

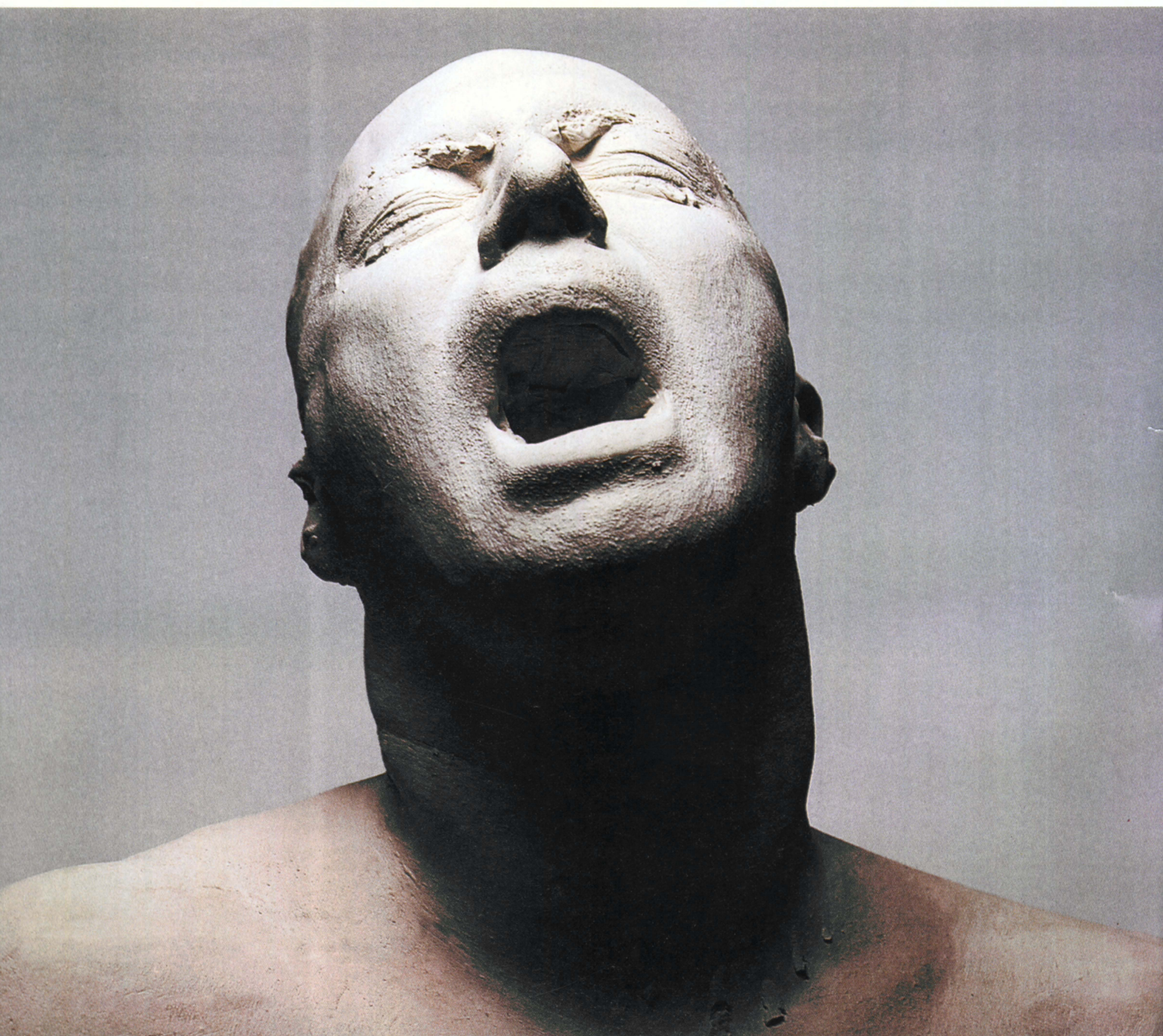
# L'ARC 10

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

Núm. 10 / DESEMBRE 1999



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





Universitat de les Illes Balears

# SERVEI DE PUBLICACIONS NOVETATS EDITORIALS



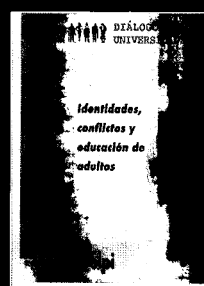
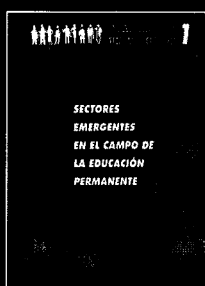
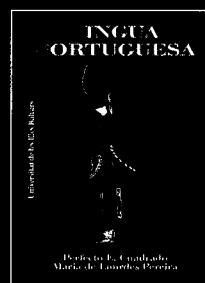
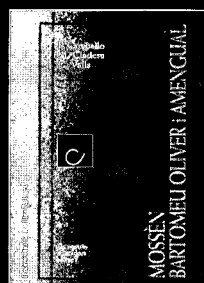
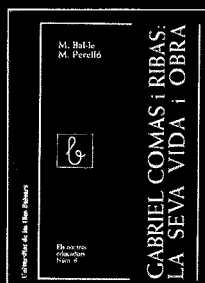
• *Taula. Quaderns de Pensament.* Palma: UIB (Dept. de Filosofia), 1997. 226 pàg.; 24 cm. ISSN: 0214-6657. Preu núm. 27-28: 1800 ptes.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



# L'ARC

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

Número 10 / Desembre 1999

Publicació quadrimestral

Preu d'aquest exemplar: 700 ptes. (4'2 €)

## 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:

Excma. Sra. Mercè Gambús  
Vicerectora d'Extensió Universitària  
Il·lm. Sr. Gabriel Janer Manila  
Director. Institut de Ciències de l'Educació.

Dr. Mateu Servera

Psicologia

Dr. Llorenç Valverde

Ciències Matemàtiques i Informàtica

Dr. Gonzalo Lozano

Economia i Empresa

Dra. Patricia Trapero

Filologia Espanyola i Moderna

Dra. Rosa Arrom

Dret Privat

Dra. Catalina Cantarellas

Ciències Històriques i T.T.A.A.

Dr. Jaume Cañellas

Química

Dr. Pere J. Brunet

Ciències de la Terra

Dr. Luis Gallego

Biologia Ambiental

Dr. Lluís Mas

Física

Dr. Joan Oliver Araujo

Dret Públic

Dr. Antoni Pons Biescas

Biologia Fonamental i Ciències de la Salut

Dr. Diego Sabote 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 Convivència als centres educatius:

Dr. Eduard Rigo Carratalà  
Catedràtic de Psicologia Evolutiva i de l'Educació

## Coordinació Secció Experiències:

Maite Sbert

## Publicitat i subscripcions:

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

## Il·lustració de la portada:

Cartell de les actuacions del mestre de l'Asian Sound Nitin Sawhney

## Disseny gràfic i impressió:

Taller Gràfic Ramon  
C/ Jaume Balmes, 43 - Tel. 971 75 44 32 - 07004 Palma  
http://personal4.iddeo.es/tgramon  
e-mail: tgramon@retemail.es

DL: P.M. 1094-1996

I.S.S.N. 1136-8969

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

## Editorial

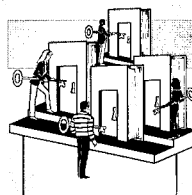
pàg. 2

## Panoràmica

Intervenció del president Antich a l'acte inaugural del curs acadèmic universitari 1999-2000

pàg. 3

*Francesc Antich*



## Dossier

### Ciutat i Educació

Coneixement, ciutat i utopia

pàg. 7

*Fabrizio Carvano*

Pensar la ciutat

pàg. 10

*Jaume Sureda*



La ciutat i l'educació de la por

pàg. 12

*Núria Obiols i Jaume Trilla*

## Dossier-Entrevista

Jaume Sureda Negre

pàg. 16

*Catalina Morey Suau*



## Dossier

L'educació ambiental i la ciutat

pàg. 23

*Aina Llauger*

Geografia llegendària de Palma

pàg. 28

*Gaspar Valero i Martí*

Com pot contribuir l'educació a la cultura de la pau

pàg. 32

*Sebastià Barceló Castillo*



Carta de les Ciutats Educadores

pàg. 36

*Associació Internacional de Ciutats Educadores*

Les Ciutats Educadores a la Web

pàg. 39

## Panoràmica

Germans del somni (III). La nit del caçador, en el cor de les tenebres (II part)

pàg. 40

*Gabriel Genovart*



## Índex dels 10 primers números de la revista L'ARC

Índex d'autors

pàg. 50

Índex temàtic

pàg. 53

# L'ARC

*Així com lo sol qui fa arc...*

Ramon Llull



omés fa una mica més de tres anys — era a començament de juny de 1996— que sortia a la llum pública el primer número de L'ARC, el quadern informatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UIB. Avui, que hem arribat al número deu, creiem que potser és un bon moment per revisar el projecte i revisitar les intencions i els objectius que ens varen moure a tirar-lo endavant. Desitjàvem llavors, i volem encara ara, que aquests quaderns esdevinguin per a la gran comunitat acadèmica de les nostres illes —de l'educació infantil a la formació universitària— un espai en què siguin presents les propostes i els temes que preocupen els protagonistes d'aquest gran fenomen de comunicació que és, més que mai a la darrerria del segle XX, l'educació. Un espai de reflexió i de debat on tinguin cabuda la confrontació i el diàleg rigorós, les inquietuds, les noves perspectives d'anàlisi, les estratègies renovadores que poden incidir sobre l'acció educativa.

En l'escrit que encapçalava aquell primer número tractàvem de justificar el nom que havíem escollit per a la nostra publicació. Hi dèiem: «A l'hora de posar-hi un nom, ens hem guiat per les paraules de Ramon Llull: *Així com lo Sol qui fa arc...* del "Llibre de Sciència". Llull es refereix a la corba aparent que descriu el Sol damunt la Terra..., tots els dies. Així voldríem que aquest arc de tinta i paper voltàs igualment sobre la pràctica escolar d'aquestes illes, sobre l'activitat docent, la qualitat de la qual hem d'estimular i commoure. Però sabem que l'arc que dibuixa el Sol és un arc aparent. I mentre el Sol descriu aquell arc, és la Terra que veritablement gira».

Després de deu números ens torna a guiar aquella voluntat i el mateix entusiasme. Tant de bo, siguem capaços de mantenir-los per molts anys. Són els lectors de L'ARC, justament, aquells qui ens estimulen i ens donen coratge. I sabem que són molts.

En aquesta ocasió hem volgut dedicar les nostres pàgines monogràfiques a un tema que ens atreu: La ciutat, espai educatiu. Coneixem moltes de les coses que s'han escrit sobre aquesta qüestió. Tanmateix, hem volgut afegir-hi el nostre parer conscients que es tracta d'una aportació ben petita i poca. D'ençà de molt de temps i

també avui, ha constituït un objectiu fonamental de l'educació l'afany de contribuir en el procés de construcció del ciutadà modern: l'educació al servei de l'home que se sap ciutadà d'un país i se sent responsable de la qualitat del seu espai. Heus aquí un bell projecte. Però la ciutat és per ella mateixa una eina educativa. I cal saber-la veure com a metàfora. Observar-la des de diverses perspectives. Potser és —com assegurava Rafael Sánchez Ferlosio— una realitat mòbil i tota la ciutat no serà altra cosa més que una sèrie de campaments un al costat de l'altre. Paga la pena d'indagar com la ciutat és percebuda pels seus habitants i de quina manera l'educació contribueix a facilitar les múltiples lectures que se'n poden fer. Qüestionar quins són els referents culturals urbans: la vida urbana en el marc de la nova *polis*. Primer fou la ciutat, vingué després l'àrea metropolitana, avui es parla de regió o de zona urbana; es parla de les grans ciutats i les seves àrees d'influència. I, encara: en què consisteix el patrimoni cultural urbà, la identitat urbana, la interculturalitat, l'arquitectura i la ciutat: les poètiques de la construcció, la integració de l'art en el marc urbà, el creixement demogràfic, l'urbanisme, el renou, la circulació caòtica, els fems... La ciutat i la literatura: la Florència de Dante i Maquiavel, el Dublín de Joyce, la Venècia de Thomas Mann, el París de Marcel Proust, la Praga de Franz Kafka, la Palma —el barri de la Seu— de Llorenç Villalonga...

Però la ciutat significa també dificultat de viure, desil·lusió... A vegades la ciutat té un rostre dur i, encara que últimament no se sol parlar excessivament de Marx, hi ha una cosa que es diu alienació i una altra que es diu lluita de classes presents a les nostres ciutats i que potser no hauríem d'oblidar. Paga la pena de preguntar-se: fins a quin punt pot contribuir l'educació a generar relacions socials de solidaritat i de benestar, de qualitat de vida?

La reflexió i el debat podrien recórrer temes i qüestions inesgotables; per això és que hem dit que només podíem fer-ne un tast, gairebé una aproximació. Ens hem limitat a detectar-ne el problema, a manifestar fins a quin extrem el tema ens sedueix i ens atreu.

És aquest el motiu pel qual les pàgines de L'ARC tornen a ser un espai de confrontació i de diàleg sobre la formació humana. Avui hem arribat al número deu. Tenim la confiança i el delit que serem capaços de continuar en la construcció d'aquest espai. ♦

G.J.M.

Francesc ANTICH

# Intervenció del president Antich a l'acte inaugural del curs acadèmic universitari



*djuntam el discurs que el president del Govern de les Illes Balears, Francesc Antich, pronuncià a la solemne obertura del curs acadèmic universitari 1999-2000.*

Magnífic i Excel·lentíssim Rector de la Universitat de les Illes Balears, autoritats acadèmiques, professors, estudiants, personal d'administració i serveis, autoritats, senyores i senyors,

Ser present a la inauguració d'aquest curs acadèmic 1999-2000 de la Universitat de les Illes Balears em resulta particularment emotiu. És el darrer curs del mil·lenni. Però, més que tancar un passat, el veig com la clau que obrirà la porta del futur. És l'anunci del pròxim mil·lenni. Tot un símbol. Un camí cap al futur que hem de recórrer tots junts.

Tenc avui la sensació de tornar a ca meva. Ara som un antic alumne, però fa anys vaig ser aquí l'alumne Antich.

En aquesta Universitat —que va ser i és la meva— vaig llicenciar-me en Dret l'any 1981. Devuit anys després —el temps passa aviat—, torn a la casa familiar. Hi trob cares conegudes i cares noves. Em sent a ca meva i entre amics.

Per circumstàncies de la vida, l'antic alumne és ara president de les Illes Balears. Gràcies al càrrec de president, un vell amic vos pot fer avui algunes reflexions sobre la nostra jove universitat.

Ens sembla normal que les Illes Balears tinguin universitat pròpia. Unes illes sense universitat resulten ara quasi impossibles d'imaginar. Però, en el cas de la universitat, com en tantes altres coses, aquest país nostre ha tengut, ha perdut i ha recobrat.

El centralisme —fa quasi cent cinquanta anys— suprimí la nostra universitat. A conseqüència d'això, durant quasi un segle i mig només es podien cursar estudis superiors fora de les Illes Balears. I pagar una carrera era un luxe que molt poques famílies es podien permetre.

L'alta cultura es convertí així en un privilegi de les nostres classes socials benestants. Sense universitat pròpia, la immensa majoria del poble de les Illes Balears mai no podria accedir als estudis superiors.



Recobrar la nostra universitat era, per tant, un objectiu fonamental a fi que el nostre poble —tot el nostre poble i no tan sols una minoria privilegiada— pogués accedir als més alts nivells de la cultura. Si volíem tenir futur, havíem de recobrar la universitat perduda.

El nostre poble tenia dret a la democràcia, a l'autogovern, a la cultura... I tots aquests drets formaven un conjunt indeslligable. El nostre poble recobrà, en pocs anys, tot allò que li havia estat negat pel centralisme autoritari.

L'any 1978, recobràrem la democràcia amb la Constitució espanyola, l'ensenyament superior, amb la Univer-

sitat de les Illes Balears; l'autogovern de cada illa, amb els consells insulars. L'autogovern conjunt de les Illes Balears arribà l'any 1983 amb l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia. La nostra universitat és, per tant, una peça més —peça fonamental, però— en el procés de recuperació integral del nostre país.

D'aleshores ençà, totes les institucions de la nostra terra —la universitat inclosa— s'han consolidat i reforçat. Hem fet camí lentament, però hem fet camí.

Amb la Universitat de les Illes Balears tenim ara la institució per formar, al més alt nivell, un poble que pot afrontar el futur amb totes les garanties d'èxit. La universitat ha aportat al nostre país un gran conjunt de professionals altament qualificats.

Sense la universitat, la nostra societat tendria un nivell econòmic inferior, una cohesió social més precària. Faria un ús menor de la tecnologia. Tampoc no hauria pogut aconseguir la seva notable estructuració cultural i educativa.

La universitat és, per tant, una institució clau per dinamitzar la societat de les Illes Balears. I es absolutament decisiva per impulsar la creació i difusió del coneixement.

La nostra societat viu un procés de canvi progressista. Educació i formació són elements decisius del canvi, perquè sense aquests elements seria impossible l'equilibri social, la justícia i la solidaritat.

En el discurs d'investidura, quan vaig demanar la confiança al Parlament per ser elegit president de les Illes Balears, vaig tenir ben present que, sense la nostra universitat, no hi havia futur.

Vaig voler «deixar constància d'un aspecte central en la formació: la universitat».

Millorar progressivament la Universitat de les Illes Balears és un deure del Govern que presidesc. La nostra universitat ha avançat molt. Però som perfectament conscient que encara presenta moltes deficiències que només una decidida política universitària podrà superar.

En el discurs d'investidura vaig manifestar «el nostre país no pot estar a la coa estatal pel que fa al nombre d'universitaris. L'autonomia més rica no pot tenir el nombre més raquític d'universitaris. Hem de redreçar aquesta situació vergonyosa. La tasca no és fàcil perquè no depèn exclusivament de l'Administració, sinó també de la millora de la consciència cultural dels nostres ciutadans.

»En aquest mateix àmbit, una altra xifra a redreçar és la investigació i el desenvolupament, que actualment és en el furgó de coa de tot l'Estat espanyol. Per aconseguir-ho, promourem la inversió dels fons públics i privats per tal d'assolir, almanco, el percentatge mitjà de l'Estat. Paral·lelament, rellançarem les activitats de recerca i desenvolupament de la Universitat de les Illes Balears, millorant la seva estructura científica i la consolidació de grups de recerca».

La universitat té, per tant, un paper decisiu a l'hora de fer arrelar nous valors dins la nostra societat. Les Illes Ba-

lears han crescut econòmicament. Però sentim la necessitat de fer-les també créixer en coneixements, en cultura.

Volem que les Illes Balears mantinguin una forta dinàmica econòmica. Però que —a més a més de l'economia— arrelin dins la nostra societat la consciència proteccionista i la preocupació pel benestar i la cohesió social.

Volem el *creixement del coneixement*. Sense el *creixement del coneixement* perillaria la cohesió social de les Illes Balears i no podríem afrontar els reptes del nou mil·lenni.

Les universitats dels països més avançats exigeixen reformes que les posin al dia i les adaptin als grans canvis del nostre temps. La universitat espanyola necessita una revisió substancial de la Llei de reforma universitària.

La nova llei haurà de tenir en compte que el coneixement s'ha mundialitzat. I que les autonomies han dibuixat un nou sistema profundament descentralitzat del qual no ha quedat al marge la universitat.

El Govern de les Illes Balears té i tindrà una *política universitària* amb l'objectiu de modernitzar la nostra universitat. Però vull deixar ben clar que les actuacions del Govern seran ajudar aquesta institució i cooperar-hi des del més absolut respecte per l'autonomia universitària, reconeguda i garantida per la Constitució.

Més encara, no tan sols volem respectar estrictament l'autonomia universitària, sinó que considerem que la universitat ha de ser cada dia més autònoma. I més autònoma vol dir més lliure. I més lliure vol dir més responsable.

I més responsable vol dir que ha de donar comptes a la societat que la sosté. L'autonomia universitària garanteix drets a la institució i li imposa l'obligació de ser responsable davant la societat.

El Govern de les Illes Balears donarà, en tot moment, suport institucional a la nostra universitat. Em comprometo —de manera ben explícita, per evitar malentesos— que mai no admetré la més mínima actuació que apunti a un intromissió, a un control de la universitat. Vull —ho diré ben clar— una universitat lliure, moderna i dinàmica, que no estigui al servei del Govern. Sense plena autonomia no hi ha universitat.

Per tant «siau qui sou». Una comunitat universitària independent i forta és la millor garantia per construir una societat sòlida, culta, crítica, oberta, tolerant i arriscada. Lliure i forta, cap al futur.

Aquesta salutació —una mica llarga, tot sigui dit— seria, però, pura retòrica si no incorporàs alguns compromisos ben concrets del Govern en relació a la nostra universitat. En relacionaré alguns:

- Incrementarem els pressuposts dedicats a la universitat, amb un augment progressiu de la participació de la despesa universitària en el producte interior brut.

- Contruirem progressivament un model de finançament de la Universitat de les Illes Balears, amb un pla



plurianual de finançament que faci possible la planificació racional.

- Posarem en marxa un pla de nous estudis que farà possible l'increment de la taxa d'estudiants universitaris i, a més a més, donarà resposta a les necessitats professionals, socials, tecnològiques i culturals de les Illes Balears.

- Mitjançant un pla de construccions, consolidarem definitivament el campus de la Universitat de les Illes Balears, amb la construcció d'un multiaulari, de la biblioteca-paranimf i altres edificis de caràcter científic.

- Si volem que la UIB sigui un centre de producció i difusió del coneixement, la investigació resulta fonamental, per això ens proposam dur a terme les mesures de política universitària següents:

- Transformar el Parcbit en un parc científic i tecnològic lligat a la UIB.

- Crear instituts universitaris de recerca en aquells àmbits necessaris per al desenvolupament econòmic, social, professional i científic de les Illes Balears.

- Incrementar els recursos econòmics de R+D, implicant-hi les empreses de les Illes Balears.

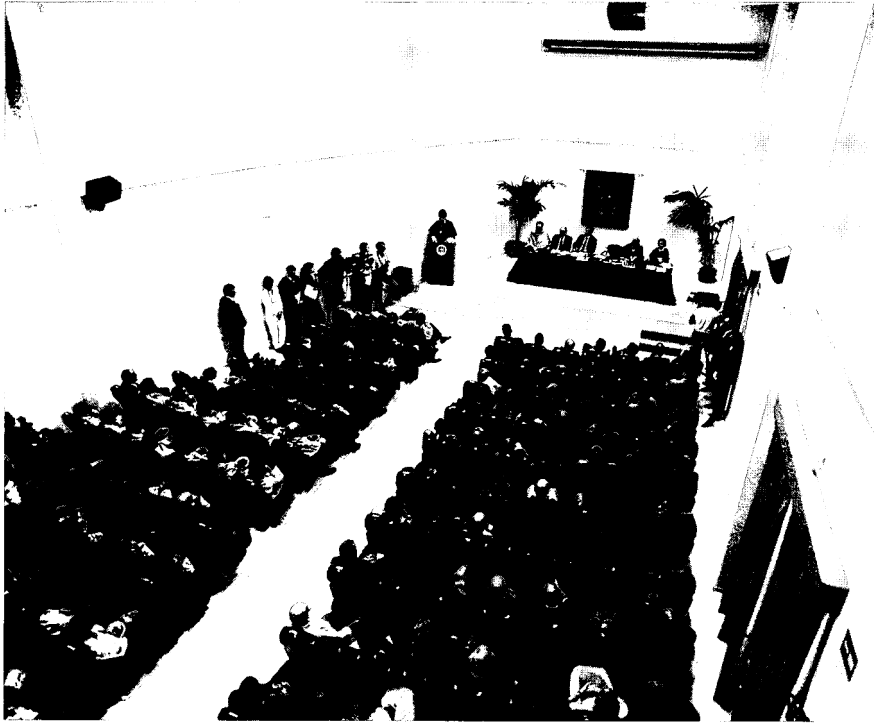
- Fer dels resultats de la recerca un incentiu per a la millora del finançament de la UIB.

- Millorar de manera progressiva les retribucions del personal docent i investigador, i del personal d'administració i serveis a través de mecanismes que potenciïn la qualitat docent investigadora i de gestió.

- Redissenyarem el projecte de la via d'accés a la universitat, amb l'objectiu d'eliminar els punts de perill amb un impacte ambiental mínim.

- Impulsarem una política de beques per a estudiants que doni resposta al fet insular. Exigirem participar en la política de beques de l'Estat, respectant el mecanisme de redistribució social i territorial. Gestionarem amb caixes i bancs la concessió de crèdits blans per als estudiants universitaris.

Consider del màxim interès per a tots impulsar la vertebració definitiva de la universitat dins la societat de



les Illes Balears. En aquest sentit, impulsarem les iniciatives següents:

- Remetrem immediatament al Parlament el Projecte de llei del Consell Social de la Universitat de les Illes Balears. El Consell Social serà l'òrgan de participació de la societat en la Universitat de les Illes Balears.

- Potenciarem acords entre la Universitat de les Illes Balears i els consells insulars, especialment per donar més dinamisme a les extensions universitàries de Menorca, Eivissa i Formentera. Potenciarem també els centres universitaris municipals com a mecanismes d'extensió universitària.

Seria injust si no reconegués explícitament el paper decisiu que ha tengut, té i tindrà la Universitat de les Illes Balears en el recobriment de la nostra llengua. L'Estatut d'Autonomia establí que «la institució oficial consultiva per a tot quant es refereix a la llengua catalana serà la Universitat de les Illes Balears».

La nostra universitat, però, no s'ha limitat a ser consultada passivament en matèria de llengua catalana. Ben al contrari: s'ha convertit en una mostra avançada de la recuperació de la normalitat de la nostra llengua.

És un camí llarg i no sempre fàcil. Però la nostra universitat no tan sols l'ha caminat al capdavant, sinó que, moltes vegades, ha estat la institució que ha obert el camí.

Figures rellevants de la nostra universitat, a més a més, són membres de l'Institut d'Estudis Catalans, que és la institució normativa de la llengua catalana. Han tengut també un paper decisiu en la tasca d'incorporar al diccionari normatiu de la llengua catalana centenars i

centenars de mots —clàssics, populars i genuïns— del català de les Illes Balears.

Cada una de les terres de llengua catalana aporta així els seus mots per fer, entre tots, un idioma modern, capaç d'afrontar el repte del pròxim mil·lenni.

Senyores i senyors, volem una universitat abocada a la societat illenca i, a la vegada, una societat illenca abocada a la universitat. Per aconseguir això hem d'obrir un procés de constant millora de la qualitat de l'ensenyament i hem d'impulsar decididament les inversions que siguin necessàries.

Només així farem que el coneixement estigui realment a l'abast de tota la societat.

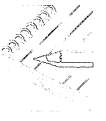
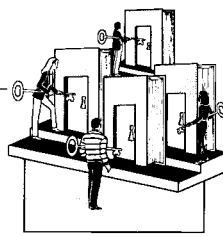
El president i el Govern de les Illes Balears volen donar resposta a tota la problemàtica de la Universitat de les Illes Balears. He anunciat algunes actuacions. Però no volem treballar tots sols.

Volem una comunicació constant entre la universitat i la societat, entre la universitat i el govern. Escoltar-nos els uns als altres perquè sempre hi hagi entesa i consens. Dialogar des del més absolut respecte cap a l'autonomia universitària.

Senyores i senyors, vos ha parlat un amic que és el president de les Illes Balears. El Consolat de Mar té les portes obertes sempre. Perquè no és la casa del president: és la casa de tots. Talment com la Universitat de les Illes Balears, que acollí l'*alumne Antich* i ara ha tornat a obrir les portes a l'*antic alumne*.

Moltes gràcies. ◆





# Coneixement, ciutat i utopia



ietzsche va anunciar el naixement del superhome, un heroi d'acer que havia de canviar el món. Però el segle que acabem ha contemplat dues guerres mundials, règims totalitaris, milions de morts i algun manual de materialisme dialèctic per a ús d'universitaris rebels. Res no és més impredecible que els ardors d'una èpica col·lectiva, ja sigui de classe o de poble. Per sort, ja no hi ha ningú que esperi res dels herois, tret d'algun títol a la lliga de futbol. Avui vivim l'era de les tecnologies, un laberint digitalitzat, un casino global, on les mercaderies tenen voluntat pròpia. Els profetes passen pàgina i declaren inaugurat el futur. Els experts no saben cap on avancem, però s'esforcen admirablement per arribar-hi abans que els altres. Tecnologia i coneixement: la bomba del segle XXI. Fins fa poc les mercaderies naixien de la unió de l'enginy artesanal amb alguna energia: la sang, el vapor, l'electricitat, la benzina, l'àtom... Avui diuen que l'energia més neta i potent és el coneixement. El coneixement és ara allò que va voler ésser la poesia: una arma carregada de futur.

Ara l'energia que mou el món és un rendible estofat, on afegim informació a grapades i que servim en plat fondo, com si fos la substància del coneixement. En tot això hi ha alguna confusió. La més greu és la que equipara la informació al coneixement. Una exagerada voluntat de simplificar el tema. El saber no ocupa lloc, però encara ocupa temps. Exigeix pensar. Tenir idees és millor que tenir diners, però és més difícil. I més car. Obliga a conceptualitzar, a definir, a experimentar i a saber què en volem fer, de tot això. El pensament organitza la informació i li dona sentit. Sense pensament, la informació és renou, mer registre o sociometria a seques. Les idees són un intangible valuós perquè és escàs. De fet, crec que aquí també funciona la llei de la compensació: com major és la quantitat d'informació, menor n'és la comprensió. La ignorància pot ésser resultat, paradoxalment, d'una indigestió d'informació. No n'hi ha prou de tenir cervell, cal que aprenguem a usar-lo. Aprendre a aprendre, en diuen alguns pedagogs predicadors al desert. El cervell és aquell tumor benigno, gairebé sis o set quilos de gelatina blanquinosa, suc electroquímic del qual ja s'alimenta l'energia que basirà un nou ordre mundial. El cervell és l'energia del segle

XXI. Així com diu l'anònim professor Ulisses N. Nobody, el motor de la productivitat, la font de la plusvàlua neta de pols i palla, avui ja no és al *hardware* ni al *software*, és al *brainware*. Efectivament, el cervell és un suport mental intangible que pot crear valor afegit amb la seva energia. Ara bé, convé deixar ben clar que això implica que cal educar, conrear i mantenir amorosament al dia el patrimoni que suposen tots els cervells de la comunitat.

Si arribés el cas que això fos així algun dia, hauríem trobat, a la fi, la baula perduda entre el mico i l'*homo sapiens*: l'ésser autènticament humà. Haurem trobat la talla moral de l'autèntic heroi. De moment encara som lluny d'aquest escenari. ...És cert que els artesans s'han reciclat i venen les seves mercaderies en aquest circ meravellós que anomenem art. També és veritat que de cada vegada tenim les mans més netes. L'arquetip de l'obrer desapareix i avui és una màxima obsoleta, infartada per l'òxid de la modernitat, un artefacte programat per a gestos innecessaris i dotat d'un cervell de baixa intensitat. Això és la postmodernitat per als seus naufragis; un eixam de mans inútils, parades, mortes, que aplaudeixen i voten els seus carcellers més simpàtics. Hi ha acumulada, en aquestes mans, una energia psíquica que sovint esclata en una obscura violència domèstica contra els més febles.

