

# MaINA

6

ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE PROFESSORAT D'ENSENYANÇA GENERAL BÀSICA

*editorial*

*ciències*

- MARIA JOSE RIVERA ORTUN 2 *Las conicas del Universo.*  
JUANA ESTELLA ESCUDERO 4 *Espectros. Una aproximación experimental al estudio mecanocuántico del átomo y de la estructura de la materia.*

*filologia*

- GABRIEL M.<sup>a</sup> JORDA LLITERAS 12 *Los últimos años de la vida de Antoine de Saint-Exupéry.*

*música*

- BIEL OLIVER-MAJORAL 21 *La música popular a Mallorca*

*pedagogia*

- VICENT JASSO GARAU / CATERINA TORRENS VALLORI 25 *"Estimar, delitós afer...".*  
JAUME OLIVER 31 *Llengua i ensenyament a Suïssa*  
RAMON BASSA 35 *Lewis Carroll en el País de les Meravelles.*

*plàstica / dinàmica*

- ANA M.<sup>a</sup> LOPE MORENO 38 *Paralelismo del proceso evolutivo en la representación de la figura humana y del animal.*

*psicologia*

- MARIA GENER LLOPIS / ANGEL VAZQUEZ ALONSO 40 *La adaptación de los alumnos en la transición de E. G. B. a BUP.*

*socials*

- CARLOS MANERA ERBINA / ELVIRA GONZALEZ GOZALO 44 *Breves notas sobre el grupo "Tago".*  
SEBASTIA SERRA BUSQUETS 48 *L'actuació de Juan March a Mallorca als anys trenta.*  
BARTOMEU MULET TROBAT 50 *"El reformisme Liberal i la creació de l'Escola Normal (1842)".*

*creació*

- TONI CLARET 54 *Centelles-82 (poema-ficció).*  
56 *Poemes.*

*anexa*

- TOMEU LLINÀS 57 *IV Jornadas Pedagógicas Insulares.*  
58 *Carta al director*  
58 *Efemérides.*  
59 *Biblioteca / escola.*

# MAINA

N.º 6 - Desembre 1982 - Any IV

**DIRECTOR:**

Guillem Cabrer

**SUBDIRECTOR:**

Antoni Vicenç

**CONSELL DE REDACCIÓ:**

M.<sup>a</sup> Antònia Barceló

Antoni Bennassar

M.<sup>a</sup> Carme Fernández

Francesca Florit

Bartomeu Llinàs

Matilde Molla



Ru. 00 203

**REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:**

Escola Universitària

de Professorat d'EGB

C/. Pedagóg Joan Capó, s/n.

Telèfon 25 13 49

Ciutat de Mallorca

Dipòsit Legal: P. M. 614-1979

**Imprimeix:**

IMPRENTA POLITÈCNICA

Carrer Troncoso, 3

Telèfon 21 26 60

Ciutat de Mallorca

**Preu de venda: 150 pessetes**

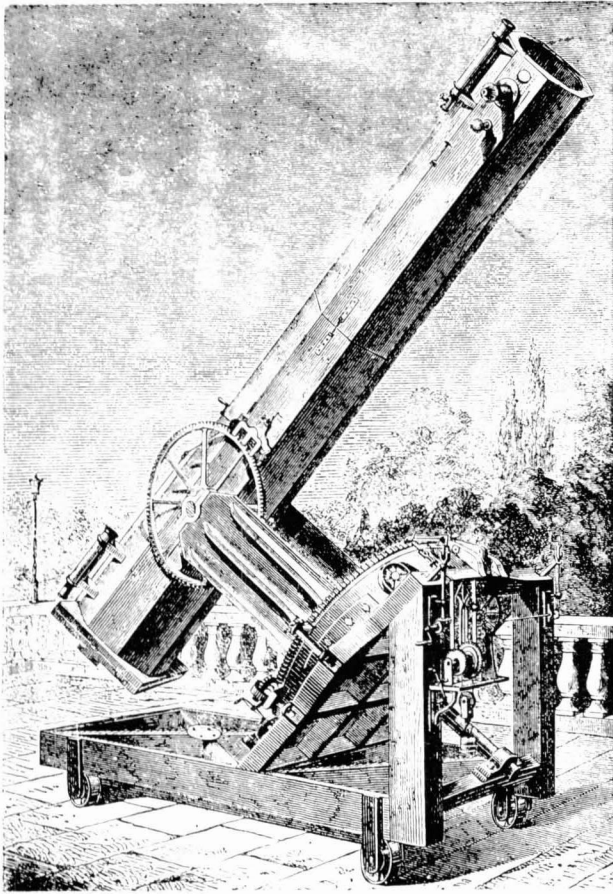
*Avui ens recream amb el record de Lewis Carroll en motiu del cent cinquanta aniversari de la seva naixença. Ens arriba ple de misteri nòrdic, i ens vessa, aquí i per tot arreu d'Europa, la substància del seu món creatiu.*

*El mot fantasia ha estat condemnat per tots aquells que volen les coses hermèticament ordenades. Aquests saben bé que la paraula fantasia és plena de màgia: pot desfer, en un no res, qualsevol programació per ben raonada que sigui.*

*Però és que l'home no és un robot, no cal programar-lo. Ell mateix té prou recursos per activar tota la seva complexa maquinària, per tant la feina no és la d'ordenar sinó la de despertar energies que ens fassen actuar, desenvolupar, personificar... Al mateix temps haurem de limitar les fites que estanquen el nostre món interior per deixar-nos portar per la fantasia que ens mostrarà un món meravellós...*

*Tenim una tasca i és la de conjugar educació i creativitat; formació i lirisme; personalitat i fantasia. Animats per la recordança de Lewis Carroll ens permetem aquesta breu reflexió que esperam ens sigui fructuosa.*





# LAS CONICAS DE

por M.<sup>a</sup> JOSE RIVERA ORTUN  
Catedrática de Matemáticas  
del I. B. de Carcagente (Valencia)

En su éxodo del campo a la ciudad, el hombre de hoy está olvidando uno de los hábitos más hermosos del mundo antiguo: observar el cielo. Pero todos los días El está allí, lleno de inmensidad, lleno de estrellas, lleno de misterio... y lleno de cónicas.

Apolonio se dio cuenta de que seccionando dos conos unidos por los vértices mediante distintos planos, se obtenían cuatro tipos de curvas: circunferencias, elipses, parábolas e hipérbolas. Al conjunto de las cuatro las llamó cónicas, y como era de esperar constituyen una verdadera familia en el sentido de que tienen características análogas, pudiéndose pasar de unas a otras simplemente variando un elemento común a todas ellas: la excentricidad.

Pero las cónicas, aún siendo una familia de curvas rica en propiedades y por tanto muy interesantes desde el punto de vista matemático, deben su importancia a que el Universo, en su constante e infatigable movimiento, es el más entusiasta constructor de circunferencias, elipses, parábolas e hipérbolas. El hombre, que siempre ha mirado al cielo, se dio cuenta de ello hace mucho mucho tiempo. Al principio estaba confuso, y así por ejemplo en los poemas de Homero se describe a la tierra como un disco plano, pero pronto empezaron a surgir las cónicas. Veamos de que modo.

## LA CIRCUNFERENCIA

La circunferencia ha sido durante siglos un símbolo fundamental de la humanidad, y también fue la primera de las cónicas mediante la que se trataba de explicar el movimiento de los astros. Los observadores antiguos quedaron fascinados cuando vieron que día a día las estrellas y el sol describían circunferencias en torno a la tierra. Más adelante se observó que las salidas y puestas del sol no siempre se producían bajo el mismo trasfondo de estrellas, sino que estas parecían moverse a su vez a lo largo de una franja a la que se denominó eclíptica.

El sol, por tanto, estaba dotado de dos movimientos: uno como el del resto de las estrellas y otro específico de periodicidad anual. El sol para los antiguos era un dios, la fuente de vida y del vocablo egipcio "zoon" que significa ser viviente, salió el término zodiaco con el que se designa a las constelaciones de la eclíptica. Pero estas sencillas creencias fueron pronto abandonadas cuando el hombre antiguo se dio cuenta de que no explicaban algunos de los fenómenos del cielo. Por ejemplo pudo observar que los planetas no solo se desplazan lentamente de oeste a este, sino que a veces incluso retroceden en sus trayectorias, y Platón, en el diálogo de Timeo poco más o menos se preguntaba ¿Cómo es posible que los planetas tengan una órbita circular y uniforme (el movimiento uniforme fue otro de los grandes mitos) tal que los hace parecer moverse de modo distinto de las Estrellas fijas?. Eudoxo quiso explicar ambos fenómenos a través de un sistema de cuatro esferas concéntricas que giran alrededor de la tierra en torno a distintos ejes, y concluye afirmando que las anomalías son solo aparentes y que el movimiento real es perfectamente circular y uniforme. Aristóteles trata de hallar una explicación física y no solo geométrica a la realidad del Universo, lo cual denota ingenio y perspicacia inéditos hasta entonces. Habla de las interacciones en los movimientos de las esferas de Eudoxo, y su actitud de físico en el sentido de que busca causas, cualidad, naturaleza, fuerzas, potencia y generación de movimientos y anomalías, contrasta con la del astrónomo antiguo, matemático ante todo, preocupado por descubrir la ordenación de los cuerpos celestes, tamaños, distancias y trayectorias.

Otro enamorado de las circunferencias fue Ptolomeo (a quien por cierto el reciente Premio Cervantes de Literatura, Octavio Paz ha dedicado un poema). Ptolomeo enuncia: "los cielos son esféricos y se mueven circularmente en torno a ejes fijos" o "la tierra está exactamente en el centro de los cielos" o "la tierra es claramente esférica" o "el objetivo del astrónomo es demostrar que los fenómenos de Universo están producidos por movimientos circulares y uniformes" o "solo los movimientos circulares y uniformes son apropiados para su divina naturaleza". Pero el número de circunferencias que



# UNIVERSO

requería Ptolomeo para explicar sus teorías era tan grande, que Alfonso X el Sabio al conocerlo dijo: "Si Dios Todopoderoso me hubiese consultado antes de emprender la obra de la Creación, yo le hubiera recomentado algo más simple".

Hasta el s. XIII ninguna aportación digna de ser mencionada y entonces entra en escena Copérnico. De las hipótesis básicas eudoxo-aristotélico-ptoloméicas sobre la mecánica celeste a saber: la inmovilidad de la tierra, y la circularidad y uniformidad del movimiento de los astros, Copérnico conservó la segunda y desechó la primera, con lo que el revuelo que organizó fue antológico. El Universo de Copérnico se basa en los postulados: que todos los cuerpos celestes no se mueven en torno al mismo centro, que la tierra no es el centro del universo sino solo el de la órbita de la luna, que el verdadero centro es el sol aunque, cosa curiosa, dice que los planetas no giran en torno a él sino alrededor de un punto que le es próximo, y que la tierra gira en torno a su eje polar mientras que el sol es inmóvil. Entre los sucesores de Copérnico hay que citar a tres: uno fue paradójicamente anticopernicano llamado Brahe, descontento también de las explicaciones de Ptolomeo, y por tanto creó un Universo mixto: luna y sol giran en torno a la tierra fija en el espacio, pero el resto de planetas y estrellas trazan círculos concéntricos en torno al sol. Brahe además en 1572 descubrió una nova que dejó de ser visible en 1574, con lo que probó que la hipótesis de la inmutabilidad de los cielos era evidentemente falsa.

Otro sucesor de Copérnico fue un genio llamado Galileo. Vida difícil, siempre luchando contra la sinrazón establecida como dogma. Cuando en 1610 publicó: "El mensajero celeste" en el que se daba noticia del descubrimiento de cuatro de los satélites de Júpiter, las teorías de Ptolomeo sufrieron un golpe mortal pero no reconocido, actitud que dice muy poco hacia aquellos contemporáneos suyos que hicieron sufrir vejaciones, condenas y desprecio al hombre que llegó a quedarse ciego de tanto mirar y amar las estrellas.

## LA FLIPSE

El tercer discípulo de Copérnico fue Kepler, crítico, no obstante, con su maestro. Eliminó a sus detractores con argumentos simples pero contundentes, al formular la teoría de las órbitas elípticas. Sus tres postulados: los planetas se mueven describiendo caminos elípticos en uno de cuyos focos está el sol, la velocidad de su movimiento no es uniforme sino que a tiempos iguales las áreas que barren los radiovectores (distancias planeta-foco) son iguales, y los cubos de los semiejes mayores son proporcionales a los cuadrados de los tiempos empleados en recorrerlos, supusieron el fin de la obsesión circular (y del movimiento uniforme) que había durado tantos siglos. A raíz de los descubrimientos de Kepler, los astrónomos volvieron a preocuparse de los cometas. Los griegos pensaban que solo eran fenómenos atmosféricos, y se mantuvo tal creencia hasta que Brahe observó anomalías en sus desplazamientos. Los cometas son objetos muy brillantes, con poca masa en su núcleo y una gran cola debida a que al moverse en órbitas muy excéntricas es decir muy alargadas, al acercarse bastante al sol se produce un incremento de la temperatura que vaporiza los gases, los cuales forman una nube a la que la presión de la radiación solar empuja hacia afuera. Los cometas más conocidos son los de órbitas elípticas, puesto que esto les permite aparecer periódicamente. El más famoso es el de Halley, amigo de Newton, del cual su descubridor predijo una periodicidad de 76 años, predicción que se viene cumpliendo y que anuncia una nueva aparición en 1986.

En 1687 apareció uno de los libros más importantes de la historia de la ciencia. Título: "Principios matemáticos de la filosofía natural", autor: Isaac Newton, intención: exponer aquellos principios matemáticos que aplicados a los problemas de la Física de la naturaleza pudieran explicarla en su totalidad. Pero en una obra anterior titulada "Sobre el movimiento", describió sus investigaciones sobre la mecánica celeste y concluyó con que las órbitas de los planetas eran elípticas. El concepto de la gravitación universal y sus leyes, explicaba perfectamente la principal hipótesis de Kepler.

## PARABOLA E HIPERBOLA

Si la excentricidad de la cónica es uno o más de uno, los cometas describen parábolas o hipérbolas respectivamente, lo cual provoca que no vuelvan a aparecer. Poco se sabe sobre ellos. Incluso a menudo es complicado, debido a errores de medición, distinguía entre las trayectorias de excentricidad próxima a uno si el cometa volverá o no. Más aún, si pasan cerca de un astro de gran masa su trayectoria puede verse perturbada, pasando a ser elíptica y por tanto de aparición periódica a caminar sobre parábolas o hipérbolas y no volver jamás o viceversa.

La física del Universo, conservando estos supuestos básicos respecto al movimiento de los cuerpos celestes, ha avanzado mucho en los últimos tiempos.

Pero es imposible cualquier reseña de este tipo si no se menciona a aquel oscuro funcionario de la Oficina Suiza de Patentes, que en 1905 y a través de tres artículos revolucionó la física moderna: en el primero estableció la existencia real de las moléculas, por el segundo sobre Óptica Física recibió el Premio Nóbel y en el tercero esbozó las líneas generales de la Teoría de la Relatividad, base de las actuales investigaciones sobre el Cosmos. Este hombre se llamaba, claro está, Albert Einstein. 3

# ESPECTROS

## UNA APROXIMACION EXPERIMENTAL AL ESTUDIO MECANICO DEL ATOMO Y DE LA ESTRUCTURA DE LA MATERIA

### INTRODUCCION

Esta publicación es el resultado del esfuerzo didáctico por hacer más fácilmente comprensible a mis alumnos, estudiantes de primer curso de Ciencias en la Escuela de Magisterio, el modelo mecanocuántico del átomo.

La Física de las partículas elementales avanza vertiginosamente y está a punto de dar luz en el aún oscuro mundo del núcleo. Ya no pueden mantenerse concepciones tan simplistas como la estructura puramente corpuscular o mecanicista del átomo y sus componentes. La Ciencia del futuro avanza sobre los presupuestos de la Mecánica Cuántica Ondulatoria. Y los espectros, fue y sigue siendo, la fuente experimental para descifrar la estructura de la materia. El reto está en el profesor, en su empeño por crear una metodología adecuada. Y en este empeño me han ayudado un grupo de alumnos. Joan Amengual, M.<sup>a</sup> José Aragón, Bárbara Gallardo, José M.<sup>a</sup> Navarro, José Moya, Emilio Núñez, Alejandro Ruiz, Alicia Talens y Toni Villalonga. Todos ellos, coordinados por José M.<sup>a</sup> Navarro, desarrollaron las experiencias de cátedra y las explicaron al resto de sus compañeros.

Transcribo las impresiones que José M.<sup>a</sup> recogió de sus compañeros y que me presentó en la introducción de un trabajo sobre este tema:

...“Tuvimos la satisfacción de oír de nuestros compañeros que habíamos mantenido su interés a lo largo de toda la exposición”... “lo que nos resultó más gratificador fue comprobar que nuestro pequeño esfuerzo no había sido en vano. Los alumnos lograron comprender mejor el nuevo modelo del átomo”... “En cuanto al trabajo en equipo, fue una experiencia muy positiva”... “Fuimos nosotros, los

4 que preparamos la exposición, los pri-

meros beneficiados. Tuvimos que entenderlo bien para poder explicarlo bien”...

Los objetivos de esta exposición, basados en hechos experimentales del mundo de observación cercano, van en una doble línea.

La primera se refiere a mis alumnos y con un doble matiz:

Respecto a los contenidos, lograr una mejor comprensión del modelo mecanocuántico del átomo y del hecho experimental de los espectros.

Respecto a las actitudes, estimular el trabajo en equipo y la creatividad didáctica de estos futuros profesores.

La otra línea tiene en el horizonte a los alumnos de mis alumnos. Ciertamente que los contenidos tendrán que adecuarse al nivel de los concretos alumnos. Pero pienso que, el problema del aprendizaje, no es tanto cuestión de contenidos como de crear una metodología adecuada. Aquí está el reto para quienes estamos empeñados en la tarea de la renovación didáctica.

Pensando en las escuelas, se han elegido experimentos sencillos, fácilmente comprensibles. Y se han utilizado recursos caseros, asequibles sin necesidad de recurrir a cajas comercializadas de material didáctico.

Y por qué este empeño en estudiar el átomo? La respuesta es obvia. El átomo es el sillar de la Química. Sus interacciones darán lugar a todos los fenómenos químicos y a todas las propiedades de la materia.

Pero a la estructura del átomo se ha llegado por el estudio experimental de los espectros. Por eso, esta publicación se centrará en el origen de los espectros, en la interacción de la radiación electromagnética con la materia. Porque, además, comprender bien los mecanismos de esta interacción, es presupuesto para explicar la mayor parte de los fenómenos.

Esta interacción está en la base de fenómenos tan familiares como el color que alegra nuestra vista o el placer con que tomamos el sol en la playa. Es la base de fenómenos tan utilizados como la fotografía o las células fotovoltaicas. O fenómenos tan molestos como el smog o el tener que proteger de la luz ciertos alimentos. Y, sí en la investigación la información necesaria para llegar a la estructura de la materia nos la proporcionan los espectros, en la escuela el color y las propiedades ópticas de la materia, pueden ser una pequeña pista para que el alumno llegue a distinguir diferentes tipos de enlace. Es decir, si las propiedades de la materia dependen de su estructura, aquellas propiedades fácilmente perceptibles por nuestros sentidos nos deberán informar del tipo de enlace. Este es un gran tema de investigación didáctica en el que estoy trabajando con interés.

En esta exposición se dan por supuesto los contenidos físicos y químicos necesarios. El objetivo es más bien la didáctica del aprendizaje. Solo insistiremos en aquellos fenómenos que nos acercan a la comprensión de los espectros.

(José M.<sup>a</sup> Navarro ha delineado las figuras de esta publicación).

### CONTENIDOS PREVIOS

Las propiedades de la materia: masa, carga, energía, están cuantificadas.

• Discontinuidad de la masa: *átomo*

Las leyes experimentales físicas y químicas del XIX llevan a formular la Teoría cinética. La discontinuidad de la masa era un hecho que confirmaba la existencia del átomo.

• Discontinuidad de la carga: *electrón*

Casi al tiempo, se llega a formular

la discontinuidad de la carga y el descubrimiento del electrón por experimentos de conductividad a través de disoluciones y descargas en gases.

El espectrógrafo de masas permite medir la masa y la carga del electrón, protón y neutrón, descubiertos posteriormente. Quedan identificadas las *partículas fundamentales*.

• **Discontinuidad de la energía: fotón** Unido al desarrollo de las teorías sobre la naturaleza de la luz. Einstein generalizó la hipótesis de Plank formulando que la energía radiante se propaga en cuantos de energía o fotones de valor  $E = h\nu$

¿Cómo se colocan las partículas fundamentales en el átomo?

Rutherford a partir de sus experimentos, —analiza la repulsión de las partículas alfa por láminas metálicas—, propone un modelo de átomo planetario: alrededor de un núcleo, que concentra toda la masa y la carga positiva, giran los electrones.

Y ¿Cómo se colocan los electrones alrededor del núcleo?

Esta es la respuesta que encontraremos estudiando los espectros de los átomos, resultado de su interacción con la radiación electromagnética.

## ¿QUE ES UNA ONDA?

Si volteamos una campana, oímos su típico repiqueteo. La voz de la radio y la imagen y sonido de la T. V. nos llegan desde sitios muy lejanos. Somos capaces de ver la distante luna iluminada por el aún más distante sol.

Todos los fenómenos son el resultado de interacciones. Esta situación física se propaga a través del espacio por un movimiento ondulatorio dependiente del tiempo. (fig. 1) Y la

• Onda es la trayectoria de la pertur-

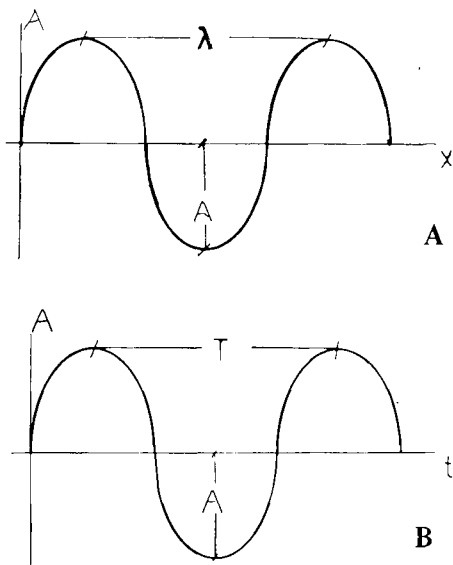


FIGURA 1. Parámetros de una onda periódica en el espacio y en el tiempo. Amplitud: A Longitud de onda:  $\lambda$  Periodo: T

bación transmitida a través del espacio en función del tiempo.

### Experimentación:

Se puede improvisar una cubeta de ondas con cualquier cubeta llena de agua e iluminada con un flexo de luz. La masa de agua se puede perturbar de diferentes maneras. Por ejemplo, tirando gotas de agua con un cuentagotas o desde una bureta.

Se puede también visualizar la transmisión de la perturbación originada por el movimiento de vaiven sobre una cuerda, o, mejor sobre un resorte.

La vibración de un diapasón mientras se oye el sonido, es fácilmente perceptible.

### ¿Qué transmite una onda?

• Las ondas no transportan materia.

Experimentación y observación:

Dejar flotar serrín o un palillo sobre el agua de la cubeta. Perturbarla, dejando caer gotas de agua sobre

ella. El palillo no se mueve de su sitio a pesar del movimiento de vaivén a que está sometido. Porque tampoco se desplazan las gotas de agua que sostienen el palillo.

• Los átomos del medio vibran alrededor de su posición de equilibrio.

Lo que se propaga no es la materia sino su estado de movimiento.

Experimentación:

Se puede visualizar este movimiento vibratorio de los átomos de forma sencilla según se indica en la figura 2. Se cuelgan de un palo unas cuantas bolas, mejor de material elástico, a una distancia periódica. El impulso dado a la primera bola se transmite a las demás originando una onda longitudinal. (fig. 2a).

Se visualiza una onda transversal sin más que unir entre sí las bolas anteriores (fig. 2 b)

## ...UNA ONDA TRANSMITE ENERGIA

Experimentación y observación:

Si concentramos la luz del sol, mediante una lupa, sobre un papel de seda negro éste se quema (fig. 3).

El agua de las piscinas está más caliente a mediodía. Tenemos sensación de calor cuando tomamos el sol. Las explosiones pueden derribar edificios o abrir túneles. Para evitar destrucciones, la bomba de neutrones reduce al máximo su onda expansiva. Las células solares funcionan al captar energía de la radiación luminosa.

Y la vida se mantiene gracias a la absorción de la energía solar por las plantas con clorofila.

## Clases de ondas

Para nuestro objetivo, nos referiremos concretamente a las ondas electromagnéticas. Por motivos didácticos 5

se puede hacer un paralelismo entre las ondas elásticas y las electromagnéticas. Sus diferencias nos permiten insistir más en las características de cada una de ellas. Y deja preparado el tema para hablar de las propiedades ópticas y sonoras de la materia. Propiedades que dependerán de la interacción de las ondas con la materia, en definitiva, de la estructura de la material.

- Ondas elásticas: se originan por una perturbación mecánica y transportan energía de tipo mecánico, a través de un medio elástico. Entre ellas está el sonido, ondas que percibimos a través del sentido del oído. La frecuencia de la onda nos da el tono del sonido.

- Ondas electromagnéticas. El origen de la perturbación es una carga en movimiento y transmite energía Electromagnética. La transmisión puede hacerse en el vacío o a través de la materia. Entre ellas está la luz visible, los colores, ondas que son capaces de impresionar nuestra retina. La frecuencia de la onda nos da el tono del color.

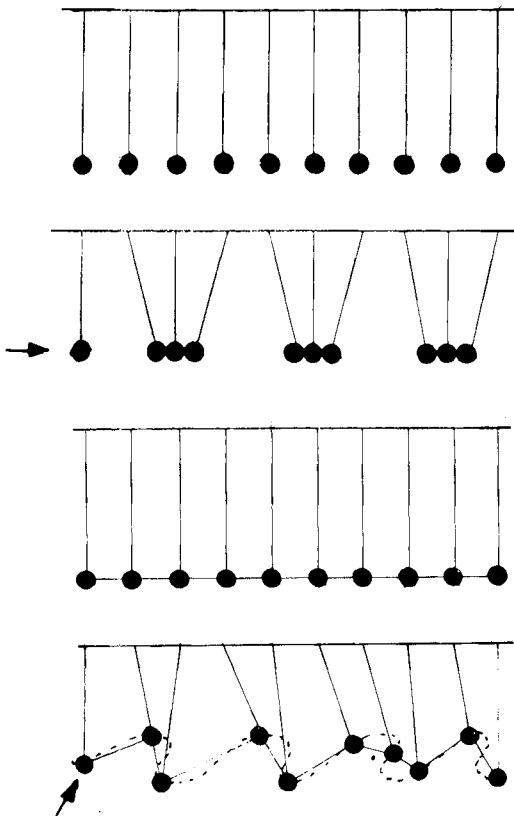


FIGURA 2. Las ondas no transportan materia. Los átomos del medio vibran alrededor de su posición de equilibrio. a Ondas longitudinales, b Ondas transversales.

### Parámetros de la onda y ecuaciones que los ligan

En la fig. 1 se señalan los parámetros de una onda periódica en el espacio y en el tiempo: longitud de onda:  $\lambda$ , amplitud: A y periodo: T.

La frecuencia  $\nu$ , es el número de longitudes de onda que se propagan en la unidad de tiempo. Está relacionada con el periodo  $\nu = \frac{1}{T}$

La velocidad  $v = \lambda\nu$  dimensiones de espacio y tiempo. La velocidad en el vacío es constante  $V=c$ . En cambio, la velocidad a través de un medio es diferente, dependiendo del medio y de la frecuencia de la luz. La relación  $c/v=n$ , es el índice de refracción del medio para una frecuencia de onda determinada.

La ecuación de Plank-Einstein  $E=h\nu$ , nos cuantifica la energía en cantidades discretas o fotones, -carácter corpuscular de la onda electromagnética-, y lleva un concepto, la frecuencia, que nos habla de fenómeno ondulatorio. Complementariedad que nos introduce en la dualidad onda-corpusculo.

- UNA ONDA ELECTROMAGNETICA QUEDA DETERMINADA POR SU ENERGIA O SU FRECUENCIA O SU LONGITUD DE ONDA, ya que todas ellas están relacionadas entre sí.

### Fenómenos que experimentan las ondas

Siguiendo nuestro objetivo, nos interesa subrayar:

- Los fenómenos que experimentan las ondas son el resultado de interacciones.

- Interacciones de las ondas entre sí produciéndose interferencia.

- Interacciones de las ondas con la materia mediante mecanismos de reflexión, refracción y absorción.

De estos fenómenos nos detendremos en la dispersión de la luz, consecuencia de su refracción y origen del espectro de la radiación electromagnética, y en la absorción de la luz por la materia, fenómeno que da lugar al espectro de una sustancia.

### Interferencia

- Cuando dos o más ondas coinciden en la misma región del espacio, interaccionan entre sí, superponiéndose y originando una nueva onda de mayor o menor amplitud. (fig. 4)

Experimentación y observación:

Este fenómeno explica que dos focos de luz puedan dar una luz más

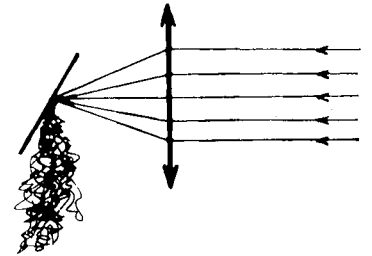


FIGURA 3. Una onda transmite energía. La lente concentra los rayos del sol sobre un papel de seda negro y lo quema.

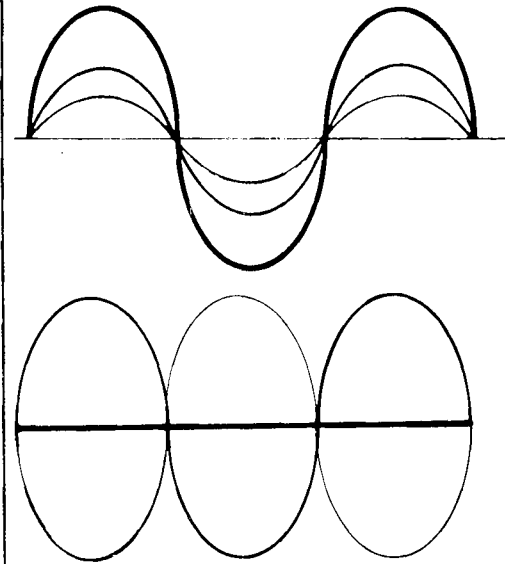


FIGURA 4. Interferencia. a Constructiva b Destructiva.

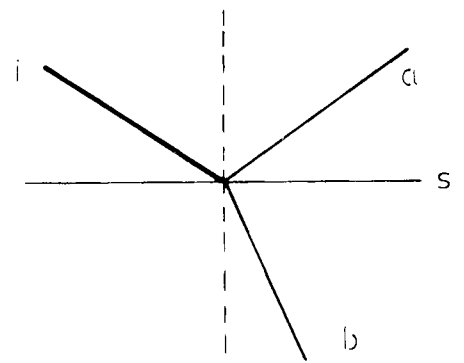


FIGURA 5. Reflexión y refracción de la luz. Rayo incidente: i, Superficie de separación: s, Rayo reflejado: a, Rayo refractado: b.



intensa o bien franjas de sombra. Y la penumbra que a veces se observa alrededor de las sombras de objetos. También las figuras de difracción se originan por interferencia.

Se originan interesantes fenómenos de interferencia haciendo sombras sobre una pared, colocando una cartulina negra, con figuras geométricas recortadas, delante de una luz producida por uno o varios focos, alejándola y acercándola a ellos.

### Reflexión y Refracción

- Cuando un rayo luminoso llega a la superficie de separación de dos medios, la energía que transporta se puede dividir en dos partes (fig. 5):
  - a. Una que se refleja, es decir, continúa propagándose en el mismo medio, sufriendo un cambio de dirección.
  - b. Otra que se refracta, es decir, penetra en el otro medio, por lo cual experimenta un cambio de velocidad, y, por ello, una modificación en su trayectoria.

#### Experimentos y observación:

La reflexión de la luz se visualiza sencillamente jugando a desviar los rayos de sol con un espejo.

Debido al fenómeno de refracción se observan los típicos fenómenos ópticos al introducir objetos dentro de agua o de líquidos con mayor índice de refracción que el aire.

Si colocamos verticalmente sobre la mesa una regla de plástico transparente de manera que sobre ella incidan los rayos del sol, y la hacemos girar, irán apareciendo, sobre la mesa, diferentes rayos en los que podemos distinguir fácilmente los rayos reflejados y los refractados, la dispersión de la luz blanca en sus colores, y, si la regla tiene alguna maca, incluso figuras de interferencia.

### Dispersión de la luz en sus ondas monocromáticas debido al fenómeno de la refracción.

#### Experimentación y observación:

En un día húmedo aparece en el cielo el arco iris. La luz del sol se descompone en sus colores al atravesar objetos de plástico transparentes como bolígrafos ó, sencillamente, a

través de un vaso medio lleno de agua.

Las irisaciones que se observan al incidir la luz del sol sobre líquidos con alto índice de refracción como aceites, también se debe al fenómeno de dispersión.

Para explicar este fenómeno conviene provocar la dispersión de la luz blanca en sus diferentes colores a través de un prisma. El foco luminoso puede ser la luz del sol (fig. 6a). Se obtiene el espectro de la luz blanca.

#### Explicación:

Cuando un rayo de luz atraviesa un prisma experimenta una doble refracción. Una, al pasar del aire al interior del prisma. Otra, al salir del prisma al aire. (fig. 6b). La luz blanca es un conjunto de ondas electromagnéticas, de distintas frecuencias, que se propagan conjuntamente. Como la velocidad de las ondas depende, no solo del medio sino también de su frecuencia, cada una de las ondas que componen la luz blanca se refracta, en cada una de las caras del prisma, con un ángulo distinto, cumpliendo la ley de Snell:  $n_1 \sin i = n_2 \sin r$ . En consecuencia, cada onda monocromática emerge del prisma con un ángulo distinto. (fig. 6a y 6b).

Los prismas ordinarios descomponen la luz blanca en siete colores. Pero si se consiguen medios dispersivos más potentes, se verán más colores.

- La luz blanca es una mezcla de ondas monocromáticas.
- Cada onda transporta una energía que depende de su frecuencia o de su color. Podemos extender lo que hemos visto para la luz blanca al conjunto de toda la radiación electromagnética:
  - La radiación electromagnética se puede dispersar en sus ondas monocromáticas componentes.

