

IMAGINA! Espais d'educació en l'art i la cultura visual per a nenes i nens

UN GRAN INTERROGANT
Qui som i com ens relacionem
Curs 2006-2007



Projecte de l'Institut Municipal d'Educació
Autora: Carme Molet. Trama educació
Implementa: TRAMA educació
Coordinació: Tere Montfort, Carme Molet

LA PAERIA



Ajuntament de Lleida

UN GRAN INTERROGANT
Qui som i com ens relacionem

Com em relaciono amb mi mateix/a? Amb el meus sentiments, sensacions, desitjos, amb el meu imaginari...?

Com em relaciono amb l'espai i amb els objectes del meu voltant?

Com em relaciono amb els/es altres: persones semblants a mi i persones diferents?

Com es relacionen les persones del meu voltant?

Com es relacionen les persones en espais llunyans?

Com ens relacionem les persones del món?

Què significa que vivim en societat?

Què són les diferències socials?

Què és la diversitat?

De quina manera la diversitat es transforma en relacions de subordinació, exclusió, domini i violència...?

De quina manera la societat influencia la nostra manera de pensar, de ser i d'actuar?

ÍNDEX

PRESENTACIÓ

Què és *Imagina!*
Perspectives epistemològiques i metodològiques
Els projectes educatius

PROJECTE 06-07

Un gran interrogant. Qui és qui?
Objectius
Continguts
Seqüenciació
Reunions de coordinació
Metodologia i procediments
Avaluació
Bibliografia

LILIANA PORTER

Biografia
La seva obra
Entrevista a Liliana Porter
Proposta educativa
 Diàlegs
 Viatges
 Treballs forçats

KIRIKÚ I LA BRUIXA

Biografia de Michel Ocelot
Filmografia
Kirikú i la bruixa
 Fitxa tècnica
 Sinopsi
 Joc de significats
Proposta educativa
 Nivell I
 Àfrica. Els Senufo
 La història de Kirikú
 Els problemes dels infants d'Àfrica i els nostres problemes
 Una màscara fetitxe
 Nivell II
 Àfrica. Els Senufo
 La història de Kirikú
 Paisatges "exòtics"
 El rol de les nenes
 Relacions de poder i dominació
 El bé i el mal
 Problemes, reptes i dificultats. *Imagina!*
ANNEX
 Els Senufo
 Costa d'Ivori
 La globalització

TOM OTTERNESS

Biografia
La seva obra
Proposta educativa
 Gulliver (emigració)
 La ballarina i el soldat (gènere, guerra)
 Lliures dels diners (consumisme, neoliberalisme)
 Ens fa mal, no ho volem veure, ni sentir, tampoc en volem parlar
 La mare enfadada (sentiments)
 Imagina! Més diàleg
ANNEX
 Gulliver
 Relacions nord-sud

HAYAO MIYAZAKI

Mi vecino Totoro
El castillo ambulante

IDENTITAT/ ALTERITAT

IDENTITAT

- 1- La "personalitat" és construïda socialment
- 2- Es parla d'identitat
- 3- La identitat és el resultat de diferents processos i circumstàncies personals canviants
- 4- Identitat i subjectivitat
- 5- Considerar allò que volem ser: la performativitat i la subjectivitat com a posicionament
- 6- La identitat: una qüestió de reconeixement l'afectiu, el jurídic i el del llogre personal,
- 7- Identitats múltiples
- 8- La noció de identitat ha anat canviant en les diferents èpoques
- 9- La història del subjecte és la història de les seves identificacions
- 10- Les diferents formes d'identitat són sempre afectades per lluites de poder
- 11- La identitat es construeix a partir dels *discursos*

ALTERITAT

Un *jo* especular i il·lusori

Les trampes del llenguatge. Oposicions binàries

Dualitat, gènere i diferència sexual

La interculturalitat, la diversitat i el racisme

Els paranys de l'exòtic

SUBJECTIVITAT I PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES

ANNEX

BIBLIOGRAFIA

PRESENTACIÓ. *Qué és Imagina!*

El projecte *Imagina!* aplega en una mateixa línia educativa, els diferents espais d'educació en l'art, que l'IME de l'Ajuntament de Lleida patrocina per tal de propiciar l'acció i la reflexió al voltant de l'educació visual en l'actualitat i de dinamitzar diferents propostes *d'educació en l'art i la cultura visual*.

La ciutat (Lleida) és el centre a partir del qual els infants poden debatre, analitzar i compartir les múltiples realitats i representacions visuals que en ella es generen i conviuen.

La finalitat del projecte són els aprenentatges de la Cultura Visual la qual contempla tant les diferents representacions artístiques com altres pròpies de la cultura popular i de manera específica de la cultura popular infantil. Una part important de la nostra tasca educativa va adreçada a la indagació de la importància de les diferents representacions (animació, jocs interactius, objectes lúdics....) en la construcció de la identitat dels infants i adolescents.

Explorar les noves representacions de la infància ens facilita la portada a terme de projectes que connecten amb els interessos dels nens i de les nenes i que fomentin la participació i la pròpia implicació en els seus aprenentatges. Saber com som i com ens agradaria ser, confrontar desitjos i possibilitats, la fantasia i la realitat, allò personal amb allò social, les semblances i les diferències...

Com sia que les representacions conformen la realitat, cal explorar aquestes representacions –en el nostre cas, visuals– per arribar a una millor comprensió de les mateixes.

En els diferents espais d'*Imagina* es porten a terme activitats adreçades al desenvolupament de la imaginació, la creativitat i el sentit estètic, així com d'altres que contemplen el desenvolupament d'habilitats representatives: dibuix, pintura, escultura, imatge, imatge digital, animació... i de l'aprenentatge de codis visuals que faciliten als infants la realització i la millora de les seves produccions. Paral·lelament, per mitjà de la interpretació i el diàleg millorem la nostra capacitat de comprensió.

La creació implica sempre la valentia de recórrer nous camins i la capacitat de construir quelcom, de donar forma a la imaginació. El desenvolupament d'aquesta vessant creativa és sempre present als nostres projectes.

PERSPECTIVES EPISTEMOLÒGIQUES

Treballem des d'una perspectiva educativa de comprensió de la cultura visual.

L'adequació als canvis socials que estem vivint i als nous paradigmes epistemològics ha comportat un viratge important en la manera de pensar respecte a l'ensenyament en general i també en l'aprenentatge de les arts visuals. Uns plantejaments pedagògics que impulsen noves pràctiques educatives que han començat a portar-se a terme en escoles, universitats, museus i altres institucions culturals de molts països.

Una comprensió crítica de la cultura visual pensa la visualitat en termes de significació cultural, pràctiques socials i relacions de poder en què estan implicades les maneres de mirar i de produir mirades de les persones. Es tracta d'enfocar les diferents representacions visuals com a discursos (maneres d'entendre i construir la realitat) que són determinants en l'articulació de les relacions de poder i en la construcció de la identitat.

Els paradigmes teòrics que fonamenten l'estudi de la cultura visual – construccionisme, postestructuralisme, feminismes, estudis culturals, hermeneutica...– són como una mena

de lent que ens ajuda a entendre millor el món que ens envolta i a nosaltres mateixos, no obstant això, hem d'admetre que la teoria no és la pedagogia mateixa.

Com assenyala Max van Manen:

Una persona puede tomar como base las teorías de la educación y, aún así, no ser un buen educador. (Max van Manen, 2003:160)

Per aquest autor no hi ha cap teoria ni mètode d'aprenentatge que ens indiqui el que és més apropiat per un infant en concret i en una situació determinada. La fenomenologia ens situa en cada moment viscut específic en un context pedagògic determinat i té un caràcter reflexiu doncs ens impulsa a dubtar sempre i a actuar amb tacte. Contempla que les situacions pedagògiques són sempre úniques i que solament el coneixement sensible a l'acció condueix a la competència pedagògica.

Aquests mètodes afegixen matisos sensibles a l'anàlisi del discurs i a la investigació educativa, força rellevants per l'educació.

METODOLOGIA

La metodologia adient quant ens situem en aquesta perspectiva és un mètode de comprensió de la cultura visual que ens permeti participar de manera conscient en la creació i la comunicació dels significats culturals.

Una metodologia comprensiva no eludeix els problemes, no mostra un món de cotó com a refugi dels infants, sinó que parla d'un món complex on les solucions no són sempre fàcils alhora que considera que un problema pot tenir moltes solucions. Contempla la injustícia, la discriminació o l'exclusió tant a nivell quotidià -el que ens passa a nosaltres- com a nivell global -el que està passant al món.

Aquest tipus de metodologia entén el coneixement com a quelcom mòbil que ha de ser recreat, és a dir, evita els ensenyaments transmissius i fa propostes deconstructives on el coneixement es pot qüestionar i fins i tot millorar. En aquest sentit contempla l'alumne/a com a subjecte d'aprenentatge i no com a objecte on es pot abocar -per etapes- tot el coneixement establert. Es tracta d'una metodologia dialògica on la conversa i la posada en comú d'opinions i punts de vista entre els/les alumnes i els/les educadors/es és un aspecte bàsic. En una metodologia comprensiva els/les educadores i els/les alumnes aprenen plegats...

Cercar pràctiques apropiades per la comprensió de la cultura visual demana un esforç de qüestionament d'altres mètodes educatius en què hem estat educats/es que tendeixen a reproduir-se, així com, el ser capaços/es d'avaluar de manera crítica l'efectivitat de les nostres propostes. La recent aparició d'aquest camp del coneixement - força desenvolupat quant a fonamentació teòrica- fa que estigui mancat d'experiències pràctiques que ens puguin orientar de manera fiable i efectiva. Es tracta doncs d'un camí per explorar amb tot el que això suposa tant pel que fa a la il·lusió i l'entusiasme que provoca allò nou que esperona per créixer, com a la inseguretats i inquietuds que genera. Per tal de portar a terme activitats d'aprenentatge dins d'aquesta metodologia és bàsic cercar el suport del professorat si es porta a terme a les escoles, i de les famílies, d'una banda explicar als/es mestres, pares i a les mares les nostres propostes i la seva rellevància educativa i de l'altra cercar la seva participació en activitats conjuntes.

L'elaboració d'un projecte previ que reculli informació i exemplifiqui una sèrie de propostes pot ser molt útil en el nostre cas donat que es tracta d'unes activitats extra-escolars que es realitzen un cop o dos per setmana, no obstant això, no ha de suposar mai una posada en marxa mimètica del projecte ni ha d'impedir una negociació constant dels seus continguts.

Aquesta és la praxis que s'està portant en els espais d'*Imagina*, com es pot veure en el CD final, en el qual d'una banda es recullen les propostes del projecte i de l'altra les experiències implementades.

Ens situarem doncs dins d'una praxi de treballar per projectes en el sentit més ampli, sense descartar que els grups més dinàmics puguin arribar a tenir tanta autonomia com vulguin per tal de treballar amb el mètode de projectes (un projecte que es va construint a la pràctica del dia a dia).

ELS PROJECTES EDUCATIUS

Per cada curs escolar s'elabora un nou projecte que es du a terme a tots els espais de *Imagina* de Lleida, a part dels temes, centres de interès o problemes que es plantegin com a punt de partida, cada projecte inclou una part dirigida a la reflexió al voltant de la cultura popular infantil o juvenil i un altra a les produccions artístiques contemporànies, com a referents que ens atansin a la comprensió de la cultura visual.

Establir de forma continuada un contacte amb la creació contemporània, és una altra manera d'apropar-nos a problemàtiques i qüestions que ens afecten, donat que la visió artística ens proporciona una mirada diferent, molt útil per tal de contrastar-la amb d'altres dels espais mediàtics.

Com abans hem esmentat, els projectes inclouen també continguts i activitats adreçades al desenvolupament d'habilitats representatives: dibuix, pintura, escultura, imatge, imatge digital, animació...

Els/les educadores poden adaptar els projectes segons les necessitats de cada espai i negociar les activitats amb els/es seus/es alumnes.

Els projectes previstos pels següents cursos escolars són:

Un gran interrogant

Qui som i com ens relacionem curs 2006-07	IMAGINA: altres persones	Identitat i alteritat Marginació, Exclusió Racisme Relacions de gènere: Sexisme, Homofòbia
Vida: Natural-artificial curs 2007-08	IMAGINA: altres espais	Ecologia, Sostenibilitat Noves tecnologies
Fantasies d'abans i d'ara curs 2008-09	IMAGINA: altres temps	Abans i ara
Un món de somni curs 2009-10	IMAGINA: un món diferent	La imaginació com a motor de canvi

Els continguts d'aquesta estructura podran ser modificats en funció de les necessitats específiques de cada espai, no obstant això, cal tenir present que es tracta d'una proposta pragmàtica que possibilita el desenvolupament progressiu dels aprenentatges i també la continuïtat formativa dels infants.

Quant als continguts la proposta permet relacionar distints espais: reals, fantàstics, virtuals; i, diferents temps: passat-present i futur. Permet també aplegar diferents aspectes que moltes vegades han estat contraposats en el sentit de: o un o l'altre –com per exemple la dicotomia natura-vida artificial– amb la intenció d'establir connexions i diferències, avantatges i desavantatges, per tal d'afavorir la comprensió globalitzada d'aquests fenòmens.

EL PROJECTE. Qui som i com ens relacionem

INTRODUCCIÓ

El tema del projecte del curs 2006-2007 tracta la imaginació en relació al coneixement del jo i de la relació entre les persones. Les preguntes que tractarem d'explicar-nos i de representar tenen a veure amb temàtiques tan actuals com ara la identitat, la subjectivitat i l'alteritat:

Qui sóc, qui pretenc ser?

Què em deixen ser?

Com em penso i com em represento?

Com em representen i de quina manera me identifico amb aquestes representacions?

Com em relaciono amb altres persones semblants i diferents a mi?

Què significa posar-se en el lloc de l'altre/a?

Com puc fer compatibles els meus desitjos amb els desitjos dels/es altres?

Com puc afrontar la marginació, les exclusions i les injustícies que m'afecten o afecten els/es altres?

No intentem abastar aquesta àmplia temàtica. Com podríem? Sinó tan sols ens hi atansarem a través de l'exploració d'unes produccions visuals de dibuixos animats i del món de l'art.

A tal fi hem triat a dos artistes visuals: Liliana Porter i Tom Otterness, i a dos mestres de l'animació: Michel Ocelot i Hayao Miyazaki i, ens hem centrat, en algunes de les seves produccions. Pel que fa a l'animació els films que proposem són:

Mi vecino Totoro. Hayao Miyazaki, 1988 (Educació infantil)

El castillo ambulante. Hayao Miyazaki, 2004 (Educació primària)

Kirikú i la bruixa. Michel Ocelot, 1999 (Tots els nivells)

Els 4 artistes treballen de manera molt diferent però tenen en comú un interès per la representació de les persones que els fa apropiats pel nostre projecte. Les darreres obres de Liliana Porter i el *Castell ambulante* de Miyazaki han estat creades emprant els discursos de la postmodernitat, mentre que *Kirikú i la bruixa*, *Mi vecino Totoro* i *les obres* de Tom Otterness es mantenen dins d'un discurs modern, això dona lloc a discriminar, reconstruir i avaluar els diferents discursos, una tasca gens fàcil però molt profitosa en relació als aprenentatges comprensius.

OBJECTIUS

Explorar diferents aspectes de l'art i de la creació contemporània a fi d'aconseguir una millor comprensió i representació de qui som i de com ens relacionem.

Considerar el valor de l'art com a eina de coneixement i de relació amb la realitat que ens envolta.

Explorar els significats del tema que ens ocupa des d'una perspectiva construccionista.

Connectar amb diferents manifestacions visuals properes als infants que influencien la construcció de la seva identitat i fer-ne interpretacions.

Projectar i comentar produccions visuals alternatives que tinguin un sentit pels infants.

Desenvolupar habilitats interpretatives, dialògiques i de representació visual.

Desenvolupar la creativitat i la imaginació.

METODOLOGIA I PROCEDIMENTS

Hem de recórrer un doble camí, hem de fer que els nostres dibuixos siguin interessants i hem de fer que les nostres històries també ho siguin. I per això no n'hi ha prou a desenvolupar la

imaginació cal també connectar amb el món dels significats, actualitzar la nostra manera de pensar, aprendre coses noves. Des d'un paradigma de modernitat crear un llenguatge personal era suficient com per entrar dins de la categoria d'artista; en la pedagogia moderna l'autoexpressió i l'originalitat eren dos eixos fonamentals de l'educació artística, avui s'estan substituint pel desenvolupament d'habilitats discursives. Connectar amb els discursos que travessen la visualitat humana i crear produccions que qüestionen o milloren aquests discursos és el gran repte actual tant pel que fa a l'art com a l'educació visual i artística.

L'anàlisi teòric dels diferents textos és el punt de partida de la seqüència educativa, aquest apartat més teòric és fonamental malgrat que els infants no arriben a afinar en l'anàlisi a un nivell més complex. La part teòrica dona lloc a unes preguntes i no a unes altres, a unes activitats i no d'altres, marca un camí. En el cas de Liliana Porter, una visió culturalista podrà ajudar a reconstruir els significats inicials de les diferents figuretes i millorar les relacions significatives que posteriorment s'hi puguin establir.

El desenvolupament de les sessions es farà en base a aquests 4 apartats:

Observem animacions i obres d'art	Visualització
Pensem-hi. Parlem-n'hi	Comentari parlat o escrit
Donem forma a les idees. Idees en forma	Taller
Parlem de les nostres produccions	Comentari i avaluació

Els educadors i les educadores planificaran el temps dedicat a cada cosa segons les característiques del grup i el requeriment de les activitats, és obvi que l'apartat pròpiament de taller ocupa gran part de la sessió, l'important és que no oblidem dedicar un temps a la reflexió i al diàleg.

AVALUACIÓ

Educadora

Escoles.....

.....

QUANT AL MATERIAL EDUCATIU

Quina part del material ha estat més útil?

.....

.....

Propostes pel curs vinent

.....

.....

.....

QUANT A FUNCIONAMENT GENERAL

Amb quines dificultats t'has trobat als diferents centres?

.....
.....
.....
.....

Com valores la teva tasca?

.....
.....
.....
.....

Com han funcionat les reunions de coordinació?

.....
.....
.....
.....

VALORACIÓ DE L'ACCIÓ

.....
.....

VALORACIÓ GENERAL (aspectes a millorar)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

PROPOSTES PEL CURS VINENT

.....
.....
.....
.....

BIBLIOGRAFIA

- Carroll, Lewis. *Alícia al país de les meravelles*. Empúries, 1996.
Csikszentmihalyi, Mihaly. *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Transiciones. Barcelona, 1998.
Ball, S.J. *Foucault y la educación*. Morata, 1997.
Bruner, Jerome. *Actos de significado*. Alianza Editorial. Madrid, 2000.
Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Visor. Madrid, 2000.
Burr, Vivien. *Introducció al construccionisme social*. Proa. Barcelona, 1997.
De Diego, Estrella. *Parlez-moi d'amour. El espejo dislocado de Liliana Porter*. Arte i Parte, núm. 48, 2004.
Efland, A. D. *Arte y cognición*. Octaedro. Barcelona, 2004.
Efland, A. D. *Una història de la educació del arte*. Paidós. Barcelona, 2002.
Eisner, Elliot W. *Educar la visió artística*. Paidós Educador, Barcelona, 1995.
Efland, A-Freedman, K-Stuhr, P. *La educación en el arte posmoderno*. Paidós, 2003.
Freedman, Kerry. *Enseñando Cultura Visual: Educación artística y la formación de identidad*. www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/infoset.htm
Gadamer, Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Paidós/ICE-UAB, 1991.
Gadamer, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Paidós. Barcelona, 2000.
Giddens, Anthony. *Sociología*. Alianza Editorial. Madrid, 2000.

- Giroux, H.A. *Placeres inquietantes*. Paidós. Barcelona, 1996.
- Gómez i Fontanills, David. *Sistemas de creació col.lectiva en xarxa. Cooperació i conflicte; regles formals i informals*. Gener 2004.
<http://www.enlloc.org/dvd/recerca/doctorat/caos/M4-2-creaciocollectiva.htm>
- Hernández, F. *Repensar la Educación de las Artes Visuales des de los estudios de Cultura Visual*. www.ub.es/boletineducart/boletineducart/info/infoset.htm
- Hernández, Fernando. *Educación i Cultura Visual*. MCEP. Sevilla, 1997.
- Medina Reinón, Pedro. *Conversación con Liliana Porter*. Artecontexto, 2004
- Mirzoeff, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Paidós. Barcelona, 2003.
- Popkewitz, TH.S.-Brebban, Marie. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Edit. Pomares-Corredor. Barcelona, 2000.
- Steinberg y Kincheloe, J.L. (Comps). *Cultura infantil y multinacionales*. Morata. Madrid, 2000.
- Sternberg-Lubart. *La creatividad en una cultura conformista*. Paidós-Transiciones. Barcelona, 1997.
- van Manen, Max. *El tono en la enseñanza*. Paidós, 2003.
- van Manen, Max. *El tacto en la enseñanza*. Paidós, 1998.
- van Manen, Max. *Investigació educativa i experiència vivida*. Idea Books, 2003.

LILIANA PORTER

Toda realidad es un contenido de ficción. Es una ficción que, a su vez, es la única realidad. Uno inventa discursos sobre todo lo que existe...

Liliana Porter

Biografia

Neix a Buenos Aires el 1941 i resideix a Nova York des de 1964.

Va ser alumna de l'Escola de Belles Arts Manuel Belgrano d'Argentina fins que, amb la seva família, es va traslladar a Mèxic en 1958 on es va especialitzar en les tècniques de gravat.

Conjuntament a Luis Camnitzer i al veneçolà José Guillermo Castillo, va fundar en 1965 el *New York Graphic workshop* a Nova York, un taller dedicat a la producció experimental sobre unes bases que proposaven una crítica conceptual a la circulació social del gravat i de l'art tradicional.

El domini de l'aiguafort, la serigrafia i el fotogavat va ser l'instrumental a partir del qual Porter va desenvolupar des de 1960-63, la refinada poètica del seu llenguatge.

A partir dels anys 80 deixa l'autoexpressió i passa a fer un tipus d'obra amb objectes, de finalitat discursiva.

En 1992 en el Museo de Arte del Bronx, Nueva York, va realitzar una retrospectiva de la seva obra que també s'ha pogut veure en exposicions individuals al Museo de Bellas Artes de Caracas, Venezuela, i en el Museo de Arte Moderno de Nueva York (1970) així com en diferents galeries i centres d'art de tot el món.

La seva obra

Liliana Porter ens submergeix amb un llenguatge poètic en una busca constant de respostes. Els seus personatges estan sempre a la recerca d'allò que no es pot aconseguir, viuen al mig d'una fractura subtil que mai s'arriba a trencar del tot, mostren la perplexitat d'una recerca difícil, tal vegada impossible: **el diàleg amb l'Altre**. Ens revelen la seva vulnerabilitat i al mateix temps la nostra. Presenta escenes ambigües d'objectes i situacions capgirades, desconcertants, no obstant això, la mirada de Liliana Porter és sempre una mirada respectuosa, afectiva, humana. Crea un món entès com una reunió d'alteritat, tanmateix, el seu no és el món feliç i idíl·lic, s'allunya de la falsa promesa de felicitat de les figuretes amb què construeix l'obra per a mostrar-nos la complexitat de les relacions entre les persones i de la relació amb un/a mateix/a.

Estrella De Diego assenyala que volem sentir-nos segurs, estar protegits, que ens rodegem de persones com nosaltres quan el món està ple de l'Altre. Busquem allò que hi ha a l'altre costat del mirall, el món al revés, un món en el qual tot hauria de ser diferent del que és, fins hi tot un/a mateix/a.

Segons aquesta autora, Liliana Porter ens obliga a pensar com les fronteres dins i fora, realitat i ficció, familiar i estrany no són tan inamovibles com ens havien fet creure. La família, la casa, la pertinença no són mai garantia de res.

Si lo Otro invade a veces territorio de lo Mismo, la casa deberá ser una noción móvil, desplazada. P.56 De Diego, 2004.

De Diego a partir de Lacan parla de la dificultat d'atansar-nos a l'Altre a qui de manera constant llancem peticions d'amor en un intent d'omplir un buit. Així ho fem tots i totes, en una cruïlla de demandes que no poden ser mai satisfetes. Tanmateix, cal cercar el

llenguatge idoni per contar allò que mai podrà ser dit del tot i continuar mirant-nos al mirall de l'Altre per a retrobar constantment la nostra mirada .

Por eso nos miramos en ellos, espejo que devuelve la mirada desvalida, desbordada, de otro tiempo, de otro espacio, aunque nuestra. P59 De Diego, 2004.

Objectes

Liliana Porter construeix petites escenes amb objectes i figuretes de consum multicultural: nans, soldadets de plàstic, nines i figures de porcellana o altres. Objectes de cultura de masses, fabricats industrialment i que són emprats com a decoració domèstica o com a *souvenirs* turístics, en ocasions empra també objectes d'antiquari, sent predilecció pels personatges dels anys 50 amb els que evoca la seva infància. Explora aquests objectes i estableix tota una sèrie de relacions noves i significatives, en aparença amables però de gran profunditat discursiva.

Descontextualització

Tots aquests objectes que l'artista compra o troba tenen una càrrega simbòlica prèvia que pot ser aprofitada, potenciada, neutralitzada, desviada o contrariada d'acord amb una nova relació i escenari de destí. Sempre però hi ha un desplaçament respecte al context i significats inicials, cercant noves i paradoxals significacions.

Escenes i escenaris

Es tracta de posades en escena, en las que dos o més objectes de diferents procedències prenen contacte i es relacionen de manera insòlita amb humor i tendresa.

Moltes vegades l'artista planteja un joc de representacions on les escenes es van superposant i on cada representació pot ser alhora el referent d'una altra representació, com per exemple en *El cuarto*, on una escena de caça amb tres cérvols és contemplada per un altre cérvol des d'un altre pla de la representació. L'espectador/a que observa aquesta obra ocupa el lloc de *El cuarto* cérvol, que mira els altres sense pertànyer al grup. I alhora, pot haver-hi un espectador/a que veu un altre espectador mirant al cérvol... sempre hi ha un lloc que no pot ser assimilat per l'escena i una cortina de fum que s'obre per a mostrar un altre escenari.