Serà molt convenient esperar amb atenció i posar els peus fermes al terra immediat, perquè no ens agrani l'huracà de la globalització. Però convinguem també que aquesta tasca de vigilància requereix tenir pes, aplom i capacitat de control. La societat del coneixement no existeix sense una democràcia amigable i exigent, feta de responsabilitats. Democràcia intel·ligent o despotisme il·lustrat. Per arribar a aquest món globalitzat hem de començar per conèixer allò que ens és immediat, allò que es pot aprendre amb calma, aquest coneixement fet pas a pas i amb els peus, així com ho volia el geògraf Pau Vila. Ens queda, doncs, la ciutat. La ciutat com un llenguatge suggeridor, com a espai habitable, que es pot reconèixer mitjançant signes càlids i qualitius, trets de calor humana, generalment no visibles per als indicadors econòmics. Ciutat sostenible, però no nostàlgica. Ciutat feta de tradició i de canvi, d'imaginació del passat i de recuperació del futur. Només podrem bastir aquesta hipotètica Babel

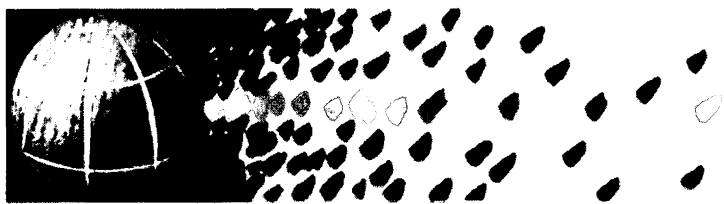
global amb les millors pedres de cada lloc, amb les millors aportacions de cada tradició cultural, amb la part més excel·lent del patrimoni comú, que és el coneixement humà. Per això el coneixement no és una mercaderia més, és un recurs col·lectiu, un jaciment d'educació, i pagar per aprendre i saber seria un robatori en propietat comuna. Les ciutats hauran de declarar a l'àgora, sense ambigüitats, la seva estratègia de civilització; si no ho fan així, no seran més que senyals a les autopistes, miralls deformes per a l'esperpent vilatjà i el narcisisme local, fum d'encens per a tanta identitat de butxaca.

La ciutat és una esperança laica, potser l'última, d'una societat civil que reivindica la unió de la política i l'ètica, del ciutadà amb el fervor per la cosa pública, del polític amb una ciutadania estricta i activa. Virtuts públiques que requereixen responsabilitats privades. El futur es construeix ja amb tecnologies, amb llur impuls revolucionari, sense cap dubte. Però encara hem d'afrontar allò que és substancial, tornar-nos a pensar a nosaltres mateixos

com a d'un lloc, locals. Però alhora pensem com a emigrants en el temps, globals. Necessitem informació per saber pensar amb tossudesa, per idear el demà, això dóna al futur la flaire de la saviesa més antiga, l'art de pensar.

En aquest coneixement fet comunitat rau l'aposta racional per canviar de vida i per canviar-nos a nosaltres en l'intent. La societat del coneixement és l'expressió utòpica de la ciutat del coneixement i de l'escola democràtica. Tota ciutat és un espai de formació; pot educar uns individus, tot conferint-los urbanitat, i excloure'n d'altres del seu missatge formatiu, i fer-ne enemics. Siguem ambiciosos i precisos amb les paraules que ens poden enganyar. La democràcia neix a la ciutat i es projecta al món. Quelcom tan senzill com viure a espais dotats de sentit, com passejar per una geografia comuna on, de sobte, pot enlluernar-nos una ràfega de bellesa, un instant de plenitud o un signe de solidaritat. La ciutat és escola, memòria i probabilitat de tot això. Sota les llambordes encara hi ha una platja infinita que ens espera. ♦

## VI CONGRESO INTERNACIONAL DE LAS CIUDADES EDUCADORAS



# LISBOA 2000

## VI CONGRÉS INTERNACIONAL DE LES CIUTATS EDUCADORES "LISBOA 2000"

LISBOA – PORTUGAL, 22 a 24 de Novembre de l'any 2000

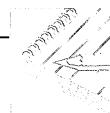
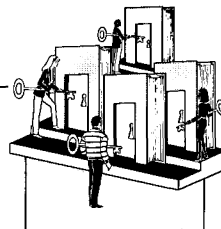
### Àmbits temàtics del Congrés:

- *L'apropiació de l'espai de la ciutat per part de les persones: planificació i activitats*
- *Memòria i identitat de la ciutat*
- *Desenvolupament local, solidaritats i interdependències*
- *La diversitat com a recurs educatiu per a la ciutat i per a l'escola: nous models de participació i ciutadania*
- *Educació, formació, treball i oci: el rol estratègic de la ciutat*

### Per a més informació:

Ajuntament de Lisboa. Departamento de Educação e JUVENTUD  
Comissió organitzadora del VI Congrés Internacional de les Ciutats Educadores  
Campo Grande, 25-9-Bloco E  
1749 – 099 Lisboa – PORTUGAL  
Telèfon (351) 01- 789 81 81/82  
789 81 92/65  
Fax (351) 01- 789 80 12  
E-mail: dej@mail.cm-lisboa.pt





Jaume SUREDA

# Pensar la ciutat

## La necessitat d'un projecte educatiu de ciutat



La casa nostra la ciutat educativa —aquesta metàfora emprada per referir-nos a les múltiples possibilitats formatives de la ciutat i a la manera adequada de gestionar-la— està en crisi. Els antics projectes han fet massa voltes sense rebre energia renovada. No hi ha fonament; no hi ha il·lusió; no hi ha projecte... Massa sovint hem vist com l'educació passava a ser un element més de l'estratègia electoral —cosa que no és legítima— quan hauria d'haver estat, en tot cas, un element de l'estratègia política. Massa sovint s'han posat al capdavant dels afers educatius polítics ineptes que no haurien aguantat dos dies si s'hagués aplicat el més mínim control de qualitat a les seves accions. L'educació com a moneda de canvi electoral, l'educació com a mercaderia amb finalitats lucratives, és miserable, pròpia només de societats sense escrúpols o —i no sé el que és pitjor— sense idees. La ciutat educativa, a casa nostra, potser ha sobrepassat el llindar de la crisi: potser és morta.

Ha arribat l'hora de tornar a pensar la ciutat des de l'educació i l'educació des de la ciutat? Hem de repensar la societat des de l'educació? Un repensament seria saludable, bo per a la salut cívica no solament de la ciutat sinó del país. Necessitam un nou projecte. El necessitam, primer, per l'esgotament dels models que fins ara hem emprat i per la necessitat de noves energies. I, en segon lloc, perquè el nostres veïns, les comunitats més properes a nosaltres i amb les quals haurem de competir i competir, han descobert la força dinamitzadora de la formació i l'educació, i hi han dedicat molts més recursos i idees que els que hi dedicam nosaltres.

Efectivament, els models s'han esgotat i no queden energies. La voluntat de participar des dels ajuntaments en la millora de la societat a través de l'educació va originar, amb la restauració de la democràcia, que molts consistoris posassin en marxa serveis i programes educatius. Els programes generats entorn de la idea que la ciutat no ha de ser només escenari d'educació sinó agent educador, aquesta bella idea, s'ha mustiat; allò que va entusiasmar molt ja no

mobilitza gairebé ningú. Per adonar-se d'aquest fet hi ha molts indicis. Us en suggeresc dos: que observeu el que queda dels serveis municipals d'educació i us entretingueu a mirar el que es proposa sobre educació en els programes electorals. La meua observació em fa concloure que els projectes educatius municipals s'han transformat, en el millor dels casos, en dissimulats dinamitzadors o gestors culturals, en assistents socials... Són, el que en queda, restes d'un naufragi. I el resultat de l'anàlisi dels programes electorals fa plorera: els tòpics omplen les poques ratlles que s'hi dediquen.

A aquesta situació de penúria s'ha d'afegir la frustració, en primer lloc, dels professionals dels serveis municipals d'educació, que sofreixen, per dir-ho de forma polida, una greu crisi d'identitat: no saben què són, què fan ni per què ho fan. En segon lloc, cal tenir en compte la frustració de molts docents a qui no es va saber fer entendre la reforma dels sistema escolar o la forma d'aplicar-la; molts docents que, davant una situació de crisi personal i institucional, han respost amb la seva exclusió; sobreviuen dins les escoles però estan exclosos de les seves millores; no hi participen. De la mateixa forma que els exclosos socials viuen dins la societat, però al marge de les seves millores i dels seus beneficis. Aquesta frustració dels docents, malgrat el discurs no escolar de la ciutat educadora, ens afecta. Crec que molt més del que suposam.

En entorns propers a nosaltres, en comunitats, regions, nacions, estats que geogràficament són a prop de les nostres illes, pateixen, o han patit, problemes semblants als nostres. Hi ha, però, una diferència fonamental que va a favor seu. I és que en molts altres indrets han iniciat processos de *rearmament*; han iniciat el camí per reconduir la situació. Només tres indicis d'aquesta situació: l'increment de la inversió en educació i investigació a la Comunitat Valenciana; el fet que a les eleccions catalanes l'educació aparegui com a eix fonamental d'alguns programes electorals i amb propostes agosarades de municipalització de part del sistema escolar; l'elaboració de projectes educatius de ciutat enllestida en diversos municipis. Aquests tres fets —si es pensa que poden ser contagiosos— ens poden estimular l'optimisme. En tot cas seria la recepta que crec que s'hauria d'aplicar a casa nostra: més recursos dedicats a educació i més idees



per treure'n bon profit. A nosaltres només ens falta convèncer els qui decideixen: ens falta que l'educació i la formació tinguin una posició important en els debats públics i polítics. És a dir: ens falta gairebé tot. Però com que es diu que aquesta, la nostra, és una comunitat rica —amb una Administració pobra, ja ho sé— potser el primer que hauríem de fer és intentar marcar clarament els objectius, les metes que volem assolir. Per això consider de màxima urgència enllestir l'elaboració d'un projecte educatiu de ciutat.

Un projecte educatiu de ciutat ha de marcar les opcions bàsiques, els objectius i les línies prioritàries d'actuació en matèria educativa. A partir de la ciutat educativa que tenim, s'ha de projectar la ciutat educativa que volem. Aquesta definició, aquesta projecció, s'ha de fer a força de donar resposta als principals reptes educatius que té la ciutat i que, en la meua opinió, giren al voltant de set grans eixos: la governabilitat, la solidaritat, el multiculturalisme, el civisme, la problemàtica ambiental, el repte cultural i, finalment, el repte de la societat de la informació i el coneixement.

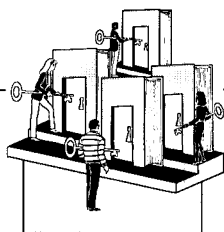
La redefinició del paper de l'educació en relació amb aquests reptes hauria de marcar les bases del projecte educatiu de ciutat. Aquest nou disseny ha de permetre marcar línies estratègiques d'actuació. I per elaborar-les —el marc metodològic— el *com* és tan important com el *què*. Com s'han d'elaborar aquestes redefinicions? Per arribar a les línies estratègiques d'actuació en matèria educativa s'ha de

partir del principi de participació tenint molt present que es persegueix el consens dels principals agents socials. Avui ja és impensable —o almenys poc recomanable— que el projecte educatiu de ciutat sorgeixi —o s'imposi, malgrat que sigui amb la legitimitat de les urnes— d'un grup polític, o d'un grup d'especialistes. Aquests necessàriament n'hauran de fer el disseny inicial, però la fase fonamental se centrarà en consultes i accions de participació ciutadana. No reclam assemblearismes utòpics i demagògics; no és això; només vull remarcar el que ja he dit més amunt: un projecte educatiu —sigui de centre, sigui d'escola, sigui de país— no es pot fer sense el consens dels agents socials.

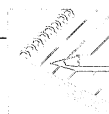
Una darrera observació per acabar aquestes reflexions. Fa temps que els nostres geògrafs afirmen que Mallorca es pot veure com un sistema urbà. La metàfora dels geògrafs em serveix per fer avinent que la necessitat de redefinir el projecte educatiu no es limita a la ciutat; el projecte educatiu que necessitam no s'ha de reduir a l'Administració local. En primer lloc, perquè per determinar els compromisos dels ajuntaments en l'àmbit educatiu és del tot imprescindible el marc general. I en segon lloc, perquè tot el país té necessitat de saber cap on vol anar. També ho he dit més amunt: si el projecte d'educació el marquen els programes electorals dels partits, podem començar a tremolar. O a riure. ♦



Núria OBIOLS, Jaume TRILLA  
 Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona



Ciutat i  
 Educació



# La ciutat i l'educació de la por



En una edició de la *Caputxeta Vermella*,<sup>1</sup> la il·lustradora Sarah Moon va canviar l'escenari d'aquest conte tradicional. La protagonista no és assetjada pel llop quan va pel bosc camí de casa de la seva àvia, sinó pels carrers solitaris d'una ciutat tètricament fotografiada. L'amenaça del llop es representa en aquest edició per mitjà d'un cotxe d'aparença llòbrega que troba la nena en el seu trajecte. Un cotxe que aparcarà a la porta de casa de l'àvia i la pobra Caputxeta no sospitarà que el perill l'espera a dins.

Com si volgués il·lustrar amb text aquestes il·lustracions gràfiques del conte, Francesco Tonucci, al començament del seu llibre *La ciutat dels infants*, explica d'una manera molt suggerent com, en les darreres dècades, s'han invertit els continguts del nostre imaginari sobre la ciutat i el bosc: «Abans ens feia por el bosc. Era el bosc del llop, de la bruixa, de la foscor. Quan els avis ens explicaven rondalles, el bosc era el lloc preferit per amagar-hi éssers malèvols, trampes i angoixes. Quan un personatge s'endinsava en el bosc, ja començàvem a esferir-nos, sabíem que podia passar qualsevol cosa, que de ben segur passaria alguna cosa. [...]

»En canvi, ens sentíem segurs entre les cases, al mig de la ciutat, al barri. Era el lloc on ens fèiem amb els companys, on ens trobàvem per jugar plegats. Hi teníem el nostre espai, els amagatalls, els racons on organitzàvem la colla, on jugàvem, a pares i mares, on colgàvem el tresor, on construïem les joguines, segons les habilitats i els models copiats dels adults, tot aprofitant els recursos que ens proporcionava l'entorn. Era el nostre món.

»En unes quantes dècades, però, tot ha canviat. S'ha produït una transformació formidable, impetuosa, total, com mai no s'havia vist a la nostra societat. D'una banda, la ciutat ha perdut les seves característiques, s'ha tornat insegura i sospitosa; d'altra banda, han aparegut els verds, els ambientalistes, els animalistes, predicant el retorn a la verdura, al bosc. Tot d'una el bosc s'ha fet bonic, lluminós, objecte de somnis i de desig: la ciutat, en canvi, s'ha convertit en un indret lleig, gris, agressiu, perillós, monstruós».<sup>2</sup>

És veritat que hi ha ciutats, i sobretot determinats indrets de les ciutats, que ens fan por. Que ens fan por als

adults i, encara més, que ens fan sentir por pels nostres infants. Por dels cotxes i de les motos que envaeixen agressivament els carrers (voreres incloses); dels robatoris i altres formes de violència; de la incitació o la simple visualització de la circulació de la droga; de determinades tribus urbanes que amb la seva aparença ja sembla que vulguin atemorir-nos; dels violadors i els pederastes — n'hi ha que temen que qualsevol adult que vulgui ser amable amb un infant desconegut pel carrer és un pederasta en acció—; de la brutícia fastigosa —el fàstic és, segons com es miri, una forma de por—; de la contaminació, que ens fa témer per la salut; dels sorolls (alarmes i sirenes) i del silenci; dels ciutadans que són diferents de nosaltres, pel sol fet de ser diferents, o dels desconeguts, pel sol fet de ser desconeguts...

No hi ha dubte que a les nostres ciutats hi ha factors objectius d'inseguretat. Hi ha fets reals que podem observar o patir directament o que ens indueixen a la por. Hi ha també, i amb més quantitat, fets reals que ens són explicats per coneixements o mitjans de comunicació que magnifiquen l'abast objectiu de la perillositat ciutadana. I, aleshores, posem en funcionament tot un aparell preventiu per protegir-nos a nosaltres i els nostres fills.

Aquest aparell preventiu està compost per molts dispositius: mesures directes de protecció física (alarmes, blindatges, armes defensives); mesures que limiten l'autonomia (no sortir de nit, no acostar-se a determinats indrets, prohibició als infants de sortir sols o d'obrir una porta a cap desconegut...), i mesures educatives (generalment informals, però a vegades no tant) per tal que introduïm la precaució i la por. Hem triat per analitzar amb més deteniment els contes, com a possible mesura preventiva informal.

Tot plegat construeix una mena de mentalitat col·lectiva de la por. Una mentalitat que llavors comença a funcionar sola: és a dir, independentment ja dels factors objectius de la inseguretat ciutadana. I la generalització d'aquesta mentalitat es converteix, com en un mecanisme de *feed-back* positiu, en un factor objectiu més d'inseguretat.

La mentalitat de la por desertitza els carrers, la qual cosa els fa encara més insegurs; ens fa veure qualsevol persona com una amenaça i aquesta mirada desconfiada



Il·lustració de Sara Moon de la versió esmentada de la Caputxeta.

és, en ella mateixa, una forma simbòlica de violència, ja que incrementa les nostres estratègies defensives que de seguida es poden convertir en ofensives.

En un article com aquest no seria possible desenvolupar convenientment aquesta mena de model del funcionament de la por. Per tant, ens limitarem a l'element que anomenàvem l'educació de la por. I encara relimitarem el discurs i tractarem només sobre l'educació de la por a la ciutat a través dels contes.

### El conte com a mitjà educatiu per a la prevenció

Quan la Caputxeta agafa la seva cistella per portar-la a la seva àvia, a més de portar la coca i la terrina de mantega, hi duu també un munt d'advertències de la seva mare. Cal que tingui cura, que vigili i que, sobretot, no digui ni una paraula al llop. Així és com ens l'han fet arribar un munt de versions de Caputxetes de l'enorme quantitat existent.

En els temps i en els contextos en què la història de la Caputxeta circulava de boca en boca, abans que Charles Perrault la versionés al segle XVII, la desobediència de la nena anava molt bé per mostrar quines coses podien passar al bosc. Probablement, les advertències a la Caputxeta eren advertències habituals i necessàries, ja que els contes

eren un reflex de la mentalitat de l'època i, per tant, les dures condicions de vida dels pagesos fins al segle XVII i l'amenaça veritable dels llops eren elements presents en aquests contes.<sup>3</sup> El bosc era un indret perillós i, de ben segur, que els llops de tant en tant atacaven alguna criatura. No és estrany que el bosc, i el llop com a tàndem, hagin estat presents en diversos contes.

Així, doncs, el medi i la bèstia no eren cap broma ni cap filigrana literària. Teories psicoanalítiques al marge sobre el possible traspàs de la infantesa a la pubertat de la Caputxeta, calia que la nena percebés el seu petit viatge pel bosc com un recorregut en el qual podien passar coses horroroses, especialment en la versió de Perrault en què la nena no sobreviu a l'aventura. Coses que cap pare i mare no voldria que passessin als seus fills. O bé coses que, tot i que no tenen conseqüències terribles, sí podien provocar molts mals de ventre momentanis. Per exemple, només cal recordar les angúnies de la Blancaneus perduda al mig del bosc fins que, a la fi, pot refugiar-se a la casa dels sets nans. No li arriba a passar res durant el trajecte, però l'angúnia i la por hi són presents en tot moment.

Calia, doncs, prevenir d'aquest perill o malestar. I, a més de fer-ho directament, les històries a la vora del foc servien per reforçar aquesta idea. El conte, per tant, podia utilitzar-se com a mitjà educatiu preventiu. Preventiu dels perills dels boscos en aquest cas.

I la cosa devia anar força d'aquesta manera no tan sols al centre d'Europa on els boscos atapeïts eren indrets peril·losos. A l'Àfrica passaria alguna cosa semblant amb la selva i els lleons i també a l'Índia, amb els tigres.<sup>4</sup> No era purament una inventiva generalitzada que, de tant en tant, una bèstia d'aquestes es mengés una criatura. I, per tant, la presència d'aquest context en els contes servia, al mateix temps que per delectar amb una història, per aplicar-se'l pel que fa a la prudència. El conte ens podia generar por envers un medi que en determinades ocasions podia esdevenir hostil.

## La ciutat, els contes i la por

Tot això passava en uns temps en què els contes populars eren engendrats, cuinats i engolits en contextos pròpiament rurals; abans que fossin adaptats per Perrault o els germans Grimm, entre d'altres. És a dir, indrets on els quals el bosc, i per tant el perill, era proper. Però, la imaginació popular ha generat alguna cosa semblant en el medi urbà? Quan s'ha concentrat la població en nuclis urbans, l'ésser humà ha generat dispositius i mecanismes que li han fet tenir por de l'entorn? La resposta és relativament afirmativa i amb força matisos respecte als dispositius generats a través del conte en els entorns rurals. El medi continua fent por. La ciutat, igual que el bosc abans, pot fer por. En el cas del bosc, els contes hi tenien un paper clau. Però en el cas de la ciutat, ja no és del tot d'aquesta manera. Entre d'altres coses perquè els temps van canviar, educativament parlant, de forma substancial. Durant molt de temps, amb els contes populars, s'ha pretès advertir d'aquest perill amb la por. Amb l'educació de la por. «Usant la intimidació, els contes *cautelosos* intenten persuadir els nens de ser obedients a les lleis establertes per l'autoritat paterna, que reforça la docilitat i conformitat mentre que descoratja la curiositat. Les conseqüències d'aquesta *pedagogia de la por* van ser reconegudes ben aviat.»<sup>5</sup>

Actualment, l'educació de la por no sembla un recurs gaire ortodox ni gaudeix d'un prestigi pedagògic gaire elevat, la qual cosa no vol dir que ara ja no es faci servir mai. Qui no recorda, a l'hora d'anar a dormir, que si no ho fas «*vendrà el coco y te comerá*»; o aquell famós desconegut anomenat *l'home del sac*.

És evident que la pedagogia de la por o aconseguir una conducta mitjançant l'aterroriment hi ha estat present i encara hi està. Però, en termes generals i en la comunitat educativa, no se sol considerar un dels mètodes més recomanables. I, per tant, no és gens estrany que la producció literària contemporània no ens pretengui presentar la ciutat com un lloc al qual cal tenir por per tal de prevenir perills. Sí que hi ha obres com *Papá se ha perdido* de José María Plaza,<sup>6</sup> en què el context urbà està actuant com un mitjà hostil per a un nen que s'ha perdut. Però en termes generals, la ciutat no es representa en els contes com ho va ser en el seu moment el bosc de la Caputxeta. La fredor humana de la ciutat es pot trobar en algunes obres com aquell melangió contes de *La venedora de llumins* de

Hans Christian Andersen, en què la pobra nena acaba morint per la indiferència generalitzada de la població ciutadana. I, molt probablement, trobaríem diversos contes en què la ciutat apareix com una taca grisa i, en oposició, el context rural és una taca multicolor que ens sedueix la mirada. I, probablement, aquestes imatges són la traducció directe dels tòpics que circulen sobre el poble i la ciutat. Mentre que aquell té l'aire pur, aquesta és pura contaminació. Al poble la gent és solidària i a la ciutat predomina la indiferència. I si en aquell tot és tranquil·litat, en aquesta tot és angúnia i atabalament. Malgrat tot, també hi ha obres de gran vàlua literària i gràfica que ens mostren la ciutat com un lloc fantàstic i ple de possibilitats. Qui no recorda aquells entranyables àlbums de la Roser Capdevila en què anàvem a *mirar la ciutat*.<sup>7</sup> O obres com les dels il·lustradors Jörg Müller, Mitsua Anno o Peter Sis en les quals les ciutats poden adquirir atributs de gran bellesa visual.<sup>8</sup> I, sens dubte, l'obra *Barcelona amb ulls de nen*, que ens mostra una ciutat plena de possibilitats, encara que no es tracti pròpiament d'un llibre literari.<sup>9</sup>

Tot això demostra que pot ser sí que hi ha una voluntat de presentar la ciutat als nens com un indret interessant i que, a diferència dels contes populars, els contes d'avui dia generalment no pretenen atemorir. Però de ben segur que, quan per primera vegada se li donen les claus de casa a un fill, quan per primera vegada va a escola tot sol i n'hi torna, un rosari d'advertències força similars a les de la Caputxeta van dirigides a la criatura. El perill ja no és el llop, és el senyor que pot molestar. Pot ser el jove que, sota els efectes de la droga, demana grollerament diners als nois i noies. El perill també és el cotxe, l'autobús, la moto i aquells semàfors que fan les ambigües pampallugues que semblen induir cotxes i vianants a passar alhora. I la mateixa cosa seria aplicable a la primera nit que un fill o una filla surten fins a la matinada. La beguda, la droga, el camí de tornada... tots són llops que, com en el conte de la Caputxeta, poden esquarterar un camí.

## Els mecanismes de la por

El bosc feia por, la ciutat fa por. Els contes han servit amb més claredat al primer propòsit, però a aquesta pedagogia de la por —mitjançant el conte o l'advertència paterna—, tampoc no li ha calgut esforçar-s'hi gaire. A l'ésser humà, a vegades, només cal representar-li les coses com aterridores una o dues vegades perquè aprengui que allò li pot portar molts maldecaps. «Els animals disposen de poques oportunitats per aprendre a evitar el perill: o posseeixen recursos instintius per evitar les dificultats o moren... Els animals posseeixen respostes instintives anomenades reaccions de defensa específiques d'espècie que els permeten evitar esdeveniments peril·losos».<sup>10</sup> Obviament, els dispositius de la por tampoc no funcionen com una màquina perfecta. Però la supervivència humana a vegades s'ajuda amb la por. Gràcies a la sensació



de por, la gent no gosa fer bestieses i posar en perill la seva vida i la de la seva descendència. És a dir, la por ha estat útil en molts casos. No era doncs estrany que, en determinades èpoques, l'educació de la por s'utilitzés com a estratègia preventiva. I determinades formes literàries han assumit la funció d'activar aquest mecanisme de prevenció natural que ja portem tots a dins.

Gràcies a la por que generava el conte, un nen podia preveure i prevenir mals majors. Tot i que, evidentment, l'ésser humà tampoc no ha viscut acoquinat davant de tot el que li plantejava el medi. És a dir, les pors que calia superar, les superava, i els contes també l'han ajudat en aquesta tasca. Així, doncs, aquests ajuden a «retrobar les proves difícils i complicades de la iniciació i veure la por de molt a prop, car no és possible encarar-se a la vida amb una mentalitat de vençut».<sup>11</sup> Però les pors que no s'haurien de superar pel perill que això implicaria no tan sols no eren superades, sinó que s'inventaven mecanismes per tal que la prole les mantingués i no posés en perill la seva vida.

A la Caputxeta, en realitat a l'oient del conte, se l'advertia dels perills del bosc. A un nen dels nostres dies, se l'adverteix que determinats itineraris urbans són perillosos. El medi fa por, però també fa por perquè ja ens va bé a tots plegats que en faci una mica. Amb aquesta por evitem perills, però si n'hi ha un excés ens fa perdre moltes coses valuoses. El repte pedagògic és aconseguir que la prudència pugui anar de la maneta amb la iniciativa, l'autonomia i la curiositat. La prevenció és necessària per a la supervivència, però unes dosis controlades de risc són igualment necessàries per al creixement. Una ciutat educadora, una «ciutat dels infants» com la que proposa Tonucci, és una ciutat que, entre altres coses, aconsegueix aquest equilibri entre la seguretat i l'aventura. Aconse-

guir, posem per cas, que els nostres infants puguin anar sols a l'escola seria la prova que la ciutat ja no fa por. ♦

#### Notes

(1) Perrault, Ch. ; Moon, S. *La Caputxeta Vermella*. Barcelona: Barcanova, 1984. És interessant constatar que aquesta edició no va entusiasmar especialment el públic. Les imatges es van considerar esgarrifoses, reals, massa explícites referents al contingut sexual i violent del conte versionat per Perrault. Sarah Moon pretenia fer una denúncia sobre els abusos de menors, però, malgrat ser guanyadora del premi de Bolonya, el 1984, aquesta aposta gràfica no va tenir acceptació massiva.

Bardola, Nicola. «With Murderous Ending, Shocking, Menacing...». *Sarah Moon's Little Red Riding Hood. A Retrospective. Bookbird*, vol. 31, núm.3, set. 93, p. 8.

(2) Tonucci, F. *La ciutat dels infants*. Barcelona: Barcanova, 1997, p. 23.

(3) Colomer, T. «Eterna Caperucita». *CLIJ*, 87, Octubre de 1996. p. 7-19.

(4) Això es pot veure molt bé en un conte meravellósament il·lustrat per Fred Marcellino que porta el títol de *La història del petit Bàbaji* (l'autoria correspon a Helen Bannerman i està publicat per Joventut, el 1998). El protagonista és un nen de l'Índia que és assetjat en el seu camí per quatre tigres que, un darrere l'altre, li perdonen la vida a canvi d'una peça de roba que el pobre noi, cofoi i orgullós, estrenava aquell dia. Evidentment, aquesta adaptació al medi en què els contes es fan ressò de la fauna i flora de l'entorn on són engendrats és força lògica. A l'Índia els tigres generen por i a l'Àfrica, els lleons. No tindria sentit d'una altra manera.

(5) Tatar, M. *Off with their heads! Fairy Tales and the culture of childhood*. New Jersey: Princeton, University Press, 1992, p. 30. L'autora entén per contes cautelosos aquells contes populars en què la cautela com a conducta correcta és la que impera en el fil argumental.

(6) Plaza, J.M. *Papá se ha perdido*. Barcelona: Edebé, 1999. (Tucán Azul). En aquesta obra, un nen es perd i, per tal de superar la seva por, es va dient a ell mateix que és el seu pare el qui s'ha perdut i que, en conseqüència, ell l'està buscant.

(7) Capdevila, R. *Mirem la ciutat*. Barcelona: La Galera, 1990.

(8) Per posar un exemple, comentarem l'obra de Peter Sis, que en l'àlbum titulat *Les tres claus d'or* (Die drei golden schlüssel) fa un exquisit retrat de la seva Praga natal (München: Carl Hanser Verlag, 1994).

(9) Morales, M.; Ventalló, E.; Tonucci, F. *Barcelona amb ulls de nen*. Barcelona: Edicions Pau, 1996.

(10) Klein, S.B. *Aprendizaje*. Principios y aplicaciones. Madrid: MacGraw Hill, 1994, p. 564 i 568.

(11) Janer Manila, G. «La funció educativa dels contes populars. Apunts per a una interpretació pedagògica de les rondalles». *Randa*, 10, (1980). p. 169-175.



Catalina MOREY SUAU  
Institut de Ciències de l'Educació

# Jaume Sureda Negre, el guerrer de la paraula



arlant amb el vicerector de Relacions Institucionals m'han vingut al cap tres figures geomètriques.

Una esfera d'acer sense cap fissura; tots els seus punts equidistants d'un centre curiosament elegit, d'una total coherència i sense opció a les improvisacions.

També un dels grans carreus que sostenen la Seu, que no es veuen però que sense els quals s'esbucaria l'airós edifici que tothom admira, amb les seves gàrgoles i pinacles que fotografien els turistes (ens guardarem bé de dir "guiris"; ja veureu el perquè).

I finalment el semicercle que configura un pont: en Jaume Sureda farà tot el que calgui per unir dues voreres separades.

Entre aquell nin que hem vist a la fotografia vestit de missioner, disposat a recaptar les aportacions de la gent el dia del Domund i el vicerector de Relacions Institucionals decidit de promoure la bona relació i la col·laboració de les institucions públiques i privades amb la Universitat, quines diferències voldríeu assenyalar?

