

MAINA

ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE PROFESSORAT D'ENSENYANÇÀ GENERAL BÀSICA

	<i>editorial</i>	1
	<i>ciències</i>	
	GASPAR MAYOR	2 <i>Matemàtica i educació.</i>
JAVIER GONZALEZ DE ALAIZA GARCIA		4 <i>Los diagramas bioclimáticos.</i>
	<i>filologia</i>	
LLORENÇ MOYA GILABERT DE LA PORTELLA		10 <i>Binissalem i els seus novel·listes.</i>
SEBASTIA ROIG		12 <i>Un llenguatge per a una escola viva.</i>
CATERINA VALRIU		15 <i>Les rondalles a l'escola o la màgia de la cultura popular.</i>
	<i>pedagogia</i>	
JAUME OLIVER		16 <i>Les perspectives nacionalista i internacionalista en la interpretació del fet educatiu.</i>
B. MULET		21 <i>La Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca (1778) i la Junta Particular de Comerç de Barcelona (1758): Apunts per a un estudi comparatiu.</i>
RAMON BASSA		25 <i>La revista escolar com a una eina didàctica. Una experiència.</i>
	<i>plàstica/dinàmica</i>	
M. J. RODRIGUEZ CARNERO		28 <i>El dibujo infantil.</i>
BRENO FELICIO (TRADUIT PER PERE BRU)		30 <i>La icona. Un art litúrgic.</i>
FRANCISCA OLIVER MONSERRAT / CATALINA VADELL NOGUERA		31 <i>Proceso de doblado.</i>
	<i>socials</i>	
VICTOR M. GUERRERO		34 <i>El mercenario balear.</i>
MARIA IGNACIA PEREZ PASTOR		41 <i>Comentari històric. L'hospital de Sóller.</i>
	<i>creació</i>	
SUSANA SERRANO		43
JOAN SAURA		44 <i>Dos poemas.</i>
MIQUEL HERRERA		45 <i>Dedicatoria / Desig / Art.</i>
MARIA MAGDALENA CUELLAR PONS		46 <i>Escola, oblida l'ahir. Avui te necessitam.</i>
	<i>anexa</i>	
MARISA MORTES		47 <i>Activitats a l'escola.</i>
	<i>investigació</i>	
JAUME OLIVER		49 <i>La reforma de l'educació bàsica: continguts i alternatives.</i>
MARIA DEL CARMEN FERNANDEZ BENASSAR		52 <i>Indicadores operativos del proceso escolar. Bases para una política educativa correctora.</i>
		54 <i>Biblioteca / escola.</i>
		55 <i>Efemèrides.</i>

MAINA

N.º 1 - Maig 1980 - Any II

DIRECTOR:

Guillem Cabrer

SUBDIRECTOR:

Xavier González de Alaiza

CONSELL DE REDACCIÓ:

M.^a Antònia Barceló

Joan Mora

M.^a Lluïssa Mortes

M.^a Jesús Pons

Melcior Rosselló

Fulgenci Saura

ASSESSORS DE FOTOGRAFIA:

Pere Bru

Ramon Díaz

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:

Escola Universitària

de Professorat d'EGB

C/. Pedagog Joan Cap

Telèfon 25 13 49.

Ciutat de Mallorca



Rv. 00 203

Dipòsit Legal: P. M. 614-1979

Imprimeix:

IMPRESA POLITECNICA

Carrer Troncoso, 3.

Telèfon 21 26 60

Ciutat de Mallorca

Preu de venda: 75 pessetes

Poques vegades, a Espanya, s'haurà parlat tant d'Escola com en el temps que hem estat preparant aquest número de MAINA que, amic lector, tens a les mans.

Voldriem que aquest exemplar, que se presenta amb el número 1, fos el començament d'una llarga i segura caminada, aprofitant la bona acollida que va tenir el seu germà, —el número 0— i fos un bon exponent dels treballs que es fan i de les inquietuds que bullen dins tots els que, —ensenyant o aprenent— estam lligats a la tasca d'aquesta Escola.

Bo és que una societat se preocupi per la seva Escola. La discussió de l'Estatut de Centres Escolars, aferrissada i en bastants de moments quasi violenta, ha demostrat que els partits polítics estaven molt interessats en poder influir en el plantejament del futur de l'Ensenyança. Tots han comprès, a la fi, que a l'Escola s'hi jugarà el futur de la nostra societat.

L'Estatut de Centres, tal com probablement quedarà, després de passar pel Senat, es obra única i exclusiva d'unes forces polítiques, avui en majoria. L'oposició no ha aconseguit veure incorporada a la nova llei cap de les seves esmenes.

Com a educadors de tot un poble creim que aquesta serà, a la llarga, la seva falta més gran. L'obra de l'educació ha de tenir una continuïtat molt llarga per a donar bons fruits. Creim que a aquesta continuïtat s'hi hagués pogut arribar si les nostres Corts haguessin conseguit una llei de centres una mica "consensuada".

Quan unes forces polítiques molt importants anuncien que aquesta serà la primera llei que anul·laran si un dia tenen vots suficients per a fer-ho, tots comprenen que qualche cosa molt important està quedant penjada a l'aire...

No vol dir això que en molts d'aspectes no considerem ben positiu el nou Estatut de Centres. Té moltes coses ben aprofitoses. Creim que, sobretot, posarà un poc d'ordre dins el camp de l'ensenyança, —que bona falta feia—, però temem que moltes de les bones intencions que conté, quedaran sense realització immediata, perquè a massa punts es fa referència a lleis complementaris, o reglaments, que se publicaran per desenvolupar aquests aspectes i a Espanya quasi sempre ha passat que aquestes lleis no acaben mai de sortir i així queda anulada una gran part de la bona intenció del legislador. I sinó mirau la Llei General d'Educació, d'En Villar Palasí, —molt positiva en moltíssims aspectes—, que quasi no va arribar a desenvolupar-se per falta d'aquestes lleis i reglaments complementaris.

Per acabar, desitjem que es faci ben prest realitat el que va anunciar el Vicepresident del Govern quan va assegurar, tal volta per acabar de decidir alguns diputats que se mostraven un poc remolencs a l'hora de votar l'Estatut, que el govern es bolcaria sobre els seus centres, els oficials, i els bastiria d'abundants medis econòmics i professionals per a poder treure endavant la seva tasca.

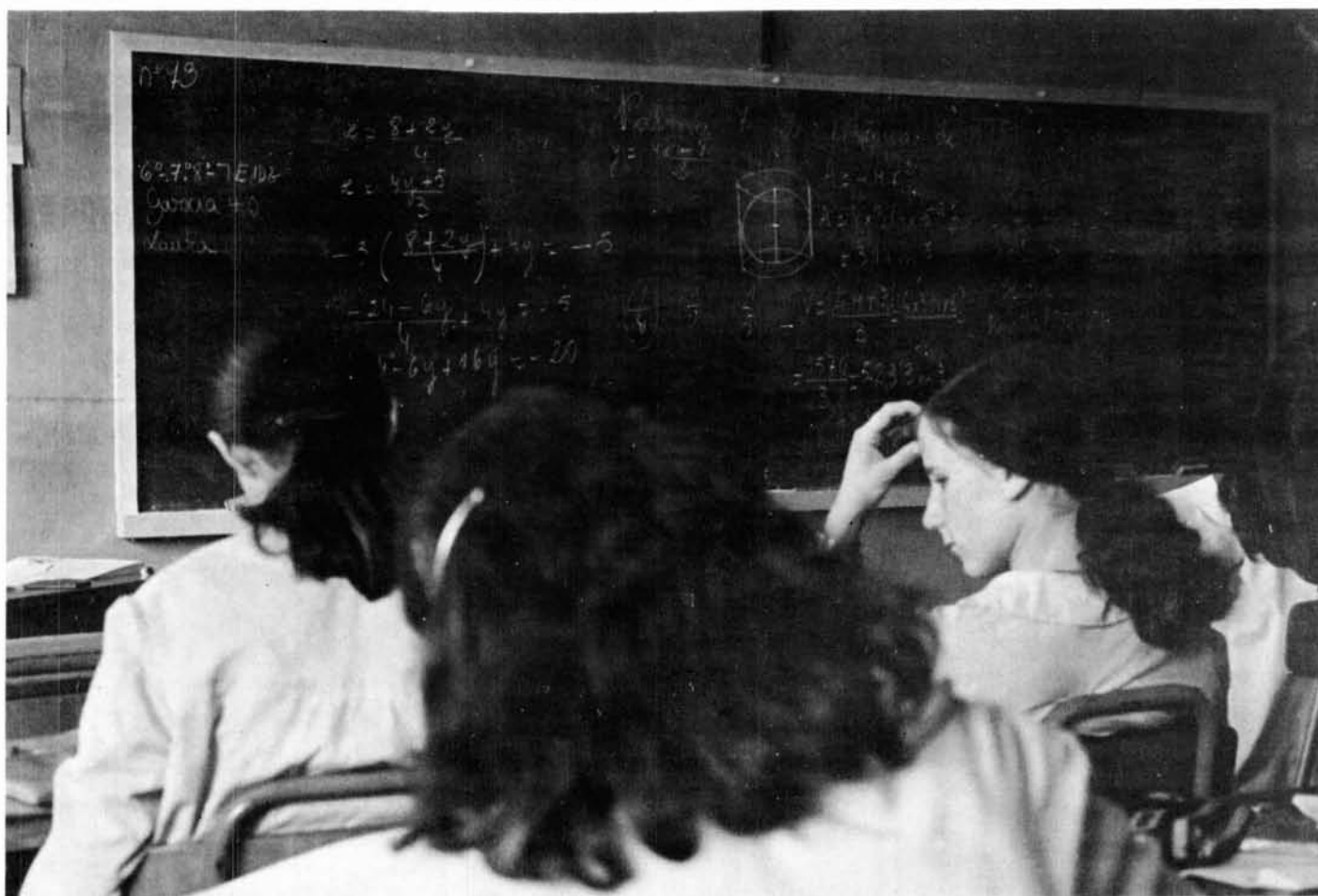
Què així sia! Perquè si no succeix així, tal volta l'Estatut de Centres sols servirà per fer una Escola privada més rica, poderosa i classista i una Escola pública més pobra, necessitada i humil.



MATEMÀTICA I EDUCACIÓ

per GASPAR MAYOR

El paper que, avui, correspon jugar a la matemàtica en l'educació és una qüestió digna d'atenció i estudi per part dels que, d'una manera o altra, ens sentim compromesos en la tasca docent, i, molt especialment, pels que pensam que la matemàtica és qualche cosa més que una muntanya de signes, axiomes, teoremes, etc..., més o manco intel·ligibles. Intent a les línies que segueixen exposar algunes reflexions sobre un tema tan interessant com aquest.



Comencem recalcant que en els programes oficials corresponents al període d'educació bàsica (E. G. B.) la matemàtica apareix com una matèria que s'extén exhaustivament en els vuit nivells. En el batxillerat se presenta una situació quasi idèntica, ja que en el primer i segon curs la matemàtica és assignatura obligatòria i en el tercer apareix en la majoria d'opcions. En el curs d'orientació universitària també es presenta la matemàtica en la major part de les ofertes de les quals pot triar l'estudiant. D'aquestes coses, observades anteriorment, se dedueix la importància que la legislació vigent en matèria educativa concedeix a l'aprenentatge de la matemàtica en aquests nivells de formació.

Arribat a aquest punt ens podem demanar: quines són les raons que poden justificar la presència, quasi constant, de la matemàtica en la programació escolar? Em neg a creure que, per exemple, a E. G. B. se dediquen vuit cursos complets a l'aprenentatge de la matemàtica amb la quasi única finalitat de que l'alumne aprengui a calcular bé, ja que això en sembla una tudadissa de temps considerable.

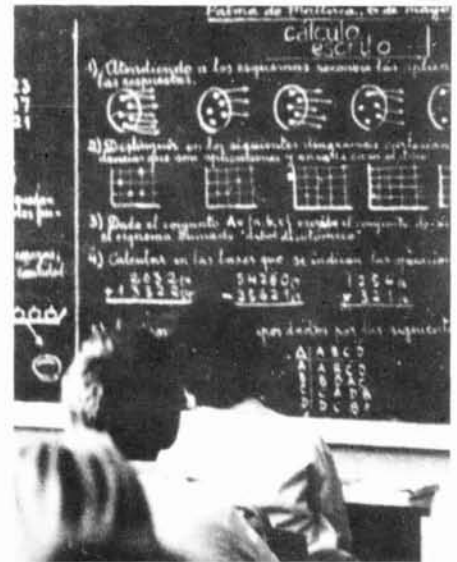
Estic convençut que l'aprenentatge de la matemàtica (a E. G. B.) ha de dirigir-se a la consecució d'uns objectius més ambiciosos. No basta aconseguir que l'alumne domini una certa quantitat de regles de càlcul que el permetin operar amb certa agilitat, sobre tot, si la metodologia seguida no dóna lloc al raonament i dedica l'atenció a les regles nemotècniques.

Si estam d'acord en que s'ha d'educar per a la vida, hem d'admetre que el temps que ens ha tocat viure exigirà als nostres alumnes qualque cosa més que el saber sumar quebrats amb distint denominador... això com exemple. Si a més de tot quan hem dit anteriorment hi afegim que una part de l'alumnat

d'E. G. B. acaba aquesta etapa de formació sense, ni tan sols, dominar les particularitats del càlcul en els distints camps numèrics, d'aquí haurem de concloure que ens trobam davant un fracàs rotund per la manca de profit que ofereix el quefer matemàtic a l'escola.

A vegades es sent comentar a professors de batxillerat que els hi resulta del tot impossible que els seus alumnes aconseguixin el nivell que els hi pertoca. Això és degut no tan sols a l'existència de llacunes en temes determinats sinó més bé a la manca d'esquemes i hàbits de raonaments adequats. Quan un alumne de primer de B. U. P. escriu: $6 - 1/2 = - 11/2$, no tan sols comet un "error de signe" sinó que demostra un desconeixament total dels conceptes que maneja. Aquets errors són una clara conseqüència d'un plantejament equivocat d'allò que ha d'esser una classe de matemàtica. Pens que el professor no tan sols ha de transmetre coneixements de tipus matemàtic, sinó que ha d'aconseguir que els alumnes adquireixin els hàbits propis del quefer matemàtic, convenientment adequats a la seva edat; per això la dissecció del contingut del tema que s'està tractant ha d'orientar-se a aconseguir-los: observació i anàlisi de situacions —a fi de distingir les coses fonamentals de les accesoris—, claretat en l'exposició per expressar-se sense ambigüitats, reflexió abans de prendre una postura determinada davant possibles alternatives... No es tracta, per tant, de canviar programes ni de posar en dubte allò convenient i no convenient de "ensenyar matemàtica moderna" sinó de trobar un mètode que aprofiti el potencial formatiu implícit de la tasca matemàtica.

Abans he citat la matemàtica moderna i no vull deixar passar l'oportunitat de plantejar algunes qüestions que



FOTOGRAFIA: RAMON DIAZ

li són referents. En primer lloc la matemàtica actual conté i explica, en certs aspectes, la dita matemàtica clàssica. Seria absurd no aprofitar els nous plantejaments i les noves idees que des de 1874 (en que s'inicià la teoria de conjunts per G. Cantor) se van afegint a l'edifici matemàtic i no utilitzar-los en les coses que siguin possibles i convenients en l'escola. Pens que el llenguatge conjuntista és un bon camí (no l'únic) per fer que l'alumne treballi d'acord amb els objectius senyalats anteriorment. S'ha d'entendre que al nivell que m'estic referint ni tan sols podem abordar la teoria elemental de conjunts, és suficient que l'alumne utilitzi els conjunts com a mitjà.

Se podrà dir que existeixen actualment moltes circumstàncies que dificulten l'aplicació d'aquestes idees, i ho comprenc. En la cosa que no estic absolutament d'acord és en la de negar aquesta possibilitat repençant-se en una mala interpretació que se dóna a l'expressió "matemàtica útil", sense pensar que per l'alumne d'avui li serà molt útil estar capacitat, per exemple, per descobrir què hi pot haver de ver o mentida en una determinada propaganda comercial o política.

LOS DIAGRAMAS BIOCLIMÁTICOS

1

por JAVIER GONZALEZ DE ALAIZA GARCIA
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS

INTRODUCCION

Uno de los aspectos más interesantes que existen relacionando la Climatología y las Ciencias Naturales, es la elaboración de diagramas bioclimáticos a partir de los datos que aquella nos proporciona, para establecer unas primeras aproximaciones sobre los efectos que el clima tiene en los diferentes seres vivos, vegetales y animales, estableciendo toda una serie de relaciones entre ambos —climas y seres vivos— que van desde una situación óptima¹, hasta unas situaciones que en determinados casos imposibilitan la presencia de ciertos seres, ya sean vegetales o animales, o incluso su total ausencia, constituyendo el clima, y por consiguiente los factores climáticos, una auténtica barrera biogeográfica.



FOTOGRAFIA: PERE BRU

¹ Situación óptima que podemos interpretar como una biocenosis estable, en equilibrio con el medio: "biocenosis climax" (CLEMMENTS, 1916), permaneciendo estable durante un tiempo del orden de varias generaciones (GAUSSEN, 1951).

Teniendo en cuenta la importancia del clima en cuanto a factor ecológico, son numerosos los autores que han intentado lograr un instrumento de cuantificación climática en el que, dotado de la mayor precisión posible, puedan comprenderse y estudiarse las relaciones vida-clima. En un principio estos estudios estuvieron enfocados principalmente al estudio de las relaciones fito-climáticas, dado que la vegetación, ya fuesen masas forestales o terrenos agrícolas, tenía una mayor importancia que lo que podríamos llamar vida animal, excluyendo de la misma la ganadería, en tanto en cuanto se trata de una explotación humana. Posteriormente diferentes zoólogos estudiaron estas relaciones para determinadas especies o grupos animales, con lo que se vió la aplicación que estos trabajos tenían en la zoología. Hoy en día dados los conocimientos que se poseen sobre la ecología de las diversas especies animales, se pueden extraer una serie de conclusiones de los diagramas en un principio fito-climáticos, pero dada esta nueva faceta de su aplicación pasaron a denominarse bioclimáticos.

Entre los autores que han estudiado y desarrollado este tema con el fin de establecer una serie de índices climáticos y climatogramas, podemos citar a MARTONNE, que relacionando temperaturas y precipitaciones introduce el concepto de índice de aridez que lleva su nombre. EMBERGER que relacionando las temperaturas medias máximas de los meses cálidos y de los meses fríos y las precipitaciones anuales desarrolla su coeficiente pluviométrico. THORNTWAITE que apoyándose en fórmulas más o menos empíricas deduce su índice pluviométrico, índice de humedad e índice de aridez. BAGNOULS y GAUSSEN que con las temperaturas y las precipitaciones medias mensuales, elaboran su diagrama ombrotérmico. Por no hacer la lista interminable, citemos a DANTIN-REVENGA, GONZALEZ VAZQUEZ, PITA CARPENTER, etc., habiendo elaborado estos autores y otros toda una panorámica de índices, variadísimos, con fundamento más o menos teórico y, a veces, arbitrario.

METODOLOGIA

La experiencia ha demostrado que es especialmente útil la aplicación de los diagramas ombrotérmicos de Gausson, cuya máxima expresión es el Atlas Mundial de Climodiagramas de Walter y Lieth. A estos diagramas ombrotérmicos se les puede asignar dos cualidades importantes: la generalidad de su aplicación, sin incoherencias sensibles, y su utilidad, como medio comparativo.

Los diagramas ombrotérmicos de Gausson consisten, esencialmente, en dibujar a lo largo del año, la curva de temperaturas medias mensuales y las lluvias medias mensuales, en una correspondencia de escalas tal que a 5° C de temperatura correspondan 10 mm. de lluvia (ver figura 1).

Señalaremos que los dos tipos de sombra obtenidos, resultan sensiblemente coincidentes con los periodos de actividad vegetativa y con la etapa de paralización estival por lo que a vegetación se refiere. Pero hay dos reparos científicos que oponer, al menos: El primero se reduce a preguntar cual es la razón por la que se emplea tal relación de escalas entre temperaturas y lluvias. ¿Por qué 5°C se equiparan a 10 mm. y no a 15 mm. o a 7 mm. por ejemplo?

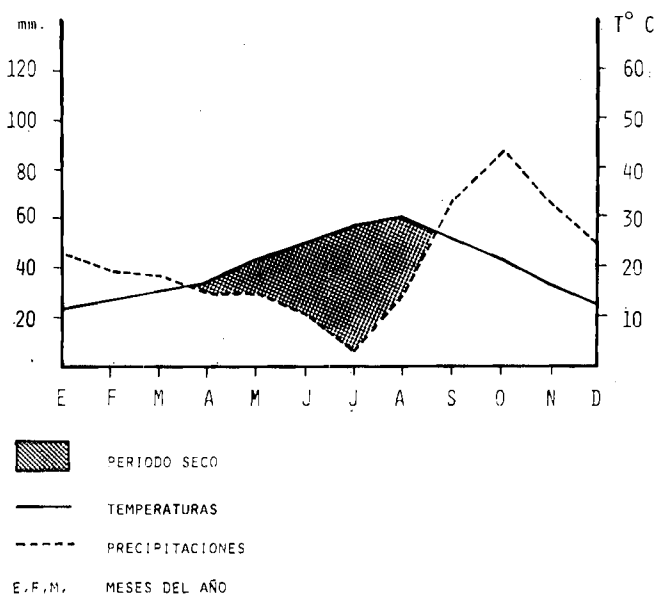


FIGURA 1
Diagrama ombrotérmico de Gausson.