Joc de significats

Els significats no deriven de la simple percepció sinó de la interpretació de l'associació de significats que podem inserir quan mirem els objectes.

Liliana Porter sent una especial debilitat tant pels objectes com per les idees, les idees però, sempre estan explicades a través dels objectes i la manera com els relaciona. Ho fa de manera estranya, els objectes deixen la seva aparent simplicitat per desenvolupar complexos entramats simbòlics que engeguen percepcions i comprensions que van més enllà del seu context referencial, que creuen diferents espais i temps i que donen lloc a múltiples interpretacions.

Hi ha un rerefons a l'obra de Liliana Porter el lema feminista d'*allò personal és polític* i el reivindicar els objectes considerats com a *kitsch*, propis de la cultura popular, com a material artístic que mitjançant l'obra passen a formar part del món de l'art, o sigui de "alta cultura".

Cal doncs, tenir present que les referències als objectes perduts del món de la infància o als objectes decoratius d'estimació personal comporten significats culturals complexos, i que mitjançant un joc relacional i dialògic, Liliana Porter potencia significats de potencialitat micropolítica.

La seva obra aplega metàfores que remetien a diferents aspectes del subjecte i de la societat: l'alienació, al poder i l'autoritat, les ideologies religioses i polítiques, a la comunicació, als símbols col·lectius i a la cruïlla de cultures d'aquest món global.

Representa una època complexa que coexisteixen els grans discursos i l'estimació a les icones del passat quotidià, Liliana Porter aplega les dues coses en una mateixa obra, una obra amb objectes que porten incorporades creences ingènues, estimacions personals i símbols perillosos. Porter els destapa i els retorna a la realitat discursiva i en aquest sentit la seva obra és política. Avui no hi ha lloc per la innocència, qualsevol cosa aparentment innocent comporta un perill d'ocultació.

El laboratori de l'artista seria la contrapartida del que funciona a la televisió; allò oposat a les barreges compulsives i sense sentit d'aquest mitjà mediàtic i, contra aquest efecte, Liliana Porter genera una ètica de la trobada, de la mirada i del diàleg.

Tècniques

Realitza connexions entre objectes, imatges i dibuixos d'escala múltiples, moltes vegades és en aquesta contraposició d'escala (gran-petita) d'on es poden inferir els significats.

L'obra és construïda amb tècniques i suports múltiples:

- gravats
- collage
- assamblage d'objectes, papers enganxats, pintura i dibuix
- petites instal·lacions amb diferents objectes: figuretes, prestatges, marcs, peanyes
- fotografies
- fotografies que reproduïxen natures mortes gravades sobre la paret
- pel·lícules

Empra associacions binàries, metàfores i símbols així com l'humor i la sàtira.

Filmografia

Realitza dues pel·lícules Porter *For You / Para usted* (16 minuts, 1999) i *Drum Solo / Solo de tambor* (19 minuts, 2000). Aquests curts estan dividits en breus vinyetes que mostren figures animals i humanes de joguina amb una expressió de perplexitat i astorament.

Podeu trobar imatges de l'obra de Liliana Porter a:

<http://www.acceder.buenosaires.gov.ar/acceder/buscar.htm?searchValue=PORTER%2c+LILIANA&recordFilter.author=PORTER%2c+LILIANA&searchField=creator&documentTypeld=24&page=1>

<http://www.barbarakrawgaller.com/contentmgr/showdetails.php/id/3793>

Entrevista a Liliana Porter (extracte)

per Adriana Herrera

Adriana Herrera: ¿Qué nos puede decir de la marca del Arte Conceptual en su obra? Lilianna Porter: Mi obra se formó dentro del arte conceptual. En los setenta nos propusimos hacer objetos no vendibles; la idea era lo más importante, no importaba la técnica. Hacíamos arte en un papel cualquiera, pretendiendo romper los cánones. Ahora, en perspectiva, nos damos cuenta de que se estaba creando otra estética.

AH: ¿Cómo describiría el proceso por el cual la fotografía se incorpora en su lenguaje? LP: La fotografía fue fundamental al pasar mi obra del expresionismo hacia la exploración de objetos sin expresión en sí mismos. La fotografía me permitió ahondar en el desvanecimiento del sentido que surge de la incongruencia entre los objetos y los símbolos...

AH: Uno de los ejes de estructuración de su trabajo es el espacio... LP: El espacio en mi obra no viene de una idea formal, sino de mi interés por colocar el objeto o el tema en un no-lugar. En el simulacro, las cosas están en un lugar blanco, en un no-espacio. El proceso de descontextualizar el objeto o el tema, colocándolo en un espacio vacío, lo llevé a cabo intuitivamente. Esto hace que el protagonista que coloco en ese espacio no se refiera a ningún lugar del planeta. Ese no-lugar hace que el espectador imagine lo que quiera. El

hecho de ubicar en el vacío a los elementos protagónicos puede disparar percepciones y comprensiones más allá del contexto referencial.

AH: ¿Cómo es la mirada que determina su elección de las figuras que utiliza? LP: Alguien me preguntó al principio cómo las elegía. Yo simplemente sabía intuitivamente cuáles juguetes podrían funcionar. Pero hay algo claro: en general son objetos de los cincuenta, figuras que corresponden a la época de la infancia (una Barbie no tendría cabida posible en mi universo) y son personajes del desconcierto, que no entienden, o que están asombrados. Hay un aspecto determinante en esta elección y te lo planteo a través de esta frase: la primera manzana que comiste es finalmente tu punto de referencia. Todo el vocabulario primero de tu vida es tu punto de referencia. En cierto modo, uno siempre sigue siendo lo que fue.

AH: ¿Cuál es el efecto de unir figuras aparentemente incongruentes? LP: Tomemos una imagen: sobre una mesa se juntan cosas que no tienen nada que ver: una "naturaleza muerta" con un libro de Jorge Luis Borges y un objeto kitsch - un platito con la imagen del Che Guevara, el cual es un souvenir traído de Cuba - y un Pato Donald. Desde esa superficie plana (neutral) donde se han colocado los elementos, emerge la percepción, no en un orden lineal, ni encadenado, sino con la simultaneidad con la que vemos el mundo. De pronto, uno se da cuenta de que ese hombre (Che Guevara) convertido en ícono, tuvo que vivir y morir de un modo determinado y que toda una vida confluye y termina en un platito. El Pato Donald viene del espacio virtual, pero hay un momento en que su figura y la del Che terminan en un solo nivel. En esa mesa, algo nos sugiere que todas las vivencias se equiparan...

AH: Hay también numerosas metáforas del poder en sus instalaciones... LP: Hay una situación inesperada en ellas. De hecho, yo sostengo que la estructura del arte es semejante a la de los chistes; ambas nos asaltan por sorpresa. En las obras planteo el mismo proceso de invención que uno hace de chico con los muñecos. Uno sabe que son juguetes, pero al mismo tiempo sirven de metáfora de la realidad. Recorro al acto de voluntad con que uno dota de vida o personalidad a los objetos de la infancia.

AH: ¿Cuál es la moraleja? LP: Que somos responsables de los contenidos, que somos responsables del mundo que creamos. Toda realidad es un contenido de ficción. Es una ficción que, a su vez, es la única realidad. Uno inventa discursos sobre todo lo que existe...

*Publicado en la edición Marzo/Abril 03 de Arte al Día News

<http://www.artaldia.com/content/view/full/19747>

PROPOSTA EDUCATIVA

1- Diàlegs

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Mirarem les imatges de l'obra de Liliana Porter (en paper o per internet) i les comentarem entre tots i entre totes. Explicarem que l'important de l'obra d'aquesta artista no està en la habilitat tècnica ni que ens agradin o no les seves figures sinó en els significats.

Comentarem alguna de les imatges:

En una fotografia de grup ens fixarem en la varietat de figuretes que empra i que ens parlen de moltes cultures i històries diferents.

Que col·loca les figures en posició de diàleg. (imatge diàleg amb un pingüí)

Mirarem un dels fotogrames de *Solo de tambor* i preguntarem als infants quines interpretacions donen a aquesta imatge.

Comentarem els quadres adjunts:

Quadre 1: relacions socials i personals. Totes les relacions són alhora personals i socials tot i que hi ha problemàtiques socials que no ens afecten de manera directa.

Quadre 2: relacions harmòniques i problemàtiques.

Donem forma a les idees. Idees en forma

1.1 Demanarem als infants que porten de les seves cases diferents figuretes, que també poden ser joguines, que trien les que per ells i per elles i, per la seva família siguin més significatives, si alguna de les figures no les poden portar al taller les poden fotografiar i portar les imatges. Seria interessant que portessin icones de diferents cultures i de diferents temps històrics, sinó, les podem portar nosaltres.

- Modelarem en fang blanc la figureta d'un autoretrat. Els més petits poden dibuixar-se en una planxeta de fang i li posarem un peu per a poder-la aixecar.

A la sessió següent els nens i les nenes explicaran a la resta del grup que significa la figureta que han portat per a ells i elles o pels seus familiars. Comentarem entre tots els significats d'aquestes figures en relació amb el temps, l'espai i les cultures que han estat fabricades i usades.

- Pels grups d'educació infantil les educadores poden confeccionar un petit dossier amb imatges de les figures i posar-li un peu: la figura del meu avi, la figura de la meva mare...

-Pintarem el nostre autoretrat i cada infant farà una composició amb aquest autoretrat i algunes de les figures. Li posarà un títol.

-Treballarem en petits grups mixtes: nens i nenes i infants de diferents cultures i edats, i, prepararem escenes en les que algunes de les figures dialoguen. Els infants escriuran en un paper el diàleg que s'han inventat i un títol pel treball. Cal limitar el núm. de figures emprades (dues o tres) per tal d'evitar la dispersió.

Es procurarà que les figures que escollim per l'escena siguin diferents per que donen més joc al diàleg i a les posteriors interpretacions. També es pot concretar més la proposta en el sentit de demanar que relacionen figuretes de diferents temps històrics, de diferents sexes, de diferents cultures... El més important de l'activitat és facilitar que els infants puguin ordenar el seu pensament, en aquest sentit si treballem amb grups molt dispersos i complexos quan més concreta sigui la nostra proposta més fàcil serà raonar els significats.

Comentarem els resultats i farem fotografies i dibuixos de les diferents propostes.

Alhora de dibuixar les escenes es pot proposar que dibuixen la que troben més interessant i també la seva. Pel que fa a les fotografies, podem aprofitar l'activitat per treballar la il·luminació amb focus, ens fixarem que segons sia aquesta il·luminació pot canviar els significats.

1.2 Els nens i les nenes es poden disfressar de figura, formar conjunts o escenes amb altres i posar-les un títol. No es tracta solament d'un joc de disfresses per estar bonics/es o divertits/es es tracta de crear significats, com per exemple si un infant es disfressa d'indi o de bruixa li preguntarem qui són els indis i qui són les bruixes, cercarem altres opinions dins del grup i donarem la nostra: podem explicar qui eren, què els hi va passar i perquè als indis nortamericans i com aquesta trista història real s'exotitza i passa a les pel·lícules i a les joguines de nens de manera descontextualitzada com si fossin personatges del món de la fantasia. Darrera de les bruixes també hi ha una història trista, eren dones que curaven aplicant antigues creences i medicines d'herbes, a l'edat mitjana un temps especialment misògen, les cremaven per acabar en aquestes creences i en el seu sentit de la llibertat. Indis i bruixes es van destacar per les seves formes de resistència. D'aquesta manera anem comentant tots els personatges de les disfresses. Quant formem les escenes apareixen nous significats, les fotografiem.

Finalment es poden fotografiar tots els infants del grup junts com feia Liliانا Porter amb les seves figuretes formant un grup de persones diferents que vénen de distints llocs i per tant tenen moltes històries que contar. Tots i totes plegades formem la societat i intentem conviure i això no és fàcil doncs sempre hi ha problemes que hem de resoldre.

2- Viatges

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Visionarem les obres *El viatge II* i *La historia sin fin*, totes dues són obres sobre tela realitzades en anys diferents.

En *El viatge II* de 1978 l'artista combina imatges bidimensionals amb trocets de cordell, fragments de paper gravats amb imatges i textos escrits, i, petits prestatges que sostenen diminuts sòlids geomètrics. Aquests objectes estan col·locats en forma de text, organitzats en ratlles i separats entre si per comes, com a si fos un escrit.

En *La historia sin fin*, realitzada el 1980 recicla les mateixes fotografies sobre diferents suports, reproduint les imatges amb distintes tècniques i afegint els models originals sobre la superfície de l'obra. D'aquesta manera Liliana Porter aconsegueix que els seus objectes trobats "viatgen" d'un medi a l'altre. La noció de passatge o desplaçament s'ha ressaltat en aquestes obres mitjançant els títols, les possibilitats simbòliques i literàries del vaixell de joguina, i, de les imatges d'Àlícia en el seu viatge per la terra de l'absurd. Els múltiples significats suggerits per aquests objectes donen a l'obra una qualitat oberta que resisteix qualsevol conclusió definitiva.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Continuarem treballant en grup però el refarem amb altres integrants.

Explicarem la història d'Àlícia en el país de les meravelles (1), mirarem els murals en ceràmica de Liliana Porter *Alice The Way Out* 1994, situats en un metro de New York i algunes il·lustracions d'Àlícia (2).

Per a l'activitat emprarem alguns d'aquestes il·lustracions impreses en cartolina o cartonet d'algun color que simuli paper vell i les retallarem. Ens inventarem un viatge per diferents espais i temps, on es pugui veure clarament el recorregut, en aquest viatge ens trobarem els dibuixos d'Àlícia. Podem emprar fotografies dels nens del grup per a simular que és el seu viatge o sinó volem allunyar-nos de la iconografia de L.P. podem emprar fotos de les seves mans. Barrejarem fantasia i realitat, alguns seran espais de Lleida dibuixats o en fotografia. Emprarem un suport blanc de cartró. També podem emprar petits objectes o joguines. Per a dibuixar ho podem fer amb carbó i cera blanca. Si el treball finalment volem penjar-lo -com les obres de l'artista- les fotos, objectes i joguines hauran d'anar enganxades.

Podem donar-li el sentit que malgrat tots i totes vivim en un mateix espai i temps, les distintes cultures, històries personals, fantasies i somnis ens permeten viure aventures especials i diferents com en l'obra de Liliana Porter i en la història de Lewis Carroll.

Una altra possibilitat seria prescindir dels dibuixos d'Àlícia i incorporar la imatge del seu personatge preferit. Hem triat Àlícia per trobar-se a l'obra de Liliana Porter, per ser un personatge mític del món de la fantasia i per que ens situa en un altre temps històric.

1- Lewis Carroll (pseudònim de Charles Dogson) va crear al 1865 un conte teòricament dirigit pels nens, però amb algunes idees revolucionaries que potser han fet que perdurés fins avui. Dins la més estricta fantasia, sense regles, sense moralines, ens narra una història sota la innocent mirada d'una nena de casa bona, acostumada a les bones maneres i a l'alta educació que véu com de cop i volta el seu món es gira al revés escoltant parlar animals, observant com el seu cos canvia de mida, jugant partits ridículs de croquet amb cartes humanitzades o intentant que la mítica reina de cors no li talli el cap. Carroll fa una crítica de la societat victoriana benestant amb paraules senzilles, amb metàfores amagades (parodiant cançons, rient-se de personatges que podrien ser reals...) com per donar ales a la imaginació dels nens i per fer-los sortir d'aquella apàtica vida rutinària. I això ho fa a través de les més absurdes situacions, les més inversemblants, però les que potser afectarien més a una oïda o a una lectura infantil de l'època. Mai pretén donar moralines, al contrari, se'n riu descaradament en alguns passatges i de passada es mofa de tota la monarquia anglesa.

2-Trobareu il·lustracions d'Àlícia al Google, millor buscar-les en anglès: Alice's adventures in wonderland. En aquesta adreça s'hi poden trobar les il·lustracions de J. Tenier de la primera edició de 1865: wec.shu.edu.tw/.../alice/alice_index.htm

I les d'Arthur Rackham a: <http://%20rocbo.chez-alice.fr/illus/rackham/index.htm>

3- Treballs forçats

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

La sèrie *Treballs forçats* està formada per 4 peces (un quadre i 3 objectes) en les quals l'artista reflexiona sobre el món del treball. Uns personatges diminuts escometen amb resignació un treball mecànic i rutinari que acaba sent una proesa per raons d'escala. L'obra ens mostra un món de treball obligatori que acaba sent rutinari, automàtic, que esdevé una condemna. L'immensitat de la feina és com si ajuntés tots els anys que són productius de la nostra vida i ens fa pensar en una descompensació entre el treball realitzat i el que rebem a canvi i en la desproporció que hi ha entre aquests treballs i els nostres desitjos. El títol reforça la consideració del treball com una penalitat.

Podem començar parlant dels treballs que realitzen els seus pares i mares i el que els hi agradaria fer a ells i a elles i perquè. Liliانا Porter ens mostra en les seves escenes uns treballs rutinaris, pensem quines avantatges i desavantatges tenen aquest treballs i també les d'altres que semblen més divertits. Deixarem al marge el tema dels diners que tractarem en les obres de Tom Otterness.

Pensem-hi, parlem-n'hi

Els hi preguntarem que en pensem de la manera que planteja el tema Liliانا Porter i si ells i elles el veuen de manera diferent.

Donem forma a les idees. Idees en forma

3.1 Modelaran en fang blanc o pasta de paper una figureta d'un treballador o treballadora, la pintaran amb pintura al tremp. Cercarem algun objecte o material en relació a la seva figura i de la mateixa manera que L.M. crearem una escena i després la fotografiarem.

Pensem-hi, parlem-n'hi

3.2 Els hi preguntarem quins problemes coneixen en relació al món del treball: el treball dels infants, l'explotació del treball de les persones per les multinacionals en els països desenvolupats, el paro, l'esclavitud, la prostitució obligada, el treball mal remunerat, la discriminació per raó de gènere, el treball domèstic...

Donem forma a les idees. Idees en forma

Proposarem que dibuixen alguns d'aquests problemes.

Després dibuixaran situacions en les quals el treball resulti satisfactori, si més no, finalment. Comentarem que moltes vegades treballar requereix d'un gran esforç però després ens trobem satisfets de la nostra feina i que això no és el mateix que viure una situació d'explotació o estar obligat a fer un treball que no ens agradi i no vol ningú per a guanyar-nos la vida o per viure immersos en una cultura que ens obliga.

BIBLIOGRAFIA

De Diego, Estrella. *Parlez-moi d'amour. El espejo dislocado de Liliانا Porter*. Arte i Parte, núm. 48, 2004.

Medina Reinón, Pedro. *Conversación con Liliانا Porter*. Artecontexto, 2004

Kirikú i la bruixa

Kirikú traerá la desgracia para nuestro pueblo porque es diferente.

Biografia de Michel Ocelot

Michel Ocelot, creador francès d'origen guineà ha estat format en escoles de cinema de París i Califòrnia, és especialista en dibuixos d'animació. Es va dedicar al curtmetratge i a les sèries de televisió fins que l'èxit de Kirikú i la bruixa li va permetre continuar fent llargmetratges. Ha guanyat varis guardons entre els que destaquen el Premi Bafta per *Les Trois Inventeurs* i un César per *La légende du pauvre bossu*.

Filmografia

Azur y Asmar (2006), *Kirikú y las bestias salvajes* (2005), *Princes et princesses* (2000), *Kirikú y la bruja* (1998), *Les quatre voix* (1987), *Les trois inventeurs* (1979).

Kirikú i la bruixa

Fitxa tècnica

Títol original:

Kirikou et la sorcière.

Distribuïdora: Alta Films

Gènere: Dibuixos animats

Any producció: 1999

Producció: Didier Brunner, Paul Thiltges

Direcció: Michel Ocelot.

Música: Youssou N'Dour.

Guió: Michel Ocelot.

Intèrprets:

(veus) Antoinette Kellermann, Fezele Mpeka, Kombisile Sangweni, Theo Sebeko

Durada: 70 min.

Sinopsi

El film està basat en un conte popular dels Senufos, una ètnia d'Àfrica occidental, en aquest cas localitzada a Costa d'Ivori (veure annex).

Un nen parla dins el ventre de la seva mare i neix amb facilitat ell sol.

Diu la mare:

- *un nen que parla en el ventre de la seva mare pot néixer tot sol*

- *un nen que neix sol també es pot rentar sol.*

Així comença la història d'un nen molt petit que sap exactament el que vol, que té respostes per a totes les qüestions que li planteja la vida, fins i tot abans del seu naixement. És independent, generós, sensat i valent, qualitat que necessitarà fer servir a fons, doncs Kirikú ha nascut en un poblat sobre el qual la terrible i bella bruixa Karabà ha imposat un malefici: no hi ha flors, ni aigua, han de lliurar-li tributs i no queden homes perquè, segons creuen els habitants del poble, se'ls ha menjat la bruixa. Kirikú emprendre un viatge ple de perills i aventures fins la Muntanya Prohibida, on el seu avi, el Savi de la Muntanya, que coneix Karabà i els seus secrets, l'espera per mostrar-li el camí de l'alliberament. Allí, el petit Kirikú descobrirà el secret de la maldat de Karabà i amb la seva tenacitat farà retornar la pau i la joia de viure al poblat.

El director Michel Ocelot retorna a l'Àfrica que va conèixer en la seva infantessa guineana, a través del petit protagonista, la banda sonora del film és obra d'un dels artistes africans més internacionals, Youssou N'Dour, coneixedor dels sons del continent i preocupat per conservar les tradicions musicals.

La pel·lícula va ser dibuixada a Riga (Letònia) per un equip d'animació format totalment per dones. A França les veus van ser doblades per persones africanes.

Joc de significats

Kirikú és l'escollit per salvar el seu poble: el seu destí està a la Muntanya Prohibida. La lluita per la supervivència, la identitat i per la llibertat del seu poble són el rerefons

perceptible d'aquest conte que ens arriba a través de la vitalitat, la valentia i l'esperança d'un nen.

El film barreja i a vegades confon els valors i costums d'una forma de vida més "primitiva" d'alguns poblats africans i els nostres valors, propis del present.

La història és rica en seduccions i també en continguts. La plàstica dels dibuixos està inspirada en l'art africà (màscares de l'Àfrica negra, art egipci) i en l'art "naïf" europeu; els fetitxes (1) són una fantasia robòtica actual barrejada amb el concepte de fetitxe africà.

També barreja diferents llegendes, contes i mites (2) en la pròpia història.

Aplicant alguns mètodes d'anàlisi podem esbrinar alguns dels aspectes més rellevants.

Mites i arquetips

La llegenda recrea el mite del nen salvador present en moltes creences -com ara la cristiana- propi de cultures patriarcals. Tanmateix, és una història africana inspirada en els rituals d'iniciació dels nois (unes proves que han de passar els nois joves per demostrar el seu valor i la seva capacitat que són la base de l'aprenentatge en les societats tradicionals). La història barreja les dues tradicions entre altres.

Pel que fa als arquetips de masculinitat posa de relleu l'arquetip del savi en front a l'arquetip del guerrer, no són els homes guerrers els que salven la tribu sinó el nen precoç, arquetip infantil del mag o savi. Kirikú aplegaria dos importants arquetips masculins el nen diví (alegria, renaixença...) i el nen precoç en una mateixa persona.

Identitat, diferència i reconeixement

El tema de la identitat surt diverses vegades en la història, Kirikú sembla tenir clar qui és, tanmateix li agradaria ser més gran, l'avi li contesta que quan sigui més gran voldrà ser més petit, cal alegrar-se de ser el que som, diu l'avi. Però Kirikú al final aconsegueix fer-se gran, si més no per a poder casar-se amb la bruixa.

Pel que fa a Karawà, quan s'allibera del dolor i de la maldat exclama: *Soy libre, ya no siento ningún dolor, por fin vuelvo a ser yo*. El mal, com a dolor personal i com efecte de dominació i crueltat cap als altres, no la deixava ser ella mateixa. Sembla retornar a la idea de Rousseau del subjecte bo per naturalesa.

Pel que fa a la importància del reconeixement a Kirikú li costa aconseguir-lo dels demés perquè és diferent: *Kirikú traerá la desgracia para nuestro pueblo porque es diferente*.

Les persones del poble li donen l'esquena perquè és diferent i alhora impedeixen que les coses puguin ser d'una altra manera, la por els immobilitza.

Ha de fer grans esforços per aconseguir el seu reconeixement, tan sols l'avi i la mare l'accepten i el valoren.

Confessa a l'avi que de vegades es sent molt sol i l'avi l'abraça. La mare el reconeix i li dóna el seu suport:

Madre reconócame! Demana Kirikú

-Te has convertido en un hombre muy guapo, hijo mío, contesta la mare.

Respecte al seu oncle Kirikú es lamenta:

-Tío, sea grande o pequeño, nunca has sabido reconocerme.

1- Fetitxe: objecte en el qual, segons les creences d'alguns pobles primitius hi ha un esperit protector o venjador de la tribu o persona que el té.

2- El director es va inspirar, en llegendes i formes de vida dels Senufo (veure annex) i, a més, en contes europeus com ara *Pulgarcito*, *La reina de les neus*, *La Bella i la Bèstia* i en mites com el d'Ulisses l'*Odissea* i el de Merlí.

Una història essencialista i individualista

Si pensem que *la identitat* es construeix en relació, ens adonem que en la pel·lícula succeeix ben al contrari. Kirikú ja té una identitat abans de néixer, ja sap el que vol. La història és en aquest sentit essencialista, hi ha una essència en Kirikú que el fa ser el

que és: un nen diferent, petit, veloç, racional, imaginatiu, valent, que sempre sap el que vol i el que ha de fer... La identitat de Kirikú no es construeix en contacte amb els/les altres, ja la té de naixement.

Kirikú es mostra gairebé sempre autosuficient, en alguns moments deixa que l'ajudin –la mare, l'avi, els esquirols- però a la resta de la pel·lícula no necessita a ningú, s'ho munta tot sol.