Como la radiación electromagnética puede impresionar una placa fotográfica

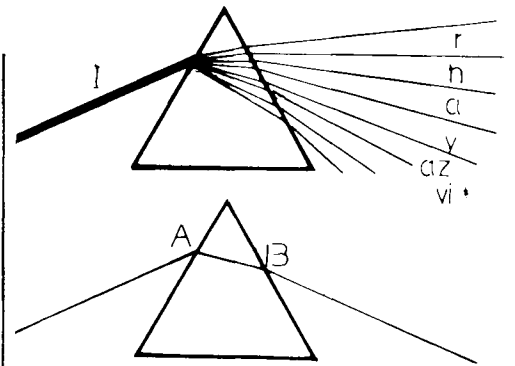


FIGURA 6. Dispersión de la luz en sus ondas monocromáticas a través de un prisma.

a Espectro de la luz blanca. Luz incidente: I. Colores rojo: r, naranja: n, amarillo: a, verde: v, azul: az, violeta: vi.  
b Doble refracción del rayo de luz en las caras A y B del prisma.

ca (es el fundamento de la fotografía), coloquemos entre la fuente de radiación y la placa un prisma. El prisma descompone la radiación en sus ondas monocromáticas componentes. Cada una de estas ondas, ya ordenadas por su frecuencia, incidirán sobre la placa impresionando una línea. Si la radiación electromagnética se compone de todas las ondas, las líneas estarán tan juntas que constituirán bandas. Similarmente a como vemos las franjas de los colores del arco iris, como bandas continuas. Así obtenemos la "huella" del espectro de la radiación electromagnética.

• ESPECTRO DE LA RADIACION ELECTROMAGNETICA ES EL CONJUNTO DE LINEAS CORRESPONDIENTES A LAS ONDAS MONOCROMATICAS ORDENADAS SEGUN SU ENERGIA O SU LONGITUD DE ONDA O SU FRECUENCIA.

Los siete colores del espectro de la luz blanca no son más que una estrecha franja o banda del espectro electromagnético total, la región visible, es decir, las ondas que portan una energía capaz de sensibilizar nuestra retina. Pero hay ondas con menor energía y otras con mayor energía que la visible.

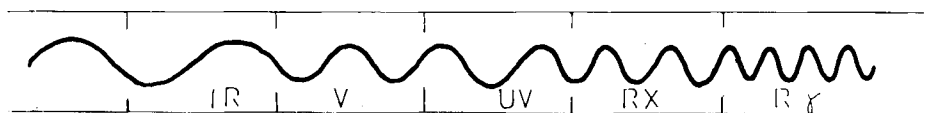


FIGURA 7. Espectro de la radiación electromagnética. Microondas, Infrarrojo: I. R. visible: V, Ultravioleta: UV, Rayos X: R. X., Rayos gamma: R.γ. Las ondas de menor energía, mayor frecuencia, tienen menor longitud de onda (no está hecho a escala).

• El espectro total de la radiación electromagnética está constituido por las siguientes zonas, ordenadas de menor a mayor energía: microondas, infrarrojo<sup>IR</sup>, visible<sup>V</sup>, ultravioleta<sup>U.V.</sup>, rayos X<sup>R.X.</sup>, rayos gamma<sup>R.γ</sup> (fig. 7).

### Resonancia

Entender el fenómeno de absorción, en la interacción de la radiación electromagnética con la materia, exige conocer un concepto previo que es clave, la resonancia.

Todos los cuerpos vibrantes poseen una frecuencia natural de vibración. Por ejemplo, en el caso del péndulo, es la inversa de su periodo y depende de su longitud.

Si sobre el cuerpo vibrante actúa una fuerza impulsora, el cuerpo oscilará con la misma frecuencia que la fuerza impulsora. Se han producido oscilaciones forzadas.

Su amplitud de oscilación alcanzará un máximo cuando la frecuencia de la fuerza aplicada sea igual a la frecuencia natural del oscilador. Han entrado en resonancia.

Igualmente serán máximas la velocidad y la energía cinética de las oscilaciones. Se dice que hay resonancia en la energía.

Estas son las condiciones más favorables para transferir energía al oscilador, es decir, para que el oscilador absorba energía.

#### Experimentación y observación.

La resonancia acústica se observa muy fácilmente si se disponen de dos diapasones de la misma frecuencia. Podemos hacer variar la frecuencia de uno de los diapasones mediante un deslizador. Cuando quitamos el deslizador, ambos diapasones alcanzarán la misma frecuencia de vibración y observaremos el fenómeno de la resonancia.

Improviseemos varios péndulos colgando, de una barra, masas iguales con cuerdas de diferentes longitudes (fig. 8a). Variemos la longitud de uno de los péndulos, sin más que acortar o alargar la cuerda de suspensión, de manera que su longitud se iguale con uno u otro de los péndulos restantes.

Si hacemos oscilar este péndulo, los

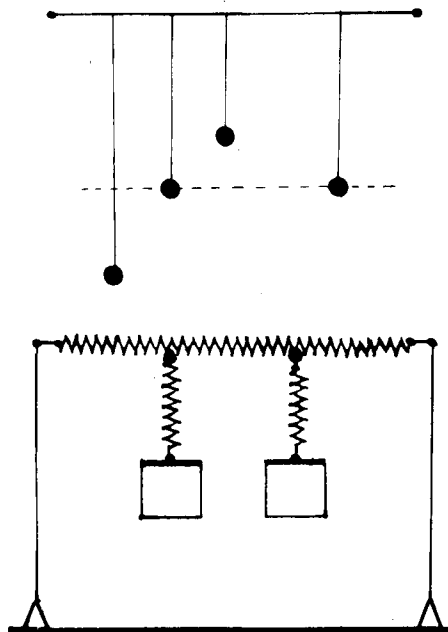


FIGURA 8. Resonancia: a Oscilaciones forzadas, b Resonancia en la Energía.

oscilar. El péndulo que alcanzará la máxima amplitud de oscilación será aquel que tenga la misma longitud que la del péndulo que les fuerza a oscilar.

Los niños pueden observar fácilmente, haciendo botar una pelota suspendida de una cuerda de goma, que la pelota alcanzará la máxima amplitud de oscilación si acompañan los impulsos de su mano a la oscilación natural de este sistema.

Igualmente, el columpio "subirá más alto" —amplitud de la oscilación—, si acompañan el ritmo con que lo "empujan" —frecuencia de la fuerza—, a la frecuencia natural de este oscilador.

La transferencia de energía se puede visualizar fácilmente con un sencillo artilugio (fig. 8b). De un muelle, sostenido horizontalmente, se suspenden, a igual distancia de sus extremos, pero distanciados entre sí, dos muelles iguales que sostienen dos pesos iguales. Hagamos oscilar uno de ellos. El otro será forzado a oscilar. Como sus frecuencias de oscilación son iguales, entrarán en resonancia y habrá trasvase de energía. Efectivamente, observaremos que, cuando uno de los osciladores se detiene, el otro está oscilando con la máxima amplitud. Y cuando este oscilador llegue a

pararse, el otro habrá alcanzado su máxima amplitud de oscilación.

La resonancia explica muchos fenómenos de la vida ordinaria. Los ruidos molestos que a veces se producen en la nevera o en el coche en marcha se explica porque se ha producido resonancia entre la frecuencia de vibración del motor y la de alguna pieza suelta que golpea. Antes de atravesar un puente los soldados deben "romper filas" para prevenir una posible resonancia que podría hundir el puente (recordemos el espectacular hundimiento del puente de Tacoma). Una pequeña piedrecita puede romper el parabrisas de un coche en movimiento. Haciendo vibrar un diapason podemos romper un vaso colocado a cierta distancia de él. Los explosivos rompen los cristales de edificios. Recordemos la infinidad de historietas en que el asesino ha producido la muerte a su víctima utilizando un fenómeno de resonancia. Por ejemplo, las ondas de un programa musical que oía la víctima entraban en resonancia con el recipiente de cristal, que contenía un gas fetal, rompiéndolo.

Cuando seleccionamos en nuestra radio una emisora, lo que estamos haciendo es sintonizar la frecuencia oscilante del circuito eléctrico receptor con la de la estación emisora. Se produce resonancia, la absorción de energía está al máximo y, por ello, es la única estación que podemos oír.

• Cuando la frecuencia de la fuerza aplicada es igual a la frecuencia natural del oscilador, la amplitud, la velocidad y la energía cinética de las oscilaciones son máximas. Se dice que hay resonancia en la energía.

• CUANDO HAY RESONANCIA EN LA ENERGIA, LA TRANSFERENCIA DE ENERGIA DE LA FUERZA APLICADA AL OSCILADOR FORZADO ESTA AL MAXIMO. EL OSCILADOR ABSORBE ENERGIA.

### Absorción

#### Experimentación y observación:

Volvamos a repetir la descomposición de la luz del sol a través de un prisma. Y ahora, interpongamos, entre el prisma y nuestra pantalla, filtros de diferentes colores (pueden ser papeles

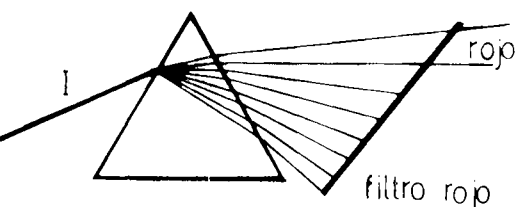


FIGURA 9. Absorción de la luz blanca incidente: I, por un filtro rojo.

de celofán). Observaremos que, según el color del filtro que interpongamos, dejaremos de ver uno o más colores. Resulta muy llamativo en el caso del filtro rojo: solo deja pasar este color. Hemos conseguido una radiación monocromática, un solo color, una sola frecuencia, una energía determinada. Las demás energías las ha absorbido el filtro (la materia) (fig. 9).

El color de una sustancia es el resultado de las energías que deja pasar, que no absorbe, y que llegan a nuestra retina. Por eso, el color depende, no solo de la sustancia, sino también de la luz con la que se ilumine. Vemos de diferente color un objeto iluminado con luz blanca que si lo iluminamos haciendo pasar la luz a través de un filtro rojo. Todos sabemos que el color de los tejidos cambia según los observemos con luz artificial en el interior de la tienda o con la luz del sol en la calle. Y no se maquilla igual quien tiene que aparecer iluminado por los focos de una sala de fiesta o de una cámara de T.V. que quien se dispone a pasear por la calle.

#### Explicación:

Cada sustancia tiene sus propias frecuencias de resonancia a las cuales absorbe energía de la radiación electromagnética.

Cuando una onda electromagnética, de cierta frecuencia, que porta una determinada energía, interactúa con la materia, que es un sistema de cargas, la onda imprime una oscilación forzada sobre el movimiento natural de las cargas. Podemos considerar los electrones en un átomo como osciladores que tienen ciertas frecuencias. Si la frecuencia de la onda que le perturba es igual a su frecuencia natural de oscilación, se produce resonancia y el electrón absorbe energía de la onda electromagnética.

Sí interactúa con la materia, no una onda, sino todo el espectro de la radiación electromagnética, los electrones absorberán las ondas que lleven una energía, una frecuencia, igual a la frecuencia natural de sus movimientos de oscilación.

Si se recoge el espectro de la radiación sobre una placa fotográfica, después de haber atravesado la materia, —una sustancia determinada—, obtendremos las frecuencias de resonancia, es decir las energías que la sustancia absorbe y que constituyen el espectro de absorción de esta sustancia. (las frecuencias de resonancia de absorción no llegan a la placa. Las líneas aparecerán como espacios no impresionados).

- Cuando la radiación electromagnética incide sobre la materia, ésta puede absorber energía.

- LAS ENERGIAS QUE ABSORBE CONSTITUYEN, ORDENADAS, SU ESPECTRO DE ABSORCIÓN.

- La materia solo absorbe determinadas energías.

- EL ESPECTRO DE ABSORCIÓN ES CARACTERÍSTICO DE CADA SUSTANCIA Y ES UN ESPECTRO DE LINEAS.

#### Emisión

La materia que absorbe energía pasa a un estado excitado y vuelve a emitirla para volver a su estado fundamental, de mínima energía. La materia puede absorber energía, no solo de la radiación electromagnética, sino de otras formas, como energía calorífica o eléctrica. Y puede emitirla en forma de energía calorífica, química, o de muchas formas más. A nosotros nos interesa seguir estudiando el proceso cuando emite energía en forma de radiación electromagnética.

Experimentación y observación:

Observemos el cambio de coloración que experimenta un clavo de hierro introducido en el fuego. Primero aparece rojizo, luego amarillento, y, si la temperatura es muy alta, veremos que cambia hacia el blanco. Absorbe energía calorífica y la emite en forma de radiación electromagnética en la zona del visible.

Introduzcamos una piedra caliza (carbonato cálcico), previamente humedecida con agua fuerte (ácido clorhídrico) en la llama de un mechero. El calcio emitirá su característico color rojizo.

Si introducimos un hilo de cobre (de un cable de la luz), previamente humedecido con agua fuerte, en la llama, ésta se coloreará de un intenso color azul y verde, claramente diferenciables. (fig. 10)

Los anuncios luminosos son otro ejemplo. La energía eléctrica excita la sustancia que hay dentro del tubo luminiscente y ésta emite la energía absorbida en forma de ondas electromagnéticas. Cada sustancia emite unas energías características que nosotros detectamos en forma de colores diferentes.

Sí esta radiación visible la descomponemos a través de un prisma y dejamos que impresione una placa, comprobaremos que se compone de ondas de varias frecuencias. Cada onda impresiona una línea en la placa. Hemos obtenido un espectro de líneas, el espectro de emisión de la sustancia. (fig. 11) Y las líneas corresponden a las mismas frecuencias que las de su espectro de absorción. Evidentemente, para volver a su estado fundamental, la sustancia excitada deberá emitir la misma energía que previamente había absorbido.

- LAS ONDAS ELECTROMAGNÉTICAS QUE EMITE UNA SUSTANCIA, PREVIAMENTE EXCITADA, ORDENADAS SEGUN SU FRECUENCIA, CONSTITUYEN SU ESPECTRO DE EMISIÓN.

- EL ESPECTRO DE EMISIÓN DE UNA SUSTANCIA ES UN ESPECTRO DE LINEAS: ESTA FORMADO SOLO POR DETERMINADAS FRECUENCIAS, DETERMINADAS ENERGIAS.

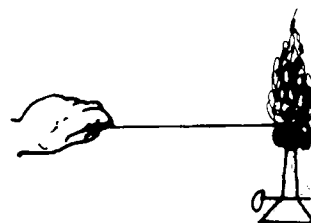


FIGURA 10. Emisión de radiación electromagnética por una sustancia excitada.

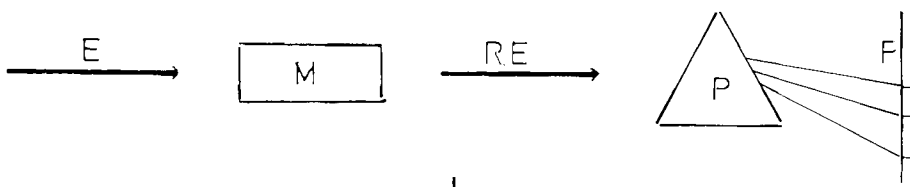


FIGURA 11. Espectro de emisión de una substancia. La Materia: M, previamente excitada por Energía: E, emite Radiación Electromagnética: R. E. A través de un Prisma: P se descompone en sus ondas monocromáticas e inciden sobre una Placa: F dejando la "huella" de un espectro de líneas.

Sintetizando estos fenómenos de absorción y de emisión de radiación electromagnética por la materia, podemos concluir:

- EL ESPECTRO DE UNA SUBSTANCIA ES EL RESULTADO DE SU INTERACCION CON LA RADIACION ELECTROMAGNETICA Y ES UN ESPECTRO DE LINEAS O DISCONTINUO

- LOS ESPECTROS DE ABSORCION Y DE EMISION DE UNA SUBSTANCIA SE COMPONEN DE LAS MISMAS LINEAS, DE LAS MISMAS FRECUENCIAS DE RESONANCIA, DE LAS MISMAS ENERGIAS.

- CADA SUBSTANCIA TIENE SU ESPECTRO CARACTERISTICO QUE LE DISTINGUE DE TODAS LAS DEMAS.

### Espectro del átomo de hidrógeno

Llegados a este punto, tenemos ya la clave para descubrir la estructura del átomo y de las moléculas, la estructura de la materia. El reto está en interpretar estos espectros de líneas. ¿Qué significan estas líneas?

Hemos visto que

- Cada línea representa una frecuencia de resonancia, es decir, un salto entre dos energías determinadas de la materia: la energía de un estado excitado y la energía del estado fundamental.

También hemos adelantado que

- Las frecuencias de resonancia de los espectros de la materia que caen dentro de la zona del visible, se deben a la energía que absorben y emiten los electrones al pasar de uno a otro de estos estados energéticos posibles para la materia.

Y digo que hemos adelantado, porque llegar a esta conclusión, ha

10 sido el resultado de muchísimas inves-

tigaciones, comprobaciones experimentales y teorías, que culminaron con la teoría del Bohr sobre el átomo de hidrógeno. Bohr mereció el Premio Nóbel porque logró interpretar el espectro de líneas del átomo más sencillo, el átomo del hidrógeno.

Experimentación:

Podremos ver algunas de las líneas del espectro del átomo de hidrógeno si disponemos de un tubo de descarga con gas hidrógeno, una fuente de energía y una red de difracción. En todo caso, una fotografía del espectro del átomo de hidrógeno, es fácil de encontrar en cualquier libro de Química General.

Presupuestos en que se basaba Bohr:

- Modelo planetario del átomo, de su maestro Rutherford: los electrones se mueven alrededor del núcleo.

- Teoría cuántica de Plank-Einstein:  $E=h\nu$ , que conocía por su formación científica europea.

- Espectros característicos de los elementos, --átomos--, y su interpretación dada por los espectroscopistas:

- A cada línea del espectro corresponde una determinada frecuencia o energía.

- Un mismo elemento absorbe y emite las mismas líneas en la misma región del espectro.

- Cada electrón produce una línea determinada.

Interpretación de Bohr de los espectros:

- Puesto que los espectros son característicos de cada elemento, deben tener su origen en transicciones entre distintos estados energéticos de sus átomos.

- Como los espectros son de líneas, es decir, corresponden a frecuencias determinadas, a energías determinadas, solo pueden ser posibles determinadas

energías para el átomo. Es decir, la energía está cuantizada.

- LOS ESTADOS DE ENERGIA DEL ATOMO DEBEN SER DISCONTINUOS.

- Estos estados energéticos del átomo deben corresponder a diferentes modos de situarse los electrones alrededor del núcleo.

- Las líneas del espectro, las frecuencias de resonancia, deben corresponder a los saltos de los electrones entre dos niveles de energía posibles dentro del átomo (fig. 12).

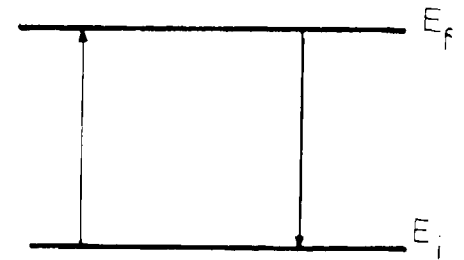


FIGURA 12. Absorción y emisión de Energía al saltar un electrón entre dos estados energéticos del átomo.

- EL ATOMO ABSORBE O EMITE ENERGIA RADIANTE CUANDO EL ELECTRON PASA DE UNO A OTRO DE SUS ESTADOS ENERGETICOS POSIBLES

- Esta energía que absorbe o emite, debe ser la diferencia de energía entre el estado inicial y el final, debe corresponder a la frecuencia de la onda electromagnética absorbida o emitida, de acuerdo con la ecuación de Plank-Einstein:  $\nu = \frac{E_f - E_i}{h}$

\*\*\*  
El modelo propuesto por Bohr para el átomo de hidrógeno, es conocido por todos y se encuentra en cualquier libro de Química General.

Bohr tiene el gran mérito de criticarse a sí mismo, colaborando eficazmente en la creación de la nueva mecánica cuántica. Su gran contribución fue:

- Introducir las leyes cuánticas en el átomo, y

- A partir de los espectros, llegar a formular la DISCONTINUIDAD DE LOS NIVELES ENERGETICOS DEL ATOMO, y

- caracterizar estos niveles energéticos mediante el número cuántico: n.

Introducir el nuevo modelo del átomo, según la mecánica cuántica ondulatoria, requiere una metodología adecuada que no nos permite desarrollar la brevedad de estas páginas. Sólo subrayaremos que se basa esencialmente en estos dos conceptos:

--Discontinuidad de las propiedades de la materia; masa, carga, energía (Teoría cuántica que Bohr, con su interpretación de los espectros, comprobó experimentalmente).

--Dualidad onda-corpúsculo, doble carácter corpuscular ya implícito en la ecuación de Plank-Einstein. Y que es similar a decir, posibilidad de transformación materia-energía, ó, existencia de partículas con carácter complementario corpúsculo-onda.

La función de onda (Ecuación de Shrodinger), aplicada al electrón-onda, nos determinará su energía. Pero dibujará la órbita que, según Bohr, recorre alrededor del núcleo, por la probabilidad de encontrarlo en un espacio determinado (Consecuencia del Principio de incertidumbre).

En el nuevo lenguaje de la Mecánica Cuántica, a esta energía y a este espacio en que se mueve el electrón

se llama ORBITAL. Y, estos orbitales, soluciones de la función de onda, vienen determinados, no solo por el número cuántico, n sino también por otros dos números cuánticos.

#### Estructura de las moléculas

El espectro de una substancia formada por moléculas, es mucho más complicado. Cada molécula tiene su espectro característico. Esto significa que tiene sus propias frecuencias de resonancia a las cuales absorbe energía de la radiación electromagnética. Precisamente ésta es la clave de por qué el espectro de una molécula nos permite caracterizarla y determinar su estructura.

La explicación detallada de estos espectros requeriría otra publicación.

Por eso, solo diremos que, las frecuencias de resonancia hacen referencia a las energías correspondientes a los diferentes movimientos que pueden tener las partículas que componen la materia: moléculas, átomos, electrones. Energía debida a los movimientos posibles de traslación, rotación, vibración y electrónicos.

Los espectros son, hoy día, el material básico de la Ciencia que nos permite seguir introduciéndonos en el fascinante mundo invisible de lo microscópico y cuya estructura íntima encierra la clave de todos los fenómenos que percibimos.

#### BIBLIOGRAFIA

AGUILAR Y OTROS *Física* ed. Anaya.

ALONSO Y FINN *Física* Vol II y III. Ed. Fondo Educativo Interamericano 1976.

CATHERALL Y HOLT *Experimentos con luz y sonido*. Ed. Altea. Colecc. Tiempo libre, 1977.

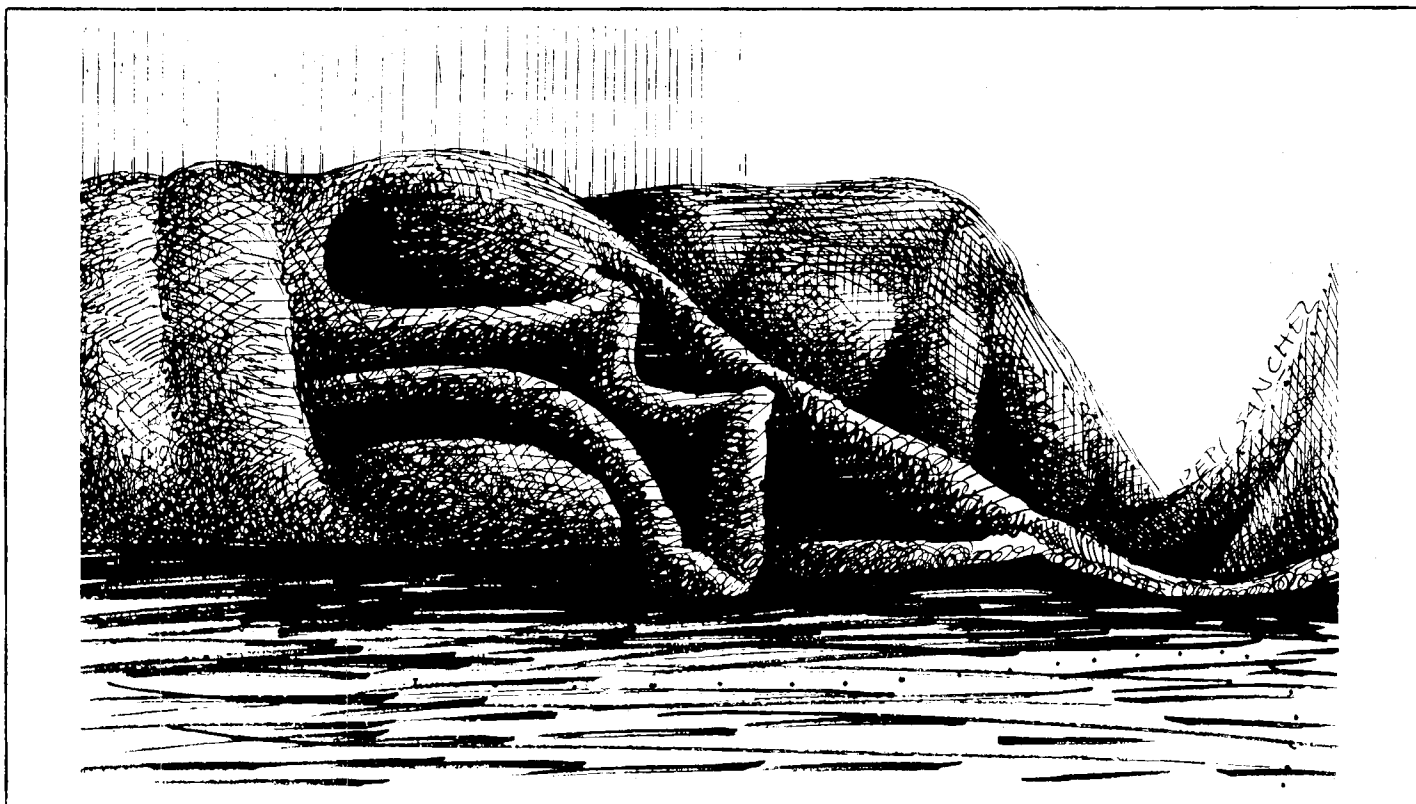
CHRISTEN *Fundamentos de Química General e Inorgánica* Vol I Ed. Reverté, 1977.

CODONI Y VARIOS *Ciencias de la naturaleza* 3.º E. G. B. Ed. Narcea, 1976.

FERNANDEZ Y VARIOS *Interacciones y Sistemas* Proyecto CIB public. del IEPS, 1979.

GRAY Y HAIGHT *Principios básicos de Química* Ed. Reverté, 1976.

SKOOG Y WEST *Análisis instrumental*. Ed. Interamericana, 1975.



# LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA VIDA DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY DE AGOSTO DE 1939 A JULIO DE 1944

por GABRIEL M.<sup>a</sup> JORDA LLITERAS

Entre el mes de agosto de 1939 y el mes de julio de 1944 se gestó y vio la luz una parte considerable de la obra de Antoine de Saint-Exupéry.

Ensalzado y olvidado, recomendado como modelo para los jóvenes para, más tarde, ser comparado a Tintin, con clara ventaja para este último, Saint-Exupéry, cuyas obras han sido traducidas al suajiri, sigue siendo, sin embargo, según las encuestas llevadas a cabo por R. Escarpit, uno de los escritores franceses más leídos y conocidos.

Si bien el conocimiento de la biografía de un autor siempre nos iluminará para comprender mejor su obra, en el caso de Antoine de Saint-Exupéry este conocimiento se convierte en algo imprescindible para entender a un hombre que, a pesar de la opinión de algunos críticos, sigue siendo uno de los autores más representativos de la "littérature engagée" del período de "l'entre-deux-guerres".

Nos proponemos recordar aquí cómo fueron los últimos años de la vida del autor del *Petit Prince*.

En agosto de 1939 Saint-Exupéry se encontraba en el hotel Ritz Carlton de Nueva York. Para los franceses fue aquella una época de tristeza e inquietud, "Déjà dans nos provinces les paysans marchent la tête basse, auprès de leurs chevaux qu'ils mènent à la réquisition. D'autres transportent la paille qui servira aux fourgons et, dans les villes, les kiosques à journaux sont pris d'assaut à l'annonce du pacte germano-soviétique. On s'arrache l'Humanité".<sup>1</sup>

Muchos de los franceses que se encontraban en el extranjero decidieron regresar. Saint-Exupéry formaba parte de ellos y, cinco días antes de la declaración de la guerra, ya se encontraba en su país.

Movilizado, Antoine es destinado a la base de Toulouse-Maunaudran. El Estado Mayor, considerando que se trata de un escritor de gran renombre y pensando en alejarlo de los peligros del frente, ha decidido que sirva como monitor de pilotaje y navegación aérea de bombarderos. Pero el trabajo de monitor no gusta a Antoine. Él quiere volar como piloto de caza y, para lograrlo, recurre a sus amigos de París, invocando en su defensa el mismo

motivo por el que se ha querido alejarle de la primera línea: "On veut faire de moi, ici, un moniteur non seulement de navigation mais de pilotage de gros bombardiers. Alors j'étouffe, je suis malheureux, et je ne puis que me taire. Sauve-moi. Fais-moi partir dans une escadrille de chasse. Tu sais bien que je n'ai pas le goût de la guerre, mais il m'est impossible de rester à l'arrière et de ne pas prendre ma part de risque..."

Ceux qui ont une "valeur", s'ils sont le sel de la terre, alors ils doivent se mêler à la terre. On ne peut pas dire "nous" si on se sépare. Ou alors, si on dit "nous", on est un salaud".<sup>2</sup>

Sin embargo sus esfuerzos resultan vanos. Tal vez ha olvidado que tiene treinta y nueve años y, como consecuencia de su accidente en Guatemala, un hombro casi paralítico.

Giraudoux le ofrece un puesto en el Servicio de Propaganda, pero Saint-Exupéry lo rechaza. Oigamos su opinión sobre dicho servicio: "Les intellectuels se tiennent en réserve, comme des pots de confiture, pour être mangés après la guerre...".<sup>3</sup>

Por fin, después de muchas gestiones, consigue su propósito. El 3 de noviembre es destinado, con el grado de capitán, a un grupo aéreo de reconocimiento, el 2/33, cuyas bases se encuentran a Saint-Dizier y Vitry-le-François.

La unidad se hospedaba en el pueblo de Orconte, y allí el escritor fue admitido sin reticencias por sus compañeros. Este es el recuerdo de uno de los jefes de escuadrilla, el general Gelée: "We were proud yet a little apprehensive when heard he was coming to us... For by then he was quite an illustrious figure. But our fears proved groundless. What impressed us most about him was his humility... There had been a conspiracy amongst his friends to get him a safe job, and he was almost pathetically grateful to be accepted in a fighting unit".<sup>4</sup>

Esta opinión será confirmada por la del jefe del grupo, el comandante Alias: "Il est d'un courage exception-

<sup>2</sup> Carta citada por Mme. de Saint-Exupéry (madre) en el prólogo a *Lettres à sa mère*. Paris, Gallimard, 1955, p. 26.

<sup>3</sup> *Pilote de Guerre*. Paris, Gallimard, 1942, p. 53.

<sup>4</sup> R. RUMBOLD AND M. STEWART: *The Winged Life*. London, G. Weidenfeld, 1954, p. 165.

<sup>1</sup> PIERRE CHEVRIER: *Antoine de Saint-Exupéry*. Librairie Gallimard, Paris, 1949, p. 214.

LINE DE SAINT-EXUPERY

nel. Il n'est pourtant pas pour lui question d'ignorer les risques, vous pensez bien! Ici, tout le monde l'aime également pour sa modestie, sa gentillesse, sa générosité".<sup>5</sup>

A través de las páginas de *Pilote de Guerre* conocemos las peligrosas misiones llevadas a cabo por el grupo 2/33, sus aviones mal equipados cuyos mandos se helaban al alcanzar el aparato una gran altitud, la carencia de piezas de repuesto y, también, conocemos los camaradas de Saint-Ex., sobre todo a Hochedé, "qui est une sorte de saint, qui a atteint cet état de don permanent qui est sans doute l'achèvement de l'homme".<sup>6</sup> Sabemos cuál fue el destino de Hochedé: "Malheureux Hochedé qui, dans un vol d'entraînement, en Lightning, au dessus de la baie d'Alger, en 1943, fit, dans la mer, une chute inexplicable, et fut tué net".<sup>7</sup>

Para Saint-Exupéry los lazos que unían a sus compañeros eran semejantes a los que existían entre los hombres de la línea. El grupo 2/33 fue una metamorfosis del equipo del Aeropostal.

Este espíritu de compañerismo no impide que Antoine sienta a veces las diferencias de carácter, formación y, sobre todo, de ideas que le separan de algunos camaradas: "Les camarades ça pose de bien difficiles problèmes. Des problèmes sur la qualité morale d'abord... On a tellement préféré toute sa vie ceux qui aimaient Bach à ceux qui aimaient le tango... Ils ne se battent pas pour sauver la civilisation ou ce qu'elle enferme".<sup>8</sup>

Durante los meses que preceden a la ofensiva alemana Saint-Exupéry se desanima. Esta "drôle de guerre au ralenti"<sup>9</sup> le decepciona. La compañía de la familia propietaria de la granja en la que se ha instalado le ayuda a hacer más llevaderos estos meses. Marcel Migeo nos cuenta la amistad que nació entre una hija de la familia, Cécile, de cuatro años, y el piloto, y cómo éste último, habiendo visto sollozar a la niña porque su madre no

había querido dejarle un paraguas, le regaló uno nuevo al día siguiente. Migeo, al recordar esta anécdota, verá en Cécile a la inspiradora de algunos pasajes de *Citadelle*: "Plus tard, en lisant Citadelle, il m'est venu à l'esprit que, peut-être, dans son exil, Saint-Exupéry avait pensé à la petite Cécile d'Orconte lorsqu'il fait dire au chef: "Une petite fille en larmes... son chagrin m'a ébloui... Si je refuse de la reconnaître, je refuse une part du monde... Mais que cette petite fille soit consolée. Car alors seulement le monde va bien".<sup>10</sup>

A Saint-Exupéry siempre le han gustado los niños. El mundo de la infancia está presente en todas sus obras. Pero cuando la injusticia de la guerra le hace exclamar: "Nous pouvons admirer, sans horreur, les torsades de suie et de cendre que ces terres à volcans débitent lentement vers le ciel. Et cependant en même temps que le grain des greniers, que l'héritage des générations, que les trésors familiaux, c'est la chair des enfants brûlés qui, dilapidée en fumée, engraisse lentement ce cumulus noir",<sup>11</sup> y cuando después de nueve años de matrimonio parece haber perdido la esperanza de tener "de petits Antoine" a quien dar su "provision d'amour paternel",<sup>12</sup> la nostalgia del mundo de la infancia se hace más intensa. Acostumbra, durante sus ratos de ocio, dibujar un niño persiguiendo mariposas. A Hochedé, que le había preguntado por qué tenía esta costumbre, le responderá: "Parce que c'est une idée qui m'est chère: courir après un rêve irréalisable".<sup>13</sup>

En Orconte Saint-Exupéry pasa también mucho tiempo hablando de filosofía con un compañero, el teniente Bougerol. Antoine desconoce que Bougerol es religioso franciscano hasta el día en que le verá officiar una misa en el quirófano de la base. El oficial André George nos describe esta relación: "Saint-Exupéry discutait beaucoup avec le P. Bougerol, un Franciscain ancien aumônier des Scouts de l'Air, dont la guerre avait fait un lieutenant"

<sup>5</sup> MARIA DE CRISENOY: *Antoine de Saint-Exupéry, poète et aviateur*. Paris, Spes, 1951, p. 161.

<sup>6</sup> *Pilote de Guerre*, p. 51.