En aquell temps anava disfressat de missioner i, record, volia ser capellà. Ara som professor i, de vegades, m'he de revestir —hauria de dir disfressar?— de doctor... Aquell fou el temps de les ingènues il·lusions, el temps màgic de la infantesa en què gairebé tot pareixia possible. La d'ara és una etapa menys màgica i per això més vulgar, més dominada per la realitat.

El que més m'impacta del record de la meua infantesa és el fet que aleshores, en aquell espai i aquell temps, gairebé tot estava predestinat: el meu pare era mecànic i jo, en el millor dels casos, havia de ser com ell; havia de tenir el mateix ofici. Si es volia una altra sortida, per als de la meua classe social només hi havia un camí: anar al seminari... Es va produir, però, un esdeveniment que ho va trastocar tot; un esdeveniment que va rompre el determinisme social al qual estàvem condemnats: el turisme. El meu pare, com tants altres, va poder sortir de la

misèria gràcies a un petit negoci, en el seu cas, de lloguer de motos i bicicletes. I jo, com tants altres, vaig començar a estudiar el batxillerat. Estudiàvem al poble i ens examinàvem a Palma. Era la forma d'estudiar de pobre: els mestres de l'escola de primària ens preparaven —moltes bescollades i moltes *empollades*— per examinar-nos a Ciutat —moltes copiades i més d'un suspens. Però fou la forma com tota una generació —la meua— va poder escapar d'un destí miserable... Entendràs que sigui poc sensible davant els discursos en contra del fenomen turístic que han assumit molts joves d'avui en dia. La paraula *guiri*, amb el to despectiu amb què, per exemple, la utilitzen les meves filles, em produeix calfreds... Elles només s'adonen d'una cara de la moneda: la que ha dut destrucció de paisatge i d'identitat. No poden, però, adonar-se del malson del qual les va salvar el turisme... Bé. M'estic desviant del tema i entrar a analitzar el fenomen turístic seria llarg...

Quins records teniu del vostres antics professors, tant del batxillerat com de la Universitat de Barcelona, i què creieu que us aportaren?

La meua generació va sofrir una escola que en conjunt era horripilant. Nefanda, sense cap pal·liatiu. Vaig tenir professors d'una pobresa científica i pedagògica esgarrifosa. Uns pegaven, els altres espantaven... i gairebé cap no ensenyava res; millor dit: ens ensenyaven com havíem de sobreviure a la seva pròpia mediocritat. L'escola, tota ella, era horrible: era l'antitesi del que ha de ser un entorn educatiu: un reflex perfecte de l'època. Qui ha viscut allò, però, té l'avantatge d'adonar-se que les coses han millorat, i molt. Però també és cert que en aquell desert sobresortiren personatges que, amb la seva actuació, dignificaven la funció docent i tingueren una influència decisiva sobre la meua formació. A l'època del batxillerat en vaig tenir dos, de professors, que han deixat un record inesborrable en la meua memòria: donya Genoveva Martínez i don Miquel Pons. Don Miquel, a més d'ensenyar d'una forma activa i participativa, cosa del tot desconeguda en aquell entorn, ens va transmetre l'amor per la nostra cultura. Sempre recordaré les



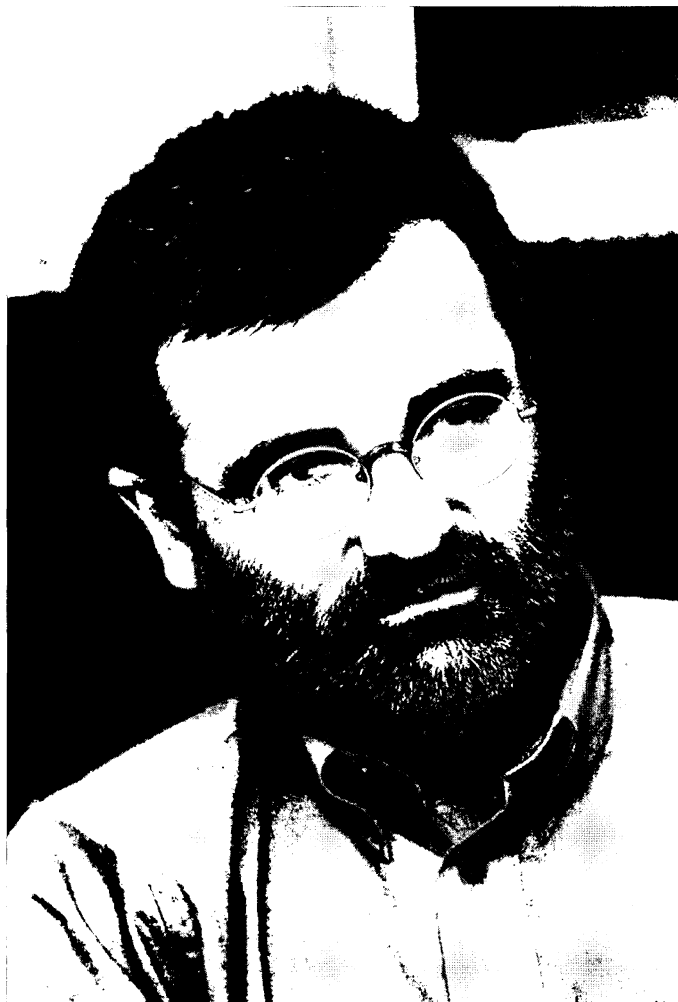


Foto: Miquel Massutí

seves explicacions d'Història de l'Art i les seves orientacions per atracar-nos a una cultura, la nostra, que fins aleshores se'ns havia amagat. Donya Genoveva ens ensenyava Història fent-nos pensar. Fer pensar, en aquell lloc! Un lloc on l'únic que importava era repetir com lloros uns mals llibres de text. La permanència en la meva memòria de professors com don Miquel i donya Genoveva fa que, malgrat tot, recordi el meu pas per l'escola amb més nostàlgia que no ira.

Del pas per la Universitat de Barcelona guard un gran record del doctor Sanvisens. En feia poques, de classes, el doctor Sanvisens, i les que feia eren curtes. El fet, però, és que aconseguia que els alumnes ens contaminàssim de la seva passió per la pedagogia i, potser més important encara, del seu sentit liberal de la convivència. Val a dir que a Palma havia tingut un professor que seria decisiu en la meva formació i



Jaume Sureda, un diumenge del DOMUND, el primer de l'esquerra.

que, molt probablement, sense la seva influència no hauria acabat dedicant-me a la pedagogia. Fou Antoni Colom, que a Palma m'havia fet descobrir que la pedagogia era molt més que el que deien aquells llibres estantissos d'autors feixistes que, en aquells temps, dominaven aquella disciplina.

**Heu estat director de l'ICE, vicerector d'Extensió Universitària i actualment sou el vicerector de Relacions Institucionals. Amb quina etapa us quedaríeu?**

Sense cap dubte; em qued amb l'època en què vaig ser director de l'ICE. És l'etapa professional com a gestor que record amb més satisfacció. No sé gaire bé el perquè. Potser perquè solem pensar que tot temps passat fou millor; potser perquè aquella fou una època de moltes il·lusions i grans reptes. Però crec que l'element fonamental del bon record és el fet que vaig formar un equip excel·lent; tots plegats aconseguírem un equip que funcionava com una màquina. Un temps excel·lent amb col·laboradors excel·lents. No vull dir amb això que els anys que fa que estic al Vicerectorat no m'hagin proporcionat satisfaccions; però ha estat en l'exercici d'aquest càrrec quan he topat amb l'amargor que inevitablement produeixen algunes decisions que has de prendre; he topat amb conseqüències d'interpretacions malèvols... sí; en el Rectorat he experimentat conseqüències amargues a nivell personal. El que és important, però, és tenir la seguretat de la correcció de les teves decisions. Només això dona conhort davant determinats canvis. Per altra banda, aquest és un espai immillorable per aprendre sobre la naturalesa humana. Un indret excel·lent per conèixer com som... El Rectorat ensenya moltes coses... t'adones, per exemple, de la fragilitat del sistema de governabilitat de la universitat espanyola. Són tants i tants els equilibris que cal fer, i és tan limitada la capacitat de



moviment d'un rector i el seu equip de govern... Moltes vegades m'he demanat com és possible que la universitat espanyola pugui continuar funcionant. I la veritat és que funciona, i fins i tot millor que moltes altres institucions! Però, sigui com sigui, no tenc cap dubte que, més prest que tard, s'haurà de replantejar el model de govern de la universitat i cercar un millor equilibri entre el principi de participació i el d'eficàcia. Bé: no continuaré per aquí; vaig aprendre la conveniència de dubtar quan canvis d'idees i les noves et beneficien. Així doncs, pensaré amb més entreteniment sobre aquest tema quan no tingui responsabilitats de govern universitari.

**És el vostre càrrec el d'ambaixador de la UIB en la societat; volem dir, la vostra tasca essencial és la de fer de diplomàtic entre la UIB i les institucions?**

En aquests moments tenc tres àmbits de responsabilitat: el de les relacions amb els alumnes, les relacions amb les institucions i la política de comunicació. Parlar i escoltar, donar i recollir informació, negociar... aquestes són les meves tasques fonamentals. Amb les associacions d'estudiants la meva preocupació fonamental és que actuïn tenint tota la informació; que, si decideixen accions reivindicatives, ho facin amb el màxim de coneixement de causa; que coneguin l'estat de la qüestió del tema que els preocupa; que trobin facilitats per dur a terme les seves iniciatives —i que consti que hi ha vegades que en tenen alguna, d'iniciativa, que respectar-la produeix mal de ventre; pens, per exemple, en la convidada que enguany feren a Condé. Es tracta, fonamentalment, que s'adonin que la UIB és de tots, també seva. Però que això significa que tenen tantes obligacions com drets... Pel que fa a les relacions amb les institucions, el primer objectiu és que es conegui millor la Universitat; que es reconegui la importància estratègica de la investigació i la formació. Ja pots imaginar que a casa nostra, país amb més mercaders que intel·lectuals, aquest objectiu dóna feina per a cent... La meua tasca també s'orienta cap al fet que el poder polític s'adoni que és interès de tots que la Universitat no sigui terreny de batalla partidista. Seria bo que, com fa temps va dir el rector Huguet, la Universitat fos més una tasca del Parlament que no del Govern; vull dir que s'ha de fugir de totes totes d'estar en mans d'una opció política. No vull dir amb això ni que la Universitat no hagi de superar controls socials ni que hagi de ser neutral; estic convençut que, per una banda, hem de donar comptes a la societat del que fem i, per altra banda, davant determinats temes tenim l'obligació de ser bel·ligerants... però no partidistes... Crec que m'explic.

**Heu repetit en el càrrec de vicerector. Podem suposar que us dóna més satisfaccions que frustracions?**

És cert que em dóna més satisfaccions que frustracions. Però en el cas que fos a l'inrevés, no tindria cap dret de queixar-me. Si s'ocupa un càrrec és perquè es vol. Crec poc en els

qui afirmen que ocupen un càrrec per pretesos elevats sentits de la responsabilitat o del deure... Personalment desconfiï dels qui es justifiquen amb aquests arguments. Hi som perquè vull, perquè m'agrada, i hi seré fins que em cansi o cansi el rector.

**Vàreu ser un dels primers professors del Departament de Ciències de l'Educació, el curs 1976/77. Llavors éreu una colla de professors joves, il·lusionats per la feina, disposats a construir una societat nova. En quina mesura creieu que la història d'aquest departament ha contribuït en l'evolució o en el canvi d'aquesta societat?**

La UIB no és tan jove com pareix. Vull dir que la nostra institució, amb la seva tasca, no tan sols contribueix a configurar el futur de la nostra comunitat sinó que també ha articulat el present. La majoria de persones que avui estan en els partits del govern i de l'oposició passaren per les nostres aules: el president de la Comunitat, els presidents de Mallorca i Menorca, la delegada del Govern central... Múltiples professionals que fan que el país funcioni foren alumnes de la nostra universitat... En aquest sentit, doncs, és evident que el Departament de Ciències de l'Educació, igual que els altres, ha contribuït decididament a configurar la societat que ara tenim.

**Com veieu actualment la realitat d'aquest departament, que podríem considerar un macrodepartament**

El veig un poc cansat. Un departament que, amb dificultats, sofreix un procés de canvi generacional. I això costa molt. Per altra banda, pateix els problemes de molts anys de convivència; i els anys passats ens afecten a tots. En qualsevol cas, però, som optimista i estic ben convençut que el nivell docent i investigador, tot i ser bo, millorarà. Els problemes, estic convençut, estan ben diagnosticats. Potser, però, ningú no voldrà receptar la medicina... i encara menys hi haurà qui la vulgui prendre!

**Com interpretau el pes d'un departament que compta amb dos vicerectors i un director general sorgits d'entre el seu professorat?**

Ningú no és vicerector en representació d'un departament; no hi ha vicerectors que representin els interessos d'un departament o altre. Vull dir que jo no he vist mai, en cap Consell Executiu, que un vicerector s'erigeixi en defensor d'interessos particulars del seu departament. Seria inadmissible. I coneixent tant el rector com els altres vicerectors, puc ben assegurar-te que, si algú ho pretengués, fracassaria estrepitosament... Cada un de nosaltres aporta la seva visió de la Universitat; aportam a les deliberacions el coneixement que tenim de la realitat; coneixement que sol ser més ampli quan tractam àmbits que ens són més pròxims, però la decisió és col·lectiva i pensant en els interessos de tots.



D'on us ve l'afany d'estudiar i treballar en temes d'educació ambiental.

Malgrat algunes coincidències ideològiques, els meus orígens no estan en els moviments ecologistes. Jo vaig arribar a l'educació ambiental des de la teoria de l'educació. Quan vaig començar a treballar en aquest camp, introduir el tema ambiental en el discurs educatiu era innovador. Vaig tenir la sort que el director de la meua tesi, Antoni Colom, acceptàs el risc i m'encoratjàs a treballar-hi. Després m'hi he especialitzat perquè crec en la conveniència d'acotar el camp d'acció. Però bé: si en un moment va ser innovador ara ja sembla una vulgaritat! Els anys ho canvien tot!

Quines són les directrius que segueixen avui aquests estudis. I quin sentiment us ha produït l'incendi d'Artà, el vostre poble, succeït el passat mes d'octubre?

La primera part de la pregunta no la contestaré, perquè necessitaria un espai del qual estic segur que no em deixaràs disposar. En tot cas, si vols, en podem parlar un altre dia, de l'estat actual de l'educació ambiental. Pel que fa a la segona part,

he de dir-te que el sentiment que em va produir l'incendi és el d'impotència. Fa anys vaig dirigir una investigació en la qual es posava de manifest que les característiques estructurals de les explotacions agrícoles de muntanya del meu poble afavorien els incendis... El problema no es va abordar i, evidentment, ha ressorgit. Què cal fer-hi? La solució és complexa, però hi ha dues coses urgents: no criminalitzar els pagesos i actuar per fer-los còmplices en la preservació. Són mesures que ja assenyalàvem a l'estudi i que continuen sent vàlides.

**La societat de les Illes no es preocupa gaire de la Universitat?**

Si he de generalitzar, diré que, efectivament, la nostra societat passa de la Universitat; com passa de tot el que sigui ciència i cultura. De símptomes d'aquest *passotisme*, en tenim molts. Només te'n posaré un parell d'exemples. És tot un símbol que sigui una senyora estrangera la que ha fet la donació particular més important a la UIB. És ben significatiu que la despesa pública en educació en relació amb el PIB ens situï molt per sota de les xifres estatals; ho diu gairebé tot el fet que estiguem a la cua d'investigació i desenvolupament... Que



això canviarà? N'estic segur. Però caldran molts esforços per situar la ciència i la cultura en el lloc que els pertoca. I aconseguir-ho és un repte que hem d'assumir totes les institucions...

A la majoria d'universitats de l'Estat espanyol amb una mica de projecció externa existeix una Fundació Universitat-Empresa, institució que permet augmentar considerablement les aportacions que fan les empreses per finançar el sistema universitari. Però, tenen les empreses alguna cosa a dir en temes educatius en aquest segment formatiu?

És evident que les empreses tenen molt a dir sobre l'ensenyament superior. Com també hi tenen a dir els sindicats, les associacions culturals, etc. I perquè ho puguin fer, perquè puguin aportar les seves idees, hi ha el Consell Social, un òrgan d'importància cabdal per al bon funcionament de la Universitat.

La UIB ha crescut en presència investigadora, en relacions externes, ha modificat la seva projecció externa, però com es mantenen les relacions humanes dintre d'un col·lectiu tan heterogeni? Se sent el PDI lleial a la filosofia, a les directrius d'aquest equip de govern que ha tornat a sortir reelegit?

Desconec els sentiments dels altres. Els fets, alguns, sí que els conec. I els fets diuen que, a les darreres eleccions a rector, Llorenç Huguet va tenir 195 vots; el 78 per cent dels sufragis emesos. Una proporció que mai cap rector d'aquesta universitat no havia aconseguit. És evident, doncs, que no hi ha dissociació entre les directrius de l'equip de govern i la voluntat de la comunitat universitària. Em parles, per altra banda, de relacions humanes. En aquest sentit crec que podria generalitzar el que abans he assenyalat referint-me al meu departament: tothom, tot grup, pateix els problemes de molts anys de convivència.

**Sou convocat a un debat sobre humanitats i noves tecnologies. Quina seria la vostra postura?**

Tenc tendència a cercar els espais de consens, els punts d'encontre, abans que els de dissensió. Per això, en la situació que em proposes, defensaria, i a més apassionadament, no sols la compatibilitat sinó també la complementarietat d'ambdós àmbits. I ho faria, també, perquè consider que la tecnofòbia que afecta alguns lletraferits és una postura poc intel·ligent. Tan poc intel·ligent com mirar les màquines sense preocupar-se dels continguts. Enfrontar les noves tecnologies a les humanitats és una imbecilitat. Així de clar.

**La universitat ha d'ensenyar a seleccionar la informació, a superar uns exàmens, a fer treballs d'investigació... I a pensar?**

Saber seleccionar informació i superar exàmens són activitats que posen la ment en acció; no es poden fer sense saber pensar. Si el que em vols demanar, però, és si hem de fomentar l'esperit crític en els estudiants i intentar esborrar les postures acomodaticies, et diré que sí, que hi estic d'acord.

Amb la Llei del 1970 es pretenia incidir en l'EGB, que aleshores era on es produïa, bàsicament en la Segona Ètapa, el fracàs escolar. Amb la LOGSE es volgué crear una secundària que mantingués retinguda aquesta borsa de població juvenil abans d'entrar en un món laboral que no li podia oferir llocs de feina. Avui dia els desenganys arriben en començar la Universitat. El fracàs escolar ha estat com un càncer que passa d'un òrgan a un altre sense aconseguir eradicar-lo. No creieu que tot el sistema educatiu es veu obligat a minvar el seu nivell d'exigència i a adaptar-se a la mediocritat que avui dia predomina?

Algunes de les afirmacions que precedeixen la pregunta corresponen a un discurs reaccionari que no m'interessa sinó per combatre. On domina la mediocritat? En els instituts d'avui dia o en els dels anys cinquanta o seixanta? Preferesc la mediocritat actual a aquell suposat paradís en el qual només estudiaven els privilegiats. Em preocupa el tema del fracàs escolar, però no l'hem de combatre renunciant a l'escola comprensiva. Reivindic el sentit social de l'educació.

**Amb el Reial Decret aprovat pel Govern espanyol es pretén atorgar un 60% a la nota del batxillerat enfront del 40% restant a la selectivitat. Quin creieu que és el rerefons de la reforma de la selectivitat? Tal vegada sigui potenciar encara més els centres privats?**

No he seguit el debat. En qualsevol cas em preocupa que es doni més valor a la nota del centre. S'ha d'anar amb molt d'esment amb les decisions que es prenen en relació amb el sistema escolar. Tenim l'exemple de la consideració de la capacitat econòmica de les famílies a l'hora de poder entrar a l'escola pública. Una mesura que, amb aparença progressista, ha estat un element fonamental a l'hora de fer de molts centres públics veritables guetos... Per això, i tenint present que aquesta, la nostra, és una societat que tot ho mercantilitza, haurem d'anar amb molt d'esment que els centres no pugin artificialment les notes.

**Llavors, centres públics, privats o concertats? A quin centre duen les vostres filles?**

Tenc una filla en un institut i una altra en un centre concertat. Afortunadament he pogut exercir el dret a elegir. Un dret que vull per a tothom i per això mateix som partidari que l'escola pública estigui ben gestionada.

**Ens podeu augurar un demà esperançador per a la carretera de Valldemossa? No creis que ja passa de taca d'oli?**

El que els universitaris hem hagut de patir amb aquesta carretera és una vergonya. Vint anys sense fer-hi cap reforma! I quan es decideixen, volen fer una autopista. Per les informacions que tenc, s'ha arribat a una solució que valor com a positiva en el sentit que equilibra la seguretat amb el respecte ambiental.



## SEGONA PART

1. Si ara us sortís un geni de dins una llàntia, quins tres desigs li demanaríeu?

Som malaltís —hipocondríac, em diuen els amics poc sabuts en temes de salut—, així doncs, el primer desig seria: salut. El segon: redescobrir cada dia la il·lusió per fer coses. I el tercer: no perdre mai la perspectiva que tot és millorable i que els altres tenen sempre part de la raó

2. De quins dels vostres assoliments estau més cofoi? I què més us agradaria assolir?

D'haver pogut gaudir d'un espai i un temps de formació que m'ha fet el que som. Un espai i un temps que, com t'he dit, abans estava reservat per a una ínfima minoria. M'agradaria continuar aprenent.

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

Estic bé aquí i ara, i l'exercici d'imaginació que em proposes no m'atreu gens ni mica.

4. Quines tres persones reals admirau més?

Per admirar una persona l'he de conèixer ben de prop. Vull dir que les persones que admir no són grans personatges històrics, sinó homes i dones del meu entorn.

5. Els vostres herois de ficció preferits.

Smiley. El personatge de John Le Carré.

6. La vostra idea de felicitat és...

Relativa

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

No m'agrada la ciència-ficció.

8. Quin fet de la Història General us hauria agradat canviar?

L'aparició del feixisme i del comunisme. Els dos grans mals del segle que s'acaba.

9. Quin llibre teniu al capçal del llit?

G. Stein, a les seves memòries, conta que, quan era infant, el seu pare no li deixava començar la lectura d'un nou llibre fins que no havia acabat el que tenia començat i, a més, fins que no n'havia fet un resum per escrit. Aquesta pràctica va fer d'Stein un bon lector i un excel·lent escriptor. Jo no vaig fer un aprenentatge com el seu i continuu amb la pràctica anàrquica de tenir sempre un parell de llibres començats. Ara en tenc tres: estic a punt d'acabar la relectura de *Tots els camins duen a Roma*, les memòries de Gazieli; som per la meitat de la biografia que sobre Hitler ha escrit Ian Kershaw; i he començat la biografia d'Isaiah Berlin.

10. Què hauríeu triat al lloc de Paris? (Hera: poder; Pal·les: saviesa; Afrodita: bellesa)

Saviesa

11. Buda, Crist, Epicur, Horaci o Mahoma?

Pas de contestar-te aquesta qüestió.

12. Com voldríeu que us recordassin?

Me'n redefot, del que es pugui recordar de mi.

13. Com creieu que serà l'ensenyament del futur?

Potser més centrat en els processos d'autoformació i més mediatitzat per les noves tecnologies de la informació.

14. I com voldríeu que fos?

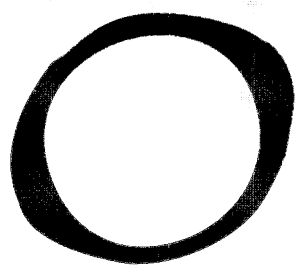
Compatible amb la dimensió més humana.

15. Un gall o un sebel·lí.

Dormir? Tenim una eternitat per dormir. Desperta i ben viu. ♦







# Aula Interactiva de l'Aire

## Oferta d'activitats educatives

(disponibles a partir del dia 6 de març de l'any 2000)

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

### Característiques de les activitats:

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

### Durada i horari:

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

### Material didàctic de suport:

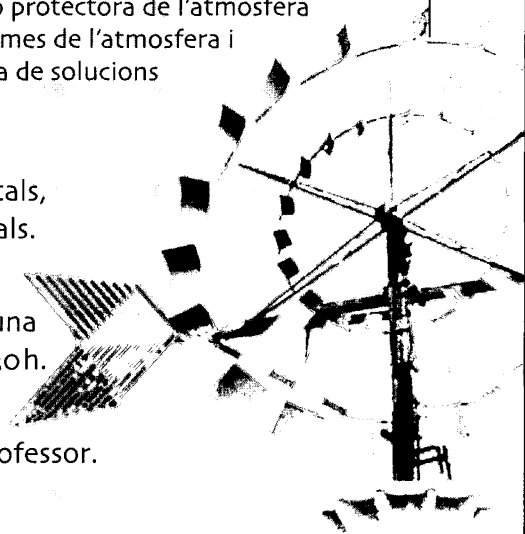
- Quadern de l'alumne i proposta didàctica adreçada al professor.

### Exposició interactiva:

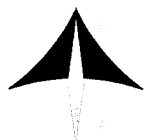
- Compta amb una sèrie de mòduls interactius, panells informatius, ordinadors, vídeos i zona de documentació.

### Informació i inscripcions:

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



**Aena**

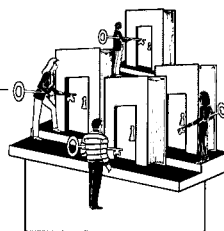


Aeroport de Palma de Mallorca



Universitat de les Illes Balears

Realització: Grup d'Educació Ambiental i Interpretació del Patrimoni del Departament de Ciències de l'Educació



Aina LLAUGER ROSSELLÓ  
Responsable del Servei d'Educació Ambiental del GOB  
i professora associada de Pedagogia Ambiental a la UIB

# L'educació ambiental i la ciutat



Foto: Willy Ronis © Top/Éditions du Désastre.

## Introducció: ciutat i problemàtica ambiental



L'educació ambiental, en els seus 25 o 30 anys d'història (segons quina considerem la data oficial de naixement), ha tengut un desenvolupament molt més gran en entorns naturals i en temàtiques referides a la conservació d'espais i espècies naturals. No entrarem ara a analitzar les causes d'aquest fet, relacionat en part amb l'origen de l'educació ambiental al nostre país, vinculada a un moviment ecologista més centrat en els primers anys en la defensa de la natura, i uns moviments de renovació pedagògica i de l'esplai que reivindicaven la importància de realitzar activitats educatives en entorns naturals. El

fet és, emperò, que abunden els equipaments, materials didàctics, recursos i experiències d'educació ambiental sobre espais naturals, fauna i flora. El desenvolupament de l'educació ambiental a les ciutats i sobre la problemàtica ambiental urbana ha estat, a la nostra terra i arreu del món, molt més reduïda. (Vegeu annex)

Això no obstant, si entenem l'educació ambiental com el procés orientat a transmetre coneixements i consciència sobre la problemàtica ambiental, motivar un canvi de conductes i valors, i fomentar la capacitat i la participació dels ciutadans per a la resolució dels conflictes socioecològics, aleshores és evident que la problemàtica i la temàtica urbana haurien de ser prioritàries per a l'educació ambiental.

Els motius són clars:

- Una part important i creixent de la població del planeta viu actualment a les ciutats: el 75% als Estats Units i Europa, més del 50% a llatinoamèrica (on alguns països com Xile i Uruguai superen el 85%). A Àfrica molts països no arriben al 10% de població urbana, però és als països pobres en general on la població urbana creix més ràpidament. A les Illes Balears, Palma concentra aproximadament el 50% de la població total.

- Aquest fet, així com l'extensió de la cultura i forma de vida urbana fins i tot a zones rurals, és un dels factors claus per entendre l'allunyament dels humans de la natura i les dificultats per comprendre i percebre el nostre impacte sobre el medi. Les ciutats són aparentment un entorn *màgic* on l'aigua brolla de les aixetes, l'energia surt dels endolls, els aliments apareixen als supermercats i hipermercats i quan pitjam interruptors succeeixen coses meravelloses: s'encenen llums, apareixen imatges en una pantalla, es renta la roba, ens comunicam amb qualsevol persona arreu del món... Així mateix a les ciutats sembla que les aigües brutes desapareixen pel forat del rentador, les deixalles són engolides cada vespre per camions i els fums es dispersen per l'atmosfera. Sembla que totes les nostres necessitats i desitjos es resolen sense dependència externa. Podem córrer el perill de creure'ns independents dels recursos i serveis que ens proporciona la biosfera, i només apreciar allò que ens proporciona la cultura i la tecnologia.

- Per altra banda, a les nostres ciutats molts problemes ambientals són ara més evidents i més greus que en entorns rurals i naturals: trànsit, renous, contaminació, desaparició d'espais verds, manca de qualitat o baixa qualitat de l'aigua, problemàtiques de residus, saturació d'infraestructures, densitat de població, etc.; així com problemes socials: massificació, estrès, soledat, ansietat, saturació dels serveis... i als països pobres, misèria, insalubritat, amuntegament, etc.

- Les ciutats actualment són generadores de conflictes ambientals que van molt més enllà del seu entorn; aquestes concentracions de població són un focus irradiador de problemes ecològics. Les ciutats generen *necessitats* com la ubicació d'abocadors de residus o incineradores, depuradores d'aigua, centrals tèrmiques, explotacions agrícoles intensives, infraestructures de transport, extracció d'aigua i tot tipus de recursos (minerals, combustibles, fusta, aliments, etc.), així com necessitats recreatives que massifiquen, degraden o destrueixen els espais naturals i paisatges. Tot això per abastir un sistema molt poc productiu i incapaç de degradar els resultats del seu metabolisme.

### La ciutat com l'ecosistema: una visió per comprendre la problemàtica ambiental de gran potencial educatiu

Ha estat precisament la visió de la ciutat com a ecosistema el que ha fonamentat i ha impulsat moltes de les experiències d'educació ambiental urbana. L'estudi del sistema urbà des del punt de vista de l'ecologia ha permès de comprendre i tenir una visió global de la problemàtica ambien-

tal urbana que permet de recuperar la noció de dependència del medi, crear consciència sobre el nostre impacte en l'entorn i impulsar la necessària recerca de solucions.

L'ecologia veu la ciutat com un sistema molt poc productiu, que importa energia, aigua, aliments i matèries primeres de l'exterior i exporta residus —fraccions no aprofitades dels béns importats i restes metabòliques de les fraccions aprofitades.<sup>1</sup>

Efectivament, la ciutat, encara que culturalment i tecnològicament sigui molt productiva, en termes ecològics la seva producció és pràcticament nul·la: les fonts d'energia provenen de l'exterior; l'aigua no s'extreu del subsòl urbà, sinó de la seva perifèria; els aliments són conrats a l'exterior de la ciutat; els materials provenen de zones allunyades... Actualment, a les ciutats dels països rics arriben materials i aliments de llocs cada vegada més llunyans: plàtans de l'Amèrica Central, cafè de l'Àfrica, petroli de l'Orient Mitjà, roba de l'Índia, joguines del sud-est Asiàtic, petits electrodomèstics del Japó, carbó de Sud-àfrica, carn de l'Amèrica del Sud, fruites d'arreu del món, alumini de l'Amazonia, etc. L'explotació de recursos ha augmentat pel nostre elevat nivell de consum i s'ha estès per tot el planeta.