És l'únic personatge que pot fer coses positives, tots els altres no saben fer res o ho fan malament, no hi ha cap altre nen o nena que tingui una mica de seny o de sentit de la responsabilitat. Kirikú és un heroi construït en base als seus poders però també en base a la ignorància i la impotència de tots els altres personatges. Tothom ha de ser salvat i ell és l'únic salvador.

En aquest sentit el film enfoca més el subjecte que les relacions entre les persones que resten submergides darrera de la relació de dominació del poble per la bruixa. El poble es transforma en massa on prevaleix la por, la impotència, la desconfiança, la negativitat i la venjança.

Canviar les coses requereix un gran esforç com obrir el túnel i no perdre'ns-hi. Kirikú ha de vèncer les seves limitacions i la por, solament s'atura per a descansar, de vegades es sent perdut. Això ens passa a tots i a totes de vegades, en aquest sentit ens hi podem identificar, però cal plantejar-nos la possibilitat que fossin més i no solament Kirikú els que a partir de les seves possibilitats lluitessin per canviar les coses. Realment cal un salvador per millorar? O tan sols es tracta d'una fantasia sorgida de la impotència.

Fer-se preguntes

Aquesta és una part interessant del film, Kirikú es fa preguntes, pregunta *Perquè és malvada la bruixa Karawà?* Ningú li vol respondre, pensen que és perillós fer-se preguntes sobre la bruixa i això alimenta el sentiment d'impotència.

Kirikú vol saber i és al trobar respostes quan veu amb claredat el que cal fer.

Relacions de gènere

Les dones en aquesta història hi tenen poc a dir. Malgrat ser una història sense homes - han estat convertits en fetitxes- és una història contada per homes i pels homes.

La història recull l'arquetip tradicional de dona dolenta amb poder (la bruixa) i la dona mare (bona, submissa i fidel). Quan Kiriku neix, pregunta pel pare, pels germans del pare i de la mare, no pregunta per les germanes... Quan se'ns mostra els nens que juguen no hi veiem les nenes. L'heroi és un nen. La saviesa la té l'avi i Kirikú. Kirikú diu que a ell no li agraden les nenes.

És normal que un bruixot -home savi- tingui poder, però si el té una dona aquesta ja ha de ser dolenta, de fet quan Karawà es torna bona li desapareixen els poders, ja no serà més una bruixa, està preparada per l'amor i el matrimoni, ni s'ha de defensar de les acusacions de la gent del poble, ho fan per ella l'avi i Kirikú, ni tan sols ha d'assumir de seva responsabilitat pel comportament anterior.

Es pot pensar que això és així perquè reflecteix amb realisme el discurs d'una societat patriarcal, però com abans hem esmentat la història és una barreja de trets culturals diferents. De fet, per pal·liar aquest enfocament tradicional de gènere, l'autor hi afegeix alguns trets més actuals. Recordem el diàleg de Kirikú i la bruixa -ara bona- en el moment de la proposta de matrimoni:

- *Cásate conmigo*
- *No quiero ser la criada de nadie*
- *Si fueras mi mujer, no serias mi criada*
- *Todos los hombres dicen eso antes de casar-se*
- *Yo no soy como todos los hombres*

Sembla com si amb aquest diàleg, poc creïble dins la trama de la pel·lícula, es volgués contrarestar el sexisme del film, però s'aconsegueix?

Quan Kirikú creix, Karawà oblidada les seves reserves de cop, s'enamora i es torna submissa.

A què es dedicarà Karawà quan es casi si no vol ser una criada? Hi ha algun indicatiu que indiqui una altra ocupació o alguna possibilitat de canvi social. El diàleg resta totalment fora de context.

El detall de la confecció de la pel·lícula -en la qual els protagonistes són masculins: Michel Ocelot, Youssou N'Dour, Didier Brunner, Paul Thiltges, mentre que qui construeix l'àrdua tasca de l'animació són dones anònimes- és en certa manera rellevant.

Les relacions de poder

Si ens fixem en el tractament que fa de les relacions de poder ens adonem que el film planteja:

Poder = mal = relacions de dominació

El poder està localitzat en la bruixa malvada, que ho és per una causa aliena -per culpa de l'espina que té clavada a l'esquena- quan l'espina ja no hi és el poder i el mal desapareixen.

El postestructuralisme entén el poder com a desplegament com a quelcom que tots i totes podem tenir, aquesta manera de pensar el poder com a omnipresent en qualsevol tipus de relació ens prevé que sempre es poden tornar a donar les mateixes relacions d'opressió tan a nivell macropolític com micropolític. En aquest sentit no hi ha un final feliç per sempre sinó una atenció continua al voltant de les relacions de poder.

Julia Varela diferencia les relacions de poder de les relacions de dominació:

Quan es parla de poder la gent pensa en els polítics i en les elits. Quan Foucault parla de poder es refereix a totes aquelles relacions existents entre les persones en les que els uns tracten d'orientar, conduir e influir en a conducta dels altres. Són relacions que solament poden existir en la mesura que els subjectes són lliures i que poden emprar estratègies. Les relacions de dominació són al contrari disimètriques, on la llibertat dels participants és anul·lada. (3)

Així doncs des d'aquesta perspectiva, les relacions que el film estableix com a relacions de poder, serien en realitat, relacions de dominació. Pel que fa al poder, en té la bruixa, però en té encara més Kirikú, tanmateix, també en té el cap de la tribu que amb la seva visió negativa i pessimista impedeix que les coses canvien; en tenen els nois quan discriminen Kirikú per ser diferent, etc...

L'avi diu que quant més por té la gent del poblat més poderosa és la bruixa.

El film reconeix que no solament la bruixa és malvada com es pot veure en aquest diàleg entre Kirikú i la seva mare:

- *La bruja no es la única, algunos niños...*
- *Como el agua moja i el fuego quema. Hay que saberlo, hay que estar prevenido*
- *Pero ella es mas mala que los demás*
- *Es verdad tiene mas poder*

Com podem veure també aquí es reforça la idea de poder = mal.

El bé i el mal

La història trenca la dicotomia entre el bé i el mal i, en aquest sentit, és una manera de pensar actual. La bruixa pot ser bona i dolenta depèn de les circumstàncies.

No obstant això, la història conserva molts del tòpics antics, com el de combatre el mal fent el bé, com si la innocència i la bondat ens pogués salvar.

Karawà no vol els nens, menysprea a les dones, odia als homes, vol fer mal...

Karawà és dolenta perquè uns homes li havien fet molt mal, li havien clavat una espina enverinada que la va convertir en malvada i al mateix temps li va donar els poders de bruixa que sense l'espina perdria. Tan sols la innocència i la intel·ligència la pot combatre: *La bruja no sabe que hacer ante la inocencia y ante una inteligencia despierta y libre*, diu l'avi. Aquest és el camí de l'alliberació, segons el film, el camí de Kirikú.

Però és realment innocent Kirikú? Kirikú se les sap totes, no ignora el mal, no és fàcil d'enganyar i pot ser molt enginyós per a sortir-se'n amb la seva. Potser no és tan innocent com pretén l'avi però si que és llest i valent i en aquesta història amb això n'hi ha prou per a vèncer el poder.

Encara que ben pensat no és una idea massa útil. Si apliquem aquesta idea a l'actual situació mundial de Neoliberalisme -que fa més pobres i més rics als que ja ho són- com podria canviar un nen salvador aquesta lacra i encara que moltes persones facin el bé com ho podrien canviar? Aquesta manera de pensar crea una falsa consciència realment beneficiosa pels poderosos, com si la millora o la solució estès en l'individu (en la seva bondat) i no en la manera de pensar i d'actuar de moltes persones des d'una perspectiva social.

És una falsa ètica que no té a veure amb l'actitud d'ajudar els altres. Kirikú ajuda els esquirois i aquests l'ajuden a ell. Allunyar-se de preconceptes al voltant del bé i del mal, no significa adoptar una actitud poc ètica amb les altres persones.

Però, Kirikú -com Crist- fa sempre el bé encara que a ell li facin mal, es veu en la seva relació amb els nens, i finalment quan perdona i s'enamora de la bruixa. És la de Kirikú una actitud assertiva? De fet, com a nen diví no li cal, doncs pot posicionar-se per sobre del bé i del mal.

Cal perdonar, diu l'avi. Tornen els homes *fetitxes* i com si no és passat res, tots tan feliços. On resta el sentit de la responsabilitat? I la memòria del dolor infringit? Què ha après d'aquesta experiència el poble? Com podran evitar de caure en una nova forma d'esclavitud i de patiment?

Quan Kirikú i la seva mare estan parlant sobre el mal, aquest es naturalitza i es considera com a una contingència inevitable i, estar previnguts, sense cap tipus de poder ja que es considera dolent i sense un Kirikú que els salvi de nou de poc els hi servirà.

3- Julia Varela. P. XI, en Ball, S.J. *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Morata, 1997.

Racionalitat, enginy i imaginació

El poder de Kirikú aplega trets físics -la velocitat- i trets mentals -la racionalitat i la imaginació- tots ells ben necessaris per a dur a terme l'empresa que emprèn.

Fa servir la imaginació en moments en què el sentit de la realitat li diu que no hi ha res a fer, com ara quan es disfressa d'ocell per burlar la vigilància del fetitxe, amb la imaginació supera el sentiment d'impotència i pot avançar cap a la seva meta.

La imaginació està aquí lligada a l'enginy com quan diu als nens que es moguin perquè ell no té força per tallar l'arbre o quan descobreix que el porc senglar té les orelles sensibles i el utilitza per explorar la muntanya.

Els nens del poblat volen jugar i divertir-se però no volen pensar, el seu comportament és irresponsable, el comportament de Kirikú és ben contrari, sempre atén, amb *la intel·ligència ben desperta*.

L'exotització dels Senufo

En certa manera, Michel Ocelot, exotitza les tradicions d'aquest poble, per tant no podem conèixer la realitat dels Senufo a través d'aquesta pel·lícula, solament l'apropiació que la mirada de l'autor en fa.

Vigilància

El sistema de vigilància de Karawà és per mitjà d'un fetitxe que controla tots els moviments de les persones des de dalt d'una torre. Foucault explica que els sistemes de vigilància moderns s'allunyen d'aquestes formes més antigues doncs estan inscrites per l'educació en la nostra identitat, en la norma, es tracta d'una eficaç autovigilància o vigilància mútua. Tanmateix, hem de considerar que avui dia, a través de les càmeres de vigilància, d'internet i en general de les noves tecnologies es torna al sistema de vigilància antic, que les persones acceptem a causa de la inseguretat i la por.

PROPOSTA EDUCATIVA

En aquest cas fem una proposta a dos nivells de complexitat, els educadors i les educadores hauran d'adaptar igualment les activitats als seus respectius grups.

NIVELL I

1.1- Àfrica. Els Senufo

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Començarem fent algunes preguntes sobre Àfrica:

Hi ha al grup alguna nena o nen que hagi nascut a Àfrica?

Coneixem alguna persona d'Àfrica?

Què en sabem d'Àfrica?

A Àfrica hi ha ciutats igual que a Catalunya però hi ha també poblats. Veurem una pel·lícula que parla d'Àfrica, d'unes persones que són els Senufo que viuen en diferents poblats. Mirarem el mapa i localitzarem Àfrica i els poblats Senufo.

Mirarem les fotografies de Pierre Dehé, 2002 de persones de Costa d'Ivori i de poblats Senufo.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Dibuixarem un poblat Senufo amb fang (barrejat amb una mica de làtex) sobre un paper gruixut gran. Amb el mateix fang enganxaran fulles seques per fer la teulada.

Abans però ens hem de fixar molt bé com són les cases del Senufo tant diferents a les nostres. Estan fetes amb fang, amb troncs i amb fulles...

L'activitat també es pot fer modelant les cases en fang i enganxant pedretes, fulles seques i petites branques.

Parlem de les nostres produccions

Els infants explicaran el que han dibuixat o modelat i diran si estan contents i contentes de com els hi ha quedat.

1.2 - La història de Kirikú

Observem

Visionarem un bocí de la pel·lícula a cada sessió. L'educadora pot anar fent observacions abans, durant o després de la projecció del film. Fins i to podem posar pausa per a fer un comentari o una pregunta.

Comentarem que la pel·lícula està basada en els costums d'aquest poble i que l'autor en va treure la idea a partir d'un conte dels Senufo la història, però que no és realista és del món de la imaginació. Michel Ocelot s'imagina coses a partir d'un conte Senufo i crea la pel·lícula de dibuixos animats.

Ens fixarem en:

- Les formes i els colors de la natura i en com aquestes configuracions acompanyen la història: la natura es marceix o reviu, donant lloc a formes vegetals que s'obren com en un paradís ple de flors i animals "exòtics".
- La combinació de colors: verds, blaus, marrons, terres i taronges.
- El paper de les cançons que, excepte la del final, donen suport al desenvolupament de la pel·lícula i expliquen el que passa.
- Que en aquesta història les nenes no tenen un paper important.
- La nuesa dels africans. Comentarem que és la seva forma de relacionar-se amb el cos.
- En els fetitxes, explicarem el que són i com aquests tenen la forma d'escultura africana i també que semblen robots.

Pensem-hi, parlem-n'hi

Fem algunes preguntes senzilles com ara:

Si els hi ha agradat i què és el que els hi ha agradat més?

Com es diu l'heroi de la pel·lícula?

Com és Kirikú?

De quina manera va néixer?

Quins problemes tenen en aquell poblat?

Si creuen que un nen petit pot realment vèncer a una persona tant poderosa.

Què són les bruixes i quines bruixes del món de la imaginació coneixen?

Perquè les bruixes no poden ser bones?

Donem forma a les idees. Idees en forma

Farem dibuixos de la pel·lícula en tamany quartilla i paper bàsic, després els podem juntar tots i enganxar-los com si fos un conte o un petit llibret. Podeu dibuixar amb llapis i pintar amb pastel, després fixarem els dibuixos. Cada educador o educadora s'organitzarà el conte a la seva manera.

Dibuixarem a Kirikú i als altres personatges del film, els fetitxes, els animals, les plantes, el baobab.. amb el suport de les imatges. Farem textures diferents i imitem els colors del film.

Els infants escriuran en un paper els problemes del poblat, si encara no saben escriure l'educador/a els hi donarà un paper escrit amb la resposta dels nens i de les nenes sobre el problema d'aquestes persones (de l'aigua, dels homes desapareguts, la por, la impotència, els infants són irresponsables....) i els dibuixaran Aniran dibuixant i escrivint les seves opinions i respostes.

1.3 – Els problemes dels infants d'Àfrica i els nostres problemes

Cercarem en diaris i revistes alguns dels problemes reals dels nens i de les nenes d'Àfrica, retallarem les imatges i les enganxarem en un mural.

Dibuixaran en un paper alguns d'aquests problemes i també alguns problemes que tenen ells i elles aquí a Lleida. Comentarem les semblances i les diferències. Si ho creiem convenient es poden afegir com a part final del nostre conte.

1.4 – Una màscara fetitxe

Per acabar poden confeccionar una màscara fetitxe amb una pastilla de sabor i petits punxonets, que serà, a l'igual que creuen algunes persones d'Àfrica, el seu esperit protector. La col·locarem dins d'una capseta.

Pensem-hi, parlem-n'hi

Comentarem els resultats dels nostres treballs. Preguntarem si creuen que una màscara pot ser un esperit protector o això és quelcom del món de la imaginació. Respectarem les seves creences.

NIVELL II

Les propostes que fem per aquest segon nivell no té un desenvolupament lineal ni temporal. Caldrà que els educadors i les educadores trien les activitats i que les programen més acuradament segons les seves possibilitats.

2.1- Àfrica. Els Senufo

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Començarem fent algunes de les preguntes del nivell 1 i altres més complexes: Quins són els problemes més greus que actualment té el poble africà? Podem comentar la responsabilitat que té occident en alguns d'aquests problemes: colonització, explotació industrial i de recursos, deute extern...

Cercarem per internet informació sobre el poble Senufo, ens fixarem que hi ha informació a tres bandes: l'oficial, la turística i la de les ONG. Podem comentar el perquè.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Dibuixarem nens i nenes negres a partir de fotografies de suport. Pels nens i nenes blancs/es dibuixar a una persona negra resulta difícil, ens hem de fixar bé en els seus trets facials. Comentarem que tot hi que tenen la pell més fosca que nosaltres, cada persona negra és diferent. Si ens dóna temps podem pintar els nostres dibuixos.

2.2 - La història de Kirikú

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Començarem a visionar la pel·lícula de Kirikú. Comentarem que malgrat està parlant d'Àfrica barreja continguts de diferents tradicions culturals. En certa mesura exotitza les tradicions d'aquest poble, per tant no podem conèixer la realitat dels Senufo a través d'aquesta pel·lícula, solament es tracta de la mirada de l'autor.

Podem contrastar la informació que tenim dels senufo amb el que planteja la pel·lícula i veure les semblances i les diferències.

Comentarem on és la realitat i on la fantasia, on és la fantasia dels Senufo i on és la de Michel Ocelot.

Podem dividir el film en parts i visionar-lo en 3 o 4 sessions a fi que els comentaris no acaben avorrint els infants. Deixarem que els nens i les nenes diguin la seva opinió, ens farem preguntes i afegirem els nostres comentaris.

L'educadora pot anar fent observacions abans, durant o després de la projecció del film. Fins i tot podem posar pausa per a fer un comentari o una pregunta.

Ens fixarem en:

- La planificació (els més emprats són: pla de conjunt, pla mitjà, primer pla i primeríssim pla) i els moviments de càmera.
- La barreja d'estils artístics i d'influències culturals del film.
- Les formes i els colors de la natura i el seu simbolisme: la natura es marceix o reviu, donant lloc a formes vegetals que s'obren com en un paradís ple de flors i animals "exòtics".
- En la simbologia del túnel-lladriquera com a metàfora de superació de les dificultats de Kirikú. En com aquestes configuracions de la natura acompanyen la història.
- La combinació de colors: verds, blaus, marrons, terres i taronges.
- La simbologia dels colors: foscos, vermells i taronges pels moments més problemàtics, blancs, blaus i verds i algun rosa pels moments de renaixença.
- Les textures: de les pedres i roques, dels troncs, de l'aigua.
- La utilització de siluetes negres.
- La senzillesa dels dibuixos dels personatges, més realista, que contrasta amb uns fons més elaborats i preciosistes.
- El paper de les cançons que, excepte la del final, donen suport al desenvolupament de la pel·lícula i expliquen el que passa. La cançó emprada com a suport del dolor i de l'alegria.
- L'exotització d'alguns aspectes de la pel·lícula: joies, paisatges...
- Què és una història que reflecteix una societat patriarcal on les nenes-noies-dones tenen un paper secundari.
- Que al mantenir la nuesa dels africans i de les africanes, es respecta la seva forma de relacionar-se amb el cos...

Pensem-hi, parlem-n'hi

Podem aprofundir en la interpretació del film amb algunes preguntes, les poden fer els infants i les podem fer nosaltres.

Fer-se preguntes és una bona manera d'aprendre. Demanarem els infants que escriguin algunes preguntes sobre com es relacionen les persones d'aquesta pel·lícula o quelcom que no acabin d'entendre o de veure clar, les contestarem entre tots i totes, els animarem a tenir un esperit crític. Els hi comentarem que algunes de les activitats que hem pensat han estat dissenyades des d'una perspectiva educativa crítica.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Representar amb llapis i aquarel·les els moments més inquietants i els més macos del film.

Ens fixarem en quins han triat els nens i quins les nenes i també si hi ha diferència entre les triades dels infants de diferents cultures, per si hem de fer alguna observació.

Parlem de les nostres produccions

Els infants explicaran el que han dibuixat i comentarem entre tots i totes els resultats.

3- Paisatges “exòtics”

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Observarem imatges de pintures naïf de Rousseau i fotografies realistes de paisatge africà. Compararem les pintures de Rousseau i els paisatges dels fotogrames de la pel·lícula.

Comentarem que la plàstica de les persones africanes no té a veure amb aquestes representacions. Que aquesta manera de pintar els paisatges se la van inventar els europeus de començament del S. XX i els hi agradava perquè la consideraven primitiva al no tenir perspectiva. S'assembla a la pintura egípcia.

Parlem del significat de la paraula exòtic (veure l'apartat de Identitat-alteritat), i que significa exotitzar l'altre/a. Comentarem que l'exòtic no té a veure amb els paisatges ni amb les persones diferents a nosaltres, sinó amb la nostra mirada. Explicarem la paraula exotització. Preguntarem si creuen que aquesta pel·lícula és racista.

Donem forma a les idees

Pintarem un paisatge naïf que els infants consideren “exòtic” a partir de les fotografies d'un jardí o paisatge natural de Lleida.

Pintar un paisatge realista a partir de fotografies d'un paisatge on habiten els Senufo. Podem pintar-los amb pintura al tremp, dibuixant directament amb el pinzell.

4- El rol de les nenes

Pensem-hi, parlem-n'hi

Començarem fent alguna d'aquestes preguntes:

Creus que és una pel·lícula per nens o per nenes?

Quin paper tenen les nenes i les dones en aquesta pel·lícula?

Hi trobem algun estereotip de gènere? Quines diferències hi ha entre els costums dels Senufo i les nostres costums i com afecta això la discriminació de les dones? Perquè les bruixes no poden ser bones?

És aquesta una pel·lícula sexista?

Donem forma a les idees. Idees en forma

Inventarem un altre rol per les nenes de la pel·lícula. Dibuixarem en una tira de còmic, la història que ens hem inventat.

5- Relacions de poder i dominació

Pensem-hi, parlem-n'hi

Què contestaries a la gent que diu que: *Kirikú traerá la desgracia para nuestro pueblo porque es diferente.*

Perquè els nens no volen jugar amb Kirikú?

Qui té més poder Kirikú o la bruixa?

Quin és el poder de Kirikú?

Quines altres persones del film tenen poder i quin és el seu poder?

És dolent tenir poder?

Quina és la diferència entre poder i dominació?

¿Perquè la bruixa va transformar els homes en fetitxes?

Quant ens enfrontem a algú més fort que nosaltres quines altres maneres trobaríem de lluitar?

Observem

Observarem la planificació i els moviments de càmera d'algun bocí de la pel·lícula.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Crearem personatges i pensarem quins són els seus poders. Els dibuixarem exercint aquests poder de manera productiva i també negativa (relacions de dominació). Quant dibuixem els personatges els enquadrem en diferents plans.

6- El bé i el mal

Pensem-hi, parlem-n'hi

Quins tipus de mal coneixes?

Existeixen les persones bones i les persones dolentes o -com s'infereix del film- és millor pensar que hi ha persones que fan el bé i que fan el mal?

¿Pot una persona canviar?

Si algú et tracta malament tu l'ajudaries?

Perquè és malvada la bruixa Karawà? Perquè ningú vol respondre a aquesta pregunta?

Creus que al final del film, la bruixa s'hauria de responsabilitzar del mal que ha causat? De quina manera ho podria fer?

Donem forma a les idees. Idees en forma

- Comentarem que quant trobem algú molt diferent de nosaltres tenim por i ens hi distanciem i a vegades els/les marginem. Dibuixarem amb cera una persona diferent de nosaltres i escriurem amb cera blanca quines són les diferències que ens fan por o que ens molesten. Ho pintarem amb aquarel·les, els fons ha de ser fosc per a què ressalten els escrits.

- Representarem una màscara africana i la dividirem en dues parts, una amb expressió de persona bona i l'altra amb expressió de persona dolenta. Emprarem la tècnica del cartró pedra: primer farem el disseny amb llapis de colors, després un motlle amb fang, el cobrirem amb paper albal i després en cartró pedra. Quan estigui sec, traurem el motlle i pintarem la màscara amb pintura plàstica.

Parlem de les nostres produccions

7- Problemes, reptes i dificultats. Imagina!

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Quins problemes ha de resoldre Kirikú?

Quines metàfores crea Michel Ocelot per a representar aquests problemes: el túnel-lludriguera, el monstre de l'aigua, el baobab que atrapa els infants, la piragua...)

Donem forma a les idees. Idees en forma

Pensarem amb algun problema que hàgim tingut i que puguem compartir amb la resta del grup, ens representarem emprant la metàfora del túnel. Podem fer un collage-fotomuntatge. Ens farem fotos amb una postura que simulem sentir-nos atrapats per aquest problema.

Pensarem de quina manera ens han ajudat els/les altres a resoldre'l i representarem en un altre collage la manera de sortir d'aquest túnel amb l'ajut dels altres.

Pensem-hi, parlem-n'hi

Contestarem les preguntes

Quins problemes té la societat actual?

Contra qui/què s'hauria de lluitar avui? De quina manera?

Quins problemes tenen a Àfrica i quins tenim nosaltres?

Què és la globalització?

Als infants els hi costa d'entendre la paraula social. Aquí, la paraula social fa referència als problemes que tenim en comú totes les persones.

La globalització és el sistema pel qual es regeix el capitalisme actual. És un règim de lliure comerç que alhora coarta la llibertat de desplaçament de les persones. La globalització porta a què el món estigui governat pels interessos de les grans empreses multinacionals i limita el poder polític de les nacions i els drets dels pobles. (Veure Annexes i quadre globalització-altermundialització)

Emprant la història de Kirikú com a metàfora, el poder malèfic de Karawà pot ser el de les grans multinacionals –que solament actuen per aconseguir grans beneficis sense cap consideració ètica– i les persones seriem els fetitxes que per art d'encanteri portem a terme la seva voluntat. La por seria el recurs per immobilitzar a totes les altres persones. La diferència està en el tipus de benefici, el de les grans multinacionals seria econòmic, mentre que en Karawà això no es veu massa clar, sembla com una necessitat de fer mal per a compartir el seu dolor...

Donem forma a les idees. Idees en forma

Farem un treball en gran grup i ens repartirem la feina en petits grups.

(Aquesta activitat està relacionada amb alguns aspectes de Tom Otterness, podem mirar alguns dels seus treballs.)

Representarem els aspectes negatius de la globalització com un gran monstre de molts braços, cada braç serà un dels problemes que hem esmentat. Podem crear el monstre per mitjà d'una escultura de goma-escuma, de paper maché o cartró pedra.

Pensarem que podríem fer les persones amb els nostres poders per a vencer la por i desgastar la dominació d'aquest monstre. Representarem les persones mitjançant petites esculpetes de pasta de paper que collocarem damunt dels braços del monstre fent les accions que hem pensat.

