

# Pensament, literatura i narrativa

Ricard Torrents

*Institut d'Estudis Catalans*

Ai, Soló, els grecs sempre sereu uns nens!

PLATÓ, *Timeu*, 22b

Les bases de l'educació són poètiques.

Comencem com a poetes.

Kieran EGAN, *Començament de la comprensió:*

*Educació en la primera infantesa*

(*Primary understanding: Education in early childhood*)

Ser sempre nen per poder narrar allò que es veu.

Jordi JANÉ-LLIGÉ, «El nen narrador», *Els vestits de la lluna*

## 1. ÉS QUAN CAUEN LES POMES

Una vegada hi havia un professor de ciències naturals enemic declarat del «quan». El modest adverbí conjuntiu, especialitzat en la frase temporal, li despertava urticària, «quan» ens en servíem per a definir els conceptes o les coses. Segons aquell professor, admirador de la ciència a la manera científic vuitcentista, el rigor científic que ens volia inculcar passava principalment per les definicions. Una definició ha de ser, per definició —valgui la tautologia, deia—, expositiva, abstracta: subjecte, verb i predicat, tal com ho prescriuen els tractats de lògica. No consentia que, si ens demanava la lliçó o ens posava un examen, responguéssim començant amb «quan». «La llum no és quan hi veiem» —ens deia—; «la llum és una energia que impressiona l'ull i ens permet de veure els cossos. És això i prou. Sempre. La llum és una energia» —repetia—, «això és llenguatge científic».

Un dia, seguint el llibre de text, tocava la lliçó de la gravitació universal, la caiguda dels sòlids sobre la Terra, les òrbites dels planetes al voltant del Sol i tot això. Ens ho havia explicat uns dies abans, se suposava que nosaltres ho havíem estudiat i es disposava a «demandar la lliçó» seguint el mètode didàctic que regnava a les au-

les d'ençà, com a mínim, de la *Ratio studiorum* dels jesuïtes que, a més d'introduir pràctiques educatives prou bones, varen desacreditar la imaginació lliure i la lectura de llibres de ficció. Qui hagi llegit *Retrat de l'artista adolescent*, de James Joyce, segurament no ha oblidat escenes com la del professor jesuïta que «demana a Jack Lawton la declinació del substantiu llatí *mater, matris* i Jack Lawton, tot i ser el primer de la classe, s'encalla en l'ablatiu singular i no sap continuar amb el plural» i com aquella desventura afecta cruelment el protagonista, Stephen Dedalus, el qual, pel fet que sense culpa se li trenquessin les ulleres i no pogués fer els deures, acaba injustament convertit en l'encarnació del mal estudiant, gandul i mentider, i en conseqüència és assotat cruelment (Carbonell *et al.*, 1987, p. 373-385).

El nostre professor també va preguntar aquell dia la lliçó que tocava: «Què és la llei de la gravetat? A veure, en Torra ens dirà què és la gravetat». En Josep Torra, que era un noi calmos, es va alçar, es va gratar el cap, es va escurar el coll i va respondre amb un gran aplom: «És quan cauen les pomes». Allò era un desafiament. «Com dius? Què t'empatolles?», el va reptar el professor. «Ja veig que no saps la lliçó. Ja deus haver gandulejat com sempre. Saps que dijous a la tarda, en comptes d'anar a passeig, copiaràs cent vegades la definició científica de la gravetat? Saps que puc fer-te anar al despatx del director?». El noi es va indignar. No sols perquè havia estudiat, sinó perquè estava convençut de saber la lliçó i que aquella resposta era la bona. I va repetir: «La gravetat és quan cauen les pomes. Ens ho va explicar vostè: és quan cauen les pomes a terra, perquè el centre de la Terra és com un imant que les xucla. I Newton ho va descobrir un dia que s'estava sota una pomera de casa seva rumiant sobre el moviment dels planetes i pensava: si les pomes cauen i els planetes no xoquen, hi ha d'haver la mateixa explicació, la llei de la gravetat. Vostè ens ho va dir».