La única respuesta que se obtiene a esta pregunta, no va mucho más allá de decir que se hace de esa manera, porque así se obtienen buenos resultados.

La contestación se basa en razones experimentales, lo que no excluye, sino al contrario, el carácter científico del instrumento propuesto. Debido a esto podemos decir que el nivel científico a que se mueve este instrumento no es de rango elevado. La Ciencia, y por consiguiente el Método Científico, pide algún "por qué" más que el simple contraste experimental.

El segundo reparo se refiere a los escasos datos climáticos que se toman para materializar las sombras. Es cierto que temperaturas medias y lluvias mensuales son datos importantísimos, pero hay muchos más, algunos de ellos de especialísima repercusión fitológica.

Por otra parte estos diagramas se muestran incapaces de explicar, climatológicamente, la variación botánica natural de una estación concreta, es decir, el por qué de la monotonía o diversidad botánica, por citar algún ejemplo.

Una vez establecido el diagrama ombrotérmico de Gausson mostraba, como ya hemos indicado, dos sombras coincidentes con los periodos vegetativos, y otra sombra de signo distinto coincidente con la sequía. La comparación de estas sombras, en cuanto superficies cuantificables, con primavera, otoño y verano, y en relación con la actividad vegetativa de las plantas, no presentaba concordancias satisfactorias, por el contrario, se presentaban incoherencias notorias con la realidad. Por ejemplo, en casos de climas lluviosos, con nula sequía, aparecía frecuentemente disminución del área sombreada cuando, si se quería representar con ella la actividad vegetativa, ésta era máxima. También aparecían grandes sombras invernales o de comienzos de primavera, frecuentes, cuando la actividad vegetativa era nula o mínima.

Este hecho ha servido de punto de partida para establecer una aproximación mayor de estos diagramas ombrotérmicos, en tanto en cuanto se quieran utilizar como expresión de la actividad vegetativa correspondiente a las condiciones climáticas en que eran elaborados. Si consideramos que expresamos las diferentes intensidades de la actividad vegetativa como etapas de desarrollo de una biocenosis, es indudable que el máximo desarrollo para cada especie vegetal corresponde al desarrollo óptimo de dicha especie, biocenosis climax, para unas condiciones climáticas determinadas. Del estudio, interpretación y comparación de estos diagramas ombrotérmicos de Gausson corregidos, se podrán deducir una serie de consecuencias sumamente interesantes (temperaturas, disponibilidad de agua, periodos húmedos y de estiaje, etc.), tanto para la vida vegetal como animal.

HIPOTESIS DE TRABAJO

Como ya hemos indicado anteriormente, las incoherencias notorias que presentaban las sombras de los diagramas ombrotérmicos de Gausson, en cuanto a superficies cuantificables y en relación con la actividad vegetativa, calificaba como hipótesis falsa a estos diagramas, en cuanto quieran usarse como expresión de la actividad vegetativa correspondiente al clima que representan. Sin embargo, en muchos climas (los españoles, en particular) se puede establecer una cierta correspondencia entre periodos vegetativos y sombras del diagrama.

Partiendo del estudio de Bagnouls y Gausson sobre diagramas ombrotérmicos, y siguiendo las investigaciones de otros autores, en especial Montero de Burgos y González Rebollar, se va a establecer una serie de hipótesis de trabajo con los cuales se dará una mayor aproximación a las sombras que aparecen en los diagramas ombrotérmicos de Gausson, en cuanto a superficies cuantificables en relación con la actividad vegetativa real, para finalmente elaborar unos cuadros de cuantificación bioclimática que nos permitan realizar una serie de diagramas bioclimáticos pertenecientes a estaciones meteorológicas situadas en unos puntos característicos de las diferentes zonas climáticas existentes en las Baleares, con el fin de que este método sea una herramienta de trabajo más para la elaboración de estudios comparativos entre dichas zonas climáticas.

PRIMERA HIPOTESIS. INTENSIDAD BIOCLIMÁTICA POTENCIAL

Partiendo del hecho real que a cada especie vegetal se le puede asignar una temperatura, o un intervalo de temperaturas, entre las cuales se desarrolla óptimamente, supuesto que todas las demás exigencias de la planta (humedad, nutrientes del suelo, insolación, etc.), estén satisfechas, podemos representar un gráfico en el que nos aparezca, mediante curvas similares a las que se observan en la figura 2, la variación de la actividad vegetativa en relación con la temperatura.

En dicha figura está representada en el eje de abscisas la temperatura a la que se desarrolla una planta determinada, y en el eje de ordenadas, la velocidad de su crecimiento a cada temperatura.

Con relación a dicho gráfico conviene señalar una serie de cuestiones:

a.—Se parte del hecho de que, para la inmensa mayoría de las plantas, la actividad vegetativa se inicia alrededor de los 6°C (punto F).

b.—La actividad vegetativa, como todo fenómeno biológico, tiene un arranque lento y, al incrementarse la temperatura, un periodo de incrementos máximos para cada grado de temperatura (tramos AB, A'B',...), un punto de máxima velocidad de crecimiento (puntos C, C', ...) y finalmente un periodo de descenso de la actividad vegetativa (tramos CD, C'D',...) hasta llegar a la muerte de la

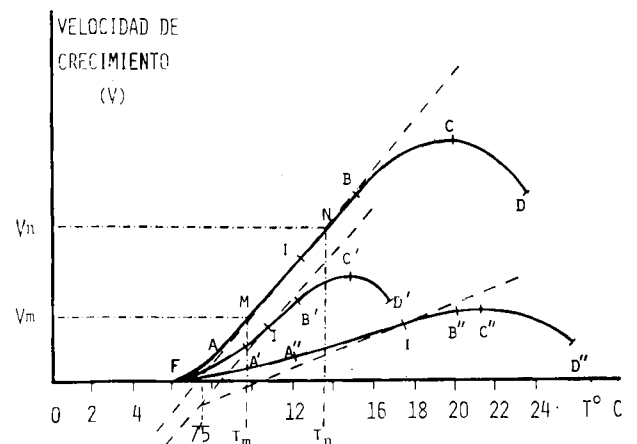


FIGURA 2
Variación de la actividad vegetativa en relación con la temperatura.

planta si la temperatura sigue aumentando (puntos D, D',...).

c.—Las distintas curvas tienen unos tramos, desde F hasta algo más allá de su punto de inflexión (I), que pueden ser los puntos próximos a B, B', B'', ..., antes de llegar a él, cuyas tangentes a su propia curva de velocidad de crecimiento cruzan el eje de ordenadas en un entorno que se puede fijar entre los 6°C y los 9°C.

Si se une el punto A (que se supone aproximadamente situado al comienzo de los grandes incrementos) con el punto C, el A' y el C', ..., con rectas, el entorno anterior se suele reducir a una zona que va desde los 7°C a los 8°C. Hay que tener en cuenta que al intentar transferir fenómenos biológicos a representaciones matemáticas, sólo puede conseguirse una cuantificación aproximada, si acaso, progresiva o continuada, pero siempre aproximada. Partiendo de esta observación previa, casi siempre necesaria al tratarse de fenómenos biológicos, podemos hacer la siguiente afirmación: En todas las curvas dibujadas, puede hablarse de un cierto grado de proporcionalidad (aproximado) entre la velocidad de crecimiento y el incremento que, sobre los 7,5°C, supone la temperatura correspondiente; todo ello dentro de los intervalos comprendidos entre A y C; A' y C'; etc.

Es decir, que para dos puntos de la misma curva puede escribirse:

$$\frac{V_n}{T_n - 7,5} \approx \frac{V_m}{T_m - 7,5} \approx \text{Constante} \quad (1)$$

proporcionalidad que dejaría de ser aproximada para ser exacta, si la recta MN pasase por el punto (T=7,5; V=0). Ya se sabe que todas estas rectas pasan muy cerca de él.

Si los puntos se refieren a otra curva, la constante de proporcionalidad variará, pero se seguirá manteniendo la proporcionalidad aproximada de que se habla.

En resumen, se supone que las curvas de velocidad de crecimiento se reducen a rectas que pasan por (7,5; 0), es

decir, por el punto P y por C, C',..., en cuyo supuesto la expresión (1) dejaría de ser aproximada, para ser exacta en relación con los puntos (MN...) situados en cada recta.

En la figura 3 se ha querido representar esta simplificación. Las curvas de la figura 2 se han sustituido por las rectas PC, PC', ..., sustitución que puede hacerse sabiendo el carácter aproximado de los resultados. La proporcionalidad expresada en la figura 3 se pierde en los extremos de las rectas (puntos P y C, C',...), pero en un caso, punto P, la actividad vegetativa es de escasa cuantía por lo que el valor absoluto de error es pequeño, y en los puntos C, C',..., la temperatura media mensual, que se corresponde con la que origina ese máximo en las partes en crecimiento de la planta, suele estar por encima de los 25°C, que es una temperatura suficientemente alta, siendo difícil de alcanzar por una serie de climas que no la sobrepasan en verano, con lo que la gráfica de la figura 3 mantendrá su proporcionalidad dentro de los intervalos de estudio.

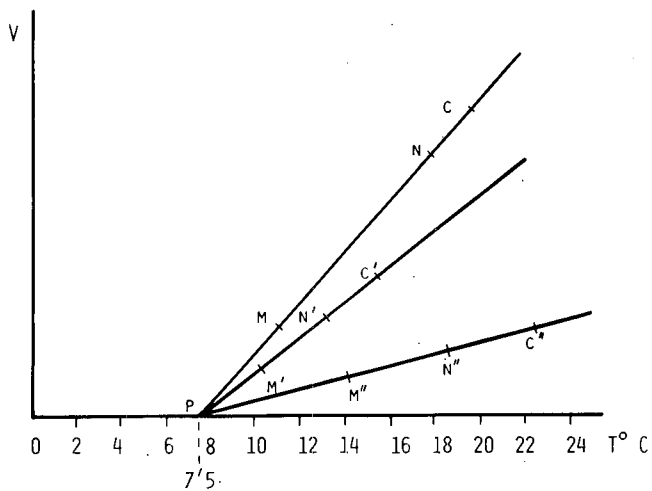


FIGURA 3
Representación aproximada de la variación de la actividad vegetativa en relación con la temperatura.

Dentro del campo donde se pueda aplicar la representación aproximada de la variación de la actividad vegetativa, se deduce que el crecimiento total de una planta será, por una parte, proporcional a la velocidad de crecimiento, lo que es lógico, y por otra, al tiempo de que se trate, o tiempo que dure esa velocidad (supuesta la ausencia de cualquier otra limitación).

Como la velocidad de crecimiento es proporcional a $(T - 7,5)$ —siempre aproximadamente— resultará que el crecimiento total será proporcional a $(T - 7,5)$ y al tiempo, y por lo tanto, al producto de estos dos factores.

Concretamente, si nos fijamos en la figura 4, la actividad vegetativa total será proporcional al área ABCD, que tiene esas dos dimensiones. $(T - 7,5)$ en ordenadas y tiempo de abscisas, siendo AB la curva de temperatura a lo largo del tiempo.

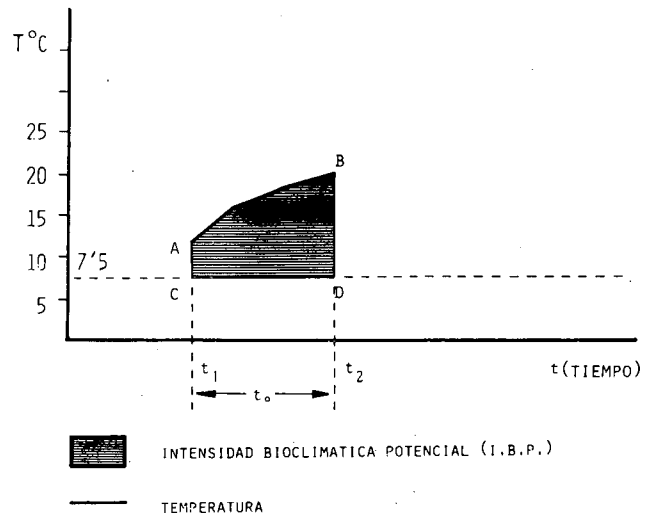


FIGURA 4
Intensidad bioclimática potencial.

Por supuesto, cabe una deducción matemática de mayor rigor. Si V_n es la velocidad de crecimiento en un tiempo t , según (1):

$$\frac{V_n}{T_n - 7,5} \approx K \text{ (constante)} \quad (2)$$

Si V_n es un valor instantáneo:

$$V_n = \frac{dc}{dt} \quad (3)$$

Siendo c el crecimiento o actividad vegetativa instantánea. Puede escribirse por tanto según (2):

$$\frac{dc}{dt} = K (T_n - 7,5) \quad (4)$$

$$c = K \int (T_n - 7,5) dt + \text{cte.}$$

Como para $T_n = 7,5^\circ\text{C}$. el crecimiento o actividad vegetativa es muy pequeño, lo suponemos nulo, y por tanto $\text{cte.} = 0$.

$$c = K \int_{t_1}^{t_2} (T_n - 7,5) dt \quad (5)$$

que viene a expresar matemáticamente, lo que decíamos antes: que la actividad vegetativa es proporcional al área comprendida entre la curva de temperaturas y $T = 7,5^\circ\text{C}$, dentro de tiempos determinados (t_1 y t_2). Esta área nos da pie para establecer la primera hipótesis fundamental: La actividad vegetativa máxima que puede proporcionar el clima, se mide por el área comprendida entre la curva de las

temperaturas medias mensuales a la recta correspondiente a 7,5°C. A este área se le denominará INTENSIDAD BIOCLIMÁTICA POTENCIAL (I. B. P.), y puede aplicarse a cualquier periodo de tiempo con tal que (T - 7,5°C) tenga el mismo signo siempre.

Denominaremos I. B. P. cálida si $T > 7,5^{\circ}\text{C}$. e I. B. P. fría si $T < 7,5^{\circ}\text{C}$ (ver figura 5).

Denominaremos unidad bioclimática (u. b. c.) al producto de $5^{\circ}\text{C} \times 1$ mes. Si en el dibujo del diagrama se emplean escalas de modo que 1 cm. represente en ordenadas 5°C , y en abscisas 1 mes, la u. b. c. será exactamente la superficie de 1 centímetro cuadrado.

De la hipótesis fundamental podemos deducir una serie de hipótesis complementarias o aclarar una serie de puntos. La I. B. P. es un concepto puramente fitoclimático. Su cuantificación se debe componer con los aspectos edafológicos, biológicos, etc., para obtener o comprender los resultados de un caso concreto. De él se espera puedan obtenerse correlaciones biológicas, especialmente fitológicas, de ahí que se añada un prefijo al adjetivo "climática" pero, no es más que una esperanza, fundada en un supuesto.

Así como la I. B. P. cálida se espera su correlación con crecimientos, o fenómenos paralelos a la actividad vegetativa, la I. B. P. fría significa paralización vegetativa, y su cuantía debe medir la intensidad de esta paralización.

Las correlaciones climáticas a las que nos estamos refiriendo, se espera obtenerlas en la mayoría de ocasiones, si no se manejan temperaturas demasiado próximas a $7,5^{\circ}\text{C}$. o demasiado altas, por superar el óptimo de la especie estudiada. Tanto en el caso de que las temperaturas no alcancen los $7,5^{\circ}\text{C}$., como en el que superen los 25°C ., será necesario diseñar diagramas especiales que contemplen estos matices.

Antes de finalizar el análisis de esta primera hipótesis conviene definir un concepto importante, se trata de la Temperatura Básica (T_m).

Sabiendo es que uno de los datos climáticos de especial interés ha sido siempre la temperatura: máxima, mínima o media, referida al día, al mes, al año o a un periodo concreto, pero dado el tipo de estudio que estamos abordando, nos deben interesar los datos térmicos que tengan posible significado biológico. La temperatura media del periodo en el que la I. B. P. es cálida, podría ser una aproximación a esta meta.

Se puede pensar, sin temor a mucho error, que más significado biológico ha de tener la temperatura media de la I. B. P. (que llamamos T_m), es decir, la media ponderada de las temperaturas en relación con la I. B. P. a que se refieran; de tal forma que, a igualdad de I. B. P. elementales, la temperatura buscada se acerque más a aquella, que resulta más frecuente, por corresponder a mayores I. B. P. Por ejemplo, si una especie concreta tiene su máxima actividad vegetativa a la temperatura T_a , es decir, si su óptimo térmico se corresponde con la temperatura ambiental T_a , es claro que esa especie se desarrollará mejor y con mayor actividad vegetativa en climas en que la temperatura más frecuente de las I. B. P. parciales se acerque a ese valor.

A la temperatura T_m se le llamará temperatura básica de la I. B. P. Tomando como expresión la temperatura media ponderada, resultará:

$$T_m = \frac{T_a \cdot I_a + T_b \cdot I_b + T_c \cdot I_c + \dots}{I_a + I_b + I_c + \dots} = \sum_i \frac{T_i \cdot I_i}{\sum I_i} \quad (6)$$

siendo:

T_m = Temperatura básica de la I. B. P.

T_a, T_b, T_c, \dots = Temperaturas medias mensuales (o de otros periodos elementales) correspondientes a los meses (o periodos) a, b, c,...

I_a, I_b, I_c, \dots = Intensidad bioclimática potencial correspondiente a los meses (o periodos) a, b, c,...

SEGUNDA HIPOTESIS EVAPOTRANSPIRACION POTENCIAL

En esta segunda hipótesis vamos a considerar la evapotranspiración potencial como medida de las necesidades hídricas de la planta.

En la hipótesis anterior se consideraba que el clima ponía a disposición de la actividad vegetativa de las plantas toda la humedad necesaria, y ello daba lugar a la I. B. P., como superficie, que rellenaba por completo el área comprendida entre la curva de temperatura y la recta $T = 7,5^{\circ}\text{C}$. (Ver figura 5).

Si hubiese déficit hídrico se intuye que la superficie mencionada debe disminuir de alguna manera. Pero no se

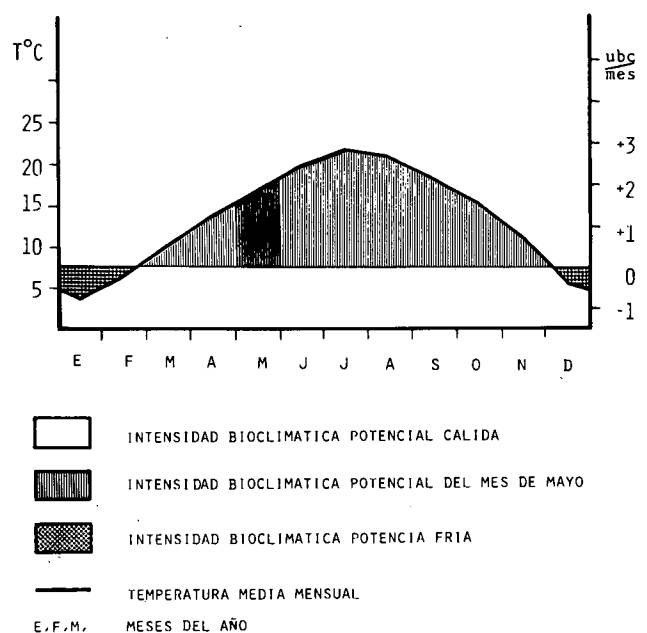


FIGURA 5
Intensidad bioclimática potencial a lo largo del año.

sabe cómo, ¿por qué? Porque es necesario saber cuales (cuantas) son las exigencias de agua en cada periodo elemental, para ver si el clima suministra esa cantidad exactamente, o bien más, o bien menos.

Si suministra igual o más, la superficie de la I. B. P. será plena, es decir, la INTENSIDAD BIOCLIMÁTICA REAL (I. B. R.) será igual a la POTENCIAL. Pero si proporciona menos, habrá actividad vegetativa menor que la potencial y, por tanto, aparece como necesario el cuantificar la Intensidad Bioclimática Real (I. B. R.), que ha de ser menor (o igual) que la I. B. P., y sensiblemente proporcional a la actividad vegetativa de ese periodo. Debido a esto debemos considerar la evapotranspiración potencial como medida de las necesidades hídricas del vegetal.

Fue Thornthwaite quien introdujo el término "evapotranspiración potencial" para expresar los efectos combinados de la evaporación del suelo y de la transpiración de las plantas. Se define como la cantidad de agua que perderá una superficie de suelo completamente cubierta de vegetación en crecimiento activo si, en todo momento, existe en el suelo humedad suficiente para su uso máximo por las plantas.

Se sabe que la evapotranspiración de un cultivo puede ser especialmente intensa en determinados momentos (floración, etc.), pero también está comprobado, según investigaciones recientes (Garía Lozano y González Bernaldez) que, en periodos, al menos iguales en duración, al mes la evapotranspiración es constante y no depende más que de los factores climáticos. Por ello no parece absurdo, sino todo lo contrario, emplear, en los diagramas bioclimáticos, la evapotranspiración potencial como medida de las necesidades hídricas.

De los diferentes métodos de cálculo propuestos para hallar la evapotranspiración potencial, Thornthwaite, Turc, Penman, Linacre, etc., lo mejor será emplear un método de cálculo lo más cercano posible al de Penman, porque en este caso entran prácticamente la totalidad de los factores climáticos.