Parlem de les nostres produccions

Comentarem els nostres treballs i opinarem sobre la pel·lícula. Poder fer aquestes preguntes:

Creieu que els treballs realitzats us han ajudat a entendre més coses d'aquesta pel·lícula?

Quines són les coses més importants per a vosaltres que heu après d'aquesta pel·lícula i de les activitats realitzades?

ANNEX

Els Senufo

Com altres ètnies africanes, els senufo no coneixen fronteres i viuen repartits entre Costa de Marfil, Malí i Burkina Fasso. Menys desenvolupats que els pobles del sud del país són més a prop de les antigues costums africanes, els poblats senufo són un exemple de l'arquitectura popular emprada en Àfrica durant segles, dins la seva artesanía destaquen les màscares, teles pintades i atuells de fang. Korhogo, és el centre de la cultura Senufo. Destaquen els grups de dansa com ara el Tam Tam Karibu procedent de la Companya Nacional de Dansa de Costa d'Ivori.

Els paisatges són molt macos si més no als nostres ulls d'occidentals, els baobab són els arbres més apreciats pel turisme.

S'organitzen per castes i el seu funcionament es basa en el "Poro", una formació d'iniciació reservada als homes on aprenen els secrets i tradicions d'aquesta ètnia, el Poro es porta a terme durant períodes de set anys; és a dir tota la vida. Cada poblats senufo té un bosc sagrat on es realitzen aquests rituals. El centre de tots els poblats senufo és la casa dels fetitxes, un lloc sagrat on es conserven les relíquies dels avantpassats, ídols de la seva religió animista. Un lloc emblemàtic per entendre les creences màgiques i animistes d'aquesta ètnia és Shienleô, que significa esperit protector, la roca sagrada dels Senufo. Des de fa molt temps, un grup de bruixots ha viscut en aquesta roca d'aspecte màgic per ajudar als creients a comunicar-se amb els

seus avantpassats. Els membres del poblat sacrifiquen animals per agrair els favors concedits en anteriors visites.

Costa d'Ivori

DATES

CAPITAL: Yamusukro.

EXTENSIÓ: 322.463 kilòmetres quadrats.

POBLACIÓ: 15.446.231 (cens de juliol de 1998) actualment uns 16 milions.

COMPOSICIÓ ÈTNICA: la població de Costa d'Ivori esta composta per uns cinquanta grups que engloben diferents ètnies com ara els agniashanti, els lobi, els krou, els senufo i els kusa.

IDIOMA: El francès és l'idioma oficial però hi ha tantes llengües com ètnies.

GOVERN: República presidencial i pluripartidista. El 7 d'agost de 1960 es va independitzar de França.

Costa d'Ivori (en francès *Côte d'Ivoire*, únic nom oficial del país) és una república de l'Àfrica occidental. La capital és Yamoussoukro, tot i que la ciutat principal és l'antiga capital, Abidjan. Antic destí de galions en busca d'esclaus i matèries precioses, com eben i ullals d'elefants –comerciants portuguesos i d'altres llocs hi van arribar en els segles XV i XVI– i antiga colònia francesa. A partir de 1830 la presència de francesos va ser dominant, els francesos van dirigir dures campanyes militars, que va concloure en una llarga guerra el 1890. En 1890 es van introduir els sistemes de plantació francesos i l'esclavisme. Els treballs forçats es van mantenir malgrat l'abolició de l'esclavitud en 1945. Va obtenir la independència el 1960 i passà a ser un país amb un president. El seu desenvolupament econòmic ha estat afectat per una convulsa vida política, agreujada per la corrupció oficial i el refús a adoptar les reformes necessàries. No fa massa temps va patir una guerra -2002-2003- arrel d'un cop d'estat militar.

Primer productor mundial de cacau i el segon de cafè és, no obstant això, un país pobre altament endeutat a causa d'un sistema comercial injust i de l'explotació comercial dels països desenvolupats. Tot i que si es compara amb altres països d'Àfrica encara sembla un país relativament estable. Apreciat pel turisme pels seus paisatges i els seus costums.

Els problemes més greus amb els que es troba actualment són:

Milers de nens esclaus treballen en les plantacions.

Precàries condicions de salut de part de la població degut a la malària, la SIDA i altres infermetats.

La tala de boscos que porten a terme empreses occidentals per a obtenir paper, alterant la seva cultura i forma de vida.

L'endeutament extern.

Les condicions de les dones i dels nens i nenes a les presons. Quan una dona és empresonada ho són també els seus fills petits que resten a la presó amb unes condicions lamentables.

<http://www.africaquiz.com/>

El tercer món

El término Tercer Mundo (acuñado por el demógrafo francés Alfred Sauvy) se ha convertido en una forma convencional de referirse a las sociedades menos desarrolladas pero, en algunos aspectos, no resulta muy satisfactorio. La etiqueta parece indicar que esas sociedades están bastante alejadas de los países industrializados y que constituyen un mundo aparte del nuestro. Sin embargo, esto no es cierto en absoluto, ya que hace mucho tiempo que existen lazos recíprocos entre las sociedades del Tercer Mundo y los países industrializados. Dichas sociedades fueron configuradas por el impacto del colonialismo (véase la figura 3.4) y por los vínculos comerciales fraguados con los estados occidentales. A su vez, las conexiones que Occidente estableció con otras partes del mundo han influido considerablemente en su propio desarrollo. Por ejemplo, el hecho de que exista una gran población negra en los Estados Unidos y Brasil es un resultado del "comercio de personas" -esclavos- que desarrollaron los colonizadores.

La gran mayoría de las sociedades del Tercer Mundo se encuentran en áreas que tuvieron gobiernos coloniales: en Asia, África y Sudamérica. Una o dos son todavía colonias (Hong-Kong, por ejemplo, fue colonia británica hasta 1997, cuando se cumplieron los acuerdos de traspaso de poderes a China). Unas pocas

áreas colonizadas lograron pronto su independencia, como Haití, que se convirtió en la primera república negra independiente en enero de 1804. Las colonias españolas en América del Sur alcanzaron su libertad en 1810 y Brasil se liberó del control portugués en 1822.

En algunos de los países que nunca fueron gobernados por Europa las relaciones coloniales no tuvieron menos influencia; el ejemplo más notable es el de China, que, desde el siglo XVII, fue obligada por la fuerza de las armas a suscribir acuerdos comerciales con las potencias europeas, a las que se concedía el gobierno de algunas áreas, entre ellas puertos importantes. Hong-Kong era el último de ellos. La mayoría de las naciones del Tercer Mundo no lograron su independencia hasta después de la Segunda Guerra Mundial, a menudo después de sangrientas luchas anticoloniales. Así fue, por ejemplo, en la India, varios países asiáticos (como Birmania, Malasia y Singapur) y africanos (incluyendo, por ejemplo, Kenia, Nigeria, Zaire, Tanzania y Argelia).

Aunque haya pueblos que vivan de forma tradicional en los países del Tercer Mundo, su forma de vida está muy alejada de las primeras manifestaciones de la sociedad tradicional. Sus sistemas políticos siguen modelos occidentales, es decir, son estados-nación. Aunque la mayoría de la población todavía vive en áreas rurales, muchas de estas sociedades están experimentando un rápido desarrollo urbano. A pesar de que la agricultura sigue siendo la principal actividad económica, ahora es frecuente que se cultive para los mercados mundiales y no para el consumo local.

Las condiciones de vida en las sociedades más pobres no sólo no han mejorado sino que se han deteriorado en los últimos años. Se calcula que en 1993 vivían en la pobreza 1.200 millones de personas en los países del Tercer Mundo, casi un cuarto de la población mundial. Alrededor de la mitad de los pobres del mundo viven en el Sudeste Asiático, en países como la India, Birmania y Camboya. Cerca de un tercio se concentran en África y el resto se encuentran en América Central y del Sur. Entre 1984 y 1994 el nivel de vida africano descendió un 2% al año. El paro ha aumentado un 400%, por lo que hay más de 100 millones de personas desempleadas. El África subsahariana también padece una gran deuda exterior, cuyo volumen total se ha multiplicado por 3. Los pagos por esa deuda ascienden, cada año, a más de cuatro veces la cifra que los gobiernos africanos emplean en sanidad y gastos sociales. P94 i 95. Anthony Giddens. Sociología. Alianza Editorial. Madrid, 2000.

La globalització

La globalització és un canvi social basat en l'increment de la interconnexió entre diferents societats. Es pot aplicar en molts contextos: globalització cultural, industrial, econòmica, etc.

El terme globalització s'utilitza sovint per referir-se a una sèrie de tendències que s'han fet evidents sobretot a la segona meitat del segle XX, basades en l'augment del moviment internacional de mercaderies, capital, informació i persones, i el desenvolupament tecnològic, organitzatiu i legal associat a aquests processos.

Això ho podem concretar en els aspectes següents:

- Increment del comerç internacional
- Increment del flux internacional de capital
- Facilitat de comunicació a gran distància, i desenvolupament d'un sistema de telecomunicacions global (telèfon, Internet...)
- Augment de les influències culturals entre països
- Adopció d'estils de vida occidentals (sobretot americana) arreu del món
- Facilitat per a viatjar i fer turisme
- Augment de la migració, legal o il·legal
- Desenvolupament d'un sistema financer internacional
- Augment del poder econòmic de les empreses multinacionals
- Augment del paper d'organitzacions comercials internacionals (OMC, FMI, BM, etc)

Globalització d'estàndards (p. ex., les lleis de dret de còpia)

Hi ha un corrent d'opinió, per exemple el liberalisme, que està a favor d'aquests canvis, i sosté que el comerç mundial afavoreix tota la Humanitat a llarg termini.

Un altre corrent d'opinió, sobretot els abans anomenats *grups antiglobalitzadors* i ara *altermundistes*, sosté que la forma que pren l'actual procés de globalització és una font d'injustícia en l'àmbit internacional, i que no promou un aprofitament sostenible dels recursos naturals.

<http://ca.wikipedia.org/wiki/Globalització>

La globalització és el fenomen que emmarca de manera inesquívable la realitat històrica actual i és el procés d'interconnexió i accelerament que redefineix les dinàmiques econòmiques, socials i culturals de societats contemporànies. Entendre-la, doncs, com un fenomen de molt més abast que l'econòmic, en relació amb els processos identitaris i amb la diversitat cultural, és crucial per a la necessària redefinició de les institucions polítiques mundials. Una redefinició, a més, que ha de comptar inevitablement amb la participació activa de la societat civil.

La globalització és un fenomen que estructura les societats contemporànies i que, a la vegada, s'ha de contemplar i entendre en múltiples dimensions. Així, la globalització no és només un procés econòmic, sinó que també inclou, entre d'altres aspectes, la tecnologia, la cultura, els drets humans i la comunicació. En aquest sentit, es produeix un fenomen d'interdependència creixent entre les societats que en cap cas no anul·la els estats-nació o les institucions i organismes existents, però que planteja nous reptes en la gestió i el govern de les societats des d'una nova problemàtica. La globalització, segons els especialistes, provoca, al mateix temps, processos d'inclusió i d'exclusió, que no funcionen de nord a sud, sinó que funcionen a través de xarxes d'inclusió. **Aquestes xarxes, regides pels criteris dominants, inclouen tot allò que té valor econòmic i exclouen el que, segons aquests mateixos criteris, no en té.**

http://www.barcelona2004.org/cat/banco_del_conocimiento/documentos/ficha.cfm?idDoc=1700

El capitalisme ha continuït des dels seus orígens un sistema econòmic amb vocació mundial; el comerç internacional i la internacionalització de les inversions han estat dos dels seus elements essencials. No obstant això, en els darrers anys, el pes dels aspectes internacionals de l'economia s'ha accentuat. Dos trets fonamentals de la globalització de l'economia han estat l'augment explosiu dels moviments financers i monetaris, i la internacionalització de les inversions directes, amb el consegüent increment dels negocis internacionals.

Paral·lelament, s'han creat nous instruments de regulació de les relacions econòmiques internacionals: instruments multilaterals d'una banda, (creació de l'Organització Mundial de Comerç i entrada en vigor dels seus nous acords sobre serveis i sobre propietat intel·lectual; negociacions d'un acord multilateral d'inversions estrangeres) i instruments bilaterals de l'altra, (NAFTA, Mercosur, acords bilaterals de la Comunitat Europea i dels seus estats membre amb països tercers).

Els agents econòmics i socials són els protagonistes de la globalització però no controlen la seva evolució i descobreixen, amb freqüència massa tard, com els afecta. Els agents polítics, d'altra banda, sovint semblen desbordats pels esdeveniments sense saber quin paper han de representar.

Per a més informació podeu entrar a la web de L'**Observatori de la Globalització**

de la UB, el primer centre universitari de Catalunya i d'Espanya que pot oferir una visió de conjunt del marc jurídic i institucional de la globalització:

<http://www.ub.es/obsglob/objectiu.html>

TOM OTTERNESS

La mal anomenada "literatura infantil" va ser inventada per neutralitzar algunes de les obres més crítiques i punyents de la literatura universal. Mecanisme de control de la burgesia benpensant. Per als nens, la versió ensucrada, reduïda, censurada, a veure si hi ha sort i no hi tornen de grans.

Jorge Carrion, 2005

Biografia

Tom Otterness neix a Wichita (Kansas, EE.UU.) el 1950, viu i treballa a Nova York des dels anys 70. El seu estudi és al Brooklyn. Va estudiar en el Arts Students League. La seva obra es pot veure en els museus d'Art Modern de Nova York, en el Solomon R. Guggenheim, en el d'Art Modern de San Francisco, entre altres.

Tanmateix, les seves obres es poden trobar en espais públics de diferents indrets del món. Una de les seves creacions més famoses és *El Món Real*, un projecte de jardí, amb figures humanes i d'animals situat en el Parc Battery de Nova York. Al bulevard de Scheveningen hi ha el conjunt escultòric *Escultures de Contes de fades en el Mar* amb imatges de Hansel i Gretel, Pinotxo, Gulliver i altres personatges populars.

A l'estat espanyol trobem una obra de Tom Otterness a la façana de la Universitat de Salamanca, titulada *Frog Prince* (príncep granota) obra que ofereix un joc de contrastes amb la granota de la portada de l'edifici d'aquesta Universitat.

La seva obra

Les obres de Tom Otterness, són peces de bronze aparentment senzilles, formes arrodonides sense massa detalls, els personatges són mig animals i mig humans, moltes vegades es poden reconèixer doncs ha estat extrets de la literatura infantil i juvenil: Hansel i Gretel, Pinocho, Gulliver, Moby Dick, etc.

Personatges d'expressions jovials i d'aparença innocent amb els quals l'autor realitza una crítica social d'intenció satírica. Jorge Fernández García escriu sobre l'obra d'aquest artista:

La obra de Otterness es un singular ejercicio crítico, una catarsis cargada de ironía que explora las ambiciones y fobias del género humano. Sus criaturas son bufones de ciudadano moderno que denuncian con humor la codicia, la presunción, el automatismo, la discriminación... Según Nancy Princenthal, crítica de Art in America, Otterness "es el único que puede conseguir sonrisas rápidas y una crítica social muy poderosa". (P42 Jorge Fernández García . Artnotes núm. 4. Anotarte, 2005.)

Les seves escultures s'exposen a parques, carrers, places, estacions de metro, la proporció s'ajusta al lloc i també els seus significats. Otterness realitza una obra seriada, tanmateix la mateixa peça col·locada davant d'una institució o en un parc canvia de significat, a vegades realitza petites variacions que ens porten a fer noves interpretacions.

L'autor juga amb l'escala i les proporcions d' escultures i personatges, peus i mans de proporcions exagerades, on descansen o realitzen diferents accions, minúscules figuretes.

El material emprat en les seves escultures és gairebé sempre el bronze tot i que canvia d'efecte al aplicar-li diferents patines.

Si comparem la seva obra amb les que hem treballat de Liliانا Porter podem observar que Tom Otterness actua de manera més contundent. L'obra de Liliانا Porter és molt subtil, més rica en matisos i està oberta a múltiples interpretacions mentre que la de Tom Otterness és més directa, més evident i la seva denúncia més concreta.

Podem trobar imatges i més informació sobre aquest autor a:

<http://www.flickr.com/photos/gammablblog/tags/tomotterness/>

<http://www.flickr.com/photos/26045554@N00/sets/72057594138517708/show/>

<http://www.sculpture.org/otterness/>

http://www.tomostudio.com/exhibitions_fairytales.html

<http://www.23hq.com/insky/tom%20otterness>

<http://www.tomostudio.com/>

http://www.publicartinla.com/sculptures/otterness_bh.html

<http://marlboroughgallery.com/artists/otterness/artwork.html>

<http://www.literate-lemur.com/gallery4/>

http://www.tomostudio.com/exhibitions_puertorico.html

PROPOSTA EDUCATIVA

1 . Gulliver

Observem

Observem algunes de les escultures Tom Otterness i expliquem que tot i que semblen obres pels nens i per les nenes són també pels adults ja que tracten problemes socials. Preguntarem de quin material estan fetes i de quina manera. Explicarem que estan realitzades amb motlles on es vessa el bronze líquid calent i que quan aquest s'enfreda el metall solidifica. És un procediment complex.

Podem fer una prova amb escaiola. Gravem una figureta senzilla de plàstic en una planxa de fang, traiem la figureta i omplim el motlle amb escaiola, una vegada seca traiem el fang i rentem la figureta.

Mirarem com a les obres d'aquest artista hi ha moltes figuretes petites.

A educació Infantil podem comentar que les escultures de Tom Otterness ens fan pensar que les històries dels nens també són molt importants i que les persones grans podem aprendre moltes coses a partir d'aquestes històries.

Poden dibuixar l'obra que hagin trobat més interessant.

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Mirarem de reconèixer algun dels personatges del món de la infància i ens fixarem en l'obra titulada *Gulliver*. És un Gulliver que sembla un Pinotxo. Preguntarem si coneixen la història. Comentarem que la història la va inventar un escriptor anglès del S. XVIII anomenat Jonathan Swift i també, que en aquella època es van inventar moltes històries de viatges perquè era un temps en el qual els europeus anaven a colonitzar (conquerir) altres països. Ho podem relacionar amb l'actual fenomen de l'emigració (veure annex). Preguntem que ens fa pensar l'obra de *Gulliver* de Tom Otterness, imaginem que ens la trobem davant de l'Ajuntament de Lleida...

Donem forma a les idees. Idees en forma

Crearem un gran interrogant. El podem fer de roba, el cosim i l'omplim de quelcom tou, com si fos un coixí. Farem figuretes representant persones de diferents cultures en feltre o petites nines i nins de roba. Les col·locarem damunt de l'interrogant.

Parlem de les nostres produccions

Comentarem els resultats dels treballs i preguntarem quins significats té per a ells i elles aquest treball. Li posarem un títol.

2. La ballarina i el soldat

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Preguntem que hi veuen en aquesta obra? Observem com al soldat li falta una cama i la ballarina s'aguanta amb un sol peu. Preguntem què els hi fa pensar aquesta obra. L'obra es pot analitzar des d'una perspectiva d'educació per la pau i també des d'una perspectiva de gènere. Tom Otterness contraposa la bellesa i el sublim d'una manera punyent i irònica.

Cercar la bellesa d'una feminitat ideal, reflectida aquí per la ballarina, crea a moltes dones dificultats i en ocasions autèntics problemes (tacons alts, règims alimentaris, anorèxia), d'altra banda la guerra -l·ligada a una idea de masculinitat hegemònica- té sempre unes conseqüències nefastes.

Tanmateix, la ballarina i el soldat coix es poden estimar (capseta oberta en forma de cor). Des d'un biaix de gènere les dues figures formen un tot que Otterness ens presenta com un dolç estigma. Dues figuretes que sempre es troben en el bagul de les joguines de gènere clàssiques són problematitzades en l'obra d'aquest autor.

Esbrinarem a quines parts del món hi ha guerra actualment i quin és el transfons d'aquestes guerres, per exemple a l'Iraq, els EE.UU., fan la guerra per a poder aconseguir el petroli d'aquest país, això afecta a tots els països occidentals que necessitem molt petroli per mantenir el nostre nivell de desenvolupament i també a nosaltres que hi podem fer alguna cosa usant el transport públic o evitant emprar bosses de plàstics, etc. (veure Annex) També podem evitar les baralles per a demostrar que els conflictes es poden solucionar d'una altra manera.

Donem forma a les idees. Idees en forma

N I - Crearem un diàleg entre aquest soldat i la ballarina (fitxa). Il·lustrarem aquest diàleg.

N II - Representarem la guerra mitjançant una metàfora, la modelarem en fang, pintarem el fang amb pintura metàl·lica per aconseguir l'efecte del bronze.

3. Lliures dels diners

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Observarem algunes de les obres en les quals Tom Otterness fa una crítica de la importància que, a la nostra societat, es dona als diners. Dues persones ballen perquè es senten *Lliures dels diners*. A unes altres obres, l'autor denuncia *El matrimoni reial de l'Estat amb els diners*, en referència a la submissió dels governs i dels Estats als interessos de les multinacionals.

Els diners sempre han estat molt importants a la nostra societat capitalista i consumista però actualment encara més. La globalització està canviant el valor de les coses, darrere de les polítiques d'estat hi ha els interessos de les grans multinacionals que no pensen en el benestar de les persones sinó a multiplicar els seus beneficis. Les polítiques socials s'estan reduint a molts països (l'ensenyament, la salut...), es diu que s'estan lliberalitzant, passen de les mans de l'estat a les empreses privades, i, això és molt perillós perquè vol dir que estem perdent uns drets que ens ha costat molt aconseguir. (veure Annex). Cal diferenciar el que signifiquen els diners a nivell micropolític o sigui per a tots i totes nosaltres i la disbauxa d'aconseguir més beneficis de les grans multinacionals. Els infants s'haurien d'adonar de què tots els problemes socials de les persones tan a nivell nacional i internacional es situen en una mateixa roda d'interrelacions. (mapa annex)

I també, que els diners són solament un objecte, una eina emprada pel funcionament d'un sistema, la responsabilitat cal buscar-la en les persones que es beneficien d'aquest sistema i en les que no fan res per a canviar-lo.

Els poderosos exploten els països pobres i si cal fan la guerra per a poder produir a baix cost, tanmateix els hi cal vendre aquests productes i per això fomentin el consum, ens sedueixen per a què desitgem més coses. Es a dir per a què les grans empreses puguin tenir molts diners nosaltres hem de consumir, aquesta seria en resum la roda que estructura tot el sistema (mapa annex). Un sistema està format per un conjunt de coses que crea la realitat tal com és i que si no ens agrada sempre es pot canviar encara que sigui molt difícil.

Podem fer-nos algunes preguntes com ara:

Es pot viure sense diners?

Perquè algunes persones pensen que els diners són tant importants?

Els diners en tenen la culpa del que passa al món?

Que podem fer nosaltres per a què el món sigui més just?

Què en penseu de les obres de Tom Otterness que tracten aquesta temàtica?

Creieu que la seva manera de denunciar aquests problemes és eficaç?

Donem forma a les idees. Idees en forma

NI - Dibuixarem un sac ben gran en un paper estampat o texturat, deixarem una pestanya i el retallarem. A un paper col·locarem aquest sac que ens servirà de plantilla i el dibuixarem. Dins del sac dibuixarem o escriurem coses importants que no costin diners. Damunt del sac dibuixarem les dues figures ballant de Tom Otterness, les pintarem. Quant la pintura estigui seca enganxarem el sac per la pestanya.

NII – Farem un collage. Retallarem moltes imatges d'euros i demanarem als infants que, amb aquestes imatges, facin una representació crítica com ells i elles vulguin, a partir de les idees de l'artista. Ho poden treballar en grup. Li posarem un títol.

4 . Ens fa mal, no ho volem veure ni sentir, tampoc en volem parlar

Observem,ensem-hi, parlem-n'hi

Observarem l'escultura *See no evil* (no volem veure el mal). Pensarem algunes coses que passen al nostre voltant que no volem veure. La dita popular en diu amagar el cap a sota de l'ala. No es tracta solament de buscar les coses que no ens agradin com ara que el Barça perdi un partit, sinó de dir les que no volem reconèixer que estan passant perquè ens fan mal o perquè ens va sentir impotents.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Dibuixarem aquests problemes (siluetes blanques sobre cartolina negra) o buscarem imatges en els diaris.

Dissenyarem enganxines emprant les imatges de les figures d'Otterness de manera gràfica a 2 o 3 tintes. Procurarem que tinguin impacte visual. Col·locarem les enganxines a sobre dels nostres dibuixos o sobre les imatges.

5 . Mare enfadada

Observem,ensem-hi, parlem-n'hi

Observem que el significat d'aquesta obra canvia segons el lloc on es col·loca. Ubicada davant de l'escultura dels soldats d'un edifici històric, és un al·legat contundent contra la guerra.

Demanarem als infants que expliquen alguna vegada que s'hagin enfadat molt i que van fer per tornar a estar contents/es.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Farem fotografies als infants fent la cara i els gestos d'estar molt enfadats. Col·locarem aquesta imatge al costat de diferents fotografies. Observarem el canvi de significats segons les fotografies.

6- Imagina! Més diàleg

Pensem-hi, parlem-n'hi

Comparem les obres de Liliانا Porter amb les de Tom Otterness. Podem preguntar: Quina de les dos maneres que tenen aquests autors de fer art els hi sembla més eficaç per a millorar la vida de les persones i les seves relacions?

Donem forma a les idees. Idees en forma

Creació d'un fotomuntatge a partir de imatges de les obres de Liliانا Porter i de Tom Otterness. Les triarem de manera aleatòria, les posarem de cap per avall i n'agafarem per atzar algunes. En petits grups inventarem una història que parli d'altres maneres de relacionar-se les persones. Elaborarem el fotomuntatge.

Parlem de les nostres produccions

Cada grup explicarà la seva història i mostrarà el seu treball, els altres infants podran opinar.