En Josep Torra no sols acabava de demostrar que se sabia la lliçó. Acabava de donar una lliçó al professor cientista: el pensament és narratiu, no només categòric; és concret, no només abstracte; és argumental, no només expositiu; té plantejament, nus i desenllaç. El pensament és «quan» pensem seguit, desplegant el discurs, que té a veure amb discórrer. Tan universal com la gravitació, pensar narrativament és una llei universal del pensament humà. Un imant xucla cap al centre del nostre cervell totes les percepcions i, com les pomes de la pomera, els nostres continguts mentals cauen en forma narrativa de la imaginació. El meu company no havia memoritzat la llarga definició del manual, que deia: «la gravetat és la força per la qual tots els cossos i les partícules de matèria s'atrauen mútuament i és causa que tots els cossos caiguin sobre la Terra i que els planetes es mantinguin en llurs òrbites al voltant del Sol». No l'havia memoritzada literalment, però l'havia interioritzada narrativament seguint les pautes del narrador universal i omniscient que ens habita i crea la situació, el protagonista i la descoberta.

## 2. EL COMENÇAMENT DELS COMENÇAMENTS

Voldria que es veiés per on vaig. L'episodi del temps escolar m'ha servit, *en primer lloc*, d'exordi. L'*incipit* és sempre difícil. La pregunta «per on començar?» és la pregunta que es fa tothom a l'hora de prendre responsablement la paraula, sigui parlada sigui escrita. Davant dels alumnes, a l'hora d'engegar una classe, per ventura no ens preguntem sempre què els direm d'entrada, com ens en guanyarem l'interès? Tota narració, tot discurs, comença amb un exordi. N'hi ha d'admirables, com és el començament absolut de l'exordi de la Bíblia: «Al principi Déu creà el cel i la terra», que de seguida dispara la nostra imaginació. És la partida de naixement del món, inscrita en el llibre de la memòria dels humans occidentals. Sabeu que la traducció d'alguns traductors jueus a llengües no semítiques diu: «Quan Déu creà el cel i la terra»? Quina meravella aquest «quan»!

Els geòlegs s'escarrassen a interrogar els estrats de la Terra per trobar el punt zero de la seva existència. Els astrofísics amunteguen milions d'anys de llum damunt l'antiguitat de l'univers. El llibre del Gènesi, o de «la» gènesi de tot el que existeix, és el paradigma de la datació mítica: en dir «al principi» o «quan», ens situem a l'*incipit* dels contes: «Una vegada hi havia». Un segon *incipit* famós, el del quart Evangeli, és més filosòfic: «In principio erat Verbum» (en arché en o logos), que els biblistes tradueixen i interpreten de maneres diverses, però totes coincidents a dir que es tracta del començament primordial, d'un «quan» absolut.

Goethe, al començament absolut no hi volia el *logos*, la raó, sinó l'*ergon*, l'acció. Però després hem après que l'acció existeix en la mesura que és dita, narrada. Com podem explicar una acció sense narrar-la? També hem après que la paraula creativa és raó i acció alhora, perquè la funció conativa és inherent al llenguatge. Per al creador, fer allò que diu és la suprema performança, sigui el gran Creador que crida del no-res el cel i la terra cada vegada que llegim la Bíblia, sigui el creador contacontes Homer/Riba quan, llegint *L'Odissea*, ens fa present «aquell home de gran ardit, que tantíssim / errà, després que de Troia el sagrat alcàsser va prendre» (*L'Odissea*, p. 19).

A més de la «novella de formació» de Telèmac a la recerca del pare Ulisses, els educadors tenim el nostre *incipit*, comparable al de la Bíblia, que fa: «Tot està bé quan surt de les mans de l'Autor de les coses, tot degenera entre les mans de l'home», de l'*Emili o de l'educació*, de Jean-Jacques Rousseau. Quin començament iniciàtic! Sacseja tot el que es belluga en educació: els educands, els educadors, els ineducables, els que s'ho miren i els que, generació rere generació, es dediquen a impedir que estigui bé el que surt dolent de les mans de qui sigui.