<sup>7</sup> GEORGES PELISSIER: *Les Cinq Visages de Saint-Exupéry*. Paris, Flammarion, 1951, p. 38.

<sup>8</sup> *Lettre de guerre à un ami*, Figaro Littéraire, 27 juillet 1957.

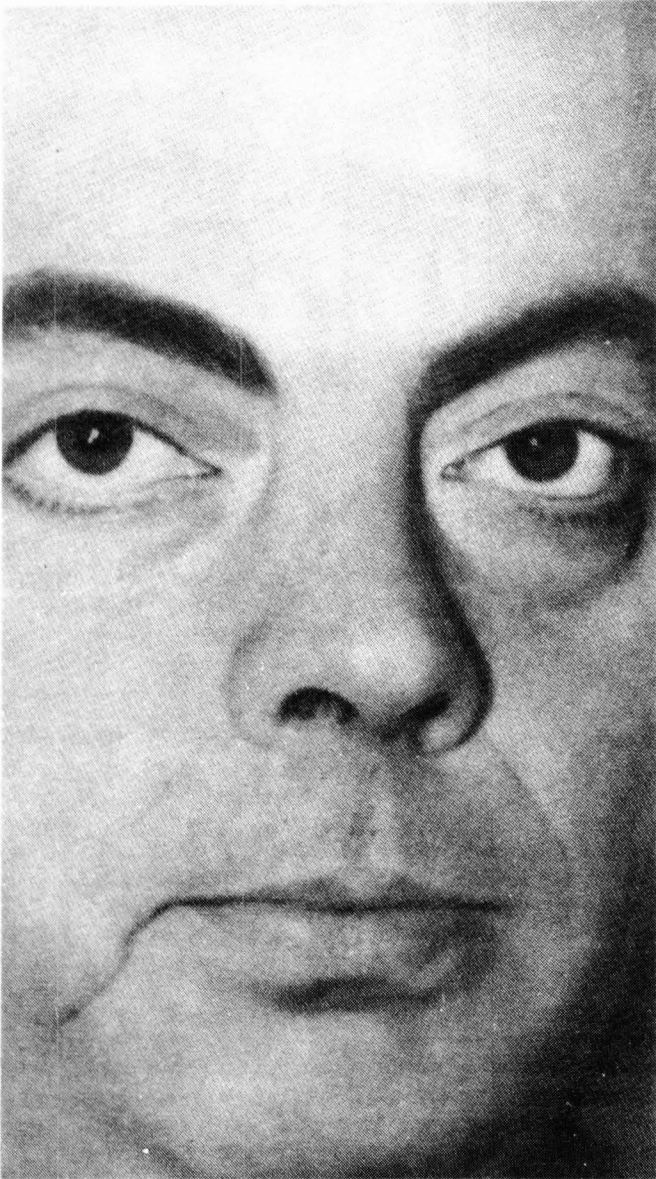
<sup>9</sup> *Lettres à sa mère*, p. 216.

<sup>10</sup> MARCEL MIGEO: *Saint-Exupéry*. Paris, Flammarion, 1958, p. 214.

<sup>11</sup> *Un sens à la vie*. Paris, Gallimard, 1956, p. 204. Artículo titulado *Le pilote et les puissances naturelles*, 16 août 1939.

<sup>12</sup> *Lettres à sa mère*, p. 145.

<sup>13</sup> R. DELANGE: *La vie de Saint-Exupéry*. Paris, Éditions du Seuil, 1948, p. 90.



Saint-Exupéry

observateur au 2/33, et qui a été depuis aumônier de l'Air. Saint-Exupéry, paraît-il, ne pensait guère aux questions politiques qui semblaient ne l'avoir jamais atteint qu'en surface. Les grands problèmes métaphysiques l'attiraient".<sup>14</sup>

El 10 de mayo de 1940 se desencadena la ofensiva alemana. En tres semanas el grupo 2/33 pierde 17 tripulaciones de las 23 con que estaba dotado y tiene que replegarse en Orly. Fue de allí cuando, el 23 de mayo, Saint-Exupéry despegó para llevar a cabo la misión que servirá de soporte a *Pilote de Guerre*. Al día siguiente de haber realizado este vuelo sobre Arras, vuelo completamente inútil y que a punto estuvo de costar la vida a la tripulación, el piloto fue convocado por el presidente del Consejo, Paul Reynaud, quien le pidió que aceptara realizar una gira de conferencias por los Estados Unidos para dar a

conocer a la opinión pública americana la situación de Francia. Saint-Exupéry se negó a abandonar a sus compañeros y, al narrarles la entrevista, puso de manifiesto su irritación contra la clase política: "Je ne comprends absolument rien à ce qu'ils veulent faire. Il n'y a qu'une chose, en tout cas, que je sache, c'est que ma place est ici, avec vous, auprès de vous".<sup>15</sup>

El 11 de junio. París cae en manos de los alemanes. El 17 el grupo 2/33 recibe la orden de dirigirse a Argelia. Cinco días más tarde, el 22, se firmó el armisticio.

Una vez desmovilizado Saint-Exupéry regresó a Marsella a bordo del "Lamoricière" y se instaló en casa de su hermana Gabrielle, en Agay. Sin embargo, vivir en una Francia sometida resultó insoportable: "Il n'y a pas de place pour moi dans un monde où Hitler domine";<sup>16</sup> Saint-Exupéry decidió marchar a Estados Unidos pensando, tal vez, en utilizar su popularidad para ayudar a su Patria.

Ciertas dificultades en la obtención de los visados retrasaron el viaje. El gobierno español, acusándolo de "rojo", le negó el visado necesario para llegar a Lisboa, por lo que Antoine tuvo que dirigirse a Tanger para, después, viajar a Portugal. Dejó Francia el 6 de noviembre y llegó a Lisboa el día 16.

La capital de un país que no se encontraba en guerra le produjo una extraña sensación: "Les villes de chez moi étaient, la nuit, couleur de cendre. Je m'y étais déshabitué de toute lueur, et cette capitale rayonnante me causait un vague malaise. Si le faubourg d'alentour est sombre, les diamants d'une vitrine trop éclairée attirent les rôdeurs. On les sent qui circulent. Contre Lisbonne je sentais penser la nuit d'Europe habitée par des groupes errants de bombardiers, comme s'ils eussent de loin flairé ce trésor".<sup>17</sup>

En Lisboa Antoine duda de la decisión tomada en Francia. No sabe si dirigirse a Estados Unidos o regresar de nuevo a su Patria donde, tal vez, pueda ser útil. Durante este período de indecisión recibe la noticia de la muerte de Guillaumet, acaecida el 27 de noviembre.<sup>18</sup> La pérdida de su amigo le impresiona profundamente: "Je suis le seul qui reste de l'équipe Casa-Dakar des anciens jours... Tous ceux qui sont passés par là sont morts et je n'ai plus personne sur terre avec qui partager des souvenirs. Me voilà, vieillard édenté et seul qui remâche tout cela pour lui-même. Et d'Amérique du Sud, plus un seul, plus un..."<sup>19</sup> Acepta, sin embargo, esta desgracia con tranquila resignación, dando a su antiguo compañero "une autre forme de présence": "Du pilote Guillaumet, le dernier ami que j'ai perdu et qui s'est fait abattre en service

<sup>15</sup> R. DELANGE, op. cit., p. 92.

<sup>16</sup> *Confluences*, n.º 12-14, 1947, p. 113.

<sup>17</sup> *Lettre à un otage*, Paris, Gallimard, 1944, p. 13.

<sup>18</sup> Guillaumet murió el 27 de noviembre de 1940, entre Cerdeña y Túnez, cuando pilotaba el avión que debía conducir de Marsella a Beirut a Jean Chiappe, alto-comisario en Siria y en el Líbano. El aparato fue derribado durante un combate aeronaval entre ingleses e italianos.

<sup>19</sup> PIERRE CHEVRIER, op. cit., p. 230.



postal aérien, mon Dieu! j'ai accepté de porter le deuil. Guillaumet ne changera plus. Il ne sera jamais plus présent, mais il ne sera jamais absent non plus... J'ai fait de lui un véritable ami mort.<sup>20</sup>

Por fin Antoine se embarcó hacia Nueva York a donde llegó el 31 de diciembre de 1940. Sabemos que siempre transportaba con él un cierto número de libros que testimonian su inquietud intelectual. Conocemos los que le acompañaron en este viaje y durante toda la guerra: "I always carry with me a certain number of books that I hesitate to name, because to confess that these books inevitably include Pascal, Descartes, and the works of contemporary philosophers, mathematicians and biologists, is apt to sound pompous, too affectedly deliberate. Yet it is true that these books are here beside me, on my table. During the war my constant companions were Pascal, Rilke's *The Journal of my Other Self*, and worm volume of Baudelaire".<sup>21</sup>

Instalado en Nueva York, Antoine comprobó que las disputas nacidas a raíz del Armisticio existían también entre los franceses de América. Los partidarios del gobierno de Vichy, France Forever que apoyaba la resistencia dirigida desde Londres por el general De Gaulle y los independientes, entre los cuales se encontraba el filósofo Jacques Maritain, formaban tres grupos dentro de la colonia francesa. Saint-Exupéry no quiso tomar parte en estas disputas políticas, lo cual le valió ser criticado por unos y otros. La respuesta a estas críticas la dio en *Pilote de Guerre*: "Puisque je suis d'eux, je ne renierai jamais les miens, quoi qu'ils fassent. Je ne prêcherai jamais contre eux devant autrui. S'il est possible de prendre leur défense, je les défendrai. S'ils me couvrent d'honte, j'enfermerai cette honte dans mon coeur et je me tairai. Quoi que je pense alors sur eux, je ne servirai pas de témoin à charge..."

Ainsi je ne me désolidariserai pas d'une défaite qui, souvent, m'humiliera. Je suis de France. La France formait des Renoir, des Pascal, des Pasteur, des Guillaumet, des Hochedé. Elle formait aussi des incapables, des politiciens et des tricheurs. Mais il me paraît trop aisé de se réclamer des uns et de nier tout parenté avec les autres".<sup>22</sup>

Estas disputas entre sus compatriotas emigrados serán su mayor preocupación durante los tres años que pasará en América. Por otra parte su estado físico no es mucho mejor que su estado moral. Padece de los riñones y sufre molestias provocadas por sus antiguas heridas, por lo que tiene que ser intervenido quirúrgicamente. Esto hace que en esta época su carácter sea sombrío, aunque gracias a los derechos de autor de *Terre des Hommes* no tiene problemas económicos. Por esta obra recibe, en enero de 1941, el *National Book Award*, premio literario patrocinado por la Asociación de librerías americanas y por el pe-

riódico The New York Times. Resulta curioso indicar que mientras que en Francia *Terre des Hommes*, propuesto por Henri Bordeaux, había recibido dos años antes, el *Grand Prix du roman* de la Academia Francesa, en Estados Unidos fue premiado como "the best non-fiction work" publicado en 1939.

Un artículo escrito por M.E.G. Fay, en "Modern Language Notes",<sup>23</sup> nos narra la vida de Saint-Exupéry en Nueva York. Leyendo estas líneas conocemos su obstinación en no aprender el inglés, alegando que "il n'a pas encore fini d'apprendre le français", su poca afición a los deportes, su gusto por los juegos de sociedad, o la manía de no ponerse nunca el abrigo y llevar en cambio una bufanda que deja ondear detrás de él, exactamente igual a la del Petit Prince.<sup>24</sup>

Pronuncia también algunas conferencias en Nueva York y en Canadá a donde, del 1 al 5 de mayo de 1942, realiza un viaje. El 2 de mayo habla en el Plateau de Montréal y, el 4, en el Institut Canadien du Palais Montcalm de Québec. Según la reseña escrita por Annette Doré,<sup>25</sup> en ambas ocasiones defiende a su país por encima de todo, insistiendo en los valores espirituales que Francia representa para el mundo.

De vuelta a los Estados Unidos los problemas provocados por el exilio se agravan. La evolución de la guerra es favorable a las tropas germanas y Saint-Exupéry sufre por ello, más cuando en estos momentos se ve obligado a permanecer en los Estados Unidos como simple observador. Sufre también a causa de su popularidad. Las diferencias entre los distintos grupos de la colonia francesa se han exacerbado y Antoine no puede evitar ser requerido a menudo para manifestar sus opiniones, ni impedir ser blanco de las críticas: "Dans les grands salons américains, les maîtresses de maison se disputent la présence de Monsieur de Saint-Exupéry. On ne l'y voit guère, que nous sachions, car il ne se plaît qu'en la compagnie d'amis, parce qu'il est timide et qu'il est malheureux.

Du prestige qui l'entoure, des attentions qui lui sont prodiguées, Saint-Exupéry n'a cure. Il est habité par un tourment dont rien ne pourra le distraire pendant son séjour aux Etats-Unis: Quel sera l'avenir de la France?".<sup>26</sup>

En noviembre de 1942 se produjo el desembarco anglo-americano en las costas africanas. Este hecho fue para el piloto un motivo de esperanza que le impulsó a dirigir a través de la radio una llamada a todos los franceses: "Français, réconcilions-nous pour servir. Il y a un malaise français. Un malaise grave. Les chemins les plus

<sup>23</sup> Saint-Exupéry in New York, *Modern Language Notes*, November 1946, pp. 458-463.

<sup>24</sup> "...he was very fond of wearing a scarf, which he allowed to stream behind him in the wind exactly like that of the Little Prince". *Ibid.*, p. 461.

<sup>25</sup> ANNETTE DORÉ: *Rencontres avec Antoine de Saint-Exupéry*. *Action Universitaire*, janvier 1944, p. 11.

<sup>26</sup> R. DELANGE, op. cit., p. 101.

<sup>20</sup> *Lettre à un otage*, p. 13.

<sup>21</sup> *Books I Remember*. *Harper's Bazaar*, April 1941, p. 123.

<sup>22</sup> *Pilote de Guerre*, p. 209.

divers, par le miracle de l'action américaine, aboutissent au même carrefour. A quoi bon s'embourber dans les anciens litiges? Il convient d'unir, non de diviser, d'ouvrir les bras et non d'exclure...

La Victoire d'Afrique du Nord a été gagnée, peut-être en partie par nos cinq cent mille enfants morts. Ah! Français, il suffirait pour faire la paix entre nous, de ramener nos dissentiments à leurs proportions véritables".<sup>27</sup>

En su alocución Antoine alaba a quienes siguen sufriendo en la Patria y muestra una gran comprensión por el "syndic de faillite" que ha negociado con el invasor para evitar que, cada seis meses y por falta de leche, mueran cien mil niños franceses. No quiere disculpar a los que han pactado con la tiranía nazi, pero sí intenta limar asperezas para conseguir la reconciliación y la unión de todos los franceses. Para él sólo pide poder combatir y, si es preciso, morir empuñando las armas: "Il ne s'agit point de course aux places. Les seules places à prendre sont des places de soldats, et, peut-être, des lits tranquilles dans quelque petit cimetière d'Afrique du Nord".<sup>28</sup>

Muchos franceses no comprendieron la postura de Saint-Exupéry. Jacques Maritain, aunque reconoce "la droiture de (ses) intentions" y la "générosité de son appel", afirma que su carta abierta "mêle le vrai et le faux avec une grande éloquence"<sup>29</sup> y le reprocha el querer olvidar las faltas cometidas por los colaboracionistas: "Briser dans les coeurs le sens de la justice n'est pas réconcilier la nation, mais la jeter aux puissances d'aviilissement. Si vous voulez réconcilier ceux qui peuvent l'être, ne commencez pas par demander l'apaisement pour ceux dont un peuple entier sait qu'ils l'ont livré aux bêtes".<sup>30</sup>

Creemos que Maritain, al detenerse en la llamada a la reconciliación, silencia la auténtica finalidad de las palabras de Saint-Exupéry: insistir sobre la grandeza moral de los "otages", los que no han querido o no han podido abandonar Francia, y criticar las ambiciones desmesuradas de quienes, en el extranjero, pretenden encarnar la Francia del futuro.

Desde este momento Saint-Exupéry solicitó su incorporación al grupo 2/33 que se encontraba en Argelia. Recurrió a amigos y autoridades, y no cejó en su empeño hasta lograr la movilización.

En febrero de 1942, *Pilote de Guerre*, editado por Editions de la Maison Française, y su traducción *Fligh to Arras* de Reynal and Hitchcock, aparecieron en las librerías de Nueva York.

Al mismo tiempo, en París, Henri de Ségogne recibe la visita de su amigo Jacques Noetzlin quien le entrega un

<sup>27</sup> El texto fue publicado en el *New-York Times Magazine* del 29 de noviembre de 1942 y en el *Canada* de Montréal, el 30 de noviembre. Vid. *Un sens à la vie*, pp. 209-217.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 214.

<sup>29</sup> JACQUES MARITAIN: *Il faut parfois juger*. En *Pour la justice*. New York, Ed. de la Maison de France, 1943, (pp. 177-189), p. 177.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 180.

ejemplar de la edición francesa de Nueva York y le transmite un mensaje verbal de su autor: "Faire publier l'ouvrage en France par tous les moyens".<sup>31</sup>

Ségogne se dirige al editor oficial, Gaston Gallimard, el cual se ve obligado a someter el libro a la censura alemana. En la Propagandastaffel el teniente Euler aprueba *Pilote de Guerre* siempre que se supriman estas siete palabras que aparecen en la página 34 de la edición americana: "Hitler qui a déclenché cette guerre démente".

El libro, terminado de imprimir el 27 de noviembre de 1942, aparecerá en el mes de diciembre.

Durante meses *Pilote de Guerre* fue uno de los libros más leídos. Para los americanos era, junto con los discursos de Churchill, la mejor respuesta de la democracia al *Mein Kampf* de Hitler: "Credo of a fighting man and the story of a great aviator in action, this narrative and Churchill speeches stand as the best answers the democracies have yet found to Mein Kampf".<sup>32</sup> En Francia, aunque para los "gaullistes", era una proclama fascista, la mayor parte de los críticos lo consideraron un gran libro. Jean Pierre Maxence, en "Aujourd'hui", lo recomienda a los jóvenes como libro de cabecera, Pierre Mac Orlan, en "Paris-Midi", lo juzga como una obra que "atteint à la perfection sans effort" y Pierre Montanet llega a afirmar que es el único libro que tiene "la stature de la France elle-même".<sup>33</sup> Pero es también un francés P. A. Coustau, quien indica a las autoridades alemanas que uno de los personajes más importantes de la obra se llama Israël, provocando la prohibición del libro.<sup>34</sup> En diciembre de 1943, en Lyon, se realizó una edición clandestina.

Mientras esperaba el momento de embarcar con destino a Africa, Antoine decidió terminar un opúsculo, comenzado en diciembre de 1940, y que, al principio, debía ser un prefacio a un libro de Léon Werth. El opúsculo se convirtió en *Lettre à un Otage*. Fue publicado por Brentano's en febrero de 1943, por la revista "L'Arche" de Argel en 1944 y difundido por los servicios de información del gobierno provisional en Argel. Finalmente fue editado por Gallimard en diciembre de 1944. *Lettre a un Otage* que se abre con una evocación de Lisboa en 1940, una Lisboa repleta de ricos refugiados que huyen de su Patria, provocó duras reacciones entre los componentes de la colonia francesa. Muchos se sintieron identificados con aquellos franceses "qui s'expatriaient loin de la misère des leurs pour mettre à l'abri leur argent".<sup>35</sup> Sin embargo, a pesar de estas críticas, la repercusión de *Lettre à un Otage* fue considerable. Un escritor español, Francisco Giner de Los Ríos, alaba sin reservas la obra: "Il existe peu de documents d'exil plus mesurés, plus sereins, plus riches de

<sup>31</sup> ENRIC DESCHODT: *Saint-Exupéry*. Editions Jean-Claude Lattès, Paris, 1980, p. 355.

<sup>32</sup> EDWARD WEEKS: *Atlantic Monthly*, April 1942.

<sup>33</sup> Críticas citadas en *The Church and the French writers. Transition*, 1948, n.º 3, p. 149.

<sup>34</sup> ANDRE GEORGE: *Saint-Exupéry, pilote de guerre*. La Nef, septembre 1945, p. 27.

<sup>35</sup> *Lettre à un otage*, p. 13.

pouvoir d'éducation. Peu de poètes ont, en outre, chanté la joie —cette joie créatrice qui mène à la plénitude— avec un accent aussi juste, une telle maîtrise de la montée jaillissante des sentiments... Demandant à ceux qui espèrent à l'intérieur de la patrie qu'ils s'unissent dans cette merveilleuse vigueur de la terre qui les protège, Saint-Exupéry nous parle pour la dernière fois et je suis sûr que c'est cette qualité de tendresse dont est impregnée la lettre du poète qui le soutient dans la mort.<sup>36</sup>

Durante la primavera de 1943 Saint-Exupéry trabajó en otra obra. Poco sabemos de los motivos que le impulsaron a escribirla. Tal vez la idea nació de una sugerencia de su amigo Curtice Hitchcock: "Desde des années, l'un des personnages qui revient le plus souvent dans ses dessins est un jeune garçon grave, de cette gravité imparable de la jeunesse, pourvu d'une longue écharpe flottante. Quand le dessin est colorié, les cheveux ébouriffés sont d'un blond de paille.

"Qui est-ce?", demandent les témoins. Il répond que c'est un petit bonhomme à qui il est fidèle. Et change de conversation... Devant la prolifération de personnages naïfs qui lui sortent des doigts, partout, chez lui, au restaurant, chez ses amis, comme machinalement, peuplade innocente échappée d'on ne sait quel rêve, Curtice Hitchcock lui dit: "Vous devriez écrire un livre pour les enfants".<sup>37</sup>

Publicado por Reynal and Hitchcock *Le Petit Prince* apareció en las librerías de Nueva York el 6 de abril de 1943. En 1945 Gallimard publicó la edición francesa.

El libro fue leído con avidez en el país de los "business men" y muy pronto consiguió un puesto dentro de los "best sellers". Un cronista literario del "New Yorker" acogió con reservas este cuento de hadas para adultos, reconociendo, sin embargo, que era probablemente la única persona que no se entusiasmaba con él: "I therefore feel strangely alone, since, to my mind, the *Little Prince* is not a book for children and not even a good book".<sup>38</sup>

Saint-Exupéry no pudo asistir al triunfo de sus obras. El día 15 de marzo había embarcado en un convoy americano con destino a Africa del Norte. En su equipaje llevaba un grueso manuscrito en el que había trabajado durante su estancia en los Estados Unidos. No llegó a terminarlo. *Citadelle* será publicado por Gallimard en 1948.

Al llegar a Africa, en abril de 1943, Saint-Exupéry fue destinado, en un primer momento, a Laghouat para realizar un cursillo de ejercicios de vuelo. Jules Roy, amigo y compañero del piloto en el Hôtel Transatlantique considera la vuelta al servicio de Saint-Exupéry como "un acte de fidélité à soi-même, le refus, encore une fois, de n'être qu'un témoin".<sup>39</sup>

<sup>36</sup> *Un hommage espagnol*, *Confluences*, op. cit., pp. 214-215.

<sup>37</sup> ENRIC DESCHODT, op. cit. p. 358.

<sup>38</sup> *New Yorker*, May 1942, p. 52.

<sup>39</sup> JULES ROY: *La Passion de Saint-Exupéry*, Paris, Gallimard, 1951, p. 66.



El Pequeño Príncipe sobre el asteroide B 612, acuarela de Saint-Exupéry.

En el mes de mayo Saint-Exupéry se incorpora al grupo 2/33 en Oudjda.

Después de la desmovilización de 1940 algunas tripulaciones del 2/33 habían permanecido en El-Aouima, cerca de Túnez. De noviembre de 1942 a mayo de 1943 llevaron a cabo varias misiones para los aliados. En mayo de 1943 la escuadrilla pasó a depender del mando americano, formando parte del Third Photographic Group del coronel Elliot Roosevelt y siendo dotada de cinco aparatos Lightning P. 38. El Lightning P. 38, bimotor monoplaza de doble fuselaje y que alcanzaba los 10.000 mts. de altura y 700 Km./h. de velocidad, era, con mucho, el avión más rápido de la época. Utilizado para misiones de reconocimiento no podía ser tripulado por pilotos cuya edad excediera los treinta años. Saint-Exupéry tiene 43, por lo que el mando considera prudente el no permitirle volar.

De nuevo recurre a sus amistades y escribe al consejero Murphy, enviado especial del presidente Roosevelt. Es interesante comprobar que en la carta, al explicar por qué no se unió al grupo que apoyaba al General De Gaulle, insiste mucho menos en su carrera de piloto que en su obra de escritor. Cuando ruega que le dejen participar en misiones aéreas invoca su condición de escritor y la necesidad de dar veracidad a su obra. Para poder hablar a sus lectores es necesario que comparta los peligros de los que luchan por la liberación de Francia: "J'écrirai un nouveau *Flight to Arras*, J'y défendrai les points de vue qui me sont chers. Mais il est nécessaire, pour que mon livre soit efficace, que nous participions, le plus tôt possible, à vos missions de guerre. Il est de choses que j'ai le droit de dire si mes camarades et moi nous revenons d'un survol d'Italie ou de France. Je ne puis être écouté que si mes camarades et moi avons engagé notre chair pour nos idées. Je ne puis que rentrer dans le silence si je ne fais pas la guerre".<sup>40</sup>

Por fin, gracias a la intervención del general Giraud, obtiene el permiso necesario.

Ascendido a comandante el 21 de junio, Antoine comienza los vuelos de entreno. El 2 de julio el destacamento es enviado a La Marsa, cerca de Túnez, siempre bajo el mando del coronel Elliot Roosevelt, hijo del presidente de los Estados Unidos. El 21 de julio Saint-Exupéry lleva a cabo su primera misión de guerra en un Lightning P.38. Tras cinco horas y cincuenta minutos de vuelo y después de haber fotografiado el valle del Rhône, Antoine puede terminar la carta al general "X" en la que su pesimismo es palmario: "Je viens de faire plusieurs vols sur P.38. J'aurais été heureux de disposer de ce cadeau-là sur mes vingt ans. Je constate avec mélancolie qu'aujourd'hui, à quarante-trois ans, après quelque xis mille cinq cents heures de vol sous tous les ciels du monde, je ne puis plus trouver grand plaisir à ce jeu-là. Si je me soumetts, à la vitesse et à l'altitude à un âge patriarcal pour ce métier, c'est bien plus pour ne rien refuser des emmerdements de ma génération que dans l'espoir de retrouver la satisfaction d'autrefois. Si je suis tué en guerre, je m'en moque bien, ou si je subis une crise de rage de ces sortes de torpilles volantes qui n'ont plus rien à voir avec le vol et font du pilote, parmi ses boutons et ses cadrans, une sorte de chef comptable... Mais si je rentre vivant... Il ne se pose pour moi qu'un problème, que peut-on, que faut-il dire aux hommes?"<sup>41</sup>

En La Marsa la escuadrilla francesa tuvo serias dificultades. Los cinco P.38 eran viejos aparatos. Al alcanzar una gran altitud las carlingas se llenaban de escarcha y las máquinas fotográficas dejaban de funcionar, por lo que varias misiones fracasaron.

Por otra parte algunos jefes americanos, como el co-

ronel Frank Dunn o el comandante Leon Gray, no veían con buenos ojos a los pilotos franceses.

En el mes de agosto, al regresar de una misión, Saint-Exupéry sacó demasiado tarde el tren de aterrizaje y el avión sufrió serios desperfectos. El comandante americano aprovechó la ocasión para recordarle su edad y prohibirle seguir volando. Antoine tuvo que regresar a Argel.

En Argel todos sus esfuerzos para lograr volver al 2/33 fueron vanos. Antoine se encuentra solo y desmoralizado. Para él estos son, probablemente, los días más amargos de su vida. Un amigo nos da una idea de su angustia: "Durant huit mois, enfermé à Alger dans une minuscule chambre, rue Denfert-Rochereau chez le Dr. Péliissier, toutes ses tentatives d'évasion, tous ses efforts restant vains, il connaîtra le paroxysme de l'angoisse et du désespoir".<sup>42</sup>

Intenta ser recibido por De Gaulle, pero éste rehusa verlo, y cuando conoce el deseo de Saint-Exupéry de volver a volar, de no permanecer aislado, responde: "Qu'il y reste. Il est juste bon à faire des tours de cartes".<sup>43</sup>

Por otro lado, gracias a Saint-Exupéry, los gobiernos de Vichy y de De Gaulle consiguen por fin ponerse de acuerdo en algo: en prohibir sus libros que, pese a todo, siguen siendo leídos en la clandestinidad.

Antoine piensa en regresar a los Estados Unidos. Vuelve a beber demasiado. Su letra es casi ilegible. No comprende a los franceses que le rodean. "Il ne perçoit d'Alger que le jeu des gourmandises divagantes qui lui répugne: d'obscurs personnages se proposent mutuellement de devenir ministres dans le prochain gouvernement... Il est scandalisé. Tout son être est à vif: une bagarre dans un bistrot entre militaires d'obédiences rivales le fait pleurer publiquement. Ces gens sont de France, pour tant!"<sup>44</sup>

Por fin, el coronel Chassin, a quien había conocido en Brest en 1929, consiguió que Saint-Exupéry fuera destinado a la 31 escuadrilla de bombarderos de Villacidro, en Cerdeña. Sin embargo Saint-Exupéry no logra acostumbrarse a estas misiones cuya finalidad es la de destruir aeródromos, puentes o vías de comunicación, y sigue insistiendo para regresar al 2/33 que en estos momentos se encuentra también en Cerdeña, en Alghero. En mayo de 1944, el general Eaker, jefe de las fuerzas aéreas del Mediterráneo, autoriza su traslado al 2/33 con la condición de que sólo lleve a cabo cinco misiones.

Saint-Exupéry llega a la base de Alghero el día 16 de mayo y el 14 de junio realiza la primera de las cinco misiones prometidas. Podemos imaginar la alegría que experimentó al encontrarse de nuevo entre sus compañeros. Hablando de ellos escribirá: "J'ai retrouvé Gavaille, celui même de *Pilote de Guerre*, qui commande, dans votre groupe de reconnaissance, notre escadrille française.

<sup>40</sup> Carta citada por GEORGER PELISSIER, op. cit. p. 43.

<sup>41</sup> *Lettre inédite au Général X*. Le Figaro Littéraire, 10 avril

<sup>42</sup> PIERRE CHEVRIER, op. cit., p. 262.

<sup>43</sup> JULES ROY: *La clé du mystère de sa mort*. En *Saint-Exupéry*. Librairie Hachette, 1963, p. 223.

<sup>44</sup> ERIC DESCHODT, op. cit., p. 384.

J'ai retrouvé aussi le Hochedé de *Pilote de Guerre*, celui dont je disais autrefois qu'il était le saint de la guerre et que la guerre, cette fois-ci, a tué sur Lightning. J'ai retrouvé tous ceux-là dont je disais, sous le talon de l'envahisseur, qu'ils étaient non des vaincus, mais des graines enfouies dans le silence de la terre. Après le long hiver de l'armistice la graine a germé".<sup>45</sup>

Por su parte, los hombres del grupo están encantados de tener como compañero a Saint-Exupéry: "Nous avons la joie de voir revenir Saint-Exupéry parmi nous, le commandant Saint-Exupéry, le grand Saint-Exupéry parmi nous, le commandant Saint-Exupéry, le grand Saint-Exupéry, au coeur d'or, aussi brave homme que glorieux pilote... Un peu de spiritualité émanant de sa personnalité idéaliste transformera quelque peu la vie de nos jeunes pilotes, plus ardents au plaisir qu'au développement d'une quelconque vie intérieure".<sup>46</sup>

En julio la escuadrilla es trasladada al aeródromo de Borgo, en Córcega. Los pilotos franceses viven en un chalé de Bastia. Desde allí Antoine escribe a su amigo Pierre Dalloz: "Si je suis descendu, je ne regretterai absolument rien. La termitière future m'épouvante et je hais leur vertu de robots. Moi, j'étais fait pour être jardinier".<sup>47</sup>

Durante el mes de julio Saint-Exupéry llevó a cabo ocho misiones. Una noche, el capitán Gavoille, jefe de la escuadrilla francesa, intentó convencerlo para que dejara de volar. El relato de la entrevista nos permite entrever el estado de ánimo del piloto; "Saint-Exupéry le lascia parler, puis il répondit avec calme qu'il ne pouvait pas supporter l'idée de ne pas continuer. Responsable de ce qu'il avait écrit, comme des malheurs que certains de ses lecteurs avaient connus en mettant son enseignement en pratique, il devait rester au combat jusqu'au dernier jour. Il dit à Gavoille qu'il disparaîtrait en mission de guerre, que c'était bien et que ce n'était pas lui qui devait l'en empêcher. Cela s'inscrivait dans son destin personnel et dans un ensemble des calamités mondiales et nationales qu'il n'acceptait plus de supporter. Ce soir-là, le regard perdu dans la fumée de ses cigarettes, les mains sous la nuque, il résuma à Gavoille pourquoi il combattait et pourquoi il n'avait pas peur de la mort. Puis il se leva lourdement, secoua les cendres tombées sur son blouson, prit la mallette en fibre où il serrait ses manuscrits, en indiqua le chiffre secret de la fermeture: 240, et la donna à Gavoille en le chargeant de la remettre après sa mort à une amie qu'il lui désigna.

—Je vous demande ça et le reste comme un grand service... Vous ne pouvez pas me...

<sup>45</sup> Texto publicado en *Life*, citado por R. DELANGE, op. cit., p. 115.

<sup>46</sup> *Journal de Marche, Historique du Groupe 2/33*. En H. E. CRANE: *L'humanisme dans l'oeuvre de Saint-Exupéry*. The Principia Press of Illinois, Evanston, Illinois, 1957, p. 300.

<sup>47</sup> PIERRE DALLOZ: *Dernières rencontres. Confluences*, op. cit., p. 166.

Il s'arrêta de parler et se détourna. Il n'avait pas pu dire: "Vous ne pouvez pas me le refuser", parce qu'il pleurait. Cette détresse bouleversa Gavoille et lui arracha des larmes à son tour. Il prit la mallette et s'en alla, sans savoir très bien ce que cela voulait dire".<sup>48</sup>

Para evitar el verse obligados a prohibirle volar, el Estado Mayor americano y el jefe de la escuadrilla Gavoille prepararon una artimaña: decidieron dar a conocer a Saint-Exupéry el plan de desembarco en el Sur de Europa, ya que existía una orden tajante que prohibía volar a los oficiales que conocieran este secreto. Antoine debía saberlo el día 1 de agosto.

El 31 de julio de 1944 Saint-Exupéry despegó para efectuar un vuelo de reconocimiento sobre la región de la Haute Savoie. Jamás regresó. Este es el recuerdo de un testigo: "Le 31 juillet il partit pour faire une reconnaissance qui devait le mener de la Rivière au Lac d'Annecy: le temps était magnifique, l'avion en parfait état, la mission soigneusement préparée et Saint-Ex dans une forme merveilleuse... Je lui donnai les derniers renseignements puis, comme à l'accoutumée, l'un de nous l'aida à s'installer dans l'avion, s'assurant que tout était en bon ordre.