Per altra banda, la ciutat és incapaç de desfer-se dels seus residus: les deixalles no desapareixen, com al bosc, al terra de la ciutat, sinó que s'han d'exportar a abocadors o incineradores; les aigües brutes necessiten plantes de tractament; els fums i contaminants atmosfèrics es dispersen per zones amplíssimes i provoquen problemes globals, com el canvi climàtic i el forat de la capa d'ozó.

La capacitat de transformar l'entorn i la dependència del medi ja no es limita a una zona d'uns quilòmetres entorn de la ciutat, sinó que és una taca difusa que s'estén per tot el planeta: el que es coneix com a petjada ecològica de la ciutat, és a dir, la quantitat de territori que necessita una ciutat per satisfer la seva creixent demanda de recursos i per desfer-se dels residus. Ciutats d'uns centenars d'hectàrees *ocupen* realment en el planeta milions d'hectàrees. El mateix podríem dir de cada un de nosaltres: pensam que vivim en uns pocs metres quadrats, però en fem servir milers del planeta.

Aquesta visió ecològica de la ciutat té un gran potencial educatiu que ens ha de permetre de salvar el desconeixement i inconsciència de la nostra dependència del medi i del nostre impacte en l'entorn (entès actualment com el conjunt de la biosfera). Hi ha hagut, en aquest sentit, experiències educatives notables. N'esmentarem alguns exemples propers: una experiència pionera en la matèria va ser l'exposició «Barcelona funciona: ecologia d'una ciutat», del 1985, que per primera vegada donava una visió global de la ciutat com a ecosistema, els límits de l'entorn i l'impacte en el medi del funcionament urbà.<sup>2</sup> Més propera és l'exposició «Palma, tot això i molt més», (amb els mateixos objectius que l'exposició anterior), de l'any 1990. Continua instal·lada a l'aula de Bellver i itinera pels centres educatius de Palma, encara que lamentablement no s'ha invertit més en la renovació dels continguts ni en l'actualització de les dades. La Fundació de Cultura Popular edità el vídeo *La ciutat com a ecosistema*, en la mateixa línia. Hi ha moltes



més experiències que apliquen aquesta visió ecològica a l'estudi de temes concrets, sobretot l'aigua i els residus.

Són experiències educatives bàsicament descriptives, que han d'haver contribuït a un canvi de percepció de la relació de la ciutat i els ciutadans amb el medi, millorar els nostres coneixements i crear consciència sobre els problemes ambientals que provoca i pateix la ciutat. Però ara fa falta fer noves passes: educar per passar a l'acció i construir solucions.

## L'educació ambiental a la ciutat i sobre la ciutat: objectius i prioritats avui

Segons Teresa Franquesa, un dels objectius primordials de qualsevol programa d'educació ambiental és *evidenciar la insostenibilitat de la ciutat*.<sup>3</sup> La primera passa és reconèixer que estam fent coses malament (com a individus i com a espècie) i que encara que sembli que vivim molt bé (als països rics, és clar), hem d'escometre canvis profunds. És evident que la ciutat és un sistema ecològicament insostenible: necessita recursos de l'exterior i exporta residus i contaminació, però, a més a més, l'elevat nivell de consum de recursos actual i d'emissions de contaminació està arribant a extrems insostenibles per a la resta de la biosfera.

Un objectiu previ seria treballar en allò que havíem comentat fins ara: el *reconeixement i la identificació dels nostres enllaços amb els sistemes naturals*. Recuperar la consciència de dependència del medi és fonamental per modificar la percepció del nostre paper en la crisi socioecològica.

Per altra banda, l'educació ambiental ha d'aprofundir en l'objectiu de *valorar els impactes*, en el medi urbà directament i en la biosfera en general, que té el funcionament actual de les ciutats. Les persones hem de modificar la nostra escala de valors i els nostres principis ètics per tal d'incorporar valors sobre el medi i sobre les relacions amb el medi. Fins ara la moral dominant en la civilització occidental només ha regulat les relacions entre les persones, és una moral social en sentit estricte. Ara que es posa en evidència, per una banda, la nostra dependència del medi i, per l'altra, la degradació que en el medi estam provocant els humans, és hora que incorporem principis ètics de respecte a la resta dels éssers vius, de sostenibilitat, de solidaritat, d'austeritat en l'ús dels recursos, etc.

En darrer terme, però primer en l'ordre de prioritats, és el moment que l'educació ambiental treballi la *construcció de solucions i el pas a l'acció*. Són objectius clars i evidents, que es dedueixen de la mateixa definició de l'educació ambiental, emperò més difícils de treballar i amb poques experiències fins ara en aquesta línia. Ja hem comentat que la major part de programes d'educació ambiental són marcadament descriptius: donen a conèixer el funcionament de la ciutat i els seus problemes per, d'aquesta manera, suposadament contribuir a crear consciència. Una bona part de programes també treballen el canvi de comportaments, però ho fan simplement a força de transmetre instruccions simples d'allò que se suposa que han de ser les solucions als problemes ambientals:<sup>4</sup> tancar l'aixeta, posar el paper al contenidor blau, comprar un determinat tipus de detergent, etc. L'objectiu de l'educació ambiental no és transmetre una sèrie de *bones*

*pràctiques* als ciutadans, sinó capacitar-los per a l'acció personal i col·lectiva. Com diu Franquesa: «... no pretenem ensenyar "què" pensar i "què" fer, sinó ensenyar a saber pensar i a saber fer. Entre d'altres raons perquè les solucions que es van configurant, les propostes que provisionalment donam per bones, necessàriament han de ser acceptades com a transitòries».<sup>5</sup> L'educació ambiental (encara que a vegades ho ha pogut semblar) no ha de *predicar* consignes ni receptes, sinó que ha d'ensenyar als ciutadans a respondre davant els problemes ambientals, passar a l'acció i participar col·lectivament en la construcció de la sostenibilitat.

Hem d'entendre la sostenibilitat com un camí cap a una forma de viure que no hipotequi als humans la possibilitat de continuar habitant el planeta. I aquest camí l'hem de construir entre tots, col·lectivament, mitjançant el consens i la participació democràtica en la presa de decisions.

En el marc de la ciutat, la sostenibilitat implica, d'entrada, fer les ciutats més habitables, que siguin un marc adequat per a una major qualitat de vida dels ciutadans, entre d'altres motius per frenar la tendència de despoblament de les ciutats que està succeint en el nostre entorn (especialment dels centres i eixamples). Aquesta emigració de *ciutadans* cap a urbanitzacions de la perifèria i pobles de l'entorn no fa més que incrementar l'impacte del fenomen urbà i estendre l'anomenada *petjada ecològica*. Si les ciutats són habitables, els seus habitants no hauran de fugir a viure a una altra banda, ni tendran tanta necessitat de fugir els caps de setmanes per massificar entorns naturals i rurals. Una ciutat sostenible implica moltes de coses més: ús d'energia no contaminant i renovable, reciclatge dels propis residus, reducció de les necessitats de desplaçament i prioritització dels mitjans de transport col·lectius, reducció de les desigualtats entre les persones, existència d'espais verds i llocs de trobada dels ciutadans, etc. Aquestes són línies de solucions possibles (no receptes ni dogmes) que hem de construir entre tots.

## Reflexió final

La ciutat és, com hem vist, un punt clau en la crisi socioecològica del planeta, però és també el marc idoni per treballar l'educació ambiental; i sobre les ciutats podrem treballar, en primer lloc, la participació, la democràcia, l'acció col·lectiva cap a la sostenibilitat. En segon terme, podrem transmetre solucions, sempre provisionals, coneixements sobre el funcionament del medi, consciència sobre el nostre impacte ambiental, etc., però primer cal que ensenyem a pensar, actuar i participar. ♦

### Notes

- (1) Folch, Ramon. *Diccionario de Socioecología*. Planeta, 1999.
- (2) Dunyó, Sebastià. «La educación ambiental en Barcelona». A: *Ciclos*, núm. 2, 1997.
- (3) Teresa FRANQUESA «La ciudad para mal y para bien. Retos i oportunidades en Educación Ambiental Urbana». A: *Ciclos*, núm. 2, 1997.
- (4) Paco HERAS
- (5) FRANQUESA (1997)
- (6) FRANQUESA (1997)



**Annex**

**Institucions i associacions que treballen l'educació ambiental en entorns urbans**

- (El llistat és a títol d'exemple i de referència, no pretén ser exhaustiu)
- Ajuntament de Palma
  - Departament de Dinàmica Educativa: ofereix una sèrie d'activitats per a escolars, com, per exemple, itineraris urbans, tallers sobre temes com l'aigua i els residus, i visita a l'exposició «Palma, tot això i molt més».
  - EMAYA: realitza campanyes de comunicació sobre estalvi d'aigua, reciclatge de residus i higiene urbana en els mitjans de comunicació i amb l'edició de cartells i fulletons.
  - Ajuntament de Calvià
  - Departament d'Educació: realitza anualment campanyes escolars monogràfiques: els residus, el consum, l'aigua, el paper...
  - Agenda Local 21
  - GOB: Aquesta associació ecologista divulga i denuncia temes relacionats amb la problemàtica ambiental urbana (trànsit, residus, aigua, urbanisme, consum, espais verds, etc.), i realitza activitats com publicacions, difusió a través dels mitjans de comunicació, exposicions, conferències, etc. La delegació del GOB-Palma fomenta el voluntariat i la participació.
  - Servei d'Educació Ambiental del GOB: realitza activitats escolars sobre l'aigua, l'energia, els residus, el transport, itineraris urbans, etc. Promou activitats de formació, recursos educatius, etc. El grup infantil i juvenil ha realitzat activitats en i sobre l'entorn urbà amb la idea de promoure la participació d'infants i joves.

- *Mallorca, recicla ara!* és una campanya d'educació i comunicació ambiental sobre els residus, el reciclatge i la reducció adreçada a escolars, empresaris, ajuntaments, mitjans de comunicació i públic en general.

- ARCA: realitza itineraris per conèixer el patrimoni històric artístic i activitats de divulgació sobre aquesta temàtica.

- Programa "Sa Nostra" amb la Natura: ha realitzat una exposició itinerant sobre l'aigua, oberta al públic en general, i realitza també visites escolars guiades.

- Associacions de veïns: la seva activitat és bàsicament reivindicativa sobre tot tipus de temes urbans que afecten el medi i la qualitat de vida, realitzen també activitats divulgatives i difonen la problemàtica ambiental dels barris a través dels mitjans de comunicació. Tenen un paper clau en el foment de la participació dels ciutadans.

**OBSERVACIONS:** si haguéssim fet un llistat relacionat amb l'educació ambiental sobre espais naturals, flora i fauna, aquest seria molt més llarg. Fins i tot, les entitats aquí relacionades tenen més programes referits a altres temes que als exclusivament urbans.

Si ens fixam en els temes que es treballen, hi dominen les temàtiques concretes sobre l'aigua i els residus, així com els itineraris. Hi manquen programes educatius sobre temes que haurien de ser prioritaris pel seu impacte ambiental, com el trànsit i l'urbanisme, i són minoria les experiències en la línia comentada a l'article.

**Butlleta de subscripció a l'ARC**

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

Revista **L'Arc**. ICE (UIB). C/ de Miquel dels Sants Oliver, 2. 07071 Palma. Tel. 971 17 24 08

Nom..... Cognoms.....

Adreça..... Tel.:.....

CP..... Població..... Província.....

Us dediqueu a la docència?..... A quin nivell?.....

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

Domiciliació bancària     Taló nominatiu     Gir postal     Contra reemborsament

Taló nominatiu núm.....  
a favor de la revista L'Arc de l'ICE (enviat juntament amb aquesta butlleta)

Gir postal o telegràfic núm.....  
a favor de la revista L'Arc, de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears  
c/c 725-743-58 de Sa Nostra (del qual s'adjunta el resguard a aquesta butlleta)

**Butlleta de domiciliació bancària**

Nom i cognoms.....

Codi de compte de client

ENTITAT	OFICINA	DC	COMPTE

Banc/Caixa..... Agència núm.....

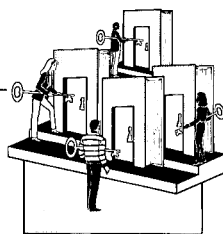
CP..... Població..... Província.....

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

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

Us salud atentament.

Firma,



# Geografia llegendària de Palma

## Introducció



edicar-nos a la descoberta de la ciutat pot esdevenir un dels exercicis més gratificants, profitosos i, fins i tot, divertits que ens podem plantejar en aquestes latituds. Des del punt de vista educatiu, la ciutat permet de realitzar un riquíssim programa de visites de gran contingut didàctic, immerses dins l'estudi del medi urbà i que ofereixen un ample i ric ventall d'elements interdisciplinaris en què es combinen factors arquitectònics, artístics, urbanístics, històrics, geogràfics, de toponímia urbana i de cultura popular. Però, a més, podem descobrir la ciutat des del punt de vista de la seva geografia llegendària, en un itinerari on es combinen les tradicions, les llegendes, els detalls enigmàtics i les anècdotes.

Deia Víctor Hugo que «la història té sa veritat i la llegenda en té la seva. De la resta, la història i la llegenda tenen el mateix objectiu, pintar sota la persona momentània, la persona eterna». Crec que val la pena, doncs, de partir de les llegendes i les tradicions, donar a conèixer un poc més aquesta ciutat gairebé eternal que és la vella Ciutat de Mallorca.

Us present a continuació una selecció resumida de les contarelles recollides al llibre *Palma Ciutat de Llegenda*. A efectes pràctics, present la ciutat dividida en dos itineraris, el primer dels quals transcorre per la ciutat Alta i el segon per la ciutat Baixa.

## Primer itinerari (la ciutat Alta)

En el primer itinerari podem passejar tranquil·lament per Cort, el barri de la Seu, la Portella i Sant Francesc. Començam per l'Ajuntament on, si pujam a la sala de sessions, trobarem *l'Home dels Nassos*, un retrat de Jaume I a qui els infants, el dia 31 de desembre, havien de cercar tants de nassos com dies té l'any. Al vestíbul de la sala de sessions de l'Ajuntament, davant el quadre de Sant Sebastià, patró de la ciutat, podem esbrinar com arribaren les seves relíquies a Mallorca, l'any 1523, i com aturaren la pesta d'aquell any. Al corredor del vestí-

bul de la sala de sessions, podem descobrir la nissaga cabrerenca d'Anníbal, el fill il·lustre més antic de la ciutat i del regne de Mallorca. Davallant cap a la sortida de l'Ajuntament, al vestíbul trobam en Tòfol i na Francinaina, els gegants de la Sala, ara per partida doble, ja que, a més de la parella dels anys cinquanta, recentment s'hi ha afegit una còpia de la parella de gegants desapareguda a Barcelona durant la Guerra Civil. A l'exterior de l'Ajuntament, contemplant la façana, podem parlar d'en Figuera, el rellotge de la ciutat, i de les seves particularitats, ja que antigament marcava les hores segons l'arc diürn i el nocturn; del seu llenguatge particular recordam que, a tres hores de nit, és a dir, quan feia tres hores que s'havia post el sol, tocava el seny del lladre, o el toc de queda. Més arran de terra, hem de seure al banc de *Sinofós*, perquè tot va bé, si no fos per aquest constipat, o si no fos per aquest reuma... Als laterals del frontó barroc de la porta de l'esquerra, si tenim bona vista, veurem el Dragó i el Caragol, símbols, diuen, dels escultors de la façana.

Abandonam Cort i ens dirigim pel carrer del Palau Reial, i aviat arribarem a la Seu, on no acabariem mai de contar llegendes i anècdotes, i menys si ens dedicam a descobrir-hi detalls! Vora el portal major de la Seu, podem recordar la processó del Corpus i l'expressió que diu *Pareix que té cera del Corpus!*, que és com qui diu que sembla que té privilegi o exempció per no fer determinada feina, i és que, realment, aquesta cera es venia molt cara, i només podien tenir-ne els privilegiats. També podem rememorar la processó de la Moixeta, que diuen que acabà com si no res, de tan poc èxit que tenia; però, guiats de la mà del polifacètic Pere d'Alcàntara Penya sabrem que era una processó instituïda a partir de la deixapia de la senyora Moix, rica i petita, anomenada na Moixeta; quan ja ningú no es recordava d'ella, els majors feien broma de les joventes, a qui feien creure que si anaven amb una moixeta a la processó desencantarien un tresor de la Seu. També podem fer càbales sobre l'expressió *Ja tenim la Seu plena d'ous*, que possiblement faci referència a la immensa quantitat d'ous que es necessitaren per pintar l'interior del temple.

Davant la Seu, tenim el palau de l'Almudaina, el vell castell reial de Mallorca; a la capella de Santa Aina es conserven les relíquies de santa Praxedis, que són objecte de tractament llegendari, ja que si hem de creure el cronista Binimelis, les va obtenir el rei Jaume III de Mallorca per haver vençut el rei d'Escòcia (*sic*) fent-se passar el rei mallorquí pel rei de França, oncle seu, durant la Guerra dels Cent Anys. Passam pel mirador de la Seu i, vora la capçalera, veurem les restes d'un portelló cegat, on diuen que es tancà a finals de segle XVI la Dama Emparedada, dona Elisabet Safortesa-Tagament. Davant el palau del Bisbe, ens podrem delectar amb l'estrella del bestiar ciutadà: el drac de na Còca, senyor de les clavagueres de la ciutat a mitjan segle XVII, fins que fou vençut pel cavaller Bartomeu Coc; un detall escultòric encara recorda la feta i, si entrau al Museu Diocesà, s'hi conserva el cos embalsamat del sauri (*...té una llengo serpentina, quina por que em fa, padrina*, diuen a la Colcada).

Pel carrer de Sant Bernat, arribam al de Sant Pere Nolasc, al número 7 del qual s'alça ca l'Oïdor Berga, on val la pena de reflexionar sobre l'expressió *Què en som jo, de la mort d'en Berga?* Efectivament, davant ca seva mataren en Jaume Joan de Berga l'any 1619, en plena lluita entre Canamunts i Canavalls; diuen que la repressió fou tan forta que interrogaren tothom, de tal manera que molta gent, que no en sabia res, digué la frase esmentada. En arribar a la confluència del carrer d'en Morei amb el de la Puresa i el de la Portella, feim una escapada cap a la Portella, on passam per davant can Espanya-Serra (núm. 8) amb una façana molt enigmàtica, amb 28 cares que miren el vianant. Un poc més avall, tenim can Formiguera, casal d'un dels capdavanters llegendaris de Mallorca, el Comte Mal, Ramon Burgues-Safortesa (1626-1694); el nom li ve perquè volia ser senyor feudal de forca i costell, tema ben històric, però, a més, el nostre comte assumí bona part de les llegendes del comte Arnau català; així, no us estranyi que la llegenda parli de la torre de comte, feta amb ajuda dels dimonis boiets, per on volia veure una monja de Santa Clara de la qual s'havia enamorat...

Tornam a pujar pel carrer de la Portella i continuam pel d'en Morei. Al número 8 tenim la casa anomenada can Ordines d'Almadrà, al vestibul de la qual hi ha un portalet gòtic amb un curiós missatge en llatí, que traduïm com: *Casa't i calla, que el silenci et proporcionarà joies*. Davant l'església de Sta. Eulàlia, podem recrear una de les moltes llegendes del cappare de la nostra raça, Ramon Llull; ell mateix ens diu que fins als trenta anys fou trobador de l'amor humà, i que després es convertí a la vida religiosa, i fou joglar de Déu. Recorda la tradició que, quan Llull es trobava en la primera etapa, perseguí a cavall una dona que volia posseir; ella es volgué refugiar dins l'església, i el cavaller no s'ho pensà dues vegades i entrà dins el temple a cavall; quan la



Foto: Robert Doisneau © Doisneau/Rapho.

dona es trobava perduda, mostrà al sacríleg trobador el seu pit gangrenat; Ramon caigué del cavall i partí, esmaperdut, reflexionant sobre la finitud de les belleses materials.

Si tenim temps d'anar al convent de Sant Francesc, podem visitar el sepulcre de Ramon Llull, i recordar la llegenda del seu martiri a Bugia i com fou recollit agonitzant per un mariner genovès, que el volgué dur a la seva pàtria, però, quan pensava que el vaixell ja hi era, resultà que eren a la badia de Palma, on expirà el Doctor Il·luminat i on el seu cos volgué restar enterrat. També recordarem la lluita que el dia de morts de 1490 s'esdevingué dins aquest temple, en la coneguda banderia Armadams-Epanyols. Si no som afectats de perdre la son amb històries de por, podrem endinsar-nos dins la trama de *la calúmnia venjada*, que conta la terrible història d'una parella de joves nobles del segle XVII; el donzell parlà davant uns amics malament de l'honra de la donzella i tant va créixer la troca que el jove hagué de partir a guerres de Flandes i la joveneta emmalaltí. Set anys després,

el jove cavaller torna i sent campanades a mort: era la seva antiga enamorada; ell es confessà i la penitència fou vetllar tot sol la morta... la venjança no es féu esperar... serenament i freda la dama perseguí el cavaller dins l'església fins que li tallà la llengua.

## Segon itinerari (la ciutat Baixa)

Començam aquesta segona ruta, l'itinerari de la ciutat Baixa, a la plaça de les Tortugues (plaça de Joan Carles I). A la cruïlla amb el carrer de Jovellanos, hi trobam una petita escultura, el Cap del Moro. Diuen si seria record de les execucions que manava fer el capità Toni Barceló, corsari del segle XVIII; però, el més probable és que sigui una confusió entre 'cap' del Born entès com a començament o extrem, i 'cap' d'una persona que podria haver estat exposada al públic.

Continuam pel carrer de Jovellanos i voltam a l'esquerra pel carrer dels Paraires, fins que enllaçam amb el de Sant Nicolau; vora la llibreria, hi trobarem un carreró que no passa, el C/ del Port Fangós, que fou objecte d'una metamorfosi toponímica curiosa: del *Port Fangós* a la *calle del Cerdo*, ja que el primitiu portet desaparegué i el carrer del Port s'anomenà, equivocadament del Porc i, quan entraren a traduir-ho tot, posaren 'la calle del Cerdo'. Al carrer d'Orfila podem trobar el Xerafi de can Frasquet on, per cert, diuen que, en temps de Carnestoltes, les dones llevaven alguna prenda als homes i l'empenyoraven a can Frasquet, a canvi de dolços i llepolies; si el propietari volia recuperar el capell o el que fos, havia de pagar religiosament l'empenyorament.

A la plaça del Mercat, rere Sant Nicolau, hi trobarem la pedra de Santa Catalina Thomàs, on diu la tradició que la santa mallorquina esperava que l'admetessin en qualque convent; totes les campanes tocaren prodigiosament quan l'acceptaren al de Santa Magdalena. No gaire enfora, arribam al casal dit can Berga, actual Audiència; hi visqué un dels homes més rics de Mallorca cap al 1750, Gabriel de Berga i Safortesa; diuen que era ostentós, i volgué enrajolar el seu casal amb monedes d'or; el rei li digué que ho podia fer, però com que no volia que trepitjassin la seva imatge, hauria de posar les monedes de cantell; el senyor Berga tragué comptes i ho deixà córrer.

Ens dirigim a la Rambla i, a can Pinós (núm.15), hi trobam l'escut dels Sureda de Sant Martí i el lema que usà el cavaller Salvador Sureda Safont en el famós torneig celebrat a Nàpols l'any 1444, contra Francí Valseca. Just devora el casal, arriba a la Rambla el carrer de l'Ecce Homo, que recorda el miracle de l'aparició d'aquesta figura a una venerable dona quan fou temptada malignament pel Dimoni. A l'església del convent de Santa Magdalena podem parlar llargament dels prodigis de santa Catalina Tomàs i de com era sotmesa a autèntiques tortures pel Diable, les quals sempre supor-

tava cristianament i rebia també l'ajuda del Cel. D'aquest convent, també comentam com l'any 1637 fou assaltat per l'escamot del pobill Togores, que cercava la seva dona, que s'hi refugià per escapar dels maltractaments del poc gentil cavaller.

Pujam cap a l'església de la Sang, on es conserva la imatge més venerada de Palma, la del Sant Crist de la Sang. Hi ha també una altra imatge de Crist encreuat més poc coneguda, el dels Condemnats a Mort, que era treta quan hi havia execució; en una ocasió, conta la tradició que parlà a un condemnat penedit i li prometé la Glòria. També a l'església de la Sang trobam una altra joia, el betlem gòtic, procedent del convent de Jesús; conta la llegenda que és el resultat d'una promesa que féu un capità de vaixell en perill de naufragi.

Pel carrer de la Pietat arribam al de la Concepció, i a l'església d'aquest nom visitam el Sant Crist del Noguer, procedent del convent de Santa Margalida; d'aquesta bella imatge gòtica diu la llegenda que la trobaren tallada miraculosament dins el tronc del noguer. Passam per la font del Sepulcre, que recorda l'antiga església dels cavallers del Sant Sepulcre de Jerusalem i, després, travessam l'avinguda de Jaume III i avançam cap al Born; abans, devora la font de les Tortugues, contemplam la làpida que recorda els cavallers que tornejaven —o bornejaven— al Born. Davant can Solleric, recordam l'anècdota que parla del seguici funerari que passà per la clastra del casal, aprofitant les dues portes que té, i de com, arran d'això, la senyora s'enfadà molt i en tancà el pas.

Continuam pel Born fins que voltam a la dreta pel carrer de Sant Feliu, dit popularment de ses Carasses, ja que a l'altura del número 10 s'alça el casal anomenat can Pavesi, ben guarnit de les cares disformes que donen sobrenom al carrer, la més gran de les quals descaradament ens treu la llengua, amb l'epigrama *Eundo* (per al qui passa!), al capdamunt. Pel carrer de Montenegro arribam a la cruïlla del carrer de l'Estanc, vora el qual apareix el carrer de la Mà del Moro, topònim que recorda un fet verídric, l'assassinat d'un capellà pel seu esclau musulmà el 1731, i com la mà del convicte fou penjada a la façana de la casa.

Pel carrer de Montenegro, seguit del de Sant Joan, arribam a la meravella arquitectònica de la Llotja, amb l'Àngel defenedor de la Mercaderia i altres imatges, com les gàrgoles, una de les quals sembla que emet un crit llastimós: *Oh, com és fred!* Ens dirigim cap a l'Hort del Rei, pels voltants del qual podrem contemplar la torre de l'Àngel de l'Almudaina, amb la imatge-penell que li dóna nom, antic patró de la Ciutat; diuen que l'escultor Antoni de Camprodon l'hagué de dur a Sineu, on es trobava el rei Jaume II, perquè aquest li donàs el vistiplau. Davall l'àngel, a finals de segle XIV hi hagué el laboratori de l'alquimista Jaume de Lustrac, que tenia l'honorable feina de cercar la pedra filosofal i l'elixir de la joventut; com que no tan sols no trobava or sinó que gastava

una part del que hi havia al tresor reial, el rei Martí el féu acomiadar. Per cert que al palau de l'Almudaina, durant a visita que féu a Mallorca el rei Alfons XII, l'any 1877, li presentaren les autoritats de l'illa, i quan tocà el torn al batle de Bunyola, que també era propietari rural, ja que ho era de la finca dita els Cocons, després del títol de batle cridà ben fort «y señor de los Cocones», i el rei li contesta: «Que Dios se los conserve muchos años, señor alcalde».

A l'angle nord-oest del palau de l'Almudaina, vora la Costa de la Seu, hi ha la temible torre dels Caps, on penjaven els dels executats «per terror e exempli públic»... bé, realment és una torre de 1909, successora de la genuïna. A la costa del Conquistador, bo serà recordar la feina de la mula del tramvia, que ajudava a pujar la costa i, desjuniada quan eren a dalt, tornava tota sola a cercar menjar a ca s'Andritxol; tot això abans de 1916, quan s'electricaren els tramvies. A l'actual costa del Conquistador, bo és saber que hi havia el convent de

Sant Domingo, clergues de la Inquisició, i que al seu claustre s'exposaven les gramalletes dels condemnats per la Inquisició. El Círculo Mallorquí, actual Parlament balear, conserva moltes anècdotes de les classes benestants del segle XIX i de bona part del XX, algunes referides a l'Arxiduc i d'altres a Joan March Ordines; diuen d'aquest darrer que, com que no el volgueren com a soci, l'hagueren de tenir com a veïnat.

Acabam la passejada al Born, per allò de *volta el món i torna al Born*. Si intentam conversar amb les lleones, segurament ens contaran com foren censurades, ja que els retallaren els pits, i també ens explicaran aquella frase dedicada a algun jovençà que es vol ultrapassar amb una jovençana, i aquesta li enfloca: «Vés a *paupar* les lleones del Born!».

Com deia Josep Pla, els carrers i racons del centre històric de Palma no són simplement per passar-hi; són per estar-hi. Ben segur que amb aquests coverbos ens hi podrem entretenir llargament. ♦

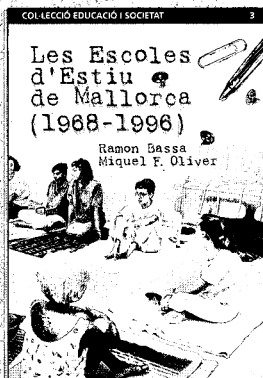
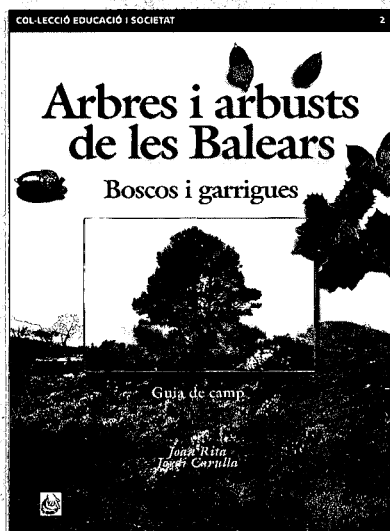
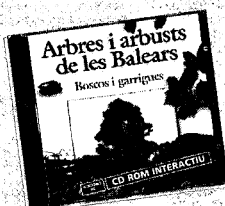
## Col·lecció educació i societat

Núm. 2 - Sèrie didàctica

**Arbres i arbusts de les Balears.**

Joan Rita / Jordi Carulla

També en CD Rom



Núm. 3

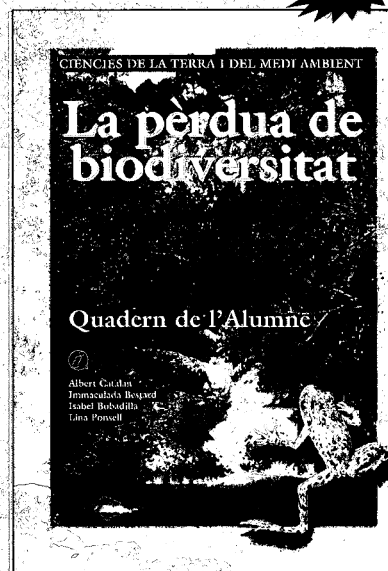
Sèrie general

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

Ramon Bassa  
Miquel F. Oliver

A partir del 20 de gener

Novetat



Núm. 5.

Sèrie didàctica

**La pèrdua de biodiversitat**

Albert Catalan  
Quadern de l'alumne i guia del professor



Núm. 4

Sèrie general

**Benvingut al món... lactància i salut del bebè.**

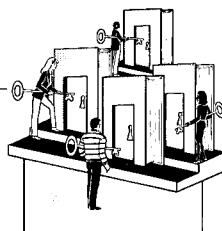
Sergio Verd

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



**Ferran Sintes**

[www.ferransintes.com](http://www.ferransintes.com)



# Com pot contribuir l'educació a la cultura de la pau

## Introducció



es Nacions Unides han proclamat l'any 2000 Any Internacional de la Cultura de Pau. L'actualitat de la guerra i les altres manifestacions de violència (racisme, xenofòbia, homofòbia, exclusió, atemptats en centres escolars...) ens recorden la necessitat de continuar lluitant per la transició cap a la cultura de pau. Una cultura caracteritzada pels valors, actituds i comportaments que inspiren la interacció social basada en la llibertat, la justícia, la democràcia i el respecte dels Drets Humans.