Supongamos (figura 6) una curva de temperaturas medias mensuales (T) a lo largo del tiempo (t) perteneciente a una localidad determinada. Supongamos también una curva de evapotranspiración potencial (E) adecuada que, como sabemos por hipótesis, mide las necesidades de agua. Se representan las ordenadas, en mm/mes de agua. Es indiferente la relación de las escalas gráficas de T y E.

Ante estas necesidades de agua, caben unas disponibilidades (D) que no tienen por qué ser iguales. Unas veces serán mayores las disponibilidades (periodos A, C). Otras veces serán mayores las exigencias de agua (periodo B). Las disponibilidades se dibujan en la misma escala que la evapotranspiración potencial.

Si las disponibilidades son precisamente las lluvias (pueden ser otras como los riegos, o ambas), hay que caer en la cuenta que si bien puede hablarse de un cierto grado de continuidad en las exigencias de humedad por parte de la planta, las lluvias son y se anotan discontinuas, aunque

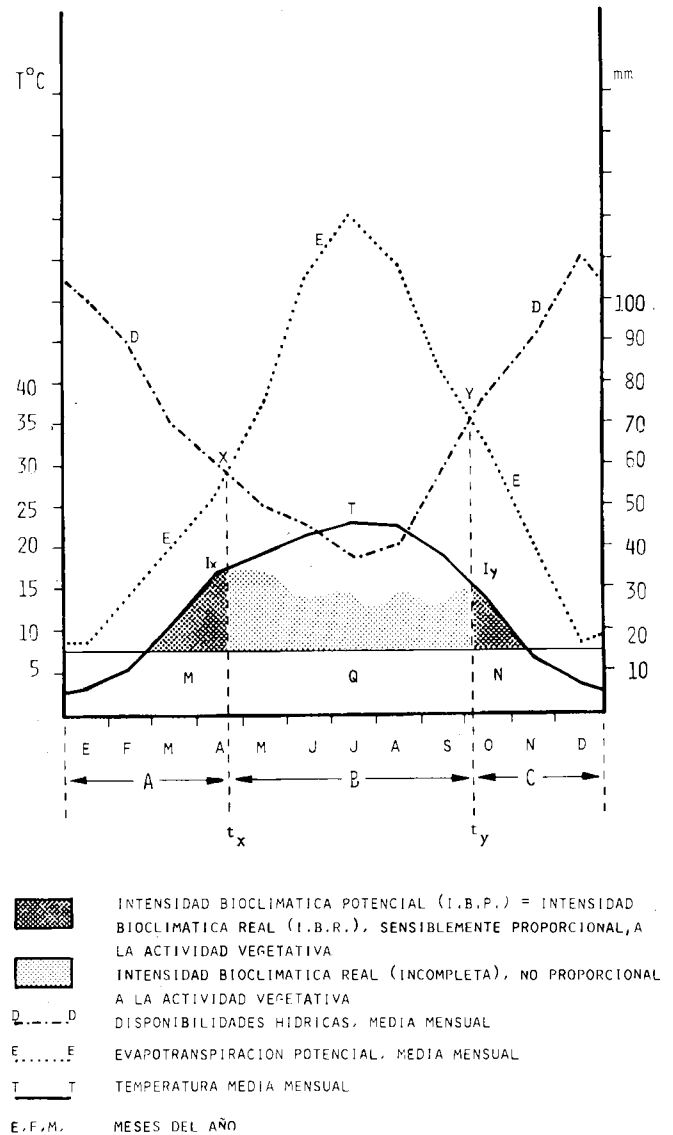


FIGURA 6
Límites de la Intensidad bioclimática completa.

en su representación gráfica con los promedios mensuales de la sensación de continuidad. La continuidad de su presencia en la acción vegetativa se deriva de su retención por los suelos, forestales o agrícolas. Por consiguiente, no puede hablarse del balance D/E sin, al mismo tiempo, considerar la capacidad de retención del suelo.

Las retenciones reales de agua por los distintos tipos de suelos, no son constantes ni sencillas de establecer, sino que corresponden a fenómenos de cierta complejidad. Se deben suponer unas ciertas capacidades de retención y a partir de ellas establecer los cálculos apropiados.

Puede considerarse como aproximado que si se supone que $D = P$, la capacidad de retención climatológica es cero ($CR = 0$), que es el caso de suelos de permeabilidad notable o de escasa potencia.

(Continuará)

BINISSALEM I ELS SEUS NOVEL·LISTES

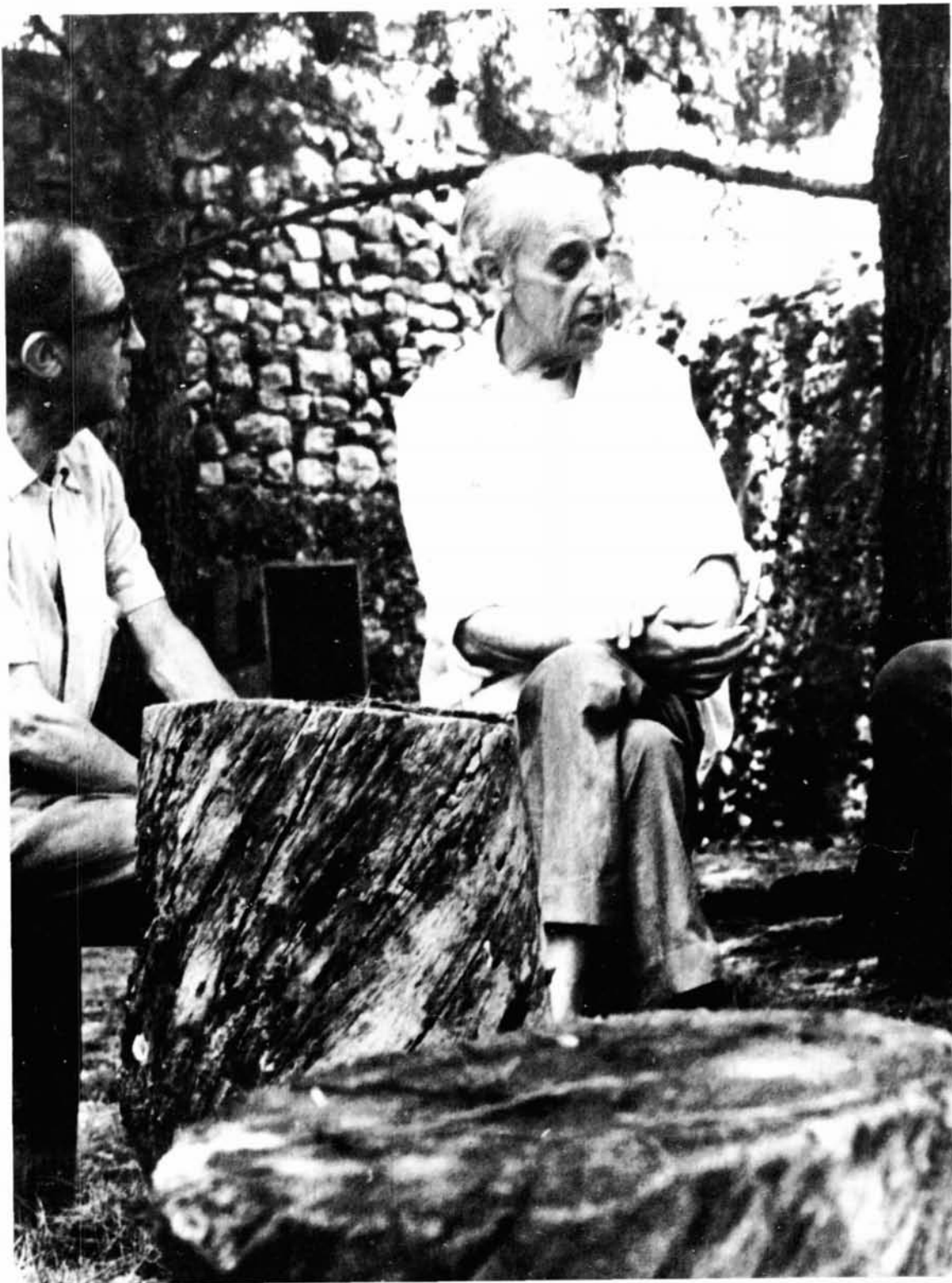
per LLORENÇ MOYÀ GILABERT DE LA PORTELLA

Fa molts d'anys, quan En Llorenç Villalonga encara era més que amic, parent meu, va publicar al diari "Balears" un article que es titulava: "Binissalem y sus poetas". En realitat els poetes es reduïen a un: al qui escriví aquestes línies. No puc copiar textualment els fragments que m'interessaven perquè no he trobat l'article al munt de retalls de periòdic que guardo, de qualsevol manera, dins una gran capsa de cartó, però En Villalonga venia dir que la meua poesia —aleshores jo era un principiant— no hagués estat la mateixa si jo no hagués nat i no visqués —hi visc encara—, a un casal de Binissalem i, concretament, al més apoteòsic de la vila. A mi aquesta teoria em semblà una mica estranya, però anys després vaig comprovar que tenia raó, perquè desde llavors ençà, molts dels amics i coneguts que he rebut a Ca'n Gilabert m'han fet avinent que des d'aquell instant comprenien molt bé la meua poesia i el seu barroquisme. El que En Llorenç Villalonga va dir de mi i de la meua poesia, fa tants d'anys, ara ho dic jo d'ell i de la seva novel·lística, especialment de Mite de Bearn. En Llorenç anà a viure a Binissalem, al casal dels Sabater, que llavors, i ara, és propietat de la seva dona Teresa Gilabert o Gelabert, quan encara a la vila molts dels seus casals continuaven habitats pels seus antics propietaris. Això independentment de les amistats de l'alta societat que tenia a Ciutat, el posaren en contacte amb un senyoriu rural que endemés de posseir, encara, restes de la seva hisenda, tenia contactes amb els pagesos, amitgers o arrendadors, els quals donaven lloc a unes relacions plenes de respecte i consideracions mútues. Ell mateix hagué de tractar amb amitgers de les seves finques rústiques i pogué conèixer a fons el caràcter servicial, però no servil, dels pagesos de Binissalem. Tot això, doncs: viure a un gran casal i relacionar-se amb els "senyors empagesits" que diuen els antics documents dels quals ell en formava part, i li passaren a l'abast la vida que ell havia de descriure meravellosament en el seu Mite i que ell mateix hagués duit segles abans a la seva Tofla pairal, de la que mai no se n'oblidà. Es per això, doncs, que puc, amb tota certesa, afirmar que si En Llorenç Villalonga no hagués viscut molt de temps a Binissalem i amb les circumstàncies abans descrites, les seves novel·les no serien, ni de molt, com les que va escriure, perquè cal afegir que si bé el paisatge de Bearn és realment Bunyola, el paisatge humà és netament binissalamer. Record, com gravat en foc, les tertúlies que ell i jo teníem a la seva sala-biblioteca de Ca'n Sabater, amb la finestra que pega damunt la claustra on s'alça el gegantí lledoner, el qual li donà títol al seu llibre de narracions: "El lledoner de la claustra", i record encara l'assassinat que es cometé al vinyet de Binissalem, objecte d'un dels seus contes. I record les vegades que, des de la biblioteca estant, escoltàvem a través de la finestra oberta les converses de la servitud, arredossada a l'ombra del gran arbre. Aquestes converses o xafardaries, plenes de seny, per altra banda, feien les delícies d'En Llorenç i li aportaren molt de material viu i coejant de les seves novel·les.

Avui, que En Llorenç Villalonga se'n n'ha anat, pens amb tristor que el prop·vinent estiu, quan jo sigui a la meua Binissalem nativa, que tan bé va descriure ell humanament, ja no podré sentir les converses a través de la finestra ombrejada pel lledoner, ja des d'avui famós, i la seva ombra cobreix la meua ànima, ja plena de melangia pels soscaires d'aquesta vida misteriosa que ens pertoca viure als humans.

Ciutat 28-IV-80

Article en homenatge pòstum al novel·lista Llorenç Villalonga mort recentment a Ciutat



Llorenç Moyà
i Llorenç Villalonga
al jardí del
darrer, l'estiu de 1977

UN LLENGUATGE PER A UNA ESCOLA VIVA

per SEBASTIA ROIG

*L'ús total de la paraula per a tots" me pareix un bon lema, amb un so genuïnament democràtic. No perquè tots siguin artistes, sinó perquè ningú sigui esclau*¹. G. RODARI

No tenc intenció de fer cap glossari al pensament de Rodari que he triat per encapçalar aquest treball. Cadascú l'interpretarà com vulgui; però pens que és una síntesi meravellosa de la finalitat cap on s'ha d'encaminar l'ensenyament del llenguatge.

La funció comunicativa i expressiva del llenguatge i la seva importància cabdal dins l'elaboració del pensament, fan que tengui una presència constant dins qualsevol activitat humana. Però, si és gran la seva importància no ho és manco el seu perill. Pensem només en les manipulacions i avassallaments que se fan mitjançant el llenguatge.

M'he fet aquestes consideracions per aplicar-les a l'ensenyança del llenguatge que se fa, gairebé a tot arreu, a l'E. G. B. de les nostres illes. Què s'ensenyava dins l'àrea de llenguatge?, quina llengua i quan?, amb quina llengua?, a partir de quins textos?, i... quins són els resultats?

Hi ha una constatació prou clara i gairebé general: els nins troben l'escola poc divertida, les matèries pesades i, a vegades, els educadors amb poca il·lusió i sovint amb moltes altres coses. Si un al·lot ha d'estudiar que la síl·laba consta de *cabeza, cima y coda*, si ha d'estudiar *la sinalefa, la sinéresis*, etc.; si li expliquen en Berceo i ha de llegir i comentar un fragment de "*Cien años de Soledad*" i ha de completar amb "c" o "cc" un caramull de paraules que no sol utilitzar i moltes no sap què signifiquen, quin al·licient pot tenir per a ell el llenguatge?, no el feim un "esclau" entre tots? El que és ben clar és que l'ensenyament (i per tant l'aprenentatge) de la llengua és, ni més ni manco, ensenyar (aprendre) a servir-se de la llengua. I l'exemple que hem vist sembla que no és el camí millor.

No se tracta d'inventar una llengua nova. La llengua, tant la catalana com la castellana, és així, amb les seves estructures i les seves normes i amb la seva matèria. El que és qüestionable és el com, quan i de quina manera estructurar el seu aprenentatge.

El professor Romera Castillo diu que no hi ha una metodologia que sigui la millor, sinó que sempre s'haurà de jutjar segons la naturalesa dels alumnes, els objectius i els continguts de la matèria, la formació del docent, etc. Però sí que hi ha una

Mairena" de Machado, que tot professor de llenguatge ha de tenir molt present:

a) Que no hi hagi cap matís dogmàtic ni tampoc cap aspecte paternalista que és un dels perills més grans en que poden caure els docents.

b) Que se venci "la tristesa solemne de les aules"... "Procurau sobretot, deia en Joan de Mairena als seus alumnes, no matar la llengua viva, que és el gran perill de les aules".

c) Que no se tramudi amb qüestions de disciplina ni l'equilibri ni l'amenitat de la classe. "Perquè no convé per cap estil enterbolir amb amenaces l'ambient benèvol defora del qual no hi ha manera d'aprendre res que ho pagui".

d) Que l'ensenyança sigui "intuitiva", es a dir, que s'adapti el contingut dels programes a la personalitat de l'alumne, procurant sobretot que el nin no aprengui res deslligat de la vida quotidiana"².

Són moltes més les ensenyances pedagògiques que es poden treure del professor Mairena, però les esmentades són prou riques per deduir-ne conclusions. Podríem començar per veure quina és la llengua viva dels nostres alumnes? Generalment les lectures amb les quals han de treballar utilitzen un llenguatge (i a voltes uns temes) molt allunyat i sovint desconegut pels al·lots. Hem caigut en la tentació de considerar com a literatura infantil un tipus de literatura que els majors hem feta per a ells, i poques vegades se dona aquesta coincidència. Mairena parla de rebutjar la tristesa, parla d'amenitat i d'ambient benèvol; la vida de l'al·lot és això, diversió, joc, entreteniment. Per què l'escola ha d'estar tan allunyada de la seva vida?

No fa gaire temps va esser publicat el llibre d'en Jaume Albertí³ en el qual dona a conèixer la seva experiència escolar a Deià. He de confessar que quan llegia el recull de textos lliures que presenta el llibre, ara esclafia en rialles, suara quedava bocabadat sentint com un calfred per tot el

¹ RODARI, G. *Gramàtica de la Fantasia* (pág. 9). Edit. Reforma de la Escuela. Barcelona.

² ROMERA CASTILLO, J. *Didáctica de la lengua y la Literatura* (pág. 26-27). Edit. Playor. Madrid.

³ ALBERTI, J. *Expressió escrita i creativitat infantil*, Edicions Cort. Ciutat de Mallorca.

cos. Vaig quedar meravellat i lògicament molt interessat en aquesta experiència. Per a mi té una partida de característiques fonamentals:

1) Intenta fer l'escola agradable, entretenguda i divertida; llavors l'escola, tot i essent una imposició perquè l'escola és obligatòria, és perfectament assumible pel nin, perquè no és una cosa estranya dins el seu món, és una part més de la seva vida.

2) L'alumne aprèn a servir-se de la llengua. D'aquesta manera se dona sentit a la teoria perquè és resultat d'una explicació de la pràctica o és necessària per aplicar-la. Així se pot fer que l'expressió oral, l'ortografia, la sintaxi, etc., cobrin sentit per a l'alumne, perquè les necessita per entendre i per donar-se a entendre.

3) S'utilitza com instrument una literatura, uns textos infantils amb tota certesa. Els mateixos alumnes són els autors; llavors temes i llenguatges són assequibles i interessants per als nins, perquè no estan deslligats de la seva vida quotidiana.

4) Les lectures en públic, la revista, la correspondència escolar i d'altres aplicacions del text lliure que dona Freinet o que cadascú pot trobar, fan néixer dins l'al·lot un nou interès pel llenguatge i una necessitat d'enriquir-se amb temes, formes i vocabulari nous.

5) La utilització de la biblioteca escolar és molt important, com ens senyala en Jaume Albertí, per a suscitar als alumnes, nous temes, noves formes estilístiques i nou vocabulari; però és també important perquè això, a la llarga, pot crear un hàbit de lectura que generalment no se dona amb la freqüència desitjada.

Podria afegir més trets positius, però pens que basten els esmentats per a justificar l'interès d'aquesta experiència. Ara bé, la meua curiositat no va acabar en el llibre. Amb tota certesa l'experiència d'en Jaume Albertí queda prou justificada pels seus resultats. La imaginació, la gràcia, la diversitat de temes i de formes, i la qualitat literària del recull de textos publicat són una garantia irrefutable de la validesa d'una metodologia. Però diuen els pagesos que "una flor no fa estiu", i per a qualsevol interessat en aquest tipus d'ensenyament és important conèixer què n'ha quedat dins els alumnes d'aquesta experiència didàctica?, varen esser uns literats de temporada?, han seguit escrivint?, com s'han trobat quan a Sóller s'han hagut d'integrar dins un sistema diferent?, què pensen ells mateixos de la seva experiència a Deià?, i com els veu i jutja, a nivell de llenguatge, el professor de Sóller? Vet-aquí els resultats d'unes enquestes que els hem fet:

(Els alumnes enquestats són 12, nins i nines des dels 12 fins als 17 anys. S'ha de dir que a vegades contesten més d'una cosa i per això el nombre de vots no sempre suma 12).



- 1.^a—Heu anyorat l'escola de Deià? Tots 12 responen que sí.
- 2.^a—Per quins motius? Pel sistema d'escola 9. Per altres motius (menjar, transport) 3.
- 3.^a—Quina àrea o assignatura t'agradava més? Plàstica 6 i Llenguatge 4, són les més votades.
- 4.^a—Amb quina freqüència escrivies textos lliures? Setmanalment 6. Cada dia 1. Amb molta freqüència 3. No contesten 2.
- 5.^a—Quines dificultats trobaves a l'hora d'escriure? Cap 7. Ortografia 4. Cercar tema 1.
- 6.^a—Quina forma literària t'agradava més utilitzar? Poesia 4. Descripcions 3. Contes 3. Diverses 2.
- 7.^a—Temàtica preferida? Fantasies 4. Absurds 2. Paissatges 2. Humorístics 1. Diversos 3.
- 8.^a—Què t'agradava més, crear, corregir o confeccionar la revista? Crear 4. Corregir 2. Fer la revista 8.
- 9.^a—Quin sistema d'aprenentatge del llenguatge t'ha agradat més, el de Deià o el de Sóller? El de Deià 12.
- 10.^a—Per quins motius? Més agradable 5. Perquè ens estimulava més 3. Perquè treballàvem en grup 3. Perquè teníem més llibertat 3.
- 11.^a—Quin dels dos sistemes t'ha suposat més feina? El de Deià 2. El de Sóller 8. Igual 2.

- 12.^a—Quin creus que ha estat més profitós per a tu? El de Deià 6. El de Sóller 6.
- 13.^a—Has seguit escrivint pel teu compte? Sí 6. No 6.
- 14.^a—Quan passares de Deià a Sóller, te trobares endarrerit respecte dels altres alumnes? No 9. Sí 2. Nul·les 1.
- 15.^a—Llegeixes molt? Molt 9. Poc 1. Gens 2.