Nous le vîmes décoller de notre terrain de Borgo et disparaître bientôt en direction de la France derrière les montagnes qui bondent la mince plaine côtière. C'est le dernier souvenir que Saint-Ex devait nous laisser: lorsque l'heure prévue pour son retour eût été passée, nous conçûmes de l'anxiété, puis de l'angoisse. Nous fîmes toutes les recherches possibles, mais aucune station de radio, aucun avion allié, ne put donner le moindre renseignement; et plus tard en France, nous ne fûmes pas plus heureux dans nos enquêtes. Saint-Ex avait disparu sans traces, comme un dieu de légendes antiques dans une assumption mystérieuse".<sup>49</sup>

Un año después, el 31 de julio de 1945, sus amigos le rindieron homenaje en el funeral que se ofició en Colmar; unos meses antes, el 3 de noviembre de 1944, Saint-Exupéry había recibido la Croix de Guerre a título póstumo.

Ahora bien, ¿Qué le ocurrió a Saint-Exupéry? Desde el 31 de julio de 1944 se han venido manejando diversas hipótesis, todas ellas posibles, pero no verificadas. Jules Roy, recordando la peligrosa costumbre de Saint-Exupéry de comenzar a aspirar el oxígeno de la careta desde el momento del despegue, sin esperar a alcanzar la altura conveniente, atribuye la desaparición del piloto a un accidente producido por el circuito de oxígeno".<sup>50</sup>

El 15 de marzo de 1948, el editor Gallimard recibió una carta de Hermann Korth, pastor de la iglesia protestante de Aix-la-Chapelle y, durante la guerra, capitán de la Luftwaffe: "...Après avoir lu ces lignes, j'ai cherché dans mes agendas de 1944. Il faut savoir, Monsieur, que

<sup>48</sup> JULES ROY, op. cit., p. 227.

<sup>49</sup> JEAN LELEU: *Pilote au 2/33. Confluences*, op. cit., pp. 186 s.

<sup>50</sup> JULES ROY, op. cit., p. 227

j'ai été à cette époque rapporteur de reconnaissance aérienne dans l'état-major des forces aériennes allemandes en Italie. Et maintenant je trouve parmi mes annotations de la nuit du 31 juillet/1 août 1944 l'enregistrement suivant: "Anr. Trib. K. Abschuss 1 Aufkl. Ajacc(io) unver." (Rapport par téléphone d'un sous-état-m. en environ d'Avignon: Destruction brûlante d'un avion d'observation sur mer après un combat. Observation d'Ajaccio sans résultat nouveau)". Vous remarquerez que là manque de temps de la destruction, l'endroit et la hauteur du combat et le type de l'avion abattu".<sup>51</sup>

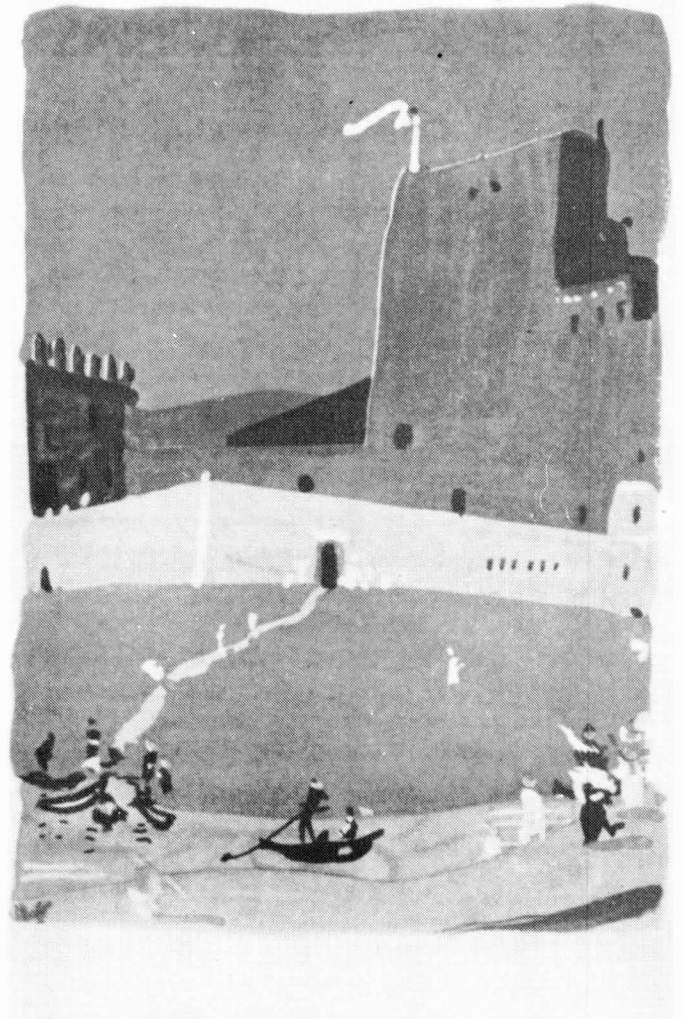
Finalmente, en mayo de 1981, la revista "Icare", editada por el "Syndicat national des pilotes de ligne", publicó el resultado de las investigaciones realizadas por Daniel Décot y por un antiguo as de la aviación americana, Günther Stedtfeld, de la escuadrilla "Molders". En 1972 la revista alemana de aviación "Der Landser" dio a conocer un informe y una carta que probaban que Saint-Exupéry fue abatido por un caza alemán y se precipitó al mar. El piloto alemán era un joven aspirante, Robert Heichele, quien, varios días después, iba a encontrar la muerte en el sur de Francia. Pero antes, Heichele había consignado su victoria en un informe y la había mencionado en una carta a un amigo.

El 31 de julio de 1944, Heichele había despegado de la base de Orange en un Focke-Wulf y, en la vertical de Castellane, divisó el Lightning muy por encima de él. De repente, el avión francés cambió de rumbo hacia el caza alemán. Heichele, según su informe, consiguió colocarse a la cola del francés, disparó varias ráfagas y lo alcanzó. El avión de Saint-Exupéry voló entonces a baja altura durante un tiempo y, de repente, se incendió y se precipitó al mar.

No se puede hablar propiamente de un combate: los P.38 no estaban armados, mientras que el Focke-Wulf iba dotado de dos cañones. Y, extraña ironía del destino, Antoine de Saint-Exupéry, pionero de la aviación comercial, veterano piloto con cerca de 7.000 horas de vuelo, iba a ser derribado por un joven alemán que no tenía siquiera la calificación de piloto de caza.<sup>52</sup>

El 30 de julio, víspera de su muerte, había escrito a una amiga: "Leurs phrases m'emmerdent. Leur pompiérisme m'emmerde. Leur ignominie m'emmerde. La polémique m'emmerde et je ne comprends rien à leur vertu. La vertu c'est de sauver le patrimoine français en demeurant conservateur de la bibliothèque de Carpentas. C'est de se promener nu en avion. C'est d'apprendre à lire aux enfants. C'est d'accepter d'être tué en simple charpentier".<sup>53</sup>

Conocemos, posiblemente, cómo murió Saint-Exupéry. Conocemos su insistencia en seguir volando, su estado de ánimo, su opinión sobre la situación política y los ata-



La Ciudadela, acuarela por André Derain.

ques y desprecios que tuvo que sufrir. Pero hay una pregunta de la que probablemente jamás conoceremos la respuesta: ¿Por qué un hombre de cuarenta y cuatro años, que necesitaba ayuda para sentarse frente a los mandos del avión, que, a causa de la parálisis del hombro, no podía cerrar la carlinga, que no podía usar el paracaídas y que sufría frecuentes mareos, se obstinaba en pilotar un avión destinado a pilotos menores de treinta años? ¿Por qué las autoridades militares se lo permitían?

Tal vez el autor de *Pilote de Guerre* nos respondería diciendo que "aimer, c'est participer, c'est partager",<sup>54</sup> pero también es verdad que, poco antes de su desaparición, había afirmado: "j'ai l'impression de marcher vers les temps les plus noirs du monde".<sup>55</sup>

<sup>51</sup> MARCEL MEGEO, op. cit., p. 217.

<sup>52</sup> AFP: *Saint-Exupéry fue abatido por un caza alemán en 1944*. *El País*, viernes 22 de mayo 1981, p. 33.

<sup>53</sup> JULES ROY, op. cit., p. 223.

<sup>54</sup> R. DELANGE, op. cit., p. 115.

<sup>55</sup> *Lettre inédite au Général X*. *Le Figaro Littéraire*, 10 avril 1948, p. 1.

## LA MÚSICA POPULAR A MALLORCA

*Transcripció de la conferència d'en BIEL OLIVER-MAJORAL feta dia 26 de maig de 1980 a l'Estudi General Lul·lià.*

En primer lloc volia dir que, aquesta xerrada, l'havíem de fer en Toni Artigues i jo, tots dos plegats, però està malalt i no ha pogut venir. Jo faré una mica de resum de ses idees sobre sa música popular.

Voldria fer una mica d'anàlisi d'allò que creim que és es procés de sa música popular dins es passat, dins es present i dins es futur. Aleshores se presenta un problema que m'agradaria resoldre d'entrada, i es la confusió que de vegades hi ha entre música popular i folklore. És una cosa que mos preocupa i que hauria de quedar ben aclarida d'una vegada per totes, sobretot ja a l'any 80.

Folklore és una paraula que neix a mitjan segle passat a Anglaterra. Folklore=estudi de ses creences, etc., des poble (creant una dicotomia cultural molt important). Per una part hi hauria cultura i per s'altra folklore; també a mitjan segle passat surt aquesta dicotomia entre civilització i no civilització. Lògicament hi ha un intent, per part de qualcú, de separar es concepte de sa cultura de ses classes altes i sa cultura des poble, que queda dins es folklore. Anglaterra, quan se troba en sa seva època d'expansió colonial, se preocupa molt d'estendre aquests conceptes i sa mateixa antropologia. Anglaterra és s'encarregada de trametre sa cultura occidental, sa cultura "bona" al tercer món que ha colonitzat. Però veuen que es pobles no ho assimilen tot... Hi ha una sèrie de coses que fan espontàniament i que és sa seva pròpia cultura. Aleshores ells necessiten tenir-la arxivada i tenir-la controlada i per això ens serveix el folklore i l'antropologia.

Això que fan es anglesos com una cosa científica, sabent allà on van, arriba a ses nostres terres. Catalunya, a s'època romàntica, creu que dins es folklore hi pot trobar ses arrels nacionals, i per això comença a fer estudis sobre literatura popular, sobre cançonística, perquè creu que això és un retrobament col·lectiu enfront de qualque agressió de fora; la seva idea és, en aquest sentit, molt diferent de la dels anglesos.

Un mallorquí, Marian Aguiló, estudia es cançoner popular i també es glosadors. S'arxiduc Lluís Salvador arriba a Mallorca el 1869 i descriu tot allò que veu en el seu llibre *Les Balears descrites per la paraula i per la imatge*. Es una obra fabulosa, ho descriu tot en present, lo que passa en aquell moment. Sembla mentida que hagi d'ésser un austríac es qui desperta aquesta investigació de la cultura popular viva en aquells moments a Mallorca.

Després de s'arxiduc hi ha un músic que s'interessa per sa música de Mallorca: Antoni Noguera i Balaguer (1860-1904), que va publicar un llibret molt interessant: *Memoria sobre los cantos, danzas y tocatas de Mallorca*, el 1893. Aquest senyor de Manacor va transcriure tota una sèrie de cançons, entre elles es cossiers de Manacor. En es seu llibre cita molt s'arxiduc. S'arxiduc va tenir una cosa molt bona, que sempre se va assessorar des millors musicòlegs, des poetes mallorquins (en Torrent li agafava ses músiques)..., tenia un gran equip de gent i això es clar, li va permetre fer aquesta obra.

Dins aquesta mateixa línia, influit també per s'arxiduc i p'en Noguera, en Josep Massot i Planes, avi del gran monjo mallorquí Josep Massot i Muntaner, a principi de segle, va fer un recull de cançons populars. Ell era musicòleg aficionat —son pare havia estat un gran músic— i va anar recollint tot allò que sentia; va recollir ses tonades des cossiers, cançons de batre, es crits i ses entonacions des peixaters, des que adoba matalassos, etc..., va fer un recull de tot allò que sentia.

Una altra fita per es estudiosos és s'Obra des *Cançoner de Catalunya*, que encara que se digui de Catalunya era d'àmbit de Països Catalans; a Mallorca l'any 1924 ve en Samper, musicòleg, i s'ajunta amb en Ferrà, que era lletraferit, i se dediquen a recórrer tot Mallorca i l'any 29 en varen publicar una petita part molt interessant; també són interessants ses fotografies que mostren sa gent de Mallorca ballant, i ballen normal, amb so vestit de s'època que ja no era de pageseta; majoritàriament duien un

mocadoret però ja no anaven llargues... Varen publicar 82 partitures i en varen recollir 649.

Es en aquesta època que comença sa decadència de sa música popular viva; fins aleshores, conta s'arxiduc, ballen normalment i toquen normalment. Sa dècada del 20 al 30 augmenta sa mecanització, s'introdueixen més massivament es megàfons, ses gramoles, ses ràdios, i comencen a venir ses músiques de fora, i comencen es balls clandestins, ses pugnes i ses baralles entre s'Associació de Mares de la Verge Maria, que no podien deixar que sa filla anàs a un ball d'aquests perquè si no l'expulsaven, i així se va començar a crear aversió a la que era abans sa música normal. Es a dir, si s'introdueix una cosa molt més avançada, de contacte físic me referesc, a sa gent, és a dir, que ja permetia ballar d'aferrat —i es ball de bot

no ho permetia tant, al marge de sa picardia que hi pogués haver—, lògicament se crea un enfrontament entre, per una part, sa forta censura eclesiàstica que no permet que se facin balls d'aferrat —abans no permetia ni tan sols que se fessin balls de gresca, vull dir balls de bot— i sa joventut que evidentment vol ballar d'aferrat i organitzarà quan pugui —es darrers dies sobretot és es seu desfogament— aquests ballets. Llavors se comencen a fomentar per part de sa gent més reaccionària, i ara mos semblen meravellosos, es balls de bot. Diuen: si vols ballar has d'anar a un ball de bot, per evitar que anassin a un ball d'aferrat; lògicament es joves agafen mania an es ball de bot.

Per això comença a venir sa crisi des ball de bot; si a una possessió tenien un *aparato*, després de fer una pela-





da d'ametles feien un ball d'aferrat i es ball de bot començava a quedar una mica separat. I és quan comencen a sortir folkloristes. Fins ara hem vist gent, romàntics, musicòlegs o literats, que descriuen com és sa realitat d'una època en present: a partir d'ara sortiran es folkloristes, que descriuen en passat copiant s'arxiduc, en Noguera i en Massot, per mor d'aquesta situació i serà quan començaran a crear-se bàsicament ses agrupacions folklòriques. Ara enguany farà cinquanta anys, és a dir, l'any trenta, que se va fer una de ses agrupacions més antigues de Mallorca que és Aires de Muntanya de Selva, creada precisament, per un folklorista, n'Antoni Galmés. Es que descriuen sa realitat de sa música popular no se limitaran ja a descriure, seran persones que estaran aficades dins es *tinglado* de ses agrupacions. Ja passada sa guerra, es poder s'hi interessa molt i comencen a néixer a Mallorca una quantitat d'agrupacions folklòriques que fa por.

Es folkloristes, en Galmés i n'Ensenyat tenen tot s'ambient favorable. Hi ha una tesi d'en Domingo Manfredi molt interessant d'estudiar a "Los bailes regionales españoles" que diu que ells agafen aquests balls perquè no se perdin —que no se perdien, encara— i perquè tenen ganes —i ho diu quasi textualment— de fer-los un motlo nou, de fer-los sofisticats per poder-los treure, d'aquesta manera, des lloc on se ballen vulgarment i poder-los escampar arreu del món *para deleite y gusto de las gentes finas*.

Amb aquesta política subterrània —perquè es franquisme no dona normes, sinó que empra persones— se van creant totes aquestes agrupacions perquè arran d'aquesta crisi de sa mecanització i després de sa guerra hi ha un ambient molt favorable per crear espectacle en comptes de festa espontània; espectacle i agrupacions folklòriques van a la par. I sa gent no balla, hi ha crisi de balladors. Hi ha crisi de balladors perquè aquesta sofisticació *para deleite y gusto de las gentes finas* crea un tipus de ball i un tipus d'expressió musical que no són es normals des poble. Es poble ballava normalment, sortien i pegaven quatre bots així com eren. Llavors, ja, com que era un espectacle perfectament programat, només sortien es balladors que se sabien moure. I d'aquesta manera es ball mallorquí *s'amaricono* —me sap greu dir aquesta paraula, però passa així—, i resulta que sa gent durant molts d'anys no balla perquè creu que ballar ball mallorquí es una actitud bastant afeminada; i en prova d'això sa majoria d'agrupacions, al marge de set o vuit balladors que se professionalitzen, són bàsicament formades per dones. I d'aquesta manera se perd tot s'encant, tota sa cosa natural que descriu s'arxiduc Lluís Salvador —que descriu sense cap intenció secundària— i se perd s'espontaneïtat de sa música des ball i de ses cançons. Ses agrupacions comencen a cantar estil cor ses cançons populars amb unes floritures increïbles. S'arxiduc en parlar de ses cançons diu "Generalment no tenen pretensions artístiques, son senzilles i per això bones d'improvisar" Sa cultura popular senzilla, quan se complica és quan comencen a folkloritzar.

Hi ha un altre factor: Antoni Mulet, un folklorista una mica dubtós, va esser president des Foment de Turisme de Mallorca i ses agrupacions s'aprofiten de cara as turisme. Ara aquestes agrupacions estan en crisi perquè ara es turisme ja ni mira es ballador ni mira es ball de bot, sinó que es turisme de Mallorca ve a agafar unes bones gateres perquè s'alcohol és més baratet.

Encara entre els estudiosos de la música popular hi ha en Josep Antoni Pont i Llodrà, que va viure del 1852 al 1931 que és un dels musicòlegs més coneguts de Mallorca perquè és s'autor de ses partitures de ses danses processionals en es diccionari Alcover-Moll. De totes maneres, les transcripcions i els punts que dona aquest senyor no són gaire de fiar, i això ha fet cometre errors als qui han volgut intentar fer uns cossiers a través des diccionari. Ses transcripcions d'en Massot sí que són de fiar: sa seva obra se troba en aquest moment a s'Abadia de Montserrat sota custòdia des seu nét. Es una obra inèdita que lògicament s'ha de recuperar, com sa quantitat d'obra inèdita des *Cançoner de Catalunya*; i aquesta sí que no la pot veure ningú perquè està dins un calaixet dins un pis arxivada i ets hereus de sa fundació Patxot estan en contacte amb una Universitat de Nord-Amèrica per vendre aquest material.

No voldria deixar d'anomenar n'Andreu Ferrer i Girard, coetani d'en Francesc d'Albranca. D'altra banda, aportacions de *folklore mallorquí* engrosseixen les *Antologías del Cancionero Popular Español*.

Després hi ha un intent de recuperació a nivell mundial; a finals dels seixanta les nacionalitats oprimides tenen ganes de fer sentir sa seva veu i comencen a fer reivindicacions molt fortes en tots es sentits, i lògicament també quan a sa música popular. Quan es franquisme minvava, ses agrupacions folklòriques a Mallorca comencen a mancabar una miqueta perquè, encara que no hi havia expressament prohibicions, sí que hi havia uns actes a ses festes des poble que quasi eren obligatoris per part de s'ajuntament: al marge dels actes eclesiàstics hi havia d'haver una banda de música que fes un concert, hi havia d'haver uns coets i unes rodelles, que per això s'ajuntament pagava, i hi havia d'haver una *Velada folklòrica* que havia d'esser feta per qualque agrupació folklòrica, i per això no mos estranyem que a Mallorca fins i tot en sortís una que feia *Velada folklòrica mallorquina i Rapsòdia española* o una cosa semblant... I tenien molt d'èxit, i cobraven bastant; eren agrupacions professionals: se desplaçaven, feien actuacions per as turisme...

Però això comença a mancabar una miqueta perquè per a sa gent aquestes vetlades perdien es seu sentit, sa gent comença a estirmar-se més bones berbenes i bons conjunts.

Es anys setanta comença a Mallorca sa febre de ses trobades. L'any 1972 se fa es festival de Llubí. Després se fa es festival de Montuiri, en el qual hi assistiren més de quatre mil persones; se cantaren tonades de llaurar, de batre...; i es xeremiers feren un recompte des que queda- **23**

ven a Mallorca. Després van a Algaida, on se fa ball; curiosament guanya una de ses poques agrupacions no folklòriques —després s'hi convertirà—, que va vestida normal i corrent i que canta amb una persona normal i corrent que és l'amo en Toni Fai, d'una veu meravellosa. I després ja va mancabant, però comença a sortir molta de gent que canta i molta de gent que balla.

Curiosament, aquestes trobades fan sentir poble; així com es folkloristes i el folklore lo únic que fan es fer sentir província, demostrar que *la provincia existe porque tiene su folklore*, aquestes manifestacions fan sentir poble, que és molt diferent. Per això no és d'estranyar que sa gent que ho assimilàs fos una gent que estava a s'avantguarda de ses qüestions culturals i lingüístiques i que s'ho agafàs amb molta de força i que començassin a aprendre a tocar ses xeremies, a cantar, a ballar, gent que abans no ho havia fet per aquella dicotomia que dèiem abans entre cultura i folklore, o sigui sa cultura de sa classe alta i es folklore de sa classe baixa. Però això també té es seus inconvenients; resulta que de folkloristes sempre n'hi ha i intenten folkloritzar una altra vegada dins aquesta nova eclosió de la música popular. I per això quan hi ha es canvi i molta de gent mos pensam que recuperarem moltes de coses de sa cultura popular, resulta que una altra vegada aquests aspectes estan perfectament folkloritzats.

Quan mancaba es franquisme se torna cantar perquè hi ha necessitat de cantar sa cançó popular de Mallorca, la canten homes perquè la senten, encara que han de caure en s'error d'haver de fer una altra vegada espectacle; ni en Biel d'es Cantó, ni en Biel Caragol, ni l'amo en Toni Fai canten millor damunt un escenari que cantant normalment, però era necessari que tornassin cantar ells amb sa seva pròpia dinàmica perquè mos fessin reviuire i mos moguessin es corconet. Llavors tornen a sortir ets altres i mos tornen a folkloritzar; surten més vestits que mai i —encara que es homos esmentats mos demostrassin que se podia ballar normalment, i en Vicenç Matas que ha vengut, mos passarà una pel·lícula que demostra clarament s'espontaneïtat amb què se podia ballar— tornen folkloritzar enduits d'un intent de voler fer ses coses guapes, perquè es vestit també és *guapo*. I per això no és d'estranyar que avui en dia puguem veure una altra vegada ballar de pageset per demostrar una altra vegada província o País Balear, que és igual, i que es primer dia de *Panorama Balear* surti s'espectacle Agrupación Folklórica de Mahón, Escola Municipal de Ciutat, amb tot es seu folklore pur...

Això és molt perillós. Jo som molt pessimista. Hem avançat que hem recuperat una gent molt sana, que —alerta! — també se pot perdre, també pot caure dins sa folklorització.

Hi ha dues possibilitats. Una que noltros, es mallorquins, diguem: Idò de Mallorca en feim una peça de museu i an aquell que vengui i mos digui "aquí teniu això" mos vestirem així com vulgui que mos vestim, li riurem, li sonarem una tocada i després mos n'entornarem

intentar que aquesta música popular, sa que mos queda —perquè tampoc no hem d'anar a cercar bubotes, ni, sobretot, inventar res—, la facem viva i la tornem cantar i tornem sebre no ses cançons que hi havia sinó es mecanismes per poder-les generar: això és lo important. Perquè es folkloristes lo que fan és dir: "I a Mallorca llavors anaven a segar i cantaven quatre cançons i llavonses cantaven ximbombades", o ara canten ximbombes llegint un llibre de cançons verdes que hagi sortit. Lo important, però, és ensenyar a generar, i això crec que ho hem aconseguit una mica. Jo ara mateix dins aquesta sala veig dos xeremiers joves que bufen i sonen i tornen fer viure i no van vestits —de vegades per fer música una altra vegada viva, per passar pes carrer. Això és molt interessant.

On s'ha de fer molta feina és dins s'escola. I ara diré una cosa que pot espantar qualcú: si hi ha hagut un trencament generacional, que hi ha estat, entre es pares —es nostros per ventura no tant— que ara tenen quaranta o cinquanta anys i es seus fills és perquè no els han trasmès quasi res oralment, ni tan sols s'han preocupat d'ensenyar-los a fer funcionar una baldufa o un estel, que eren coses molt simples, molts de jocs se van perdre perquè es pare no s'ha preocupat d'ensenyar-los an es fill. Aleshores si això està passat qui ha d'agafar i assumir aquest paper és s'escola. I això sí que va envant. Avui en dia es mestres d'escola assisteixen a cursets, es mestres d'escola se preocupen de ses rondalles —com contar una rondalla, com treballar una rondalla—, es mestres d'escola se preocupen de ses cançons, es mestres d'escola se preocupen de com pot funcionar un fobiol i com pot funcionar una cançó, se preocupa d'ensenyar cançons. Crec que hem d'insistir en aquest camp.

Una sèrie de gent hem cregut que havíem de fer música popular. Si sa gent enlloc d'anar a recercar, enlloc de contar "es poble feia això, es poble cantava, es poble tocava ses xeremies", agafa unes xeremies, les comença a inflar, comença a veure'n es mecanismes, comença a agafar sa veu, s'esmola sa gorja, comença a cantar encara que no tengui bona veu, comença a ballar..., aquí és quan se salva sa música popular viva, i això es mestres ho poden fer. An es pares és difícil dir-los que ho facin, però an es mestres els ho podem dir. I crec que aquí hi ha es futur. Evidentment, amb un bon present i amb ganes de fer feina crec que no ho tenim perdut. Si superam aquesta etapa d'ara i es mestres, sa gent, agafa en consciència que això és una cosa viva i no una cosa passada i una cosa morta, tornarem tenir una música, tornarem tenir coses espontànies, tornarem cantar i tornarem, fins i tot, a recobrar un nou sentit de sa vida; això ja és massa profund i no ho vull ara tampoc analitzar, però crec que sí, crec que entendre sa cultura popular viva és entendre un nou sentit de sa vida i un nou sentit de sa festa, i aquest, amb tota sinceritat, crec que és es que hem de recuperar.

(Segueix un col·loqui ben interessant, però com que el magnetòfon estava damunt la taula, està mal gravat i no el podem transcriure).



## “ESTIMAR, DELITÓS AFER...”

VICENT JASSO GARAU  
CATERINA TORRENS VALLORI

*“L'èxtasi lànguid,  
l'amorosa fatiga...”*

PAUL VERLAINE

L'amor constitueix un conjunt de pulsions de vital importància per l'home. És el tema de gran part de les nostres volicions i el sentiment que penetra més dins la nostra intimitat. Pulsió, volició i sentiment evoquen els components irracionals del nostre ésser. De qualcuna manera ens porten a l'estructura humana on l'instint o l'irreflexiu ocupen un lloc molt important, amb certa autonomia, en relació a les denominades forces racionals que suposam que guien el devenir de la nostra existència conferint-li sentit.

Assaborint les aigües pures i cristal·lines de la font dels contes populars, trobarem moltes referències relatives a aquest tema. Un bon nombre de rondalles mallorquines —especialment els contes de fades— són formoses històries d'amor. Essent el conte popular un paradigma de les situacions humanes, no cal sorprendre-nos de que es doni tanta importància a l'amor.<sup>1</sup> Ens trobam davant de un fet molt complex adés en els seus aspectes íntims, adés en la seva textura relacional.

Hem de buscar les primeries de l'amor en el terreny sensible. L'harmonia de les formes, el rostre agraciat, la savoria de la joventut, el bell somrís, l'embruixament de l'esguard... s'ofereixen com una insinuació que espera prompta resposta, com un poderós estímul que rebutja la indiferència. És evident que les primeres passes de l'amor són pautes etològiques que no han estat encara degudament investigades. El sentiment mutu cristal·litza en la mirada; el llenguatge d'els ulls senyala quan és possible iniciar unes relacions que seran amb el temps més i més íntimes. Els llaços

amorosos s'inicien en el terreny de la intuïció, de bell començ gairebé coneixem res sobre la persona estimada. Abans de la primera conversa, pot ésser que ja estiguin profundament enamorats els que han viscut la il·lusió dels ulls. Sigmund Freud pensava que l'enamorament ens portava més aviat als fenòmens anímics anormals, puix que prescindix quasi del tot de la consideració de la realitat, no és prudent, és cec en l'estimació de la persona humana, fins que els trets anòmals constitueixen l'essència d'un enamorament.<sup>2</sup>

Es sol creure que l'home ha de prendre la iniciativa i que una de les seves qualitats més rellevants és romandre feel als seus sentiments. A “Una pobleta i un Juanet,”<sup>3</sup> un patró de barca retorna a casa seva després d'un llarg viatge a un país molt llunyà, i porta pel seu fill un quadre on hi ha el retrat d'una bellíssima donzella. El jove va romandre corprès d'aquella dama i decidí anar a cercar-la...

*—“Mon pare, aqueixa al·lota que m'heu duita pitnada... de tant que m'agrada, no ho puc dir amb paraules i si no la'm deixàveu anar a veure, un pur desaire me'n duria a l'altre món”.*<sup>4</sup>

En aquesta i en altres rondalles es plantegen seqüències d'aproximació i allunyament entre els enamorats. Caldrà superar difícils obstacles per a aconseguir, al cap darrer, l'unió tan desitjada.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Cfr.: Dieter Wyss, “Las escuelas de psicología profunda. Desde sus principios a la actualidad”. Gredos, Madrid, 1964, p. 131.

<sup>3</sup> Per a citar les “Rondaies Mallorquines”, escriuré el títol del conte, el nom del volum (en xifres romanes) i el de la plana (en xifres llatines), i la data de l'edició dintre d'un parèntesi. En aquest cas la referència serà: “Una pobleta i un Juanet”, XV, 28 i ss. (1972).

<sup>4</sup> id. id. 28.

<sup>5</sup> Cfr.: Vladimír Propp, “Las raíces históricas del cuento”, Fundamentos. Madrid, 1979, pp. 441-521. Es tracta del capítol novè titulat “L'esposa”.

<sup>1</sup> No hi ha regla sense la seva excepció. En el conte meravellós “La Flor Romanià” del tom segon de les “Rondaies Mallorquines”, no es fa menció de la vida amorosa d'en Bernadet, l'heroi de la rondalla.

El pensament popular es complau en la contemplació d'un casament on marit i muller són joves, pletòrics de gallardia i garridesa, apassionats ardorosament. Ambdós han sofert proves i separacions que no han minvat l'afecte mutu. Sembla que el poble espera que d'aquest enllaç neixin heroïns i cabdills adornats de portentoses qualitats, esmenant sempre la bellesa i l'agradositat.

Se'ns ofereixen estereotips ideals de l'home, com el que ens recorda els trets del Rei Jaume: "...llest, ardit, i acorat..."<sup>6</sup> o el que s'obté juxtaposant les qualitats que el Rei David desitjava pels seus fills:

*"...un que fos es més sabut del món, un altre es més esforçat, i s'altre es més garrut".*<sup>7</sup>

El tipus ideal femení apareix a una rondalla on es diu com cal que sigui la reina:

*"...una al-lota jove, garrida i bona al-lota és per un Rei".*<sup>8</sup>

A la mirada fixa, expressiva, espirejant, mútua segueix un estat sensorial i anímic que podem denominar astorament...

*"El Rei... la se mirava tan arreu, que com la s'hagués de menjar amb sos uis..."*<sup>9</sup>

*"Ja la s'hi mirava arreu, En Juanet! Estava tot embadalit, tot empantanat; no sabia de quin món era... Res havia vist mai que li agradàs tant, que le donàs tant de plaer. Se n'hauria aconsellat de no fer altra cosa mai, que contemplar aquella garridesa."*<sup>10</sup>

Tot esdevé relatiu i contingent, l'únic decisiu, el absolut és la persona amada. A "Sa fia del Sol i de la Lluna" es descriuen molt vivament aquests processos:

*"No li llevia fer res pus que mirar-la, i tornar-la a mirar; i li pareixia que ets seus uis no n'havien d'estar associats mai... Si garrida i gentil l'havia trobada s'altre pic, molt més la hi trobà ara. Tal fou es seu astorament com la se va veure davant, que romangué feritlà, sense donar passa, tot embaiat".*<sup>11</sup>

La necessitat de parlar esdevé irresistible, els enamorats desitgen conversar, esperen que llurs diàlegs seran eterns:

*"...es temps li passava i no se'n temia, contemplant aquella al-lota i rallant amb ella".*<sup>12</sup>

<sup>6</sup> "Sa primera proesa del Rei en Jaume", V, 106 (1962).

<sup>7</sup> "Es tres dons que demanà el Rei David a Déu", V, 36 (1962).

<sup>8</sup> "Sa rondaia de So'n Roig", XII, 141 (1972).

<sup>9</sup> "Sa fia del Sol i de la Lluna", II, 9 (1975).

<sup>10</sup> "Es fii des pescador", II, 67 (1975).

<sup>11</sup> "Sa fia del Sol i de la Lluna", II, 9, 16-17 (1975).

De manera semblant ambdós estan més i més freturosos del contacte físic. Un dels rituals establerts per a aconhortar aquesta ànsia, és el ball. A les rondalles del tema de la cendroseta es desenvolupa aquest fet amb adequada extensió. El rei, fadrinardo empedreït, que només troba defectes en totes les noies, organitza tres nits de ball per a escollir la joveneta més polida. El que ens estranya avui en dia, és la solució que el pensament popular presenta: la intervenció d'instàncies màgiques. És possible imaginar la ventafocs sens les joies i els vestits daurats? La podríem concebre prescindint de la seva metamorfosi? Per ventura no li hauran d'assajar la sabateta aperduada? La seqüència de l'enamorament del rei solter ens recorda l'indole irracional de l'estimació.<sup>14</sup>

El sentiment amorós es va ensenyorint dels esperits dels amants. No es pot deixar de pensar en la meitat de la seva ànima ("dimidium animae meae"): de nit, en somnis adès eròtics, adès esquinçadors; en hores de vigília, en imatges obsessives, plenes d'enyorança...

*"...aquell diantre de fadrineta que li torbava tan fort l'enteniment".*<sup>15</sup>

Així es descriu la mossa enamorada:

*"...guardau-vos d'al-lota en pic que un fadrinel·lo li entra per s'ui dret! No hi ha espina que s'acor tan dins sa carn, com s'idea de tal fadrinel·lo, i casi sempre sol ésser pitjor tot quant li facen per treure-li aquella idea d'es cap i d'es cor".*<sup>16</sup>

Gairebé a totes les situacions amoroses descrites a les rondalles els protagonistes són joves i fadrins. Però ens trobam algunes històries d'amor protagonitzades per homes casats que es corprenden de gentils donzelles, i es donen també casos de parelles que no poden consumir els seus ardorosos desitjos i aconseguir l'unió definitiva. Més

<sup>13</sup> Bronislaw Malinowski afirma referint-se als costums dels pobles primitius: "...despiojarse mutuamente es una de las ocupaciones afectuosas favoritas de los enamorados ("Crimen y costumbre en la comunidad salvaje". Ariel, Barcelona, 1971, p. 107). Aquesta pràctica es reflecteix a les nostres rondalles connectada generalment amb la prova de la son (reflex de la mort), quan el antiheroi furta l'objecte màgic que el protagonista posseeix. Cfr: "En Juanet i es set missatges", I, 15 (1966), i "En Juanet i sa fia del REI", XX, 120 (1966).