Entre *logos* i *ergon* no hi ha sinó interactivitat. No cal pas anar a la concepció gnòstica d'una Paraula, en majúscula, dotada del poder de fer allò que diu. En el camp historicoliterari, qui separaria l'acció del rei Jaume I de Catalunya-Aragó de

la narració que en deixà al seu *Llibre dels feyts*? El crític literari judeoalemany Marcel Reich-Ranicki s'ha referit a l'escriptor Theodor Herzl com «aquell jueu austríac que va aconseguir una cosa inaudita: contribuir a canviar el món amb una novel·la». Efectivament, amb la novel·la *Altneuland* («Vella terra nova»), de 1902, el creador del sionisme va aconseguir de canviar el món fins als nostres mateixos dies estenent la idea que la reconstrucció de l'Estat jueu a Palestina és possible.

### 3. ÉS QUAN EL MESTRE CONTA CONTES

La contalla de quan queien les pomes m'ha servit, *en segon lloc*, per a plantejar la qüestió que ens ocupa en aquest seminari. L'anècdota ens obre a la categoria en tota la seva amplitud educativa. Podria haver començat la meua intervenció amb un exordi convencionalment científic: «Què és la narrativa en educació?», i continuar: «la narrativa en educació és l'estudi del paper de les narracions en l'evolució del pensament i en els processos mentals de l'aprenentatge». He preferit la manera del meu company d'adolescència: «La narrativa en educació és quan mestre i alumnes construeixen l'aprenentatge sobre narracions, siguin de ficció, d'història o de ciència. De ciència-ficció, d'història-ficció, d'educació-ficció. La narrativa en educació és quan qui ensenya coneix els ressorts tant del propi pensament narratiu com del dels seus alumnes i se'n serveix per a si mateix, per a entendre i millorar la pròpia activitat d'ensenyant, tant com per als alumnes, perquè progressin en el coneixement de si mateixos i del món».

Altrament, l'anècdota de la caiguda de les pomes de Newton és comparable a la caiguda de la narració dita *in media res*. La preceptiva literària aconsellava no començar les històries pel principi, amb la qual cosa ensenyava que hi havia uns ordres diferents en la seqüència dels fets: l'ordre lògic, l'ordre real i l'ordre emotiu, cadascun amb les seves raons. Al bell començament d'aquest seminari sobre narrativitat i educació hi he fet caure un relat d'escola que tenia la funció de començament i de *feedback* perquè no només ens traslladéssim als dies llunyans de l'adolescència, per tal d'entrar de cop en el nucli de la qüestió: la narrativa és una de les cruïlles més transitades dels corrents educatius actuals. Sembla un d'aquests giratoris, mal anomenats *rotondes*, que trenquen la circulació unidireccional per oferir múltiples entrades i sortides.

La celebració d'aquest seminari mateix té la seva raó narrativa de plantejament, trama i desenllaç. El plantejament sorgí de les propostes de Lluís Busquets, de les recerques de Mercè Izquierdo sobre didàctica de les ciències i de les meves lectures de literatura i pedagogia, quan, per fils diferents, vàrem convergir a considerar la necessitat de conèixer millor l'obra i les «obres» del pedagog Kieran Egan. La trama es va ordinar a Vancouver el juliol de 2005 en les jornades de treball dirigides pel professor Kieran Egan, va continuar amb la visita d'aquest professor

a Catalunya la primavera de 2006 i s'amplia amb aquest seminari. El desenllaç està no tan sols en les conclusions, sinó també en els efectes del seminari, en les seves influències o confluències. D'aquest relat, la Societat Catalana de Pedagogia en constitueix el context immediat, mentre que l'Institut d'Estudis Catalans n'és el context ampli en un moment particularment significatiu de la seva història, com és el del centenari de la seva fundació. Moment adequat per a contar-nos la prodigiosa història de cent anys de supervivència de les institucions catalanes, una de les històries més extraordinàries del segle xx a l'Europa de les dues guerres mundials, que, transformada en Unió Europea, encara no ha demanat perdó pel fet d'haver consentit la dictadura franquista i continua negant l'existència de la nació catalana.