Fins aquí les respostes dels alumnes. Cadascú en pot treure les seves conclusions. Només vull afegir una informació perquè pens que pot tenir molt d'interès: A la pregunta n.º 12 hi ha 6 alumnes que consideren més profitós el sistema de Sóller i 6 el de Deià; i se dona la casualitat que els que troben més profitós el sistema de Sóller són, precisament, els que a la pregunta següent responen que no han continuat escrivint pel seu compte, una vegada haver deixat l'escola de Deià. Pens que no hi ha elements suficients per deduir-ne res en clar, però aquesta coincidència no deixa d'esser intrigant.

Ara bé, l'opinió dels alumnes és molt vàlida, però ells són de Deià i, no dic que sigui aquest el cas, "ca seva estira". Llavors l'opinió del mestre de llenguatge de l'escola del Puig de Sóller sí serà prou vàlida i ens permetrà, pot ser, unes conclusions més clares:



- 1.^a—Coneix el sistema del text lliure que s'utilitza a Deià? Sí.
- 2.^a—Vostè l'utilitza? Per què? No. Perquè no puc utilitzar-lo.
- 3.^a—Te alumnes que venen de l'escola de Deià? Quants? Sí, 20.
- 4.^a—Dins l'àrea de llenguatge, a nivell teòric i pràctic i en relació als altres alumnes, quina és la preparació dels que venen de l'escola de Deià? Superior en línees generals.
- 5.^a—A la vista de la preparació que duen aquests alumnes, com valora l'experiència practicada a Deià? Molt positiva.
- 6.^a—Quins creu que són els avantatges (si és que en té) i quins els inconvenients (si és que en té) d'aquest sistema pedagògic? Els nins aprenen més. Aprenen a escriure sense cap falta, no perquè se saben les regles, sinó perquè sempre estan en contacte amb el llenguatge i han après a utilitzar-lo d'una manera natural. Tenen una gran facilitat d'expressió, molt de vocabulari i molta d'imaginació. Com inconvenient veig que no estan acostumats a seguir un horari, estaven acostumats a tenir més llibertat en aquest sentit.

Aquí teniu els resultats d'una experiència didàctica feta a un lloc determinat i amb unes condicions també determinades. És vàlida aquesta experiència dins un altre lloc i amb unes altres condicions? Es tracta solsament d'investigar-ho i d'experimentar-ho. L'escola ha d'esser investigació per anar adaptant amb les modificacions pertinents i amb la coordinació (meravellosa paraula) i planificació necessàries les metodologies que consideram vàlides i positives.

Record que un professor de llatí, francès, diu: "Hi ha un espècie de malefici damunt el llatí que empapa tot quant d'ell ve d'avorriment i de mort. L'alegria deixa d'esser-ho quan ha passat per GAUDIUM; quan s'ha traduït CAEDES la mort ha deixat d'esser dramàtica i odiosa; i la rosa se marceix a mesura que se va declinant ROSA"⁴.

Pens que el món del llenguatge és molt atractiu i té dins la vida humana una importància massa gran perquè ens exposem a que es descoloresqui i a que els alumnes l'avorresquin o el menyspreïn així com el van aprenent.

Han realitzat les enquestes les alumnes de 1.^{er} de Ciències:

CATARINA M.^a OLIVER GUAL
 CATARINA M.^a COLOM SOCIAS
 MARIA DEL CARME GARCIA FERNANDEZ
 AINA MARIA MORA VAQUER

⁴ MAROUZEAU, J. *Introduction ou latin*, Edit, Les Belles Lettres, París.

LES RONDALLES A L'ESCOLA O LA MÀGIA DE LA CULTURA POPULAR

per CATERINA VALRIU

Sentim dir massa sovint als mestres que és difícil fer escriure els nins, que no se saben expressar, que no volen agafar el llapis, que mai saben de què parlar... però jo me deman: estimulam adequadament el nin?, l'ensenyam a expressar-se?, li donam les eines adequades?, feim alguna cosa per acostar-nos al seu món?

Cercant resposta a totes aquestes preguntes vaig començar a cercar tècniques i mètodes per a estimular qualsevol tipus d'activitat comunicativa, sobretot a nivell d'expressió oral i escrita. No calia anar gaire enfora, ben a prop hi teníem un valuós tresor: la narració oral tradicional, les rondalles de les nostres padrines. Convençuda que aquell era un camí meravellós per a inserir el nin dins la seva pròpia cultura i per a moltes coses més, em vaig llençar a la tasca.

Els dos mesos de pràctiques corresponents al tercer curs de Magisteri que havia de realitzar a l'Escola Unitària de Biniamar era l'ocasió de posar en pràctica tot allò que feia temps anava pensant. Des del primer dia fins al darrer les rondalles, juntament amb altres tècniques d'expressió oral i escrita foren la peça fonamental entorn de la qual girava tot el treball de llenguatge. Els catorze nins de l'escola, d'edats compreses entre els quatre i els onze anys, sabien ben bé que quan fèiem rotlada i començava la narració entraven dins un món màgic on tot podia succeir, les seves capacitats de recepció i d'atenció s'aguditzaven i res importava en aquell moment més que submergir-se de ple dins l'història.

Crec que la narració de contes no ha d'esser sempre l'ocasió de posteriors treballs, ja que perdrien l'encant, però pot esser-ho a vegades. De fet la meua experiència fins ara demostra que els nins quan treballen les rondalles ho fan amb vertader entusiasme. Un dia qualsevol, després de contar *En Pere Gri*, els vaig dir: Per què no l'escrivim i feim després dibuixos per il·lustrar-la? Va parèixer que se calava foc, tots començaren a escriure amb un interès inusitat, petits i grans. Fins i tot un dels nins de segon vuit anys i alguns problemes de dislèxia que no escrivia si no era deletreant i molt poc a poc, va agafar el paper i omplí tres quartes parts de foli, jo no sabia si creure el que veia.



Omplien pàgines i pàgines, sense aturall, sense pensar a sortir a berenar, ni si estaven cansats, ni quina hora era. Després férem un llibret de totes les narracions, ple de colors i de vida, que quedarà a la biblioteca com a llibre de lectura i de testimoni d'una feina alegre.

El mateix entusiasme vaig llegir als seus ulls el dia que els vaig dir: Vos agradaria inventar rondalles? Voleu que ho provem? Partint de les funcions dels contes maravillosos establides per l'etnòleg rus Vladimir Propp, exemplificades amb una rondalla de l'Aplec de Mn. Alcover (*En Tià des Forn d'En Mata-ronyes*, volum II) i donant una carta corresponent a una funció a cada nin (vegeu les indicacions de G. Rodari, *Gramàtica de la Fantasia*; p. 83-94) vàrem començar l'aventura, començarem a crear. Entre tots i un després de l'altre anàvem creant fantàstiques històries dignes del millor escriptor i que ens feien esperejar els ulls d'emoció. El joc ens va agradar tant que el repetírem amb distintes formes moltes més vegades. I el darrer dia, abans de partir, els nins me varen demanar "la llista d'inventar rondalles, per a fer-ne més ara que ho hi seràs".

LES PERSPECTIVES NACIONALISTA I INTERNACIONALISTA EN LA INTERPRETACIÓ DEL FET EDUCATIU

El moment polític-educatiu viscut arreu del món i el fet autonòmic desenvolupat a l'Estat espanyol constitueixen una avinentesa gens menyspreable per a aquesta reflexió.

Les perspectives nacionalista i internacionalista suposen i exigeixen una revisió profunda a l'àmbit educatiu dels objectius —a curt i a llarg terminis— de l'educació; dels continguts —es poden confeccionar i treballar amb un o altres criteris—, i de l'organització educativa global —la infraestructura administrativa de l'educació, el nomenament i trasllat del professorat, les competències dels governs locals, nacionals, estatals i supraestatals, el fet lingüístic en relació a l'educació, etc... D'altra banda, i com a anàlisi terminològica prèvia, cal interpretar correctament les perspectives nacionalista i internacionalista en relació al fet educatiu.

1.— LA PERSPECTIVA INTERNACIONALISTA

El newsletter número 5 de la CESE (Comparative Education Society in Europe) conté una col·laboració de Sarella Henríquez, de la Universitat de Vincennes, que sota el títol "Autour du concept d'internationalisation en education", resumeix, analitza i comenta —des del punt de vista personal— les diferents posicions adoptades a la IX Conferència de la Societat Europea d'Educació Comparada, que es celebrà a València, Universitat Politècnica, des del 28 de juny de 1979. Aquestes posicions foren diverses i fins i tot contràries, de tal forma que es poden agrupar —en síntesi i deixant les posicions eclèctiques— en dos grups:

- a) les que justifiquen i legitimen el concepte d'internacionalització de l'educació, i
- b) les que adopten una actitud crítica en front del concepte d'internacionalització de models educatius i que denuncien la influència de les institucions internacionals sobre la política educativa dels països pobres.

En el grup a) s'hi podrien incloure la tèsi presentada per Blat Jimeno¹ sota el títol

¹ D. José Blat Jimeno fou, des de l'any 1947 fins a l'any 1951, Inspector de Cap d'Ensenyament Primari a les Illes Balears, promovent activitats renovadores entre els mestres i deixant un record d'eficàcia i bona professionalitat. Amb posterioritat ha estat Inspector Central, Expert de la UNESCO i Director General d'Ensenyament Bàsic durant l'any 1976. Prengué part molt decisiva en la confecció del Llibre Blanc del Ministeri d'Educació i Ciència, publicat l'any 1969.

"L'influence de l'UNESCO sur les politiques nationales d'éducation". Segons el seu criteri, l'ajut internacional hauria d'ésser una col·laboració mútua fonamentada en un desenvolupament intern i en la creativitat nacional. Ara bé —i sempre segons S. Henríquez— el Sr. Blat no preveu la forma com l'estructura de la UNESCO pot evitar la imposició dels models de desenvolupament social que no corresponen a les particularitats de cada país i la influència d'una forma negativa en el desenvolupament intern i en la creativitat nacionals. Segons S. Marklund, coincidint en la mateixa posició, "la internacionalització de l'educació constitueix un interès nacional", i el concepte de internacionalització no pot ésser comprès si no es considera la desnacionalització, justificant aquesta idea per l'existència de necessitats essencials de l'home que són universals i, en aquest sentit, la internacionalització de l'educació constitueix un camí desitjable si s'estableixen objectius o metes d'internacionalització de les actituds, coneixements, capacitats i conflictes. Aquests arguments són contestats per l'autora de la col·laboració esmentada dient que la intervenció dels Organismes Internacionals no pot ésser, en general, neutra, pel fet de dependre del finançament dels països més desenvolupats que mantenen, d'aquesta forma, la seva dominació econòmica, política i cultural. D'altra banda, la internacionalització de l'educació ha de començar per una anàlisi de les realitats històriques, socio-culturals i geogràfiques dels països, i mai podrà ésser homogènia ja que les societats humanes no ho són dins la seva estructura econòmica i social, i menys encara, dins les seves tradicions culturals.

En el grup b) s'hi trobarien M. Carnoy, de la Universitat de Stanford i Pierre Furter², de la Universitat de Genebra. Segons Carnoy, solament tenint en compte els models de desenvolupament i els models de teories de l'Estat, es pot arribar a una interpretació del paper dels Organismes Internacionals en relació a la seva influència a nivell internacional. Ell el·labora tres models explicatius en el sentit abans esmentat, que partien 1) de l'anàlisi del context del sistema econòmic internacional; 2) de l'anàlisi del context de l'Estat nacional, i 3) de l'anàlisi del context de la interacció entre Estats. Insisteix Carnoy "en el fet de que els Organismes Internacionals no són organismes realment autònoms, ja que guarden els interessos del

² El Professor Pierre Furter és vice-president de la Societat Europea d'Educació Comparada.

per JAUME OLIVER

centre i de les classes dominants dels països dependents. La ideologia dels Organismes Internacionals està ben definida, segons els casos, i és sistemàticament imposada als països dependents. Els experts dels Organismes Internacionals treballen en el context de les lluites nacionals dels països dependents i adopten una posició molt concreta sota d'una aparent neutralitat". Segons Carnoy, "el paper dels Organismes Internacionals dins els canvis educatius dels països pobres és el de influenciar aquests canvis per tal de donar-lis una certa orientació que respongui als interessos de la burgesia transnacional dels països desenvolupats i de la burgesia nacional dels països en procés de desenvolupament. Les recomanacions formulades, el tipus de planificació i el tipus de finançament disponible per a l'educació han d'estar d'acord amb el concepte capitalista transnacional de la divisió internacional del treball, però ha de reconèixer a la burgesia dels països en procés de desenvolupament". Malgrat Carnoy parteix fonamentalment de la contradicció "dominant-dominat", són absents del seu model explicatiu altres contradiccions secundàries que expliquen certes situacions històriques dels Països del Tercer Món, per exemple, les cultures nacionals, les ètnies, les religions, les tradicions, etc...

Pierre Furter, a la seva ponència "Les relations transnationales sur les systèmes nationaux d'éducation" és encara més concret i directe. Segons ell, la situació actual és conseqüència no solament del passat colonial sinó també, i sobre tot, de les enormes pressions del nou ordre econòmic mundial. La realitat, i aquest constitueix el problema més important, és que aquest sistema transnacional és essencialment desigualitari perquè és inherent al sistema capitalista; té necessitat de les desigualtats per desenvolupar-se. Aquest és el motiu pel qual el sistema transnacional se oposa a l'el·laboració d'un nou ordre econòmic mundial més just i més igualitari. Aquesta situació —continua el Professor Furter— és lligada per una ideologia del progrés, del canvi i de la modernització sense tenir en compte la identitat de cada nació. Els Organismes Internacionals en matèria d'educació, malgrat defensen el principi d'una política educativa al servei d'una política nacional de desenvolupament, de fet actuen per imitació de models imposats per normes "internacionals" i lligades per mètodes que tenen valor solament al país d'origen.

Aquestes posicions davant la internacionalització del fet educatiu —posicions contradictòries

que exigeixen un acurat estudi de les conclusions on ha arribat cada un dels seus representants i de cada un dels països dominats, tan de influència capitalista com socialista— ens obren uns horitzons d'actitud crítica, de comprensió de les relacions transnacionals en el seu context econòmic, cultural i tecnològic, i d'actitud comparativista i, àdhuc prospectiva, que necessàriament ha de defugir la ingenuïtat o la metodologia d'estudi del fet educatiu com si es tractàs d'un fenomen aseptíctic de laboratori. En terminologia sistemàtica diríem que de cap manera es podria arribar a una correcta interpretació dels sistemes educatius (nacionals) sense la perspectiva del suprasistema (la internacionalització del fet educatiu), on l'estructura (o superestructura) educativa no és més que un medi de reproducció de la superestructura social global. I és també després de l'anàlisi de la perspectiva internacionalista quan es pot plantejar l'estudi de la perspectiva nacionalista en relació al fet educatiu.

2.— LA PERSPECTIVA NACIONALISTA

Es una realitat que la consideració de l'ensenyament com a servei públic ha estat simultània, o millor conexas i condicionada, a la concepció de l'Estat com a entitat unitària i uniformitzadora. La configuració de l'estat francès per Napoleó a començaments del segle XIX³ ha estat el model imitat —massa, certament— a l'estat espanyol; però no de la mateixa manera a altres indrets on la tradició històrica i política havia estat de tipus federatiu i descentralitzat, per exemple, Estats Units, Anglaterra o Suïssa. Malgrat tot, els conflictes entre els sistemes educatius —sovint aparells estrictament estatals— i les realitats nacionals han estat molt freqüents, i continuen molts d'ells sense un plantejament i solució satisfactòries. Per això la perspectiva nacional —nacionalista— constitueix un

³ Vegi's, per exemple, García de Enterría, E. "Revolución Francesa y administración contemporánea". Cuadernos Taurus. Madrid. 1972. A les pàgines 83 i 84 es reproduïxen unes paraules de Timon (Cormenin), un dels francesos fundadors de la ciència administrativa, que escrigué, als voltants de 1840, una obra traduïda al castellà amb el títol "De la centralización". Aquesta és la cita textual: "La instrucción primaria —dice Timon— es uno de los primeros agentes de la centralización. Figurémonos levantándose escuelas rústicas entre los pantanos de Soloña y las gargantas de las montañas de Auverña, sobre las landas de Bretaña y las campiñas industriales de la Alsacia; figurémonos a los maestros sustituyendo por todas partes a la corrupción y a los signos rudos y groseros del dialecto local, las reglas sencillas y correctas de nuestra lengua francesa".

punt de partida, de desenvolupament i d'execució indispensables dels sistemes educatius.

F. M. Wirt presentà una primera llista dels països que tenien una o varies "qüestions regionals" (Ethnic minorities and school policy in european democracies) al Simpòsium internacional del Novi Sad (Iugoslàvia) l'any 1976. Hi inclou els següents:

- 1.—Austria
- 2.—Bèlgica (Valònia, Flandes, Brusel·les)
- 3.—Dinamarca
- 4.—Eire
- 5.—Espanya (Andalusia, Catalunya, Galícia, País Basc)
- 6.—Finlàndia (Lapònia)
- 7.—França (Alsàcia, Bretanya, Còrsega, Occitània, Saboia)
- 8.—Itàlia (Trieste, Sicília, Mezzogiorno, Vall d'Aosta)
- 9.—Noruega (Lapònia)
- 10.—Països Baixos (Frison)
- 11.—Regne Unit (País de Gal·les, Escòcia, Ulster)
- 12.—República Federal Alemanya
- 13.—Suècia (Finesos, Lapònia)
- 14.—Suïssa (Jura)
- 15.—Iugoslàvia,
etc...

A cada un d'aquests països la solució política i la solució educativa és diferent, sense que això vulgui suposar que resulti encertada ni molt menys.

Estudiar, però, el fet nacional dins l'Estat espanyol és entrar dins l'anàlisi d'un nombre incommensurable d'errors històrics, polítics i culturals. Intentar aprofundir en els condicionaments regionals i nacionals del sistema educatiu espanyol és constatar una de les realitats més vergonyoses que entenebreixen el nostre passat i, encara ara, el nostre present.

El procés castellanitzador i uniformador —a tots nivells— de tot l'Estat espanyol⁴, que s'ha

⁴ En relació a la castellanització del sistema educatiu a les Illes Balears es poden consultar, amb caràcter d'introducció, les següents publicacions:

—Pinya Homs, R. *Mallorca bajo el siglo de las luces, Del Decreto de Nueva Planta a las Cortes de Cádiz*. Separata de Història de Mallorca. Coord. per J. Mascaró Pasariu. Palma, 1972. pp. 36-31.

—Sureda, B. i altres autors. *L'Educació a Mallorca. (Aproximació històrica)*. Ed. Moll. Ciutat. 1977. pp. 16-21; pp. 50-58; pp. 121-123.

—Oliver, J. *Informe sobre la situació escolar a Mallorca l'any 1789*. Fontes Rerum Balearium. Publicaciones Fundación Bartolomé March. Palma de Mallorca. 1977. pp. 333-337.

—Oliver, J. *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX*. Ed. Moll. Ciutat. 1978. pp. 63-68.

—García Sevilla, Ll. i Garau, V. *La llengua i l'escola a les*

servit de la burocràcia administrativa estatal, de l'escola i, en gran mesura de l'Església, constitueix un dels fenòmens més desestabilitzadors de la cultura —de les cultures— i, com a conseqüència, de la vida política i de la convivència social.

Dins les escoles castellanitzades els pobles no castellans han perdut part de la seva essència, a nivell individual i col·lectiu; han estat deformats i colonitzats; han perdut la seva autonomia. Víctimes d'una concepció política i cultural centralista i centralitzadora des del segle XVIII, els nostres pobles han perdut i oblidat les paraules, els noms, les senyeres, els escuts i la consciència de poble i de nació.

La sensibilitat i la perspectiva nacional no sols ha estat molt llunyana de la burocràcia educativa oficial durant tot el segle XIX, sinó també de les millors iniciatives privades. Ens referim a la Institución Libre de Enseñanza.

"Per exemple, Giner de los Ríos i els seus col·laboradors tenien un evident esperit de tolerància i eren apassionats defensors de l'educació popular —és a dir: "per al" poble—; suscitadors de gran quantitat de vocacions que marcaran no tan sols el "Bureau International de l'Education de Ginebra" (amb Rosselló), sinó també la major part dels països sud-americans a través de la diàspora republicana (M. B. Cossío n'és l'expressió exemplar). Però els problemes de les nacionalitats, les disparitats culturals, la vitalitat de les diferents llengües d'Espanya, no retenen la seva atenció. Els "institucionalistes" desconfien molt —quan no n'estan francament en contra— de tot allò que podria ser recuperat i utilitzat pels representants locals —els "caciques"— de les oligarquies que ells combaten. El cap i la fi, el comportament de la burgesia a Catalunya ens demostra que es pot ser un regionalista intransigent i alhora un reaccionari terrible davant les reivindicacions populars"⁵.