<sup>14</sup> Mrian Roalfe Cox ("Cinderella: Three Hundred and Forty-five variants", The Folk-Lore Society, David Nutt, London, 1893) recollí 345 versions de "La Cendroseta". Hauríem d'afegir-hi, si més no, les quatre de les "Rondaies de Mn. A. M. Alcover: "N'Estel d'Or", I, 61-79 (1966), "N'Espirafocs", XIII, 14-24 (1972), "Es fustet", XVII, 51-75 (1965), i "Na Francineta", XVIII, 5-17 (1975), i "Na Bufafocs" de "Les Rondayes de Mallorca de l'Arxiduc Lluís Salvador" (Barcelona, 1982, Arxiu de Tradicions populars, pp. 25-40).

<sup>15</sup> "Sa fia del Sol i de la Lluna", II, 22 (1975).

<sup>16</sup> "Es Missatget petit", IX, 15 (1973).



que els aspectes socials d'aquests fets ens interes- sen els caires irreflexius i instintius que aparèixen en l'àmbit de les relacions amoroses. En els últims casos esmentats es solen produir estats crítics que causen desequilibris psíquics i somàtics. Aquests fenòmens patològics, en els contes es presenten principalment en forma d'anorèxies, mort aparent, perllongats capficaments i, fins i tot, el trànsit. A "En Juanet de l'onso", els mis- satges de l'heroi estan prou convençuts de haver assassinat llur amo... Li diuen a la princesa que En Juanet havia alliberat d'un profund encanta- ment, que el seu promès ha mort...

*"Com sa fadrineta veu allò, sa pena l'estrangola, torç es coll, i cau tan llarga com era, lo mateix de morta."*<sup>17</sup>

Quan els enamorats han de romandre depar- tits, un objecte de la persona estimada pot suplir gairebé l'ausència de l'amat o de l'amada. Em re- fereixo a alguns cabells, a un floc, a un anell, a una pinteta... De vegades aquests éssers esdevenen poderosos adjutoris màgics... Quasi tots estan vin- culats amb les cabelleres frondoses i rosses que constitueixen, sens dubte, un poderós estímulo sexual. Els cabells llargs i ben agombolats realcen la bellesa de la cara i proporcionen equilibri a les formes corporals. En el temps de la penosa sepa- ració, uns cabellots daurats poden ésser un valuós motiu de consol:

*"...Ell es revetler ja no tornava menjar ni dormir, pensa qui pensa sempre en Na Marieta... i sempre el tenien embaiat davant aquells tres cabaiets de Na Marieta"*<sup>18</sup>

<sup>17</sup> "En Juanet de l'onso", III, 49 (1975). Vd.: "Sa muleta de plata", IV, 23-24 (1967).

<sup>18</sup> "Sa coeta de Na Marieta", X, 146-150 (1955).

L'amor perfecte ha d'ésser exclusiu. El seu caràcter relacional entre dos termes (jo i tu) no consent l'introducció d'altres que participin de la seva intimitat. Així parla un novii:

*"-Tu ets sa meva amor! Tu ets sa meva esposa! Mentres tu sies viva, ningú ho pot ésser més que tu!"*<sup>19</sup>

L'exclusivitat de l'amor és una conseqüència de la seva plenitud. Un amant o una amada poden omplir el cor, dos o dues el buiden i obrin la porta a l'odi. En Bernadet, el fill del rei Murteral de França, no troba l'amor. Diu que no vol casar-se perquè no troba "cap al-lota que li umpl el cor"<sup>20</sup>

Quan coneix "Na Catalina" es produeix un canvi radical...

*"...Aquesta m'umpl es cor! Amb ella m'he de casar! Primer romandré fadrí, que no em casaré amb una altra..."*<sup>21</sup>

El mateix succeeix a "Na Catalineta":

*"En romangué enamoradíssima, i no feia més que pensar amb ell"*<sup>22</sup>

Sovint aquest sentiment persisteix àdhuc l'amant o l'amada hagin finit. Així comprendem a la jove que renúncia per a sempre a casar-se, després del traspàs del seu promès:

*"-En Toni es mort? Tots ets homos són morts per mi!"*<sup>23</sup>

Relacionat amb aquest tret d'exclusivitat, estan les empreses i proves que ha de dur a terme i sofrir l'home enamorat per a conseguir la possessió de la noia tan benvolguda. Es tracta d'uns fets molt freqüents en els contes de fades. Gairebé sempre caldrà alliberar-la d'un penós embruix. L'afranquiment de l'encís implicarà la lluita cruel del llibertador contra éssers fantàstics. En aquests relats el protagonista és víctima d'una inquietud i un desfici incurables. L'únic remei consistirà en el recurs a una determinada instàn- cia màgica. L'assoliment de l'objecte encantat implicarà la trobada amb la gentil donzella allibe- rada dels poders ocults. Un intensíssim amor sor- girà en llurs cors..., però el retorn del món màgic al món real no serà fàcil; al llarg camí hi haurà noves separacions i penosíssimes proves, com si l'arruixat fat volgués destorbar la consumació de l'amor o com si els poders sobrehumans s'oposes- sin a la felicitat dels mortals.

<sup>19</sup> "Es castell d'iràs i no tornaràs", VII, 90 (1971).

<sup>20</sup> "Es fii del Rei Murteral de França", XII, 42 (1972).

<sup>21</sup> id. id. 44.

<sup>22</sup> id. id. 45.

<sup>23</sup> "Dos guerrers", XIII, 62 (1972).

A les rondalles hi ha almenys un intent de suïcidi amorós. L'única causa d'aquesta acció és la temença de la separació definitiva de la jovecella benvolguda; es tracta d'un rei que es pensa haver mort en un moment d'enfolloniment a una noia, "N'Espardenyeta", l'amor de la seva vida:

*"...Cap feina hi tenc pel món! cap! Aquesta espasa que li ha taitat es coll a ella, que s'acor dins es meu pit, i que faça ui tot! .  
Dient això, el Rei se posa sa punta de sa espasa damunt sa post des pits, i anava ja acorar-la-se".<sup>24</sup>*

L'amor és tan fort, tan intens, tan dominador que es considera que l'existència no té sentit, si no es pot compartir amb qui estimem. Nogensmenys el suïcidi no és una solució integrada dintre del nostre context cultural, puix que, a l'usual jerarquització axiològica dels pobles llatins, els valors religiosos (prohibició del suïcidi) i els valors vitals (apreciació de la vida) estan per damunt els relatius a les necessitats afectives.

Com he insinuat abans, el forçat allunyament temporal o definitiu dels amants sol produir commocions psíquiques i somàtiques; no es tenen ganes de menjar, la mirada perd la lluentor, una profunda tristesa embolcalla el cor i enfosqueix l'enteniment, s'adopten postures autistes... Per ventura aquests trets no ens porten als preludis del traspàs o, si més no, a una vida escurçada i privada de força? Adesiara el dolor serà tan profund que no es tindrà energia per a resistir la crida de l'instint del "zanatos", i vindrà el transit al reialme del desconegut... A la rondalla "Na Roseta", es conte com una princesa morí d'amor:

*"...una fia de rei que se n'anava a casar amb un fii de rei, i es cavall travalà, i aquell fii de rei va caure davall, i romangué fet una coca. D'allà el se'n dugueren an es vas... Aquella pobre novia, fia de rei, fugí plorant damunt aquella cucuia, i allà plorà fins que va batre es peus i se morí, i de ses llàgrimes que derramà, se congria aqueixa pedra, que per això li diuen sa pedra d'esclata cor".<sup>25</sup>*

La serenitat, l'equilibri, la joia de viure seran retrobades, quan l'amor es realitzi plenament. El casament esdevé el moment culminant de la vida, el clímax del devenir existencial. Es suposa que després comença un perllongat període de benestar, de benaurança i felicitat.<sup>26</sup> Es obvi que, en

<sup>24</sup> "N'Espardenyeta", VII, 105 (1971).

<sup>25</sup> "Na Roseta", XVIII, 45-45 (1975). En aquest conte la "pedra d'esclata cor" es converteix en l'objecte numinós que cal anar a buscar en el reialme meravellós.

<sup>26</sup> Bruno Bettelheim ens diu que són molts els contes de fades que fineixen amb el trobament de dues persones que s'estimen intensament: "Esto indica que lo único que puede ayudarnos a obtener un estímulo a partir de los estrechos límites de nuestra existencia en este mundo es la formación de un vínculo realmente satisfactorio con otra persona" ("Psicoanálisis del Cuento de Hadas". Grijalbo. Barcelona, 1980, p. 19).

aquest instant, la compenetració i la complementació dels components anímics i sexuals de l'encontre amorós copsen les seves cotes màximes. Afixem-nos com qualifiquen aquesta vivència els protagonistes (home i muller) de dos contes:

*"...Mos som casats i jo jaestic a pler de tot, però de tot".<sup>27</sup>*

*"...te som franca: tu em dónes molt de gust! no em barataria amb cap dona del món..."<sup>28</sup>*

No és el meu propòsit desvirtuar aquest discurs al·ludint a les desavinences i baralles de marrit i esposa, narrades també en els contes populars... Probablement les descripcions de l'amor romàntic que he referit, intenten presentar-nos l'estimació conjugal de tal forma que es manifesti com a vivència suprema que no pugui ésser entelada per el cansament, el tedi i la sensació de vulgaritat que sovint ens amenaça.

L'amor s'ens ofereix com si es tractés d'un acte totalment lliure, on els cors i els cossos s'enllaçan estimultas per forces sublimes. Ni el fat, ni el poder temporal poden oposar-se a la culminació de l'afecte mutu. Es una conceptualització del més formós impuls volitiu que ens porta al món de la idealitat. No cal oblidar que a la societat reflexada a les rondalles, molts d'enllaços eren estipulats per les famílies dels contraents. En efecte, la possibilitat de lliure elecció del cònjuge és una conquesta recent de l'humanitat sotmese a moltes limitacions. Amb tot i això a totes les èpoques hi ha hagut casaments i altres unions de semblant estructura inspirats en l'amor més autèntic, enfrontant-se contre els pares, menyspreant l'opinió pública i, fins i tot, les normes socials... Freqüentment les famílies dels novius solen acceptar al cap darrer aquestes situacions, el mateix cal dir de la societat. Quan més avançada és l'edat dels contraents i quan més baix és llur nivell social, més fàcil és l'elecció mútua.

Quan vaig començar aquesta reflexió, senyalava que la iniciativa en aquest terreny era pròpia del home. Es realça així el caràcter actiu del mascle i l'índole passiva de la fembra.<sup>29</sup> Amb tot i això, a voltes és la muller qui comença aquestes lluites de pau; sol fer-ho dissimuladament, sense presses, procurant que el jovenel-lo s'adoni de les seves intencions... Sovint l'home pensa haver realitzat una brillant conquesta, quan, en veritat, ha estat ell qui ha estat enganxat en les sutils xerxes amoroses... Un dels casos més notables el tenim a

<sup>27</sup> "Es tres mantells d'or", XI, 61 (1975).

<sup>28</sup> "El Príncep Corb", XIV, 105-106 (1969).

<sup>29</sup> Cfr.: Enrich Fromm, "Sexo y Carácter", a "E. Fromm, H. Horkheimer, T. Parsons y otros, "La familia", Fundamentos, Barcelona, 1970. pp. 195-215.

la rondalla "Es castell d'iràs i no tornaràs". "Na Fadeta" s'enamora d'en Bernat, escapolla el seu dit petit,<sup>30</sup> a fi que el jove benvolgut la pugui reconèixer, quan el rei del castell dirà a En Bernat que desposi una de les seves filles. Tancades dintre una cambra treuran llurs dits petits per sengles foradins de la porta, l'heroi del conte haurà d'escollir una de les tres dames sense veure-les...

Les pulsions eròtiques es caracteritzen per una més precisa tria del seu objecte i per una certa convulsiva intensitat. No hen de trobar estrany que els pares d'una joveneta facin el possible per a racionalitzar els desitjos de la seva filla i per facilitar-li el camí de la realització de les seves il·lusions:

*"...sa pobila, com se va tèmer, va estar més enamorada d'es missatge que no sé què me'n diga; i son pare i sa mare, que varen dir, com ho veren:*

*-Es bé és d'es qui el se guanya. Aquest al·lot sembla que és un bon al·lot, llevent i plaent per totes ses coses. Sa nostra fia... lo que ha mester, és un homo de bé i de ca seva... Per lo mateix, si ells se volen, que es casin abans de pus remor".<sup>31</sup>*

A "El Rei de tres reinats" es descriu el nuviatge de "En Bernat" i "Na Valentina"... En mig

<sup>30</sup> Ens trobam davant una extranya forma de compensació del complex de castració mitjançant la imitació d'un ritu iniciàtic masculí, la circumcisió.

<sup>31</sup> "Tres estudiants de la sopa", XXIII, 46-47 (1972).

d'un entorn de intensíssims trets màgics el jove contempla la bellíssima fadrineta, un dia i un altre, banyant-se i nedant a un estany... El "Rei Orquès" recomana al donzell que prengui els vestits de la joveneta, entretant ella estigués banyant-se, i li declari el seu amor:

*"-Oh garridoia des meu cor, estel de sa meua ànima i alegria de sa meua vida! Som jo que t'he presa sa roba, perquè m'agrades massa".<sup>32</sup>*

Na Valentina fingeix mostrar-se indiferent a les insinuacions d'en Bernat. Escoltem el breu idàleg de "Na Valentina" i el seu pare, el "Rei Orquès":

*"-Troba que és més polissa que un gat negre! diu ella.*

*-I que t'agraden es beninonis, es capelosos, es xermerois? diu el Rei Orquès,*

*-...no m'agraden gens! i primer romandria fadrina que no em casaria amb un així! ".<sup>33</sup>*

Es obvi doncs que les al·lotes prefereixen els pretendents agosarats i rebutjen els joves que no demostren amb llurs atreviments i jocs el seu interès... Per a una muller és una trista i amar-

<sup>32</sup> "El rei de tres reinats", X, 75 (1955).

<sup>33</sup> id. id. 80.



gant perspectiva maridar-se amb un home de dubtosa o migrada virilitat.

Les pulsions amoroses poden ésser tan intenses que sigui impossible rebutjar-les... Pensem en els joves i al·lotes que fugen de casa seva per a poder dur a terme el seu amor...

*"—Me vols per casar, i fugirem, que negú mos puga agafar?"*<sup>34</sup>

Les entitats d'ordre relacional fonamentades en el món d'aquests sentiments, entre i entre no solen caracteritzar-se per l'estabilitat. El més freqüent és la seva incapacitat per a encarar-se amb la monòtona i acompassada cadència dels dies i dels anys. Es la trista norma que ens mostra l'altra cara de l'amor. La passió dels primers moments es va refredant poc a poc fins que el foc es transforma en gel. A voltes les relacions afectives canvien de signe: l'odi substitueix l'amor, la violència les carícies, la indiferència l'obsessió i la idea fixa... En els contes populars trobam a balquena referències a aquestes situacions...

A "Es filats" es planteja aquest motiu dintre d'un clima d'humor negre. Ens trobam a una casa on aparentment reina l'amor conjugal sincer. Es una parella molt humil. L'esposa sovint usa expressions extranyes per a manifestar el seu enamorament viuíssim...

*"—Oh, que t'estim i que t'estim! No t'ho pots figurar! T'assegur que si et mories, t'amortaiaria amb so llençol més nou!"*<sup>35</sup>

En el seu sentit primigeni, encara que aquesta dona no s'adonés, és una al·lusió al reialme dels difunts, on una existència migrada però indefinidament perllongada ens allibera de l'aparença exuberant de la vida mortal.

El marit veu massa bé que la seva muller no parla amb el cor. Decideix sotmetre-la a una prova. Fingeix morir... Ha escollit una hora molt adequada per a la seva simulació, la del dinar... La "amorosa" muller no s'immuta...:

*"—...No res, jo dinaré, i ja plorarem llavò, panxa plena..."*<sup>36</sup>

Haurà de fingir que està plorant:

*"Venga un bon raig d'aigo p'ets uis, per fer veure que ses llàgrimes li queien roï seguit!"*<sup>37</sup>

Determina amortallar-lo amb els filats, creu que no és necessari utilitzar un llençol.

Els laments de l'esposa són més i més desesperats, sobre tot durant les cerimònies fúnebres.

<sup>34</sup> "Una pobleta i un Juanet", XV, 33 (1972).

<sup>35</sup> "Es filats", IV, 124 (1967).

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> id. id. 125.

Quan els veïns inicien l'acompanyament de les despulles d'aquell home al cementiri, aquella mesquina multiplica el seu plany:

*"Aquí la dona cuidà fer ui de crits, bells i remeuols, eixordant tothom, escabeiant-se, pegant amb so cap per ses parets, cridant com una desesperada: —...Adiós, companyieta meua! Però, per què te'n vas per a sempre? No em diries per què te'n vas?"*<sup>38</sup>

El bon marit ja en sap prou, ressuscita i fuig com un llamp:

*"...no el tornaren veure pus".*<sup>39</sup>

No cal sorprendre-nos que unes noces siguin quasi sempre l'acabament feliç dels contes meravellosos, i que es digui que ell i ella visqueren feliços molts i molts d'anys, com si l'amor sincer i perllongat fos la més enlairada aspiració humana. Una similar estructura es serva a la major part de les obres literaries que plantejen el tema de l'amor en el sentit esmentat en aquest breu treball. El conte, la novel·la, el drama, el poema solen acabar de manera semblant als contes de fades. Seria més difícil escriure la història completa dels novius il·lusionats.

En els relats on es narra la vida d'una família, el tema de l'amor conjugal sol ocupar un lloc secundari, i es concedeix més importància a altres trets i funcions del més significatiu dels grups primaris.

Si sotmetem la família a un anàlisi rigorós, ens adonam que és molt difícil dur a bon terme la seva funció d'amor mutu, si no es compagina amb altres funcions entre les quals cal esmentar: la procreació i educació dels fills, la formació d'una unitat econòmica, l'adscripció dels seus membres a diversos grups socials... Una adequada interrelació entre els seus elements i una dinàmica relacional que faciliti els canvis sense eliminar l'equilibri d'aquesta institució, ens pot prometre, fins a un cert punt, la persistència de l'amor i una escaient evolució del mateix al llarg de les diverses èpoques de la vida familiar.

En les hores utòpiques de la joventut, quan creiem que la vida serà un somni daurat, caldria reflexionar en una frase que va escriure Kant el filòsof de la raó pràctica, celibatari convençut— enraonant sobre les diferències entre el sublim i el formòs a les relacions mutues dels dos sexes: "...cal no tenir gaire pretensions pel que fa als plaers de la vida..."<sup>40</sup>

<sup>38</sup> id. id. 126.

<sup>39</sup> id. id. 127.

<sup>40</sup> Immanuel Kant, "Lo bello y lo sublime", Madrid, 1964. Espasa-Calpe, Austral, n.º 612, p. 59.



# LLENGUA I ENSENYAMENT A SUÏSSA

per JAUME OLIVER

Sens dubte, el cas suís crida fortament l'atenció pels seus plantejaments educatiu-lingüístics.<sup>1</sup> ¿Quina és la llengua del sistema educatiu allà? ¿Quines llengües són ensenyades com a segones llengües? ¿Quin és el contexte i problemàtica derivada

<sup>1</sup> Aquest article preten tan sols una primera aproximació a una problemàtica tan complexa com és l'ús de les llengües a l'ensenyament a Suïssa i es serveix de documentació, escrita i oral, conseguida al CESDOC (Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation) de Ginebra, durant el mes de novembre de 1981, quan vaig dur a terme una investigació més ampla patrocinada per la Fundació Juan March, amb el títol "El sistema educativo suizo y sus posibles aportaciones a la organización de la administración educativa autonómica en España".

Per a un coneixement adequat del sistema educatiu suís es poden consultar: Egger, E. y Blanc, E. "L'enseignement en Suisse". Cesdoc, Genève, 1974, i també l'obra en castellà, Blanc, E. y Egger, E. "Innovaciones escolares en Suiza: particularidades y tendencias". Unesco, París, 1978.

La qüestió lingüística es tracta de forma especial a: McRae, K. D. "Switzerland. Example of Cultural Coexistence". The Canadian Institute of International Affairs, Toronto, 1964. Doka, C. "Les quatre langues nationales de la Suisse". Fondation Pro Helvetia, Zürich, s. d.

CESDOC, "La langue et les écoles en Suisse". Genève, 1974. (texte multicopiat).

CESDOC. "Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pour tous les élèves pendant la scolarité obligatoire". Texte adopté a l'Assemblée annuelle de 30 octobre 1975 a Zoug. (texte multicopiat).

El contexte general dels aspectes lingüístics i educatius es pot trobar a:

"La Suisse". Kümmerly-Frey, Editions Géographiques, Berne, 1981. Aubert, J-F. "Esposé des institutions politiques de la Suisse à partir de quelques affaires controversées". Payot, Lausanne, 1978.

d'aquesta realitat? ¿Es té en compte per al nomenament dels professors la seva llengua materna? Totes aquestes qüestions i moltes més no es poden contestar, i molt menys ésser correctament compreses, si no es coneix i enten el principi de territorialitat i la seva infraestructura que no és altra que el funcionament federal de la nació suïssa.

## 1. El principi de territorialitat i les llengües vehiculars.

L'aplicació d'aquest principi significa un status d'absoluta prioritat, i fins i tot d'exclusivitat, vers la llengua pròpia del cantó —territori—,<sup>2</sup> de tal forma que els que provenen d'altres territoris, o bé de cantons diferents o bé de l'estranger, quan s'instal·len a un determinat lloc, d'antuvi saben que s'hauran d'adaptar o integrar en aquell medi lingüístic.

El principi de territorialitat té unes conseqüències molt concretes dins l'àmbit educatiu: la llengua vehicular de l'ensenyament (o sigui la llengua en la que es desenvolupa l'activitat acadèmica) no és altra que la llengua pròpia del cantó.

<sup>2</sup> Suïssa té ara vint i sis cantons. No són unes divisions d'un Estat que queda configurat en "províncies", sinó que cada cantó ha estat i és un Estat sobirà que s'ha confederat amb altres estats, traspasant part de la seva sobirania a la Confederació. Basti recordar que Ginebra és ara mateix "L'Etat et la République de Genève". Es, doncs, la Confederació que reb competències dels cantons per a un millor funcionament i no el contrari.

Això vol dir que a un cantó francòfon, Ginebra per exemple, absolutament tot l'ensenyament (des del nivell preescolar fins al nivell universitari) s'imparteix exclusivament en llengua francesa. I el mateix es pot dir de Zúrich en llengua alemanya, o de Tessin en llengua italiana.

Queda així contestada, de forma general, quina és la llengua del sistema educatiu suís. S'ha de dir que la llengua del sistema educatiu suís a cada cantó és la pròpia llengua cantonal. Segons això, la llengua del sistema educatiu és l'alemanya en els següents cantons: Zúrich, Lucerna, Soleure, Basilea-Ciutat, Basilea-Regió, Ury, Schwyz, Obwald, Nidwald, Glaris, Zoug, Schaffhouse, Appenzell Rh. I., Appenzell Rh. E., Saint Gall, Argovia i Turgovia. És la llengua francesa la llengua del sistema educatiu en els cantons de Vaud, Neuchatel, Ginebra i Jura. Ho és la llengua italiana en el cantó de Tessin. En els cantons de Valais, Berna i Friburg ho són ambdues llengües: el francès i l'alemany (això no vol dir que tot el cantó empri les dues llengües sinó que mig cantó n'empra una i l'altre mig l'altra). I en el cantó dels Grisons hi ha zones de parla alemanya, italiana i retroromana.

¿Es possible el canvi d'un alumne d'un cantó d'una llengua a un altre d'una altra? Es possible, però s'ha d'adaptar al sistema educatiu del cantó receptor, i no únicament a la llengua sinó també a les estructures i continguts. Per això existeixen, de forma generalitzada, classes d'acollida i d'adaptació, tan per als fills d'emigrants d'altres països com per a població suïssa d'una llengua materna diferent a la del cantó.

¿Es podria parlar, en aquest cas, d'un oblit d'un dret individual de rebre l'educació en la pròpia llengua materna? La resposta suïssa a aquesta qüestió seria la següent: és millor que individualment s'hagi de realitzar un esforç d'adaptació al medi lingüístic —i cultural, en general— del lloc de la nova residència, abans que les col·lectivitats, unides al territori que històricament ha constituït ca seva, perdin les característiques culturals i lingüístiques pròpies pel fet d'ésser invadides demogràficament per membres de col·lectivitats culturalment diferents. Resulta ja un tòpic afirmar, a Suïssa tothom ho reconeix, que si s'actuava d'altra forma, en dues generacions el sistema educatiu de la pràctica totalitat dels cantons suïssos empraria la llengua alemanya com a llengua vehicular i, consegüentment, Suïssa deixaria d'ésser el que ara és.

El principi de territorialitat, quelcom constitutiu de la nació helvètica, representa una cobertura jurídica vers els grups lingüístics minoritaris (francòfon, italià i retroromà). D'altra banda, el

pròpia llengua materna està condicionat per limitacions de tipus quantitatiu i organitzatiu. Per exemple, a Zúrich, no poden existir escoles que emprin tantes llengües vehiculars com famílies o grups visquin a la ciutat o cantó: italians, espanyols, turcs, francesos, anglesos, etc... endemés dels nadius germanòfons. Secundàriament, el principi de territorialitat talla la qüestió de rel, solucionant així aspectes organitzatius escolars que podrien ésser conflictius: l'ensenyament en el cantó de Zúrich es fa en llengua alemanya perquè aquesta és la llengua del cantó i tant si hi ha un grup petit o gros de població escolar d'una altra llengua, tots s'han d'adaptar a la llengua cantonal.

Com a úniques excepcions en tot el territori suís poden citar-se: l'escola en llengua francesa a Berna, on hi assisteixen fills de funcionaris federals francòfons; unes poques escoles per a fills d'emigrants italians que no volen quedar-se a Suïssa, i les escoles internacionals (privades) per a fills de diplomàtics.

Basta recordar, però, com a expressió de la profunda juridicitat de l'esmentat principi de territorialitat i les seves aplicacions a l'ensenyament que, per dues vegades, el Tribunal Federal ha denegat l'autorització d'obertura d'un centre escolar que havia d'emprar una llengua diferent de la llengua cantonal on s'havia d'instal·lar.

Tot el que fins ara s'ha dit no tan sols és vàlid per a l'ensenyament públic sinó per als centres privats, on n'hi hagi. Les autoritats cantonals no autoritzen aquests centres més que en el cas de que la seva activitat docent s'adapti als programes oficials i es doni en la llengua del cantó; en cas contrari, els estudis no tenen validesa.

Resulta també lògic i coherent, després de tot el que fins ara s'ha analitzat, que el professorat sigui nomenat tenint en compte el principi de territorialitat (en principi s'exigeix o es prefereix el "brevet cantonal", o sigui el títol de mestre obtingut a l'Escola Normal del Cantó on es demana destí com a mestre), i donant per fet que cap mestre format a l'Escola Normal de Zúrich —llengua cantonal alemanya— demana anar al cantó de Neuchatel —llengua cantonal francesa— o de Tessin —llengua cantonal italiana—.

## 2. Les segones llengües nacionals com a matèria d'estudi

¿Es pot parlar de bilingüisme o trilingüisme real entre la població suïssa? Ben segur que no. El Prof. Egger escrivia l'any 1980:

"En relació a la idea de que cada suís ha d'ésser al menys bilingüe, si no tri o multilingüe, es

tracta d'un mite positiu que nosaltres devem, segurament més als caps de recepció dels nostres hotels que als nostres polítics".<sup>3</sup>

Efectivament la població suïssa adulta, de forma absolutament majoritària no domina més que la seva llengua materna (menys d'un vint per cent n'empra dues o més), i en el cas de que un adult conegui i empri correctament més d'una de les llengües oficials de la Confederació Helvètica serà, sens dubte, per motius professionals i el seu aprenentatge s'haurà realitzat fora del sistema educatiu.

No és casual que fins el 30 d'octubre de 1975 la CSDIP (Confederació Suïssa de Directors d'Instrucció Pública) no aprovàs el text que conté les "Recommandations et décisions concernant l'introduction, la réforme et la coordination de l'enseignement de la deuxième langue nationale pendant l'obligatoire", acordant-se un termini de 10 anys per tal de aconseguir el normal funcionament d'aquestes recomanacions a tots els cantons, reconeixent que la seva redacció no fou tasca senzilla.

Aquestes recomanacions contenen, com a eixos fonamentals, les següents pautes:

- a) La primera llengua estrangera per a la Suïssa francòfona és l'alemany.
- b) La primera llengua estrangera per a la Suïssa germanòfona és el francès.
- c) La primera llengua estrangera per al cantó de Tessin (italianòfon) és el francès (per a l'ensenyament secundari vers la "maturité", l'alemany).
- d) La primera llengua estrangera per als Grisons germanòfons és el francès; per als Grisons italianòfons és l'alemany; per als Grisons de llengua retroromana és l'alemany.
- e) L'ensenyament de la primera llengua estrangera sempre ha de preferir una de les llengües nacionals abans que la llengua anglesa.
- f) L'ensenyament de la primera llengua estrangera s'ha d'iniciar en el quart o cinquè curs de l'escolaritat obligatoria.

L'aprenentatge per part de la població escolar suïssa d'una primera llengua estrangera (terme que coincideix exactament amb el de "segona llengua nacional") ha de superar entrebancs considerables, entre els que s'hi troben la manca de preparació de molts de mestres, la problemàtica dialectal de la Suïssa germanòfona, l'existència de grups d'inmigrants que voldrien que la segona llengua fós la del seu país d'origen i, en darrer lloc, l'irreversible invasió de la llengua anglesa.

<sup>3</sup> Egger, E. "Problèmes de l'enseignement des langues nationales". Texte multcopiat. CESDOC. Genève, 1980, p. 5.

### 3. El Contexte lingüístic nacional.

L'ús de les llengües a l'ensenyament no constitueix un fet aïllat, sinó que es deriva i s'explica per un contexte més ampli: la realitat socio-lingüística i la legislació general sobre l'ús de les llengües a la vida pública.

A Suïssa, endemés de les llengües dels residents estrangers, existeixen i s'empren quatre llengües: l'alemany, el francès, l'italià i el retroromà. Les proporcions lingüístiques, amb les tendències des de l'any 1950, són les següents:<sup>4</sup>

ANY	ALEMANY	FRANCÈS	ITALIÀ	RETRO-ROMA	ALTRES
1.950	72º/o	20º/o	6º/o	1º/o	1º/o
1.960	69º/o	19º/o	10º/o	1º/o	1º/o
1.970	65º/o	18º/o	12º/o	1º/o	4º/o

Podria dir-se que el que produeix més admiració a la Confederació Helvètica no és l'existència de quatre llengües —i la seva coexistència pacífica!— sinó l'existència i coexistència de, aproximadament, setanta dialectes. Malgrat aquestes diferències dialectals tinguin poca importància en els cantons francòfons, en tenen més en el cantó italianòfon de Tessin, en el cantó dels Grisons i, sobre tot, en els cantons germanòfons.

"L'alemany és per a un gran nombre d'escolars suïssos germanòfons quasi una llengua estrangera. La sobrevivència del dialecte ha contribuït a la creació d'un sentiment nacional a la Suïssa germanòfona, creant aquest fet, d'altra banda, dificultats en els contactes amb suïssos francòfons i italianòfons, com també amb els germanòfons dels territoris veïns".<sup>5</sup>

Certament, en aquests moments no existeixen dificultats jurídiques en la qüestió lingüística, però no sempre ha estat així en la Confederació i el procés històric ha tingut els seus altibaixos i àdhuc fortes tensions.

En efecte, els primers cantons confederats eren exclusivament germanòfons i sols Friburg, entre els tretze cantons confederats abans de la Reforma, tenia una població significativa de llengua francesa, "i en aquest moment exercia el poder una aristocràcia urbana que dugué a terme insistents esforços per germanitzar tota la comunitat".<sup>6</sup>

<sup>4</sup> "La Suisse". Kümmerly-Frey. Editions Géographiques. Berne, 1981, p. 37.

<sup>5</sup> Doka, C. "Les quatre langues nationales de la Suisse". Fondation Pro Helvetia, Zürich, s. d., p. 3.

<sup>6</sup> McRae, K.D. "Switzerland. Example of Cultural Coexistence". Canadian Institute of International Affairs. Toronto, 1964, p. 5.

Durant els segles XVI i XVII, alguns territoris veinats s'al·liaren o s'afegiren amb els confederats de forma no definitiva. Aquests territoris, on hi havia la població francòfona, italianòfona o de parla retroromana, no assoliren un status d'igualtat lingüística fins a una data molt posterior (que coincideix amb la definitiva limitació de les fronteres intercantonals).

Per una doble i estranya ironia de l'història, aquesta data es situa en els anys següents de la Revolució Francesa i està associada a una actuació directa de Napoleó. La Confederació Helvètica, invadida per les tropes franceses, fou convertida en contra de la seva voluntat, lògicament, l'any 1798 en la República Helvètica, absolutament unitària, amb una constitució redactada a París, la qual, al mateix temps que suprimia els vells privilegis de les aristocràcies germanòfones, instituïa una democràcia centralitzada fonamentada en els drets de l'home. Per primera vegada en aquella ocasió els ciutadans suïssos germanòfons, francòfons i italianòfons eren iguals davant la llei. Per un decret de dia 20 de setembre de 1798 les lleis de la República havien d'ésser publicades en les tres llengües principals de Suïssa (alemany, francès i italià).

Aquesta República Helvètica durà fins l'any 1803, any en que Napoleó retornà a Suïssa la seva estructura federal, però conservant l'igualtat lingüística davant la llei de tota la població. Malgrat això, l'any 1815 es va intentar altra vegada per part de l'aristocràcia l'ús d'antics privilegis lingüístics i la llengua alemanya s'imposà com a oficial a tota la Confederació.

Fou la victòria de les forces lliberals, sota el General Dufour, la que l'any 1847 establitzà definitivament aquesta qüestió. La Constitució de 1848, la primera que mereix aquest nom, d'inspiració lliberal, en el seu article 116 declara que les tres llengües oficials del país són l'alemany, el francès i l'italià (la redacció d'aquest article de l'any 1938 reconeix com a llengües oficials aquestes tres i com a nacionals, endemés d'aquestes, el retroromà).

La més clara explicació de l'essència i característiques del principi de territorialitat es conté en el molt sovint esmentat i conegut comentari del jurista suís Walter Burckhardt a l'article 116 de la Constitució:

“Existeix ara un principi reconegut tàcitament per medi del qual cada localitat té el dret de conservar la seva llengua tradicional malgrat els immigrants d'altres llengües i, conseqüentment aquelles fronteres lingüístiques establertes altre temps no poden ésser canviades, ni en perjudici de les majories ni de les minories. Es creu que amb aquest acord tàcit s'assegura una base per a les relacions pacífiques entre els grups lingüístics.