## El concepte de pau positiva

El concepte de *cultura de pau* es deriva del de *pau positiva*. Aquest concepte és una de les contribucions de Johan Galtung (1996, 281). Aquest estableix la distinció entre la *pau negativa*, que implica l'absència de guerra o violència directa, i la *pau positiva*, que implica la justícia social, la satisfacció de les necessitats bàsiques, l'autonomia, la llibertat, el diàleg, la solidaritat... En definitiva, totes les condicions que faciliten el desenvolupament humà i que es troben recollides en els Drets Humans.

Seguint Vicenç Fisas (1998, 19), hem d'entendre la *cultura de pau* com un projecte molt ambiciós amb dues línies d'actuació complementàries:

- La deconstrucció de la violència i de les seves arrels.
- La construcció de la pau positiva.

Per una part, el desemmascarament i denúncia dels mecanismes de dominació i manipulació. Per l'altra, la recuperació de la dignitat, la conscienciació i la transformació a nivell personal, social i estructural. En conjunt, una transició cap a una societat més justa, lliure i satisfactòria per a tots els seus membres. En una altra formulació: «La perspectiva de la pau és la d'avançar en la millora de la condició humana» (Fisas 98, 20).

Qualsevol contribució, en qualsevol moment i en qualsevol punt del planeta, a aquesta millora té el seu valor en el projecte de la cultura de pau. El desafiament, des de la perspectiva de la globalització, es concreta en com multi-

plicar aquests esforços i enllaçar-los per tal que el seus efectes siguin majors (Fisas 98, 20). A aquest desafiament intentam respondre els qui ens dedicam a la investigació per la pau i a fomentar el coneixement mutu, la comunicació i la coordinació.<sup>1</sup>

## El conflicte i la violència

Conèixer i comprendre aquests fenòmens i les seves relacions és fonamental per tenir un marc teòric que orienti la nostra contribució a la cultura de pau.

La importància del conflicte en l'anàlisi de la conducta humana i les relacions socials ja va ser reconeguda per alguns dels psicòlegs i sociòlegs més destacats del segle XX (Deutsch 1973). I és corroborada pels investigadors de la pau: «Una cultura de pau hauria de ser vista, no com una utopia lliure de conflictes, sinó com una cultura on individus, grups i estats mantenen relacions cooperatives i productives entre si i gestionen els inevitables conflictes constructivament» (Wessels 1994, 6).

L'accepció més comuna del conflicte és la d'un enfrontament entre expectatives, posicions o interessos (que són percebuts com) incompatibles. Aquesta situació d'incompatibilitat es pot donar:

- Entre individus
- Entre grups
- Dintre del mateix individu
- Dintre del mateix grup

Davant del conflicte es pot reaccionar amb diferents postures. Aquesta n'és una tipologia clàssica:

- Evitar: El subjecte intenta ignorar el conflicte o actua com si no existís.
- Acomodar: El subjecte cedeix a les posicions o interessos de l'altre.
- Compromís: El subjecte intenta cedir en alguns aspectes a canvi que l'altre també ho faci.
- Competir: El subjecte intenta imposar les seves posicions a l'altre.
- Col·laborar: Els implicats dialoguen i cerquen alternatives que puguin satisfer els interessos de totes les parts.



Entre aquestes postures es poden donar diferents combinacions (una part cerca evitar, l'altra competir) i d'aquestes es deriven determinades conseqüències (guanyar o perdre poder, millorar o deteriorar la relació).

Les actituds i postures davant del conflicte s'aprenen acríticament, per modelat social: per imitació i reforç/càstig. De manera que la persona, quan reacciona, adopta i percep la seva reacció com si fos *natural*, no discutible. Precisament prendre consciència de les pròpies reaccions davant del conflicte i de les seves conseqüències i incidir-hi críticament és un dels eixos en la cultura de pau. «Cream pau en la mesura que som capaços de transformar els conflictes en cooperació, de forma positiva i creadora, reconeixent i respectant l'altre i utilitzant el diàleg» (Fisas 1998, 19).

Per a l'anàlisi del conflicte s'utilitzen diferents categories com: els actors o protagonistes, les relacions (entre els actors), la simetria o asimetria (de poder), els temes en litigi, les posicions, els interessos, les percepcions, la dinàmica... (Lederach 94).

Tot i que cada conflicte és un cas únic, s'hi poden trobar moltes de semblances o pautes, especialment en les dinàmiques. L'experiència adquirida en un conflicte condiciona la resposta en altres.

Pel que fa a l'adopció de postures davant de la solució esperada al conflicte, podem considerar dues lògiques:

- Una lògica primària, basada en l'egoisme, en el no-reconeixement de l'altre, que s'expressa en el lema: Si jo guanyo, tu perds.
- Una altra lògica més considerada amb l'altre i conciliadora que, tenint en compte els interessos de les parts, cerca el benefici mutu i ve expressada pel lema: Tu guanyes, jo guanyo (Cornelius, Faire 1995).

A vegades, el conflicte genera violència. No sempre ni necessàriament. De fet, la majoria dels conflictes es resolen per mitjans no violents. També pot haver-hi violència sense que hi hagi un conflicte evident.

Per violència entenem fer mal a l'altre o a si mateix. Segons Fisas (1998), és l'ús o amenaça d'ús de la força amb la intenció d'obtenir de l'altre quelcom a què no consent lliurement o fer-li algun mal (físic, psíquic o moral).

Galtung (1996) estableix una classificació que distingeix 3 tipus de violència:

- Directa: És aquella percebuda directament. Una agressió a l'altre.
- Estructural: És aquella que resideix en normes i institucions injustes. L'explotació, la marginació, l'exclusió...
- La cultural: És la que es pot detectar en ideologies, raonaments i prejudicis que justifiquen les violències dels tipus anteriors.

Adela Cortina (1997) fa una altra distinció des del punt de vista de l'autor:

- Expressiva: Com a expressió d'emocions: odi, frustració, ira...
- Instrumental: Com a mitjà per aconseguir un fi.



Foto: Ergy Landau © Éditions du Désastre.

- Comunicativa: S'utilitza com a darrer recurs, per transmetre un missatge.

La violència en molts de casos és una manifestació de la incompetència en el maneig de la situació (de conflicte).

Dues observacions més completen aquesta concepció de la violència:

La *gratuitat* de la violència humana: «L'ésser humà és l'únic animal que fa mal sense necessitat, gratuïtament, i a més pot gaudir amb la violència» (Fisas 1998).

*L'evitabilitat*: Segons el *Manifesto de Sevilla sobre la Violència* (Adams 1992), la guerra no és una fatalitat biològica. És una invenció social, una construcció cultural. Hi ha societats que no la tenen entre les seves pautes de relació.

## Educació escolar i educació per a la pau

L'educació institucionalitzada en el sistema escolar té un component important de socialització. A cada institució escolar funcionen unes pautes en les relacions personals, en l'expressió de les necessitats i interessos; uns procediments per resoldre els conflictes; una tolerància o repressió de les manifestacions de violència. Però, rares vegades, les pautes són explícites, sinó que formen part del que s'anomena currículum ocult.

Des de fa molts d'anys els pedagogs i pedagogues han volgut aprofitar l'educació escolar per contribuir a l'eliminació de la violència i a la promoció de la pau. Així sorgí el moviment de l'educació per a la pau.

L'educació per a la pau respon al plantejament de la UNESCO: «Ja que les guerres neixen en la ment dels homes, és en la ment dels homes on s'han d'aixecar els baluards de la pau»

Tenint en compte aquesta perspectiva, intenta reorientar els processos de socialització que tenen lloc en la família, la comunitat i al centre escolar, i substituir l'individualisme, la competició i la violència per l'empatia, la cooperació i el respecte de l'altre. Alguns requisits d'aquesta reorientació són:

- La desmitificació de la *mística masculista*, que associa la masculinitat a la duresa, la crueltat i la violència (Miedzian 1995).

- El control dels missatges que ofereixen els mitjans de comunicació, farcits de violència, i que reben els infants i joves (Miedzian 1995).

- La revisió de l'ensenyament de la història (caracteritzada per l'etnocentrisme, la mitificació de les guerres i d'alguns dels seus protagonistes) en pro d'una visió més global, pacífica i col·lectiva.

A Espanya, la LOGSE reconeix la necessitat de l'educació per a la pau ja des del preàmbul i la proposa com un dels temes transversals de l'ensenyament obligatori. Això implica que s'ha d'ensenyar, però no amb un horari propi, sinó a través de temes i activitats incloses en les àrees tradicionals (llengua, matemàtiques, ciències socials...). Aquest propòsit, per la innovació que suposa, planteja un conjunt de dificultats i qüestions:

Com formar els educadors en aquest (relativament nou) camp?

Quins temes o continguts s'han de treballar?

Com treballar els valors, actituds i comportaments a l'aula i al centre?

Com programar i avaluar els continguts i activitats?

Quins recursos es poden utilitzar?

Afortunadament, des de fa anys hi ha educadors i institucions dedicats a cercar respostes a aquestes qüestions basant-se en l'experiència i la investigació. Aquestes institucions i persones, si se'ls faciliten els mitjans, poden ajudar a la iniciació i orientació del professorat. La formació hauria de continuar amb seminaris, grups de treball i la formació als centres.

Els grans temes o centres d'interès de l'educació per a la pau són:

Els Drets Humans, com a utopia que ens orienta cap a un món més just.

El conflicte, com a realitat amb la qual hem d'aprendre a conviure i controlar per aprofitar-ne les potencialitats educatives.

La diversitat en totes les variants: pel gènere, per l'ètnia, per la cultura, per les capacitats, pels recursos... i com tolerar-la, respectar-la i valorar-la.

La cooperació en el desenvolupament. La promoció de la comprensió internacional, de la confiança i la seguretat.

La protecció del medi natural i la seva preservació.

Pel que fa a l'educació en valors, és indispensable l'exemplaritat: l'educador ha de viure els valors, realitzar-los en la seva tasca i manifestar-los en les seves relacions. L'aprenentatge dels valors és un procés lent en el qual s'avança gra-

duament des de la ignorància i la indiferència cap a la sensibilització i el compromís.

L'educació per a la pau implica un compromís per transformar les relacions i les estructures de l'aula, del centre i de la societat. Per això s'ha de partir de la realitat del centre, de les seves característiques, necessitats i possibilitats. Una transformació que implica evidenciar el *currículum ocult*, les situacions injustes, els interessos creats... Cal actuar col·lectivament per una convivència més justa, tolerant i solidària. Cal fer del centre una institució on s'expressin i s'atenguin les necessitats dels membres de la comunitat educativa i que es projecti sobre el medi social que l'envolta.

## Principis de l'educació per a la pau

Com hem vist, l'educació per a la pau és la pedra angular de la cultura de pau i la seva integració dins l'educació escolar és imprescindible, però no és suficient. Segons Wessel (1994), per ser efectiva ha d'acomplir aquests principis:

- S'ha d'estendre pels diferents nivells de l'entramat social: família, barri, institucions locals, associacions civils, partits polítics, sindicats, institucions governamentals, ONG...

- Fomentar la motivació per la cooperació per damunt de la competició.

- Cercar metes superiors compartides, que beneficiïn el conjunt, els grups i individus en conflicte.

- L'empatia i la comprensió multicultural s'han d'integrar dins els programes de l'educació per a la pau.

- Incloure així mateix l'educació emocional i social amb habilitats com l'escolta activa, la comunicació corporal, l'assertivitat, la solució de problemes, l'anàlisi i resolució de conflictes, la mediació... Aquestes habilitats s'haurien d'ensenyar des de l'inici de l'educació i desenvolupar-les al llarg dels anys. ♦

## Referències bibliogràfiques

ADAMS, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia de 1989*. UNESCO.

CORNELIUS, H.; FAIRE, S. (1995). *Tu ganas, yo gano*. Madrid: Gaia Ediciones.

DEUTSCH, M. (1973). *The Resolution of conflict: Constructive and Destructive processes*. New Haven Yale University.

FISAS, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: UNESCO.

GALTUNG, J. (1996). *Peace by Peaceful Means*. Sage.

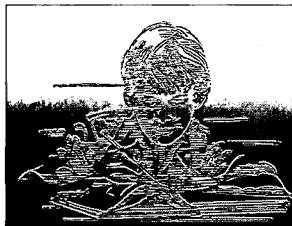
LEDERACH, J.P. (1994). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bogotá: Justapaz.

MIEDZIAN, M. (1995). *Niños son, hombres serán. Cómo romper los lazos entre la masculinidad y la violencia*. Madrid: Horas y horas.

WESSELS, M.G. (1994). *The role of Peace Education in a Culture of Peace*. Malmo. Miniprints, núm. 65.

## Notes

(1) Les institucions i ONG que treballen per a la pau i el desenvolupament creen plataformes per a campanyes concretes (Ex. Per l'abolició de les mines antipersones), xarxes de comunicació com <www.pangea.org> i congressos, jornades, etc.



# Pla de Formació Permanent del Professorat (EDUCACIÓ INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA)



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

Curs 1999/2000  
Oferta 1r Quadrimestre

## CURSOS

**La formació i l'evolució del concepte d'Europa**

Professor: Antoni Ginard

**Els sistemes d'informació geogràfica com a recurs didàctic**

Professors: Maurici Ruiz i Jerònia Ramon

**El desenvolupament de les capacitats perceptives en el nin**

Professor: Enric Munar

**Prevenició de problemes de disciplina**

Professores: Rosa I. Rodríguez i Carmen Luca de Tena

**Biblioteconomia per a mestres. Introducció a la biblioteca escolar**

Professor: Pere Salas

**L'ACI com a eina de comunicació i de treball interprofessional**

Professora: Maria Rosa Rosselló

## SEMINARIS

**Seminari sobre escola i família: estratègies col·laboratives de resolució de problemes a l'escola**

Professor: Serafín Carballo

**Seminari sobre aprenentatge a llarg termini**

Professor: Antoni Ballester

## CURS DE POSTGRAU

**Especialista Univeritari en Educació a través del Joc (200 hores)**

**CONFERÈNCIA sobre «La selectividad y los recelos que genera», a càrrec del senyor Honesto Herrera, professor de la Universitat Complutense de Madrid**

**2n Quadrimestre del curs 1999/2000**

## CURSOS

**Conflictivitat i consens en el món actual**

Professors: Grup d'Estudis de la Cultura, la Societat i la Política al Món Contemporani

**Història del constitucionalisme espanyol dins el marc polític i social. Referència especial a Mallorca**

Professor: Antoni Pere Font

**La geologia de Mallorca dins del marc estructural de la Mediterrània Occidental en el context de la tectònica de plaques**

Professor: Joan J. Fornós, Bernadí Gelabert i Antonio Rodríguez

**Confeció d'itineraris didàctics i quaderns per a l'alumnat**

Professor: Antoni Ballester

**Aprendre comportament viari mitjançant l'audició**

Professors: Jaume Rosselló i Enric Munar

**Activitats aquàtiques a l'escola**

Professors: Pere Palou, Xavier Ponseti i Pere A. Borràs

**Ecologia i arquitectura en el disseny del paisatge**

Coordina: Miquel Morey

**Pautes per conèixer els nostres alumnes adolescents de secundària**

Professores: Rosa I. Rodríguez i Carmen Luca de Tena

**L'arqueologia de la mort**

Professora: Maria Magdalena Salas

**Detecció de problemes de maltractament a la infantesa**

Professora: Olga Guerra

**Les habilitats bàsiques del professorat**

Professor: Juan Serra

**Factors que determinen el rendiment escolar. Claus per a la intervenció a l'aula**

Professor: Juan Serra

**Activitat física i salut**

Professors: Antoni Pons i Antoni Aguiló

**Pedagogia de la sexualitat**

Professor: Joan Ferrer

**Educant els sentits: activitats pràctiques de discriminació del so, el color i l'olor a l'aula**

Professor: Jordi Pich

**La toponímia: un instrument per a l'ensenyament de les ciències socials**

Professora: Antònia Ordinas

**Interpretació dels mapes del temps i introducció a les imatges de satèl·lit meteorològic a partir d'exemples referits a la Mediterrània Occidental.**

Coordinació: Miquel Grimalt / Mercedes Laita.

**Navegar per la geografia de les Balears per mitjà d'un atlas CD-ROM**

Coordinadora: Rosa Martínez Reynés

**La direcció coral a l'educació primària i secundària. Pautes per a la selecció de repertori**

Professor: Fernando Marina

## SEMINARIS

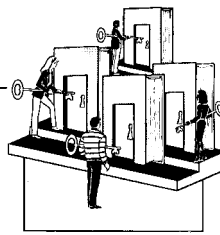
**Seminari sobre el malestar entre els docents**

Professores: Luisa Cáceres i Gema Mejías

## 2n PREMI EMBAT D'EDUCACIÓ AMBIENTAL

### BASES

1. **EMBAT Llibres i Di7 EDICIÓ** convoquen la segona edició del PREMI EMBAT D'EDUCACIÓ AMBIENTAL, amb l'objectiu de difondre treballs que facin aportacions significatives al desenvolupament d'aquesta estratègia.
2. Els originals han de ser inèdits, escrits en llegua catalana o castellana, d'una extensió d'entre 150 i 250 folis, mecanografiats i a doble espai. L'autor/a premiat es compromet a entregar una còpia en format informàtic.
3. Els treballs han de tractar tant d'aspectes teòrics i/o pràctics de l'utilització d'estratègies educatives per combatre la problemàtica socioambiental.
4. Els participants han d'enviar cinc originals que aniran acompanyats amb el títol del treball i les dades identificatives de l'autor/a: nom i llinatges, adreça, telèfon.
5. S'estableix un únic premi de 350.000 ptes, en concepte de drets d'autor, i l'edició del treball guanyador a la col·lecció Monografies d'Educació Ambiental, editada per la Societat Catalana d'Educació Ambiental, la Societat Balear d'Educació Ambiental i Di7 Edició.
6. Els originals per optar al premi s'han de lliurar a Embat Llibres, C/ Papa Joan XXIII, 5E, 07002 Palma (Illes Balears), abans del dia 28 de febrer de 2000. S'acceptaran els originals que arribin per correu si duen data del mata-segells anterior a la finalització del termini de presentació.
7. El jurat es donarà a conèixer oportunament i estarà format per membres del consell editorial de la col·lecció Monografies d'Educació Ambiental. Les seves decisions seran inapel·lables.
8. Les qüestions no previstes en aquestes bases les resoldrà el jurat d'acord amb el seu lliure criteri.
9. El veredictes es farà públic el dia de Sant Jordi, 23 d'abril de 2000. L'editor, d'acord amb la direcció de la col·lecció Monografies d'Educació Ambiental, decidirà amb quina llengua es publica la primera edició.
10. Els originals no premiats es podran retirar a la mateixa adreça on s'han lliurat, fins a un mes després de la concessió del premi. Si no es retiren en el termini de sis mesos, els convocants del premi no es fan responsables de la seva pèrdua o qualsevol altra circumstància.
11. La presentació d'originals pressuposa l'acceptació íntegra d'aquestes bases i dels drets i obligacions que se'n deriven.



# Carta de les ciutats educadores

*Aquest document va ser aprovat al I Congrés Internacional, celebrat a Barcelona, l'any 1990, i fou revisat l'any 1994.*

## INTRODUCCIÓ



vui, més que mai, la ciutat, petita o gran, disposa d'incomptables possibilitats educadores. Conté, d'una manera o d'una altra, elements importants per a una formació integral.

La ciutat educadora és una ciutat amb personalitat pròpia i inserida en el país on s'ubica.

Per tant, la seva identitat és interdependent amb la del territori de què forma part. És també una ciutat que no està tancada en ella mateixa, sinó que es relaciona amb els seus entorns: amb altres nuclis urbans del seu territori i amb ciutats semblants d'altres països, amb l'objectiu d'aprendre i intercanviar, i, per tant, d'enriquir la vida dels seus habitants.

La ciutat educadora és un sistema complex en contínua evolució i pot tenir expressions

Diverses, però sempre conferirà una prioritat absoluta a la inversió cultural i a la formació permanent de la seva població.

La ciutat serà educadora quan reconeixerà, exercirà i desenvoluparà, a més de les funcions tradicionals —econòmica, social, política i de prestació de serveis—, una funció també educadora, en el sentit que assumeix una intencionalitat i una responsabilitat amb l'objectiu de la formació, la promoció i el desenvolupament de tots els seus habitants, començant pels nens i els joves.

Les raons que justifiquen aquesta nova funció s'han de trobar, certament, en motivacions d'ordre social, econòmic i polític, i també sobretot en raons d'ordre cultural i formatiu. Es tracta del gran repte del segle XXI: *invertir* en l'educació, en cada persona, per tal que sigui sempre més capaç d'expressar, afirmar i desenvolupar el seu propi potencial humà fet de singularitat: constructivitat, creativitat i responsabilitat. I fet també de sentit comunitari: capacitat de diàleg, confrontació i solidaritat.

Una ciutat serà educadora si ofereix amb generositat tot el seu potencial, si es deixa prendre per tots els seus habitants i els ensenya a fer-ho.

Les ciutats representades en el I Congrés Internacional de Ciutats Educadores, celebrat a Barcelona, el novembre de 1990, proposen recollir en una Carta els principis bàsics que han de formar l'impuls educatiu de la ciutat, convençudes que el desenvolupament dels seus habitants no pot deixar-se a l'atzar.

De fet, la ciutat conté un ampli ventall d'iniciatives educadores d'origen, intencionalitat i responsabilitat diverses. Comprèn institucions formals, intervencions no formals amb objectius pedagògics preestablerts i aquelles proposades o vivències que sorgeixen d'una manera contingent o nascudes de criteris mercantils. I encara que el conjunt d'aquestes propostes es presenti de vegades entre contradiccions o manifesti desigualtats ja existents, sempre afavorirà una disposició per a l'aprenentatge permanent i per conèixer llenguatges nous, i brindarà oportunitats per conèixer el món, per enriquir-se individualment i per compartir-lo solidàriament.

Les ciutats educadores desenvoluparan una col·laboració bilateral o multilateral per a l'intercanvi d'experiències. Amb esperit de cooperació, les ciutats educadores donaran suport mutu als projectes d'estudi i inversió en forma de cooperació directa, o com a intermediaris als organismes internacionals.

L'infant i el jove, a més, ja no són uns protagonistes passius de la vida social, i, per tant, de la ciutat. La Convenció de les Nacions Unides, de 20 de novembre de 1989, que desenvolupa i fa vinculants els principis de la Declaració Universal de 1959, els ha convertit en ciutadans de ple dret en atorgar-los drets civils i polítics. D'acord amb la seva maduresa poden, doncs, associar-se i participar. I, per això, la protecció de l'infant i el jove en la ciutat ja no consisteix tan sols a privilegiar la seva condició, ans a trobar el lloc que veritablement els correspon al costat d'uns adults que tinguin com a virtut ciutadana la mútua satisfacció que ha de presidir la convivència entre generacions.

Es confirma, en conclusió, un nou dret dels habitants de la ciutat: el dret a la ciutat educadora. Com a primer pas, cal ratificar a nivell de ciutat el compromís que, partint de la Convenció, ha estat assumit a la Cimera Mundial per a la Infància, celebrada a Nova York, els dies 29 i 30 de setembre de 1990.

## PRINCIPIS

1. Tots els habitants d'una ciutat han de poder gaudir, en condicions de llibertat i d'igualtat, dels mitjans i oportunitats de formació, d'esbarjo i de desenvolupament personal que la mateixa ciutat ofereix. Caldrà, doncs, tenir en compte totes les categories, amb les seves necessitats particulars.

Es promourà una educació en la diversitat, i per a la comprensió, la cooperació i la pau internacional. Una educació per evitar l'exclusió basada en la raça, el sexe, la cultura, l'edat, la discapacitat, la condició econòmica o altres formes de discriminació.

En la planificació i govern d'una ciutat es prendran les mesures adients per remoure els obstacles de qualsevol mena, incloent-hi les barreres físiques que impedeixin l'exercici del dret a la igualtat. Són responsables d'aquesta empresa tant l'Administració municipal com els altres nivells de l'Administració que incideixen en la ciutat; i hi estan compromesos també els habitants mateixos, personalment i a través de les diverses formes d'associació a les quals pertanyin.

2. Les municipalitats exerciran amb eficàcia les competències que els corresponen en matèria d'educació. Sigui quin sigui l'abast d'aquestes competències, formularan una política educativa àmplia i amb un sentit global que comprengui totes les modalitats d'educació formal i no formal i les diverses manifestacions culturals, fonts d'informació i vies de descoberta de la realitat que es produeixin a la ciutat.

El paper de l'Administració municipal és tant el d'obtenir els pronunciaments legislatius procedents d'altres administracions estatals o regionals, com el de produir les polítiques locals que es revelin possibles, tot estimulant la participació ciutadana en un projecte col·lectiu a partir de les diferents institucions i organitzacions civils i socials, així com d'altres formes de participació espontània.

3. La ciutat enfocarà les oportunitats de formació amb visió global. L'exercici de les competències en matèria educativa s'ha d'efectuar dins del context més ampli de la qualitat de vida, la justícia social i la promoció dels seus habitants.

4. Per tal que la seva actuació sigui adequada, els responsables de la política municipal d'una ciutat hauran de tenir una notícia justa de la situació i les necessitats dels seus habitants. En aquest sentit, realitzaran estudis, que mantindran actualitzats i faran públics, i formularan les propostes concretes i de política general que se'n derivin.

5. Sempre en el marc de les seves competències, la municipalitat ha de poder conèixer el desenvolupament de l'acció formativa —i encoratjar-ne la innovació— que es dugui a terme en els centres d'ensenyament reglat de la seva ciutat, tant els propis com els nacionals, els públics o els privats, i les iniciatives d'educació no formal en aquells aspectes del currículum o objectius que es refereixen al coneixement real de la ciutat i a la formació i informació que els seus habitants han d'obtenir per convertir-se en ciutadans responsables.

6. La municipalitat apreciarà l'impacte d'aquelles propostes culturals, recreatives, informatives, publicitàries o d'altra mena, i d'aquelles realitats que, tot i estar fora de l'abast dels nens i joves, els arribin sense cap mediació; i,



Foto: Robert Doisneau © Top/Éditions du Désastre.

si és el cas, intentarà, sense dirigismes, emprendre accions que donin lloc a una explicació o una interpretació raonables. Procurarà que s'estableixi un equilibri entre la necessitat de protecció i l'autonomia per a la descoberta. Procurarà, a més, àmbits de debat, incloent-hi l'intercanvi entre ciutats, a fi que els seus habitants puguin assumir amb plenitud les novetats que el món urbà genera.

7. La satisfacció de les necessitats dels infants i joves pressuposa, en allò que depengui de l'Administració municipal, l'oferiment, al mateix temps que al conjunt de la població, d'espais, equipaments i serveis adequats al desenvolupament social, moral i cultural. El municipi, en el procés de presa de decisions, en tindrà en compte l'impacte.

8. La ciutat s'esforçarà per tal que els pares rebin una formació que els permeti ajudar els seus fills a créixer i fer ús de la ciutat en l'esperit de respecte mutu. Desenvoluparà projectes en la mateixa direcció prop dels educadors en general i divulgarà instruccions de cara a les persones —particulars, funcionaris o empleats de serveis públics—, que, a la ciutat, solen tenir tracte amb els infants. S'ocuparà que aquestes instruccions siguin assumides pels cosos de seguretat i de protecció civil que depenguin directament del municipi.

9. La ciutat ha d'oferir als seus habitants la perspectiva d'ocupar un lloc en la societat; ha de facilitar-los assessora-

ment per a l'orientació personal i vocacional i ha de possibilitar la participació en una àmplia gamma d'activitats socials. En el camp específic de la relació educació-treball, cal assenyalar l'estreta relació que hi ha d'haver entre la planificació educativa i les necessitats del mercat de treball. Les ciutats definiran estratègies de formació que tinguin en compte la demanda social, i cooperaran amb les organitzacions de treballadors i empresaris en la creació de llocs de treball.

10. Les ciutats han de ser conscients dels mecanismes d'exclusió i de marginació que les afecten, de les modalitats que revesteixen i han de desplegar les intervencions compensatòries adequades. Atendran especialment les persones nouvingudes, immigrants o refugiades, les quals, lliurement, han de poder sentir la ciutat com a seva.

11. Les intervencions que minoren diferències poden adquirir formes múltiples, però hauran de partir d'una visió global de la persona, d'un disseny configurat per als interessos de cada una d'elles i per al conjunt de drets que pertocquen a tots. Qualsevol intervenció significativa suposarà la garantia, des de l'específica responsabilitat, de la coordinació entre les administracions implicades i entre els diferents serveis.

12. La ciutat estimularà l'associacionisme per formar els joves en la presa de decisions; per canalitzar actuacions al servei de la seva comunitat, i per obtenir i difondre informació, materials i idees per promoure'n el desenvolupament social, moral i cultural.

13. Cal que una ciutat educadora instrueixi en la informació. Haurà d'establir instruments útils i llenguatges adequats a fi que els seus recursos es trobin a l'abast de tothom en pla d'igualtat. Comprovarà que la informació atenyi veritablement els habitants de tots el nivells i de totes les edats.

14. En cas que les circumstàncies ho facin aconsellable, els infants disposaran de punts especialitzats d'informació i ajut, i, si s'escau, d'un consultor.

15. Una ciutat educadora ha de saber trobar, preservar i presentar la seva identitat. Això la farà única i serà la base per a un diàleg fecund amb els seus habitants i amb

altres ciutats. La valoració dels seus costums i dels seus orígens ha de ser compatible amb les formes de vida internacionals. Així podrà oferir una imatge atractiva sense desvirtuar el seu entorn natural i social.

16. La transformació i el creixement d'una ciutat han de ser presidits per l'harmonia entre les noves necessitats i la perpetuació de construccions i senyals que constitueixen referents clars del seu passat i de la seva existència. La planificació urbana ha de tenir en compte el gran impacte de l'entorn urbà en el desenvolupament de tots els individus, en la integració de les seves aspiracions personals i socials. També ha d'actuar contra la segregació de generacions, les quals han d'aprendre molt les unes de les altres. L'ordenament de l'espai físic urbà evidenciarà el reconeixement de les necessitats de jocs i d'esbarjo i propiciarà l'obertura cap a altres ciutats i cap a la natura, i tindrà en compte la interacció entre aquestes i la resta del territori.

17. La ciutat garantirà la qualitat de vida a partir d'un medi ambient saludable i d'un paisatge urbà en equilibri amb el seu medi natural.

18. La ciutat afavorirà la llibertat i la diversitat cultural. Acollirà tant les iniciatives d'avantguarda com la cultura popular. Contribuirà a corregir les desigualtats en la promoció cultural produïdes per criteris exclusivament mercantils.

19. Tots els habitants de la ciutat tenen dret a reflexionar i participar en la construcció de programes educatius i a rebre els instruments necessaris per poder descobrir un disseny educatiu en l'estructura i règim de la seva ciutat, en els valors que fomenta, en la qualitat de vida que ofereix, en les festes que organitza, en les campanyes que prepara, en l'interès que tingui per a ells i en la mesura que se'ls escolta.