En el segle XX la insitència en la concepció del sistema educatiu com a aparell de l'Estat ha continuat i augmentat. La transformació dels mestres en funcionaris estatals l'any 1901 (malgrat aquesta disposició suposàs una independència dels poders locals, sovint molt reaccionaris en aquell moment), la fonamentació dels curricula sobre la "Llengua oficial" i la intencionalitat de uniformar a tota la població per mitjà d'uns continguts el·laborats des del propi ministeri ("Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes", "Ministerio de Educación Nacional", "Ministerio de Educación y Ciencia",

⁵ Furter, P. *Educació i autonomia*. Ed. Cort. Ciutat. 1978. pp. 48-49.



FOTOGRAFIA: PERE BRU

“Ministerio de Educación”, segons les diverses denominacions) són uns aspectes simptomàtics i concretitzadors d'aquesta política.

Tan sols en temps de la Segona República, el 30 d'abril de 1931, es publica l'anomenat “Decret de bilingüisme escolar” que s'aplicà a Catalunya únicament, malgrat hagués estat reclamada la seva aplicació a les Illes Balears i a altres nacionalitats de l'Estat.

La Llei d'Ensenyament Primari de l'any 1945 reforça poderosament la perspectiva unitària de l'Estat espanyol i oblida —margina intencionadament i oprimeix— qualsevol manifestació lingüística i cultural considerada com a “no oficial”.

La Llei General d'Educació de l'any 1970 (ja ho havia fet l'any anterior l'anomenat “Libro Blanco” del M. E. C.) dedica unes migrades paraules al que en diu “el cultivo, en su caso, de la lengua nativa” (article 14 per a Preescolar i article 17 per a E. G. B.), vergonyosa referència a una realitat pluricultural i plurinacional, que era ignorada a la primera reforma educativa general que es realitzava des de la Llei Moyano de 1857.

Ha estat, certament, el desenvolupament polític dels darrers anys a casa nostra, que vol transformar la concepció unitària i centralista de l'Estat en un reconeixement de les “comunidades autónomas”,

la causa d'uns plantejaments nous: els decrets de bilingüisme escolar per a Catalunya, País Valencià, País Basc, Galícia i Illes Balears, en són un primer exponent, que molt aviat, sens dubte, s'hauran de revisar i adaptar als estatus d'autonomia corresponents de cada nacionalitat. D'altra banda, i tot sigui dit, el “estatuto de Centros Escolares no universitarios” que ha estat aprovat al Congrés dels diputats, constitueix una involució que ens situa, a part del seu articulat, als anys anteriors a la Llei General d'Educació de l'any 1970.

“Encara que és massa aviat per preveure cap a quin(s) règim(s) s'orienta l'Estat espanyol, la nació, per part seva, ha entrat finalment dins un d'aquests períodes de transició, que tots sabem que són propicis a l'esclat d'idées noves, als enfrontaments ideològics i polítics, sobre tot quant al paper que ha de fer —que pot fer— l'educació (i la formació) dins un procés que desitjam que esdevengui el d'un desenvolupament en democràcia”⁶.

Com a síntesi i infraestructura de planificació, es podrien concretar alguns trets de la perspectiva

⁶ Ibidem. pp. 31-32.

nacionalista en l'organització dels sistemes educatius (fent especial referència al cas de les Illes Balears):

- 1.—L'educació, considerada com el procés de maduració de les noves generacions, ha de tenir per objectiu bàsic el recobriment de la identitat nacional pròpia i de la consciència de poble.
- 2.—La llengua vehicular de l'ensenyament ha d'ésser la materna. Està fora de discussió que el nivell de Preescolar, Educació Especial i Primera Etapa d'E. G. B., al menys, han d'ésser impartits, a les Illes Balears, en llengua catalana —modalitats illenques— (sense oblidar l'ensenyament de la llengua castellana com a segona llengua, el seu ús com a llengua vehicular a determinades àrees i els procediments organitzatius escaients pels infants de parla castellana)⁷.
- 3.—Els continguts dels curricula han de sorgir, fonamentalment, del entorn. Els estudis socials i de la naturalesa han d'assolir un protagonisme molt important.
- 4.—El professorat ha de passar de realitzar una funció de "funcionari estatal" a desenvolupar un paper d'animador de la pròpia cultura i d'investigador de l'entorn, amb un compromís seriós de promoure la consciència de comunitat nacional. És evident que els concursos de trasllat han de canviar radicalment, en la lletra i en l'esperit.
- 5.—Les competències en educació han de passar urgentment als organismes d'autogovern⁸. En el nostre cas, al Consell General Interinsular i als Consells Insulars. De manera molt especial els municipis han d'assolir un protagonisme quasi total en matèria educativa (ens referim als nivells d'Educació Preescolar i E. G. B.). Aquest punt és tan important que pot condicionar tota

⁷ És urgent l'inici d'un debat públic sobre el model(s) organitzatiu(s) del sistema educatiu de les Illes Balears que contempli(n) la realitat lingüística. Encara que la solució del fet lingüístic no esgoti, ni molt menys, els plantejaments educatius des de la perspectiva nacionalista, constitueix una de les seves primeres manifestacions.

⁸ Cal recordar i tenir ben present quan s'el·labori l'Estatut d'autonomia per a les Illes Balears que ja a l'Avantprojecte d'Estatut de les Illes Balears de l'any 1931 es deia: "Títol III. Art. 24. Es consideren funcions dependents de l'organització autonòmica regional les no inherents a la sobirania estatal, o sien:...8) Ensenyança primària i secundària; Escoles Normals i Tècniques de Comerç, de Capatassos d'Indústria, Agrícoles i Escoles de patrons de Cabotatge i de Pesca, d'Arts i Oficis, etc."

En el Projecte d'Estatut Autonòmic de Mallorca i Eivissa que seguí a l'Avantprojecte es redactava de la següent manera: "Títol III. Art. 23. Es consideren funcions dependents de l'organització autonòmica regional les no inherents a la sobirania estatal, o sien: h) L'ensenyança primària i secundària; Escoles Tècniques de Treball, de Comerç, de Capatassos d'Indústria, de Perits i Capatassos Agrícoles, d'Avicultura, de Patrons de Cabotatge i Pesca, d'Arts i Oficis, i d'altres".

la praxi educativa quotidiana i pot garantir —en el cas positiu— la funcionalitat social adequada a l'educació. I a partir de l'actual situació conflictiva en aquest punt (de manera especial a Ciutat) es pot deduir la profunditat del canvi a experimentar.

- 6.—El sistema educatiu a les Illes Balears ha d'estar al servei de les necessitats illenques de tot tipus: cultural, econòmic, professional, etc... Per això, totes les decisions en matèria educativa o bé s'han de produir aquí o bé han d'ésser ratificades —en el cas d'haver-se produïdes a fora— pels Organismes d'autogovern.
- 7.—Els centres educatius, tan públics com privats, han de constituir els principals llocs d'animació cultural i social, amb forta projecció en el món dels adults.
- 8.—Cal que tota la societat desenvolupi la seva tasca educadora. No solsament els centres escolars han d'ajudar a la maduració de les noves generacions, sinó que qualsevol institució social, política, cultural, recreativa, industrial, econòmica o sindical ha de promoure la consciència nacional i les formes de vida pròpies de les comunitats illenques. La investigació de les arrels més profundes i autèntiques és una activitat necessàriament de tots els membres de la comunitat i de la comunitat, com a tal.

3.— SINTESI

La conclusió sintètica podria estar referida als microsistemes i als macrosistemes educatius.

Els microsistemes consistirien en les organitzacions nacionals o infranacionals i els macrosistemes en les organitzacions estatals o supraestatals. La justificació dels macrosistemes estaria fonamentada en el fet de que respectarien i potenciarien els microsistemes, servint de connexió internacional cap a una convivència i pau, superadora de totes les fronteres. Els microsistemes es fonamentarien en dos, diguem-ne, compromisos: el primer, el profund arrelament en l'entorn pròxim cultural, econòmic, social; i el segon, la necessària projecció supra-nacional i macrosistèmica.

Es erroni, faltà i absurd el propugnar l'internacionalisme educatiu, justificat per l'objectiu final de la convivència i la comprensió supranacional, si abans i al mateix temps, no es comprenen, respecten i potencien tots els valors de les minories nacionals o infranacionals.

L'adequat plantejament del fet educatiu des de les perspectives nacionalista i internacionalista constitueix una peça clau en la consolidació de la democràcia i en la fonamentació de la convivència estatal i internacional.

LA SOCIETAT ECONÒMICA D'AMICS DEL PAÍS DE MALLORCA (1778) I LA JUNTA PARTICULAR DE COMERÇ DE BARCELONA (1758):

APUNTS PER A UN ESTUDI COMPARATIU

per B. MULET

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA

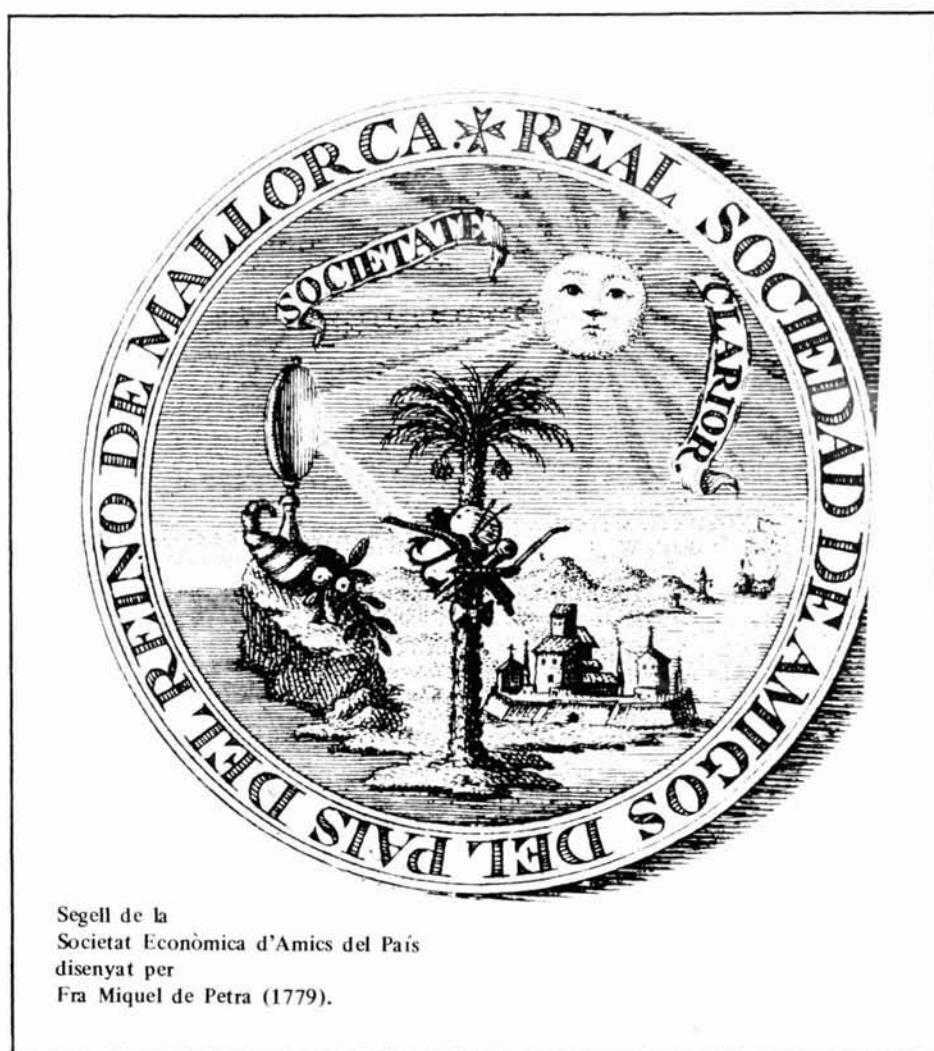
INTRODUCCIO

Crec que pels historiadors mallorquins es positiu intentar conèixer el possible paral·lelisme existent entre les Institucions Socio-Culturals dels que anomenam Països Catalans. Sovint es parla d'aquestes Institucions però sense haver aprofundit en l'anàlisi dels fenòmens culturals socials i polítics que en certa manera hi puguin tenir relació.

En primer lloc hem de dir que un dels fets que probablement han influït més, tant a la Història de Mallorca com a la resta dels Països Catalans a l'època moderna i contemporànea, ha estat la implantació del Decret de Nova Planta; (València 1707.—Aragó 1711.—Mallorca i Catalunya 1716) decretat per Felip V, amb el qual foren suprimits els drets forals i va començar el procés de castellanització i centralització borbòniques, afavorint un conjunt de reformes uniformadores, per poder manejar millor l'aparat estatal.

Convé indicar que la Il·lustració a nivell de l'Estat Espanyol no s'introdueix fins ben entrada la segona mitat del segle XVIII, coincidint amb el reinat de Carles III. Fruit de les reformes efectuades durant aquest reinat i del esforç dels il·lustrats són les "Societades Econòmiques de Amigos del País" que són un intent d'elevat el nivell cultural, social i econòmic dels espanyols, però convertint-se al mateix temps en un element afavoridor de la política del Despotisme Il·lustrat.

Si a Mallorca la Institució que esdevindria portadora de les inquietuds il·lustrades va ésser la Societat Econòmica d'Amics del País, a Barcelona no només seria la Junta Particular de



Comerç, sinó com ens diu Ferran Soldevila:

"D'altra banda, la cultura va rebre impuls amb la fundació de la Reial Academia de Bones Lletres (1729), de la de Ciències Naturals i Arts (1770) i la de Medicina Pràctica (1786) amb les escoles de la Junta de Comerç (Escoles de Nàutica i Nobles Arts) i amb la fundació del Col·legi de Cirugia de Barcelona

(1760) creat pel gran cirurgià català Pere Virgili..."¹.

Si ens referim a l'ensenyament les dues Institucions barcelonines que tenen un cert paral·lelisme amb la Socie-

¹ SOLDEVILA, FERRAN. *Resum d'Història dels Països Catalans*. Ed. Barcino Barcelona 1974, pág. 36.

tat Econòmica, pel seu intent d'introduir al Principat una sèrie d'ensenyances de tipus utilitarista, tant com per proporcionar l'ensenyança de matèries tècniques i artístiques com per promocionar l'estudi de ciències útils són la Junta particular de Comerç i l'Acadèmia de Ciències Naturals i Arts. En el cas de la Societat Econòmica Mallorquina seran l'Acadèmia de Nobles Arts, els Estudis de Pilotatge, l'Escola de Físico-Química, l'Acadèmia d'Economia Política etc... les que representen aquest esperit.

El que teòricament pretenien era aconseguir el canvi de la societat per a la il·lustració dels homes per medi d'un nou model humà que al mateix temps fos útil, productiu i bon ciutadà i pogués prendre part a totes les tasques encomanades pels més il·lustrats, els quals hauran rebut una educació diferenciada, segons la seva condició social.

La majoria de Societats Econòmiques d'Amics del País, per no dir totes servien als interessos centralitzadors de Madrid perquè varen ésser creades a imatge de la Econòmica Matritense", la qual regulava la creació de les Societats Econòmiques.

També cal indicar que les pretensions il·lustrades en quan a l'educació no es feren realitat en la majoria de vegades, perquè no se tenien possibilitats per superar una tradició marcadament conservadora, o en se majoria de vegades per no tenir en compte la realitat concreta del moment i el lloc on s'havien de realitzar les idees proposades.

Si la Societat Econòmica Mallorquina creada a 1778 fou un poc independent, la Real Junta de Comerç de Barcelona, legalitzada a 1758, fins i tot tenint en compte la centralització borbònica, va ésser una de les poques institucions independents a les decisions del poder central. Pareix realment que la Junta de Comerç va jugar un paper important al redreçament econòmic i cultural de Catalunya a partir de la segona mitat del segle XVIII².

² IGLESIAS, JOSEP. *Síntesi de la Junta de Comerç de Barcelona*. Ed. Rafel Dalmau. Col. Episodis de la Història (vol. 119-120),

Evidentment el cas de la Societat Econòmica de Mallorca no es exactament el mateix, ja que la nova mentalitat xocava amb un intent de conservació de certs interessos de classe, d'una classe abúlica i excessivament conservadora. A pesar de tot, el poble mallorquí no connecta gaire amb les experiències novadores, perquè veia com un patrimoni de la classe guanyadora de la Guerra de Successió. Les conseqüències de la política educativa de les institucions anteriorment esmentades perduren durant el segle XIX, ja que a pesar de que en la Guerra de la Independència es provocà la decadència del pensament il·lustrat, una vegada passat el parèntesi obligat de la Guerra, apareixen molts d'enfocaments de l'època anterior.

Com tots sabem l'any 1812 es produeix la Constitució promulgada per les Corts de Càdis, les quals donen peu a l'Informe de Quintana, síntesi del pensament il·lustrat d'en Jovellanos i el moviment pedagògic de la Revolució Francesa. Però el Reial Decret de 4 de Maig de 1814 anulava tot intent de la Constitució de 1812 i així l'alliberament de la cultura entra dins una alienació casi total. Tant es així que J. L. Aranguren ens diu:

"La enseñanza... responde al único criterio de inculcar en los jóvenes las ideas de respeto al orden establecido, de reverencia a una religión al servicio de él y de condena a todo pensamiento moderno como relajado y pervertido. De la discrepancia, característica del ensayo liberal, entre la realidad practicable y un irrealismo puramente teorizante, se pasa ahora al otro extremo: el fomento del oscurantismo, de la ignorancia, del conformismo"³.

Com veim el panorama no era molt favorable. Una etapa intermitja és la del Trieni Lliberal (1820-1823) en la que es produeix una voluntat de creació d'una Institució pública una mica més moderna (Reglamento General de 1821).

³ ARANGUREN, JOSE L. *Moral y Sociedad*. Ed. Edicusa. Madrid, 1970. pàg. 21.

El període que va des de 1824 a 1833 s'inicià el procés d'apertura al liberalisme. "El Plan General de Estudios de 1825 ("Plan Calomarde")" és un pas endarrera al procés de secularització iniciat al s. XVIII⁴.

Llavors ja ens trobam amb el període que va de 1833 a 1845, és a dir, fins al Pan Pidal, que probablement fou redactat per Gil de Zárate. Es precisament de 1833 a 1837 que la Universitat absolutista i tradicional pega les darreres esperonetjades i la Universitat de Cervera comença a inquietar-se pels desitjos barcelonins de la tan ansiada restauració de la seva Universitat. Va ésser precisament a 1838, l'11 d'Octubre quan es produeix l'aconteixement.

En el cas de Mallorca, el primer pas de canvi, d'acord amb l'ideologia burgesa, va ésser l'Institut Balear, que pot considerar-se com el primer de l'Estat Espanyol, tal com s'entenia a partir de 1842.

L'esforç de l'Institut Balear per elevar el nivell cultural⁵ va ésser acceptable. De fet, d'aquest Institut sortiran homes que faran possible la Renaixença a Mallorca. Malgrat això les classes tradicionalment dominadores i la burgesia seran les que possibilitaran que l'Institut reproduïxi els valors tradicionals⁶.

LA REIAL SOCIETAT ECONOMICA D'AMICS DEL PAIS DE MALLORCA I LA REIAL JUNTA PARTICULAR DE COMERÇ DE BARCELONA. ASPECTES PARA UN ESTUDI COMPARATIU

La Reial Societat Econòmica d'Amics del País fou fundada per Real ordre de Carles III el 23 d'Abril de

⁴ Idem pàg. 63.

⁵ Veure el que diu al respecte ANTONI COLOM. *L'Educació a Mallorca. Aproximació Històrica*. Ed. Moll. Ciutat de Mallorca 1977 (Educació i cultura a la Mallorca del S. XIX. L'Institut Balear), pàg. 39 ss.

⁶ SUREDA, BERNAT I ALTRES. *L'Educació a Mallorca. Aproximació històrica*. Ed. Moll. Ciutat de Mallorca, 1977, pàg. 59.

1778, una vegada abolida definitivament la Cofradia de Sant Jordi. La creació de la Reial Junta Particular de Comerç és d'època anterior, però la seva legalització, que és el que ens interessa, es produeix l'any 1750.

De la Junta de Comerç podem dir que va jugar un paper preponderant en el redreçament econòmic i cultural de Catalunya a partir de la segona mitat del segle XVIII. En realitat són dues facetes que pogueren coordinar-se perfectament, degut a l'abundància de recursos que li proporcionava el dret de pariatge.

Evidentment l'Econòmica Mallorquina procurava tenir el mateix protagonisme que la Junta en matèria d'educació i economia a Mallorca, però no va brillar tant perquè no tenia les mateixes possibilitats financeres.

La primera tasca educativa que es va proposar la Junta de Comerç va esser l'ensenyament de pilotatge i navegació creant l'Escola de Nàutica el primer de Maig de 1769; sis anys més tard es fundà l'Escola de Nobles Arts, que tenia el propòsit d'oferir gratuïtament l'ensenyament de les arts i els oficis, amb la iniciativa i col·laboració de Pere Moles.

La Junta de Comerç de Barcelona pretenia amb aquestes ensenyances oferir un aprenentatge útil d'acord amb el pensament il·lustrat, Josep Iglesias ens justifica aquestes ensenyances d'aquesta manera:

“L'art aplicat, justificatiu de la iniciativa, restà ben prest superat per ensenyaments d'alta volada i res no mostrà tant l'oportunitat i la necessitat de la seva suggerència com a la permanència a l'Escola a través de totes les circumstàncies i situacions amb privilegi creixent. Dotze anys més tard es fundava l'Escola de Comerç, que pot esser presentada com a consustancial als fins que propugnava la Junta de Comerç”⁷.