ANNEX **Gulliver**

Els viatges de Gulliver és una novel·la publicada el 1726 que va ser escrita per Jonathan Swift, Dublín, (1667-1745). L'obra és una sàtira imaginativa i pessimista de la societat que anys més tard es converteix, curiosament, en un èxit de la literatura infantil. El descobriment per part del protagonista de països imaginaris, integrats per exemple per éssers minúsculs (Lil·liput) o gegants (Brobdingnag), li serveix a l'autor per a llançar una sàtira aguda sobre la política i les relacions socials de la seva època. Jonathan Swift explica les aventures de Gulliver en el país del lil·liputencs i en el país dels gegants.

El protagonista, Gulliver, un cirurgià embarcat en un vaixell mercant, relata com es salva miraculosament d'un naufragi. Al arribar, exhaust, a la riba d'una terra desconeguda, cau en un profund somni. Quan desperta té una desagradable sorpresa: està lligat al sòl i no es pot moure. Llavors, una criatura humana diminuta de menys de sis polzades se li apropa... Aquesta trobada és el començament d'una gran aventura, el seu viatge a Lil·liput on podrà viure la seva primera aventura que el durà a naufragar i caure presoner dels seus pobladors.

Els lil·liputencs són persones d'uns 15 cm altura i això crea al nostre protagonista moltes dificultats com ara la de mantenir converses. En aquell món, Gulliver és talment un gegant i els lil·liputencs estan ben esporuguits. Ell, però, se'n guanya la confiança i l'amistat fins el punt d'esdevenir l'heroi del poble.

Lil·liput és una invenció rere la qual hi ha la política anglesa del XVIII. Es tracta de narracions de fets extraordinàries dissenyades per descriure, àcidament, el món més pròxim. Així, Lil·liput és Anglaterra i el seu enemic, del qual està separat per una llenca de mar (com el canal de la Mànega), és Blefuscu (França). La hilaritat que sorgeix del fet que uns homes de 15 cm diguin que el seu emperador és «poderosíssim», «joia i terror de l'univers» i «més alt que els fills dels homes, que aferma els peus al centre de la terra i amb la testa acaricia el sol» és només el principi dels viatges de Gulliver i de la crítica despietada de Swift al seu món i que no ens és gens difícil extrapolar-la al món d'avui.

Jorge Carrion ens ho explica des d'una perspectiva històrica:

Sota les tensions de l'imperi espanyol va tenir lloc un Segle D'Or peninsular en què, paradoxalment, la persecució i la paranoia van dur fins al cim de l'excel·lència l'art, gràcies al "decir sin decir", la crítica esbiaixada en una llengua riquíssima. També, en paral·lel, es va desenvolupar una crònica de viatges que fixa la mirada europea sobre l'altre. El relleu literari va ser conseqüència del polític, militar i econòmic. Quan la marina britànica venç l'Armada Invencible, es dona el tret de sortida d'una carrera que conduirà al colonialisme global i a tot un seguit de revolucions que ja s'havien estat gestant: religiosa, política, industrial i cultural. L'explosió de la novel·la del XVIII és un dels resultats més importants d'aquest context favorable. Hi ha un públic lector, amb forta presència femenina. El 1714 arriba el Partit Lliberal al poder. El científisme d'un Newton defensa la percepció del subjecte. La reforma protestant havia afavorit la investigació en els abismes del jo. La nova narrativa canalitzarà totes aquestes energies cap a una reformulació de la picaresca i del Quixot de l'imperi decadent. La Royal Society reivindica un llenguatge descriptiu, sense manierismes, que sigui útil per al desenvolupament científic i mercantil. El contagi serà inevitable: els nous gèneres com ara l'assaig periodístic o l'autobiografia es conrearan sota les mateixes pautes. El suposat editor de Els viatges de Gulliver comenta en la nota inicial: "L'estil és molt planer i simple. L'únic defecte que hi trobo és que l'autor, seguint el costum de la majoria de viatgers, és un xic massa circumstancial".

La reformulació dona lloc a alguns dels títols més importants de la literatura universal. Robinson Crusoe (1719) dibuixa l'home del capitalisme incipient i del puritanisme, de sobte exiliat en una illa deserta. És l'obra d'un periodista i d'un pamfletari, escrita, com Moll Flanders (1722), com una falsa autobiografia i com falsa literatura de viatges. Entre les confessions de Robinson hi ha la de la mania de viatjar con a font de les seves desgràcies.

La mateixa malaurada fixació pateix Gulliver. Ell és feliç amb la seva dona i els seus fills, però marxa una i una altra vegada. Qualsevol oportunitat, qualsevol oferta és bona per salpar. Es diria que només té una mania comparable: els idiomes. La figuració del viatger exemplar que, en el fons, és Gulliver té aquesta doble dimensió: d'una banda, l'obsessió per viatjar; de l'altra, la capacitat voraç d'aprendre nous idiomes. Des de la joventut, la vida del protagonista està marcada per l'economia. Té una assignació mins; firma un contracte matrimonial; somia amb fer fortuna. El viatge esdevé una manera de fugir de les convencions socio-econòmiques, grises, asfixiants. Pel que fa als idiomes, òbviament sempre arriben després del cos; és a dir, primer hi ha l'experiència física, sensitiva, en el país d'acollida, i algun temps més tard, quan sàpiga les paraules, els codis, podrà entendre. A posteriori.

Sovint el cos serà la raó per la qual serà exhibit com si es tractés d'una animal de zoològic. Els procediments habituals del colonialisme s'inverteixen. L'exhibit ja no és un floquet de neu o un pigmeu africà, sinó un educadíssim viatger britànic.

Els móns de Gulliver. Jorge Carrion, 2005.
<http://www.jorgecarrion.com/bibliotecaGulliver.html>

Relacions nord-sud

Fragment d'entrevista a **Arcadi Oliveres** (Doctor en Ciències Econòmiques, expert en economia mundial. President de Justícia i Pau)

E: Hi ha alguna novetat en les típiques relacions nord-sud i països en vies de desenvolupament? Per exemple es parla de la condonació del deute extern però això ve a ser un "pedaç". S'avança realment en algun sentit?

A: Pots comptar que el tema del deute ha estat un dels temes estrella a Bombai, com sempre. En altres aspectes, jo crec que a hores d'ara, on més s'ha avançat és en el diàleg pel comerç internacional sud-sud. En aquests dos o tres anys s'ha produït una coalició encapçalada pel Brasil i en la qual també hi participen Mèxic, Argentina i l'Índia, que volen plantar cara a l'OMC (Organització Mundial del Comerç) perquè entenen que

els seus programes liberalitzadors no permeten la seva industrialització, sinó la penetració dels seus mercats per part de les grans empreses del nord. I en aquest sentit, ja per primera vegada i com a gran sorpresa a Seattle l'any 1999 es va dir no a les propostes d'acord de l'OMC. El setembre passat a Cancún es va dir no i els acords no es van aprovar.

Però no és una victòria definitiva perquè aquests de l'OMC se la saben molt llarga. Un cop acabada la reunió cimera, van cridant un a un als països que han votat que no i els extorsionen amb pressions del tipus "sinó, els teus mercats es tancaran per aquí" o "els crèdits no vindran per allà".

E: Quines conseqüències creus que ha tingut la guerra d'Iraq sobre l'ordre mundial?

A: Jo destacaria dues coses. Una, que és la consagració per la via armada dels desitjos del capitalisme quan no els pot aconseguir per la via pacífica. Quan el capitalisme funciona comerciem injustament i quan van malament hi anem per la via armada i s'ha acabat.

Per altra banda aquesta pròpia experiència ha destruït no només aquests esquemes econòmics sinó també esquemes polítics construïts amb molts esforços després de la II Guerra Mundial. Per exemple l'ONU (amb tots els seus defectes, que eren molts) havia arribat a establir un sistema mundial de resolució de conflictes: les guerres s'havien d'aprovar per acords del consell de seguretat. Això s'havia fet a la guerra del Golf, i en canvi a la guerra d'Iraq tot això s'ha destruït d'una manera radical.

http://www.humanoscopi.org/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=6&MMN_position=15:15

Trobareu més informació sobre aquests temes a:

<http://www.justiciaipau.org/>

HAYAO MIYAZAKI

Del mismo modo que Sigmund Freud utilizó nuestros sueños para intentar comprender mejor nuestros actos cuando estamos despiertos, Hayao Miyazaki nos adentra en universos donde nosotros no somos el centro, donde apenas somos una tímida parte de lo que puede verse, invitándonos así a respetar más cuanto nos rodea en la vida real, de ahí el profundo aliento pacifista, ecológico y humanista que recorre su obra.

Hilario J. Rodríguez, 2006

Biografia

A la indústria japonesa de l'*anime* destaquen alguns noms: Tezuka Osamu, creador de la primera sèrie japonesa d'animació; Katsuhiro Otomo (autor de *Akira*); Takeshi Kitano i, Hayao Miyazaki, considerat un dels grans mestres de l'animació japonesa des de fa anys.

Hayao Miyazaki va néixer a Akebono-cho, Tòquio (Japó) el 5 de gener de l'any 1941. Va tenir una joventut marcada per la guerra i per la imatge d'una mare tuberculosa. El seu pare i el seu oncle dirigien una fàbrica de timons per a avions de caça. Va mostrar molt aviat una gran passió per l'aviació i, més tard, pel dibuix. El 1963, amb un títol d'economista, entra a treballar a la *Toei Animation*, l'estudi de cine més gran del país. Té llavors 22 anys. És la moda dels llargs serials de televisió. Els efectius de l'estudi són immensos -més de 500 treballadors- i Miyazaki es sent ofegat per aquest gegantisme.

Amb el seu company Isao Takahata, somnia fer guions més subtils, amb capacitat per divertir tan els pares com els fills.

L'any 1968, col·laboren a la pel·lícula *Horus, príncep del sol*, que per la seva narració, marcarà un abans i un després en el món japonès de l'animació. El 1971, ambdós abandonen la *Toei*. Miyazaki treballa en diferents productores fins que va fundar l'estudi Ghibli, juntament amb Isao Takahata. Miyazaki és el cap més visible de l'estudi i un dels responsables que l'ambient de treball sigui el més adequat per a fer les pel·lícules.

L'estudi Ghibli s'ha convertit en el temps en una de les poques productores de dibuixos d'animació que, pel que fa a l'acceptació del públic, pot competir amb la productora de Walt Disney.

Hayao Miyazaki dirigeix el museu que l'estudi Ghibli va obrir el 30 de juny del 2001, un museu dedicat íntegrament a Ghibli, situat al poble de Mitaka, a la vora de Tòquio.

Les pel·lícules de Miyazaki

Les pel·lícules de Miyazaki es caracteritzen per la meticulositat de les seves històries, l'atenció que presta als petits detalls, la gran diversitat de temes i escenaris i per la seva originalitat. Diferents cultures i estils artístics coexisteixen en una barreja d'espais i temps distants, no obstant això, els personatges, els detalls i les històries configuren un món que és totalment coherent en ell mateix. Conformen els escenaris de les seves pel·lícules barrejant realitat i fantasia, sense diferenciar el present, passat i futur i creant mons que solament poden existir com a productes de la imaginació i tanmateix, desprenen una forta sensació de proximitat i de versemblança. Max van Manen posa de relleu que una bona descripció fenomenològica és alguna cosa davant la qual podem fer un gest d'afirmació i hi ha un reconeixement de quelcom que ens ha passat o ens hauria pogut passar a nosaltres (gest afirmatiu fenomenològic), així doncs en els films de Miyazaki la sinceritat i la coherència de les seves narracions omplen de versemblança els seus relats imaginaris i ens atansen com en una "bona descripció fenomenològica" a la comprensió de la nostra realitat i del món.

Miyazaki planteja qüestions d'una gran complexitat com la vida mateixa, com el món on vivim i, ens demostra, que el camí de la imaginació pot ser extremadament fructífer i clarificador.

Els personatges de les pel·lícules de Miyazaki són gairebé sempre nens/es i adolescents. Visualment aquests personatges responen a les convencions dels "anime" japonesos (ulls grans, llavis fins, un aspecte més europeu que asiàtic, i, la rapidesa i el vol propis de la mitologia oriental) però són més complexos i menys estilitzats.

Miyazaki trenca els estereotips de gènere de l'anime i pel que fa a les noies les representa amb una gran força de voluntat, en general es pot dir que encarnen la força vital creadora del seu panteisme.

Si comparem les seves pel·lícules amb les de Disney -caricatures d'adolescents, romances de contes de fades i aventures de bons i dolents- ens adonarem de la consistència dels personatges creats per Miyazaki i la precisió estructural de les seves històries. Potser s'assemblen pel que fa al sentimentalisme i als finals feliços però s'allunyen quant a l'humanitarisme, a la versemblança de les narracions i a la complexitat. Miyazaki emprà la fantasia com a eina per a desenvolupar continguts amb implicacions socio-polítiques i ecològiques.

Entre les influències de Miyazaki, la crítica ha citat als pintors japonesos Utamaru i Hokusai, als escriptors Tolkien, Verne, Asimov, Aldiss i Le Guin, i, als directores d'animació Lev Atmov, Paul Grimault, Yuri Norstein i Frederic Back.

La tècnica d'animació

El director, roman fidel a la tradicional tècnica de dibuixar a mà pràcticament tot el que es veu a la pantalla, combinant la tecnologia digital per animar determinats elements de la pel·lícula.

Filmografia

(Com a director)
1979 Arsène Lupin y el Castillo de Cagliostro
1984 Guerreros del Viento
1986 La fortaleza celeste
1988 Mi vecino Totoro
1989 Kiki, la aprendiz de bruja
1992 Porco Rosso
1997 La princesa Mononoke
2001 El viaje de Chihiro
2005 El castillo ambulante

PREMIS

Oscars 2006 Hollywood Film Festival 2005
Nominada Millor Pel·lícula d'Animació Millor Pel·lícula d'Animació
NY Film Critics Circle Awards 2005 LA Film Critics Association Awards 2005
Millor Pel·lícula d'Animació Millor Banda Sonora
Festival Internacional de Cinema de Catalunya
Festival Internacional de Cine de Venècia 2004
Nominada Millor Pel·lícula Seleccionada al Lleó d'Or
Gran Premi del Públic a la Millor Pel·lícula Osella d'Or

El castillo ambulante

Fitxa tècnica

Direcció: Hayao Miyazaki
Títol Original: Hauru no ugoku shiro
País: Japó
Any: 2004
Duració: 119 min
Gènere: Animació, fantasia
Guió: Hayao Miyazaki; basat en la novel·la de Diana Wynne Jones
Producció: Toshio Suzuki
Música: Joe Hisaishi (el compositor habitual de les pel·lícules de Miyazaki)
Fotografia: Okui Atsushi
Muntatge: Takeshi Seyama
Direcció artística: Yôji Takeshige i Noboru Yoshida
Guanyadora del **premi Osella d'Or** al Festival de Venècia 2004.

Sinopsi

Hayao Miyazaki adapta per la gran pantalla un relat de Diana Wynne Jones en la qual la Sophie, una jove tímida –una mena de Ventafocs- a qui una bruixa ha llançat una maledicció, es transforma en una vella de 90 anys i s'acaba allotjant a la casa mòbil del màgic Howl per a trencar el sortilegi. En un entorn màgic, la protagonista es troba amb una dificultat que l'obliga a iniciar un gran viatge de coneixement que li permetrà entendre i sentir-se en pau.

La pel·lícula comença al mig d'una antiga ciutat europea d'aspecte fosc i melancòlic. La Sophie té 18 anys. Treballa sense descans a la botiga de barrets que li va deixar el seu pare. Tot passejant per la ciutat es troba en Howl, un màgic amb poders fascinants i extraordinàriament seductor que sembla amagar algun secret. La trobada ha estat observada per la Bruixa de les Landes, enemiga acèrrima d'en Howl. Quan la Sophie torna a la botiga, la Bruixa, que es fa passar per una clienta, li llança un sortilegi transformant-la en una anciana que no pot revelar la seva identitat a ningú. Impossibilitada per a dir qui és, la Sophie abandona casa seva i es posa a la recerca d'en Howl esperant que l'ajudi a trencar el sortilegi.

El castell, que es desplaça a quatre potes està construït a base de restes de vaixell, de cases de fusta, i de bótes de vi immenses. Palaus i llacs, avions de guerra i esperits de foc prenen vida gràcies a la habilitat gràfica de Miyazaki.

Però, mentre la història sembla un conte de fades, sorprèn constantment per la riquesa de continguts, en els seus mínims detalls visuals i imaginatius amb personatges simpàtics (aquest gos que tus en lloc de bordar, l'espantaocells que es desplaça amb el pal que el sosté...).

Miyazaki reimagina l'obra de Diana Wynne Jones i li imprimeix una afortunada visió ultratecnificada a l'estil de Jules Verne o H. G. Wells , amb la precoç imaginació surrealista i inquietant del realitzador japonès.

Personatges: Sophie, Howl, la Bruixa de les Landes, Calcifer, Marko, Mm. Suliman, Hihn, Navet.

Joc de significats

Miyazaki assoleix, en aquesta metàfora de la Segona Guerra Mundial, un tendre conte d'amor, carregat de l'escatologia i humor negre amb què amaneix les seves pel·lícules. El rònc castell funcionarà com una espècie de portal multidimensional, igual que la màquina del temps imaginada per Wells , a més de ser una simbòlica representació de la poca maduresa del jove mag Howl, un vanitós noi androgin amb ànima de nen, que haurà de superar les seves pors a enfrontar-se al món "real".

Ens trobem de nou en un terreny en què no existeix ni la bondat absoluta ni la maldat total, en què l'esforç personal ho és tot, i en què l'heroi masculí - Howl, el màgic- és salvat, a última hora per una anònima i modesta heroïna -en aquesta cas la Sophie, la Chihiro a l'anterior-, presonera també d'un sortilegi.

El film va desencadenant tot un plec d'efectes sorpresa que enganxant l'espectador/a i que van augmentant la seva expectació, no obstant això aquest interès decau al final, aquest es fa llarg i una mica feixuc, no és el primer cop que Hayao Miyazaki té problemes alhora d'acabar una pel·lícula, ell mateix ho ha explicat en moltes ocasions, prova uns quants finals abans de decidir quin serà el definitiu. La complexitat del fil argumental de les seves històries el porta per camins poc transitats difícils de perfilar, ningú pot dubtar, però, del seu valor a l'intentar-ho.

I el que finalment val la pena de ser recordat d'aquesta pel·lícula és l'allau imparabile de la seva inspiració visual, el seu humanisme profund, la desbordant capacitat de les seves propostes per fer-nos somniar amb móns impossibles, amb personatges perturbadors, amb situacions completament impensades i, paradògicament, la capacitat de fer-nos aterrar quan a la comprensió de la nostra complexitat i la d'un món al que intentem trobar-hi sentit.

Temps i espais

Els escenaris i els vestits ens situen en una ciutat europea i en un temps històric de finals del S. XIX i començaments del S.XX: la il·luminació en aplics, van en tramvia, el palau sembla un palau de vidre del XIX també però hi ha estances barroques, castell...

Tanmateix, s'hi barregen escenaris d'alta tecnologia.

Amb un gir de palanca, el castell poc canviar d'ubicació de forma instantània. Canvien les estacions, els paisatges, la ciutat, canvien també les persones.

La noció d'espais i de temps s'han modificat des de l'aparició de les noves tecnologies, els nous fluxos demogràfics i la globalització, per aquesta raó la complexitat espacial i temporal del film ens sembla tan propera. La sensació d'habitar en diferents indrets i de viure diferents realitats al mateix temps, de poder travessar l'espai i el temps, *búscame en el futuro* diu en un moment donat la Sophie.

Els espais poden ser meravellosos i idíl·lics com el jardí de Howl o com el palau de vidre on viu Mm. Suliman, complexos com el castell ambulat o infernals, i es passa d'un lloc a

un altre sense contemplacions. El fum negre de les fàbriques, el núvols negres i les ombres s'empren com a indici d'aquests inesperats trànsits.

Escenaris multiculturals

La decoració del castell ambulant aplega objectes de diferents cultures: orientals, occidentals i africanes, la globalització comporta la barreja dels centres de producció, comerç i consum, tot és el mateix a tot arreu, avui l'exòtic s'ha convertit en marca.

Tanmateix a les pel·lícules de Miyazaky no apareixen les diferents races, els seus personatges són reals o imaginaris, es creuen les edats i els sexes amb tot un plec d'éssers del món de la imaginació. La diversitat ens acompanya però amb una sola característica racial, persones blanques. I si bé el pensament contemporani tendeix a pensar que les races no existeixen i prefereix parlar d'ètnies, mentre que la discriminació racial continua existint i atès que ha marcat la nostra història, anular la representació de les races no és de cap ajuda per les polítiques de reconeixement.

El bé i el mal

Com abans hem esmentat en els films de Miyazaky no existeix ni la bondat absoluta ni la maldat total, un mateix personatge fa bones i males accions i des d'aquesta perspectiva no hi ha res que no es pugui perdonar. Solament Sophie es situa per damunt d'aquesta llei, ella tot ho fa bé, hem passat del *nen diví* (Kirikou) a la *dona tot cor i mare omnipotent*, del patriarcat al matriarcat.

Les relacions de poder

El poder es distribueix entre els diferents personatges que poden passar de tenir-ne molt a no tenir-ne. És perillós en mans de persones cobdicioses com la bruixa de les Landes o de persones sense cor com Howl, i és per això que Mm. Suliman, la gran maga, castiga o empodera segons unes regles del joc aparentment aleatòries. La guerra forma part d'un escenari absurd que tan sols pren sentit com a sacseig "necessari" per a què es despleguen i resolguin tots els conflictes. Els personatges creuen que es tracta d'una guerra sense sentit, no importa que siguin els nostres o els enemics, els que maten són assassins. Mm. Suliman ordena finalment *poner fin a esta guerra sin sentido*, però solament ho fa quan tot ha estat reordenat convenientment.

Solament l'esforç personal i les actuacions impecables empoderen les persones al marge de qualsevol màgia. *Los mejores brillan más que nunca en las peores circunstancias*, diu la Sophie, Calcifer li contesta que això no s'ho creu ningú, però Sophie ho fa possible. Diu també que tenir un cor és una càrrega feixuga, tanmateix el film ens mostra que el camí del cor és l'únic camí i tenir un gran cor com el de la protagonista el poder més fort.

Si de algo estoy seguro es de que los corazones cambian diu Navet, el príncep-espantaocells i per aquesta raó, el perdó, l'amor i l'esforç personal és segons Miyazaky el camí del poder, entès com a totes aquelles relacions existents entre les persones en les que els uns tracten d'orientar, conduir i influir en a conducta dels altres. Són relacions que solament poden existir en la mesura que els subjectes són lliures i que poden emprar estratègies. (Julia Varela. PXI, en Ball, S.J. *Foucault y la educación. Disciplina y saber*. Morata, 1997).

Així doncs, aquest seria també el camí de la llibertat.

Identitats múltiples

Des d'una perspectiva postmoderna es qüestiona la concepció del subjecte autònom, racional, centrat i unitari de la modernitat, aquesta nova manera de pensar representa a les persones com a éssers dividits i en conflicte. En una societat en canvis constants com la nostra, la fragmentació és alimentada per la diversitat de circumstàncies d'interacció i porta a l'existència de múltiples jo. Hi ha diferents identitats en un individu així com diferents formes de identificar-lo, les identitats múltiples fan referència a realitats múltiples. Miyazaki parteix d'aquesta nova manera de pensar el subjecte quan dissenya la identitat de Howl, Howl és alhora el mag Jenckins i també el gran mag Pendramón, quan Sophie li pregunta quants sobrenoms té, Howl contesta que els necessaris per preservar la seva llibertat.

Les edats

la Bruixa de les Landes *converteix* la Sophie en una velleta de 90 anys, encara li resta molta energia i la voluntat de seguir lluitant.

Ser vieja es peor de lo que creía, diu la Sophie i també *lo bueno que tiene ser vieja es que no tienes miedo de nada y que no hay mucho que perder*.

Cames cansades, té problemes de mobilitat i ens els fa sentir, però, encara no li han caigut les dents.

De ser una noieta ingènua, insegura i gens assertiu - *Es tu vida Sophie, por una vez piensa en ti*, li diu Leti- passa a ser una vella que se les sap totes, actua amb determinació, amb l'experiència de l'edat, a més, sembla que les dones ancianes poden prescindir d'alguns estereotips de gènere. Sophie es torna assertiva es pot defensar sola i pot defensar els altres, quant arriba per primera vegada al castell pacta amb el dimoni del foc, Calcifer, i empra aquest pacte per a poder cuinar el menjar. Sophie anciana es pot enfadar, pot posar-se furiosa i treure d'aquesta fúria l'energia necessària per posar ordre i netejar aquell castell pollós i per construir un món on poder ser amb tota la seva complexitat i diversitat.

Relacions de gènere

Si bé l'*anime* japonès reforça en general els estereotips de gènere potenciant la imatge de dona objecte i d'home agressiu i violent, el cas de Hayao Miyazaki és bastant diferent, aquest autor crea unes representacions de dona forta, independent i valerosa i moltes vegades, com en el cas de Howl, capgira també els estereotips masculins.

La Sophie se'ns presenta amb els estereotips clàssics d'una bona noia, és humil, va vestida amb discreció i fa el que volia el seu pare: treballar a la botiga de barrets familiar malgrat les dificultats de tirar endavant un negoci que no és gens rentable. El començament és doncs el típic d'un conte de fades per a nenes.

Alguns estereotips femenins:

- Sophie, és una "bona noia".
- Sophie creu que és lletja, el film la compara amb la seva amiga Leti que treu partit de la seva bellesa (sembla tenir a tots els homes meravellats i al seu servei).
- Noi salva a noia. Uns soldats la molesten i Howl la salva.
- Apareix la bruixa de les Landes plena d'enveja (per les atencions de Howl a Sophie) i li fa un malefici.
- Sophie té cura dels altres i ajuda a tothom, en aquest sentit representa l'arquetip de "la mare", no tant des dels estereotips de mare occidentals (paciència, resignació, submissió) sinó el potent arquetip de mare provinent de societats matriarcals.

