé així. En aquest cas ens trobam amb el fet curiós que qui decideix quins contes s'han d'explicar als infants són les editorials de llibres de text i que aquesta decisió ha estat presa per criteris d'espai, de treballs que s'han de realitzar a partir del conte, d'harmonia amb la resta del llibre..., però no per haver pensat quins contes són necessaris que els infants coneguin com a membres de la nostra comunitat cultural. D'aquesta manera ens podem trobar què, per atzar, un infant acabi la seva escolaritat sense que ningú no li hagi contat cap conte de gegants, o cap fàbula, just per posar un exemple. Cal una reflexió sobre quins són els contes bàsics que els infants haurien de saber, perquè no els manquin elements per entendre alguns referents de la nostra cultura. I cal també que al llarg de tots els seus anys d'escola obligatòria hagin sentit algun conte o rondalla de cadascun dels tipus classificats. Per exemple: contes acumulatius, rondalles meravelloses, contes de riure...



Està bé deixar un raconet a l'atzar, però no hem de permetre que l'atzar ens deixi mancats d'una part de la nostra herència cultural, o que l'atzar ens decanti cap a interessos comercials o influències de les pel·lícules de moda.

En aquest tria que farem dels contes que no volem que els nostres infants es perdin, hem de tenir en compte:

— Assegurar les versions més antigues (no aquelles que la TV o el cinema han popularitzat).

— Assegurar les versions més nostres (a Mallorca tenim una gran riquesa amb les rondalles mallorquines).

— Introduir rondalles d'altres cultures que, a la vegada que ens aju-

daran a veure molts elements en comú amb les nostres, ens introduiran a altres maneres de veure el món.

— Explicar també contes d'autor, que ens agradin i que siguin de qualitat.

— Mantenir les versions íntegres. No hem de modificar els contes al nostre gust i fer veure que els ogres no es mengen els infants o que la madrastra de Blancaneu no li volia fer mal i només li volia fer una broma. Les rondalles són com són i tenen un significat ancestral que no som qui per modificar. Això no vol dir que una vegada coneguda la versió original no hi puguem jugar. Un conte es pot allargar, modificar, modernitzar, mesclar amb un altre, ima-

ginar-nos què passaria si..., què hauríem fet si..., a la manera de Gianni Rodari,¹ però sempre a partir de la versió original, sense por, sense haver escatimat als infants el relat sencer i fidel. Si aquest és massa llarg o de difícil comprensió per als infants que tenim al davant, el deixarem per quan cresxin un poc; no hi ha pressa.

I encara un parell de reflexions més. No expliquem mai un conte perquè sí, si no en tenim ganes, o si l'auditori no hi està disposat. Escapem-nos una mica de la rigidesa que sovint ens imposa el marc escolar. Explicar i escoltar un conte és un acte comunicatiu que només té sentit si és plaent. D'aquest plaer se segueix una riquesa que repercuteix en molts aspectes de la conducta humana: la imaginació, la parla, l'escriptura..., però aquesta riquesa es perd i es difumina si només concebem el conte per la seva utilitat. Els contes per parlar, contes per comptar, contes per pensar, contes per aprendre a... Potser sí, però, on són els contes perquè sí, perquè en tenim ganes, perquè ens ve de gust, perquè sabem que passarem una bona estona, de vegades rient o de vegades amb l'alè quasi aturat...? No ens demanem sempre per a què servirà explicar un conte. Siguem capços de reconèixer que no ho sabem tot, que no podem assegurar la utilitat de tot. Procurem evitar la imposició de feines que s'han de fer després d'explicar un conte, aquells infallibles de preguntes que s'han de respondre, d'elements que cal dibuixar, de fitxes relacionades amb la història contada que moltes vegades tenen com a resultat l'avorriment. Hem entès, amb Daniel Pennac,² que no hem d'allunyar els alumnes del plaer d'escoltar. Per davant de tot, un conte és un regal i dels regals no ens en demanen res a canvi. Així, si després se'n segueix alguna altra cosa, aquesta serà també un regal. ♦

NOTES

(1) Rodari, G. *Gramàtica de la fantasia*. De. Aliarna. Barcelona, 1987.

(2) Pennac, D. *Com una novel·la*. Empúries. Barcelona, 1993.



Il·lustració de Roberto Inocenti per a *La Ventafocs*, de Ch. Perrault

Reciclatge i Formació Lingüística i Cultural. Informació bàsica per efectuar la matrícula.

■ Curs 1997-98

Cursos oficials

Dates de matriculació per a tots els alumnes

Del 25 de setembre al 10 d'octubre de 1997
(ambdós inclosos)

Proves lliures

Dates de matriculació per a tots els alumnes

De l'1 al 7 d'abril de 1998
(ambdós inclosos)

Lloc i horaris de matriculació

MALLORCA

• Institut de Ciències de l'Educació de la UIB.
c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2 (Palma). De 10 a
13.30 h i de 17 a 20 h.

MENORCA

• Extensió de la UIB a Menorca. Edifici Can Salord,
c/ Major, 14 (Alaior). De 9 a 14 h.

EIVISSA

• Extensió de la UIB a Eivissa i Formentera. Carrer
de Bes, 9 (Eivissa). De 9 a 14 h.

FORMENTERA

• Centre de Recursos Pedagògics. Av. Porto Saler,
s/n. Sant Francesc (Formentera). De 17 a 19 h.



GOVERN BALEAR

Conselleria d'Educació, Cultura
i Esports



MINISTERI D'EDUCACIÓ I CULTURA

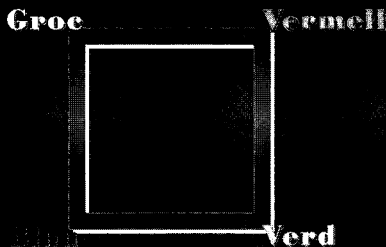


Universitat de les Illes Balears
Institut de Ciències de l'Educació

Per a més informació:

Als centres de matriculació i a: • INTERNET: <http://www.uib.es/ICE/>
• Informació telefònica enregistrada les 24 hores. Tel. 17 24 32

Wittgenstein



Universitat de les
Illes Balears



JORNADES DE
FILOSOFIA 1997

Ludwig Wittgenstein

Palma (Balears),
17, 18 i 19 setembre
Gran Hotel



GOVERN BALEAR
Conselleria d'Educació i Cultura



Fundació "la Caixa"



UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS



Aena



RAMIS SASTRE, S.A.



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