No foren aquestes escoles, de tipus utilitarista, les úniques que la Junta de Comerç va possibilitar; entre altres podem citar una de Química (1813), una de Taquigrafia (1805), Càlcul

(1806), Física experimental i Economia Política (1814), Botànica (1817) i Agricultura (1819)....

La Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca va iniciar la seva tasca Educativa amb la Creació de l'Acadèmia de Nobles Arts i l'Escola de Matemàtiques. La idea de crear una escola de Dibuix va sorgir de la proposta de Joan Montaner i Cladera, reforçada per la col·laboració d'una sèrie de personatges de la Societat vinculats al món de les Belles Arts. Fou creada el 28 de Maig de 1778⁸.

Generalment les iniciatives de fundar una escola d'aquest tipus provenia d'un sol personatge en el cas de l'Escola de Nàutica de la Junta de Comerç de Barcelona va esser Sinibald Mas, que es va oferir a la Junta per donar a conèixer els seus coneixements sobre la matèria. Acceptada la seva col·laboració la Junta va decidir dur a terme la creació de l'Escola pel seu compte, rebutjades altres peticions fetes al poder central per la pròpia Junta de Comerç a èpoques anteriors, al respecte Josep Iglesias ens indica:

“Sinibald Mas es va comprometre a ensenyar les regles geomètriques i cosmogràfiques; demostració i construcció d'instruments essencials... A canvi del seu professorat, la Junta li assignava un sou durant quatre anys, pagava el lloguer del local per establir l'Escola i es comprometia a adquirir els instruments necessaris per a l'ensenyament”⁹.

En el cas de Mallorca no hi va haver la creació d'una escola de Nàutica fins a principis del segle XIX, ja depenent del Consulat de Mar i Terra l'any 1802, però que la Societat Econòmica d'Amics del País a la seva manera havia potenciat, a través de la creació o implantació d'estudis de pilotatge que es feien amb les aportacions d'algun personatge que s'encarregava de donar les primeres lletres a la Llotja, com és

⁸ Memorial de D. Juan Montaner i Cladera sollicitant esser admitit com a soci i s'ofereix a formar una Escola de Dibuix. Ciutat de Mallorca, 28 de Maig de 1778. A. H. M. Sec. SEAP caixa 104, 2-18.

Idem. Dirigit al Marqués d'Alos Cap. General. A. H. M. Sec. SEAP caixa 104.

⁹ IGLESIAS, JOSEP op. cit. pàg. 35.

el cas de Gonzalez Cepeda, a petició pròpia:

“...y además ofrece enseñar los principios del arte de navegación, si además de la dotación que tiene asignada aquella escuela se le determinase alguna otra gratificación mensual para esta enseñanza que proporcionaría gratuitamente y la cantidad necesaria para la compra de los instrumentos precisos; por cuyos medios podría disponer la juventud marina de esta tierra...”¹⁰.

Es un de tants d'intents de regular els estudis de pilotatge o de Nàutica amb la col·laboració del Bisbe Nadal, però amb una gratificació que el tal Cepeda troba tan mòdica que ben aviat es va cansar.

En el cas de l'Escola de Nautica de Barcelona podem dir que Sinibald Mas va morir a 1806, iniciant-se els treballs per elegir nou director però de poc serviren aquestes preocupacions perquè el Secretari d'Hisenda els hi va enviar una real Ordre on s'anomenava director a Fra Cañellas. Hem de dir a favor de Fra Agustí Canyelles (Cañellas), que va esser després de la guerra de la Independència, quan varen reprendre les classes l'Abril de 1815, quan es va aconseguir un moment de rigor científic acceptable¹¹. A 1847 les Escoles Nautiques passaren a dependre del Ministeri de Comerç i Obres públiques i a 1852 fou incorporada a l'Escola Industrial.

En el cas de Mallorca, al que fa referència a l'evolució de l'Escola de Nautica, direm que el 6 de febrer de 1802, per Real Ordre, Francisco Faquinet fou anomenat Director, però es va rebutjar el seu pla d'estudis. El tal Faquinet arribà a Ciutat el mes d'abril de 1802 amb una dotació de 16 rs de velló diaris i casa franca¹².

Hem d'indicar que aquesta Escola mai va tenir un nombre elevat d'alum-

¹⁰ Memorial de Juan González Zepeda dirigit a D. Bernat Nadal. 16 de juny de 1798. Arxiu Societat Econòmica.

¹¹ RUIZ I POBLE, A. *Historia de la Real Junta de Comercio de Barcelona* (1758-1847). Talleres de Artes Gráficas Henrich. Barcelona 1919, pàg. 367.

¹² LLABRES BERNAL, J. *La Escuela de Nautica*. Ed. Butlletí de la Societat Arqueologica Luliana n.º XX pàg. 151.

⁷ IGLESIAS, JOSEP. op. cit. pàg. 38.

nes; adquireix la plenitud durant el curs 1859-60 amb 90 alumnes, quan ja havia passat a dependre de l'Institut Balear (28 d'Agost de 1850).

Sense cap dubte l'Escola de tipus tècnic creada per la Societat Econòmica Mallorquina que va aconseguir una certa continuïtat fou l'Acadèmia de Nobles Arts però que mai va arribar a tenir la categoria de l'Acadèmia de Nobles Arts de Barcelona. Una de les diferències més característiques és que Ciutat no va tenir mai la quantitat d'alumnat i professorat de la de Barcelona i al mateix temps no pogué enviar a l'extranger els seus alumnes pensionats per falta de possibilitats econòmiques. Una altra de les característiques diferenciadores va ésser el tipus de material didàctic-artístic empleat, que en el cas de Mallorca era fonamentalment clàssic i poc renovador, fidel a la corrent neoclàssica que imperava en aquell temps¹³.

Se fundaren altres Institucions educatives, a Mallorca, es dedicaren especialment a la formació d'èlits com és el cas de l'Acadèmia d'Economia Política que fou creada l'any 1789 perquè els socis poguessin mantenir interessants conversacions i consultar llibres dedicats a temes econòmics. A Barcelona s'inaugurà l'Acadèmia d'Economia Política l'any 1814. Jaumendreu donà la primera lliçó. Pel setembre de 1815 es celebraren els primers exàmens, als que hi assistiren cinc deixebles. Tots ells, segons pareix, d'un nivell acceptable. Aquesta Acadèmia barcelonina també era per la formació d'èlits però d'una forma més rigurosa i no es limitava als socis¹⁴.

¹³ Això es pot deduir, en el cas de Mallorca, consultat els llibres d'actes de la Societat quan fan referència a la distribució de premis.

Per exemple al tom 2. Junta Pública de la Comissió d'Educació en el Repartiment de Premis del 4 de Novembre de 1785. A. H. M. Sec. S. E. A. P.

Distribució de Premis a l'Escola de Dibux, Matemàtiques. 4 de juliol de 1779. Semanari Econòmic del 10 Juliol 1779 n. 18.

¹⁴ BORDAS, LUIS. *Memoria acerca de la erección y progresos de la Junta de Comercio de Cataluña...* Barcelona, 1837, pág.

La creació de les Escoles de Química i Física obeeix a dues motivacions diferents. A Barcelona, creada l'any 1787 baix la direcció de Francesc Carbonell (curiosament va passar una temporada a Mallorca i es va encarregar de l'Escola de Química que estava a les habitacions de l'Acadèmia de Nobles Arts a Sa Costa de sa Pols) tingué un caire més pràctic fins al punt que un tal Roure a través dels seus experiments introduí la il·luminació de gas a l'Acadèmia de Nobles Arts, inclús es diu que va il·luminar la Porta del Sol de Madrid aprofitant que havia anat allà per exposar diversos productes químics i una màquina de vapor. En el cas de la de Mallorca, el dia 6 de Novembre Antoni Almodavar obria l'Escola de "Física i Química"¹⁵, i la veritat és que l'Octubre de 1799 es va produir la primera suspensió de classes i ja es varen reanudar de manera informal; normalment tenia 8 deixebles, entre metges i cirugians, als que explicava diàriament durant dues hores i realitzaven algún experiment¹⁶.

La gama d'estudis tècnics potenciat per a la Junta de Comerç es bastant més ampla que els de la Societat Econòmica de Mallorca; podem citar els estudis de taquigrafia, idiomes, dret mercantil, maquinària etc., això ens demostra que a Barcelona els avenços de la nova societat varen aconseguir entrar més rapidament.

Finalment cal dir que varies institucions de les anteriorment esmentades de la Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca quedaren integrades dins l'Institut Balear (1837) i les de la Junta Particular de Comerç de Barcelona, en la seva majoria, foren traspassades a 1850 a l'Escola Industrial.

¹⁵ Setmanari Econòmic de 26 de Maig de 1798 n.º 28. Any XX, pág. 82. Idem del 27 d'octubre de 1798, n.º 43, Any XX, pág. 174.

¹⁶ Llibres d'actes, tom 6 Junta ordinària del 18 de Gener de 1812. A. H. M. Sec. SEAP caixa 112-C.

Sigles:

A. H. M. Sec. SEAP: Arxiu Històric del Reine de Mallorca. Secció Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca.

SINTESE FINAL

En primer lloc he de dir que difícilment puc fer una conclusió definitiva perquè el tema no és pot sintetitzar, si tenim en compte la seva extensió, en uns pocs fols, i a més cal dir que les aportacions bibliogràfiques consultades no són gaire profundes en el cas de la Junta de Comerç de Barcelona, en canvi, en el cas de Mallorca el meu anàlisi podria ésser més profund per haver tengut l'oportunitat de consultar les fonts directes.

Podem afirmar que la dinàmica històrica no sempre es la mateixa al Principat i a Mallorca, es evident que els fets històrics no solen seguir les mateixes directrius; i les Institucions preocupades per l'educació no sempre tenen els mateixos objectius ni propòsits.

Hi ha un fet històric que va ésser nefast per a la cultura dels que anomenam Paisos Catalans. Si Barcelona es queda sense Universitat perquè Felip V la va traslladar a Cervera per apartar un focus intel·lectual perillós per ell, Mallorca va patir també les conseqüències de la dominació borbònica provocant el desinterés del poble pel progrés cultural.

La lluita mantinguda per les institucions barcelonines de finals del segle XVIII i principis del XIX preparen el camí de la restauració de la Universitat de Barcelona. Les institucions que més col·laboraren per aquesta restauració foren la Junta de Comerç i l'Acadèmia de Bones Lletres i la de Ciències i Arts.

A Mallorca la Societat Econòmica no es va preocupar de potenciar La Universitat Literària i així col·labora amb la seva definitiva desaparició l'any 1829. A pesar de tot posaren les bases per la creació de l'Institut Balear.

L'optimisme pedagògic de la Societat econòmica Mallorquina va ésser gran, però no va saber calcular les seves possibilitats i les seves realitzacions educatives no varen tenir gaire continuïtat.

En definitiva, la Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca no tenia les possibilitats financeres de la Junta de Comerç de Barcelona i a més l'ambient pedagògic barceloní era més accentuat.

LA REVISTA ESCOLAR COM A EINA DIDÀCTICA. UNA EXPERIÈNCIA

per RAMON BASSA

L'experiència que es narra en aquestes línies va tenir lloc amb 34 alumnes d'una classe de 4t.-5è d'E. G. B. (resultat de barrejar l'excés de matrícula dels dos nivells esmentats) en un col·legi Estatal de la barriada de Son Gotleu a la Ciutat de Mallorca.



I. ELS OBJECTIUS INICIALS

La confecció d'una revista va néixer de les reflexions o intents de donar resposta a algunes qüestions que se me presentaven davant el panorama social i educatiu concret de la classe amb la que me trobava: com acostar el llenguatge als aspectes de la vida dels nins i nines? amb quins instruments didàctics? el fet de tenir nins de dues edats diferents pot afavorir o dificultar l'expressió lingüística i el ritme de la classe? podien utilitzar-se aspectes de les Tècniques Freinet adaptant-les a les circumstàncies concretes?

Sols la pràctica escolar podia disipar els meus dubtes i desassossecs. Fou així com l'experiència del resultat positiu conseguit en dues altres escoles estatals en les que havia exercit, i en les que els nins havien escrit i publicat els seus propis texts escrits, em decidí a animar als al·lots i al·lotes a escriure algunes històries sobre aconteixements reals o sobre fets fantàstics que se les hi ocorreguessin.

Als primers nins que acudiren amb les seves històries, les hi vaig demanar: vos agradaria llegir-les als vostres companys?, rapidament respongueren afirmativament. El passar a contar els nins històries fantàstiques en les quals intervenien bastantes vegades com a protagonistes els propis amics de la classe, va servir per animar l'horabaixa setmanal dedicat només a aquesta lectura, al mateix temps que encoretjava a nins menys dotats o indecisos, a escriure i expressar els seus sentiments i idees.

2. LA BASE MATERIAL I TECNICA DE LA REVISTA

La nostra senzilla revista s'imprimia cada dos mesos —per la qual cosa en tot el curs escolar s'arribaren a publicar cinc números—, d'una dotzena de pàgines cada una d'elles, i amb una tirada de quaranta exemplars: un per a cada membre de la classe, un per a intercanvi amb els nins de l'Escola Unitària de Deià, i els tres o quatre sobrants per a la biblioteca de la classe.

La tècnica d'impressió utilitzada ja no era la gelatina de glicerina, sinó la màquina d'esperit comprada per l'escola, i que permet una gran facilitat, rapidesa i nitidesa en la reproducció dels texts, en color lila. Els fols també acostumaven a sortir del material fungible de la classe.

La revista bàsicament constava de tres o quatre grans apartats que s'intercalaven, ampliaven i ordenaven segons l'extensió i característica dels texts: la d'*històries*, reals o inventades; la de *rimes o poesies* inventades, la d'*entreteniments* (amb endevinalles, "travallengües" recollits, alguna cançó, etc.).

En la confecció de la revista sols participava la nostra classe de 4^t - 5^e nivells, de les dotze que hi havia al col·legi.

3. LA BASE ORGANITZATIVA DE LA REVISTA LA SEVA INFLUENCIA EN EL RITME DE LA CLASSE

Fer i imprimir una revista no és solament una labor lingüística, sinó que també i principalment, entenc —i enten el Moviment Freinet— és el fruit d'una determinada organització de la classe que s'acosti a la vida dels infants.

Per tant realitzar uns texts més o menys lliures i imprimir-los, requeria una organització i funcionament de la classe que permetès la màxima participació possible donada la línia general del centre en el que estava comprés el nostre curs.

Per això vaig suggerir la conveniència d'unes persones que imprimissin la revista, que organitzassin la lectura i discussió dels texts davant la classe, que solucionassin els petits problemes que havien sorgit sobre qui o quins devien manetjar la màquina d'esperit, sobre els possibles abusos al no respectar l'ordre de presentació dels escrits per part d'alguns nins, etc. La pròpia dinàmica exigia una organització i així sorgí en la revisió feta a l'assemblea setmanal els càrrecs o funcions d'impressors, els delegats de la classe i el secretari-a podien

ocupar-se d'anotar els temes i escrits en la pissarra i coordinar la seva presentació i votació.

En una altra assemblea vàrem veure la necessitat de corregir els errors d'ortografia, les repeticions de paraules, etc., que en algunes fulles eren més notories i abundants, i que havia motivat comentaris contraris per part dels nins més adelantats en ortografia.

La correcció en la pissarra dels texts donada la desigualtat de coneixements en els infants de la classe, a vegades, produïa un cert cansanci en el més retrassat lingüísticament. La creació d'uns encarregats de correcció o correctors, que contaven amb la meua ajuda, possibilitava una major agilitat al passar a convertir-se en un treball en petit grup dels errors ortogràfics o gramaticals.

Així, idò a l'aparició del segon número de la revista contàvem ja amb un equip de redacció o *Consell de revista* format per:

els *impressors*
els *correctors*
els dos *delegats de classe*
el *secretari-a de la classe*.

Els dits càrrecs eren votats per papereta secreta i amb escrutini públic a la pissarra. Els propis infants decidiren la duració dels càrrecs en un mes, així com el títol de la revista "Separa tus dientes y ríe", i l'elecció per votació dels dibuixos de la portada i contraportada de cada número.

Els texts després de llegits per ordre d'inscripció en la pissarra, baix de la supervisió del delegat de la classe, eren votats. Si hi havia gran abundància de texts es seguia el criteri d'imprimir els que tenien la meitat més un dels vots de la classe, en cas contrari s'imprimien tots. El secretari o secretària s'encarregaven d'anotar cada setmana els títols amb el resultat de les votacions en els papers que guardava dins la carpeta de Secretaria.

4. VALORACIO D'UN ANY D'AQUESTA EXPERIENCIA

La valoració final de la creació d'una revista a la classe *acompanyada de la seva corresponent organització*, té aspectes positius per a mi, ja que permet:

a. Fomentar el gust per escriure per tal de contar unes determinades coses per part d'uns nins no acostumats a fer-ho.

b. Donar una utilitat pràctica a l'us de la llengua escrita.

c. Crear un clima de cooperació i comunicació entre infants, en aquest cas d'edats a nivells diferents.

d. Servir de descarga terapèutica, ja que per una part serveix per suavitzar en un joc literari l'agressivitat, i per altra part pot posar a llum situacions inconscients.

e. Fa valorar la necessitat d'autoorganitzar-se per tal de respectar els drets a expressar-se de tots els infants de la classe.

f. El mestre pot passar a realitzar un paper de coordinador-animador, en funció més que de l'autoritat, dels coneixements tècnics de determinades activitats.

g. La revista permet fixar per escrit moments determinats de la vida dels infants o d'aconteixements.

h. Es un element que posa en contacte l'escola i l'exterior, primer arribant a altres amics, als pares, i intercanviant-se amb una altra escola. (En el nostre cas amb l'Escola Unitària de Deià).

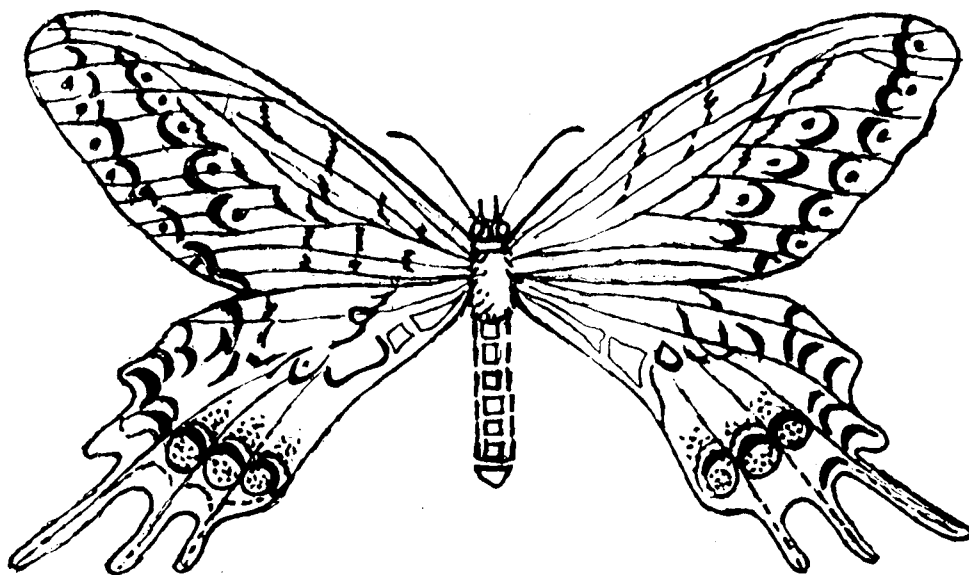
De totes les maneres, cal recordar, com deia Freinet que "un diari escolar no està, ni pot estar, ni ha d'estar al servei d'una pedagogia escolàstica capaç de minimitzar-se els guanys, sinó d'acord amb una educació que *mitjançant la vida prepara per a la vida*".¹

¹ FREINET, C. *El diari escolar*. Barcelona. Ed. Laia, 1974. p. 83.

Juntament amb el desenrotllament d'aquesta experiència es manifestaren algunes qüestions que per a mí comprenen o formen part de tot el procés de l'ensenyament: Quin paper ha de jugar el mestre? A on comença l'espontaneïtat del nin i a on les influències socials? Com lligar la lliure expressió a una qualitat i avenç en els continguts de l'ensenyament? Com donar continuïtat a les activitats menys esclerotitzades?

Aquests interrogants i molts d'altres més sorgiren pel fet de que vaig trobar als nins molt condicionats per seu medi ambient, tant social com familiar, i inclús pels medis de difusió.

Es podia correr el perill de que els texts lliures no fossin tal cosa, sinó una grollera còpia o narració de pel·lícules, dibuixos animats o personatges vists per la TV, per això vaig haver de proposar una espècie de pacte consistent en que les històries copiades o els dibuixos de les portades no originals no es podrien imprimir, ja que totes les històries havien de ser *inventades* pels propis infants. Si bé el fet és o pot ser una certa imposició i un esforç difícil de superar, vaig entendre que *lliure expressió* no podia significar per a mí com a educador, continuar fomentant la monotonia, la còpia banal i l'esperit passiu-receptor propi de certs programes televisius per posar un exemple, sinó que la creativitat passava per una exigència mínima de transformació i utilització dels elements amb els quals el nin es troba cada dia.