Cada grup ha d'estar segur que els altres no volen realitzar conquestes a costa seva i disminuir el seu territori, ni de forma oficial ni privada. L'adhesió a aquesta norma, així com el respecte de cada grup vers l'individualitat dels demés grups és una obligació de lleialtat a Suïssa. Això no és menys sagrat perquè no estigui escrit a cap llei; àdhuc ha de considerar-se més sagrat pel fet de que és un dels fonaments constitutius del nostre estat”.<sup>7</sup>

El principi de territorialitat condiciona el comportament lingüístic de la població a favor del territori on ha decidit viure.

“Del principi de territorialitat es deriva la corresponent obligació de l'immigrant d'una àrea lingüística a una altra d'adaptar-se al nou medi. Sigui quina sigui la seva llengua a la seva vida privada, s'espera d'ell que adquireixi per sí mateix una suficient comprensió de la llengua del territori i que matriculi els seus fills a les escoles locals”.<sup>8</sup>

I es reflexa també en el Parlament Federal (cada diputat pot expressar-se en la llengua del territori que representa); en els Parlaments cantonals (cada un dels Parlaments empra la llengua pròpia del seu cantó); en l'administració pública federal (les oficines empren la llengua de cada cantó on estan establertes i els funcionaris federals han de conèixer la llengua del cantó on són destinats); en l'administració pública cantonal (per descomptat, cada cantó empra sols la seva llengua); en l'administració de Justícia (per exemple, segons l'article 107 de la Constitució, el Tribunal Federal —el Suprem— ha d'ésser integrat per magistrats de les tres llengües); en l'exèrcit (en principi, les unitats militars són integrades per membres del cantó on són establertes, afavorint aquesta circumstància la homogeneïtat lingüística de cada unitat, i d'altra banda, els manuals i ordenances militars són publicats en les tres llengües. Quan a les jerarquies militars, es segueix el mateix criteri que per als funcionaris federals i es dona per descomptat que coneixen més d'una llengua oficial de la Confederació) i, en darrer terme, en els mitjans de comunicació social (existeixen periòdics, revistes i programació radiofònica en les quatre llengües nacionals; hi ha canals de TV en francès, alemany i italià, i s'emeten unes hores de programació en llengua retroromana).<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Ibidem. pp. 11-12.

<sup>8</sup> Ibidem. p. 12.

<sup>9</sup> Aquests exemples d'aplicació del principi de territorialitat són al capítol 2 de l'obra de McRae: “Language usage in Swiss Institutions”, pp. 23-56.

# LEWIS CARROLL EN EL PAÍS DE LES MERAVELLES

*En el 150 aniversari del seu naixement*

Per RAMON BASSA



Lewis Carroll en 1863.

No voldria que s'acabàs aquest any sense que a les pàgines de MAINA, dedicàssim un record a la figura i a l'obra de Lewis Carroll.

Lewis Carroll o Charles Lutwidge Dogson va néixer el 27 de gener de 1832 —ara fa 150 anys— a Daresbury (Lancashire-Anglaterra). Fill d'un pastor de l'església anglicana, estudià a Richmond i posteriorment el 1846 entrà al Public School de Rugby.

El 1851 demana l'ingrés a la Christ Church, un dels departaments o col·legis de la Universitat d'Oxford. El 1855 és nomenat "master of the House" en ocasió del nomenament del nou degà el Dr. Liddell, pare d'Alícia. El 1861 és anomenat diaca. A la mencionada Universitat d'Oxford comença les seves classes de matemàtiques i després de lògica, hi va estar vinculat durant quaranta-set anys.

El 1881-1882 (segons els autors), renuncià a les funcions de docent i passa a dedicar-se a "conservar" la Llar del Col·legi.

Morí l'any 1898 a Guildford.



Fotografia d'Àlicia feta per Lewis Carroll.

## PETITA GUIA DE LECTURA

### Àlicia en terra de meravelles

El 4 de juliol de 1862, Lewis Carroll realitzà un passeig en barca pel Tàmesis en companyia de les tres germanes Liddell: Lorina Charlotte o "Prima", Àlicia o "Secunda" i Edith o "Tertia", i del reverend R. Duckworth. Durant el passeig els contà una història inventada, que a petició d'Àlicia escrigué després i li regalà en un manuscrit del seu puny i lletra acompanyat d'uns dibuixos també seus.

El titulà les *Aventures subterrànies d'Àlicia* (1862). No s'edità fins a l'any 1886 amb el mateix títol: *Alice's Adventures under ground*. (Hi ha edició en castellà: *Aventuras subterráneas de Alicia*, Pròleg i traducció de Fernando Carbonell. Barcelona-Palma: José J. de Olañeta, 1979. (Col·l. Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius, n.º 31).

La versió posterior que sorgí es conegué ja, amb el nom que s'ha fet famosa: *Alice's Adventures in Wonderland* (Àlicia en el País de les Meravelles), i es publicà definitivament l'any 1865.<sup>1</sup>

Els dibuixos ja no foren els de l'autor, sinó de John Tenniel, que prengué com a model la jove Mary Hilton Badcock, en lloc de la protagonista Àlicia Liddell.<sup>2</sup>

En castellà hi ha més de vint-i-cinc edicions o versions, canviades i diferentment il·lustrades. Creim que

una versió adequada és la de: *Alicia en el País de las Maravillas*, Traducció i pròleg de Jaime de Ojeda. Il·lustracions de John Tenniel. Madrid: Alianza Editorial, 1970. 1.ª ed. (Coll. El Libro de Bolsillo, n.º 276).

En català hi ha una traducció lliure de Josep Carner amb el títol de: *Àlicia en terra de meravelles*. Barcelona: Juventud, 1971. 3.ª edic. Amb unes excel·lents il·lustracions de Lola Anglada.

—El 1889 presentà una "Nursery edition" o sia una edició adaptada i rectificada per a infants de "zero a cinc anys", amb il·lustracions il·luminades de John Tenniel.

Hi ha una versió castellana: *Alicia para los pequeños*, Traducció de A. Gervàs. Madrid: Alfaguara, 1979. 2.ª edic. (Col·l. Infantil Alfaguara).

### Àlicia a través del mirall

El 1871, per Nadal aparegué: *Through the Looking-Glass and what Alice found there*. (A través del mirall i el que Àlicia descobrí allà).

Venia a ésser una continuació de la seva anterior obra apareguda sis anys abans: "Àlicia en el País de les Meravelles".

Les dues principals traduccions castellanes més útils per a l'escola són: *En el mundo del espejo*. Traducció de Marià Manent. Barcelona: Juventud, 1969. 2.ª edic. 1944, 1.ª edició.

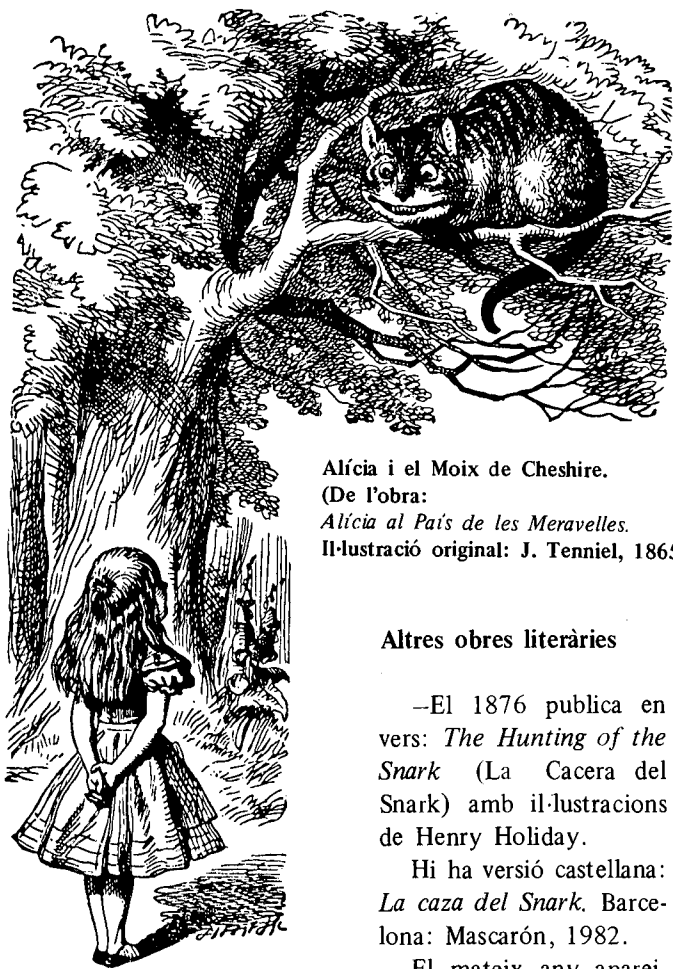
*A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*. Traducció i pròleg de Jaime de Ojeda. Madrid: Alianza Editorial, 1973. 1.ª edic. (Libro de Bolsillo, n.º 455).

Ambdues edicions tenen les il·lustracions originàries de John Tenniel.



Àlicia en terra de meravelles.

(Il·lustració de Lola Anglada per a l'edició catalana, 1927).



Alicia i el Moix de Cheshire.  
(De l'obra:  
*Alicia al País de les Meravelles*.  
Il·lustració original: J. Tenniel, 1865)

#### Altres obres literàries

—El 1876 publica en vers: *The Hunting of the Snark* (La Cacera del Snark) amb il·lustracions de Henry Holiday.

Hi ha versió castellana: *La caza del Snark*. Barcelona: Mascarón, 1982.

El mateix any apareixen diversos *Acrostics*.

—El 1889 escriu l'obra: *Silvie and Bruno* (Silvia i Bruno), de la qual publicarà la continuació el 1893 amb el títol de *Silvie and Bruno Concluded*.

També hi ha versió castellana: *Silvia y Bruno*. 1. Madrid: FELMAR, 1973. (La Fontana Literia, n.º 13).

*Silvia y Bruno*. 2. Madrid: FELMAR, 1975. (La Fontana Literia, n.º 25). Traducció: Antonio Resines.

#### Sobre lògica

—Dels seus escrits sobre lògica publicats entre el 1894 (A Logical Paradox), 1895 (What the Tortoise said to Achilles) i 1896 (Symbolic logic. Part I: Elementari - Selecció), hi ha versió castellana amb el títol: *El juego de la lógica*. Selecció i pròleg d'Alfredo Deaño. Madrid: Alianza Editorial, 1972, 1.ª edic.; 1981, 5.ª edic.

Citem del llibre anterior dos exemples d'exercicis lògics, i observem el sentit de l'humor que reflecteixen:

“Pares de proposiciones concretas propuestas como premisas.

Hay que encontrar su conclusión.

A todos los abstemios les gusta el azucar;

Ningún ruiseñor bebe vino.

Resposta: A ningún ruiseñor le disgusta el azúcar.

O averiguar si las conclusiones son correctas:  
Ningún fósil puede estar traspasado de amor;  
Una ostra puede estar traspasada de amor.  
Las ostras no son fósiles”.<sup>3</sup>



#### Sobre matemàtica

Les seves principals obres de tema matemàtic en anglès són: *Syllabus of plane algebraical geometry* (1860); *Formulae of plane trigonometry* (1861); *The new method of evaluation as applied to  $\pi$*  (1865); *An elementary treatise on determinants* (1867); *The Fifth Book of Euclid treated algebraically, so far as it relates to commensurable magnitudes* (1868); *Euclid, Books I and II* (1882) i *Curiosa Mathematica*. Part I (1888).

—A totes les persones, especialment del camp de la Filologia Anglesa no poden deixar-los de recomanar tant per a lectura, com per a diversió, comentaris, estudis, ampliació de lèxic, traduccions, etc., l'excel·lent edició en anglès de les Obres de Lewis Carroll titulada: *The Penguin complete Lewis Carroll*. England: Penguin Books, 1982. Amb les il·lustracions de John Tenniel. Preu: 4 lliures esterlines.

#### Re-flexió final

Deixam molts d'aspectes de Lewis Carroll per tractar el seu sentit de l'absurd; la creació de noves paraules: Snarck (meitat serp=snake, meitat tauró=shark, Humpty Dumpty, Tweedledum / Tweedledee, Jabberwock, Bandersnatch, Bujum, etc... a través de les paraules-maletí;<sup>4</sup> l'estudi dels seus valors educatius; la seva ironia; les seves afeccions fotogràfiques (especialment de nines);<sup>5</sup> els seus treballs de lògica; les seves poesies; etc., però convidam els lectors d'aquestes línies a fer la seva descoberta personal del món meravellós de Lewis Carroll. Ningú no en sortirà defraudat!

Son Coc (Mallorca), Novembre 1982

<sup>1</sup> La primera edició, de dos mil exemplars, fou condemnada per Lewis Carroll i retirada. Vegeu H. PARISOT; *Lewis Carroll*, Barcelona. Kairòs, 1970, p. 38.

<sup>2</sup> Segons indica H. PARISOT: *Ibidem* anterior, p. 38.

<sup>3</sup> LEWIS CARROLL: *El juego de la lógica*. Madrid: Alianza Editorial, p. 126.

<sup>4</sup> Vegeu tècniques semblants al llibre de G. RODARI: *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona: Reforma de la Escuela, 1979. 2.ª ed.

<sup>5</sup> Vegeu els llibrets de fotografies de nines fetes per LEWIS CARROLL: *Niñas*. Barcelona: Lumen, 1974. 1.ª ed.; 1980, 3.ª ed.

# PARALELISMO DEL PROCESO EVOLUTIVO EN REPRESENTACION DE LA FIGURA HUMANA Y

ANA MARIA LOPEZ MORENO  
3.º Preescolar

*"Paralelismo del proceso evolutivo en la representación de la figura humana y del animal".*

*Numerosos autores (Aubin, Lowenfeld) permiten observar en sus estu-*

*dios la evolución en la representación infantil de la figura humana, primer símbolo logrado en el plano gráfico por el niño y que marca el inicio de la etapa considerada como preesque-*

*mática (de 4 a 7 años). No obstante esta representación figurativa no es la única, como afirma Koch.\**

*"...el niño que dibuja se interesa ante todo por la figura humana, luego por los animales, casaa, flores..."*

*Una vez conseguida esta el niño va a ir introduciendo en su lenguaje plástico los distintos elementos que le interesan, cabe preguntarse cuál es la evolución de la figura del animal y más aún si existe un paralelismo entre esta y la representación humana, considerando para ello:*

*a) Las primeras representaciones del animal deben emanar de las representaciones humanas.*

*b) La aparición de la figura humana es anterior a la del animal, por consiguiente entre los dos tipos de representación a una misma edad, la primera debe estar más completa.*

*c) A medida que el niño avanza en edad variará los símbolos, trasladando items de la figura humana al animal, siempre en esta dirección.*

*Para realizar el estudio he acudido a los dibujos del niño en etapa preescolar por varias razones:*

*-En ella se da el inicio del figurativismo gráfico, por lo tanto partimos del origen primitivo.*

*-El niño se encuentra en el perio-*



*Alícia amb Tweedledum i Tweedledee.  
(Il·lustració J. Tenniel), 1871.*

\* Koch, "Test del árbol". Ed. Kapelusz. Buenos Aires 1962. Pág. 65.



# LA DEL ANIMAL

do preoperacional de Piaget (de 2 a 7 años) donde empieza a emplear sustitutos simbólicos a las anteriores actividades sensoriomotrices de la anterior etapa (sensoriomotriz de 0 a 2 años).

Podremos observar la evolución partiendo de los garabatos básicos, o diagramas nacientes de Rhoda Kellog, analizando el posible paralelismo con unas mismas estructuras.

El trabajo, que se puede observar en el departamento de plástica, permite observar de cada representación:

- 1) Su estructura dominante (ya sea horizontal, vertical, cuadrangular o en el típico renacuajo).
- 2) Los items que aparecen en función de:
  - 2.a) número (que elementos aparecen, Manos, pies, cabeza...)
  - 2.b) forma de los items (los distintos modos de representar un elemento, entre dibujos del mismo tipo de representación o entre ambos tipos sobre los que centramos el estudio).

Las gráficas que se presentan en el trabajo permiten observar la evolución estadísticamente, pero ahora veremos el mismo proceso sintetizado:

Sobre los tres años, podemos observar que aparece un mayor número de items que lo esperado, lógica consecuencia de un escaso dominio motor que le impide reutilizar una determinada representación para dos elementos de la misma o similar naturaleza, ello ocurre normalmente con excepción de aquellos items cuya estructura es similar a la de los garabatos o diagramas de Kellog.

La transferencia en forma es pues casi nula, únicamente se mantiene a nivel estructura (dominio de la vertical) y naturaleza de elementos representados, como ejemplo podemos observarlo en el siguiente cuadro:

*Figura humana: Items que aparecen en el 100% de los casos: ninguno*

*Items que aparecen del 90-50%: ojos, piernas, cabeza, boca y nariz.*

*Items que aparecen del 50 al 10%: Brazos, cuerpo, cuello, pupilas, dedos.*

*Items que aparecen del 10-0%: orejas, botones, pestañas y dientes. Aún así la figura humana se mantiene más rica y expresiva.*

*Animal: Items que aparecen en el 100% de los casos: ninguno.*

*Items que aparecen del 90-50%: cabeza, ojos, cuerpo.*

*Items que aparecen del 50-10%: piernas, brazos, boca, nariz, cuello, orejas.*

*Items que aparecen del 10-0%: dientes.*

Sobre los 4 años se inicia una semejanza progresiva, existe ya una traslación en función de la clase de item, entre la figura humana y el animal. La primera estará siempre más estudiada que la del animal en la misma frecuencia de aparición, por lo que esta última aumentará en la categoría superior, el elemento que de más tenía la figura humana en un primer momento.

Ahora la estructura ya no está compartida, así mientras en la figura humana se mantiene la característica de vertical, la representación del animal se efectúa en un 61% horizontalmente, las demás alternativas se mantienen presentes.

A los 5 años mientras que la diferencia que se intuía de estructura se afianza la transferencia en número de items y clase es total, la traslación implica una personalización del animal, ahora puede aparecer un pez con pestañas o una tortuga con peces ya que el niño al experimentar estos elementos en la figura humana no duda en incluirlos al animal, no obstante ni implica que la forma del item sea semejante.

Por último a los seis años encontramos una ruptura total entre estas dos representaciones, no sólo a nivel de estructura, sino a una eliminación de la personificación, el elemento nuevo que se introduce en la figura humana (en el estudio las cejas, no aparecerá en el animal, como si hubiera ocurrido a los 4 o 5 años). Como reafirmación de la ruptura, encontramos un proceso de síntesis general que impedirá la personificación.

En definitiva, afirmar que si bien existe un paralelismo inicial a nivel de estructuras y clase de items este va desapareciendo a medida que el niño evoluciona eliminando personificaciones, fruto del mayor realismo, y proporcionando igual número de items a los elementos representados con progresiva caracterización para cada tipo de representación.

---

# LA ADAPTACION DE LOS ALUMNOS EN LA TRANSICION DE EGB A BUP

---

Por MARIA GENER LLOPIS (P. Agregada de Matemáticas del I. B. Ramón Llull)  
y ANGEL VAZQUEZ ALONSO (Catedrático de Fca. y Qca. del I. B. Ramón Llull)

---

## I. INTRODUCCION

En el actual plan de estudios los alumnos efectúan dos cambios de nivel educativo: la transición de Enseñanza General Básica a las Enseñanzas Medias y el salto de estas últimas a nivel Universitario. Formalmente, estos cambios encierran el acceso a contenidos curriculares más elevados y guiados por objetivos y fines diferentes al nivel anterior; para conseguir este cambio formal se modifican una serie de circunstancias concretas del entorno ambiental en que los alumnos van a desarrollar su vida docente.

En este informe nos ocuparemos del primero de los cambios citados, y más concretamente, de la transición de E.G.B. al Instituto de Bachillerato "RAMON LLULL" de Palma.

Algunas de las circunstancias ambientales concretas que cambian en la transición son las siguientes:

--Cambio físico de edificio: los alumnos abandonan el Colegio de E.G.B. e ingresan en un Instituto de Bachillerato.  
--Cambio de los compañeros de clase: el grupo de alumnos que ha seguido juntos, los estudios de E.G.B. se disgrega. Sus individuos se dispersan a distintos Institutos de B.U.P., o bien, siguen estudios diferentes (F.P. ó B.U.P.) y en algún caso abandonan.

--Cambia la organización de su vida en cuanto a regímenes de horario y estructura.

--El profesorado y la parcelación del currículo adopta metodologías y niveles diferentes.

--El cambio biológico, puramente evolutivo, del alumno se suma como un ingrediente variable en intensidad y tiempo a las anteriores.

El propósito de este informe es analizar la incidencia de todos estos factores simultáneos sobre el alumno. Más concretamente se estudia la valoración que merecen a los propios interesados, los alumnos, las distintas circunstancias que configuran la adaptación al cambio de nivel educativo. Se trata, pues, de un estudio meramente informativo del estado de opinión y alejado de prejuicios y pretensiones puramente sectarias y de comparación de niveles.

Por otro lado, algunos de los resultados pueden ser tenidos en cuenta a la hora de juzgar y valorar las actitudes y el trabajo escolar realizados por los alumnos en circunstancias que ellos mismos valoran positiva o negativamente.

## II. REALIZACION PRACTICA

El procedimiento empleado para el estudio ha sido una encuesta formada por 16 items, a contestar individualmente por cada alumno.

La población a que fue sometida la encuesta está formada por 136 alumnos de 1.º de B.U.P. del Instituto de Bachillerato "RAMON LLULL" de Palma de Mallorca. Estos alumnos corresponden a 4 grupos de los 7 existentes en el régimen diurno del Instituto, y fueron elegidos al azar. La encuesta fue realizada en Abril de 1982.

La elección de alumnos de 1.º y la fecha de realización con el curso ya avanzado pretende lograr que el alumno haya llegado a conocer bien las características del Bachillerato, pero aún tenga presentes las características de la etapa anterior de E.G.B. y efectuar una comparación idónea.

Para evitar cualquier condicionamiento de partida y eludir con ello deformaciones en las respuestas, la encuesta fue realizada anónimamente por cada alumno y presentada por un profesor desconocido para ellos que les pidió, simplemente, sinceridad en sus respuestas y les explicó verbalmente, para eliminar las dudas, la escala de comparación valorativa utilizada.

La respuesta a cada ítem del cuestionario debía ser numérica (de 0 a 10 puntos) de acuerdo con la escala. Esta escala encabezaba la encuesta junto con una explicación gráfica de la misma (tal como se ve en el modelo de encuesta adjunto). La puntuación "CERO" correspondería a una valoración que quiera indicar "MUCHO PEOR B.U.P. QUE E.G.B." y la puntuación "DIEZ" equivale a la valoración "MUCHO MEJOR B.U.P. QUE E.G.B." Las puntuaciones intermedias corresponderán a valoraciones gradualmente cambiantes de un extremo al otro.

El primero de los ítems presentados en la encuesta pide una valoración global de la adaptación al cambio de nivel estimada por el alumno. Los 15 ítems siguientes piden valoraciones de cuestiones específicas que se han juzgado más representativas de las características diferenciales entre ambos niveles educativos. El objetivo de estas cuestiones específicas es descubrir aquellos aspectos que el alumno valora más positivamente (o negativamente) con relación al cambio efectuado.

El tratamiento dado a los datos numéricos obtenidos en cada ítem, ha sido fundamentalmente estadístico y el resumen de los mismos se encuentra en la tabla. Las puntuaciones obtenidas en el ítem 0 se han utilizado como una medida de la coherencia de las respuestas a los ítems específicos (ítems del 1 al 15) y el juicio global individual de la adaptación al cambio.

### III. RESUMEN Y CONCLUSIONES

Con base en los indicadores estadísticos obtenidos y huyendo de cualquier dialéctica de enfrentamiento entre niveles pretendemos exponer las conclusiones objetivas que se deducen de las valoraciones efectuadas.

En primer lugar compararemos el ÍTEM 0 (que valorará la adaptación que el alumno cree tener) con el promedio obtenido en los restantes ÍTEMS, 1 al 15, (que valoran diferentes aspectos específicos de la adaptación. La media del ÍTEM 0 es 5,60 y la media de los restantes ÍTEMS es 5,53, valores aproximadamente iguales. Concluimos que *existe coherencia* en las respuestas de los alumnos ya que la media de la valoración global es igual a la media de las distintas valoraciones específicas de los ÍTEMS 1 a 15. Por otro lado, esta misma comparación parece sugerir que no se han olvidado, entre los ÍTEMS específicos, 1 a 15, aspectos que sean altamente relevantes para esta adaptación, ya que en este caso (ÍTEM 0) y las valoraciones parciales (ÍTEMS 1 a 15). Concluimos, pues, que no se han olvidado aspectos relevantes para el proceso de adaptación, en la encuesta.

Además, cabría interpretar la puntuación obtenida para el ÍTEM 0 (5,60) como una *apreciación ligeramente positiva* sobre la adaptación, inclinada suavemente hacia el lado del Bachillerato.

Si consideramos los resultados obtenidos en los ÍTEMS específicos (1 a 15) se observa una gran mayoría que han obtenido medias comprendidas entre 4 y 6, es decir valores ligeramente oscilantes en torno al 5. A todos estos ÍTEMS les corresponde una apreciación "igual B.U.P. que E.G.B." y, en consecuencia, concluimos que corresponden a factores que no poseen incidencia especial en la adaptación al cambio de los alumnos.

Por el contrario, debe notarse que existen cinco ÍTEMS (los n.º 1, 3, 5, 10 y 13), señalados en la Tabla con un asterisco, que se apartan ostensiblemente de la valoración 5; por tanto estos serán los factores que a través del salto E.G.B.-B.U.P. plantean al alumno una mayor diferencia entre ambos niveles y, por ello, ponen a prueba especialmente su capacidad de adaptación al cambio. A estos factores relevantes para la adaptación dedicaremos un breve comentario.

El ÍTEM 1, puntuación 3,41, corresponde a la cantidad de horas que permanecen los alumnos en el Centro, es decir, el horario lectivo. La puntuación obtenida corresponde a una valoración "Peor B.U.P. que E.G.B."; el alumno considera *excesivo el número de horas* que debe permanecer en el Instituto. Nos encontramos aquí con un factor, ya denunciado reiteradamente desde diversas posiciones, contra el actual Plan de Estudios de Bachillerato; piénsese que el alumno de 1.º de B. U. P. actual recibe semanalmente ¡34 horas de clase! Si añadimos alguna hora más de trabajo en casa, nos encontramos con un ciudadano de 15 años que realiza una jornada igual en duración a la de un trabajador adulto.

El ÍTEM 3, puntuación 7,37, corresponde al hecho de que los Profesores de B.U.P. sean especialistas de la materia que imparten, circunstancia que no se da en E.G.B., normalmente. La puntuación obtenida equivale a una apreciación "Mejor B.U.P. que E.G.B." y de alguna forma, manifiesta un olfato especial de los alumnos para captar la seguridad y solidez de los conocimientos que explican los profesores. Indirectamente, supone una valoración positiva de un hecho asociado a este: cada hora, los alumnos reciben en clase un profesor distinto; la valoración altamente positiva de este ÍTEM equivale implícitamente a no considerar negativo el cambio continuo del profesor.

El ÍTEM 5 tiene una puntuación de 6,32 y corresponde a los métodos que emplean los profesores en su enseñanza. Indica una valoración moderadamente mejor en B.U.P. que en E.G.B. Entendemos que este resultado está conectado con el

del ITEM 3, por cuanto la especialización de la asignatura permite desarrollar una metodología, también especializada, y más adecuada a las necesidades de cada disciplina.

El ITEM 10, puntuación 6,78, corresponde al aprendizaje realizado mediante los estudios. Los alumnos consideran que aprenden mejor (o más) en B.U.P. que en E.G.B. De alguna manera la valoración efectuada en este ITEM demuestra que los alumnos son conscientes del avance en sus conocimientos a través de los estudios, por cuanto son capaces de valorar y comparar dos procesos de aprendizaje sucesivos. Tal vez, se tendrían que revisar algunas opiniones extendidas que afirman que el alumno estudia, principalmente, para aprobar, relegando, por tanto, la consciencia del aprendizaje a un segundo plano. Ello no es así, sino que el alumno es bien consciente y valora positivamente su proceso de aprendizaje.

El ITEM 13, puntuación más alta de todas, recoge la libertad de movimientos en el Centro Educativo y la participación del alumno en la vida del mismo. Corresponde a una valoración bastante mejor B.U.P. que E.G.B. Antes de sacar ninguna conclusión sobre este ITEM es necesario hacer dos puntualizaciones. En primer lugar el ordenamiento de Régimen Interior, y las actividades de participación del alumnado no están reguladas con carácter igualitario para todos los Centros sino que cada uno puede dotarse de las que estime oportunas, y de hecho, los rasgos específicos de la vida ordinaria, de alguna manera, configuran la personalidad de cada Centro; por tanto, las conclusiones que se puedan derivar de este ITEM se entiende que no se pueden aplicar con generalidad a todos los Institutos, sino solo y exclusivamente al Instituto que ha servido de referente común a todos los alumnos encuestados, en este caso, el Instituto "RAMON LLULL". En segundo lugar, hay que tener en cuenta que los alumnos de 1.º, por ser novatos, tardan más en incorporarse a la vida participativa del Centro y lo hacen en menor número, una vez que se han ambientado en el Instituto. Pensamos que el Instituto "RAMON LLULL" desarrolla una amplia gama de actividades extraescolares con los alumnos, en un clima de libertad de movimientos y trato con los profesores, de forma que los alumnos lo valoran muy positivamente, significando una extraordinaria sensibilidad por este tema con la puntuación más alta.

Evidentemente, pueden haber más interpretaciones en las puntuaciones obtenidas por los ITEMS. Reiteraremos nuestro deseo de que las que aquí se han dado no se tomen como intento de oponer enfrentados dos niveles nada más alejado de nuestra intención! sino como una información que está ahí, sobre un problema real, que existe; en algunos casos, incluso, puede ser traumatizante, y, en todos los casos, los alumnos se ven enfrentados con él y deben superar este proceso de adaptación al nuevo nivel. Si los profesores obtenemos nuestras conclusiones, tratando de acentuar los aspectos positivos y remediando los negativos, podemos contribuir decisivamente a ayudar a nuestros alumnos en este proceso de transición y adaptación.

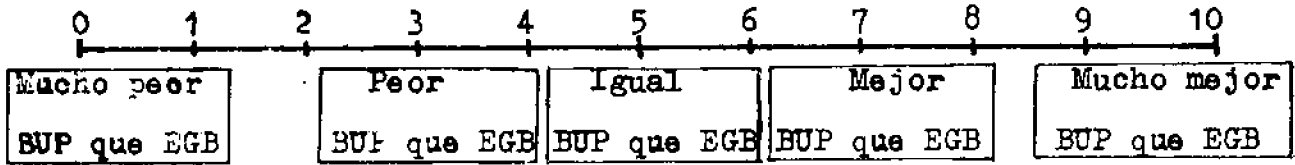
## RESUMEN DE DATOS ESTADISTICOS

Media de los ITEMS específicos (1 a 15): 5,53

ITEM,	TEXTO	PUNT. MEDIA	DESV. TIPICA
0	Valora, globalmente, tu <i>adaptación</i> a los estudios de Bachillerato en relación con los de E. G. B.	5,60	3,19
1	Califica la <i>cantidad de horas</i> que estás en el Instituto en relación con las horas que permanecías en el Colegio de E. G. B.	3,41*	2,28
2	Califica el <i>control</i> que ejercen los profesores sobre tí en relación con el que ejercían en E. G. B.	5,61	2,65
3	Califica el hecho de que los profesores de BUP son especialistas de cada asignatura, mientras que en EGB era un mismo profesor (ó 3 ó 4).	7,37*	2,33
4	Califica el <i>trabajo</i> que te mandan los profesores para que lo hagas en <i>casa</i> , en relación con el que te mandaban en E. G. B.	4,91	2,58
5	Califica los <i>métodos</i> que emplean los profesores en la enseñanza comparando BUP con EGB.	6,32*	2,11
6	Califica las <i>relaciones con tus compañeros</i> de clase respecto a estas mismas relaciones en el Colegio de EGB.	5,98	2,60
7	Califica el <i>nivel de exigencia</i> para aprobar las asignaturas, comparando EGB con BUP.	4,74	2,97
8	Califica la <i>relación con tus profesores</i> .	4,45	2,17
9	Califica la <i>organización de las horas de trabajo</i> en el Instituto con las de tu Colegio de EGB.	5,02	2,28
10	Califica el <i>aprendizaje</i> que realizas, como resultado de tus estudios.	6,78*	1,99
11	Califica las <i>actividades</i> que realizas al margen de las clases (excursiones, visitas, actividades...).	5,15	3,64
12	Califica el <i>tiempo</i> que dura una clase, para aprender.	5,26	1,78
13	Califica la <i>libertad</i> de movimientos por el Centro, y la <i>participación</i> en la vida del Centro.	7,87	2,13
14	Califica las <i>asignaturas</i> que estudias en BUP, comparadas con las que estudiaste en EGB.	5,59	2,21
15	Califica la cantidad de <i>exámenes</i> y el <i>contenido</i> de los mismos.	4,46	2,67

# ENCUESTA

DESEAMOS QUE TRATES DE ESTABLECER UNA COMPARACION ENTRE TUS EXPERIENCIAS  
 LOS ESTUDIOS DE E.G.B. Y LA EXPERIENCIA QUE HAYAS TENIDO EN LOS ESTUDIOS DE B.U.P.  
 UNAS HABRAN SIDO MEJORES EN E.G.B. Y OTRAS AHORA EN B.U.P.  
 PARA QUE PUEDAS VALORARLAS TE DAMOS LA SIGUIENTE ESCALA:



0. Valora globalmente tu *adaptación* a los estudios de Bachillerato en relación con los de E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
1. Califica la *cantidad de horas* que estás en el Instituto en relación con las horas que permanecías en el Colegio de E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
2. Califica el *control* que ejercen los profesores sobre tí, en relación con el que ejercían en E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
3. Califica el *hecho de que los profesores de B. U. P. son especialistas de cada asignatura, mientras que en E. G. B. era un mismo profesor (ó 3 ó 4)* . . . . . \_\_\_\_\_
4. Califica el *trabajo* que te mandan los profesores para que lo hagas en *casa*, en relación con el que te mandaban en E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
5. Califica los *métodos* que emplean los profesores en la enseñanza, comparando B. U. P. con E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
6. Califica las *relaciones con tus compañeros* de clase, respecto a estas mismas relaciones en el Colegio de E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
7. Califica el *nivel de exigencia* para aprobar las asignaturas, comparando E. G. B. con B. U. P. . . . . \_\_\_\_\_
8. Califica la *relación con tus profesores* . . . . . \_\_\_\_\_
9. Califica la *organización de las horas de trabajo* en el Instituto con las de tu Colegio de E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
10. Califica el *aprendizaje* que realizas como resultado de tus estudios . . . . . \_\_\_\_\_
11. Califica las *actividades* que realizas al margen de las clases (excursiones, visitas, actividades...) . . . . . \_\_\_\_\_
12. Califica *el tiempo* que dura una clase, para aprender . . . . . \_\_\_\_\_
13. Califica la *libertad* de movimientos por el Centro, y la *participación* en la vida del Centro. . . . . \_\_\_\_\_
14. Califica las *asignaturas* que estudias en B. U. P., comparadas con las que estudiaste en E. G. B. . . . . \_\_\_\_\_
15. Califica la cantidad de *exámenes* y el *contenido* de los mismos . . . . . \_\_\_\_\_

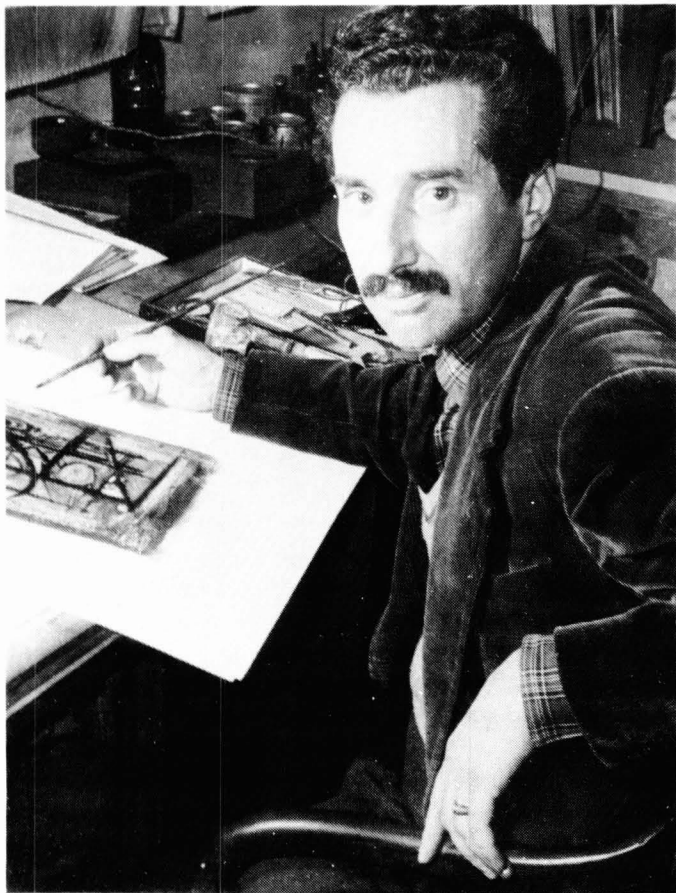
# BREVES NOTAS SOBRE EL GRUPO "TAGO"

por CARLOS MANERA ERBINA y  
ELVIRA GONZALEZ GOZALO

## 1.-INTRODUCCION

Con la proclamación el día 1.º de abril de 1939 de la "paz" franquista, el Estado español, se vió enmarcado en unas coordenadas oficialistas y ensalzadoras del nuevo régimen que abarcarían todos los campos de la cultura.