En tot cas, la Societat Catalana de Pedagogia, la Societat Catalana de Llengua i Literatura i la Secció de Filosofia i Ciències Socials ens podem fer un goig d'un seminari com aquest, plantejat amb rigor i amb actors destacats de diverses disciplines que conflueixen en la pedagogia i en la seva raó de ser: l'educació. D'una banda, aquest seminari de tardor del 2007 s'insereix en la tradició dels pedagogs catalans d'estudiar els corrents pedagògics d'arreu del món, mentre que, de l'altra, fa visible que, en el si de l'Institut d'Estudis Catalans, continua viva la «raó educativa» que el fundador Prat de la Riba va posar a les seves bases.

#### **4. NO TOTHOM ÉS NARRADOR, PERÒ TOTHOM TÉ UNA HISTÒRIA**

La intuïció de Kieran Egan en presentar un nou aspecte de la funció clàssica del contacontes i proposar als docents noves estratègies d'ensenyament parteix d'una observació a l'abast de tothom: no hi ha infant que no es deleixi quan sent que algú diu «una vegada hi havia...». És el poder màgic d'uns mots que, tot anunciant una història, dispensen les ganes de saber-ne més. És la implicació personal en els relats, l'experiència narrativa que en l'estadi evolutiu de més receptivitat ens desperta la imaginació, la facultat humana més creativa, i que ens acompanya sempre més com alguna cosa permanent de la nostra condició.

La intuïció estratègica de Kieran Egan d'aprofitar el potencial infantil a l'hora d'implicar-se en els contes té el seu correlat en la capacitat innata de narrar. L'infant, a més d'escoltacontes, és també un contacontes innat. La seva energia intel·lectual i emotiva creix i s'expandeix muntant-se històries que, encara que els adults a vegades no percebem, són a l'origen de la seva progressiva comprensió del món i de si mateix. Recordo de la meua infantesa la rondalla del gos Fidel que, després de fer-se pregar molt, ens explicava en Tori de cal Ferrer en vespres d'espellofada, però encara recordo més les expectatives creades per en Miquel *dels quientos* i en Ramon *de les mentides*, nois dos o tres anys més grans que nosaltres dotats d'una potent inventiva.

És una segona intuïció de Kieran Egan. La matriu del pensament en les primeres fases de la seva formació és una matriu mítica, d'oposicions primordials com llum/foscor, terra/cel, fred/calent, aigua/foc. El mite de Prometeu, que afavorí els homes donant-los el foc després de robar-lo als déus, és d'una força didàctica universal i profunda per a «narrar» abstraccions com el poder i el saber, la ignorància i la ciència, el progrés i la barbàrie, la destrucció del planeta i la sostenibilitat. Prometeu és el benefactor dels humans, l'encarnació de l'esperit creatiu i de la desconfiança en les forces divines, que no deixa d'inspirar pensadors, científics, literats, músics i educadors. Els mites històrics són en totes les cultures una font incessant d'identitat col·lectiva. Egan i els seus col·laboradors a la Colúmbia Britànica del Canadà posen els seus mites fundacionals dels primers pobladors víquings al centre de les lliçons d'història nacional, tal com nosaltres podríem fer —i no fem— amb els mites nacionals catalans construïts en la Catalunya moderna per a identificar-nos com a poble (Sunyer, 2006).

Però, per què la imaginació se'ns esmussa en arribar a l'edat adulta i el món imaginatiu narratiu que havia estat el nostre se'ns fa progressivament impenetrable? O és un món que està adormit en nosaltres, esperant, com la princesa, un bes de príncep que el desperti? El fet és que tothom, quan és pare o mare, es converteix en narrador. L'experiència d'aquesta transformació és universal i sentida, a vegades, com una descoberta. El fill o la filla demanen un conte abans d'anar a dormir. El pare o la mare, que porta a la memòria genètica la pròpia experiència de fill o de filla, esdevé llavors un mediador singular i únic entre el món i l'infant. Potser no sap inventar cap història ni en recorda cap de les que li havien contat a ell, i llavors agafa un llibre i en llegeix una. Tant se val. Ni que sigui per lectura interposada, es converteix en narrador, en el contacontes que envolta l'infant en una hiperrealitat feta d'ell mateix, pare narrador, de l'argument del conte i del fill que escolta i s'hi implica.