EL DIBUJO INFANTIL

por M. J. RODRIGUEZ CARNERO

Cizek, un joven de diecinueve años, becario de Bellas Artes en la Viena de 1865, descubrió, casi por casualidad el dibujo infantil. Alojado en casa de un carpintero, padre de seis hijos de corta edad, que rodeaban y admiraban al artista, tuvo la idea de proporcionarles materiales pictóricos y la asombrosa genialidad de no interferir con indicaciones inoportunas en las creaciones de aquellos muchachos.

El resultado fue sorprendente para Cizek: la libertad y espontaneidad de los niños que expresaban las vivencias infantiles con una gracia siempre renovada, estaba lejos de los academicismos y recetas que por aquel tiempo se "expedían" en las Escuelas.

Las colecciones que Cizek recogió, primeras existentes de dibujos infantiles, seleccionadas amorosamente por él, al ser mostradas en "Seccession", un grupo de intelectuales de vanguardia, causaron un fuerte impacto. La labor de Cizek abría caminos inéditos a la enseñanza del arte, y después de vencer la resistencia de los círculos oficiales, consiguió que el Estado le concediera unas salas en la Academia de Arte. El abandono en que le dejaron no hizo más que favorecerle en su libre investigación.

El descubrimiento del arte infantil fue como una bomba retardada; sólo a finales de siglo comenzó el mundo intelectual a preocuparse de su significación. Entretanto, sensibilidades más agudas y despiertas se sintieron atraídas por la expresión plástica del niño y creyeron encontrar en ella la delgada agua de manantial origen de la expresión estética, hallando con sorpresa que se formulaba como algo ingénito en el alma humana, y no como una actividad impuesta desde el exterior: Lo que prueba que se considerase un descubrimiento capital, es que empezaron a estructurarse escuelas inspiradas en una nueva estética más libre y espontánea: el "fauvismo", "ingenuismo" y "tachismo" son algunas de las que se presentan más de inmediato a la memoria, pero el surrealismo con sus asociaciones automáticas e inesperadas también tiene que ver algo, aunque de modo indirecto con el dibujo infantil. No sería aventurado decir que el arte en general cambió de concepto, apreciando más la expresión ingenua y directa que la elaboración paciente y rebuscada.

Al mismo tiempo, el asombroso descubrimiento de las Cuevas de Altamira, sincrónico con los acontecimientos que estamos estudiando, puso de relieve el arte de los primitivos, puro y sencillo, pero

ya completo en lo que a esencias estéticas se refiere.

Muchos estudios se han efectuado desde distintos ángulos de visión: citemos a Lowenfeld, cuyo entusiasmo por la creación infantil de arte le lleva a decir que "es la actividad más profundamente educativa en la enseñanza primaria".

Sin llegar a compartir tan extremado juicio, no hemos de negar que la actividad creativa pone al niño en el trance de observar la realidad y verse obligado a expresarla con un lenguaje propio que le afirma en su personalidad incipiente.

Nadie mejor que el artista, sensibilizado ante el lenguaje plástico para apreciar y valorar el arte de los niños; pero no solo el artista, que ya ha expresado su admiración, asimilando la esencia de este arte y reflejándolo en su obra; también pedagogos, psicólogos e investigadores han tratado de ahondar en esta materia: se han ido inventando "tests", muchos de ellos de tipo proyectivo; recordemos el del "monigote", con el cual se intenta medir la inteligencia infantil de un modo muy preciso, el del árbol, el de la familia, etc., etc.

Este último se ha practicado en las clases de segundo y tercero (cursos 1975-76) con gran entusiasmo por parte de los alumnos. Confieso que tengo un poco de prevención a este "test", pues parece introducir un periscopio en el hogar del niño, pero esto es una simple opinión mía personal, nacida del profundo respeto que me inspira la vida privada, ya que este test implica no solo al niño sino también a padres y parientes. A mi entender sólo se debe aplicar en la Escuela a niños que tengan algún rasgo psicopático, y en este caso debe pasar a la sección de psicología y mejor al psiquiatra.

Como era necesario dar alguna norma para el análisis del Dibujo Infantil, que además fuera fácil de aplicar por el alumno de la Clase de Expresión Plástica, futuro maestro, he fabricado uno basado en mi propia experiencia, que puede adecuarse a las necesidades de la Primaria en casos normales y comunes: se trata de un test que examina la creación infantil desde tres puntos de vista: *lúdico, psicológico y estético*, con tres formulaciones en cada caso lo que hacen nueve en total.

A continuación transcribo dicho test, que llamo de exploración de la personalidad infantil, y que no necesita para ser aplicado de más conocimientos que los que un alumno suele cursar en la Escuela Universitaria de Profesorado de E. G. B. (Me refiero a la Plástica).

TEST DE PERSONALIDAD INFANTIL

Expresión lúdica x Vitalidad

1.^a—El niño expresa en el dibujo el mundo que le rodea.

Sí (+)

No (—)

2.^a—¿Las figuras representadas poseen movimiento? ¿Expresión? ¿Observación?

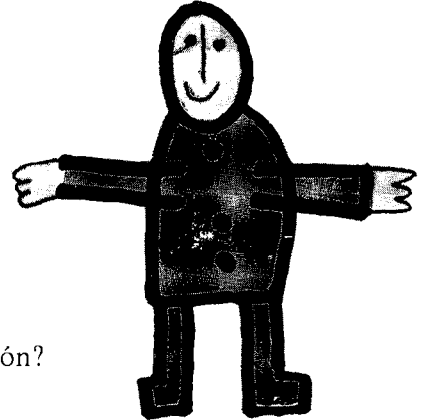
Sí (+)

No (—)

3.^a—El campo de la expresión plástica (es decir, el papel donde está ejecutado el dibujo) ¿Está dominado, sin que se limite el niño a trazar pequeñas figuras aisladas tímidamente en una esquina o en el borde del papel?

Sí (+)

No (—)



Análisis desde el punto de vista psicológico

1.^a—La expresión dibujística infantil ¿Es adecuada a la edad y sexo del sujeto?

Sí (+)

No (—)

2.^a—¿La expresión es franca y sin retoques, dentro de la natural torpeza del niño ejecutante, y los colores vivos?

Sí (+)

No (—)

3.^a—En cuanto a los motivos escogidos, ¿son optimistas y claros, o bien indecisos y deprimidos?

Sí (+)

No (—)

Expresión estética

1.^a—El niño capta fácilmente las posibilidades de los materiales que se le proponen y hace uso fácil y original de ellos?

Sí (+)

No (—)

2.^a—¿Las composiciones conseguidas, tienen un aspecto armónico y agradable, o, por el contrario son confusas e ininteligibles?

Sí (+)

No (—)

3.^a—¿Hay claridad mental en su lenguaje plástico infantil y consigue comunicar atractivamente lo que se ha propuesto, sea algo observado (extraversión) o una idea interior que quiera comunicar?

Sí (+)

No (—)

BIBLIOGRAFIA

SANCHEZ PIJOAN. *Summa Artis; Arte de los primitivos y de los niños*. Primer tomo.

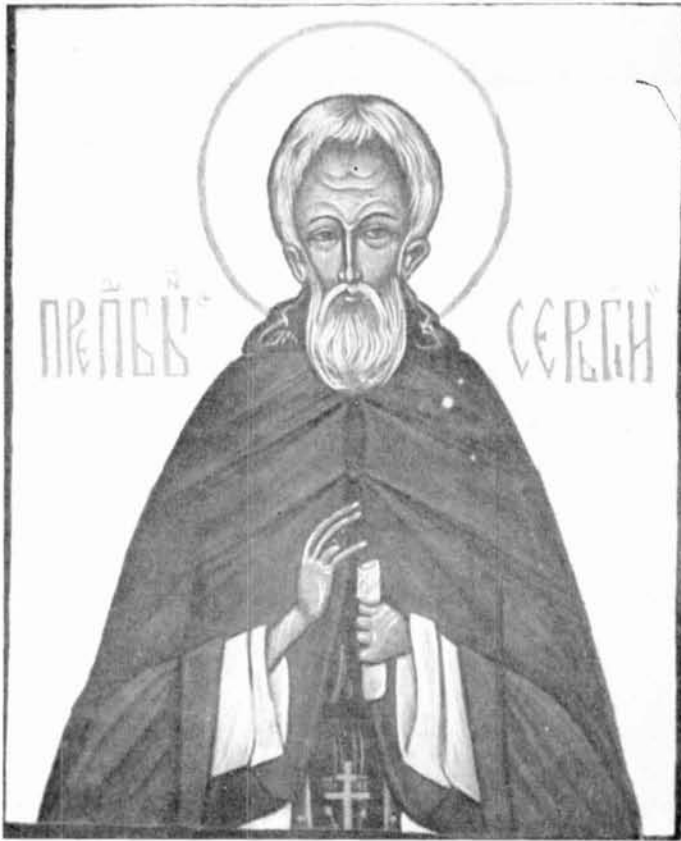
FLORENCE L. GOODNOUGH: *Test de inteligencia infantil por medio de la figura humana*. Introducción, notas y apéndice de Jaime Bernstein. Editorial Paidós. Buenos Aires.

EDWIN ZIEGFELD. *Art et éducation*. Unesco. Imprimerie Centrale. Lassanne, S. A.

VICTOR LOWENFELD-LAMBERT. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Britain. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

LOTHAR KAMPMANN. *Creaciones artísticas*. Editorial Bomet, París.

Etc., etc.



LA ICONA, UN ART LITÚRGIC

Els orígens de la icona hi ha que cercar-los a l'Est Mediterrani, a Asia Menor, on, a l'època del naixement de Crist es trobaven les cultures egípcia, grega, romana i persa.

En la llengua primitiva es comprendria baix la denominació "icona" tota forma de representació religiosa-pintura damunt fusta, mosaic o fresc. Al principi de l'era cristiana, els retrats de mòmies eren ja bastant coneguts pels romans. Els primers pintors d'icones, no sols es serviren de la tècnica pagana dels retrats (encàustica: pintura a la cera) sinó també de les expressions i gests. Solament més tard s'utilitzà el tremp.

El cristianisme primitiu agafà els elements més importants de les cultures paganes per transformar-los segons l'esperit cristià.

Curiosament, no fou a Asia Menor on es desenvolupà l'art de la icona, degut a les amenaces islàmiques. Aquest art florí en els països orientals: Egipte, Abissínia, Armènia, Síria, Geòrgia i sobretot a Bizanci.

En els segles III i V, alguns monjos començaren a pintar retrats de la Verge i de Crist. Fou a mitat del segle VI quan es sentí parlar dels "ACHEIROPOIETES", que en grec vol dir: "no pintat per la mà de l'home".

L'art de la icona assolí el seu gran desenvolupament a Bizanci. Més tard a Grècia, Rumania, Bulgària, Rússia i altres països.

En l'art iconogràfic és imprescindible que el pintor es despulli del desig d'aparèixer. Es a dir: el pintor contribueix amb el seu talent i personalitat, però respectant determinades normes i essent el més fidel possible a les lleis que regeixen aquest treball que són: trets característics de cada sant i composició pròpia a cada icona. Aquest deu

esser pintat damunt una planxa de fusta no resinosa (bedoll, cedre, caoba, etc.).

La preparació de la planxa consisteix en una mescla feta amb aiguacuit de peix i guix. Després d'algunes aplicacions amb la dita preparació, es comença a dibuixar el tema escollit. Seguidament s'aplica l'or, en el cas en que el fons es desitgi daurat. Els colors, que són terres naturals mesclades amb guix d'ou, es van aplicant, en primer lloc, els tons obscurs per anar passant als tons clars. El període d'assecat entre les distintes capes de colors es molt important. Una vegada que l'artista dona per acabat el seu treball, i aquest està ben eixut, deu envernissar-lo amb vernís especial compost per oli de lli i acetat de cobalt. Aquest vernís protegeix la icona de la humitat i dels canvis de temperatura.

Dins l'Església ortodoxa, la icona és fonamental. Es la representació de les Sagrades Escripures. No es concebeix la Sagrada Litúrgia sense icones. Per això, és necessari dir, que la icona no és una imatge santa o una imatge piadosa. La icona és una Santa Imatge. El treball del pintor d'icones està estretament lligat al treball del sacerdot. Sant Teodosi l'Eremita deia: "Un compón el Cos i la Sang del Senyor i l'altre El representa". Tant el sacerdot com l'iconògraf tenen el deure de posar al feel davant de la mateixa realitat, deixant a cadascú la llibertat de reaccionar segons el caràcter i dins de la mesura de les seves possibilitats.

La icona és doncs, un art litúrgic i no un art religiós. L'art litúrgic difereix essencialment de l'art religiós en la manera en que la matèria és tractada. Aquest segueix el principi essencial de l'Església. Es per això que, tot quant entre dins la seva composició deu esser elaborat amb un profund sentiment d'espiritualitat. Es necessari que estigui d'acord amb el fi per el qual ha estat fet, i aquest no doni la il·lusió d'altra cosa que no sigui realitat. Per això també, en la icona l'espai està limitat per la superfície plana de la fusta i no deu donar la impressió de sobrepassar-la.

La icona no és pels ortodoxes un simple objecte de decoració o de curiositat científica, sinó que té un sentit teològic molt clar, així com l'art profà representa la realitat del món sensible i emocional, tal com és vist per l'artista, la icona representa la realitat del "regne que no és d'aquest món".

A finals del segle XIX fou cessant lentament aquesta pintura debut a la multiplicació de petites icones impreses.

Actualment els pintors d'icones són cada vegada més escasos i la vertadera tècnica és sols coneguda en els monestirs. Amb tot i això, les icones són els testimonis vius d'una inspiració artística que pertany no sols al poble bizantí o al poble rus, sinó també a tota la Cristiandat.

BRENO FELICIO
(Traduït per Pere Bru)

NOTES I CONSULTES:

L. OUSPEMSKY, *Essai sur la Theologie de l'Icone dans l'Eglise Orthodoxe, L'Icone - Vision du Monde Spirituel.*
HEINZ SKROBUCHA, *Le Message des Icones.*
ANDRE DEGUER, *Icones.*

PROCESO DE DOBLADO

por FRANCISCA OLIVER MONSERRAT
CATALINA VADELL NOGUERA

El proceso de doblado es una etapa poco estudiada y conocida en los dibujos de los niños.

Para este estudio nos hemos basado en dibujos obtenidos directamente de los niños, los cuales fueron realizados en nuestra presencia por lo cual se hizo posible fijar la edad en que es más frecuente y seguir la evolución del proceso desde su iniciación hasta la superación considerando paralelamente la evolución psicológica, social y lógica del niño.

El proceso de doblado indica el paso del dibujo subjetivo al dibujo lógico-objetivo, o lo que es su equivalente, una toma de conciencia de la realidad que le rodea.

Si partimos del punto de vista de que el niño dibuja su momento emotivo-evolutivo-social será una clave para el maestro saber en que momento el niño egocéntrico y despreocupado de su entorno, empieza a preocuparse por lo que le rodea, no desde su punto de vista, sino del lógico-maduro-razional.

Este trabajo fue realizado en el C. N. M. de Lluçmajor en los cursos de 3.º y 4.º de E. G. B. donde eran más frecuentes dichas representaciones.

Los temas que realizaron fueron los siguientes:

- Río o calle que cruza un pueblo o un campo.
- Plaza España.
- Dos niños-as que se encuentran por la calle y se saludan.
- Paseo Jaime III.

Psicológicamente el niño en esta etapa entra en el descubrimiento del mundo exterior, es el momento en el que el "yo" naciente entra en relación con un universo objetivo, también naciente.

Plásticamente el "proceso de doblado" se halla en la etapa llamada Esquemática cuando el niño ya ha formado un esquema de los elementos que aparecerán en su dibujo y además los ubica sobre una línea o dos. La línea de base o dos líneas de base son los medios de representación espacial más utilizados en los dibujos de los niños de esta etapa, pero puede ocurrir que éste debido a una experiencia emocional o afectiva cambie este tipo de esquema por otro más subjetivo como puede ser el "proceso de doblado".

Por "doblado" entendemos el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos perpendicularmente a la línea de base aún cuando parezca que estos objetos están dibujados en forma invertida, es decir que el niño no pretende invertir los objetos, sino que sigue el siguiente proceso: primero dibuja las líneas de base y coloca los objetos correspondientes en la línea de base superior, después gira el papel y pasa a dibujar los objetos de la línea inferior.

En el siguiente dibujo vemos un claro ejemplo de un proceso de doblado. Podemos comprender mejor el proceso de doblado si cogemos este dibujo y pasamos a realizar la siguiente prueba: doblamos el papel siguiendo la línea de base superior haciendo después lo mismo con la inferior y obtendremos un modelo de escena; las casas se hallan frente a frente, también es interesante el concepto de los dos cielos, pues una vez doblado el papel del dibujo estos se corresponden.

"EVOLUCION"

Basándonos en los dibujos obtenidos clasificamos los que tenían características similares, el resultado de este procedimiento fueron los siguientes grupos:

- Plaza y paseo.
- Dos niños que se saludan.
- Calle y río que cruza un campo o ciudad.

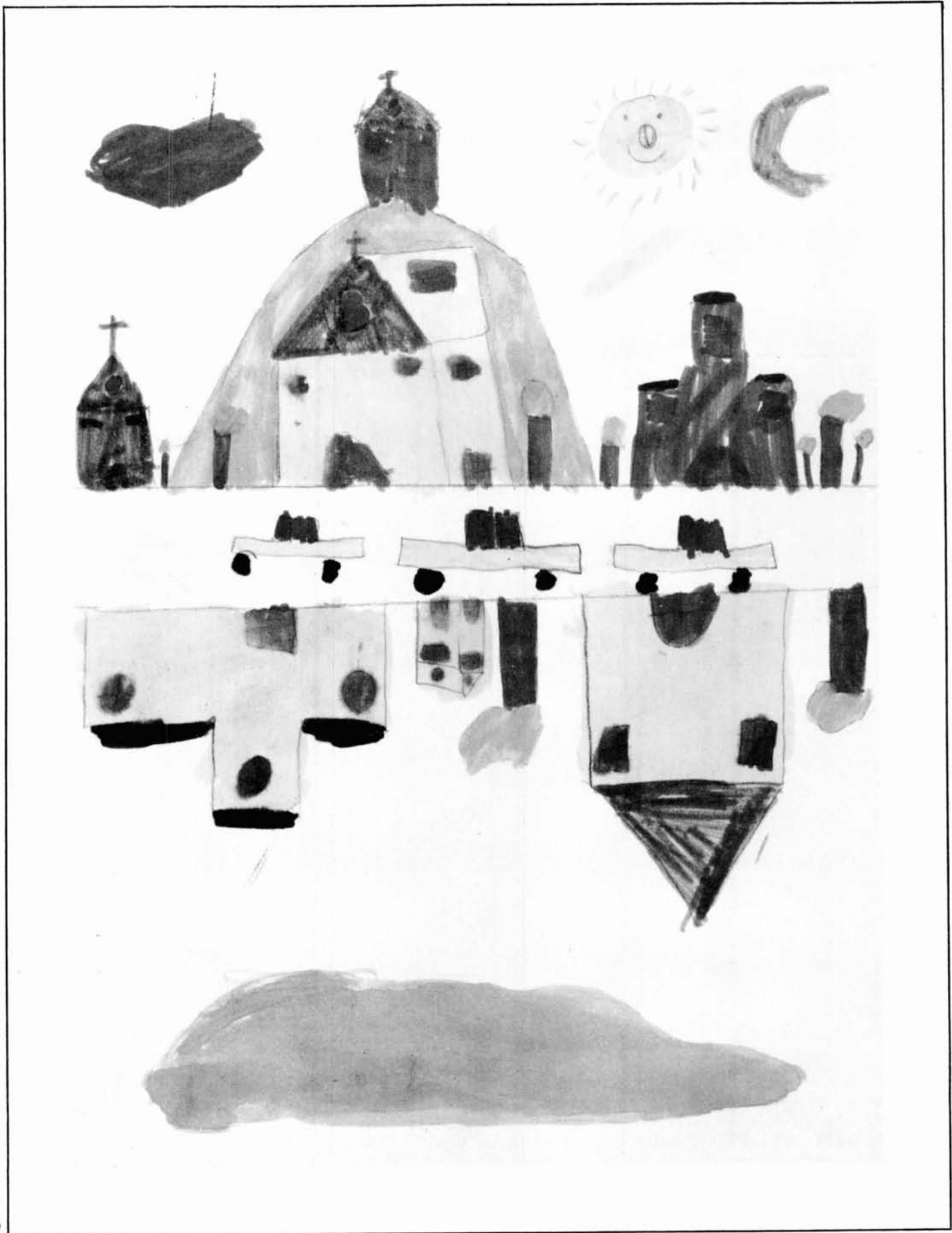
Como tienen evolución distinta realizamos la evolución por separado.

"PLAZA Y PASEO"

Las fases que sigue el niño para llegar a la perspectiva son las siguientes:

a) Cuando a un niño se le pide que dibuje una plaza o un paseo, primero lo hace respetándola, es decir, los árboles están radiados al exterior. Diríamos que esta es la primera fase de la evolución, según la madurez del niño colocará más o menos elementos subjetivos o detallísticos.

b) Después encontramos otra fase en la que los niños no respetan tanto el espacio que se les ha pedido que dibujen y radian los árboles hacia el



interior, ésto no es de extrañar pues el niño puede ver que los árboles están sembrados dentro del marco limitado por el paseo.

c) El siguiente paso que sigue el niño para llegar a la perspectiva es que ya sólo dobla parte del dibujo, en esta fase de doblar la mayor parte hasta que después de muchos intentos sólo dobla algún mínimo detalle.

d) La última fase que encontramos es en la que el niño ya ha superado por completo el "proceso de doblado", hay un intento por parte de él de colocar los elementos correspondientes con la realidad, pero en su intento no llega a desembocar en la perspectiva.