Tanmateix, la història va prenent nous camins que capgiren alguns dels estereotips:

- Howl és immadur, presumit i covard
- Howl no té problemes alhora de posar-se a cuinar.
- Howl usa cosmètics i té cura del seu aspecte personal de manera convulsiva, fins al punt de desintegrar-se quan aquest aspecte canvia. (Miyazaki incorpora la nova figura del metrosexual).
- Sophie és molt valenta, de ser una noia insegura passa a actuar amb total convicció, sempre sap el que ha de fer i té tota l'energia del món per fer-ho.
- Noia salva a noi. Finalment és la Sophie qui salva a Howl.
- "L'instint maternal" de la mare de Sophie deixa molt que desitjar.

La família

A la mort del seu pare els lligams familiars de la Sophie es debiliten, amb una mare preocupada solament pel seu aspecte personal i pels seus marits, Sophie resta insegura i indefensa.

La crisi de la família és un altre dels aspectes actuals que el film reflecteix, al final del periple la Sophie ha creat una nova família amb l'estimació dels éssers que ha anat ajudant, fins i tot Calcifer, el dimoni del foc resta amb ella una vegada alliberat del seu encanteri. Una família en la qual tots i totes tenen problemes com diu Howl, però per la qual val la pena, com ell entén finalment, deixar el seu egoisme per millorar la llar.

No obstant aquests plantejaments -acords amb el temps que vivim en què els rols de gènere estan canviant- Miyazaky reforça en aquest film el rol de la dona com a dona guaridora, que té cura de tothom i ajuda a pacificar els conflictes, reproduint l'arquetip de la dona-amant-mare. Això en realitat significa deixar en mans de les dones, una vegada més, una gran responsabilitat que sens dubte hauríem de compartir entre tots i totes.

Joc de significats

PROPOSTA EDUCATIVA

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Començarem amb una breu introducció de l'autor i comentant el quadre d'estereotips de gènere.

Podem dividir el film amb 4 parts i les visualitzarem en 4 sessions

1^a part

Fins que la Sophie arriba al castell, negocia amb Calcifer i es queda dormida

2^a part

Fins que Howl acomiada a la Sophie i aquesta comença a caminar cap al castell del rei.

3^a part

Fins que es troben Howl i Sophie al jardí idíl·lic i comencen a atacar els avions de combat.

4^a part

Desenllaç

1^a part

Ens fixarem en:

-Els indicis indicatius dels problemes: fum negre de les fàbriques, núvols i boira, ombres dels avions.

- Com és la Sophie.

- Com l'autor planteja el tema de la bellesa de les noies, compara la imatge de la Sophie amb la de la seva amiga Leti. Sophie creu que és lletja, pensa que això té l'avantatge que Howl no es menjarà el seu cor, tanmateix, els soldats la troben guapa i Howl s'enamora d'ella. Quina és la seva reacció quant es véu al mirall i es véu com una velleta de 90 anys?

- En els diàlegs de l'escena en què la Sophie és molestada pels soldats:

Soldats: - *Parece que esta ratita se ha perdido*

- *Es guapa para ser una ratita*

- *Me gustan más asustadas*

Howl: - *Tienes que perdonarlos en realidad no son tan malos*

Quina actitud té Sophie davant d'aquest problema?

Què haguéssiu fet vosaltres?

Què en penseu del que fan els soldats i de la resposta de Howl?

Quins canvis en el comportament de la Sophie esdevenen quan es transforma en velleta?

Què fa la Sophie davant d'una realitat hostil?

Com aconsegueix l'ajut de Calcifer?

Quines altres persones li ajuden i perquè?

Quina és l'actitud de la seva mare?

- En els decorats de la llar de foc de Calcifer: sol oriental, escultures africanes.

Perquè Miyazaky barreja elements de diferents cultures?

Quins estereotips o contra-estereotips de gènere podem veure en aquesta part de la pel·lícula?

2^a part

Ens fixarem en:

-El tema dels espais: Habitar alhora espais diferents. Farem un paral·lelisme amb el que passa avui. La barreja de temps històrics.
Quin és el temps històric de la història, quins elements ajuden a situar-lo?
Com es passa d'un espai a un altre?
Si ens situem en l'actualitat, que ens fa pensar aquesta barreja d'espais del film?

- La importància que l'aspecte personal té per a Howl. (Quadre contra-estereotip de gènere). L'habitació infantil de Howl.
Podem fer un paral·lelisme amb l'anorèxia de les noies, en el no voler créixer i en com es veuen amb una imatge deformada d'elles mateixes.
Què pensem del comportament de Howl respecte a la bellesa personal?
Què ens fa pensar aquest comportament?
- En les personalitats de Howl. Tema de les identitats múltiples.
Quantes identitats adopta Howl?
Perquè ho fa?
Pensem en algun cop que nosaltres hàgim adoptat rols diferents, expliquem exemples. (són un bon/a nen/a quan estic amb els pares o amb els/es mestres i faig alguna entremaliadura quan estic amb els amics/es,...) Em comporto diferent quan estic amb la mare que quan estic amb el pare... a casa que a l'escola, tanmateix sempre sóc jo.

-El tema de la guerra.
Perquè al film la gent està tant contenta quan entren en guerra?
Perquè es desencadena aquesta guerra?

3ª part

Ens fixarem en:

-El contrast entre els escenaris de guerra i destrucció i el jardí de Howl.
- En com reacciona Sophie davant dels problemes de la bruixa.
Què en penseu que Sophie ajudi a la bruixa malgrat tot el mal que li ha fet?
- En com representa a Mm. Suliman
Com és Mm. Suliman? És bona o dolenta? Com és el seu aspecte personal? Quines sensacions teniu al veure la seva estança (palau de cristall)?
- En com el comportament de Howl es va transformant.
Com pot Howl, ocupar-se de la família quan encara no té cor?

4ª part

Ens fixarem en:

Quins sentiments mostren els personatges del film?
(Són: Simpàtics/es, afectuosos/es, tímids/es, presumits/es, encantadors/es, geniüts/es, pocavergonyes...)
Quins canvis en el comportament dels personatges esdevenen al llarg del film?
Com es mostren, com es comporten la Sophie, Howl...?
- Com és la Sophie qui salva finalment a Howl i als altres personatges.
De quina manera pot la Sophie acabar amb els sortilegis i aconseguir salvar les persones? Quins comportaments dels diferents personatges ajuden a millorar la seva situació?
Què en penses del comportament de la mare de la Sophie en aquesta part del film? Què haguessis fet tu en el seu lloc?
Què en pensis del fet que Miyazaky representi contra-estereotips de gènere?
Perquè Mm. Suliman decideix acabar amb la guerra? Quina funció té en el fil argumental de la pel·lícula la guerra?
De quina altra manera acabaries tu aquesta pel·lícula?

Donem forma a les idees. Idees en forma

1- OPCIO A

Farem la maqueta **d'un petit llibre** d'unes 10 o 12 pàgines.

- 1- Creació d'uns personatges que puguin adoptar diferents rols (identitats múltiples) i que trenquin els estereotips de gènere tradicionals (1).
- 2- Inventarem una petita història entorn als personatges creats.
- 3- A partir d'un full DIN A3 crearem un format pel nostre llibre.
- 4- Doblaurem els fulls per la meitat.
- 5- Dissenyarem el llibre.
- 6- Farem els dibuixos i escriurem el text corresponent, numerarem les pàgines.
- 7- Enganxarem els fulls amb pega o bé els graparem.
- 8- Farem la portada (dibuix, nom de l'autor/a i títol) i la contraportada. Si l'enquadernació és grapada (grapadora de braç llarg) podem fer la portada-contraportada en cartolina i grapar-ho tot. Si volem enquadrar amb pega, podem enganxar la portada-contraportada a un cartró i després enganxar-ho a la primera i última pàgina de manera que resti un tot consistent.

1- Facilitarem als infants el quadre d'estereotips per a què puguin triar les característiques dels seus personatges i capgirar els rols de gènere.

Parlem de les nostres produccions

Ens fixarem en

- l'originalitat i creativitat de les històries i dels dibuixos
- en la coherència de les idees i de la narració
- en les noves possibilitats de relació que s'obren davant el trencament dels estereotips i l'adopció de diferents rols
- en la qualitat dels dibuixos
- l'encert en l'aplicació i la combinació de colors
- en el disseny del llibre (claredat, originalitat)
- en el resultat final quan s'integren tots aquests elements.

1- OPCIO B

En el cas que disposem de suficients ordinadors, podem crear **un gif animat** de la nostra història.

- 1- Creació d'uns personatges que puguin adoptar diferents rols (identitats múltiples) i que trenquin els estereotips de gènere tradicionals (1).
- 2- Inventarem una petita història entorn als personatges creats.
- 3- Farem els dibuixos a l'ordinador o a mà i els escaneixarem
- 4- Pensarem i dibuixarem diferents moviments
- 5- Farem el gif animat.

Un gif animat consisteix amb una sèrie d'imatges (en format Gif) que estan col·locades consecutivament i es mostren en pantalla durant un interval de temps predeterminat. Al acabar la sèrie, pot tornar a començar (loop) un cert nombre de vegades, o indefinidament.

Amb aquest format, admès per qualsevol navegador, tenim els avantatges que ofereix el format gif: una ràpida descàrrega, nitidesa, ús de colors transparents... però també la limitació de què les imatges han de tenir pocs colors i han de ser petites.

Es pot fer un gif animat de manera molt senzilla amb el programa ADOBE PHOTOSHOP que porta incorporat el programa d'animació IMAGE READY.

PHOTOSHOP

Hem de treballar amb una resolució de 72 píxels, la modalitat de color serà RGB.

Es treballa per capes. Dibuixarem l'element que vulguem animar en 4 o 5 posicions que es corresponguin al moviment que volem aconseguir. Si es tracta d'una persona i volem que camini caldrà fer 5 dibuixos iguals (duplicarem l'imatge) en els quals solament caldrà canviar alguna de les posicions de les cames i dels braços. Els col·locarem tots en un mateix document en diferents capes. Des del mateix PHOTOSHOP obrirem el programa IMAGE READY (icona amb una papallona).

IMAGE READY

Hi veurem col·locat el nostre dibuix, al seu costat, a l'esquerra hi trobarem una petita fletxa, l'obrirem i assenyalarem "crear quadres a partir de capes". Damunt de cada quadre hi podrem donar un temps per a cada dibuix. La guardarem optimitzada en format GIF. Per a poder enviar l'animació per internet, si volem que es pugui veure de manera nítida, no hauria de pesar més de 12 K.

Un gif animat es pot preparar també amb molts altres programes: Gif Construction Set, Ulead Gif animator, Animagic, Xara, Fireworks, etc.

Parlem de les nostres produccions

Ens fixarem en

- l'originalitat i creativitat de les històries i dels dibuixos
- en la coherència de les idees i de la narració
- en les noves possibilitats de relació que s'obren davant el trencament dels estereotips i l'adopció de diferents rols
- en la qualitat dels dibuixos
- l'encert en l'aplicació i la combinació de colors
- en l'adequació dels diferents moviments
- en el dinamisme i el ritme de l'animació
- en el resultat final quan s'integren tots aquests elements.

2- Muntatge d'un vídeo o DVD

Escriurem un guió curtet per a uns personatges que adopti diferents rols (identitats múltiples) un mateix infant es disfressarà de diferents personatges i representarà davant la càmera els diferents rols. Poden ser reals o fantàstics però comentarem els seus significats en el sentit de cercar una *fantasia exacta* (3) per tal de adonar-nos quin patró estem representant i què significa. Tots els monòlegs començaran dient **jo sóc....**

Podem veure els anuncis de eresMas del 2000 (2).

eresMas. El lugar donde vas a poder ser

Yo soy el que busca

Yo soy viajero, Yo soy ama de casa

Yo soy traviesa, Yo soy un regalo

Yo soy un caballero de las galaxias...

2. EresMas empresa de telecomunicacions avui inexistent, Wanadoo compra eresMas el 2002.

3. Goethe definia la creativitat como *fantasia exacta*.

Mi vecino Totoro

Fitxa tècnica

Direcció: Hayao Miyazaki

Títol Original: Tonari no Totoro, 1988

Títol anglès: My Neighbor Totoro

País: Japó

Any: 1988

Duració: 86 '

Gènere: Animació, fantasia

Guió: Hayao Miyazaki

Producció: Toshio Suzuki

Música: Joe Hisaishi

Productora : Studio Ghibli

Sinopsi

Es tracta de la història d'una família japonesa que es trasllada a viure al camp. Té lloc al Japó dels anys 50. La història relata el descobriment d'un nou espai i dels seus habitants -reals i fantàstics-en un temps d'espera mentre torna la mare ingressada en un hospital. El món de la fantasia cobreix el buit deixat per l'absència de la mare i els hi ajuda a superar l'inquietud deguda a la seva malaltia. Es succeeixen moments d'expectació, de tranquil·litat i de bones relacions. Un moment àlgid és quan la mare empitjora i Mei es perd al marxar sola a l'hospital. Totoro amb l'ajut del gat-bus la troba i tot acaba amb un final feliç.

Podeu trobar més informació i imatges de l'animació a: <http://www.oomu.org/totoro.html>

Personatges

Mei

Mei té 5 anys i és inquieta, valenta, curiosa i sensible. Troba a faltar molt a la seva mare.

Satsuki

Té 11 ans. Després que la seva mare ingressi a l'hospital Satsuki cuida de la seva germana Mei.

Totoro

Un esperit del bosc, personatge fantàstic -mitat ós, mitat conill- que viu a un arbre gegant d'alcanfor. Té la facultat d'aparèixer i desaparèixer i solament el poden veure els infants. Té dos fills que al film no tenen més paper que el d'acompanyants.

Tatsuo Kusakabe

El pare de Satsuki i Mei és professor a la Universitat, un professor d'antropologia que estimula la imaginació de les nenes contant històries màgiques sobre fantasmes i esperits protectors de la llar i del bosc. S'instal·la amb la seva família a una casa al camp a prop de l'Hospital on es troba la mare. Passa el temps a la Universitat, llegint i preparant les classes però també dedica molt de temps a jugar amb les seves filles i a contar-les-hi històries.

Yasuko Kusakabe

La mare, malalta de tuberculosi ha de restar molt temps a l'hospital. La seva família la visita amb freqüència, ella està sempre tranquil·la i no es queixa mai. Escriu cartes a Satsuki.

Kanta

És el jove veí de la família i va a la mateixa classe que Satsuki. Es comporta de manera tímida i barroera. No obstant això al final de la història ajuda a buscar a Mei.

Granny

És l'àvia de Kanta, veïna de Mei i Satsuki. S'ocupa de les nenes i els hi conta històries.

Joc de significats

Tot és molt idealista, la relació de les nenes amb el pare i la mare, el pare mai les renya, la mare diu que quan es curi les malcriarà encara més...

Les relacions entre les persones estan marcades per la solidaritat i l'estimació, un sol problema, la infermetat de la mare, és un problema situat al marge del món de les relacions de poder. En aquest món feliç hi pot haver accidents que cal afrontar de la millor manera possible i el món de la fantasia ens hi ajuda, una fantasia que forma part de les seves creences.

A banda de les dificultats quotidianes hi ha tot un món màgic que ajuda els infants a superar-les. De la infermetat de la mare gairebé no s'en parla, el dolor no existeix o se'n amaga. En un moment donat es parla de la mort però en el sentit d'absència de la mare. En cap moment surt la preocupació per l'estat de la mare en relació al seu patiment, no existeix com a persona més enllà d'exercir el rol tradicional de mare (acceptació, tenir cura, estimar...)

Miyazaki presenta un món feliç sense fissures, sense marques d'estatus ni de poder, ni tan sols mostra les tensions normals de la relació infants-adults. La història està en la línia dels contes actuals per a infants menuts amb contingut educatiu, en els quals es tracta un petit problema i s'ajuda als petits/es a entendre'l i a superar-lo. En realitat, contes de cotó i mel que allunyen els infants de la comprensió de la realitat en què es troben. La pel·lícula és de l'any 1988, més endavant Miyazaki canvia aquest tarannà plantejant en els seus films qüestions globals més complexes que resol de manera eficaç i valenta.

Tanmateix, pel que fa a les relacions de gènere, hi podem trobar el que serà una constant en la seva filmografia: els seus personatges femenins són valents i lluitadors i els masculins retrets i solitaris. Es mantenen però els rols tradicionals com ara, les nenes són guapes, les mames condescendents i els nens no mostren els seus sentiments. I una altra constant: una imaginació lúcida que il·lumina els racons on la racionalitat s'esvaeix.

Totoro és una mena de gegant dormilec que s'amaga entre els arbres, i també un dels nins de peluix més venuts de la història del *merchandising*.

PROPOSTA EDUCATIVA

Educació infantil

Japó

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

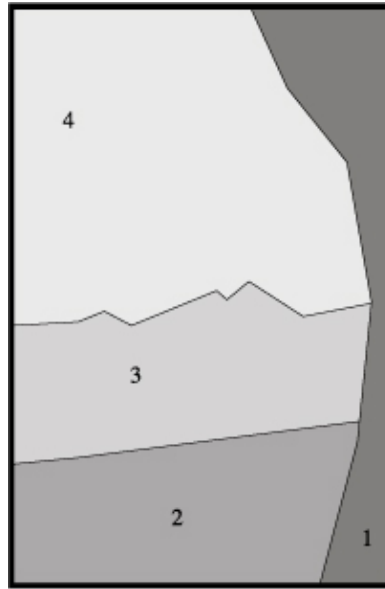
Si Kirikú ens atansava a una cultura africana, *El meu veí Totoro* ens apropa a alguns aspectes de la cultura japonesa: Les cases lluminoses faciliten que la natura exterior hi sigui present. Treure's les sabates i deixar-les a l'exterior. Dormir i menjar al terra. També alguns trets religiosos. En una escena del film Satsuki i Mei es resguarden de la pluja en un petit temple. La religió budista del Japó tenia el costum de construir petits temples a les carreteres i camins en record d'un infant mort, l'escultura representa Ojizou-sama déu budista dels infants. Satsuki i Mei li demanen permís per restar a resguard mentre duri la pluja. També quan Mei es perd, es seu en una sèrie d'estàtues de Ojizou-sama, és un indicatiu de Miyazaki per fer-nos saber que ella està protegida pels déus.

Els vestits de la besàvia. L'escriptura vertical i algunes representacions que ens fan pensar en les estampes japoneses.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Mirarem algunes estampes i pintures japoneses i explicarem que al S.XIX van ser molt apreciades a Europa fins al punt que la pintura europea va copiar alguns elements del seu sistema representatiu com ara la composició oberta.

La composició oberta és un tipus de enquadrament que talla l'element representat, deixant a la vista solament un fragment en un primer pla, com ara una part de l'arbre i algunes braques i flors d'aquesta pintura.



maqueta

Les nenes i els nens faran un dibuix amb tres o més plans de representació emprant una composició oberta. Podem fer una maqueta de cartolines per a què ho entenguin millor.

Poden representar un arbre amb flors al primer pla, una casa japonesa al segon i algunes persones i elements d'un paisatge als altres plans. Com a base es pot utilitzar algun tipus de paper japonès i fer el dibuix amb canya i tinta. El poden pintar amb aquarel·les. A la pintura japonesa hi trobem incorporades algunes frases escrites. Podem fer el mateix amb aquestes paraules o d'altres:

keshiki 「景色」 vista (*paisatge*)

Nihon 「日本」 [nihón] (Japó)

La infermetat

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Els nens i les nenes que vulguin podran explicar algunes de les malalties que han tingut. Preguntarem també què ens passa quan la mare, el pare o la persona que té cura de nosaltres està malalta? Què sentim, quina és la nostra por? Què els hi passa a Satsuki i Mei? Perquè la pel·lícula no mostra el patiment de la seva mare?

Donem forma a les idees. Idees en forma

A partir d'un dibuix del cos humà assenyalarem amb punts de colors els llocs que a vegades ens fan mal o ens han fet mal i escriurem el nom del mal a la vora.

Sentiments

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Ens fixarem en:

Quins sentiments mostren els personatges del film?

(Són: Simpàtics/es, afectuosos/es, tímids/es, presumits/es, encantadors/es, geniüts/es, egoistes, generosos...?) Mei i Satsuki tenen por a la foscor, de què tenim por nosaltres? Quines coses fan que ens posem contents/es?

L'alegria, l'afecte, la por, la tendresa, la tristor, el valor, la expectació, l'estimació, les rabequeries com les de Mei ... són algunes de les emocions que podem treballar: com

les expressen els personatges del film, què les provoca i què passa quan les sentim nosaltres?

Donem forma a les idees. Idees en forma

Farem un exercici de reconeixement mirant les expressions facials d'alguns dels fotogrames del film i ho representarem mitjançant jocs de simulació. Farem fotografies.

Podem representar aquestes expressions en volum i confeccionar un titella de pal. En una bola de "forexpan" dibuixarem les expressions amb retolador permanent, podem emprar gomets pels ulls. Enganxarem ràfia per als cabells. Clavarem un pal i li farem un vestit amb plàstics de colors. Fins hi tot podem fer una petita representació i gravar-la en vídeo.

Els recursos per representar les expressions de la cara s'estableixen seguint uns criteris acceptats per tothom. Per exemple:

alegria - direcció ascendent dels trets de la cara.

por / pànic - ulls desorbitats. boca molt oberta. celles aixecades.

sorpresa - trets arrodonits: ulls i boca oberts. celles arquejades.

tristesia - direcció descendent dels trets de la cara.

Relacions de gènere

Com són les nenes i el nen de la pel·lícula? En què s'assemblen i en què es diferencien? Perquè a Kanta li costa tant mostrar els seus sentiments? (Ho podem veure en l'escena del paraigües, en la manera que espia i no s'atreveix a parlar directament i amb normalitat amb les nenes...)

Com es comporta amb l'avia, amb la mare i amb les nenes? Què en pensem d'aquest comportament? Inventem entre tots i totes altres manera de comportar-nos i dibuixem-ho. Ho podem fer mitjançant una tira de còmic, en 3 o 4 vinyetes i/o fer-ne una petita representació teatral.

Perquè alguns nens i nenes no volen jugar plegats? A què els hi agrada jugar als nens? I a les nenes? A què podrien jugar plegats de manera que totes i tots es poguessin divertir? Podríem inventar un joc per a què les nenes i els nens en poguessin gaudir tots/es junts/es.

Mirades i representacions

Punts de vista

Hayao Miyazaki ens mostra algunes escenes del film des de diferents punts de vista, per exemple representa la casa vista des de dins i des de fora, el mateix fa amb el cau de Totoro. Observarem aquest fet en alguns fotogrames i preguntarem als infants des d'on es mira.

Primer, però, farem fotografies del taller o de l'escola des de dins i des de fora. Alguns infants poden fer les fotos mentre que els altres faran d'actors, simularan que fan alguna cosa dins i fora del recinte. Per últim podem fer dibuixos a partir de les fotos.

Què passa quan ens mirem?

Els infants es miraran en silenci i després parlaran de què sentien quan es miraven. Farem fotos mirant-nos. Fotocopiarem les fotos i els nens i les nenes dibuixaran dins d'uns fumets alguna cosa que indiqui què estan pensant o sentint, també ho poden escriure.

Maneres de mirar i formes de pensar

Les persones miren el món, entenen el món i el representen de maneres diferents, i això depèn de la nostra manera de pensar i de sentir. Per exemple si anem a un lloc no tothom es fixa en les mateixes coses.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Podem fer una petita excursió i que cada infant triï alguna cosa que hagi cridat la seva atenció, la pot dibuixar o fotografiar.

Després compararem les nostres representacions i explicarem perquè hem triat aquell indret o aquell objecte i el que veiem en els dibuixos-fotos dels altres infants. Ens adonarem que no sempre una representació significa el mateix per a qui la fa que per a qui la mira. Explicarem que els/les artistes fan el mateix i que una obra ja sia una pel·lícula d'animació, un quadre o una foto sempre és una manera de mirar la realitat i s'hi pot trobar significats diferents segons les persones que la miren.

Fantasia

Observem, pensem-hi, parlem-n'hi

Quins éssers fantàstics surten a la pel·lícula?

Comentarem que Totoro apareix a la vida de les nenes en un moment en el que trobaven a faltar a la seva mare. De vegades la fantasia ens ajuda a superar els mals moments.

Donem forma a les idees. Idees en forma

Confeccionarem una mascota per a què ens faci companya quan tinguem problemes o ens sentim malament. La podem fer amb una bossa de drap (la podem omplir amb cotó fluix) enganxant petits detalls de feltre o amb gomaescuma. O bé de manera més senzilla amb una bossa de paper (plena de papers de diari) i detalls de cartró de colors.

ANNEX

Manga

'Manga' és la transcripció fonètica d'una paraula japonesa que significa "dibuixos informals", tot i que en el seu sentit original només es refereix als dibuixos impresos sobre paper (el terme correcte per parlar de les sèries per televisió o de les pel·lícules de cinema és 'anime'), la paraula 'manga' se sol utilitzar per referir-se a tota la producció de dibuixos d'origen japonès.

. Nascut de la barreja entre l'evolució estètica de l'art japonès i les influències occidentals, avui dia el manga és un fenomen internacional que arriba a tots els públics i que ha despertat l'interès per la cultura japonesa arreu del món.

L'estètica del manga és fruit de segles d'evolució de l'art icònic japonès que, fusionat amb les influències estètiques europees rebudes de començament del segle XX i la posterior introducció de les tècniques del còmic americà, va acabar generant el llenguatge del manga que es coneix avui dia. També cal destacar que, tot i que durant alguns conflictes bèl·lics ja va ser utilitzat al Japó amb una finalitat propagandística, no va ser fins després de la Segona Guerra Mundial que el manga va començar a convertir-se en un producte de consum massiu. L'aparició de les revistes especialitzades i dels *doujin shi* (volums gruixuts amb diverses sèries en paper de baixa qualitat en blanc i negre) va permetre l'evolució dels continguts fins a la situació actual: al Japó es publica manga específic per a totes les edats i professions. De fet, hi ha qui el considera el mitjà de comunicació audiovisual més important del país.