20. Una ciutat educadora no separa les generacions. Els principis anteriors són el punt de partida per poder desenvolupar el potencial educador de la ciutat en tots els habitants.

Aquesta carta, per tant, s'ampliarà amb els aspectes no tractats en aquesta ocasió. ♦

## 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

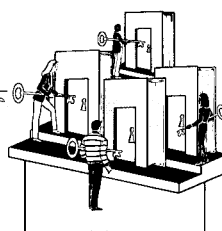
dos exemplars impresos de cada treball i, sempre que sigui possible, han d'anar acompanyats de l'article en suport informàtic (preferentment en l'aplicació Microsoft Word o, si no, WordPerfect).

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





# Les ciutats educadores a la web

## Associació Internacional de Ciutats Educadores

<http://www.edcities.bcn.es>



Facilita informació de l'Associació Internacional de Ciutats Educadores, dels Congressos i del Banc Internacional de Documents de Ciutats Educadores (BIDCE).

El BIDCE és una base de dades referencial de l'Associació, que conté la informació bàsica de programes d'actuació d'àmbit local (línies de política educadora) i d'experiències pràctiques de diferents ciutats associades de tot el món que tracten diversos temes i van dirigides a persones de totes les edats.

Es poden consultar prop de 400 programes i experiències, seleccionats en funció de criteris de qualitat i línies programàtiques i d'equilibri territorial i temàtic.

També es poden consultar prop de 750 programes relacionats amb les Ciutats Educadores.

## Educació i Ciutat

<http://www.oei.es/nal355.htm>

La Web dona accés als monogràfics *Educación y ciudad*, realitzats per l'Institut para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (Santa Fé de Bogotá).

## Projecte Educatiu de Ciutat de Sabadell

<http://www.ajsabadell.es/cs/edicult/>

La web inclou informació del Programa ciutat i escola, Sabadell Ciutat Educadora, Sabadell Ciutat Laboratori de Valors. S'explica el procés seguit per a l'elaboració del Projecte educatiu de ciutat.

## Coslada, Ciudad educadora

<http://www.ayto-coslada.es/municipio/ayuntamiento/educación/ciudadeduca.htm>

Accés a informació dels programes educatius de Coslada.

## Gijón Municipio Educador

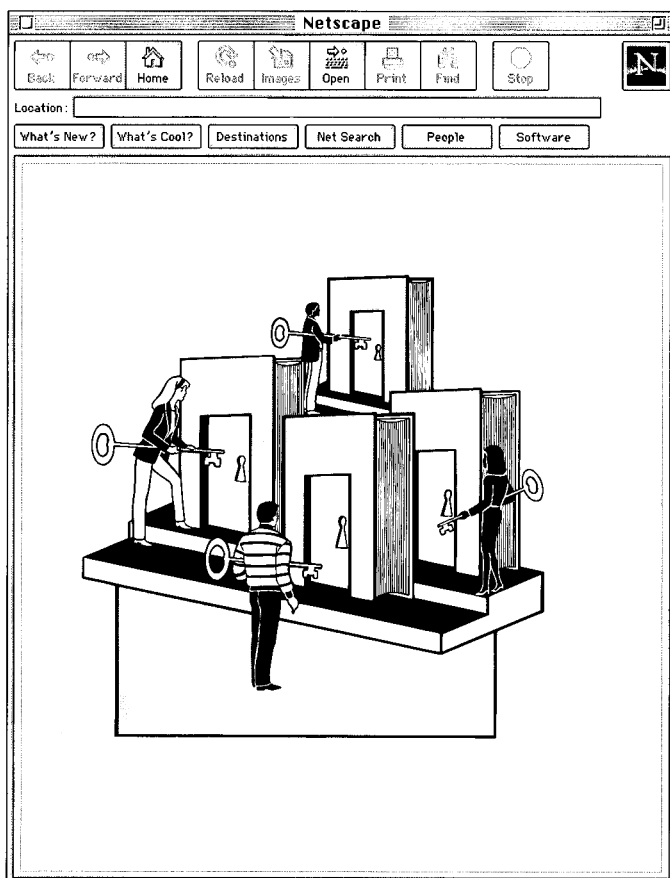
<http://www.ayto-gijon.es/fmc/ftexteducacion.htm>

Informació dels Programes Educativos de Gijón i de les guies sobre *La Educación en Gijón*.

## Calvià, Ciutat Educadora

<http://www.calvia.com/calvia/culedu/educadora.htm>

Informació de tota l'oferta educativa de l'Ajuntament de Calvià. ◆



Gabriel GENOVART

## GERMANS DEL SOMNI (III)

*La nit del caçador, en el cor de les tenebres*

(L'univers dels somnis, els mites i els contes de fades en un film de culte) (II part)

## IV. L'aura dels contes



em dit abans que, des dels seus primers fotogrames, *La nit del caçador* ens submergeix en l'atmosfera dels somnis, però cal afegir-hi que, també des de l'inici, ens submergeix igualment en els universos dels contes de fades. Un dels grans mèrits de Laughton com a realitzador rau en el fet que ha sabut filmar com ningú les sensacions que provoquen els somnis i les que susciten els contes.

La majoria d'estudis sobre l'obra de Charles Laughton fan referència al caràcter de relat meravellós d'aquesta pel·lícula que, com llegim per exemple a *Història Universal del cinema*, «narra la peripècia de dos infants (que semblen sortits d'un conte dels germans Grimm) que travessen uns paisatges surrealistes fugint d'un perseguidor demoníac» (Vol. 10. Madrid: Ed. Planeta, 1992). I amb aquest caràcter de conte passa el mateix que amb el caràcter oníric: que, si bé no deixa mai d'estar present al llarg de tota la pel·lícula, es fa especialment acusat en determinats moments. Cal que ens distinguem a considerar d'on procedeixen aquestes sentors de rondalla que exhala *La nit del caçador*, tot i que els seus escenaris —l'oest mitjà dels Estats Units al principi dels anys trenta— siguin tan diferents als convencionals dels contes de fades (que se solen ubicar en un temps remot vagament medieval).

Sobre aquesta pel·lícula ha escrit Pere Gimferrer: «L'obra posseeix l'aura obsessiva i hipnòtica de les contarelles infantils; com elles oposa irreductiblement el món de la maldat i de les tenebres —l'univers del predicador—, amb el de la llum i de la innocència—l'àmbit dels nins». Però, com observa Miguel Marías, «sota aquesta aparença de conte infantil, ingenu i sinistre a la vegada, inquietant i meravellós, el film de Laughton deixa un pòsit d'amargor i perplexitat, semblant al que produeixen la relectura adulta de *L'illa del tresor*, Robert Louis Stevenson, i la pel·lícula de Fritz Lang, *Els contrabandistes de Montflet* (1955), basada en la notable novel·la *per a nins* de John Meade Falkner».

L'aura de contarella amara certament tota la pel·lícula. El que ja és més discutible de l'opinió de Gimferrer és que els dos universos —el de la maldat (predicador) i el de la innocència (infants)— es trobin tan radicalment oposats. A aquest respecte, José Maria Latorre, a la seva obra *El cine fantástico*, fa les apreciacions següents (molt més en la línia del que és la vertadera psicologia dels contes) sobre la pel·lícula de Charles Laughton que, malgrat l'extensió de la citació, val la pena de reproduir íntegrament:

«Harry Powell, perpetu caçador de fortunes, assassí de vint-i-cinc viudes, desitja trobar a través d'uns infants sense pare els diners fruit d'un atracament; els germans Harper, orfes, voldrien recuperar l'estabilitat de la presència paterna. Però *La nit del caçador* no interessa tant per aquesta senzilla confrontació de desitjos com per l'espessor del territori en el qual es desenvolupa, la infantesa, i pel mètode elegit per fer-ho, el dels contes infantils. Més que en el món del fantàstic ens trobam, aquí, en el regne limítrofe del meravellós, en una espècie de món subconscient que es manifesta per mitjà de turbulentes atmosferes i rites bàrbars disfressats de delicadesa (com succeeix també en la *Pandora* d'Albert Lewin, en la qual es mesclen cerimoniosament els objectes més discordants en els llocs menys apropiats per a ells). Molt millor que en la curiosa *En companyia dels llops* (*The Company Wolves*, Neil Jordan, 1984), en la pel·lícula de Charles Laughton es toca l'aspecte cruel de les ficcions per a / sobre la infància, com demostra la seva contínua alternança entre innocència i perversitat, entre curiositat insana posada al descobert i malignitat encoberta: Powell és un ogre pervers que inspira quasi pietat, mentre que els nins són més ferotges i implacables en la seva conducta. En aquest sentit, se sol comentar amb certa lleugeresa que *La nit del caçador* és, més o manco, una feaent demostració que el món dels infants pot ser tan cruel i sàdic com els dels adults, quan el film —inscrivint-se així en el corrent més lúcid del conte infantil— fa evident que l'univers d'aquells és de superior crueltat i refinat sadisme: les obres més cruels i sàdiques del cinema i de la literatura infantil es proposen, precisament, des de la



El descens en una barqueta per les aigües d'un riu de dos infants abandonats evoca tot un món rondallístic.

perspectiva d'obscuras abominacions (*En Polzet o Blancaneus i els set nanets*), una successió d'estratagemes i perversitats dignes de Donatien-Alphonse François o del Zaroff de Richard Connell, posat en escena per Schoedsack i Pichel. Crueltat infantil en el relat de l'odissea d'uns infants que són perseguits com a víctimes? M'estic referint, evidentment, a dues coses: al fet que el to adoptat per Laughton és el mateix dels més complexos relats infantils, on l'horror aguaita en girar la pàgina del meravellós, i al fet que Laughton mateix, conegut egòlatra (que, per cert, fou equiparat per Hitchcock a un nin), s'enfrontà al rodatge de la pel·lícula amb el mateix esperit cruel, capritxós i genialoide del nin que vol ser el primer de la classe per pura vanitat personal».

Tot i que algunes d'aquestes opinions de Latorre puguin resultar matisables —peguen a l'altre extrem de les de Gimferrer—, no hi ha dubte que *La nit del caçador*, com els contes, es planteja en els densos i movedissos terrenys de l'ambigüitat afectiva de la infància. Deixarem, emperò, per més endavant l'anàlisi de les pulsions

soterrades de l'inconscient infantil que entren en joc en la història narrada per la pel·lícula (que pel fet de trobar-se tan a prop dels relats meravellosos resulta especialment apta com a matèria de reflexió psicoanalítica), per centrar-nos a contemplar, de moment, tot el món fabulístic que el film evoca.

Hem de fer notar d'entrada que la pel·lícula s'inicia gairebé com si es començàs a contar una rondalla. El rostre de Lillian Gish que apareix sobre el cosmos estelat, seguit després per l'aparició de les caretes xalestes d'un estol d'al·lotons que l'envolten, crea una situació que, a més de semblar —com ja hem dit— el començament d'un somni, té tot el caràcter de l'inici ritual de l'acte de narrar un conte per part d'una àvia encantadora, com si el cinema, els somnis i els contes quedassin fusionats en una sola hiperrealitat màgica i meravellosa. (Més endavant tindrem també ocasió de veure com la senyora Cooper conta en diversos moments, com si fossin rondalles, històries de l'Antic i del Nou Testament als infants del

seu petit orfenat, seguint el criteri de cercar la història més adequada per a la situació més oportuna).

Al principi de la pel·lícula Rachel Cooper narra, de manera un tant fragmentària i inconnexa, diversos pasatges del Nou Testament; i entre aquests, esmenta les paraules de Jesús referents als falsos profetes que són com a llops disfressats d'anyell innocent. Més tard associarem aquesta imatge de llop hipòcrita al fals profeta Harry Powell que, fingint ser un sant baró, ha *devorat* ja la mare dels infants i rondeva ara el domicili de la vella Cooper per reclamar-li els dos germans. Després, la negativa d'aquesta a entregar-los-hi, l'amenaça del predicador aïrat que tracta d'intimidat la pobra dona prometent-li que tornarà en fer-se de nit, el coratge de l'anciana en la defensa dels seus menuts (portat fins a l'extrem d'aconseguir caçar el teòric caçador i ferir-lo greument amb un dispar en el moment que aquest intentava l'assalt) i, finalment, la captura i ajusticiament del criminal per part de l'autoritat, constitueixen tot un seguit d'esdeveniments que ens porten a la memòria el record d'un conte famós dels germans Grimm i d'altres aplecs rondallístics: el de *La mare cabra i els seus petits cabridets*.

Anotem també que *La nit del caçador* comença com ho solen fer moltíssims contes, segons ha fet notar Vladimir Propp: la mort o allunyament de qualcú, generalment el pare o la mare, que quasi immediatament es reemplaçaran amb la presència de la contrafigura d'un padrastru o una madrastra malvats. (Cal observar que el conte que John improvisa per complaure la seva germaneta, quan es troben sols a l'habitació, en el moment immediatament anterior al de l'ombra de Powell a la paret, ve a ser un reflex d'aquesta situació d'allunyament, típica dels relats meravellosos, amb la qual arranca també l'argument de la pel·lícula).

Per altra banda, el tema dels infants empesos a abandonar ca seva per mor d'una situació de misèria i condemnats a vagar perduts pel bosc i per la nit cercant una llar substituïda i protectora, ens recorda un altre conte popularíssim, també dels germans Grimm: *Hansel i Gretel*, que són els dos personatges que d'una manera més immediata evocuen la parella de germanets que formen John i May.

Després, la presència de tota una sèrie d'elements característics dels contes, com és el cas del bosc i la nit; el riu protector; la naturalesa animada (personificada quasi, com apunta Gimferrer); el predicador convertit en ogre o gegant perseguidor (el realitzador, en diferents moments, ressalta la corpulència de Robert Mitchum a través de plans contrapicats per emfatitzar el caràcter gegantesc del personatge); la velleta que assumeix la funció de la fada bona o de la figura tutelar, que en els contes apareix sovint a la vorera d'un camí o a la vorera d'un riu... contribueixen a intensificar al llarg de la pel·lícula aquesta atmosfera de rondalla meravellosa que fa de *La nit del caçador*, com diu Augusto M. Torres, «un

conte de Nadal ple de ressonàncies bíbliques, un relat que presenta la clara estructura dels contes infantils, amb uns nins perseguits per un ésser malvat que tracta d'arrabassar-los un secret i matar-los, però que finalment són protegits per una fada protectora que els obre les portes d'una nova vida».

Però el tema més important —i que, per ell mateix, evoca tot un món rondallístic— és el de la barqueta-lliurada-al-riu-amb-uns-infants-abandonats. No es tracta únicament del fet que el viatge riu avall de la barca amb els dos menuts ens pugui evocar més o manco aquest motiu que, en un sentit jungià, constitueix un dels arquetips clàssics de la mitologia i de la rondallística universals, sinó també el fet que a *La nit del caçador*, en dues ocasions, es fa referència tan expressa a aquest tema que queda inequívocament subratllada la seva funcionalitat dramàtica i, més encara, la seva dimensió simbòlica en el context de la pel·lícula.

El motiu de l'infant (o infants) abandonats al riu (dins una caixeta, barqueta, canastreta, etc.) apareix associat inicialment dins la mitologia al que podríem denominar el cicle mític del naixement de l'heroi, a l'estudi del qual Otto Rank, un dels primers deixebles de Freud, va dedicar una de les seves obres més conegudes. Es tracta, per tant, d'un vell tema mitològic que apareix també en multitud de contes i llegendes de la rondallística universal.<sup>(\*\*)</sup> L'obra de Rank, *El mite del naixement de l'heroi*, publicada el 1914 —que consta d'una primera part en la qual l'autor fa una anàlisi comparada dels diversos mites del cicle, i d'una segona en la qual n'esbrina les significacions psicoprofundes— està considerada des de fa temps no sols un dels clàssics de la literatura psicoanalítica, sinó també de la interpretació psicològica dels mites.

En el seu estudi comparat, Otto Rank passa revista a una sèrie de figures de la mitologia universal. En alguns casos es tracta de personatges purament mitològics, en altres de figures llegendàries o de figures que Rank interpreta com a històriques i llegendàries. Van desfilar així per les pàgines del llibre les històries de Sargon, Moisès, Edipus, Paris, Perseu, Cirus, Ròmul, Jesús, Sigfrid i Lohengrin, entre d'altres. En la majoria d'aquestes històries apareix el motiu de l'infant abandonat al riu i el que gairebé mai no hi falta és l'animadversió i persecució de què és objecte el petit heroi per part d'una figura de pare malvada, generalment un rei vell i cruel, temerós de perdre el seu regne tan aviat es faci major el tendre minyonet que ara persegueix. La llegenda-patró, segons Rank, podria formular-se segons l'esquema següent: «L'heroi descendeix de pares de la més alta noblesa, habitualment és el fill d'un rei. El seu origen es troba precedit per dificultats, tals com la continència o l'esterilitat prolongada, o el coit secret dels pares, a causa de la prohibició externa o altres obstacles. Durant l'embaràs, o amb anterioritat al mateix, es produeix una profecia sota la forma d'un somni o oracle que adverteix



Lillian Gish en el seu paper de Senyora Cooper: un personatge tutelar o protector que evoca figures rondal·listiques com a *velleta de la vorera del riu*, la *fada padrina*, la *mare Cabra* i els seus *cabridets*...



La figura tutelar defensant de l'agressor de la nit la fràgil caseta del petit orfanat, on els infants perseguïts han arribat a trobar agombol i protecció.

contra el naixement, perquè el nadó posarà en perill el pare o el seu representant. Per regla general, el nin és abandonat a les aigües dintre un recipient. Després és recollit i salvat per animals o gent humil (pastors) i allestat per la femella de qualque animal o una dona de modesta condició. Un cop que ha transcorregut la infantesa, el nin descobreix el seu origen noble de manera altament variable; i llavors, per una part, es venja del seu pare, i per l'altra, obté el reconeixement dels seus mèrits i el rang i l'honor que li corresponen».

El que feia Otto Rank en el seu estudi era seguir al capdavant una orientació del seu mestre Sigmund Freud: cercar en els mites i les llegendes aquells temes o motius que sorgien espontàniament en les fantasies o ensomnis diürns —i en ocasions en els mateixos somnis— dels pacients neuròtics i, àdhuc, en els de persones perfectament normals i equilibrades. Freud mateix havia qualificat aquestes fantasies amb l'expressió de *novel·les familiars*. Aquestes *novel·les* coincidien tant, a vegades, amb els vells mites i contes que calia cercar les raons d'aquesta coincidència, tasca en la qual s'afanyaren Freud i alguns dels seus deixebles, en especial Otto Rank. La conclusió fou que els símbols i significats de les fantasies individuals eren equivalents als de les fantasies col·lectives.

No tots els elements de la llegenda-patró del cicle de l'heroi estan presents a *La nit del caçador*, com tampoc no hi estan a la majoria de les històries dels personatges estudiats a l'obra de Rank; però sí és possible trobar a la pel·lícula de Laughton alguns dels més significatius. Vegem-ho:

— Els fills són els culpables de la perdició del pare, ja que aquest comet el robatori per salvar-los de la fam.

— John s'identifica imaginativament com el fill d'un personatge reial (un rei que ha estat empresonat i que ha deixat al fill les seves riqueses).

— John i la seva germana són objecte de l'animadversió i persecució d'una figura paterna malvada que els

disputa la possessió d'un tresor i que els empeny a vagar pel bosc i la nit i a lliurar-se al riu dins una barca.

— Els infants són recollits per una dona de condició humil que els alimenta i protegeix.

— El malvat padrastre rep al final el càstig merescut.

— John, finalment, és promocionat a la condició d'*home de la casa* a la llar de la senyora Cooper.

Cal tenir també present que la pel·lícula de Charles Laughton és, com hem dit abans, l'adaptació fidel d'una novel·la original de Davis Grubb. Grubb havia nascut i crescut en els mateixos escenaris en els quals transcorre l'acció de la seva novel·la —la ribera d'Ohio— i reflecteix a la seva obra, com ell mateix confessava, experiències i records personals. I és possible que també les fantasies que podia suscitar el fet de néixer i créixer al costat d'un riu que podia evocar fàcilment històries de vells contes i de velles llegendes o passatges bíblics escoltats a la infantesa en els sermons dominicals.

Fos pel que fos, a *La nit del caçador* està present el mite del naixement de l'heroi amb tota la seva càrrega simbòlica i d'una manera molt intencionada. Hi està no únicament per la sèrie d'elements comuns a la història mítica, sinó també per l'explícita referència a dos dels personatges estudiats en el llibre de Rank. Concretament Moisès i Jesús, que de qualque manera s'assimilen als dos petits protagonistes de la pel·lícula, especialment al petit John.

Val la pena de detenir-se en la consideració d'aquestes dues referències.

La primera té lloc un dels primers vespres que els infants passen a la llar de l'anciana que els ha acollit. A la vetllada, la senyora Cooper agafa una Bíblia, com si l'hagués d'obrir a l'atzar, per llegir qualsevol de les seves pàgines. La petita May i les altres nenes fan un rotlle entorn de l'anciana, però John s'escapa del grup, surt a la porxada i dirigeix l'esguard cap a la fosca, en direcció al riu, com si d'un moment a altre esperàs l'aparició del padrastre temut. Aleshores la senyora Cooper, que encara



La pel·lícula de Laughton tradueix també la percepció que tenen els infants del món dels adults, un món sobre el qual projecten sovint les seves pròpies fantasies.

ho desconeix tot sobre el dos germans, perquè John li ha ocultat (d'on procedeixen, de què fugen, quines perpipècies han hagut de passar), sembla canviar d'opinió. I en lloc de llegir un passatge qualsevol de la Bíblia, comença a contar la història de Moisès mentre dirigeix la mirada cap allà on és el nin, com si ho contàs especialment per a ell i pujant el to de veu perquè aquest la pugui sentir. I sembla com si endevinàs el drama íntim del menut o com si li llegís l'interior de l'ànima. (Des del punt de vista cinematogràfic, la seqüència és realment prodigiosa, sobretot en el joc de mirades de reüll entre l'anciana i l'infant, que se sent progressivament al·ludit per aquella història que, d'un tros enfora, sent contar).

— Hi havia un vell faraó que era rei d'Egipte i tenia una filla —conta la senyora Cooper—. I en certa ocasió, mentre la filla passejava per la vorera d'un riu, va veure una cosa que es movia i balancejava sota els salzes. I sabeu què era nines? Era una barca que s'engronsava suaument. I sabeu què hi havia en aquesta barca?

— May i John —contesten les nines—, que segueixen interessadíssimes la narració.

— No; aquella vegada, no —rectifica la senyora Cooper—. Sols hi havia un infantó, un nin petitíssim. I sabeu qui era, aquell menut? Doncs era Moisès, un petit rei sense país. Moisès, estimades... I ara, totes a dormir!

Les nines pugen al dormitori i Rachel Cooper es queda sola amb el petit John.

— On són els teus pares? —li demana—.

— Són morts —respon el nin—.

— I tu, d'on ets?

— De riu amunt...

— Està clar —replica la vella amb ironia—. Ja em supòs que no heu baixat amb aquesta barca a través del camp.

John es queda confús, en silenci. S'acosta després a l'anciana, acota el cap i li acaricia la mà.

— Cont'm una altra vegada aquest conte —li demana—.

— Conte...? —replica la senyora Cooper—. Quin conte, estimat?

— Aqueix dels dos reis i d'allò que la reina trobà aquell dia en aquella barca, a la vorera —diu el nin—.

— Reis...? Si només ni havia un de rei, estimat!

— Em pensava que li havia sentit dir que eren dos...

— Que eren dos? Potser sí que eren dos. Sí, ara que ho pens, eren dos —accepta finalment l'anciana—.

L'altre moment en el qual es fa una referència expressa al mite —ja en les seqüències finals— és quan Harry Powell, aprofitant un descuit de Rachel Cooper, assalta el domicili d'aquesta per apoderar-se d'una vegada de la joguina que conté el cobejat botí. L'anciana, aleshores, per protegir els menuts, els reuneix en un racó de la casa i es planta davant ells, rifle en mà, per disparar sobre el predicador. I per distreure els nins i fer-los entendre també que en altres ocasions altres infants s'han pogut trobar en situacions semblants i han aconseguit sortir-se'n, els conta, sens descuidar per un instant la vigilància, aquesta història del Nou Testament:

— Hi havia un rei que nomia Herodes i era molt dolent. Quan va saber que Jesús estava creixent, es va dir: «Hem d'eliminar-lo. No hi ha lloc per a tots dos!». Però no sabia ben bé quin, entre tants de nins com hi havia en el país, era el rei Jesús. Llavors, Herodes, vell i cruel, va pensar que si matava a tots els infants mataria també el petit Jesús. Però quan els pares del petit rei Jesús conegueren aquestes intencions, què pensau que varen fer?

— S'amagaren dins una cambra —contesta una de les nenes—.

— Sota el porxo —afirma una altra—.

— No —diu John—. Fugiren escapats.

— Doncs sí, John, tu ho has dit molt bé —corrobora l'anciana—. Això és el que feren. Ensellaren una mula i recorregueren un llarg camí, cap a Egipte.

— Sí! I allà la reina el va descobrir sota els salzes —exclama John—.

— No. No és la mateixa història —puntualitza la senyora Cooper—. Aquell era el petit rei Moisès. Però allà també els nins petits sofrien una persecució. Aquells també eren temps difícils per als infants!

Temps difícils per als infants... Vells reis o faraons que persegueixen tendres minyonets. Petits reis sense país; pares bons que moren joves i padrastres odiosos que encalquen al·lotons que es veuen obligats a travessar, aperduats, boscos i nits tenebroses; temps de fam i de misèries que assolien països sencers; fràgils barquetes que solquen a la deriva les aigües d'un riu; persones bondadoses de condició humil que acullen i emparen els infants abandonats i perseguits..., vet ací un calidoscopi d'imatges i símbols antiquíssims que ens remetent a algunes de les més profundes interioritats de la psique humana. Com la pel·lícula de Charles Laughton fa ben avinent.



## V. Petits reis sense país

Més que ser, com apunta André S. Labatte, «la història d'una regressió», la pel·lícula de Laughton és, en la línia dels contes de fades, la història d'un sentiment de culpabilitat, la d'una expiació i la d'una superació (el sentiment de culpa, l'expiació i la superació del conflicte afectiu del petit John, l'heroi de la història). *La nit del caçador* presenta certament aquesta estructura circular que assenyala José M. Latorre: s'obre amb la detenció de Ben Harper contemplada pel seu fill i es clou amb la detenció del padrastre Powell, que es produeix igualment davant la mirada de John i que aquest viu —literalment, reviu— com si assistís de bell nou a la detenció del seu propi pare, circumstància que el realitzador es preocupa de subratllar fent ús en una seqüència i l'altra de la mateixa planificació. En aquest sentit, sí que pot considerar-se escaient el terme regressió, entès com el retorn a un fet traumàtic que ha desencadenat un sentiment de culpa seguit de tota una sèrie d'experiències intensament angoixants.

Quan el nin contempla, davant la casa de Rachel Cooper, el predicador abatut per la policia, reacciona d'una manera sorprenent: arrabassa d'una grapada la pepeta de pedaç dels braços de May, corre cap a Powell, que roman ajagut a terra, subjectat pels federals, i comença a pegar-li compulsivament amb la joguina (de la qual van sortint, a cada cop, bitllets i més bitllets que escampa el vent) mentre li diu, com si es dirigís al seu propi i verdader pare, aquestes paraules: No, no...! Te'ls retorn, pare. No els vull, no els vull! Té, té els diners!

Després de reviure la detenció del pare a través d'aquesta intensa catarsi —i després de retornar-li el tresor—, l'infant roman desmaiàt, com ocorre a vegades en les situacions de xoc emocional que desencadenen les anamnesis psicoanalítiques. Revisitant l'episodi que l'havia traumatitzat, l'infant s'ha alliberat d'allò que el turmentava i, un cop que ha restituit al pare el que era del pare, els seus sentiments de culpa han trobat una via d'expiació. (No deixa de sorprendre que en la majoria dels estudis sobre pel·lícules de contingut psicoanalític a penes no es faci mai referència a *La nit del caçador*, tot i que és una de les obres cinematogràfiques amb més referents psicoanalítics de la història del cinema, com no podia ser d'altra manera en un film com aquest, fet de somnis i de contes).

Com els vells mites i contes *La nit del caçador* narra la història d'un nin de deu anys que contempla com es fan realitat sentiments tan naturals i espontanis de la psique infantil com és el d'haver desitjat qualche vegada la desaparició física del pare per ocupar el lloc d'aquest. Tot i amb això, cal assenyalar que aquests sentiments edípics no s'han d'entendre amb la radicalitat que ho va fer Sigmund Freud, a partir de la generalització de les seves experiències en el tractament de pacients neuròtics. Com matisa Bruno Bettelheim, «la mort és el símbol del fet



«El relat meravellós preconitza —ha escrit Bruno Bettelheim— que per aconseguir una identitat personal i l'autorealització es necessiten ambdós tipus de progenitors: els pares bons dels primers anys i, més tard, els padrestres que semblen imposar exigències cruels i inhumanes».

que es desitja que una persona simplement desaparegui, un infant en el període edípic no vol que el seu progenitor muira realment, sinó tan sols que desaparegui del camí que porta el nin a aconseguir l'atenció de l'altre progenitor: el que el nin espera és que, encara que en un moment determinat hagi desitjat aquesta desaparició, el seu progenitor sia viu i a disposició seva quan el necessiti».

Per a un infant aquests sentiments edípics poden tenir, com és sabut, una formulació simbòlica a través de les pròpies fantasies personals o de les fantasies col·lectives (els contes) en les quals els pares, elevats a la categoria mítica de reis, s'absenten o moren i, llavors, els seus fills queden com a hereus del tresor reial, que és el símbol de totes les pertinences del progenitor desaparegut. És precisament Otto Rank que, advertint l'enorme precipitat edípic en el mite del naixement de l'heroi, recorda aquestes paraules de Freud: «Si el destí d'Edipus ens commou, és perquè l'oracle ha suspès sobre els nostres caps la mateixa maledicció des d'abans que naixéssim. Tal vegada, ens està reservat a tots dirigir cap a la nostra mare el primer impuls sexual i cap al nostre pare el primer desig destructor. Els nostres somnis són testimoni d'això...». I també, com postil·la Rank, les fantasies col·lectives de la humanitat, com els mites que ell mateix estudia.

En els estudis sobre *La nit del caçador* gairebé mai no es presta atenció al conte inventat per John, a la primera part de la pel·lícula, després de l'execució del pare, just abans d'aparèixer l'ombra de Harry Powell a la paret de l'habitació. I, no obstant això, una de les claus de la pel·lícula és aquí, en aquesta historieta que l'ombra del predicador obliga a interrompre com si s'incorporés a la

fantasia del nin per convertir-la en terrorífica i fantasmagòrica. És la història —recordem-ho— d'un rei que tenia un fill i una filla i que vivien junts en un castell a Àfrica, i uns homes malvats se'n portaren el rei, i aquest va dir al seu fill que matàs tots els qui li volguessin prendre l'or... Sigmund Freud no dubtaria de qualificar aquesta fantasia infantil, vestida amb la vestimenta dels contes, com l'inici d'una típica *novel·la familiar*. I és que, ben pensat, tota la pel·lícula de Laughton pot ser interpretada, des d'un punt de vista psicològic, com el somni/malson d'un infant o com la seva pròpia fantasia o *novel·la familiar* neuròtica. Amb raó ha afirmat Jean François Truffaut que el film de Charles Laughton «s'assembla a un succés horrible contat per un nin petit». Un «succés horrible» que, des del punt de vista psicològic, té els seus dos moments clau en aquest conte interromput, improvisat per John, i en la detenció de Powell, viscuda pel nin com si es tractàs de la del seu propi pare.