En el plano artístico concretamente, todos sus esfuerzos estarían encaminados a la represión de cualquier idea o pro-



yecto que no tuviera un único objetivo: la exaltación de la gesta, de la victoria.

No existirían para el franquismo ni la sociedad moderna, ni la revolución industrial. En España sólo tenía cabida un pueblo al margen de esos acontecimientos históricos<sup>1</sup>, y de las manifestaciones por ellos originadas.

En tal sentido, la creación plástica con algún valor no podía resultar más escasa, teniendo en cuenta además, que quienes creaban unas obras de carácter vanguardista eran artistas, casi todos ellos, exilados por pertenecer al bando republicano.

Por consiguiente, la pintura que aquí se creaba sólo podía atenerse a unas directrices tradicionales que si bien se hallaban modificadas por el impresionismo, el fauvismo o el esquematismo, se veían siempre abocadas hacia la más clara figuración. En cuanto a su contenido —dice Lourdes Cirlot<sup>2</sup>— “era un arte neutro, de fondo naturalista, sin que le afectaran preocupaciones de carácter intuitivo o espiritual”.

Sin embargo, había que esperar a la década de los años cincuenta, caracterizada por unos hechos socio-políticos determinados —la admisión de España en la ONU, o la confirmación norteamericana en la economía<sup>3</sup>— para ver irrumpir en nuestra cultura una serie de actividades interesantes y positivas. En 1957 se constituyen los grupos “Parpalló”, “El Paso” y “Equipo 57” que suponen una renovación general en las formas tradicionales del arte en la Península. Los antecedentes directos estaban ya localizados en la fundación de la revista “Algol” (1948), la formación del grupo zaragozano “Pórtico” (1947) y, principalmente, en el grupo “Dau al Set” cuya corriente de innovación era desconocida hasta el momento. A este respecto baste recordar las palabras de Rosa Subirana cuando sostiene con tanto acierto que “en España, la evolución del arte abstracto (...) está relacionada con los acontecimientos políticos”.<sup>4</sup> Una cuestión ineludible, que fue confirmada con los hechos.

## 2.-EL GRUPO "TAGO" (1959): INQUIETUDES VANGUARDISTAS EN MALLORCA

### 2. 1. *Arte e ideología*

En todo este panorama que, de la forma más escueta posible hemos presentado, Mallorca podría ser considerada como un caso aparte. Y decimos esto porque, si en el resto del Estado español se pudo comprobar la existencia más o menos clara de unas inquietudes de vanguardia, en nuestra isla estas manifestaciones tendrán una incidencia muy escasa o prácticamente nula.

La pintura comprometida con la sociedad que pedían en sus manifiestos los artistas opositores a la cultura oficialista; la teoría del socialrealismo (abordada por Alfonso Sastre) publicada en la revista "Acento Cultural"; fueron preceptos ideológicos que conllevaron en Mallorca a una acción de repulsa por parte de la crítica y de los sectores artísticos, tradicionales ligados al régimen. Esta —integrada principalmente por Gafim, Gaspar Sabater y Juan Bonet<sup>6</sup>—, arramblaba contra el Postimo (surgido en 1945 y que significaba una continuación del surrealismo), considerándolo un movimiento sin ningún gusto y sensibilidad artísticos.

Es precisamente el resultado de esa crítica la acuñadora de una ideología monopolística, oficial, La vanguardia que surge tímidamente en la Península, es intolerable para los medios artísticos mallorquines porque justamente lo que esa vanguardia pinta, escribe o esculpe, es fuente de inquietud para unos sectores sociales que ven en los cuadros paisajísticos o de bodegón, sus inclinaciones de refinamiento.

Pero 1959 va a suponer, para muchos, el surgimiento de la vanguardia mallorquina. No sin antes olvidar que un Juli Ramis había iniciado ya los planteamientos para tomar nuevas fórmulas pictóricas y huir de la pintura normativa; y que es él mismo, para algunos autores, el pintor que mejor

representaría la "fluctuación entre lo figurativo y la abstracción"<sup>7</sup>.

Con todo, los medios artísticos por esos momentos, centran su atención en el grupo "Tago".

Integrado básicamente por Francisco Carreño, Miguel Prunet, Merche Sofía, Rafael Jaume, Juan Antonio Ferrero, Fraver, Juan Garcés, Juan Gibert, Teresa Heydel, Caty Juan, Miguel Morell, Juan Palanqués, M. Rivera Bagur, Antonio de Vélez y Pedro Quetglas "Xam", el "Tago" se propuso adoptar "cualquier forma de expresión artística...; sólo se exige que la obra sea una obra actual que refleje las inquietudes de los días que nos ha tocado vivir"<sup>8</sup>.

La pregunta que cabría hacerse es si "Tago" reflejó realmente, esas inquietudes.

### 2. 2. *El "Tago", fenómeno insular*

En un ambiente artístico, en el que los comentarios referidos al arte abstracto eran más que elocuentes de la mentalidad general de la época<sup>9</sup>, no cabe duda que la formación del "Tago" suscitó cierto interés en el panorama cultural mallorquín. Es éste un mérito que no negamos. Pero, ¿por qué por un lado se critica y se ataca toda manifestación no oficialista; y por otro, se vuelven las miradas hacia los integrantes del grupo? La pregunta pensamos que tiene estas explicaciones:

1. Es indudable que las primeras afluencias turísticas a la isla incidieron en un sector de la crítica para que apoyara la iniciativa del grupo<sup>10</sup>. No hay que olvidar tampoco que en la Península hacía casi quince años que se habían producido los primeros conatos vanguardísticos. Era la hora del "despegue artístico" de Mallorca.

2. De otra parte, el contexto cultural mallorquín necesitaba también de "algo" que rompiera un poco con la monotonía de unas exposiciones "monopolistas".

3. Finalmente, hay un aspecto para nosotros fundamental, que motivó que "Tago" no fuera desdeñado por los sectores artísticos tradicionales: sus propios componentes.

Indudablemente, había miembros integrantes del grupo que no eran "peligrosos" para la cultura oficial. Bien es verdad que en la Península se utilizará a la vanguardia para dar una imagen de apertura. Pero esa vanguardia (que llegó a ser asimilada) tuvo planteamientos radicalmente opuestos a los señalados por el "Tago".

Y es que es indudable que las premisas de un grupo están en relación directa con los miembros que lo componen. "Tago" contaba entre sus filas con artistas ya conocidos por su colaboracionismo con los órganos del régimen. El caso concreto de "Xam" es significativo<sup>1</sup>. De ahí que el grupo se moviera por unos derroteros nada sospechosos de planteamientos progresistas.

Consecuentemente, y en líneas muy generales —dado el escaso espacio con que contamos—, el grupo "Tago" se desenvolvería por unos caminos distintos a los que inicialmente indujeron a la vanguardia del resto del Estado español: ésta última contaba con unos preceptos ideológicos y estéticos más o menos clarificados, su plástica rompía con las normas tradicionales, y sus manifestaciones y actitudes eran coherentes con un movimiento de repulsa hacia la cultura que se estaba dando. El grupo mallorquín, aunque contase con unos planteamientos estéticos de corte vanguardista, ideológicamente no sólo no estaba desvinculado de una oposición a la cultura oficialista, sino que algunos de sus miembros la integraban, formando parte de ella.

### 2. 3. *Disparidad estilística*

Rafael Jaume, poeta, será el primer presidente del grupo y quien redacte el manifiesto original del mismo. En él, entre otras cosas, se señala: "no hemos pretendido formar un grupo que fuera coto cerrado, sino algo abierto... Sólo se exige una patente de inquietud. Por esto, no se encontrarán realizaciones que sepan a conformismo"<sup>1 2</sup>.

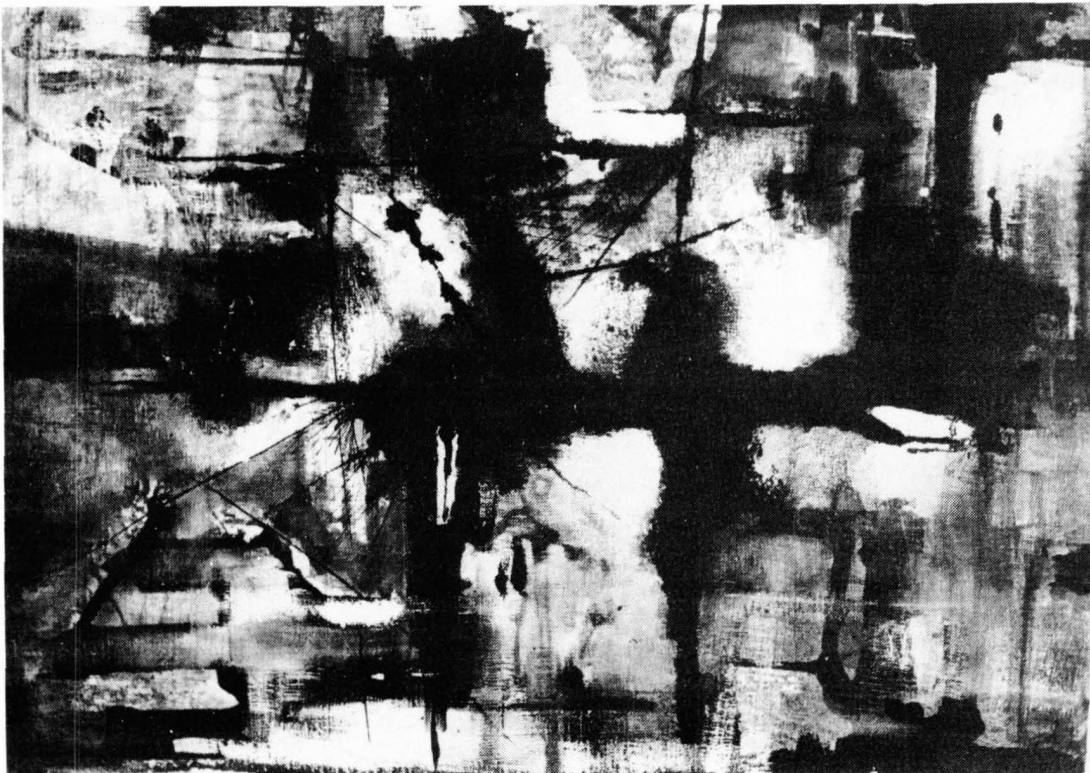
Pensamos que precisamente por ese motivo de diversificación estilística, no se pudo conjugar un movimiento vanguardista unitario y conjunto.

Pero ¿cuáles fueron las diversas tendencias seguidas por los taguistas? En este aspecto, debemos decir que se va a cosechar una gran variación plástica. Neocubismo, neopresionismo, ingenuismo; serán estilos que "Tago" plasmará mayoritariamente en sus cuadros.

De esta manera, y por citar algunos ejemplos, mientras Rivera Bagur realiza una pintura de estilo naíf, cien por cien ingenuista, o Carreño nos presenta a unos personajes cansinos, derrotados, plasmando una realidad social; tenemos que "Xam", Vélez o Fraver (éste último conjugando una buena labor en el campo de la abstracción) cultivarán una pintura no figurativa.

Por tanto, observamos claramente dos tendencias: la abstracta y la figurativa. Una marcada desunión plástica que, junto a las discrepancias internas (se van a producir discusiones en el seno de "Tago" que inducen primeramente, al abandono de Jaume y su sustitución por Manuel Picó), llevarán esta experiencia a su desintegración<sup>1 3</sup>.

A pesar de que la fecha de disolución no está del todo





clara —unos dicen que el grupo se disgregó en 1961, y hay quien habla de 1963<sup>14</sup>—, lo cierto es que la alternativa de “Tago” no incidió en una toma de conciencia de la sociedad mallorquina hacia el arte que se estaba dando en toda la Península, quedando relegada así a una acción meramente “culturalista”.

#### 2. 4. Proyección del grupo

No podemos terminar este breve bosquejo del grupo “Tago” sin hacer referencia a su proyección. El grupo mallorquín fue conocido en ambientes muy concretos de la Península, gracias a las exposiciones que allí realizaron. Concretamente, una en Castellón (en noviembre de 1959; colectiva con el M. A. M. “Movimiento Artístico del Mediterráneo”), y otra en Málaga (en el Conservatorio Oficial de Música, en enero de 1960, también con el M. A. M.).

Sus exposiciones en la isla fueron variadas. Hay que citar como una de las más significativas la realizada en el Círculo de Bellas Artes, en mayo de 1961.

Por otra parte, la revista “Alconase” va a ser un vehículo de expansión de los miembros de “Tago”. Dirigida por Rafael Jaume, esta publicación será ilustrada por algunos de los integrantes taguistas.

Debemos citar también, el afán de este grupo por realizar una exposición homenaje a Joan Miró, que no pudo llevarse a término<sup>15</sup>.

#### 2. 5. Conclusión final

Tras veinte años de la formación del grupo, y teniendo una visión histórico-artística más amplia y algo más clara que la de las críticas de sus contemporáneos, podemos afirmar —desde nuestro punto de vista— que los componentes de este grupo mallorquín no estuvieron a una altura vanguardista en todo el sentido de la palabra: vanguardismo ideológico y plástico. “Tago” tan sólo se planteó el problema de las manifestaciones estéticas, y aún de forma velada: la desunión que imperaba en el grupo por falta de un aglutinador común, hizo que se perdiera la oportunidad de conseguir una auténtica vanguardia en la isla, presentada a clases sociales ensimismadas en el “boom” turístico.

Es por ello que el propio Rafael Jaume —uno de los fundadores— haya afirmado que “Tago”, como grupo, no aportó nada; reconociendo además la equivocación de no tener un estilo propio y definido<sup>16</sup>.

A la desaparición de este intento vanguardista, le sustituirá un nuevo adormecimiento en el contexto cultural. Las manifestaciones de este tipo serán muy pocas. Algunos artistas volverán a sentir la nostalgia de la pintura de los siglos XVIII ó XIX, calificando a los artistas de esas centurias como “colosos”<sup>17</sup>.

Finalmente, queremos reseñar que la intención de este trabajo ha sido plantear los temas que pudieran ser más significativos en relación con el grupo, considerado como vanguardia por algunos autores.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Damiá Ferrá-Ponç: Cultura i política a Mallorca, en “Randa” n.º 5, pág. 192-3.

<sup>2</sup> Lourdes Cirlot: El grupo Dau al Set, en “Estudios Pro-Arte” n.º 4, pág. 40.

<sup>3</sup> La admisión en la ONU —con la consiguiente apertura de fronteras y fin del período autárquico—, la presencia norteamericana en la economía, las primeras huelgas de estudiantes bajo el ministro Ruíz Giménez, los grandes conflictos obreros y urbanos, el desarrollo del capitalismo financiero, y una acrecentada crisis económica, fueron los agentes determinantes de un cambio paulatino en las premisas culturales del país. Ver al respecto, el interesante estudio de Ludolfo Paramio: “España 1939-76”, en la obra: *España, Vanguardia artística y realidad social (1939-76)*. Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

<sup>4</sup> Rosa Subirana: “Incidencia del contexto histórico, económico y social en la evolución de la escultura abstracta en España”, en *Estudios Pro-Arte* n.º 4, pág. 8.

<sup>5</sup> Un fragmento de este manifiesto señalaba que “...lo social es una categoría superior a lo artístico. Preferimos vivir en un mundo justamente organizado y en el que no hubiera obras de arte, a vivir en otro injusto o florecido de excelentes obras artísticas... La misión del arte en el mundo injusto en que vivimos, consiste en transformarlo”; *Acento Cultural*, Madrid 1957. Tomado de Valeriano Bozal: *Historia del Arte en España*, Ed. Istmo, Madrid 1972, pág. 383.

<sup>6</sup> Vid. D. Ferrá-Ponç; ob. cit. págs. 214-6.

<sup>7</sup> Santiago Sebastián: “Arte” en “Baleares”, Fundación Juan March. Ed. Noguer, Barcelona 1974, pág. 307.

Ver igualmente Gaspar Sabater: *Pintura contemporánea en Mallorca*, Ed. Cort, 1972, pág. 123.

<sup>8</sup> “Ultima Hora”, 23 de octubre de 1959. La revista “Art actual international” (Suiza, 1960), recoge la noticia de la aparición de “Tago”: “abierto a todos los vientos”.

<sup>9</sup> Con motivo de una exposición de un Salón de Arte Abstracto, Vidal Isern dice que “en memoria de todos está el desconcierto que sembraron los engendros de tal salón... el arte abstracto puede que favorezca a los impotentes en el verdadero arte clásico”, “Ultima Hora”, 5 de junio de 1959.

<sup>10</sup> En tal sentido, la revista *Holiday in Majorca*, puntualmente, ofrecía a sus lectores las reseñas —a menudo con fotografías, y con un considerable espacio en la publicación— de las principales exposiciones celebradas por el grupo “Tago”.

<sup>11</sup> D. Ferrá-Ponç; ob. cit. págs. 219-220.

<sup>12</sup> “Ultima Hora”, 5 de febrero de 1975.

<sup>13</sup> “Serra d’Or”, agosto de 1961.

<sup>14</sup> En una carta de Miguel Pons a Miguel Morell, fechada el 26 de julio de 1963, Pons propone al escultor hacer una exposición del grupo “Tago” en Felanitx.

<sup>15</sup> La prensa mallorquina notificó este proyecto: “Baleares”, 25 de febrero de 1961; “Diario de Mallorca”, 25 de febrero de 1961; “Ultima Hora”, 24 de febrero de 1961. Asimismo, algunos periódicos y revistas catalanas dieron a conocer la noticia: “La Vanguardia”, 24 de febrero de 1961; “Gran Vía”, febrero de 1961.

<sup>16</sup> Conversación con Rafael Jaume en la librería “Cavall Verd”, 15 de febrero de 1978.

<sup>17</sup> Vidal Isern: “Pintura mallorquina de ayer y de hoy”, tirada a parte de la revista *Semana Santa en Mallorca*, Palma, 1963.

Por otra parte, la revista *Propósitos*, Buenos Aires, 23 de enero de 1969, comentaba la falta de actos culturales en Mallorca.

# L'ACTUACIÓ DE JUAN MARCH A MALLORCA

Per SEBASTIA SERRA BUSQUETS

En el col·loqui de Història Social de Pau l'any 1982 vaig presentar una primera aproximació a aquest tema si bé concretava més els aspectes de la transició de la Dictadura a la Segona República. El col·loqui de Pau estava dedicat al caciquisme a l'Estat Espanyol a l'època contemporània i vaig pensar que el tractament de Juan March des de Mallorca seria tal vegada interessant, ja que a la historiografia mallorquina el tractament que se li ha donat és més bé minvat.

En parlar de March partim d'una sèrie d'estudis específics damunt la seva persona com puguin ser:

BENAVIDES, Manyel: "El último pirata del Mediterráneo". Ed. Roca, México, 1975.

GARRIGA, Ramón: "Juan March y su tiempo". Ed. Planeta, Barcelona, 1976.

DIAZ NOSTY, Bernardo: "La irresistible ascensión de Juan March". Ed. Sedmay, Madrid, 1977.

A més a més trobam abundoses referències a l'obra de Pere Gabriel, "El Moviment Obrer a Mallorca", Ed. Curial, Barcelona, 1973. I també trobam referències a tot un conjunt d'obres generals, tant de Història de Mallorca com dels Països Catalans, i també de l'Estat Espanyol.

Malgrat aquestes referències bibliogràfiques pensam que manca una concreció respecte a la seva actuació a Mallorca als anys en que el seu potencial econòmic era importantíssim, si bé la conjuntura política amb l'arribada de la Segona República, el 14 d'abril de 1931, no li fou favorable i malgrat acceptàs formalment el nou règim, relativament aviat fou empresonat, arribà a fugir de la presó i ajudà primer a la unificació de les dretes, per tal de que poguessin guanyar les eleccions de 1933 i 1936, i després a l'aixecament militar.

Les fonts utilitzades per poder estudiar l'actuació de March són molt diverses i a la vegada insuficients. La insuficiència més notable és el no haver pogut consultar

l'arxiu March. A través de diversos arxius municipals hem pogut seguir actuacions de diversos regidors del seu partit, anomenat Partido Liberal abans de la República, i amb el nou règim, Partido Republicano de Centro. A través del Archivo Histórico Nacional, de Madrid, hem pogut detectar alguns problemes entre March i les autoritats del nou règim aquí a Mallorca. Ens manca aprofundir el coneixement de les seves participacions com accionista de nombroses empreses. A través de les memòries comercials de la Càmera de Comerç, hem treballat els balanços de la Banca March, des de l'any 1926 fins l'any 1936, època en que la dita banca era personal; serà societat anònima a partir dels anys 40.

A través de la premsa i d'octavetes hem conegut molts d'aspectes, si bé a vegades amb molta de complexitat. Hem seguit la seva publicació, "El Día"; publicacions antiverguistes com "Foch y Fum", "Copeo", "Ciudadanía", "República", "El Obrero Balear", "Cultura Obrera", "Nuestra Palabra", "Antorxa"...

Una actitud política antiverguista l'any 1931 fou la dels regionalistes, i la trobam a través de la seva publicació "La veu de Mallorca". Però a partir de l'any 32 l'actitud regionalista va canviar i es va produir una unitat de tots els grups de dretes, o pràcticament tots, inclosos els del Partit Regionalista.

La Història Oral ens ha servit per acumular molta informació i a la vegada molt valuosa.

El poder econòmic de March els anys trenta era molt important, tan a Mallorca com a l'Estat Espanyol, com a diversos llocs del món. Pensam que ja era llunyana l'època de contrabandista que li havia servit per acumular una gran riquesa, a través de la qual va comprar nombrosos terrenys, va continuar amb la importació i exportació de productes agrícoles i ramaders i va adquirir la Transmediterrània, participà en els negocis del tabac, també

# ALS ANYS TRENTA\*

participà a fàbriques d'electricitat i d'abonaments químics...

Cal reiterar les seves bases econòmiques en el contraband i en la seva originària funció de mercader. També cal insistir en que fou des de Mallorca que inicià, potència i controlà el seu immens poder econòmic.

Pensem que el seguiment de l'activitat de la seva banca és prou significativa i sobretot representa una maldades a la seva activitat capitalista, tenint especial incidència la seva actuació a diversos àmbits econòmics com les parcel·lacions de terrenys, la intervenció a la indústria... Es significatiu que des del principi la Banca March actuàs, a més de Ciutat, en els principals nuclis de població, industrials i agrícoles, com Felanitx, Inca, Lluçmajor, Manacor i Sa Pobla.

L'actuació política de March ja quedà reflectida amb el que hem dit de unificació de les dretes, si bé pensem que la culminació de la seva actuació personal fou quan es celebraren les eleccions per a formar part del tribunal de garanties constitucionals, el setembre de 1933. Votaren tots els regidors dels ajuntaments i March, que estava empresonat, fou elegit, obtenint 420 vots dels 796 regidors de les Illes Balears.

Les polèmiques respecte a aquest fet foren molt nombroses. Els socialistes del P.S.O.E. l'acusaren d'implícacions amb Mussolini i Hitler. Acusaren als regionalistes d'haver-se juntat amb March per qüestions econòmiques.

Malgrat les aferrissades crítiques dels socialistes, cal tenir present el que comentava la publicació més crítica i a la vegada amb més incidència entre la població: "Foch y Fum". Es Mascle Ros, propietari de la publicació, afirmava que els socialistes del P.S.O.E. no tenien les mans netes ja que l'any 1924 havien acceptat la Casa des Poble, i a la vegada havia afirmat el 1 de novembre de 1933 que calia oposar-se a la candidatura d'en Verga pel fet d'estar empresonat.

El fet de la perllongada presó de Juan March fou un punt llargament debatut a diversos medis de comunicació. "La Razón", "periódico político republicano independiente", inicià una forta campanya l'estiu de l'any 33, per tal de que se donàs la llibertat provisional a Juan March i mentres, se preparàs el judici. A més de la petició formal se insistí molt en que no hi havia argument perquè estàs empresonat Juan March, i també contra la seva expulsió del Parlament. Les obres de "caritat" de'n Verga foren àmpliament divulgades, una vegada i una altra: sanatori de Caubet, Casa des Poble...

"Foch y Fum" insistia en la necessitat de que se'l jutjàs ràpidament i que no se demoràs més la tramitació de l'expedient judicial.

Els socialistes, en un llarg document repartit en mà a Ciutat, i signat el 31 d'agost de 1933, exposaren totes les seves raons respecte a l'actitud del govern per tenir empresonat a Juan March i calificaren d'atac a la República la campanya que s'havia desfeta en favor de la llibertat de March. Acabaven per afirmar que tots aquests sectors que defensaven a March havien de ser controlats o esclafarien la República.

Les polèmiques varen ésser molt dures i se perllongaren molt de temps.

Manca treballar tota una sèrie d'aspectes que encara només comencen a estar esbrinats. Cal insistir en la necessitat de la consulta de l'arxiu March, arxius particulars i tal vegada se pugui acabar el que ja està començat per Pere Carlos respecte al Registre Mercantil.

\* Aquest es el resum de la comunicació que vaig presentar a Les Segones Jornades d'Estudis Històrics Locals del mes de novembre de 1982, organitzades per l'Institut d'Estudis Balearics.

# “EL REFORMISME LIBERAL I LA CREACIO DE L'ESCOLA NORMAL. (1842)”

per BARTOMEU MULET TROBAT

El 17 d'Octubre de 1842, segons ens indica Jaume Pomar i Fuster, va quedar constituïda l'Escola Normal de les Illes a l'edifici que fou convent de San Francesc d'Assís.<sup>1</sup>

No era sinó una de les aspiracions de la naixent mentalitat Liberal, herència del reformisme i utilitarisme il·lustrat, que, en matèria d'educació, defensava l'obligatorietat i la llibertat. Els liberals volien generalitzar, a través de l'educació, una nova forma d'entendre la vida, la cultura, etc., i conseqüentment els mestres que es formarien a les Escoles Normals serien els encarregats de transmetre aquest nou esperit.

Per altra banda la dinàmica de creació de les Escoles Normals o Seminaris de Mestres d'instrucció primària, a nivell d'Estat Espanyol, s'inicia formalment quan el 31 d'Agost de 1834 es crea a Madrid la Comissió per a la Fundació d'una Escola Normal d'instrucció primària:

“...en que hubiesen de formarse maestros idoneos que instruidos por los mejores métodos, y particularmente en el lancasteriano, fuesen luego a plantearlos en las provincias. Para llevar a efecto aquel establecimiento se espidió la Circular de 16 de Febrero de 1835, mandando que los gobernadores civiles eligiesen dos individuos de los más acreditados por su aplicación, aptitud y buena conducta para que concurriesen a dicha escuela, pagando su pensión por fondos de propios de sus respectivas provincias...”<sup>2</sup>

El resultat d'aquesta Comissió va ésser la creació de l'Escola Normal Central de Madrid el 1839, dins un esperit de centralització i d'uniformització de l'ensenyança, que a nivell legislatiu a poc a poc s'aniria concretant en l'elaboració del sistema educatiu de l'Espanya liberal.

## Parlem de Mallorca

La situació de l'ensenyança a Mallorca, encara que era de pobresa, al mateix temps era esperançadora per la fundació de l'Institut Balear el 1836, com a culminació de les inquietuds pedagògiques dels il·lustrats mallorquins, antecedent dels instituts de segona ensenyança i en principi font de renovació educativa.

Pens també que en aquells moments la Universitat literària ja estava a punt de desaparèixer, ja que era símbol de l'Antic Règim. Estava desfasada de les necessitats i de les exigències d'aquella societat que vivia el moment de transició de l'antic règim al Nor Règim liberal, amb una classe, la burgesa, que escalava posicions de poder, encara que a Mallorca, aquestes lluites pel poder, estassin envoltades de moderació i de conservadorisme.

Si feim referència a la situació de la primera ensenyança, s'ha d'indicar el que deia l'Arxiduc Lluís Salvador:

“Antes de 1835 existían en Mallorca 27 escuelas públicas primarias, de ellas 10 completas y 17 incompletas, nueve de las completas eran para niños y una sola para niñas; en cambio en las escuelas incompletas sólo cuatro eran para niños y las trece restantes para niñas. Ya en el transcurso del año 1835 fueron creadas once escuelas públicas elementales más, de modo que en dicho año había 18 escuelas públicas para niños y 20 para niñas, si bien muchas de estas últimas eran incompletas. En dicho año existían ya 4 escuelas primarias particulares para niños y un cierto número para niñas, indeterminado, pero que al parecer, su enseñanza se limitaba muchas veces a los trabajos manuales femeninos y al catecismo. En los años comprendidos entre 1835-1842 fueron erigidas 24 nuevas escuelas, 14 completas y 10 incompletas; de ellas había 14 completas y 3 incompletas para niños y 7 incompletas para niñas...”<sup>3</sup>

Però no és aquesta l'única informació que tenim d'aquesta època; referent a la Instrucció primària, hi ha

un informe d'una visita extraordinària del Sr. Comte d'Ayamans i de D. Pere Andreu a les escoles de Palma. (3 bis)

Per altra banda, tot això que aquí s'indica s'ha de situar en el seu context històric, que analitzat pel Dr. Bartomeu Barceló de manera correcta, ens pot ajudar a comprendre-ho:

"Paral·lelament al desenvolupament econòmic i demogràfic, hi ha un progrés cultural... s'inaugura definitivament l'Institut Balear, un dels projectes de Jovellanos durant el seu exili a l'illa i en el qual va intervenir activament la Societat d'Amics del País. El mateix any (1842) s'obriren al públic l'Escola Normal de Magisteri i un Jardí Botànic. Amb la desaparició dels convents s'esvairen antigues formes pedagògiques, les seves pintures foren reunides en el museu que s'instal·là provisionalment a Sant Francesc, i els seus llibres constituïren el fons per a la formació d'una Biblioteca Provincial..."<sup>4</sup>

A pesar del ressorgiment econòmic i de variacions en el règim polític (era l'època de la desamortització d'en Mendizábal, de la consolidació de l'estat liberal, de la creació de les Diputacions Provincials, de la figura del governador civil, de la guàrdia civil, etc.), la societat mallorquina vivia aferrada a un conservadorisme en el qual les idees revolucionàries dels liberals tenien poc ressò, i si hi havia alguns liberals, eran moderats.

De totes formes s'iniciava la lluita pel control de l'educació; les idees noves s'enfrontaven a les idees de les forces que tradicionalment l'havien absorbit, especialment els sectors més conservadors de l'església, que no es resignaven a seguir el camí de la secularització de l'ensenyança, iniciat en el segle XVIII, amb l'expulsió dels Jesuïtes el 1767.

També cal dir que el paper jugat per l'Església, en aquesta època, pot semblar confusionari, ja que, per una banda aquesta institució, a nivell individual, tenia militants al sector liberal moderat (per exemple el bisbe Salvà) i per altra banda gran part del clergat militava en el sector carlista, representant la consolidació de la continuïtat de l'Antic Règim, amb un ideari oposat al centralisme liberal, amb una visió autonòmica de l'estat. Naturalment, així jugava amb dues cartes i podia pujar al carro del guanyador si lluitava en dos fronts.

Es pot afirmar també que l'anàlisi del segle XIX resultà complet a nivell general, per mor de la lluita pel poder entre les diverses forces polítiques, liberals, absolutistes, conservadors, carlistes, socialistes, republicans, etc. Un segle en què es produeix l'escalada al poder de la burgesia a través de la implantació de la ideologia liberal.

Si al mateix temps feim una sèrie de consideracions, a nivell sociològic, al liberalisme viscut a Mallorca i a la naixent burgesia com a classe social, podem indicar que si la burgesia escalava posicions en el nou sistema de classes, en el cas de Mallorca el domini del poder estava en mans de l'aristocràcia, els militars, els buròcrates de l'administració i la jerarquia eclesiàstica. Tot això emmarcat dins un règim d'economia agrària típicament mediterrani i que conformava una Mallorca rural.

### La creació de l'Escola Normal el 1842

La idea, sorgida d'un grup que formava part de la Comissió d'educació a través de Pablo Montesino, de crear una Normal Central a Madrid, es va aprofundir en la necessitat de crear Seminaris de Mestres a diverses províncies de l'Estat Espanyol i així:

"La colaboración de Quintana y Montesino acelera la creación legal de las primeras normales en 1838, que desde un principio se dividen en dos clases: elementales y superiores, con la consiguiente separación de los maestros en dos clases y categorías profesionales. Se levanta en Madrid la primera Normal, con carácter de central, inaugurada en 1839, y a partir de entonces se extienden por todas las provincias a expensas de las diputaciones, quedando reglamentadas a partir de 1843"<sup>5</sup>.