A més a més, però, si el pare o la mare són l'autor de la història, si tenen capacitat narrativa pròpia i recreen un conte de la pròpia infantesa o un episodi de la pròpia vida en què dialoguen amb la criatura, llavors assumeixen la funció narrativa del contacontes total. «Una vegada el pare i la mare anaven pel bosc a buscar una nena que se'ls havia perdut... I, quan la varen trobar, varen trobar-se també que eren narradors que li contaven la pròpia vida». No és un conte, sinó una història d'anamnesi en què es fa actual el passat que s'hi narra.

## 5. LA HISTÒRIA INENARRABLE

El dia que els humans van esdevenir humans desplegant l'activitat mental anomenada *pensament*, aquell dia van començar a cristallitzar formes i continguts transmesos per la paraula narrativa. El llenguatge va néixer de la necessitat

irreprimible de comunicar-se, d'explicar-se i d'explicar. De la mateixa manera que cadascú acumula al llarg de la vida un repertori de vivències construïdes narrativament, la humanitat no para de crear un *thesaurus* incommensurable de vida i pensament que es troba en la literatura parlada o escrita en milers de llengües, en la ciència/tecnologia del procés de la civilització, en l'art creat semblantment en milers de formes i de matèries que conformen el veritable patrimoni cultural de la humanitat. Tota producció humana, fins i tot la més abstracta, científica, plàstica o musical, conté un argument. De la llei de la gravetat a la fórmula de la relativitat d'Einstein, del martell al raig làser, del portal de Ripoll al tapís de la Creació de Girona, de la Sagrada Família de Gaudí al Guernica de Picasso, de l'*Himne a les Nacions Unides* de Pau Casals al *Concert per a flauta i arpa* de Mozart.

La divisió clàssica dels gèneres (èpica, lírica, dramàtica, oratòria), amb tots els seus subgèneres (didàctica, prosa científica, periodística, guionatge), serveix per a classificar i establir oposicions i comparacions, però no hauria d'amagar que la dimensió narrativa és present en tots. Guimerà donà forma teatral a *Terra baixa* partint d'una història real que li havien contat a Queralbs. En el cant de *L'emigrant*, de Verdaguer, tan ple de lirisme, hi traspua l'aventura de qui ha d'allunyar-se de la pàtria i pren comiat dels amics, dels pares, dels paisatges, de «l'ermita al cel suspesa», al cel de la plana de Vic, que conté tota la seva història personal.

Altrament, els gèneres no existeixen aïllats, sinó que s'encavalquen i s'interpenetren. On posarem obres com *l'Emili o de l'educació*, de Jean-Jacques Rousseau, o com *La Ben Plantada*, d'Eugeni d'Ors? No són novel·la i alhora tractat? La literatura no és només narrativa. També és, alhora, poesia, drama, ciència, filosofia. Hi ha una literatura d'idees que escapa als gèneres convencionals i que el món de la pedagogia coneix molt bé. Hi ha la literatura no registrada com a tal perquè té una existència efímera: és la literatura llegida. Aquestes pàgines que llegeixes, amable lector, prenen en tu una nova existència literària narrativa. Potser existiran un instant, potser romandran en una nova forma.

Arribats aquí, espero haver fet clar on volia arribar *en tercer lloc*. M'he servit dels tres conceptes del títol (*pensament, literatura i narrativitat*) com de tres magnituds imbricades en interactivitat constant. *Pensament* com a activitat mental d'imaginar, concebre, jutjar, inferir, expressar-se. *Literatura* entesa no només com l'art d'escriure, sinó com el tresor de la producció oral, escrita i llegida de la humanitat, amb tots els components diferenciadors de les literatures nacionals. *Narrativitat* com el conjunt de propietats que caracteritzen la competència lingüística universal i es troben en els discursos produïts per ella. Hi faltaria un quart component: *narratologia*, terme proposat per Tzvetan Todorov per a designar la teoria de la narració literària, però ens portaria més enllà d'on podem anar avui en aquesta intervenció.