Ens hem de fixar també que la pel·lícula està construïda sobre l'eix de la doble relació de pulsio, d'odi recíproc, que lliga el nin amb el seu padastre. Cal recordar el que assenyala Rank sobre aquestes interrelacions pare-fill: «El nin, simplement, s'allibera del pare en la novel·la neuròtica, en tant que en el mite és el pare el que s'afanya a suprimir el fill». És, al capdavant, el típic mecanisme psicoanalític d'inversió projectiva pel qual dues coses oposades signifiquen pràcticament el mateix.

Per a John, Harry Powell representa una escissió, desdoblament o contrafigura del pare bo: una imago del pare terrible, el poder fàl·lic del qual ve accentuat per aquest ganivet afuat que projecta en un segon la seva fulla esmolada si es pitja simplement un ressort i que és l'estri de matar del predicador assassí. (Com fa notar Tomás Fernández Valentí, «bona part de *La nit del caçador* està recorreguda per una soterrada pulsació sexual, que adquireix proporcions perverses en el que fa referència a Harry Powell, el ganivet del qual —el mateix amb el qual comet els seus crims— és freqüentment utilitzat per Laughton com un símbol fàl·lic: quan un enfurit Powell, amb la mà que porta tatuada la paraula ODI, obre l'esmolada fulla dintre la butxaca i esqueixa la tela, la qual cosa suggereix una erecció).

Com a figura negativa, el tenebrós predicador acompleix la funció reservada als malvats de ficció: ser el personatge sobre el qual s'alliberen projectivament els desitjos ocults i les fantasies mòrbides de l'heroi (en aquest cas, el petit John). En aquesta ocasió es tractaria de la possessió culpabilitzada de la mare i de la percepció de les relacions sexuals entre els pares com a quelcom escabrosos o, si més no, violent o agressiu. (Hem de recordar que, a la nit de noces, el predicador refusa mantenir relacions carnals *brutes* i *pecaminoses* amb la mare dels infants, la qual, pocs dies després, acabarà matant amb el seu ganivet, quan ella jeu al llit del dormitori conjugal).

Si ens centram en la figura del predicador considerada en si mateixa, cal destacar-ne els aspectes següents, reveladors de la seva psicologia:

a) Una personalitat psicòtica i paranoica que el porta a invertir-se en el braç armat del Senyor Jehovà i a constituir-se en una espècie d'àngel exterminador entre el sexe femení, el qual conceptua com el principal aliat del dimoni en la conducció dels homes a la perdició.

b) Un pervertit sexual (fruit aberrant més que probable d'una educació de puritanisme extrem, pròpia del fonamentalisme de determinades sectes protestants) que ha substituït la pulsio sexual per la pulsio agressiva, i el plaer sexual, pel plaer de matar.

c) Una personalitat infantiloides i immadura, una espècie de *nin gran* com són també els gegants dels contes de fades. Un *nin gran* que ha portat a l'estat adult la perversitat polimorfa que Freud atribuïa a la infantesa; un gegantot que reacciona histèricament, infantilment, fent potadetes quan es frustran els seus intents o se li escapa el que és objecte del seu vehement desig. Harry Powell és aquest adult que podria arribar a ser un infant que ha sofert determinats traumes i que en el terreny afectiu i sexual no ha aconseguit madurar adequadament.

Aquest és el monstre que des del cor de les tenebres emergeix com a perseguidor en la més anguniosa de les nits imaginables; el monstre al qual s'ha d'afrontar el petit John en la seva particular nit obscura i de terrors; el monstre que cal vèncer per assolir la maduració personal, que constitueix el premi final de l'aventura. Sobre aquests processos de maduració en els relats meravellosos, Bruno Bettelheim fa una sèrie de consideracions que són vàlides tant per als contes de fades com per a *La nit del caçador*: «El relat meravellós preconitza —escriu Bettelheim— que per aconseguir una identitat personal completa i l'autorealització es necessiten ambdós tipus de progenitors: els pares bons dels primers anys i, més tard, els padastres que semblen imposar exigències cruels i inhumanes». [...] «Perquè aquest procés d'individuació es realitzi, els pares bons s'han de convertir durant algun temps en personatges malvats i perseguidors, que obliguen el nin a vagar durant anys en el seu desert personal, imposant exigències sense treva i sense tenir en compte en absolut el benestar del fill». [...] «El nin extreu la conclusió que, per conquerir el seu propi regne, ha d'estar disposat a passar, durant algun temps, per una existència penosa, no solament quant a les empreses que es veu obligat a envestir, sinó també en relació a les dificultats que ha de superar a través de la pròpia iniciativa». [...] «Després, tan aviat el nin assoleix la seva vertadera identitat, els pares bons ressuscitaran a la seva ment, ostentant un poder encara superior i substituint, per sempre, la imatge dels pares malvats».

«Els contes de fades —escriu també Bettelheim— varen ser durament criticats quan els nous descobriments de la psicoanàlisi i de la psicologia infantil posaren al des-

cobert la violència, l'angoixa, la destructivitat i àdhuc el sadisme inherents a la imaginació infantil.» [...] «Els qui criticaren els contes populars arribaren a la conclusió que, si hi havia monstres en els contes que es contaven als infants, aquests monstres havien de ser molt bondadosos, però s'oblidaren del monstre que el nin coneix millor i que més el preocupa: el monstre que tem ser ell mateix i que, a vegades, el persegueix. En no parlar-li d'aquest monstre, que roman a l'interior del nin, amagat en el seu inconscient, els adults eviten que l'infant li doni forma per mitjà de les imatges dels contes de fades que ell coneix».

El que en definitiva queda clar per a Bettelheim és aquest profund missatge del conte: per assolir la maduració afectiva i la pròpia realització personal cal plantar cara als monstres que, com el caçador de la nit, habiten les nostres nits interiors; els monstres que romanen agotzonats, però en permanent aguait, en el més endins de l'inconscient, disposats a omplir en qualsevol moment el cor d'esglai. Aquesta maduració presenta el caràcter d'un naixement a un estat superior d'existència, que és el que simbolitza, com ha mostrat Rank, el viatge per les aigües d'un riu. Amb el llenguatge universal dels símbols, tant els contes de fades com *La nit del caçador* expressen i contenen la història d'aquesta maduració. I si aquesta maduració i aquest nou naixement no es porten a terme, hom no serà mai altra cosa que un petit rei sense país. O el que seria encara molt pitjor: en cas de no aconseguir derrotar-lo, arribarà a convertir-se un mateix en tot el que és i representa el seu propi monstre perseguidor.

## VI. Aquest món no és per als infants...

Com hem tingut ocasió de veure, *La nit del caçador*, més que qualsevol altra pel·lícula de la història del cinema, està teixida del mateix material subtil de què estan teixits els somnis i els contes de fades, aquesta delicada matèria que extreu els seus filaments de l'inconscient. És la quinta essència del somni i la quinta essència del conte, però, examinada en profunditat, té més encara de malson que de relat meravellós.

Per acomplir les exigències del conte de fades li manca un final completament gratificador: l'apoteosi d'un *happy end*; cosa que no es pot dir de l'acabatall d'aquesta pel·lícula. A diferència dels contes, que emmascaren les pulsions soterrades amb finals apoteòsics que cicatritzen les ferides de l'ànima, *La nit del caçador* deixa les ferides sense tancar. Aquesta és una de les raons per les quals tampoc no es pot considerar com la típica «pel·lícula per a nins», tot i que hom no gosaria de posar en dubte que molts d'infants podrien vibrar d'emoció amb el film de Charles Laughton. És també possiblement aquesta falta de *happy end* el que determinà que en el moment de la seva estrena *La nit del caçador* no gaudís del favor del públic. Per una raó ben senzilla: així com els contes de fades s'adrecen fonamentalment al món infantil, el cinema s'a-

dreça a tots els públics i, d'una manera molt especial, a la infància dels espectadors adults; una *infància* que reclama, tant o més que la dels infants mateixos, finals gratificadors per a aquelles històries que durant noranta o més minuts han mantingut el cor en un puny.

És cert que, al final, el malvat paga els seus crims i que la pel·lícula, com si d'un bon conte nòrdic es tractàs, acaba en un dia de Nadal, amb tots els infants reunits entorn de la senyora Cooper i s'intercanvien regals a l'amor del foc d'una estufa, mentre fora, com en un *christmas*, la neu cau sobre la petita casa dolçament. Però les reflexions en veu alta de l'anciana, davant els fogons, quan es queda sola per preparar l'àpat nadalenc, posen als darrers moments del film de Laughton un últim regust amarg i pessimista. «No crec que aquest pla sostingut sobre la senyora Cooper —escriu Quim Casas—, al final de la pel·lícula, parlant per a si i per a l'espectador, pugui considerar-se un tradicional *happy end*. [...] Sense rompre per res l'estructura de la pel·lícula, resumint la capacitat de síntesi que defineix tot el film, aquest pla final no fa altra cosa que anunciar-nos que, malgrat la detenció del criminal Powell, els nins no viuran per això, a partir d'ara, en un món feliç, no els espera un camí ple de roses».

A la velleïta Cooper ja li havíem escoltat una reflexió pessimista en el moment en el qual, en el jardí de ca seva, mentre mantenia el predicador a distància, encanonat amb el rifle, una rapinyaire nocturna s'abatia sobre un indefens conillet: Aquest món no és per als infants —li havíem sentit exclamar davant aquella crueltat del món biològic, transferible al món dels humans. Ara, en els plans finals, abunda en aquest pessimisme, en una reflexió més llarga que assoleix la forma d'una oració, mentre els seus protegits celebren gojosos, no gaire enfora, els obsequis del dia de Nadal.

Aquestes reflexions de Rachel Cooper, que en tot moment ha oficiat les funcions de la figura tradicional de la fada bona dels contes, remarquen una de les possibles lectures de la pel·lícula: la d'una paràbola moral sobre la fortalesa dels infants enmig d'un món ple de perills i dificultats (que és també una de les lectures que es poden fer igualment dels contes). Davant totes aquestes adversitats, els infants han de saber ser forts i resistents: — Saps una cosa, John? A la teva edat tens més resistència de la que Déu et donarà mai. Els nins són els homes més forts i més sofrits: saben aguantar —li havia dit la vella Rachel al petit heroi en el moment en què aquest, valerosament, li feia costat per plantar cara al predicador. Ara, al final de la pel·lícula, un cop que ha ajudat el nin a vèncer l'enemic i a conjurar els terrors d'una llarga nit i desfer-se dels seus fantasmes, la senyora Cooper regala al petit John, en el dia de Nadal, un rellotge de polsera, com a premi per tot el que ha estat capaç de superar i com a signe que ha crescut, més que d'una manera física, d'una manera moral. John ha culminat la seva iniciació:



El cercle es tanca al final de la pel·lícula: revivint la detenció del pare a través de la detenció del padastre, el petit John s'allibera dels seus fantasmes interiors.

és ja *tot un home*. En una casa —li diu l'anciana— es necessita algú que sàpiga donar l'hora exacta.

Charles Laughton va saber treure del petit actor Billy Chapin —l'interpret de John— admirables registres interpretatius. Entre aquests, l'expressió d'aquesta precoç maduresa que, al llarg de tota la pel·lícula, transmet aquest actor infantil de mirada trista i gest responsable en el paper d'un infant que ha de suportar les burles dels seus companys d'escola per ser el fill d'un enforcat, que sap mantenir a tot cost fidelitat al jurament fet al pare, que sap defensar la germaneta dels mils perills de la nit i, sobretot, que és capaç d'encarar-se al seu tenebrós perseguidor. La serena mirada de John resulta per a l'espectador tan commovedora com el candor de la seva germaneta de cinc anys: la menuda Sally J. Bruce, en el paper de la petita May.

Aquesta fortalesa de l'infant és el que alaba Rachel Cooper en el que es pot considerar la paràbola final de *La nit del caçador*: els infants han de saber sobreposar-se als propis fantasmes interiors i a les dificultats externes posant en joc tots els seus recursos i capacitats; i, si ho fan així, aconseguiran sortir victoriosos dels seus problemes. Aquest és també, com hem dit, el vell missatge dels contes: «La lluita contra les serioses dificultats de la vida —ha escrit també Bruno Bettelheim— és inevitable i és part intrínseca de la naturalesa humana; però si un no fuig, sinó que s'enfronta a les privacions inesperades i sovint injustes, arriba a dominar tots els obstacles i s'alça a la fi victoriós». [...] «El destí dels herois del conte pot convèncer el nin que com ells pot trobar-se perdut i abandonat en el món, caminant a les palpentes enmig de la fosca, però com ells la seva vida anirà essent guiada passa a passa i trobarà ajuda en el moment oportú».

Sovint la vida no és fàcil per als infants, ni la infantesa és aquest paradís idíl·lic que ens agrada creure. Ni ho ha estat mai, ni ho és ara tampoc. Els nins no sols han de travessar les dures dificultats que els planteja la maduració afectiva, sinó que també en moltes ocasions han

de viure enmig d'un món que, àdhuc en les societats teòricament més civilitzades, és incapaç de guardar reverència pel dèbil i l'indefens. Un món en el qual els atemptats més abjectes contra la infància (maltractaments de tot tipus, explotació, abusos sexuals, xarxes de pederàstia i de prostitució infantil...) constitueixen fets reals que deixen molt enrere els monstres més terribles de la fantasia. Quan contemplant aquest espectacle de sofriment dels innocents ens entren ganes d'exclamar amb Rachel Cooper que «aquest món no és per als infants» i de sumar-nos a la seva oració, amb la qual es clou, deixant un mal sabor a l'ànima, *La nit del caçador*:

— Senyor, cuidau d'aquests nins. Seria una vergonya per al món que aquest dia de Nadal només existís avui i que després tot continuàs com abans. La meua ànima es fa humil en veure com els infants accepten el seu destí. Si us plau, Senyor, cuidau-vos d'ells. El vent siula i la pluja és freda. Els nins són fidels. Saben aguantar.

Així acaba una pel·lícula que, malgrat gaudir avui d'una consideració altíssima entre totes les persones que estimen el cinema, va resultar en la seva exhibició comercial un fracàs gairebé estrepitos, que va enfonsar la prometedora carrera de Charles Laughton com a futur realitzador i el deixà com a director d'aquesta única i excepcional obra mestra. Quant a les crítiques, només es pot dir que foren relativament bones (en tot cas, molt millors les europees que les dels Estats Units). En passar el temps, emperò, el film de Laughton —seguint un procés quasi paral·lel al que havia passat amb *Ciutadà Kane*, d'Orson Welles— no ha fet més que revaloritzar-se, fins a assolir la categoria de *pel·lícula mítica* de què avui gaudeix.

Al principi de 1956 el desastre de taquilla era ja un fet, que venia a més agreujat pels diversos rebuigs de què era objecte la pel·lícula per part de determinats sectors de l'autosatisfeta societat americana dels anys cinquanta. «Els Estats Units, sempre tan reacis a acceptar el seu costat obscur i gòtic —escriu Marias—, la trobaren anòmala, arcaica, malsana, incoherent i pedant». Segons Charles Tatum, un dels més qualificats estudiosos d'aquesta obra, «l'Amèrica dels anys cinquanta, eufòrica i pròspera, no acceptava reconèixer-se en aquest film estrany i obscur, l'antiheroi del qual era, probablement, el Maligne en persona». Diverses poblacions del sud se sentiren, en efecte, *grotescament retratades* i els responsables de la censura de Memphis (Tennessee) prohibiren l'exhibició del film a la ciutat perquè «era la pel·lícula més vulgar que mai s'havia vist» i perquè «no convenia als infants»... Curiosament, la mateixa argumentació, aquesta darrera, que en ocasions s'ha esgrimit en contra dels contes de fades tradicionals.

Davant tot això, la pròpia productora, la United Artists, va acabar per boicotejar la distribució d'una pel·lícula que, tanmateix, era un fracàs comercial pràcticament a tot arreu.

A Espanya, ni tan sols es va arribar a estrenar. Molts d'amants al cinema descobrirem *La nit del caçador* a través d'una emissió televisiva, al principi dels anys setanta, en un d'aquells cicles memorables, dedicats al cinema clàssic, que presentaven i comentaven magistralment Alfonso Sánchez o Pascual Cebolleda. Era la primera vegada que la pel·lícula es veia al nostre país. De llavors ençà molts adoram aquest film, que a les sales de cinema no es va exhibir fins al final dels vuitanta.

Ens hem quedat, això sí, amb l'endarrer de saber quines sensacions ens hauria suscitat a la infantesa la pel·lícula de Charles Laughton, devers els anys cinquanta, quan teníem aproximadament la mateixa edat del petit protagonista, si haguéssim tingut ocasió de contemplar-la a la gran pantalla, en una d'aquelles sessions inoblidables de qualsevol diumenge a l'horabaixa, en aquells cinemes de barri o en aquells cinemes de poble, quan el poder de la imatge transportava una sala plena d'alots, àvids d'emocions, a les esferes dels somnis.

Segur, però, que hauria resultat una experiència vivíssima. I profundament positiva i enriquidora. ♦

(\*) **Fitxa tècnica:**

LA NIT DEL CAÇADOR. Títol original: *The night of the hunter*. Director: Charles Laughton. Productor: Paul Gregory per a United Artists. Guió: James Agee, segons la novel·la de Davis Grubb. Fotografia: Stanley Cortez. Director artístic: Hilyard Brown. Música: Walter Schuman. Muntatge: Robert Golden. Duració: 93 minuts. Intèrprets: Robert Mitchum (Harry Powell), Shelley Winters (Willia Harper), Lilian Gish (Rachel Cooper), Peter Graves (Ben Harper), Billy Chapin (John), Sally Jane Bruce (May).

(\*\*) A les *Rondalles Mallorquines* d'Antoni M. Alcover el tema apareix en els contes següents: *En Gori papa* (tom 9 de l'aplec), *La reina Catalineta* (tom 11), *La bona reina i la mala cunyada* (tom 12), *S'obre de música, sa font d'or i s'aucell qui parla* (tom 15) i *La flor gericla i s'auellet d'or* (tom 19).

**Referència bibliogràfica:**

A) Sobre la pel·lícula:

CASAS, Q. "La noche del cazador, de Charles Laughton". *Dirigido por...*, núm. 130. (Novembre, 1985).

FERNÁNDEZ VALENTÍ, T. *La noche del cazador*. Barcelona: Libros DIRIGIDO, 1994. (Colección Programa Doble, núm. 5.) Dirigido por... SL.

GIMFERRER, P.; ROTELLAR, M. *El Cine. Enciclopedia Salvat del 7 Arte*. 3a ed. Vol. 1: *El cine fantástico y terrorífico*. Barcelona: Salvat Editores S.A., 1978.

LATORRE, J.M. *El cine fantástico*. Barcelona: Publicaciones Fabregat S.A., 1987. (Colección Dirigido por...).

MARIÁS, M. "El argumento/La noche del cazador. De la maldición a la gloria". *Diario "El Mundo"*, 29 de novembre de 1997. (Suplement "La Esfera").

TATUM, C. *La nuit du chasseur*. Bèlgica: Editions Yellow Now, 1988.

TORRES, A.M. *El cine norteamericano en 120 películas*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1992.

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

B) Rondallística:

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

PROPP, V. *Morfología del cuento*. Madrid: Ed. Fundamentos, 1974.

RANK, O. *El mito del nacimiento del héroe*. Buenos Aires: Paidós, 1961.



Com un bell conte de fades, la pel·lícula acaba en un dia de Nadal. Tot i això, el final no és massa feliç...

# Llibres per a la reforma

Educació infantil

Educació primària

Educació secundària

**S**mbat  
Llibres

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

# Índex dels 10 primers números de la revista L'Arc

## ÍNDEX D'AUTORS

### AUTOR. LLINATGES, nom

Títol de l'article	Núm de revista (Núm. de pàgina)
TEMA .....	
Les Ciutats Educadores a la Web	
EDUCACIÓ I CIUTAT .....	10 (39)
AAVV	
La formació permanent del professorat. Enquesta	
FORMACIÓ PROFESSORAT .....	7 (3-8)
AAVV	
Quasi un manifest	
LITERATURA INFANTIL I JUVENIL .....	8 (3)
AAVV	
Refer el joc de la vida. Breu resum d'una enquesta	
LITERATURA INFANTIL I JUVENIL .....	8 (5-11)
AAVV	
Acció tutorial en situacions de conflicte: material didàctic	
CONVIVÈNCIA ESCOLAR .....	9 (45)
ABEYÀ, Elisabet	
Reflexions sobre els contes a l'escola	
LITERATURA INFANTIL I JUVENIL .....	4 (42-44)
AGUILÓ, Francesc	
Cucorba: vint anys no són res?	
TEATRE INFANTIL I JUVENIL .....	3 (45-47)
ALOY, Josep Maria	
La literatura infantil i juvenil al final del segle XX	
LITERATURA INFANTIL I JUVENIL .....	8 (12-16)
ALZINA I MESTRE, Jaume	
Les ciències socials a ESO. Un projecte per a les Balears	
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS .....	1 (41-43)
ALZINA SEGUÍ, Pere	
Emocions, actituds i formació del professorat	
FORMACIÓ PROFESSORAT .....	1 (18-20)
ALZINA SEGUÍ, Pere	
La intervenció educativa en escriptura: un art o una tècnica?	
APRENENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA .....	3 (48-50)
ALZINA SEGUÍ, Pere	
Model de formació	
FORMACIÓ PROFESSORAT .....	7 (25-26)
AMENGUAL i COLL, Gabriel	
Nihilisme i educació en valors	
FILOSOFIA .....	4 (3-4)
ANTICH, Francesc	
Intervenció del president Antich a l'acte inaugural del curs acadèmic universitari 1999-2000	
UNIVERSITAT .....	10 (3-6)
ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES	
Carta de les Ciutats Educadores	
EDUCACIÓ I CIUTAT .....	10 (36-38)

### BARCELÓ CASTILLO, Sebastià

Com pot contribuir l'educació a la cultura de la pau  
EDUCACIÓ PER A LA PAU .....

### BASSA i MARTÍN, Ramon

Un moviment de renovació pedagògica: les Escoles d'Estiu de Mallorca (1968-1996...)  
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ .....

### BASSA i MARTÍN, Ramon

La petita poesia oral: els jocs lingüístics i el llenguatge oral a l'aula  
DIDÀCTICA DE LA LLENGUA .....

### BAUZÀ, Antoni; LÓPEZ, Nicole

Convivència i gestió de conflictes als centres escolars  
CONVIVÈNCIA ESCOLAR .....

### BESTARD, Immaculada; JUAN, Xavier; LOBÓN, Olga; MARCH, Jaume

El Programa Partnership i l'estudi de problemes mediambientals a l'IES Josep Sureda i Blanes  
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES DE LA NATURA .....

### BUJOSA HOMAR, Francesc

La nostra universitat a final de segle  
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ .....

### CABOT, Mateu

Pensament crític a l'escola  
FILOSOFIA .....

### CAIVANO, Fabricio

Coneixement, ciutat i utopia  
EDUCACIÓ I CIUTAT .....

### CARRERAS TUDURÍ, Ferran

Paolo Freire. Un lluitador a favor de la llibertat  
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ .....

### CASSANY, Daniel

Representacions socials sobre la composició escrita  
DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ESCRITA .....

### CASTAÑO CALVO, Emilio

Mapa Escolar. Treballant per al futur  
PLANIFICACIÓ EDUCATIVA .....

### CATANY, Miquel; CATALAN, Albert

Ciències de la Naturalesa a ESO. Un projecte per a les Balears  
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES DE LA NATURA .....

### CATANY, Miquel; CATALAN, Albert

La formació inicial del professorat de ciències en la secundària: problemes i propostes  
FORMACIÓ PROFESSORAT .....

- CID MORAGAS, Daniel**  
La casa museu com a memòria de l'individu. Algunes consideracions sobre aquesta tipologia  
**DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS** ..... 2 (57-59)
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J.**  
Mallorca i l'origen del Pestalozzisme  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 1 (10-14)
- COLOM CAÑELLAS, Antoni J.**  
Darreres experiències d'innovació educativa a les Balears  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 5 (68-73)
- COLOMER, Teresa**  
L'entrada al món de ficció: Com comencen les històries  
**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL** ..... 8 (24-28)
- COMAS RUBÍ, Francesca**  
Influències de la pedagogia europea a Mallorca (1910-1920)  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 5 (29-32)
- COMISSIÓ ORGANITZADORA DE LA XV TEM**  
Moviment d'Escoles Mallorquines. 15 anys de bon camí  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 9 (46-47)
- CHARTIER, Anne Marie**  
Gènesi i evolució del llenguatge escrit. Història dels aprenentatges de la lectura i l'escriptura  
**DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ESCRITA** ..... 6 (12-17)
- DESPINETTE, Janine**  
La literatura en colors  
**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL** ..... 8 (40-42)
- DOIS SALAS, Aina**  
Sembla que era ahir..., i ja han passat més de vint anys! —Carta oberta als meus companys de singladura— Mata de Jonc 1976-1997  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 3 (40-41)
- DURAN, Teresa**  
La diferència que ens iguala  
**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL** ..... 8 (35-39)
- FONT, Antoni; MARTÍ, Caterina**  
Les Rondalles a l'escola  
**RONDALLÍSTICA** ..... 2 (25-27)
- FULLANA PUIGSERVER, Pere**  
Església i educació a la Mallorca del segle XX  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 5 (42-49)
- GASOL, Anna**  
Dinamització de la lectura  
**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL** ..... 8 (43-45)
- GELABERT i MAS, Joan**  
Quatre mots sobre el currículum de l'àrea de llengua catalana i literatura a l'ESO  
**DIDÀCTICA DE LA LLENGUA** ..... 1 (44-45)
- GELABERT, A.; BONET, B**  
La formació professional ara mateix  
**FORMACIÓ PROFESSIONAL** ..... 3 (13-14)
- GENOVART, Gabriel**  
Germans del somni. Aproximació als paral·lelismes entre el cinema i el relat meravellós  
**CINEMA I LITERATURA** ..... 2 (3-10)
- GENOVART, Gabriel**  
Manderley, entre les boires del mite  
**CINEMA I LITERATURA** ..... 2 (10-11)
- GENOVART, Gabriel**  
Germans del somni. Dràcula i els castells del Dimoni (1a. part)  
**CINEMA I LITERATURA** ..... 4 (24-31)
- GENOVART, Gabriel**  
Germans del somni (II). Dràcula i els castells del Dimoni (2a. part)  
**CINEMA I LITERATURA** ..... 6 (38-43)
- GENOVART, Gabriel**  
Germans del somni (III). La nit del caçador, en el cor de les tenebres (I part)  
**CINEMA I LITERATURA** ..... 9 (52-60)
- GENOVART, Gabriel**  
Germans del somni (III). *La nit del caçador*, en el cor de les tenebres (II part)  
**CINEMA I LITERATURA** ..... 10 (40-49)
- GRIMALT, Francisca; PASTOR, Francisca; TOLEDO, Maribel**  
Somada de gust, no pesa. La Filosofia al CP de Sant Jordi  
**FILOSOFIA** ..... 4 (18-19)
- GRUP D'INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ SOCIAL I EDUCATIVA**  
Conflictitat escolar i dualització social i educativa  
**CONVIVÈNCIA ESCOLAR** ..... 9 (23-24)
- GRUP D'INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ SOCIAL I EDUCATIVA**  
L'escola com a espai de socialització: El maltractament i la intimidació entre iguals  
**CONVIVÈNCIA ESCOLAR** ..... 9 (26-27)
- GRUP D'INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ SOCIAL I EDUCATIVA**  
La intervenció i la prevenció en la problemàtica del maltractament entre iguals a l'escola  
**CONVIVÈNCIA ESCOLAR** ..... 9 (28-31)
- GRUP DE PROFESSORS DE L'IES SES ESTACIONS**  
En què s'ha convertit el Mapa Escolar?  
**PLANIFICACIÓ EDUCATIVA** ..... 1 (52)
- JANER MANILA, Gabriel; POL, Antoni; SANTANDREU, Jaume; GAYA, Victor**  
Parlaments pronunciats a l'acte de presentació del llibre *Manual per protegir-se de mestres i educadors* de Victor Gaya  
**PRESENTACIÓ LLIBRE** ..... 1 (58-62)
- JANER MANILA, Gabriel**  
L'Escola Normal de la postguerra  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 5 (33-37)
- JANER MANILA, Gabriel**  
L'essencial no és avaluable  
**FORMACIÓ PROFESSORAT** ..... 7 (9-10)
- JANER MANILA, Gabriel**  
L'esperit de la Mediterrània a la literatura infantil i juvenil  
**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL** ..... 8 (17-23)
- JANER, Maria de la Pau**  
Quan el monstre es diu Barba-Blava  
**RONDALLÍSTICA** ..... 8 (55-57)
- LISIMACHIO, Jean-Louis**  
La irrevocable modernitat del llibre  
**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL** ..... 8 (4)
- LUCA DE TENA, Carmen; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa I.**  
Enfocaments teòrics sobre la disciplina  
**CONVIVÈNCIA ESCOLAR** ..... 9 (3-9)
- LLAUGER, Aina**  
L'educació ambiental i la ciutat  
**EDUCACIÓ I CIUTAT** ..... 10 (23-27)
- LLINÀS FERRÀ, Bartomeu**  
El Mapa Escolar  
**PLANIFICACIÓ EDUCATIVA** ..... 1 (53-54)
- MAIRATA CREUS, M. Jesús**  
Parlem amb Pedro Apodaca, convidat a la Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats  
**ENTREVISTA** ..... 3 (37-38)
- MAIRATA, M. Jesús; SERVERA, Mateu**  
Avaluació de la qualitat docent a la Universitat de les Illes Balears  
**AVALUACIÓ** ..... 2 (45-48)
- MAIRATA, M. Jesús**  
Informació i debat a la UIB: Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats  
**AVALUACIÓ** ..... 3 (24-29)
- MAIRATA, Maria Jesús; MOREY SUAU, Caterina**  
Vers una avaluació de la docència de la UIB  
**AVALUACIÓ** ..... 1 (15-17)
- MARCH CERDÀ, Martí X**  
Elements per a una sociologia de l'escola durant el franquisme a les Illes Balears (1940-1979)  
**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ** ..... 5 (38-41)