Concretament a Mallorca fins a 1842 no hi havia cap institució dedicada a la formació dels mestres, el que sí que hi havia eren uns examens organitzats per la Comissió d'instrucció primària, que tenien lloc al Convent de San Francesc. "Al mismo tiempo ha resuelto advertir a los interesados, que transcurriendo dicho plazo no sé permitirá que nadie regente escuela pública ni privada de instrucción primaria, mientras no tenga o haya solicitado el título correspondiente"<sup>6</sup>.

La inauguració de l'Escola Normal va coincidir amb la supressió de la Universitat Literària i el restabliment de l'Institut Balear. Per altra banda cal assenyalar que a la definitiva creació de l'Escola Normal de Mestres hi col·laboraren, la Diputació Provincial, l'Ajuntament de Ciutat, l'Institut Balear i la Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca.

A la sessió inaugural el Cap polític, com a president de la Comissió Provincial d'Instrucció Primària, va parlar amb paraules representatives del poder central ja que aquesta comissió d'instrucció primària era controladora del sistema escolar de part del poder central.

Miquel Trias, "Jefe político", "Sentadas las bases de la Escuela Normal" va dir:

"Aunque el pensamiento creador del gobierno no estuviese aún tan desarrollado cuando me posesioné de este gobierno político; el abandono en que yacía la instrucción primaria en casi todos los pueblos de la provincia, la infructuosidad de los medios empleados hasta entonces para mejorarla, y la falta de maestros que hicieran posible la adopción de remedios eficaces, me dieron a conocer la necesidad de plantear desde luego una escuela normal que atajase tan fuertes males en su raíz, formando sujetos aptos para desempeñar el honrado magisterio de la enseñanza pública..."<sup>7</sup>

Era aquest un pensament coherent amb les idees liberals que representava.

El primer Director de l'Escola Normal va esser Francesc Riutord i Feliu, ex-alumne de l'Escola Normal Central.<sup>8</sup> Altres professors foren Manuel de los Herreros, professor de l'Institut Balear, i Miquel Sureda, ex-alumne de l'Escola Normal Central.

Pel que fa referència al reclutament d'alumnes, cal indicar que, oficialment, hi havia hagut una convocatòria de part de la Comissió d'Instrucció Pública, en els següents termes:

"A fin de que la Escuela Normal de Baleares pueda quedar planteada en los primeros días de Octubre próximo, ha resuelto esta comisión que todos los Ayuntamientos de la provincia cuiden de que se haga efectiva antes del 20 del corriente en poder del Sr. vocal depositario D. Melchor Bestard, la cantidad que corresponde a sus respectivos alumnos internos por el primer trimestre de manutención, tanto si estos se han comprometido a costearla por si mismos, como si debe correr a cargo, en todo o en parte, de los fondos municipales, conforme a lo establecido en circular de 1.º de abril último".<sup>9</sup>

Faltaria constatar si realment es va complir aquesta convocatòria, pels documents que fins ara he consultat no tots els pobles segueixen les ordres presentades per la Diputació a través de la Comissió d'Instrucció primària.

Si ens fixam en la inauguració veurem que es produeix durant la regència del general Espartero, un dels pocs moments en què els liberals radicals dominaren el govern, durant el regnat d'Isabel II; però:

"...És cert que la manca d'investigacions no permet encara de profunditzar en el tema. No obstant això, sembla que la vida política mallorquina segueix les pautes dels esdeveniments que a nivell peninsular es van succeint. Els autors coincideixen a afirmar el mimetisme de les tendències ideològiques illenques (moderats i progressistes, fonamentalment) envers de l'Estat Espanyol i indiferència o passivitat de bona part del poble davant el trasbals continus de càrrecs i d'autoritats locals que la gradual implantació del sistema liberal originava".<sup>10</sup>



Naturalment que aquestes circumstàncies pogueren influir a la magnitud de l'esdeveniment, però és que aquell esdeveniment per als liberals, era un plantejament de futur dins el projecte d'estructuració de l'estat centralista.

L'expressió legal de les línies oficials es varen concretar en el "Reglamento orgánico de las Escuelas Normales", publicat a la Gaceta de Madrid del dia 21 d'Octubre de 1843 i que a Ciutat va tenir la divulgació a través del "Boletín Oficial de la Provincia", òrgan informatiu que transmetrà la notícia als ajuntaments constitucionals de la Provincia.<sup>11</sup>

La filosofia d'aquest document era clara:

"La primera persona a quien toca coadyuvar eficazmente el logro de tan útil empresa es el jefe político V.S. como delegado de la autoridad suprema, ha de entrar en sus miras, y necesita emplear igual solicitud. La esperiencia tiene acreditado que donde existe un jefe político activo, celoso e inteligente, allí, la escuela normal se establece pronto, encontrándose en las corporaciones populares una franca cooperación..."<sup>12</sup>

També es deia que la prosperitat de les escoles de primeres lletres depenia de les Escoles Normals, i que en depenia el futur de l'educació popular. L'objecte de les escoles normals de mestres era:

1.º Formar Maestros idóneos para las escuelas elementales y superiores de instrucción primaria.

2.ª Servir de escuela superior primaria para el pueblo en que se hallen establecidas.

3.ª Ofrecer en su escuela práctica de niños un modelo para las escuelas elementales, ya públicas ya privadas.

Art.º 2.º Por consiguiente cada escuela normal admitirá tres clases de alumnos:

1.ª Los aspirantes a maestros de primeras letras.

2.ª Los que sin dedicarse al magisterio quieran adquirir todo ó parte de los conocimientos que en ella se suministran.

3.ª Los niños cuyo objeto es únicamente la instrucción primaria elemental.

Art.º 3.º Solo la primera clase de alumnos los podrá haber internos; todos los demás serán externos.

Art.º 4.º El seminario de internos no es de precisión en las escuelas normales: esto dependerá de los fondos de que se pueda disponer, de la capacidad del edificio, de las circunstancias particulares de la provincia”.

Això era el primer títol del Reglament. Tenia onze capítols que tractaven de: Matèries d'ensenyança, els mestres, els alumnes i la seva admissió, el Director de l'Escola, la Comissió Provincial i l'Inspector, el Cap Polític, Ordre, policia i disciplina, duració del curs, els examens, i la compatibilitat de les Escoles Normals.

Però per molt liberals que fossin, els homes del poder i els legisladors no fugiren del control de l'Església i “...de todas las enseñanzas, la principal, la que más cuidado merece, es la moral y religiosa”, que naturalment era impartida per un capellà, (punt que el preàmbul al reglament també especificava).<sup>1 3</sup>

Un altra punt que cal aclarir és el caràcter castellanitzador que tenien les Escoles Normals, ja que hi havia la Llengua i Literatura Castellana, i la Geografia i Història en especial l'Espanyola, sense referència ni a la nostra llengua ni a la nostra cultura.

L'anomenat reglament particular de l'Escola Normal de Mestres no va sortir fins l'Agost de 1845, redactat per D. Josep Amengual com a vocal eclesiàstic i el Director D. Francesc Riutord.<sup>14</sup> Reglament que fa moltes referències al de nivell estatal.

Trobam notícies de com va arrencar l'Escola Normal i dels resultats del seu funcionament durant els primers anys a la premsa en publicar-se els exàmens de 1844, els primers que se celebraren a l'Escola Normal, sota la presidència del Cap Polític D. Joaquim Maximiliano Gibert.<sup>15</sup>

#### Per acabar

Cal indicar que no queda clar quins mètodes s'apliquen i s'ensenyaven a l'Escola Normal perquè posteriorment fossin aplicats pels mestres; el que podem dir és que en aquella època oficialment es recolzava el mètode Mutu (Bell i Lancaster) i es defensava per a aquestes escoles la línia seguida en el pensament pedagògic de Pestalozzi.

Sintetitzant: la creació de les Escoles Normals era perfectament coherent amb l'objectiu dels liberals de generalitzar la instrucció de manera centralitzada i com a element de reproducció ideològica.

<sup>1</sup> Aquesta referència bibliogràfica és tret de Jaume Pomar i Fuster, *Historia de la Instrucción pública en Mallorca* Imp. Francesc Soler, Ciutat 1904 pàg. 327. Data de la inauguració que figura a l'Acta de la seva instal·lació. “En la ciudad de Palma capital de las Baleares el 17 de Octubre de 1842, conforme estaba anunciado al público con autoridad, se reunieron bajo la presidencia del Jefe Político D. José Miguel Trias en el oratorio del edificio de Montesión, los Sres. Diputados provinciales residentes en esta ciudad, todos los individuos que componen la comisión provincial de instrucción primaria y los representantes del ayuntamiento...”

DIARIO CONSTITUCIONAL DE PALMA, 22 d'Octubre de 1842, n.º 22.

<sup>2</sup> Reial Decret de 31 d'Agost de 1834. Reproduït al BOLETIN OFICIAL BALEAR, 27 d'Abril de 1837, n.º 649.

<sup>3</sup> Arxiduc Lluís Salvador *Mallorca. Parte General*, Imp. Mossèn Alcover. Ciutat 1963 pàg. 99.

<sup>3</sup> bis. Per completar vegeu: Bernat Sureda, *Análisis cosio-educativo de la presión reformista y sus efectos en Mallorca (1775-1835)*, Tesi de llicenciatura, Universitat de Barcelona, Setembre-1976.

A. J. Colom. *Política Educativa de la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País: El Instituto Balear*, Tesi de llicenciatura, Universitat de Barcelona, Juny 1971. Vegeu també “Visita extraordinaria de las escuelas de Palma, practicada en Junio de 1835 por el Sr. Conde de Ayamans y D. Pedro Andreu, á quienes comisionó al efecto el M. I. Sr. Gobernador Civil D. Guillermo Moragues”.

EL PROPAGADOR BALEAR, 26 de Febrer de 1837, pàg. 32-35.

<sup>4</sup> Bartomeu Barceló *El siglo XIX a Mallorca*, O. C. B. (Monografies), Ciutat 1964, pàg. 24.

<sup>5</sup> Esteban Medina *La Lucha por la educación en España, 1770-1970*, Edit. Ayuso, Madrid 1977.

<sup>6</sup> DIARIO CONSTITUCIONAL, 7 d'Agost de 1840, n.º 38, pàg. 4.

<sup>7</sup> Discurs del Cap Polític Miquel Tries a la Inauguració de l'Escola Normal, DIARIO CONSTITUCIONAL, 24 d'Octubre de 1842, n.º 24, pàg. 3-4.

<sup>8</sup> Parla de la descripció d'aquestes circumstàncies Jaume Pomar i Fuster, *Ensayo Histórico sobre el desarrollo de la Instrucción Pública en Mallorca*, Imp. Francesc Soler, Ciutat 1904, pàg. 328 ss.

<sup>9</sup> Circular de la Comissió d'Instrucció Primària del 2 de Setembre de 1842.

<sup>10</sup> Diversos Autors *Història de Mallorca*, vol. II, Edit. Moll, Col·lecció Els TRaballs i els dies, Ciutat 1982, pàg. 202.

<sup>11</sup> GACETA DE MADRID. “Reglamento Orgánico de Escuelas Normales de Instrucción Primaria” Madrid 15 d'Octubre 1843.

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Reproduït parcialment a Peset, Garma i Pérez Garzón. *Ciencias y enseñanza en la Revolución Burguesa*, Edit. Siglo XXI, Madrid 1978.

<sup>14</sup> *Reglamento Interior para el regimen y gobierno de la Escuela Normal Seminario de Maestros de Instrucción Primaria*, Imp. Guasp, Ciutat, 4 d'Agost de 1845.

<sup>15</sup> Veure ESTRELLA BALEAR 3 de Novembre de 1844 n.º 1.

<sup>1</sup> *Exámenes Generales de la Escuela Normal Seminario de Maestros de Instrucción Primaria de las Baleares y distribución de premios*, Imp. Joan Guasp, Ciutat, Octubre de 1844. Aquí surt també el pla d'estudis de l'Escola Normal.

# CENTELLES - 82 (poema-ficció)

TONI CLARET



Centelles, antigament Santa Coloma de Vinyoles, municipi d'Osona, a la dreta de l'alt Congost, a l'extrem meridional de la plana de Vic. En aquestes àrees abunden els boscs de pi pinyer. L'agricultura ocupa (1965) només un 9<sup>o</sup>/o de la població activa... La indústria, fonamentalment tèxtil (tovalloles, cotó i tergal), té una llarga tradició... Hi ha avicultura –continua dient Magda Reixac a la Gran Enciclopèdia Catalana– i cria de bestiar porcí. Malgrat la desaparició de les fires, l'activitat comercial s'ha incrementat darrerament: celebra mercat els diumenges. La vila (3.146 centellencs al 1960) es desenvolupà durant l'edat mitjana al peu del camí a Sant Feliu de Codines i prengué una típica forma allargassada, emmascarada per la creixença urbanística; s'han format barris residencials dedicats fonamentalment a l'estiueig.

Centelles és el nostre punt d'arribada, devers les nou, dia trenta de desembre. Cercam, de fora venint, la festa de "l'arbre"; el municipal somriu: –"El pi", el trobareu a la sortida del poble, en aquesta direcció– I al cap de poc ja sentim trabucs i veim fumassa, i més a prop la fumassa fa olor de fens i no de pólvora..., és un femer encès. Un parell de revolts més amunt ja és el fum dels trabucs i dels foguerons per torrar botifarres. El pi ha arreplegat tres o quatre-centes persones, engrescades totes: uns mengen pa amb botifarra, altres atonen el foc, molts, ja plens de panxa, disparen els trabucs enlaire –barretina, corbatí i faixa vermells, guardapits negre, camisa blanca i calçons foscs (de pana negra, de llana, o vaquers blaus)–.

Han fermat quatre vents al pi; uns aguanten les cordes i d'altres destralegen arran de terra. És un pinet d'un metre de soca i dues braçades de brancom. No li escau "més alt que un pi", però sí "a pi xic, no cal escala". A diferència de Pollença, on trien un pinàs, pinot, pinatxo,





pinarro, aquí trien un pinet, piniu, pinel·lo, pineu, pinetxo, pinoi, pinengo, piningo, pinó, pinetell.

El protagonista el pi, la víctima el pi: l'esperit del bosc serà duit a la vila, entrat ben dret damunt un carro amb bandes tirat d'un tractor —abans eren bous—. És el dia pinal. Pi,  $\pi$ , pin-nyac, pi-pella, pi-tafi, pi-gard, pi-pioli, pi-xot, pi-tecàntrop; pipiripip, pipiripando; pi ver, pi garriguenc: *pinus pinea*, *pinus halepensis*.

Més de dos-cents trabucs —fusta i metall, negre o daurat— acompanyen la lenta comitiva. Molts dels trabucaires, o galejadors, duen l'escut actual de la festa: la meitat inferior les quatre barres, la superior un pi cap per avall. La tronadissa augmenta dins el poble: les parets redoblen els trons, el foc surt dels canons... “Els trons i els coets retrunyien galejant la festa” —escriu Joan Pons el 1863—. Adesiara senyeres penjades.

Hem passat davant el pi i l'esperam a la plaça major; els trons se fan més eixordadors com més a prop, les orelles siulen i enmig de la tronadissa s'acosta, mig apagada però ben gallarda, una petita banda de música. Enmig de la plaça el pi s'escarrufa de veure entre tanta senyera —les quatre barres del poble— la bandera que el dictador imposà arreu (altra volta); devora un rètol: *Todo por la Patria*.

Els trabucaires fan una rotlada —el pi enmig, la gent darrera— i se preparen per fer la traca. Ja s'han preparat tots, se fan senyes, riuen satisfets, posen el trabuc enlaire; ja els darrers acaben de posar el pistó o de carregar de pólvora el canó. Comença el primer i un darrera l'altre se senten dos-cents trons que ja no eixorden: tothom fa ara cara de tro. Mentrestant hi ha una mica d'esvalot davant el quarter: un carrabiner, diuen, s'ha acubat i l'han entrat per endins; les veus que parlen de sang i de metralla no

tenen assentiment públic: “I ara”, “la pólvora no fa forat!”, “mai no hi ha hagut ferits d'aquesta casta!” La festa continua; la música ha fet rotlo i un parell de parelles disfressades a l'antiga ballen boleros a l'estil cortesà, com el Parado.

Pel Carrer del Centre, fregant per les parets, el pi entra a la Plaça de l'Església. Els trabucaires han deixat els trabucs i descarreguen el pi; abans eren devers vint, de fa un parell d'anys més de dos-cents, i no tots coneixen els costums i les normes: molts encara fan anar el trabuc. Els que descarreguen l'arbre s'aturen i criden a la una: “Foteu-vos / l'esco- / peta al / cul! / Foteu-vos / l'esco- / peta al / cul!” I encara trons... “Foteu-vos / l'esco- / peta al / cul / i carregada!”

S'ha acabat ja la festa pagana; l'església s'ha fet amb el pi; el fan ballar a l'explanada i llavors el tomben cap per avall per ofendre l'esperit —¿pagà?— del bosc. Abans si el pi tombava n'anaven a cercar un altre, ara l'església el trabuca aposta; l'entren cap baix cul alt, li posen enfilolls de pomes i neules i el pengen davant l'altar major on haurà d'estar fins passat Els Reis (Els Reis passen i tornen). Abans de sortir el poble canta l'himne de la santa: “Oh Coloma voladora / que les ales esteneu...”

Mentre som davall la dutxa, llevant-me la sutja del cap, encara amb el retruny dins el cervell, sent la notícia per la ràdio. Durant la festa, mentre feien la traca a la Plaça Major, varen aprofitar per prendre el quarter de la guàrdia civil; efectivament l'acubat era un mort de bala i els que el varen entrar aprofitaren per acabar amb els altres nombres del cos, amagats els seus trets per la tronadissa de la plaça.

# POEMES

\* \* \*

Arribaré tard, amiga  
—les claus rera la porta  
tancaràs els ulls a les veïnades—  
Hauran callat tots els rellotges  
Només una espelma consumint-se  
poc a poc entre tu i jo a taula.

Parlarem dels amics. Del que fórem.  
Hi haurà un silenci...  
Parlarem... de tantes coses!

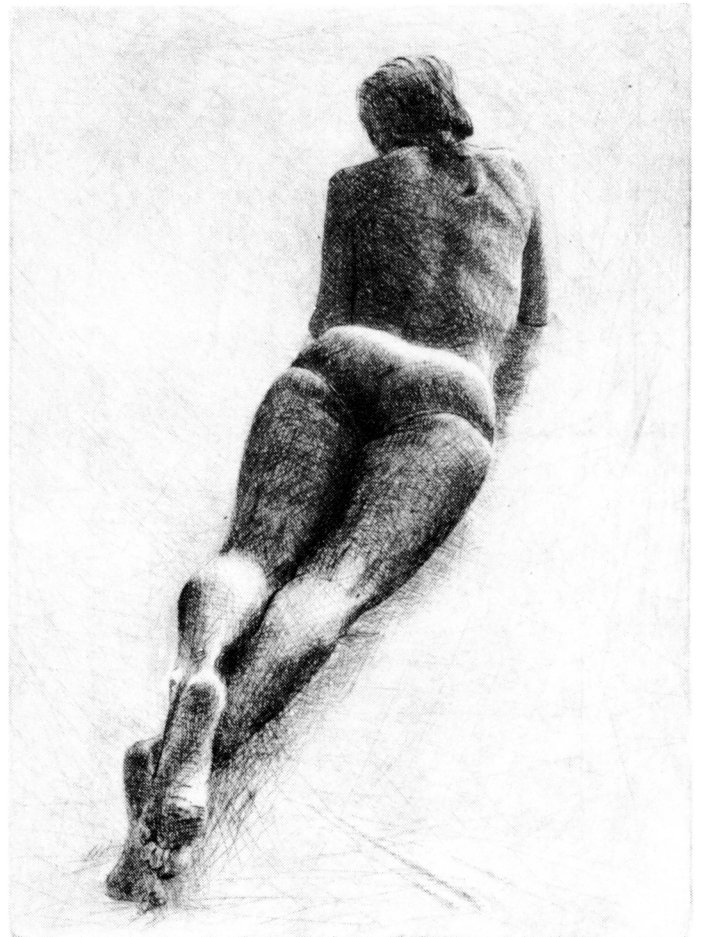
(Tots els escombraires del món  
rera la finestra amb ulls plorosos  
recolliran un a un bocins  
de la nostra veu).

Hi haurà un silenci...  
Les mans tan cansades.

En desvel·lar-se de petits brogits  
de ca teva cambra tan desendreçada  
no sentiràs el meu “adéu”  
udolant amb la primera sirena  
de les fàbriques.

Dins la teva carpeta de col·legiala  
com cuirassa al pit  
tancaràs el meu nom en secret  
(així, tancat amb set claus  
seré altre cop jo,  
pur, increat, temerari)  
i al carrer —puny clos—  
fingiràs l'assalt del nou dia.

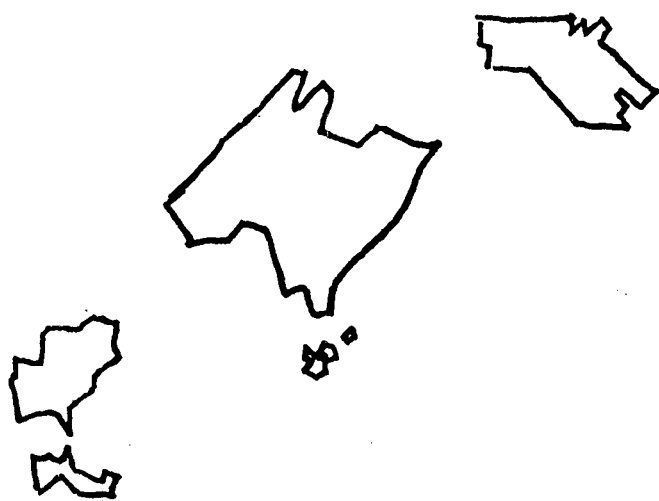
MARTÍ CAÑELLAS



GRAVAT: Jaume Fedelich.

# IV JORNADAS PEDAGOGICAS INSULARES

*"Las técnicas de dirección"*



**INSPECCION DE EDUCACION BASICA  
DEL ESTADO  
EN LAS ISLAS BALEARES**

**Curso 1982 - 1983**

Seguint en la línia d'informació i estimulació del Professorat d'E. G. B., que duu a terme L'Inspecció d'Educació Bàsica de l'Estat a les Illes Balears, tenen lloc en el present curs escolar 1982-83, les IV Jornades Pedagògiques Insulars, dedicades en aquest cas a Les Tècniques de Direcció i dirigides a tots els Directors de Col·legis Públics i Privats de les Illes.

Se desenvoluparan el següents temes:

I—Determinació d'objectius de Centre i estructura organitzativa.

II—Les funcions directives en la realitat escolar.

III—Supervisió i control del funcionament del Centre.

IV—Selecció i comentari de legislació bàsica. Avaluació en el cicle inicial i mig.

A l'Illa de Mallorca, tindran lloc al Monestiri de Montisó de Porreres, els dies 9-10 i 11 de desembre; a "Sport Inca" d'Inca els dies 16, 17 i 18 de desembre, i a Ca'n Tapara en la ciutat de Mallorca els dies 13, 14 i 15 de gener.

A Eivissa, en el Col·legi Públic Puig d'En Valls de Sta. Eulalia, els dies 3, 4 i 5 de febrer.

A Menorca, en el Santuari de Montetoro de Mercadal, els dies 17, 18 i 19 de febrer.

(INFORMA: TOMEU LLINÀS)

### CARTA ALS LECTORS DE "MAINA", SOBRE LA DIGNITAT I L'EXERCICI PROFESSIONALS

Seré breu encara que podria escriure molt i llarg. La qüestió és aquesta: L'article del Dr. Sebastià Serra —catedràtic de BUP i professor d'Universitat— intitulat "Programació didàctica de la Història Contemporània a través del Cinema" (Maina 4, Págs. 81-85. Ciutat, 1981) és un plagi. Millor dit, és una traducció al català de la "Didáctica de la Historia a través del cine" que la Secció de Cinema del Departament d'Art de la Facultat de Geografia e Història de la Universitat de Barcelona ens va repartir fotocopiada als alumnes que el 1980 cursarem el CAP allà. Una còpia d'aquets fulls la vaig entregar jo al Dr. Serra Busquets l'agost del 1980 a l'Escola d'Estiu. Ho vaig fer perquè sabia del seu interès pel cinema.

S'ha d'aclarir una cosa. El Dr. Serra Busquets ha afegit alguns títols de pel·lícules que ell creu convenients, però no serveix per justificar el que signi l'article. Un professional com ell —catedràtic de BUP i professor d'universitat, repetesc— hauria d'haver comunicat al lector l'existència del text castellà, i no atribuir-se cap a ell una feina que pertany totalment a la gent de la Secció de Cinema de Barcelona. Contràriament se va cuidar molt de fer qualsevol referència.

També volia senyalar una errada del text del Dr. Serra Busquets. A la plana 82 allà on diu "Bolívar" de Blastti, ha de dir "Simón Bolívar" de Blassetti. A la mateixa plana el punt 4.4 de la programació traduïda del Dr. Serra diu institucions supranacionals. No és que estigui en desacord amb aquesta correcció, simplement volia cridar l'atenció del lector en aquest sentit.

Jo i alguns altres esperam una explicació d'aquesta feta per part del Dr. Serra Busquets davant la Secció de Cinema de la Universitat de Barcelona. Mentrestant que cada lector faci el seu judici de valor.

ANTONI QUINTANA

Palma de Mallorca, 12 desembre de 1982

Apreciats companys del Consell de Redacció de la Revista "Maina":

Assabentat del que consider un desagradable assumpte, me pertoca, per ètica, fer una sèrie de precisions a l'escrit que compareix en aquesta mateixa Revista respecte a un possible plagi d'un article damunt Història del Cinema.

Molt concretament, vull manifestar que la intencionalitat del meu treball aparegut en el número 4 de "Maina", de desembre del 81, no era més que oferir a ensenyants

i estudiants una guia àmplia de pel·lícules per poder explicar a través del cinema la història contemporània. De fet, aquest article obeïa a la suggerència que em va fer un ensenyant assistent a les Escoles d'Estiu ja que a una sèrie de classes jo parlava d'aquest tema i es va creure convenient que sortís imprès per estalviar feina. Es tractava de l'Escola d'Estiu de 1980.

Evidentment, tant les pel·lícules que se citen com les fonts d'informació són plurals i la meua informació parteix bàsicament de moltes de lectures —llibres i articles de revista—. De fet, se dona una bibliografia bàsica i també informació de revistes.

Al mateix temps, voldria dir que la meua afeció al cinema vé d'enrera i que l'experiència adquirida en l'organització de les V setmanes de cinema històric que s'han celebrades a Palma —esper que el 1983 poguem organitzar la sisena— m'ha ajudat molt. He de manifestar que les setmanes de cinema històric sempre s'han organitzades conjuntament pel col·lectiu de cinema, personalitzat moltes vegades per Jaume Vidal, i pel Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Facultat de Lletres, personalitzat per mi mateix moltes vegades, si bé, tant el col·lectiu com jo mateix sempre comptarem amb la col·laboració de diferents companys. Cal afegir una referència bàsica, que és el fet que des de la tercera setmana és l'Obra social de la Caixa la que ha organitzat les setmanes de cinema històric, si bé amb el treball tècnic i, no cal dir-ho, constant; de les entitats que ja he esmentat.

Respecte a si jo coneixia el treball de l'ICE de Barcelona, del que se diu que el me article és plagi, vull dir que sí, però d'una manera simultània a la mateixa Escola d'Estiu on jo estava exposant la programació d'Història Contemporània a través del cinema. De totes maneres, de la consulta dels dos treballs, es pot desprendre que hi ha coincidències, com és natural en el tema que estam tractant, si bé l'estructura del treball no és de cap manera la mateixa, com tampoc no ho és ni el número de títols de pel·lícules que se suggereixen per tema ni aquests mateixos títols. La bibliografia que se cita tampoc no coincideix exactament. Tal vegada hagués estat convenient que jo cités a la bibliografia el treball de referència, però pens que no era correcte ja que el vaig conèixer quan de fet tenia ja unes classes d'història del cinema preparades i que estava impartint. També cal dir que en aquest tipus de treballs no crec convenient posar-hi excessiva bibliografia.

Abans del meu treball, indubtablement, n'hi ha d'altres que han treballat en aquesta línia, uns coneguts per mi i altres no coneguts. De fet, la temàtica és prou àmplia. El llibre de text de COU que he recomanat durant molts d'anys, el d'edito-

rial Bruño, *Historia del mundo contemporáneo*, dels professors Calero, Cepeda..., a cada capítol aconsella de veure una sèrie de pel·lícules..., i no per això figura a la bibliografia. Posteriorment en el meu modest treball, n'han sortit d'altres a tot l'Estat que treballen en la mateixa direcció, i moltes de vegades ni tan sols duen gaires referències bibliogràfiques. Pot ser l'exemple dels articles apareguts a DIAGROUP de Monterde i Riambau, titulats *Historia y literatura en el cine...* No pensaré ni diré que hagin de citar el meu treball ja que pens que cap relació de pel·lícules és en absolut una investigació personal sinó més bé un recull de materials que s'ofereix a estudiants i professors. En conseqüència, pens que moltes de vegades, i ho repetesc, hi ha coincidències, però res més.

Agraït i sempre a la vostra disposició.

SEBASTIÀ SERRA I BUSQUETS

## efemèrides

Los alumnos de 3.º de Sociales, Isabel Porcel, Damiana Ramis, Francisca Ramón, Amparo Ibáñez, elaboraron el pasado curso para la profesora Margarita Cristóbal un montaje audiovisual sobre la escuela libertaria de Summerhill y la filosofía educativa de su fundador Neill.

Está archivado en el Departamento de Pedagogía de la Escuela.

\*

El Departamento de Pedagogía de la Escuela de Profesorado de E. G. B. ha adquirido un material para Educación sexual compuesto de 100 diapositivas acompañadas de su correspondiente texto explicativo.

A fin de que puedan beneficiarse de él un mayor número de interesados se encuentra registrado en la Biblioteca de dicha Escuela, respondiendo a la siguiente ficha bibliográfica: J. L. SOTO de LANUZA: *Educación sexual*. Ed. Salma. Madrid, 1980.

MARGARITA CRISTOBAL

C Genovard - C. Cotzens - J. Montané

*Psicología de la Educación*

(Una nueva perspectiva interdisciplinaria)

Ediciones Ceac. Barcelona, 1981

217 págs. 24 cms.

Quien confunde el no autoritarismo en la enseñanza con el vacío en la enseñanza, no se da cuenta de que su actitud es siempre autoritaria.

(El oficio de maestro)

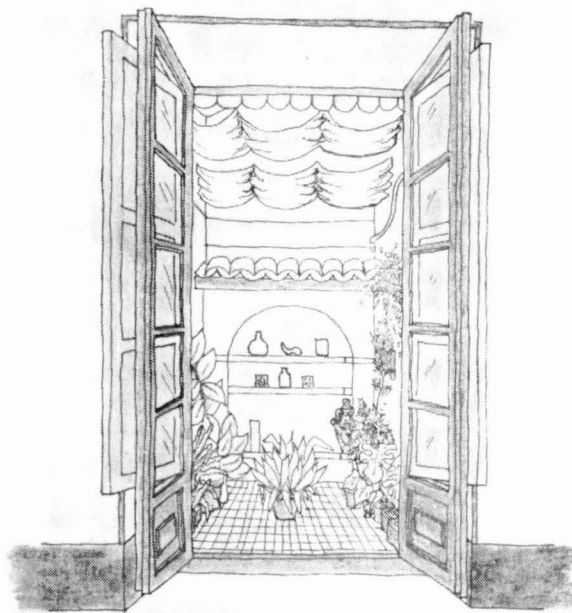
Estas palabras de un maestro de maestros como es A. Alfieri nos sirven de pórtico para ilustrar el propósito que ha guiado la realización de esta obra que hoy comentamos. Poner en manos del futuro maestro y enseñante un esquema general, comprensivo y actual de la Psicología Educativa, a fin de que se familiarice con los hechos y principios psicoeducativos que constituyen la base de una enseñanza eficaz.

*Psicología de la Educación* es un texto introductorio que pretende echar los cimientos para un mejor conocimiento y comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los sujetos que en ellos intervienen así como de los problemas que en el contexto educativo puedan presentarse.

Dada la diversidad y complejidad de hechos y conceptos de importancia en el campo de las ciencias del comportamiento, útiles para la formación del maestro. Resultaba poco menos que indispensable el trabajo en equipo y la adopción de una perspectiva interdisciplinaria. Este enfoque seguido por los autores es, además, especialmente indicado en una materia como la Psicología Educativa, por el hecho de no tener un común denominador que unifique y aglutine en un campo de estudio coherente la diversidad de aspectos que habitualmente encontramos en los textos sobre esta materia. En efecto, como ha señalado Ausubel, en los últimos treinta años la Psicología de la Educación ha aparecido como una mezcla de: psicología general, teoría del aprendizaje, psicología del desarrollo, psicometría, psicología social, psicología de la personalidad, psicología de la evaluación, etc. No es sorprendente que ante tal diversidad de referencias algún psicólogo se haya preguntado si de verdad existía una tal cosa llamada Psicología de la Educación.

La pregunta aludía en su intención crítica al tema de la definición de la materia y al establecimiento de sus límites con respecto a las otras ciencias del comportamiento que no son Psicología de la Educación. Pues bien, en opinión de los autores lo específico de la Psicología Educativa es el constructo *instrucción-aprendizaje*. Desde esta perspectiva concreta definen la Psicología Educativa como aquella rama de la Psicología y de la Pedagogía que tratará científicamente de los procesos y problemas existentes en el continuo enseñanza-aprendizaje.

Dicho planteamiento, comporta un nuevo tratamiento en la obra de los contenidos



MATEU - 82

### AVÍS

*El pròxim nombre de MAINA  
compareixerà el proper mes de maig.  
Per tant la data màxima  
d'entrega d'originals  
és el 31 de març,  
a fi d'alleugerir la feina tècnica.*

que habitualmente son objeto de la Psicología de la Educación. Así vemos como a diferencia de otros textos, aquí se ha procurado no caer en el fácil reduccionismo de entender los problemas a partir de los sectores o de las ramas de las que parecen proceder.

Otro tema que en el momento presente es objeto de encendida polémica y discusión, como es la cuestión de la *identidad profesional* del psicólogo que interviene en el campo educativo. Y que se concreta en la pregunta ¿Es una y la misma cosa el psicólogo de la Educación y el psicólogo Escolar?; es contestada documentadamente en el libro, señalando las implicaciones metodológicas, investigadoras y referenciales que se desprenden de las estrechas relaciones entre ambos niveles de *acción real* psicológica.

Para terminar y como síntesis valorativa, diría que estamos ante un texto nada convencional sobre Psicología de la Educación. Esta *originalidad* de la obra se refleja desde el contenido —cuidadosamente representativo de las últimas tendencias—, al marco explicativo, pragmatista y funcional. Pero sobre todo queda reflejada en su paternidad, totalmente española, fruto del trabajo serio y reflexivo de un equipo de profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigidos por la relevante figura del mallorquín Cándido Genovard, Doctor en Pedagogía y Psicología de la Educación y director del Departamento de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación de aquella Universidad.

JORDI PRUNES  
Profesor de Psicología 59



1982

Ejdelich-82

*Bon Nadat i Felis any 1.983*