El manga es pot classificar en funció de les audiències a qui va dirigit: *kodomo*, per al públic infantil; *shonen*, per a nois adolescents; *shojo*, per a noies; *seinen*, per a homes, i *josei*, per a dones. També hi ha una altra classificació, basada en els gèneres que tracten les històries: companys de lluita, noies amb poders especials (*maho shojo*), robots (*metxcha*), etc. Les sèries amb més èxit s'acaben transformant en videojocs o *anime*, i en els últims temps fins i tot en sèries protagonitzades per actors reals. Des que el 1960 la cadena de televisió nord-americana NBC va començar a emetre la sèrie *Astroboy*, el manga s'ha introduït progressivament als països occidentals, amb sèries com ara *Mazinger Z*, *Robotech* i *Gundam*. Però, sens dubte, el *mangaka* (autor de manga) més rellevant en aquesta expansió ha estat Akira Toriyama, creador de la famosa *Dragon Ball (Bola de drac)*, un autèntic fenomen de masses de final de la dècada dels 80 que ha iniciat *otakus* (seguidors incondicionals de manga) d'arreu del món. En els últims anys, l'*anime* ha aconseguit fites com ara un Oscar de l'Acadèmia de Hollywood per la pel·lícula *El viatge de Chihiro*, de Hayao Miyazaki, l'any 2002.

Pel que fa als **còmics japonesos** cal saber que s'obren de dreta a esquerra (al contrari que els llibres occidentals) i que les vinyetes es llegeixen també en aquest sentit i de dalt a baix, tal com es fa amb l'escriptura tradicional japonesa. La primera pàgina sol ser utilitzada per presentar el protagonista i el món en què es desenvoluparà la història. Normalment no hi ha més de sis o set vinyetes per pàgina, tot i que les formes i mides són variables, i cada escena dura entre una i quatre pàgines. Els diàlegs solen ser breus i aquells que es corresponen a exclamacions es diferencien amb una mida de lletra més gran.

Per convertir-se en un bon **mangaka** és fonamental la pràctica i la capacitat d'imaginar històries i personatges que agradin al lector.

Otaku

"Al Japó, *otaku* és un concepte negatiu que s'utilitza per referir-se a la gent que redueix la seva vida al manga, i no surt de casa ni queda amb els amics.

L'Estudi Ghibli és un estudi japonès d'animació. Les seves pel·lícules d'anime han estat provocatives, imaginatives, emotives i extensament elogiades per tot el món. El seu nom deriva del sobrenom que els italians van utilitzar per als seus avions d'exploració del Sahara en la Segona Guerra Mundial, el qual deriva de la paraula italiana usada per al vent calent que bufa en el desert del Sahara. Encara que el nom és italià, la pronunciació quan es refereix a l'Estudi és 'ji-bree' o 'ji-bu-ri'. La teoria darrere del nom era que ells estaven "bufant" un nou vent en la indústria de l'anime.

Fundat en 1985, està dirigit per Hayao Miyazaki (宮崎 駿 *Miyazaki Hayao*) al costat del seu col·lega Isao Takahata (高畑 勲 *Takahata Isao*).

Els seus orígens daten de 1983, amb la pel·lícula *Nausicaä de la Vall del Vent* (*Kaze no tani no Naushika*, 1984), que va començar com un manga en una publicació de la revista Tokuma Shoten (徳間書店). Tokuma era la companyia "mare" de l'Estudi Ghibli, i va cedir a Disney els drets de vídeo i distribució de diverses pel·lícules; entre elles *La Princesa Mononoke*, 1997 i *El Viatge de Chihiro*, 2001).

El compositor Joe Hisaishi ha creat la banda sonora per a moltes de les pel·lícules de l'Estudi Ghibli. En l'actualitat, l'estudi es troba en el desenvolupament de *Tales from Earthsea* dirigida per Goro Miyazaki, el fill de Hayao Miyazaki.

La més famosa i lloada pel·lícula de l'Estudi que no va ser dirigida per Miyazaki és *La Tumba de las Lucièrnagas*, 1988, dirigida per Isao Takahata, una trista pel·lícula centrada en les vides de 2 orfes en la postguerra de la Segona Guerra Mundial a Japó.

<http://www.diaridelsestudians.com/prisma>

BIBLIOGRAFIA

David Fajardo. *El castillo ambulante*. 13/03/2006

<http://www.uoc.edu/alumni/lafinestrادigital/critiques/cine/060313castilloambulante.htm>

Hilario J. Rodríguez. *El reino de lo inesperado*. Dirigido. Marzo, 2006.

<http://www.diaridelsestudians.com/prisma>

IDENTITAT/ ALTERITAT

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ

IDENTITAT

- 1- La "personalitat" és construïda socialment
- 2- Es parla d'identitat
- 3- La identitat és el resultat de diferents processos i circumstàncies personals canviants
- 4- Identitat i subjectivitat
- 5- Considerar allò que volem ser: la performativitat i la subjectivitat com a posicionament
- 6- La identitat una qüestió de reconeixement: l'afectiu, el jurídic i el del llogre personal,
- 7- Identitats múltiples
- 8- La noció de identitat ha anat canviant en les diferents èpoques
- 9- La història del subjecte és la història de les seves identificacions
- 10- Les diferents formes d'identitat són sempre afectades per lluites de poder
- 11- La identitat es construeix a partir dels *discursos*

ALTERITAT

Un *jo* especular i il·lusori
Les trapes del llenguatge. Oposicions binàries
Dualitat, gènere i diferència sexual
La interculturalitat, la diversitat i el racisme
Els paranys de l'exòtic

SUBJECTIVITAT I PRÀCTIQUES PEDAGÒGIQUES

ANNEX

BIBLIOGRAFIA

Introducció

Els continguts del projecte estan fonamentats des de la perspectiva del construccionisme social, que defensa una manera diferent de conèixer les persones i les seves relacions, la qual s'allunya d'anteriors postulats psicològics per a cercar les respostes en l'àmbit social (veure l'annex). També hem incorporat diferents aportacions d'altres perspectives que així mateix consideren la construcció social del subjecte: deconstrucció, feminisme, psicoanàlisi, postestructuralisme, hermenèutica i estudis culturals.

Tomaz Tadeo da Silva discrimina entre una perspectiva multiculturalista lliberal o humanista basada en idees de tolerància, respecte i convivència harmònica entre les cultures i una perspectiva més crítica que creu que aquestes nocions deixen intactes les relacions de poder que són la base de la producció de la diferència. Aquest i altres autors/es qüestionen fins i tot els conceptes de tolerància i respecte, tal com ho explica en aquest paràgraf:

Pese a su carácter aparentemente generoso, la idea de tolerancia, por ejemplo, implica también una cierta superioridad por parte de quien demuestra "tolerancia". Por otro lado, la noción de "respeto" implica un cierto esencialismo cultural, por el cual las diferencias culturales son vistas como fijas, como definitivamente establecidas, quedando tan sólo "respetarlas". Para el punto de vista más crítico, las diferencias están siendo constantemente producidas y reproducidas a través de relaciones de poder... En un currículum multiculturalista crítico, la diferencia, más que ser tolerada o respetada, es puesta permanentemente en cuestión. (P. 108. Tomaz Tadeo da Silva, 2001).

El disseny del projecte està fonamentat en aquesta perspectiva crítica.

Vegem que ens diuen aquestes teories crítiques respecte els diferents aspectes del tema que ens ocupa.

La identitat

1- La "personalitat" és construïda socialment

Els autors i les autores adscrites al construccionisme social pensen que la "personalitat" és construïda socialment, això significa que la nostra manera de ser no es dona a l'interior de les persones sinó entre elles -a partir de les trobades que configuren les nostres relacions-. Vivien Burr assenyala que "la personalitat" es construeix en relació, com en una mena de dansa:

...en lloc de pensar que la personalitat és una entitat que habita al nostre interior en forma de trets o característiques, també podem considerar que som el resultat de la interacció i de les nostres relacions, és a dir de la construcció social. Això vol dir que, més que no pas descobrir-nos i descobrir els altres, el que fem és crear-nos i crear-los. (P. 37. Vivien Burr, 1997.)
...La interacció és una mena de dansa en què els ballarins es belluguen sense parar i responen subtilment al ritme i a la posició de l'altre. (P. 36. Vivien Burr, 1997).

2- Es parla d'identitat

Al desplaçar l'atenció de la persona a l'àmbit social es deixa de parlar de personalitat i es parla d'identitat. La paraula identitat no té les connotacions essencialistes de la paraula personalitat ja que som nosaltres qui identifiquem les coses i, la identitat que els conferim, té més a veure amb els nostres propòsits que no pas amb la seva naturalesa.

En aquest projecte mantindrem una concepció de la identitat com quelcom històric, contingent i relacional, atès que la identitat és sempre una relació i es defineix en un procés de significació, ens movem en funció del significat que conferim als moviments de l'altre. Així doncs, la identitat és relacional, és retrospectiva - es fixa mitjançant la memòria i els records-, i està modelada en base a successives identificacions.

3- La identitat és el resultat de diferents processos i circumstàncies personals canviants

La identitat està construïda socialment i canvia al llarg del temps, configurem la nostra identitat a través d'una sèrie de relacions amb l'entorn i amb els/es altres, relacions que tenen a veure amb les nostres fantasies personals, amb els mites col·lectius, amb les creences religioses, amb les normes de les institucions amb les que ens relacionem...

En aquest sentit Vivien Burr entén la identitat com un teixit:

(La identitat) És el resultat de l'entrellaçament de molts fils diferents: per exemple, el de l'edat, el de la classe social -que depèn del nivell d'ocupació, ingressos i formació -el de la raça, el del sexe i el de l'orientació sexual. Tots aquests fils -i molts altres- s'entrellacen per formar el teixit de la identitat. (P.57. Vivien Burr, 1997).

4- Identitat i subjectivitat

Els termes identitat i subjectivitat s'empren indistintament, tanmateix, podríem diferenciar-los. Segons Fernando Hernández la identitat respondria a les preguntes de: qui sóc, qui pretenc ser, i, la subjectivitat a les de: com em penso i com em represento. (P. 23. *Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar*. Kikiriki, núm.51).

Rossi Braidotti hi afegeix un matís rellevant, per a ella la identitat té una part inconscient -d'imatges interioritzades que escapen al control racional i de relacions imaginàries amb la nostra pròpia història- mentre que la subjectivitat és conscient i deliberada.

En mi esquema de pensamiento, la identidad mantiene un vínculo privilegiado con los procesos inconscientes, mientras que la subjetividad política es una posición consciente y deliberada. El deseo inconsciente y la elección voluntaria no siempre coinciden. (P.196. Rossi Braidotti, 2000).

La identitat seria doncs un terme més abstracte i abastaria tant la part conscient i inconscient de la persona com la perspectiva del que podem arribar a ser i, la subjectivitat seria la pràctica o manera de pensar-se a un mateix i de posicionar-se.

5- Considerar allò que volem ser: la performativitat i la subjectivitat com a posicionament

Així doncs, una bona manera de delimitar el concepte de subjectivitat és situar-nos més enllà de la idea de determinisme social o des d'una postura immobilista i fer-ho a partir de la possibilitat que tenim de considerar allò que volem ser.

Rossi Braidotti inventa una metàfora per posar de relleu la consideració de les nostres possibilitats, ella diu que una identitat es divideix una i una altra vegada en un arc de Sant Martí ple de possibilitats. (P. 185 Rossi Braidotti, 2000).

Linda Alcoff des del feminisme defineix la subjectivitat como l'adopció de posicions en un determinat context:

Quizás no se descubra nada nuevo al afirmar que la opresión de las mujeres está imbricada con su posición en la sociedad, pero mi argumento va más allá. Creo que la propia subjetividad (o la experiencia subjetiva de ser una mujer) y la propia identidad de las mujeres se constituyen según la posición que ocupen.

No obstante, con ello no quiero dar a entender que el concepto de "la mujer" esté determinado únicamente por los elementos externos, ni que la mujer sea únicamente el recipiente pasivo de una identidad creada por estas fuerzas. Más bien ella misma forma parte del movimiento de una

historia fluctuante, y por tanto contribuye activamente a crear el contexto en el que puede delinear su posición.

Y aquí encaja la tesis de Lauretis que afirma que la identidad de una mujer es producto de su propia interpretación y de la reconstrucción que haga de su historia, permeada por el contexto cultural discursivo al que tiene acceso. (P. 68. Linda Alcoff. Feminismo cultural versus post-estructuralismo. La crisis de identidad de la teoría feminista. En Del post al Ciberfeminismo. Debats, 76. Institució Alfons el Magnànim. Diputació de València, 2002.

Per les dones aquest és un tema clau, si fins ara hem estat definides com a “no ser” , -l'anàlisi de la feminitat va portar a Lacan a la famosa frase de *la dona no existeix*- se'ns obren dos camins: la postura essencialista de potenciar el simbòlic de la feminitat que adopta el feminisme radical i el feminisme de la diferència, o bé, sostenir que podem ser a partir de la deconstrucció del que hem estat i la “figuració” (1) del que volem ser.

El posicionament polític és, per les dues opcions, fonamental.

Aquesta possibilitat de *voler ser* és important per a qualsevol identitat subordinada o sotmesa, mantenir una posició encarcarada del - que som- implica una visió essencialista del subjecte en el sentit de no poder ser cap altra cosa. Si pensem qu en el *què som* ens hi han situat els altres en funció d'unes estructures de poder determinades, és millor situar-nos en *un voler ser*.

Salvador Cardús aplica aquest concepte a la lluita per una identitat nacional:

El dia que sapiguem veure que el manteniment de la identitat no és principalment la defensa del que ja hem estat, sinó la lluita pel que volem ser, aquell dia tindrem la força suficient per garantir el reconeixement ple de la nostra identitat nacional. La que sigui en aquell precís moment. (P 34. Salvador Cardús, 2004)

La teoria *queer* (2) intenta anar més enllà de la hipòtesi de la construcció social de la identitat i també es manifesta contrària a una fixació i permanència de la identitat. Judith Butler introdueix el concepte de *performativitat* per tal de subratllar que la noció d'identitat no resta continguda pels discursos que intenten fixar-la sinó que també nosaltres podem redefinir allò que som. Per aquesta autora els discursos i les seves normes reguladores configuren no solament la sexualitat hegemònica -heterosexual- sinó també la materialitat del cos, tot i que no sempre ho aconsegueixen i són precisament els casos que fugen d'aquesta pretesa “naturalitat” els que millor evidencien els efectes del poder sobre el cos i la sexualitat.

...si los atributos de género no son expresivos sino performativos, entonces estos atributos efectivamente constituyen la identidad que se dice que expresan o revelan. (P.172. Judith Butler, 2001)

1- Rossi Braidotti incorpora el terme figuració com a sortida alternativa a la visió falocèntrica del subjecte: *Una figuración es una versión políticamente sustentada de una subjetividad alternativa.* P. 26. Rossi Braidotti. *Sujetos nómades*. Paidós, 2000.

2- El moviment homosexual ha recuperat el terme *queer* -que significa estrany, fora del que és normal- que havia estat emprat de manera negativa, com una manera positiva d'autoidentificació. La teoria *queer* és ara un paradigma teòric que aplega un seguit d'arguments al voltant de la identitat, una de les seves teòriques més destacades és Judith Butler.

6- La identitat: una qüestió de reconeixement

El terme reconeixement prové de la filosofia de Hegel i de la fenomenologia, designa una relació recíproca entre els subjectes, en la qual cadascú veu a l'altre com el seu igual i també com a separat d'ell mateix. Aquesta relació és constitutiva de la subjectivitat ja que ens convertim en subjectes individuals a mesura que reconeguem a l'altre/a i som reconeguts per ell/a.

Des de la sociologia Salvador Cardús creu que la identitat és sobretot una qüestió de reconeixement, que està determinada pels fets i les circumstàncies personals tot i que també admet una possibilitat d'agència personal.

...som com som per allò que inevitablement hem estat en el passat, som allò que ens ha acabat passant, volent-ho o no, som allò que els altres ens reconeixen que podem ser i, es clar, som allò que estem en condicions de voler ser. (P. 37. Salvador Cardús, 2004)

La qüestió del reconeixement comporta sempre una tensió i una lluita que Carlos A. Cullen -des del psicoanàlisi- situa en l'espai quotidià:

Mi hipótesis fuerte es...entender la cotidianidad como espacio (rítmico y ambiguo) de construcción de subjetividad social. Subjetividad social que se define por la construcción de un saber, de un

poder y de un desear, que involucran un no-saber, un no-poder y un no permitir-se desear. Es desde esa tensión, donde se actúa efectivamente y se lucha por el reconocimiento de la singularidad. Y en todos estos temas los aportes del psicoanálisis no son pocos. (P. 17-18. Carlos A. Cullen, 2000)

Una tensió entre el simbòlic -la llei, la cultura- i els nostres propis desitjos, entre el conscient i l'inconscient, entre el que ens demanen els altres i el que volem nosaltres i també una lluita de interessos. La tensió es situa en la mateixa necessitat de reconeixement, en el "no poder ser" sense veure'ns reflectits en la imatge de/a altra. Tractarem més extensament aquest tema quan parlem de l'alteritat.

D'altra banda no podem obviar la dimensió macropolítica del tema del reconeixement, a banda del reconeixement d'altres persones, necessitem un reconeixement social, això ens porta a pensar en el paper de la llei i de l'estat com a protector del reconeixement i a qüestionar-nos fins a quin punt l'estat ha de garantir el reconeixement de les persones, de les cultures, de les diferents nacionalitats, de les minories...

Axel Honneth ens parla de tres esferes de reconeixement en la societat capitalista: l'afectiu, el jurídic i el del llogre personal, i posa de relleu que a la nostra societat les condicions d'autorealització individual solament es podrien garantir si els subjectes a més de poder experimentar el reconeixement de la seva autonomia personal, també poguessin experimentar el reconeixement de les seves necessitats específiques i de les seves capacitats particulars. (P.148 Axel Honneth, 2006)

En aquest sentit les polítiques de redistribució de bens socials i les de reconeixement haurien d'anar plegades.

7- Identitats múltiples

Hi ha diferents identitats en un individu així com diferents formes de identificar-lo, les identitats múltiples fan referència a realitats múltiples.

La perspectiva postestructuralista qüestiona la concepció del subjecte de la modernitat -autònom, racional, centrat i unitari- per a passar a representar-nos com a éssers dividits i en conflicte. Això ens porta a parlar de la fragmentació del jo i del que es denomina jo ex-cèntric, degut al que és conscient i al que no ho és i segons amb quines circumstàncies ens trobem.

En una societat en canvis constants la fragmentació és alimentada per la diversitat de circumstàncies d'interacció i porta a l'existència de múltiples jos. Cada versió del jo és producte d'una relació determinada, totes les versions del nostre jo són producte de diferents relacions amb els /es altres. Rafael Jimenez posa aquest exemple:

Este fenómeno de la multiplicidad se manifiesta muy claramente en la formación en los hijos de los emigrantes de identidades transculturales, que preservan los lazos afectivos de la cultura de origen, pero permiten que el niño adquiera las destrezas necesarias para desenvolverse de forma satisfactoria en la cultura dominante. Estos niños son los que están mejor preparados para convertirse en agentes creativos que actúan de puente entre sus dos mundos, muy diferentes entre sí. (P. 79. Rafael Jimenez, 2004)

8- La noció de identitat ha anat canviant en les diferents èpoques

El sentit que les diferents èpoques i discursos donen a la identitat ha fixat els límits d'aquesta identitat. La visió de la il·lustració és la d'un individu centrat i unificat, es creia en un nucli interior que emergia al naixement i que es desenvolupava sempre al voltant d'aquesta essència inicial (essencialisme). Posteriorment (a començaments del S. XX) els interaccionistes simbòlics postulen que la identitat es forma per la interacció entre el jo i la societat, aquesta visió moderna és completa als anys 50 amb les teories cognitives de Piaget que prioritzen la racionalitat i les estructures per damunt del subjecte històric.

Actualment s'han substituït aquestes creences essencialistes i abstractes per ubicar la construcció de la identitat plenament en l'àmbit social, això no significa que estem indefensos davant d'unes forces socials que ens configuren de manera predeterminada, més aviat posa de relleu la importància de l'agència personal i la possibilitat de novació.

Aquest nou replantejament epistemològic implica pensar la identitat i la subjectivitat de manera situada i en constant procés de canvi.

9- La història del subjecte és la història de les seves identificacions

Els models de persona que tenim a l'abast, que triem o se'ns mostren com a exemplars van configurant amb el temps la nostra identitat, la figura del pare o de la mare ens empeny cap a la masculinitat o la feminitat, el nostre professor o professora preferida farà que estimem un saber o un altre i potser ens influirà alhora d'escollir allò a què ens dedicarem, la manera com vesteix i com es mou aquella cantant "ideal" influirà sens dubte la nostra.

Chantal Mouffe des d'un feminisme postestructuralista creu que la història del subjecte és la de les seves identificacions i tret d'això cap essència defineix la nostra subjectivitat:

La història del subjecte és la història de les seves identifications i no hi ha cap identitat oculta que s'hagi de rescatar més enllà d'aquestes. (P.36. Chantal Mouffe, 2001)

Rossi Braidotti situa aquestes successives identifications en l'inconscient, per a ella es tracta d'imatges interioritzades que escapen de tot control racional. (P.195. Braidotti, Rossi, 2000)

10- Les diferents formes d'identitat són sempre afectades per lluites de poder

No es pot pensar la identitat sense esbrinar quines lluites de poder comporta, donat que tota identitat porta la marca de les lluites de poder que han estat necessàries per la seva constitució, tal com diu Chantal Mouffe:

Per a un altra definició adient de la identitat, hem de considerar la multiplicitat de discursos i l'estructura de poder que l'afecta, així com la complicada dinàmica de complexitat i resistències que subratlla les pràctiques en què aquesta identitat s'implica. En comptes de veure les diferents formes d'identitat com a lleialtat a un lloc o com una propietat, hauríem d'adonar-nos que són allò que està en perill en qualsevol lluita de poder. (P. 37. Chantal Mouffe, 2001)

Chantal Mouffe empra el concepte de poder de Foucault, per aquest autor el poder no és quelcom que es posseeix per a dominar altres persones com es creia anteriorment, ni tan sols té perquè ser repressiu, tots i totes tenim més o menys poder en la mesura que tenim accés a determinats recursos i influència sobre el nostre entorn i les vides d'altres persones. (Burr. Pàg. 67). El poder no es posseeix, s'exerceix o es practica i es pot fer de moltes maneres, mitjançant la seducció, la racionalitat dels discursos i també malauradament mitjançant la intimidació i la violència. El poder no és en si mateix quelcom positiu o negatiu, segons com s'exerceix pot facilitar o dificultar, pot oprimir o pot alliberar (empoderament)...

En les actuals democràcies el poder s'exerceix mitjançant els discursos i el saber disciplinari, és moltes vegades invisible i extremadament eficaç. Es tracta doncs d'esbrinar l'eficàcia del saber-poder (Foucault) alhora de disciplinar la nostra subjectivitat, d'adonar-nos des d'on s'exerceix, quins interessos defensa, de com ens implica i de posicionar-nos des d'una postura crítica que contempli les nostres pròpies possibilitats en aquesta gestió del poder.

11- La identitat es construeix a partir dels discursos

La identitat està configurada per diferents ideologies i pràctiques culturals i pels seus respectius *discursos*. *Discurs* és un terme que empra Foucault com a punt nodal de la seva filosofia i és un dels fonaments del coneixement contemporani. Es tracta d'un terme complex, esmunyedís, intentarem reflectir en un quadre sinòptic els aspectes més importants del *discurs*.

El terme <i>discurs</i> fa referència a una sèrie de significats que produeixen col·lectivament una determinada versió dels esdeveniments
Aquests significats o <i>discursos</i> els trobem en la parla, en l'escriptura i també en les imatges, en la manera de comportar-nos, d'anar vestits, en la gestualitat, en els propis desitjos...
Els <i>discursos</i> construeixen els fenòmens del nostre món
A través dels <i>discursos</i> té lloc la producció social de significats i per tant es produeix la subjectivitat
Un mateix fenomen pot ser explicat a través de molts <i>discursos</i> diferents, nosaltres mateixos/es som membres de molts discursos i cada discurs representa cada una de les nostres múltiples identitats
Els <i>discursos</i> resten ocults en el saber de les diferents cultures i aquesta invisibilitat els confereix encara més poder. Foucault designa aquest fet amb el binomi <i>saber-poder</i>
Tots els <i>discursos</i> pretenen tenir la veritat, com deia Foucault es presenten com a <i>règims de veritat</i>
El <i>discurs</i> és un poder que hom vol posseir, pel qual es lluita, és objecte de desig

Vegem el que diuen diferents autors i autores per explicar aquest concepte:

Un discurs fa referència a una sèrie de significats, metàfores, representacions, imatges, històries, afirmacions, etcètera, que, d'alguna manera, produeixen col·lectivament una determinada versió dels esdeveniments... Cada discurs explicarà una història diferent a propòsit del mateix esdeveniment: el representarà d'una manera diferent...

Mitjançant allò que és dit, escrit i representat de qualsevol altra manera, els discursos construeixen els fenòmens del nostre món. (P. 55. Vivien Burr, 1997)

Foucault utiliza el término "discurso" para designar la conjunción de poder y saber (1976)... trata de aclarar las estructuras, reglas y procedimientos que determinan las distintas formas de nuestro saber, aquellos aspectos del saber tan fundamentales "que no se mencionan ni se piensan"... Para Foucault, los discursos son "prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que se habla... Los discursos no se refieren a objetos, no identifican objetos; los constituyen y al hacerlo ocultan su propia intervención. Por tanto, a través del discurso, tiene lugar la producción social de significado, por medio del cual se produce la subjetividad y se mantienen las relaciones de poder. (P. 175. Ball, 1997)

Los Discursos son formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir.... Los Discursos son formas de ser "personas como nosotros". Son "formas de estar en el mundo"; son "formas de vida". Son, por tanto, siempre y en todas partes, sociales y productos de historias sociales...

Cada uno de nosotros es miembro de muchos Discursos, y cada Discurso representa una de nuestras siempre múltiples identidades. (P. 10-11. Gee, 2005)

Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre el revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso –el psicoanálisis nos lo ha mostrado– no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto de deseo; pues –la historia no deja de enseñarnoslo el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (P15. Foucault, 2005)

Els discursos són emprats –per argumentar, per justificar, per defensar o dominar els altres, per deconstruir significats, per imposar *règims de veritat*, per ocultar, per desvetllar, però no es poseeixen, sempre són quelcom dinàmic, passen d'unes persones a altres, defensen uns interessos o uns altres, perduren i, fins i tot poder canviar de sentit.