- MARCH SERRA, Jaume**  
La convivència en els centres de secundària  
CONVIVÈNCIA ESCOLAR ..... 9 (18-19)
- MAS POCOVÍ, Lluç SPAAIS**  
Seminari Permanent d'Astronomia, Astronàutica i Satèl·lits  
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES NATURALS ..... 8 (66-67)
- MAS, Margalida**  
L'educació en valors en el projecte Filosofia 6/18  
FILOSOFIA ..... 4 (13-17)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Santiago Cavanillas Múgica, sobre el cavall de l'ordenació acadèmica  
ENTREVISTA ..... 3 (20-23)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Joan Company i Florit: Un mestre d'obres (en el vintè aniversari de la Coral Universitat de les Illes Balears)  
MÚSICA ..... 3 (42-44)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Margalida Mas Vicens. La raó i el diàleg han entrat a l'escola  
ENTREVISTA ..... 4 (20-23)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Llorenç Huguet Rotger. Rector de la Universitat de les Illes Balears  
ENTREVISTA ..... 5 (3-8)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Martí Xavier March Cerdà. La pervivència d'un grafit del maig del 68  
ENTREVISTA ..... 6 (31-37)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Miquel Sbert i Garau versus Miquel Sbert i Garau  
ENTREVISTA ..... 7 (17-21)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Elisabet Abeyà Lafontana, per tornar a contar contes... en esperanto  
ENTREVISTA ..... 9 (48-51)
- MOREY SUAU, Catalina**  
Jaume Sureda Negre, el guerrer de la paraula  
EDUCACIÓ I CIUTAT ..... 10 (16-22)
- MOREY SUAU, Caterina**  
Albert Catalan Fernández, un utòpic de conviccions fermes  
ENTREVISTA ..... 1 (29-30)
- MOREY SUAU, Caterina**  
Maria Cinta Tarré i Font, de la vida activa a activar la vida  
ENTREVISTA ..... 2 (28-29)
- MOYÀ NIELL, Pere**  
La formació permanent del professorat. Vigència i àmbits de planificació  
FORMACIÓ PROFESSORAT ..... 7 (12-16)
- MUNAR i MUNAR, Felip**  
El tractament de llengües al currículum. Del projecte educatiu al projecte lingüístic  
DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ..... 6 (25-30)
- MUNTANER, Joan J.**  
La inclusió d'alumnes amb nee a l'ESO: un obstacle o motiu per millorar la pràctica educativa?  
CONVIVÈNCIA ESCOLAR ..... 9 (39-43)
- MUÑOZ, Dora**  
Transitar pel laberint: la formació del professorat  
FORMACIÓ PROFESSORAT ..... 7 (22-24)
- MUÑOZ, Dora; MOREY, Pere B.**  
Filosofia 6/18: petita història d'un projecte per ensenyar el valor de pensar  
FILOSOFIA ..... 4 (10-12)
- OBIOLS, Núria; TRILLA, Jaume**  
La ciutat i l'educació de la por  
EDUCACIÓ I CIUTAT ..... 10 (12-15)
- OLIVER i FERRER, Rafel**  
El cosmos i Andreu Ripoll  
ENTREVISTA ..... 7 (47-51)
- OLIVER JAUME, Jaume**  
La construcció dels edificis escolars i la consolidació del sistema educatiu a les Illes Balears: una introducció històrica  
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ..... 5 (13-16)
- OLIVER JAUME, Jaume**  
Convivre i treballar a centres escolars. Una perspectiva organitzativa de la disciplina  
CONVIVÈNCIA ESCOLAR ..... 2 (39-43)
- OLIVER TROBAT, Miquel F.**  
La formació permanent del professorat a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (1976-1997)  
FORMACIÓ PROFESSORAT ..... 5 (74-78)
- OLIVER TROBAT, Miquel F.**  
Eficàcia docent i formació del professorat. La formació: solució o problema?  
FORMACIÓ PROFESSORAT ..... 7 (28-30)
- OLIVER TROBAT, Miquel F.**  
La docència en llengua catalana: Professors reciclats i pràctica professional  
FORMACIÓ PROFESSORAT ..... 9 (20-22)
- PEÑARRUBIA i MARQUÈS, Isabel**  
Un acostament didàctic al món de les possessions mallorquines  
DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS ..... 1 (26-28)
- PÉREZ VALVERDE, Juan José**  
Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats  
AVALUACIÓ ..... 3 (30-36)
- POLO FERNÁNDEZ, Pere**  
Vint anys d'educació a les Illes  
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ..... 5 (65-67)
- PONSETÍ, Xavier; PALOU, Pere**  
El joc a l'escola. (Utilització del joc dins la classe d'educació física)  
EDUCACIÓ FÍSICA ..... 6 (57-58)
- PONT RIERA, Catalina**  
Del currículum a la pràctica docent a l'àrea de llengua i literatura catalana a l'IES de Calvià  
DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ..... 1 (45-46)
- QUETGLES, Tomeu**  
El Mapa Escolar des d'una perspectiva no urbana  
PLANIFICACIÓ EDUCATIVA ..... 1 (48-50)
- RAMON, M. Magdalena**  
L'art de la seducció electrònica: un viatge a través de webs, "cederoms", disquets...  
TECNOLOGIA ..... 4 (32-34)
- RAYÓ, Miquel**  
Un tema inadequat: anotacions sobre la presència de l'amor i el sexe en la literatura infantil i juvenil en llengua catalana a Mallorca  
LITERATURA INFANTIL I JUVENIL ..... 8 (29-34)
- RINCÓN VERDERA, Joan**  
C. Aranguren: educació moral, objectius i continguts  
FILOSOFIA ..... 6 (44-45)
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa I.**  
Entrevista amb la Dra. Concepció Gotzens  
CONVIVÈNCIA ESCOLAR ..... 9 (10-11)
- ROIG RODRÍGUEZ, M. Antònia**  
Educació de la dona a Mallorca (primer terç del segle XX): Institut d'Estudis Superiors (Palma, 1915)  
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ..... 5 (25-28)
- ROIG, Maria Rosa**  
Viure les rondalles en un programa d'immersió  
RONDALLÍSTICA ..... 2 (23-24)
- ROSSELLÓ CERDÀ, Ramon**  
Ara que parlem de valors, parlem de rondalles  
RONDALLÍSTICA ..... 2 (16-22)
- SÁEZ i ISERN, Francesc**  
L'associació cultural Àgora en el seu X aniversari  
HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ ..... 2 (49-52)
- SALAS SALAS, Catalina**  
L'escultura de Joan Miró: un camí més per a l'aprenentatge a l'educació infantil  
DIDÀCTICA DE L'ART ..... 4 (37-40)

<b>SBERT i GARAU, Miquel</b> Currículum propi per a les Illes Balears Currículum propi per a les Illes Balears? Malgrat tot... sí, gràcies. <b>PLANIFICACIÓ EDUCATIVA</b> ..... 1 (32-36)
<b>SBERT i GARAU, Miquel</b> Literatura de tradició oral i currículum <b>RONDALLÍSTICA</b> ..... 2 (12-15)
<b>SBERT i GARAU, Miquel</b> La poesia de tradició oral: funcionalitat pedagògica <b>DIDÀCTICA DE LA LLENGUA</b> ..... 3 (7-12)
<b>SEGURA CORTÈS, Pere A.</b> La formació permanent del professorat i els moviments de renovació pedagògica <b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b> ..... 7 (31-34)
<b>SEMINARI DE DIDÀCTICA DE CATALÀ DE L'ICE DE LA UIB</b> El Projecte Plenamar: Recursos didàctics de llengua i literatura <b>DIDÀCTICA DE LA LLENGUA</b> ..... 1 (21-23)
<b>SERVERA BARCELÓ, Mateu</b> El projecte VISPRO: l'ordinador com a eina educativa <b>TECNOLOGIA</b> ..... 2 (53-56)
<b>SERVERA, Mateu</b> Teories i teòrics de la personalitat <b>PSICOLOGIA</b> ..... 3 (3-6)
<b>SOBREVIAS, Montserrat</b> Contes i Rondalles a les escoles d'immersió lingüística <b>RONDALLÍSTICA</b> ..... 1 (24-25)
<b>SUREDA GARCIA, Bernat</b> La renovació educativa a les Illes Balears (1960-1980) <b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b> ..... 5 (59-64)
<b>SUREDA, Jaume</b> Pensar la ciutat <b>EDUCACIÓ I CIUTAT</b> ..... 10 (10-11)
<b>TEBEROSKY, Ana</b> Un currículum centrat en llengua <b>DIDÀCTICA DE LA LLENGUA</b> ..... 6 (3-11)
<b>TEJERINA, Isabel</b> El joc dramàtic a l'Educació Primària <b>TEATRE INFANTIL I JUVENIL</b> ..... 8 (47-52)
<b>TORRES TORRES, Maria</b> Una experiència de creació textual a partir de la metodologia CPP-TRS de Graziella Tonfoni <b>DIDÀCTICA DE LA LLENGUA</b> ..... 3 (15-19)
<b>TRAPERO LLOBERA, Patrícia</b> Teatre i ensenyament <b>TEATRE INFANTIL I JUVENIL</b> ..... 2 (30-32)
<b>VALDIVIESO NAVARRO, Joaquín</b> Els sense terra: un projecte pedagògic per al segle XXI <b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b> ..... 6 (53-56)
<b>VALERO i MARTÍ, Gaspar</b> Geografia llegendària de Palma <b>EDUCACIÓ I CIUTAT</b> ..... 10 (28-31)
<b>VALRIU, Catalina</b> La novel·la històrica en la literatura juvenil catalana contemporània: una eina de recobriment nacional? <b>LITERATURA INFANTIL I JUVENIL</b> ..... 8 (53-54)
<b>VALVERDE, Llorenç</b> Tecnologia, llengua i cultura <b>LLENGUA</b> ..... 6 (18-24)
<b>VALLESPÍ, Jordi</b> Identitat cultural i societats multiculturals <b>CONVIVÈNCIA ESCOLAR</b> ..... 9 (32-38)
<b>VILANOVA i RIPOLL, Catalina</b> Cronologia dels esdeveniments educatius més importants a Mallorca durant el segle XX <b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b> ..... 5 (79-80)
<b>VILANOVA i RIPOLL, Catalina</b> El moviment de renovació educativa a Mallorca (1900-1936). Aportacions per a un model del seu estudi <b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b> ..... 5 (17-23)

<b>VILANOVA RIPOLL, Catalina</b> Situació econòmica i pressions del caciquisme sobre el Magisteri illenc al voltant de la Restauració <b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b> ..... 2 (33-38)
<b>VIVES MADRIGAL, Miquel</b> L'avaluació del desenvolupament del Projecte Lingüístic de centre <b>LLENGUA</b> ..... 1 (3-9)

## ÍNDEX TEMÀTIC

### TEMA

Títol de l'article	Núm de revista (Núm. de pàgina)
Autor. Llinatges i nom	.....

### APRENENTATGE DE LA LLENGUA ESCRITA

La intervenció educativa en escriptura: un art o una tècnica? ALZINA SEGUÍ, Pere	..... 3 (48-50)
---	-----------------

### AVALUACIÓ

L'avaluació de la qualitat docent a la Universitat de les Illes Balears MAIRATA, M. Jesús; SERVERA, Mateu	..... 2 (45-48)
--	-----------------

### AVALUACIÓ

Informació i debat a la UIB: Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats MAIRATA, M. Jesús	..... 3 (24-29)
--	-----------------

### AVALUACIÓ

Vers una avaluació de la docència de la UIB MAIRATA, Maria Jesús; MOREY SUAU, Caterina	..... 1 (15-17)
---	-----------------

### AVALUACIÓ

Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats PÉREZ VALVERDE, Juan José	..... 3 (30-36)
---	-----------------

### CINEMA I LITERATURA

Germans del somni. Aproximació als paral·lelismes entre el cinema i el relat meravellós GENOVART, Gabriel	..... 2 (3-10)
--	----------------

### CINEMA I LITERATURA

Manderley, entre les boires del mite GENOVART, Gabriel	..... 2 (10-11)
---	-----------------

### CINEMA I LITERATURA

Germans del somni. Dràcula i els castells del Dimoni (1a. part) GENOVART, Gabriel	..... 4 (24-31)
--	-----------------

### CINEMA I LITERATURA

Germans del somni (II). Dràcula i els castells del Dimoni (2a. part) GENOVART, Gabriel	..... 6 (38-43)
---	-----------------

### CINEMA I LITERATURA

Germans del somni (III). La nit del caçador, en el cor de les tenebres (I part) GENOVART, Gabriel	..... 9 (52-60)
--	-----------------

### CINEMA I LITERATURA

Germans del somni (III). La nit del caçador, en el cor de les tenebres (II part) GENOVART, Gabriel	..... 10 (40-49)
---	------------------

### CONVIVÈNCIA ESCOLAR

Acció tutorial en situacions de conflicte: material didàctic AAVV	..... 9 (45)
--	--------------

### CONVIVÈNCIA ESCOLAR

Convivència i gestió de conflictes als centres escolars BAUZÀ, Antoni; LÓPEZ, Nicole	..... 9 (12-17)
---	-----------------

### CONVIVÈNCIA ESCOLAR

Conflictivitat escolar i dualització social i educativa GRUP D'INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ SOCIAL I EDUCATIVA	..... 9 (23-24)
--	-----------------

### CONVIVÈNCIA ESCOLAR

L'escola com a espai de socialització: El maltractament i la intimidació entre iguals GRUP D'INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ SOCIAL I EDUCATIVA	..... 9 (26-27)
--	-----------------

- CONVIVÈNCIA ESCOLAR**  
La intervenció i la prevenció en la problemàtica del maltractament entre iguals a l'escola  
**GRUP D'INVESTIGACIÓ I FORMACIÓ SOCIAL I EDUCATIVA** ..... 9 (28-31)
- CONVIVÈNCIA ESCOLAR**  
Enfocaments teòrics sobre la disciplina  
LUCA DE TENA, Carmen;  
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa I. .... 9 (3-9)
- CONVIVÈNCIA ESCOLAR**  
La convivència en els centres de secundària  
MARCH SERRA, Jaume ..... 9 (18-19)
- CONVIVÈNCIA ESCOLAR**  
La inclusió d'alumnes amb nœe a l'ESO: un obstacle o motiu per millorar la pràctica educativa?  
MUNTANER, Joan J. .... 9 (39-43)
- CONVIVÈNCIA ESCOLAR**  
Conviure i treballar a centres escolars. Una perspectiva organitzativa de la disciplina  
OLIVER, Jaume Jaume ..... 2 (39-43)
- CONVIVÈNCIA ESCOLAR**  
Entrevista amb la Dra. Concepció Gotzens  
RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Rosa I. .... 9 (10-11)
- CONVIVÈNCIA ESCOLAR**  
Identitat cultural i societats multiculturals  
VALLESPÍR, Jordi ..... 9 (32-38)
- DIDÀCTICA DE L'ART**  
L'escultura de Joan Miró: un camí més per a l'aprenentatge a l'educació infantil  
SALAS SALAS, Catalina ..... 4 (37-40)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
La petita poesia oral: els jocs lingüístics i el llenguatge oral a l'aula  
BASSA i MARTÍN, Ramon ..... 8 (58-65)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
Quatre mots sobre el currículum de l'àrea de llengua catalana i literatura a l'ESO  
GELABERT i MAS, Joan ..... 1 (44-45)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
El tractament de llengües al currículum. Del projecte educatiu al projecte lingüístic  
MUNAR i MUNAR, Felip ..... 6 (25-30)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
Del currículum a la pràctica docent a l'àrea de llengua i literatura catalana a l'IES de Calvià  
PONT RIERA, Catalina ..... 1 (45-46)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
La poesia de tradició oral: funcionalitat pedagògica  
SBERT i GARAU, Miquel ..... 3 (7-12)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
El Projecte Plenamar: Recursos didàctics de llengua i literatura  
**SEMINARI DE DIDÀCTICA DE CATALÀ DE L'ICE DE LA UIB** ..... 1 (21-23)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
Un currículum centrat en llengua  
TEBEROSKY, Ana ..... 6 (3-11)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA**  
Una experiència de creació textual a partir de la metodologia CPP-TRS de Graziella Tonfoni  
TORRES TORRES, Marià ..... 3 (15-19)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ESCRITA**  
Representacions socials sobre la composició escrita  
CASSANY, Daniel ..... 7 (35-45)
- DIDÀCTICA DE LA LLENGUA ESCRITA**  
Gènesi i evolució del llenguatge escrit. Història dels aprenentatges de la lectura i l'escriptura  
CHARTIER, Anne Marie ..... 6 (12-17)
- DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES DE LA NATURA**  
El Programa Partnership i l'estudi de problemes mediambientals a l'IES Josep Sureda i Blanes  
BESTARD, Immaculada; JUAN, Xavier; LOBÓN, Olga;  
MARCH, Jaume ..... 1 (55-57)
- DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES DE LA NATURA**  
Ciències de la Naturalesa a ESO. Un projecte per a les Balears  
CATANY, Miquel; CATALAN, Albert ..... 1 (37-40)
- DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES NATURALS**  
SPAAIS. Seminari Permanent d'Astronomia, Astronàutica i Satèl·lits  
MAS POCOVÍ, Lluç ..... 8 (66-67)
- DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**  
Les ciències socials a ESO. Un projecte per a les Balears  
ALZINA i MESTRE, Jaume ..... 1 (41-43)
- DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**  
La casa museu com a memòria de l'individu. Algunes consideracions sobre aquesta tipologia  
CID MORAGAS, Daniel ..... 2 (57-59)
- DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS**  
Un acostament didàctic al món de les possessions mallorquines  
PENARRUBIA i MARQUÈS, Isabel ..... 1 (26-28)
- EDUCACIÓ FÍSICA**  
El joc a l'escola. (Utilització del joc dins la classe d'educació física)  
PONSETÍ, Xavier; PALOU, Pere ..... 6 (57-58)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
Les Ciutats Educadores a la Web ..... 10 (39)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
Carta de les Ciutats Educadores  
**ASSOCIACIÓ INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES** ..... 10 (36-38)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
Coneixement, ciutat i utopia  
CAIVANO, Fabricio ..... 10 (7-9)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
L'educació ambiental i la ciutat  
LLAUGER, Aina ..... 10 (23-27)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
Jaume Sureda Negre, el guerrer de la paraula  
MOREY SUAÚ, Catalina ..... 10 (16-22)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
La ciutat i l'educació de la por  
OBIOLS, Núria; TRILLÀ, Jaume ..... 10 (12-15)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
Pensar la ciutat  
SUREDA, Jaume ..... 10 (10-11)
- EDUCACIÓ I CIUTAT**  
Geografia llegendària de Palma  
VALERO i MARTÍ, Gaspar ..... 10 (28-31)
- EDUCACIÓ PER A LA PAU**  
Com pot contribuir l'educació a la cultura de la pau  
BARCELÓ CASTILLO, Sebastià ..... 10 (32-35)
- ENTREVISTA**  
Parlem amb Pedro Apodaca, convidat a la Jornada d'Avaluació de la Qualitat de les Universitats  
MAIRATA CREUS, M. Jesús ..... 3 (37-38)
- ENTREVISTA**  
Santiago Cavanillas Múgica, sobre el cavall de l'ordenació acadèmica  
MOREY SUAÚ, Catalina ..... 3 (20-23)
- ENTREVISTA**  
Margalida Mas Vicens. La raó i el diàleg han entrat a l'escola  
MOREY SUAÚ, Catalina ..... 4 (20-23)
- ENTREVISTA**  
Llorenç Huguet Rotger. Rector de la Universitat de les Illes Balears  
MOREY SUAÚ, Catalina ..... 5 (3-8)
- ENTREVISTA**  
Martí Xavier March Cerdà. La pervivència d'un grafit del maig del 68  
MOREY SUAÚ, Catalina ..... 6 (31-37)

<b>ENTREVISTA</b>	Miquel Sbert i Garau versus Miquel Sbert i Garau MOREY SUAUA, Catalina ..... 7 (17-21)
<b>ENTREVISTA</b>	Elisabet Abeyà Lafontana, per tornar a contar contes... en esperanto MOREY SUAUA, Catalina ..... 9 (48-51)
<b>ENTREVISTA</b>	Albert Catalan Fernández, un utòpic de conviccions fermes MOREY SUAUA, Caterina ..... 1 (29-30)
<b>ENTREVISTA</b>	Maria Cinta Tarré i Font, de la vida activa a activar la vida MOREY SUAUA, Caterina ..... 2 (28-29)
<b>ENTREVISTA</b>	El cosmos i Andreu Ripoll OLIVER i FERRER, Rafel ..... 7 (47-51)
<b>FILOSOFIA</b>	Nihilisme i educació en valors AMENGUAL i COLL, Gabriel ..... 4 (3-4)
<b>FILOSOFIA</b>	Pensament crític a l'escola CABOT, Mateu ..... 4 (5-9)
<b>FILOSOFIA</b>	Somada de gust, no pesa. La Filosofia al CP de Sant Jordi GRIMALT, Francisca; PASTOR, Francisca; TOLEDO, Maribel ..... 4 (18-19)
<b>FILOSOFIA</b>	L'educació en valors en el projecte Filosofia 6/18 MAS, Margalida ..... 4 (13-17)
<b>FILOSOFIA</b>	Filosofia 6/18: petita història d'un projecte per ensenyar el valor de pensar MUÑOZ, Dora; MOREY, Pere B. .... 4 (10-12)
<b>FILOSOFIA</b>	Aranguren: educació moral, objectius i continguts Rincón VERDERA, Joan C. .... 6 (44-45)
<b>FORMACIÓ PROFESSIONAL</b>	La formació professional ara mateix GELABERT, A.; BONET, B. .... 3 (13-14)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	La formació permanent del professorat. Enquesta AAVV ..... 7 (3-8)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	Emocions, actituds i formació del professorat ALZINA SEGUÍ, Pere ..... 1 (18-20)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	Model de formació ALZINA SEGUÍ, Pere ..... 7 (25-26)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	La formació inicial del professorat de ciències en la secundària: problemes i propostes CATANY, Miquel; CATALAN, Albert ..... 6 (46-52)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	L'essencial no és avaluable JANER MANILA, Gabriel ..... 7 (9-10)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	La formació permanent del professorat. Vigència i àmbits de planificació MOYÀ NIELL, Pere ..... 7 (12-16)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	Transitar pel laberint: la formació del professorat MUÑOZ, Dora ..... 7 (22-24)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	La formació permanent del professorat a l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (1976-1997) OLIVER TROBAT, Miquel F. .... 5 (74-78)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	Eficàcia docent i formació del professorat. La formació: solució o problema? OLIVER TROBAT, Miquel F. .... 7 (28-30)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	La docència en llengua catalana: Professors reciclats i pràctica professional OLIVER TROBAT, Miquel F. .... 9 (20-22)
<b>FORMACIÓ PROFESSORAT</b>	La formació permanent del professorat i els moviments de renovació pedagògica SEGURA CORTÈS, Pere A. .... 7 (31-34)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Un moviment de renovació pedagògica: les Escoles d'Estiu de Mallorca (1968-1996...) BASSA i MARTÍN, Ramon ..... 5 (50-56)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	La nostra universitat a final de segle BUJOSA HOMAR, Francesc ..... 5 (9-12)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Paolo Freire. Un lluitador a favor de la llibertat CARRERAS TUDURÍ, Ferran ..... 4 (35-36)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Mallorca i l'origen del Pestalozzisme COLOM CANELLAS, Antoni J. .... 1 (10-14)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Darreres experiències d'innovació educativa a les Balears COLOM CANELLAS, Antoni J. .... 5 (68-73)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Influències de la pedagogia europea a Mallorca (1910-1920) COMAS RUBÍ, Francesca ..... 5 (29-32)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Moviment d'Escoles Mallorquines. 15 anys de bon camí COMISSIÓ ORGANITZADORA DE LA XV TEM . . . 9 (46-47)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Sembla que era ahir..., i ja han passat més de vint anys!- Carta oberta als meus companys de singladura- Mata de Jonc 1976-1997 DOLS SALAS, Aina ..... 3 (40-41)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Església i educació a la Mallorca del segle XX FULLANA PUIGSERVER, Pere ..... 5 (42-49)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	L'Escola Normal de la postguerra JANER MANILA, Gabriel ..... 5 (33-37)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Elements per a una sociologia de l'escola durant el franquisme a les Illes Balears (1940-1979) MARCH CERDÀ, Martí X. .... 5 (38-41)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	La construcció dels edificis escolars i la consolidació del sistema educatiu a les Illes Balears: una introducció històrica OLIVER JAUME, Jaume ..... 5 (13-16)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Vint anys d'educació a les Illes POLO FERNÁNDEZ, Pere ..... 5 (65-67)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Educació de la dona a Mallorca (primer terç del segle XX): Institut d'Estudis Superiors (Palma, 1915) ROIG RODRÍGUEZ, M. Antònia ..... 5 (25-28)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	L'associació cultural Àgora en el seu X aniversari SÀEZ i ISERN, Francesc ..... 2 (49-52)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	La renovació educativa a les Illes Balears (1960-1980) SUREDA GARCIA, Bernat ..... 5 (59-64)
<b>HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ</b>	Els sense terra: un projecte pedagògic per al segle XXI VALDIVIESO NAVARRO, Joaquin ..... 6 (53-56)

**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ**

- Cronologia dels esdeveniments educatius més importants a Mallorca durant el segle XX
- VILANOVA i RIPOLL, Catalina ..... 5 (79-80)

**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ**

- El moviment de renovació educativa a Mallorca (1900-1936).
- Aportacions per a un model del seu estudi
- VILANOVA i RIPOLL, Catalina ..... 5 (17-23)

**HISTÒRIA DE L'EDUCACIÓ**

- Situació econòmica i pressions del caciquisme sobre el Magisteri illenc al voltant de la Restauració
- VILANOVA RIPOLL, Catalina ..... 2 (33-38)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- Quasi un manifest
- AAVV ..... 8 (3)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- Refer el joc de la vida. Breu resum d'una enquesta
- AAVV ..... 8 (5-11)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- Reflexions sobre els contes a l'escola
- ABEYÀ, Elisabet ..... 4 (42-44)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- La literatura infantil i juvenil al final del segle XX
- ALOY, Josep Maria ..... 8 (12-16)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- L'entrada al món de ficció: Com comencen les històries
- COLOMER, Teresa ..... 8 (24-28)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- La literatura en colors
- DESPINETTE, Janine ..... 8 (40-42)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- La diferència que ens iguala
- DURAN, Teresa ..... 8 (35-39)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- Dinamització de la lectura
- GASOL, Anna ..... 8 (43-45)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- L'esperit de la Mediterrània a la literatura infantil i juvenil
- JANER MANILA, Gabriel ..... 8 (17-23)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- La irrevocable modernitat del llibre
- LISIMACHIO, Jean-Louis ..... 8 (4)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- Un tema inadequat: anotacions sobre la presència de l'amor i el sexe en la literatura infantil i juvenil en llengua catalana a Mallorca
- RAYÓ, Miquel ..... 8 (29-34)

**LITERATURA INFANTIL I JUVENIL**

- La novel·la històrica en la literatura juvenil catalana contemporània: una eina de recobriment nacional?
- VALRIU, Catalina ..... 8 (53-54)

**LLENGUA**

- Tecnologia, llengua i cultura
- VALVERDE, Llorenç ..... 6 (18-24)

**LLENGUA**

- L'avaluació del desenvolupament del Projecte Lingüístic de centre
- VIVES MADRIGAL, Miquel ..... 1 (3-9)

**MÚSICA**

- Joan Company i Florit: Un mestre d'obres (en el vintè aniversari de la Coral Universitat de les Illes Balears)
- MOREY SUAU, Catalina ..... 3 (42-44)

**PLANIFICACIÓ EDUCATIVA**

- Mapa Escolar. Treballant per al futur
- CASTANO CALVO, Emilio ..... 1 (51)

**PLANIFICACIÓ EDUCATIVA**

- En què s'ha convertit el Mapa Escolar?
- GRUP DE PROFESSORS DE LIES SES ESTACIONS . . 1 (52)

**PLANIFICACIÓ EDUCATIVA**

- El Mapa Escolar
- LLINÁS FERRÀ, Bartomeu ..... 1 (53-54)

**PLANIFICACIÓ EDUCATIVA**

- El Mapa Escolar des d'una perspectiva no urbana
- QUETGLES, Tomeu ..... 1 (48-50)

**PLANIFICACIÓ EDUCATIVA**

- Curriculum propi per a les Illes Balears. Curriculum propi per a les Illes Balears? Malgrat tot... sí, gràcies
- SBERT i GARAU, Miquel ..... 1 (32-36)

**PRESENTACIÓ LLIBRE**

- Parlaments pronunciats a l'acte de presentació del llibre *Manual per protegir-se de mestres i educadors* de Víctor Gayà
- JANER MANILA, Gabriel; POL, Antoni; SANTANDREU, Jaume; GAYÀ, Víctor ..... 1 (58-62)

**PSICOLOGIA**

- Teories i teòrics de la personalitat
- SERVERA, Mateu ..... 3 (3-6)

**RONDALLÍSTICA**

- Les Rondalles a l'escola
- FONT, Antoni; MARTÍ, Caterina ..... 2 (25-27)

**RONDALLÍSTICA**

- Quan el monstre es diu Barba-Blava
- JANER, Maria de la Pau ..... 8 (55-57)

**RONDALLÍSTICA**

- Viure les rondalles en un programa d'immersió
- ROIG, Maria Rosa ..... 2 (23-24)

**RONDALLÍSTICA**

- Ara que parlem de valors, parlem de rondalles
- ROSSELLÓ CERDÀ, Ramon ..... 2 (16-22)

**RONDALLÍSTICA**

- Literatura de tradició oral i currículum
- SBERT i GARAU, Miquel ..... 2 (12-15)

**RONDALLÍSTICA**

- Contes i Rondalles a les escoles d'immersió lingüística
- SOBREVIAS, Montserrat ..... 1 (24-25)

**TEATRE INFANTIL I JUVENIL**

- Cucorba: vint anys no són res?
- AGUILÓ, Francesc ..... 3 (45-47)

**TEATRE INFANTIL I JUVENIL**

- El joc dramàtic a l'Educació Primària
- TEJERINA, Isabel ..... 8 (47-52)

**TEATRE INFANTIL I JUVENIL**

- Teatre i ensenyament
- TRAPERO LLOBERA, Patrícia ..... 2 (30-32)

**TECNOLOGIA**

- L'art de la seducció electrònica: un viatge a través de webs, "cederoms", disquets...
- RAMON, M. Magdalena ..... 4 (32-34)

**TECNOLOGIA**

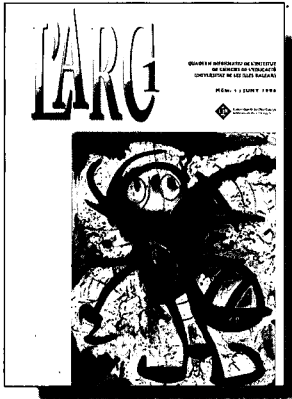
- El projecte VISPRO: l'ordinador com a eina educativa
- SERVERA BARCELÓ, Mateu ..... 2 (53-56)

**UNIVERSITAT**

- Intervenció del president Antich a l'acte inaugural del curs acadèmic universitari 1999-2000
- ANTICH, Francesc ..... 10 (3-6)

# L'ARC

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



**DOSSIER: Currículum propi  
per a les Illes Balears**



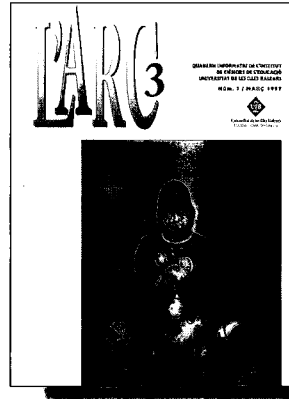
**DOSSIER: Cent anys  
d'Educació**



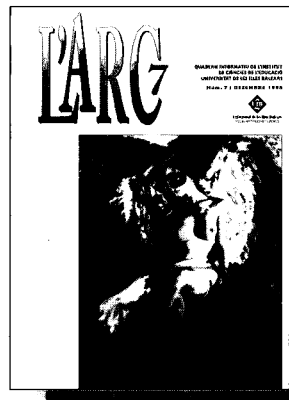
**DOSSIER: Rondalles**



**DOSSIER: Llengua i escola**



**DOSSIER: Avaluació a les  
universitats**



**DOSSIER: La formació  
permanent del  
professorat**



**DOSSIER: Convivència als  
centres educatius**



**DOSSIER: Filosofia**



**DOSSIER: El poder de llegir**



**DOSSIER: Ciutat i  
Educació**

**Revista L'Arc**  
Institut de Ciències  
de l'Educació de la UIB

c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2  
07071 Palma (Balears)  
Telèfon: 971 172 480  
Telefax: 971 172 401



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