## 6. IDENTITAT O LA NARRACIÓ ENS FA REALS

No tothom és narrador, però tothom té una història. Cadascú de nosaltres és protagonista d'una vida. Encara que no tinguem la biografia o l'autobiografia escrites, cadascú és el narrador d'ell mateix. Tothom pot narrar i pot ser narrat. Aprenem de pensar a l'entorn del *jo*. La construcció del *jo* és a l'origen del llenguatge i del pensament. El *jo* es constitueix com a centre de totes les referències. La seqüència abans-ara-després, una de les primeres en els estadis inicials del pensament, activa el pensament narratiu.

Així és com la dimensió narrativa no sols conforma el pensament i la literatura, sinó també la identitat. No tenim identitat fins que algú no ens conta la nostra història. La nostra identitat és narrativa. De fet, més que allò que diem que som, som allò que hem fet, allò que ens ha passat i que és susceptible de ser explicat en la seqüència començament, trama i desenllaç. La identitat es construeix amb elements interns i externs. Els uns ens distingeixen, ens fan únics, idèntics a nosaltres mateixos. També ens donen continuïtat al llarg de la trajectòria vital. Els elements externs de la identitat provenen del reconeixement dels altres. Una identitat no reconeguda acaba substituïda per una altra.

Sabem què és la identitat? Sabem què és la consciència del *jo*? Tal com diu Ian Watson, narrador de ciència-ficció, autor d'obres com *El caçador de la mort* i com *A. I.: intel·ligència artificial*, passada al cinema per Spielberg, «tots som conscients. Tots tenim una sensació del *jo*, d'identitat, del nostre *jo*. La nostra identitat és el més important de l'univers per a nosaltres. I, tanmateix, no hi ha cap explicació científica per a la consciència, per a la consciència d'un mateix. Per què i com tenim consciència del *jo*? Això és desconegut. Els problemes fàcils es resolen tard o d'hora. La ciència avança en la resolució dels problemes fàcils. Els problemes difícils no es resolen, però tenen històries que els expliquen. Explicar un problema no és resoldre'l, però és dominar-lo. Les històries són essencials per a explicar la nostra existència com a éssers humans. Les persones parlem soles contínuament. És allò del monòleg interior. L'*Ulisses* de Joyce és la història humana en vint-i-quatre hores. Les criatures sovint parlen soles i en veu alta. Els adults ho fem en silenci. Però tots necessitem controlar el flux de la consciència. Necessitem fixar en la memòria els continguts de la nostra consciència» (Watson, 2006).

De fet, cadascú de nosaltres és una mena de personatge de ficció dins la narració que constantment ens expliquem a nosaltres mateixos. La nostra sensació d'un *jo* continu que viu una vida contínua ve de les narracions. Dins el nostre cap, el llenguatge no calla gairebé mai. Fins i tot quan dormim, es manté actiu el motor lingüístic. Dintre del cap, ens diem la veritat; a vegades, ens diem mentides. Però la nostra tàctica fonamental per a definir-nos i controlar-nos i protegir-nos és explicar narracions, especialment sobre qui som.



La consciència humana és el resultat de les narracions, més que no pas a l'inrevés: les narracions, resultat de la consciència humana. Narrar històries —incloent-hi les de ficció— no és una cosa secundària en les nostres vides. No és una simple distracció comparada amb els afers seriosos de la vida real. És fonamental per a la nostra existència sencera i per a la nostra identitat.

## 7. LA POMERA APÒCRIFA

Una bona narració és recursiva. Es pot repetir, es pot girar a l'inrevés, es pot tornar enrere, es pot revisar, rectificar. La narració no té un final, en té més d'un. En realitat, és una fluència incessant. Finals provisionals. Continuarà. Xahrāzād reprèn dia rere dia la narració per salvar-se, com la Balanguera reprèn el fil de la vida de les generacions que se succeeixen damunt la pàtria.

Començar per l'acabament és una bona manera de començar i acabar pel començament, una bona manera d'acabar.