Els discursos no són quelcom bo ni dolent, depèn de com siguin emprats, poden ser molt útils i molt perillosos però són sempre necessaris, construeixen la nostra identitat, configuren una societat determinada i sempre són la base de tot saber.

L'anàlisi del discurs és un mètode que ens porta a identificar i comprendre els diferents discursos, és un mètode molt útil pel que fa a l'Educació Visual. Una manera d'accedir a aquests significats és preguntar-nos davant d'un text visual, escrit o parlat:

- Què explica
- Què amaga
- Què omet
- Què posa de relleu o que magnifica
- Què censura

Alhora, ens cal esbrinar el context on s'han originat els discursos i també el context en el qual s'estan emprant. Així mateix ens serà d'utilitat adonar-nos dels mitjans de reproducció dels discursos (objectes, imatges, orals, escrits) i atendre a la seva repetició, un discurs comença a ser rellevants quan el trobem en un mateix temps en diferents mitjans i contextos. Fernando Hernández en un article on revisa la qüestió de les emocions des d'una posició que va més enllà de la seva reivindicació, ens ho explica amb aquestes paraules:

En mi trayectoria en el campo de la educación, una de mis preocupaciones ha sido explorar e interrogar los discursos -como maneras de producir y naturalizar la realidad- que acompañan a las emergencias en la cultura y la educación...

Algo que de entrada sorprende al escribir sobre las emociones es como han inundado el espacio virtual... P. 95, Fernando Hernández, 2006.

Adonar-se del interès massiu sobre aquest tema -convertit en producte de consum- va portar a l'autor a explorar el com i el quan ha sorgit aquesta necessitat i a qui està beneficiant.

L'alteritat

Pensar-se un mateix en relació als altres ens introdueix directament al tema de l'alteritat. L'aproximació, el coneixement i la interacció amb l'alteritat constitueixen una de les grans aventures de les persones. Chantal Mouffe escriu:

L'existència de l'altre apareix com la condició de la possibilitat de la meua identitat ja que, sense l'altre, no podria tenir cap identitat. (P37 Mouffe, Chantal, 2001)

El poder emmirallar-nos amb l'"altre" sigui quin sigui el seu sexe, la seva ètnia, el seu cos, el seu estatus social és el gran repte social i educatiu dels nostres temps. Les pedagogies lliberals parlen molt de diversitat, d'acceptació de la diversitat, mentre que per les pedagogies crítiques la diversitat no és quelcom que s'hagi d'acceptar, per aquestes el més important és el reconeixement de l'altre, el reconeixement d'un mateix en l'altre i a l'inrevés i fins hi tot, com diu Sandra Harding entrar en un procés de inventar-se a un mateix com a *altre*. (Cita de Rossi Braidotti, 2000. P.184)

Un jo especular i il·lusori

Per tal d'afrontar el tema de l'alteritat, molts autors i autores del construccionisme social i moltes feministes han incorporat conceptes de la psicoanàlisi a les seves teories sobre la subjectivitat. La psicoanàlisi ofereix una concepció de la persona que no és unitària ni racional i dóna respostes a alguns dilemes complexos com ara el del desig. El desig no sempre va en consonància amb el que pensem que hem de fer o no, molts educadors i educadores s'adonen que per molt que a classe i a les tutories es tracten temes com ara la violència, quan els infants surten al pati es tornen a barallar com si no haguessin entès res i potser sí que ho han entès i fins hi tot s'hi han compromès sincerament, però el desig se'ls emporta, no el poden controlar.

La psicoanàlisi es base en la idea que les persones són éssers escindits i no pas unitaris, la ment conscient funciona al marge de l'inconscient, el qual es manifesta a través d'aquestes conductes poc "raonables", de la fantasia i dels somnis. Moltes de les idees del primer psicoanàlisi han estat polèmiques sobretot pel seu fal·locentrisme, tanmateix, una vegada reconstruïdes, aquesta teoria ens pot ser de molta utilitat.

Lacan ha estat un dels autors i autores psicoanalítiques que més ens atansa a una explicació de l'alteritat. Segons Lacan un infant entre els sis i divuit mesos encara no és conscient de la seva existència individual com a ens separat del món i de la mare, la consciència d'aquesta separació no apareix fins que el nen no adquireix el llenguatge. Vivien Burr ens ho explica de la següent manera:

L'adquisició del llenguatge obliga a l'infant a pensar en ell mateix com un jo distint del tu i de l'altre, i és en aquest moment quan es produeix per primera vegada l'experiència de la separació definitiva del món exterior. El "jo" només pot existir per opció al no "jo", és a dir, a l'altre. (P 150. Vivien Burr, 1997)

Lacan assenyala que la rellevància de considerar que el jo neix en referència al tu i que es dóna degut a l'aparició del llenguatge. Veu al llenguatge i la representació com a lloc de constitució del subjecte.

Como aprende el hombre a decir yo? Yo es un termino verbal cuyo empleo es aprendido en una cierta referencia al otro, referencia que es una referencia hablada. El yo nace en referencia al tu. 247 Lacan. *El seminario 1*. Paidós, 2001.

És el moment quan l'infant comença a ocupar un lloc en l'ordre simbòlic, a adonar-se'n de les seves lleis, normes i prohibicions; topa amb el tabú de l'incest i comença a tenir por del desig il·lícit. Aquest desig és reprimat i dóna lloc a l'inconscient, la persona esdevé un ésser fragmentat, escindit i contradictori... el desig -de reconstruir la consciència escindida- no es podrà satisfer mai del tot...

Segons Lacan el jo és especular, es reflecteix en l'altre, reflex que alhora se'ns retorna, es il·lusori, un lloc d'il·lusió:

El sujeto esta suspendido en una relación especular con el otro. (P. 329 Lacan, 2001)

Tot això dóna lloc a múltiples tensions, sentiments d'agressivitat, de desig de l'altre..., que solament es resolen a nivell simbòlic mitjançant la paraula i el reconeixement.

La palabra es esa rueda de molino donde constantemente se mediatiza el deseo humano al penetrar en el sistema del lenguaje. (P. 266. Lacan, 2001)

Silvanne Agacinsky explica que l'angoixa de no poder ser un ésser complert és a l'arrel del sexisme i del racisme en el sentit de: destrueixo l'altre que em recorda que sóc incomplert.

Les trapes del llenguatge. Oposicions binàries

Tanmateix, cal fer esment del que podríem anomenar "les trapes del llenguatge".

Derrida considera el llenguatge com un sistema autorreferent, és a dir que allò que dóna sentit a una paraula és la relació amb altres paraules en el sentit que la idea d'una cosa ve donada per allò que no és, per allò que hi falta.

Les oposicions binàries han estat la base de del pensament occidental i ha tingut les seves conseqüències com a generadores d'exclusió, ja que els dualismes porten implícits un desnivell en els termes. En aquestes oposicions binàries un d'ells ocupa una posició de privilegi respecte a l'altre i és valorat de manera diferent, per aquesta raó Derrida proposa que rebutgem la lògica de la disjuntiva i de les oposicions per passar a estudiar-les conjuntament.

El feminisme ha adoptat aquest mateix punt de vista alhora d'esbrinar les múltiples formes en què la categoria "dona" es construeix en la subordinació. Vegem quina és la posició de Mimi Orner al respecte:

Los dualismos con los que nos enfrentamos a diario y que ignoran lo complejo e interrelacionado de los términos ejemplifican un modo de pensar que tiene serias consecuencias para todos/as nosotros/as. Oposiciones binarias tales como día/noche, hombre/mujer, ... resultan inadecuadas e peligrosas, ya que históricamente han sido acompañadas por la esencialización de ambos términos, y se ha privilegiado el primer termino sobre el segundo. 121

Es fundamental que veamos como se interrelacionan los términos, cómo han sido contruidos históricamente como opuestos, y como han sido usados para justificar y naturalizar las relaciones de poder. (P. 122. Mimi Orner, 1999)

Dualitat, gènere i diferència sexual

Els estudis feministes sostenen que la postura universalista, que inscriu l'universal com a masculí per representar l'humà, confina el femení a una posició secundària d'alteritat devaluada. Aquest pretès universalisme es recolza en el sistema clàssic d'oposicions dualistes que, referit als sexes, podríem simplificar de la següent manera: força/feblesa, naturalesa/cultura, actiu/passiu, racional/irracional, masculí/femení:

masculí	femení
actiu	passiu
racional	irracional
cultura	naturalesa
força	feblesa

Aquests constructes de masculinitat i feminitat són encara avui potents estereotips que mitjançant diferents discursos continuen configurant la identitat dels nens i de les nenes com a quelcom oposat que es pretén complementari.

Ellen Jordan fila prim referin-se a la coeducació, s'adona que els nens i les nenes arriben a l'escola amb un fort compromís cap als membres del seu gènere i cert antagonisme potencial cap a l'altre. De fet, els nens fan veritables esforços per a no ser nenes, i, dedueix que la definició de la masculinitat com a allò "no femení" empeny els nens a prendre iniciatives d'hostilitat i d'exclusió de les nenes.

Hace más de 20 años Nancy Chodorow, a partir de los estudios psicoanalíticos de Karen Horney, demostró que los niños crean y preservan su masculinidad a través del miedo y del rechazo de todo lo que se pueda interpretar como femenino. (P. 234. Ellen Jordan, 1999)

Aquest fet té a veure també amb el mal comportament d'alguns nens a les aules. El mite del guerrer és per a molts un constructe potent de masculinitat i és en bona part responsable d'aquest mal comportament.

A muchos niños les debe parecer que los peleoneros actúan en la vida real las fantasías que los demás solo pueden soñar. (P. 239. Ellen Jordan, 1999)

Pel que fa a les nenes, portar-se bé, ser dòcils i ser guapes és el seu propi constructe de feminitat (identitat). Les conseqüències d'aquesta oposició són ben clares: situa a les nenes i als nens que no

responen a aquest biaix de gènere en una posició d'inferioritat que, si més no, influeix les seves projeccions futures. Si ens fixem en els nens i les nenes a partir dels 6 o 7 anys ens adonarem que l'aprenentatge de la masculinitat hegemònica és especialment cruel amb els nens de tendències afeminades.

Trencar aquestes dicotomies ens porta a buscar les diferències no solament entre homes i dones sinó les diferències entre subjectes del mateix gènere i fins i tot les diferències dins de cada persona i també les similituds entre persones "diferents".

Sovint la imaginació resta atrapada en diferents mites, convencions i estereotips però pot arribar a ser molt productiva alhora de relacionar-nos amb l'altre/a.

Geertz parla de "la ciència d'imaginar la diferència" i tal com assenyala Drucilla Cornell *aquesta expressió no solament reflecteix la nostra responsabilitat respecte de "l'altre" sinó que ens permet comprendre que les nostres obligacions polítiques no poden separar-se dels nostres somnis i fantasies.* (Drucilla Cornell, 1993. Cit. De Terry Threadgold, 1999)

I és ben cert que el fet de cercar noves *figuracions* per redefinir els gèneres, unes *figuracions* que al marge d'aquestes dicotomies ens permetin relacionar-nos millor, requereix un alt grau d'imaginació.

La interculturalitat, la diversitat i el racisme

Tomaz Tadeu da Silva assenyala que la diversitat no és un fet, ni una cosa sinó el resultat d'un procés relacional i històric de construcció de la diferència. Diferència i identitat solament existeixen en una relació de mútua dependència. El que és la identitat depèn del que no és i viceversa. Celebrar els mites d'origen nacional confirma moltes vegades el privilegi de les identitats dominants mentre que es tracta a les subordinades com a exòtiques i folklòriques. Quan l'escola planteja aquests temes com una simple operació d'adició en el sentit d'afegir informació superficial sobre altres cultures i identitats moltes vegades el que fa és confirmar el privilegi de la cultura hegemònica. Per aquesta raó Tomaz Tadeu da Silva afirma que:

No se trata simplemente de celebrar la diferencia i la diversidad sino de cuestionarlas. (P.125 Tomaz Tadeu da Silva, 2001)

Salvador Cardús empra el l'expressió "Ingenuïtat multiculturalista" per rebatre una manera de pensar i d'actuar *-un discurs mol ben intencionat però poc realista-* diu ell, que suposa que les cultures formen un tot relativament homogeni i que es poden relacionar en una mena d'espai de ningú i que, per tant, poden establir un contacte a través d'un diàleg i un reconeixement entre iguals. (P36. Salvador Cardús, 2004)

És evident que la igualtat o l'equitat no és el punt de partida sinó el lloc de la utopia, per tant, des d'una posició situada és necessari contemplar l'especificitat de cada situació i, del tot convenient, que apliquem la *discriminació positiva* sempre que al nostre parer faci falta. Una actitud atenta, receptiva i de tacte cap a les altres persones ens pot aportar noves perspectives de comprensió d'un/a mateix/a i dels altres. Agustí Nicolau-Coll pensa que les persones d'altres cultures no són tan sols objectes de coneixement, sinó sobretot fonts de coneixement. Segons aquest autor:

...si el que cerquem és una millor comprensió de l'altre i de retruc de nosaltres mateixos, llavors estarem en més bona disposició per no reduir l'altre tan sols a un problema que cal solucionar, a un buit que cal omplir o a unes necessitats que cal cobrir, sinó també i fonamentalment a una riquesa que cal descobrir. Sense aquesta assumpció, mai no serà possible cap diàleg intercultural. (P 41. Agustí Nicolau-Coll, 2004)

Nicolau-Coll véu la necessitat d'acceptar una posició més elevada que qualifiqui les nostres respectives posicions sinó és així es cau en l'evidència del que -si jo tinc raó tu no en pots tenir. Quant l'important no es tant tenir raó sinó capacitat de raonament, d'escolta, de debat. La confrontació de diferents discursos és sempre necessària però l'objectiu no hauria de ser el de tenir la raó sinó el coneixement compartit i la negociació quan és necessari arribar a acords.

Si ens fixem amb els eixos fonamentals de diferenciació: sexe, sexualitat, raça, edat, disminucions, classe social, cultura i estil de vida, ens adonarem que són també variables de discriminació i d'opressió. El sexisme, la homofòbia i el racisme són algunes conseqüències d'aquestes variables, les quals no es poden tractar com si fossin actituds individual sinó estructurals i institucionals, cal esbrinar les causes històriques i discursives del racisme, de la homofòbia i del sexisme, cal anar a les arrels.

No obstant això, com explica Tomaz Tadeu da Silva hem de considerar també els aspectes psicològics i irracionals d'aquestes actituds discriminadores, sense contemplar aquests aspectes cap informació racional sobre les meravelles de la diversitat o sobre la "veritat" del racisme serà del tot eficaç.

La actitud racista es el resultado de una complicada dinámica de la subjetividad que incluye contradicciones, miedos, ansiedades, resistencias, escisiones. Aquí es útil la comprensión

postestructuralista de la subjetividad como contradictoria, fragmentada, escindida y descentrada. El racismo es parte de una economía del afecto y del deseo hecha, en gran parte, de sentimientos que pueden considerarse "irracionales"... Sin ser terapéutico un currículum antirracista no puede pasar por alto la psicología profunda del racismo. (P. 126. Tomaz Tadeu da Silva, 2001)

Els paranys de l'exòtic

Exòtic és un terme que té una vessant cultural i històrica. Apareix al S. XIX, en l'època del colonialisme; abans, un poble diferent era considerat com a bàrbar. Al S. XIX, els europeus que van a colonitzar altres països es veuen atrets per característiques pròpies d'altres cultures, inventen la paraula "exòtic" per designar aparences diferents, atractives i alhora perilloses, ja que fan trontollar la seva identitat. Els europeus dominen aquests països i s'apropien d'aquests aspectes; una gran quantitat d'objectes dels pobles colonitzats van a parar als museus europeus, fins i tot monuments. L'art de les avantguardes s'alimenta molt directament de l'art africà (Picasso).

Sabem què som si ho comparem amb el que són els/les altres i ens definim en funció d'aquestes diferències. Alhora, definim els/les altres a la nostra manera, una manera que moltes vegades els exclou, els ridiculitza, els oprimeix o els qüestiona. Som nosaltres, els nostres actes, la nostra mirada qui transforma l'altre en exòtic. Exotitzar els/les altres ens fa sentir més segurs/es, ens situa en una posició de superioritat i alhora ens eximeix d'una relació més complexa, més propera... Continuem necessitant i desitjant l'exòtic per saber qui som i, en la mesura que avui l'exòtic és entre nosaltres (immigració, turisme...), dins i fora, resta més i més ocult en el camp del disseny. James Clifford afirma que les relacions d'alteritat són avui qüestions de poder i de retòrica més que quelcom essencial:

Lo "exótico" està incómodamente cerca... La diferencia "cultural" ya no es más una estable y exótica alteridad; las relaciones yo-otro son cuestiones de poder y de retórica más que de esencia. P. 29. James Clifford, 2001.

Explorar l'exòtic des de l'Educació Visual ens porta a aprofundir en els paranys de la diversitat i en la complexitat dels significats culturals.

Subjectivitat i pràctiques pedagògiques

Aquest important canvi epistemològic que hem esmentat, deixa enrera les teories de la modernitat per tal de donar sortida a les inquietuds i els problemes de les persones immerses en una nova condició social: la postmodernitat. Una empresa complexa que va prenent forma a través de diferents perspectives de pensament: deconstrucció, feminismes, psicoanàlisi, postestructuralisme, hermenèutica, estudis culturals... i que va donant lloc a noves pedagogies.

Al marge d'aquestes aportacions del pensament contemporani, l'escola resta ancorada en anteriors visions de la personalitat. La perspectiva constructivista (no confondre amb la construccionista) en què es basa l'actual currículum està submergida en els postulats de la modernitat basats en la idea de desenvolupament lineal (estadis de Piaget) i en què hi ha uns coneixements culturals rellevants que tots i totes les alumnes ha d'aprendre.

La manera de pensar des de les noves pedagogies implica directament les pràctiques pedagògiques, en primer lloc considera l'alumne com a subjecte d'aprenentatge, des d'aquesta perspectiva alumnes i professors/es aprenen plegats. Com diu Fernando Hernández es tracta que els i les alumnes recuperin la condició de subjectes i no deixen la seva biografia a la porta de l'aula. P. 26 (Fernando Hernández. *Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar*. Kikiriki núm 51). Segons aquest autor moltes vegades l'escola actual nega el desig de ser i de saber dels infants que s'esvaeix en el desig dels adults. (Hernández, 2005).

Com hem esmentat, el construccionisme posa l'èmfasi en com l'escola, la família, la cultura d'origen, els mitjans mediàtics, etc, estan influïnt la construcció de la identitat dels nens i de les nenes. Per que fa a l'educació visual, l'anàlisi de les mediacions passa a ser un element bàsic doncs per a poder pensar-se a un mateix cal esbrinar les representacions (*discursos*) que medien la nostra subjectivitat.

Tanmateix, seria convenient ensenyar-aprendre algunes nocions de psicoanàlisi, si més no, a l'educació primària, almenys incloure en els aprenentatges la noció d'inconscient i aspectes relacionats amb el desig, amb el sofriment... Així mateix, incloure les nocions de poder, de discriminació i d'exclusió faria que els conflictes no s'haguessin de resoldre a nivell moral -del bé i el mal- que si bé funcionava en altres temps resulta poc operatiu avui dia. Potser d'aquesta manera a les aules i als diferents espais d'aprenentatge es podria recuperar el desig de saber, de conèixer, allò que el psicoanalista Carlos A. Cullen anomena *la passió per aprendre a viure amb sentit*.

La pasión tiene que ver con el dolor y el sacrificio. Tiene que ver con la ruptura de la ilusión de serlo todo y de saberlo todo. Tiene que ver con el "malestar". Justamente a esto llama el psicoanálisis "deseo". Y se trata de deseo de saber. Pero solo hay deseo si el aprendizaje del sentido de la vida tiene verdaderamente pasión, es decir: dolor, sufrimiento, saber que no se sabe todo, que hay tiempo finito y, sobretodo, otros con quienes y de quienes aprender a vivir con sentido. (P. 30. Carlos A. Cullen, 2000)

A l'escola, el nen, la nena és l'*altre* en relació al professorat i al sistema educatiu, un *altre* tractat més com a l'objecte que ha de ser educat que com a subjecte d'aprenentatge. Ocultar que el poder mediatitza totes les relacions, no explicitar els mecanismes pels quals circula el poder a l'aula: el poder del professor i de la professora, el poder dels nens sobre les nenes, el poder dels més forts, dels/es que tenen diners i poden comprar més coses, dels/es més agressius/es, de la cultura dominant... porta a una sèrie de resistències -bategades de mal comportament- sense evidenciar les estructures socials de discriminació i exclusió que ocasionen aquest mal comportament. L'escola continua lluitant per construir unes identitats "modèliques" sense contemplar que els temps han canviat i que l'*infant* que es va inventar la psicologia i la pedagogia moderna per tal de quadrar els seus objectius, ja no existeix. En aquest sentit l'escola de tots i de totes, podria fer l'esforç de reconèixer els infants amb les seves similituds i amb les seves diferències, llavors la figura del/a mestre/a o de l'educador/a seria el de mediador/a de les relacions entre uns infants i uns altres, entre els infants i un coneixement significatiu:

El reconocimiento de los otros es el eje que posibilita el aprendizaje significativo, entendido no como el que tiene en cuenta lo que uno sabe, sino el aprendizaje que es atravesado por la subjetividad. P. 73. *Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno?* Bosco-Ortiz-Ruiz-Simó. Cuadernos de pedagogía, núm. 350. Octubre, 2005

En definitiva del què es tracta és de treballar amb els/es altres per implicar-se com a subjectes en la tasca col·lectiva de viure en comunitat. (P. 73. Bosco-Ortiz-Ruiz-Simó, 2005)

ANNEX

El constructivisme social es diferencia de la psicologia tradicional en els següents aspectes:

<p>L'antiessencialisme: el món social -persones incloses- és fruit dels processos socials, no tenen cap naturalesa determinada. Això no significa que el context social influeixi la nostra psicologia, aquest seria un punt de vista essencialista, doncs porta a pensar que tothom té una naturalesa susceptible de ser definida o descoberta.</p>
<p>Especificitat històrica i cultural del coneixement: Fins i tot les teories i les explicacions psicològiques esdevenen pròpies d'una cultura, ja no es poden considerar descripcions definitives de la naturalesa humana.</p>
<p>El llenguatge, condició prèvia del pensament: Piaget i altres creien que el desenvolupament del pensament precedeix l'adquisició del llenguatge i per tant que el llenguatge és una expressió directa del pensament, en canvi els autors i autores construccionistes entenen el llenguatge com a fonament del pensament i pensen que s'estructura en forma de discursos. Discursos diferents construeixen els fenòmens socials de maneres diferents.</p>
<p>Importància de la interacció i de les pràctiques socials: Les explicacions que cerquem no es troben en la psique individual ni en les estructures socials, sinó en els processos interactius que participem de manera rutinària les persones.</p>
<p>Importància dels processos: Els processos releguen les estructures. El coneixement ja no és una cosa que hom té o no té, sinó una cosa que es fa, que es construeix.</p>

BIBLIOGRAFIA

- Agacinsky, Silvanne. *Política de sexos*. Taurus, 2000
- Alcoff, Linda. *Feminismo cultural versus post-estructuralismo. La crisis de identidad de la teoría feminista*. En *Del post al Ciberfeminismo*. Debats, 76. Institució Alfons el Magnànim. Diputació de València, 2002.
- Ball, S.J. *Foucault y la educación*. Morata, 1997.
- Bosco-Ortiz-Ruiz-Simó. *Es posible vivir la escuela como sujeto y alumno?* Cuadernos de pedagogía, núm 350. Octubre, 2005.
- Burr, Vivien. *Introducció al construccionisme social*. Proa. Barcelona, 1997.
- Braidotti, Rossi. *Sujetos nómades*. Paidós, 2000.
- Buttler, Judith. *El género en disputa*. Paidós, México, 2001.
- Buttler, Judith. *Cuerpos que importan*. Paidós, 2002
- Cardús, Salvador. *Questions d' identitat*. Transversal 24. Lleida, 2004
- Clifford, James. *Dilemas de la cultura*. Gedisa, 2001
- Cullen, Carlos A. *La pasión por aprender a vivir. Pensaments, 11. Universitat de Lleida, 2000*
- Foucault. *El Orden del discurso*. Tusquets, 2005
- Gee, J.P. *La ideología en los discursos*. Morata, 2005.
- Hernández, Fernando. Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. Kikirikí núm 51.
- Hernández, Fernando. *Cómo se ven i cómo se sienten. El papel de la escuela primària en la subjetividad infantil*. Cuadernos de pedagogía, núm 350. Octubre, 2005
- Hernández, Fernando. *Las emociones y el nuevo espíritu del capitalismo*. Cuadernos de pedagogía. Septiembre, 2006.
- Honneth, Axel. *Redistribució como reconocimiento*. En *¿Redistribución o reconocimiento?* Fraser-Honneth. Morata, 2006.
- Jimenez, Rafael. *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Publicaciones M.C.E.P. Morón (Sevilla), 2004.
- Jordan, Ellen. *Los niños peleones y sus fantasías lúdicas*. En Belausteguigoitia, Marisa i Mingo, Araceli. Géneros pròfugos. Paidós, 1999.
- Lacan. *El seminario 1*. Paidós, 2001.
- Mouffe, Chantal. *Algunas observaciones sobre política feminista*. Transversal 15 Lleida, 2001.
- Nicolau-Coll, Agustí . *La interculturalitat ineludible*. Transversal 24. Lleida, 2004.
- Orner, Mimi. *Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación "liberadora"*. En Belausteguigoitia, Marisa i Mingo, Araceli. Géneros pròfugos. Paidós, 1999.
- Threadgold, Terry. *La vida cotidiana en el mundo académico: feminismos postmodernos, seducciones genéricas, reescritura y hacerse escuchar*. En C. Luke- Feminismos y pedagogias en la vida cotidiana. Morata, 1999.
- Tadeu da Silva, Tomaz. *Espacios de identidad*. Octaedro, 2001

imagina!  *espais d'educació en l'art i la cultura visual per a nens i nenes*