La història de Newton meditant sobre la gravitació universal davant del fenomen de la caiguda de la poma és apòcrifa. Mai no va dir o escriure res de les pomes quan cauen. Potser ni tan sols no va meditar mai sota una pomera. L'autor de la història és Voltaire, que, en les *Cartes filosòfiques* de 1733, va dedicar la *Lettre XIV: Sur Descartes et Newton* a comparar els dos savis i a concloure, com és comprensible, que el geni francès de Descartes és superior al geni anglès de Newton.

Les històries apòcrifes acaben essent les autèntiques. Quan Verdaguer va sotmetre a la censura eclesiàstica el poema *Natzaret*, de la trilogia *Jesús Infant*, en què no es distingeixen els evangelis canònics dels apòcrifs, el bisbe Torras i Bages el va obligar a adjuntar-hi una nota advertint que els fets que narrava el poeta eren —deia— «pures formes poètiques o allegories místiques sense valor històric». Verdaguer va complir les instruccions del censor, però girant-les i reafirmant les aventures meravelloses de Jesús, Josep i Maria enfront de les interpretacions teològiques oficials. Per a ell, el valor poètic dels relats de la infantesa de Jesús era superior al valor dogmàtic de les narracions pretesament històriques.

Les nostres històries a vegades són apòcrifes, a vegades són reals. No és el factor decisiu, sortosament. Van més enllà de la realitat i dels fets històrics, però continuen essent la nostra història i en continuem essent els narradors.

A vegades la història se'ns descontrola. El fil ens porta més enllà d'on volíem anar. Potser és el que m'està passant. Tinc, però, la companyia de Kieran Egan, que escriu a l'acabament d'un dels seus assaigs: «És molt fàcil que l'explicació d'una idea ens porti molt més enllà del que en principi preteníem. Me'n confesso culpable. La idea matriu d'aquest llibre era oferir el model de la forma narrativa del conte com a complement o alternativa al model dominant, no pas com a substitut seu! Pretenia dissenyar un model que donés un paper fonamental a una sèrie

de coses que em semblaven arraconades pel model dominant [...]. Els mestres que trobin atractiu el model de la forma narrativa del conte decidiran, per descomptat, com, on i fins a quin punt se'n serviran» (Egan, 1994, p. 154).

La idea matriu d'aquesta introducció al nostre seminari era simplement assenyalar les intuïcions de Kieran Egan, no pas substituir-les. No les trobareu sinó en les seves obres.

### **Bibliografia**

- BUSQUETS, Lluís. «Revalorització de la imaginació i de la narrativa: Les propostes de Kieran Egan». *Revista Catalana de Pedagogia* [Barcelona] núm. 3 (2004), p. 313-329.
- CARBONELL, Jaume; TORRENTS, Ricard; TORT, Antoni; TRILLA, Jaume [cur.]. *Els grans autors i l'escola*. Vic: Eumo, 1987.
- EGAN, Kieran. *An imaginative approach to teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Londres; Ontario: Althouse Press, 1986. [*Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Traducció a l'espanyol de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1994.]
- *Primary understanding: Education in early childhood*. Nova York: Routledge, 1988. [*La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Traducció a l'espanyol de Pablo Manzano. Madrid: Morata, 1991.]
- HOMER. *L'Odissea*. Barcelona: Alpha, 1953. (Clàssics de Tots els Temps) [Traducció de Carles Riba]
- MORER I SERRA, Eugènia. «Kieran Egan o com aprendre a imaginar». *Escola Catalana* [Barcelona], núm. 435 (2006), p. 20-22.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emili o de l'educació*. Vic: Eumo, 1985.
- SUNYER, Miquel. *Els mites nacionals catalans*. Vic: Eumo, 2006.
- TORRENTS, Ricard. «La funció dels mites». A: *Art, poder i religió: La Sagrada Família en Verdaguer i en Gaudí*. Barcelona: Proa, 2006, p. 42-48.
- WATSON, Ian. «Ciència-ficció per a qüestionar-ho tot». *Serra d'Or* [Barcelona], núm. 560 (2006), p. 554-556.