"CALLE Y RIO QUE CRUZA UN CAMPO O UNA CIUDAD"

El niño sigue un proceso similar al tema anterior con excepción de pequeñas variantes que se manifiestan en una de las fases evolutivas del "proceso de doblado".

a) El niño dibuja las líneas de base que se corresponde con la representación de "calle" o "río" y ubica una serie de viviendas dirigidas hacia el exterior del espacio habido entre ambas vías.

b) Si en el tema anterior "plaza" o "paseo" el niño colocaba los árboles radialmente, y en una de las fases los dirigían hacia el interior, en este tema no sucede así, pues en los dibujos obtenidos los niños siempre respetaron la "calle" o el "río", la razón de este proceso más rápido que el tema anterior, la hallamos en el campo cognoscitivo del dibujante, pues sigue una lógica: dentro de la plaza hay árboles, por lo que es natural que los introduzca alrededor, por el contrario la calle o el río son vías de circulación, colocar las casas en dicho espacio sería obstruir estas vías.

c) Otro tipo de representación es la proyección paralela de las casas con las líneas de base trazadas verticalmente (es evidente que hay un intento de evitar el doblado, sin embargo no lo logra al no saber dibujar en perspectiva). Este nuevo tipo de colocación determina a veces proyectar otras líneas de base, auxiliares a las citadas y perpendiculares a ella, pues la ausencia de estas expresaban un orden no definido en las relaciones espaciales (casas flotantes).

d) La fase última llamada de superación consiste en la rectificación del doblado, es decir, el niño dobla el dibujo, pero al darse cuenta que no se ciñe a la realidad que lo entorna, borra la parte doblada, que siempre se corresponde con la de la línea de base inferior. A veces no se atreve a dibujar sobre ella y da por terminado el dibujo.

"DOS NIÑOS QUE SE SALUDAN"

La evolución de este tema es muy similar al anterior y las fases son las siguientes:

a) Es la misma que en todos los temas. El niño coloca los objetos perpendiculares a las líneas de base, en este tema los niños están dirigidos hacia el exterior de la calzada.

b) Sigue la misma trayectoria o proceso, sin embargo hay una variante: dirige los personajes hacia el interior de la calzada.

c) Trata de evitar la usual representación, traza las líneas de base verticalmente, sin embargo tropieza a la hora de representar los objetos que componen el dibujo o paralelamente y en varias ocasiones los representa simultáneamente.

d) El proceso evolutivo finaliza con la superación, de la cual observamos como los niños al presenciar una ausencia de correlación entre dibujo y entorno, se sirven del mismo instrumento y borran la parte "invertida".

"CONCLUSIONES"

La finalidad de este trabajo es la de analizar el "proceso de doblado" sin intervención; por eso este estudio no va enfocado a enseñar a superar el problema, sino que es una observación desde el exterior.

La realización de este proceso no es universal, en cuanto a edades, pues éstas son oscilatorias, un niño puede superar el doblado a la edad que otro lo empieza.

Hemos visto que la mayoría de los niños pasan por esta etapa, puede que por algunos motivos haya niños que no lo realicen pero creemos que son muy pocos, pues no se puede pasar de la simple línea de base a la perspectiva.

El proceso de doblado no está relacionado con el coeficiente de inteligencia, pues depende de la capacidad de creación y del dominio del gesto gráfico y de observación.

En el caso de nuestro estudio las edades que comprenden el proceso de doblado son de los 8 a los 12 años, siendo a los 9 cuando tiene su apogeo.

Es conveniente que en esta etapa el maestro se ocupe de proporcionar al niño temas en los que tenga que usar representaciones de perspectiva, pero nunca imponiéndoles una perfección ni exigiéndoles parecido con la realidad, cuando los niños estén capacitados para comprender la perspectiva es aconsejable salir a la calle a dibujar haciéndoles fijar en lo que ven.

Cuando los niños ya han superado el proceso de doblado es cuando se deben introducir plantas, alzados y perfiles.

EL MERCENARIO BALEAR

(Una aproximación a su problemática socioeconómica)

por VICTOR M. GUERRERO
Licenciado en Historia
Profesor C. Sociales del Colegio Son Serra



SON FAVAR
"Mars Balearicus" y parte del ajuar que le acompañaba

34 (Museo de Artá)

El fenómeno de las tropas mercenarias procedentes de comunidades indígenas, en diferentes estadios de su desarrollo cultural, enroladas en los ejércitos púnicos y griegos principalmente, es un fenómeno generalizado en el Mediterráneo Occidental y Central en la segunda mitad del primer milenio anterior al cambio de Era.

Si para las Baleares la problemática socio-económica que da origen al problema es por el momento difícil de abordar, a causa de la escasez de datos, el fenómeno ha sido estudiado en otras áreas con mayor fortuna de esta suerte el profesor Blázquez ve en la existencia de los mercenarios un trasfondo claramente socioeconómico que supone de manifiesto justamente en aquellas áreas donde entran en contacto dos sistemas económicos profundamente diferenciados¹. Según el mismo autor, el fenómeno no se produce en el Oriente, —al menos como zona de reclutamiento— "ya que el sistema económico oriental es mucho más estable y no llega a desvincular al individuo de la comunidad rural"².

Para el caso balear diversos autores han tratado el problema con mayor o menor fortuna, pero merece la pena destacar la labor del profesor García Bellido, si bien sus estudios no están referidos de forma monográfica al mercenario balear, podemos encontrar numerosas referencias a los honderos baleares en sus obras sobre los mercenarios ibéricos³.

¹ BLAZQUEZ: *Problemas económicos y sociales de los S. V y IV a. C. en Diodoro de Sicilia*. Ed. Cátedra, "Clases y conflictos sociales en la Historia", Madrid 1977.

² BLAZQUEZ, idem, pág. 55.

³ GARCIA BELLIDO: *Los iberos en Grecia y en el Oriente Helenístico*, en el Bol. Real Ac. de la Historia, tomo CIV, 1934.
GARCIA BELLIDO: *Los iberos en Cerdeña según los textos clásicos y la arqueología*, en rev. Emerita III, 1935.

GARCIA BELLIDO: *Contactos y relaciones entre la Magna Grecia y la Península Ibérica*, en Bo. Real Ac. de la Historia, tomo CV, 1935.

GARCIA BELLIDO: *Los iberos en Sicilia*, rev. Emerita VII, 1.º y 2.º, Madrid 1940.

GARCIA BELLIDO: *Los mercenarios españoles en Cerdeña, Sicilia, Grecia y Norte de Africa* en "Historia de España", dirigida por Menéndez Pidal. Madrid 1952 (3.ª ed. 1975).

Para el caso balear el trabajo más representativo es el de C. Borrás Rexach: *Los Honderos Baleares*. En "Historia de Mallorca", coordinada por Mascaró, Palma 1970.

LAS FUENTES DOCUMENTALES

Las fuentes escritas nos ilustran muy poco o nada sobre los problemas sociales y económicos que empujan a parte de la población talayótica a convertirse en estipedarios. Dichas fuentes se ocupan de los honderos baleares solamente en aquellos casos que su presencia o actuación ha sido especialmente significativa.

En más de una ocasión se hace referencia de forma genérica a los íberos, entre los que sin duda hay que incluir a tropas, aunque siempre en un número muy inferior, procedentes de las levas realizadas en Mallorca y Menorca.

Diodoro Sículo es el autor, que, al menos hasta las Guerras Púnicas, nos proporciona mayor caudal de información. Durante las Guerras Púnicas el peso de la documentación se lo reparten Polibio y Livio, junto con algunas noticias proporcionadas también por Diodoro⁴.

El estudio crítico sobre las fuentes griegas y latinas referentes a las Baleares ha sido tratado en diferentes ocasiones y no insistiremos sobre el particular⁵, que de cualquier manera excedería de los límites que nos hemos marcado para el presente trabajo.

LAS LEVAS

Es de sobra conocido el procedimiento para reclutar mercenarios empleado por el ejército cartaginés, los generales encargados de efectuar las levas mandaban "emisa-

⁴ A. BURTON: *Diodorus Siculus, Book I, A. cometary*, Leiden 1972.

Para Polibio y Livio puede consultarse la "Colección Hispánica de Autores Griegos y latinos" del C. S. I. C., y de forma general la colección *Fontes Hispania Antiquae.*, del Seminario de Prehistoria de la Universidad de Barcelona.

⁵ GUAL SIQUIER: *Estudio sobre la referencia que hacen los autores griegos y romanos a las Baleares*. Palma 1900. Seminario Conciliar de San Pedro.

C. BORRAS: *Fuentes latinas para la historia de las Baleares* (Desde Avienna hasta San Isidoro). Tesis de Licenciatura, Barcelona 1962.

A. M^a MUÑOZ: *Fuentes escritas griegas y romanas sobre las Baleares*, en VI Symposium de Preh. Pen., Barcelona 1974.

rios", —Livio los denomina conquistadores—, que recorrían de una en una las comunidades indígenas, haciéndose acompañar en muchos casos por intérpretes. No podemos descartar la posibilidad de que algunas de estas levas fuesen hechas por mediación de los mismos jefes indígenas.

Los emisarios eran portadores de determinadas sumas de dinero que pagarían como cantidad inicial en metálico, más la promesa del botín procedente de las ciudades saqueadas.

Era también frecuente el pago en especie, principalmente a base de trigo, como parece desprenderse de una noticia que nos proporciona Diodoro Sículo en la que un intento de botín, durante el asalto a la ciudad de Agrigento está motivado por la demora en la entrega de la cantidad de trigo estipulada entre Himilcón y los mercenarios⁶.

La presión de las levas cartaginesas sobre las poblaciones indígenas debió aumentar en la medida que su suerte en Sicilia se hacía cada vez más adversa, pero tuvo que ser particularmente intensa en los momentos más difíciles de la Segunda Guerra Púnica. Sobre las comunidades talayóticas debió de recaer con especial crudeza en los últimos años de la guerra, una vez perdido el dominio virtual de la península por parte de los cartagineses, las Baleares se convirtieron en uno de los últimos reductos capaces de proporcionar refuerzos; no es de extrañar que en estas circunstancias las últimas levas efectuadas en las islas tuviesen un carácter forzoso y posiblemente violento.

La arqueología está llamada a poner de manifiesto la importancia de la presencia púnica en las islas en los momentos finales del poderío cartaginés, y del papel que estas jugaron en el desarrollo de la Segunda Guerra Púnica, no tan sólo como zona de reclutamiento, sino también como zona de aprovisionamiento y cabeza de puente del ejército púnico. En estas fechas el dominio cartaginés sobre las comunidades indígenas de la isla debió de ser real y efectivo, parece reafirmar esta

⁶ ...Los campanos y otras tropas extranjeras a sueldo se reunieron a la entrada de la tienda de Himilcon y pidieron a grandes gritos que se entregase la cantidad de trigo convenida y amenazaron, si no la recibían, con pasarse al enemigo...

(Diodoro: Biblioteca Histórica, XIII, 88).

hipótesis el asentamiento púnico-ebusitano puesto al descubierto sobre el islote de Na Guardis, próximo a la costa de la Colonia de Sant Jordi, y sobre el que hemos efectuado una primera campaña de excavaciones⁷, esta presencia púnica sobre el islote debe remontarse, cuando menos al siglo IV a. J. que es la fecha proporcionada por los materiales más antiguos recuperados sobre el islote.

Las levas de mercenarios baleáricos fueron continuas desde principios del S. V a. J. C. hasta la conquista romana de las islas; aunque no estemos en condiciones de aquilatar la importancia que el fenómeno tuvo en la demografía de las distintas comunidades indígenas isleñas, tal sangría de hombres en edades propicias para empuñar las armas debió dejarse sentir de alguna manera.

El relato de los hechos en que intervinieron tropas estipendiarias procedentes de las Baleares es el aspecto del problema más conocido, no obstante quisiéramos hacer un sucinto resumen de los mismos y remitirnos para más detalle a los autores que ya lo hicieron de forma más extensa⁸.

MERCENARIOS BALEARICOS EN LOS ESCENARIOS SICILIOTAS

Pasando por alto un controvertido texto de Pausanias, en el que se cita a un grupo de mercenarios escindidos del ejército cartaginés por disconformidad en el reparto de botín durante la conquista de Cerdeña, a mediados del S. VI a. C., y a los que se cita bajo la denominación de "balaroi"⁹, lo que ha llevado a pensar a algunos autores en la presencia de mercenarios baleáricos establecidos en la zona montañosa de Cerdeña¹⁰, la primera ocasión en la que podemos suponer con cierto fundamento la presencia baleárica entre las tropas a sueldo cartaginesas es en Sicilia, con motivo de la batalla de Himera (480 a. C.). La ausencia de mención explícita a los mercenarios baleáricos puede ser debido, como ocurrirá otras veces, a que formarían en escaso número entre los contingentes ibéricos¹¹.

Hasta fines del S. V a. C., con motivo del asalto y toma posterior de la ciudad greco-siciliota de Selinus (409 a. C.), durante la Segunda Guerra Greco-Púnica, no tenemos mención expresa a la intervención de mercenarios baleáricos. Diodoro habla de la presencia de "honderos",

⁷ Campaña de excavaciones verano de 1979. Próximo a la orilla del islote está también en curso de excavación un yacimiento submarino con extraordinaria abundancia de material púnico-ebusitano datado en torno al 150-120 a. J. C., los resultados definitivos de las dos campañas de excavación están en proceso de estudio.

⁸ Véase las obras de García Bellido citadas en nota n.º 3 y a C. Borrás.

⁹ Pausanias, X, 17,5 y sig., también en Diodoro V, 15, 4.

¹⁰ Véase García Bellido: *Los iberos en Cerdeña según los textos clásicos y la arqueología*, en Emerita III, Madrid 1935).

¹¹ HERODOTO: Historia, VII, 165.

siendo lícito pensar que se trate de las tropas baleáricas¹².

Las mismas tropas que habían participado en la toma de Selinus, participarán ahora en la destrucción de Himera (409-408 a. C.), entre las que cabe suponer la presencia de los honderos veteranos de Selinus que aún permanecían movilizados.

Nuevas necesidades, ante el intento cartaginés de continuar la conquista de toda Sicilia, obligará a los generales púnicos Aníbal e Himilcon a sucesivas levas en las tierras que tradicionalmente nutrían las filas cartaginesas de mercenarios. Emisarios cartagineses recorrerán a tal fin, entre otras tierras, las islas Baleares¹³.

Las acciones en las que participaran estas nuevas tropas se sitúan en el asedio de la ciudad de Akragas en el 406 a. . y la toma de Gela y Kamarina en el año siguiente. El intento final de tomar Siracusa fracasa y los generales cartagineses Aníbal e Himilcon trasladan sus tropas a Africa (405-404 a. C.).

Las hostilidades vuelven a reanudarse el 397 a. C. entre Dionisio de Siracusa y los cartagineses que de nuevo efectuaran importantes levas en los países de costumbre, aunque nos faltan menciones expresas a las islas Baleares¹⁴. Tras una serie de acciones favorables a las armas púnicas, una importante epidemia diezma al ejército cartaginés y Dionisio termina dominando la situación; Himilcon capitulará y negocia su seguridad personal y la de los soldados cartagineses que regresan a Africa en 40 naves. Las tropas mercenarias quedan abandonadas a su muerte en Sicilia, pasando muchas de ellas al servicio de Siracusa, entre las que se encuentran los mercenarios íberos y seguramente honderos de las Baleares¹⁵.

Aunque las cifras que nos proporcionan los textos hay que tomarlas con ciertas reservas, en la batalla del monte Eknomon (311 a. C.) participan, —según Diodoro—, 1.000 mercenarios baleáricos, reclutados al estallar de nuevo las hostilidades entre los siracusanos, bajo la tiranía de Agatokles, y los cartagineses al mando de Amílcar, hijo de Cisgon, junto a los mercenarios baleáricos aparecen 10.000 líbios, que forman en esta ocasión el grueso del ejército, aparte de otros 1.000 etruscos¹⁶. Para Diodoro la presencia de los honderos baleares y su destreza con la honda fue decisiva en esta ocasión¹⁷.

¹² ...Delante de Selinus, Aníbal levantó seis torres que dominaban las murallas. El general cartaginés hizo batir estas por seis arietes de cabeza de hierro y por arqueros y "honderos"... (Diodoro: Bibl. Hist., XIII, 54, 7).

¹³ ...Enviaron (Aníbal e Himilcon), con grandes sumas de dinero a un cierto número de comisarios elegidos entre los más distinguidos ciudadanos de Cartago, unos a Iberia, los otros a las Baleares, con la orden de alistar el mayor número posible de tropas extranjeras... (Diodoro: Bibl. Hist. XIII, 80, 2).

¹⁴ DIODORO: Bibl. Hist. XIV, 54, 5 y 6).

¹⁵ ...Unicamente los íberos habiéndose reunido en armas, enviaron heraldos con el fin de pedir una alianza. Dionisio, tras cumplir las ceremonias incorporó a los íberos entre sus mercenarios... (Diodoro: Bibl. Hist. XIV, 75, 8 y 9).

¹⁶ DIODORO: Bibl. Hist. XIX, 106, 2.

La presencia de tropas estepedarias procedentes de las islas Baleares en la Primera Guerra Púnica (264-241 a. C.), no sería en definitiva otra cosa que la continuación de una tradición ampliamente atestiguada durante los casi dos siglos precedentes, en que de una forma prácticamente continua se habían enfrentado griegos y cartagineses.

La intervención de los baleáricos, una vez terminada la guerra, en la denominada "revuelta de los mercenarios" (240 a. C.), está constatada por Diodoro y Polibio¹⁸, y por lo tanto, aunque desconocemos en que número formarían entre las tropas insurrectas que Gisgon había conducido a Africa tras la pérdida de Sicilia, su presencia en la Primera Guerra Púnica parece estar fuera de toda duda.

La pérdida de Sicilia, tras el fin adverso de la guerra para los cartagineses y la anexión de Cerdeña por los romanos (238-237 a. C.) marca, a nuestro parecer, una inflexión importante en la política colonial cartaginesa, que es digna de tenerse en cuenta por cuanto sus repercusiones sobre la presencia púnica en las islas mayores debió de dejar sentir, aunque desde luego no estemos en condiciones de aquilatar la magnitud del problema.

Las tensiones internas entre la oligarquía terrateniente, partidaria de una consolidación del Estado africano y cuyo eje económico estaría centrado en la explotación agraria, y los grupos cuya fuente de acumulación de riqueza había estado centrada tradicionalmente en los mercados ultramarinos, parecen ponerse de manifiesto tras el desastre económico que supuso para Cartago la pérdida de las islas del Mediterráneo Central, a lo que venía a sumarse la obligación de pagar una importante indemnización de guerra a Roma, incrementada arbitrariamente por ésta tras la anexión de Cerdeña. Sea cual fuere la resolución de estas tensiones internas, el cambio en la estrategia colonial es manifiesto; la presencia en Iberia no se va a reducir a la periferia litoral, sino que se iniciará un dominio real y efectivo de amplias zonas del interior peninsular.

La documentación arqueológica nos proporciona, en la medida que avanzan las investigaciones, suficientes indicios para pensar que las islas mayores no fueron ajenas al cambio de política colonial por parte cartaginesa, la naturaleza de las levas, como ya hemos apuntado antes, debió de tomar un carácter más virulento del que hasta el presente habían tenido, el tono forzoso y segura-

¹⁷ ...Viendo Amílcar que los suyos estaban a punto de sucumbir ante la acometida griega, mandó a sus "honderos baleares" que se pusieran en primera línea. Estos en número de 1.000, lanzando con gran celeridad grandes piedras, mataron a muchos enemigos, desarmando a otros a fuerza de golpes de honda. Pues estos hombres acostumbrados a lanzar piedras de una mina de peso, contribuyen grandemente a la victoria en los momentos de peligro, ya que desde niños se les educa celosamente en estas artes... (Diodoro: Bibl. Hist. XIX, 109, 1 y 2).

¹⁸ DIODORO: XXV, 2, 2 / POLIBIO: I, 67, 7.

mente violento de las últimas levas efectuadas por los cartagineses en tierras de las Baleares, queda de manifiesto en el recimiento hostil y la resistencia que los indígenas de Mallorca ofrecen a las tropas de Magon cuando éste decide invemar en Mallorca¹⁹. No es difícil suponer por otro lado las nefastas repercusiones que para la economía de subsistencia, propia de las comunidades talayóticas, tendría la invemada de todo un cuerpo de ejército extranjero dispuesto a mantenerse de los exiguos recursos de la isla.

La presencia de mercenarios baleáricos en esta Segunda Guerra Púnica está ampliamente constatada en las fuentes documentales. En los preparativos iniciales de la guerra (219 a. C.), Aníbal efectúa un importante movimiento de tropas mandando africanos a Iberia y viceversa, —según las fuentes—, figuran 870 baleáricos entre las gentes que hace pasar a Libia, junto con thersitai (tartesos), mastianoi, oretes, íberos, olkades, el total ascendía a 1.200 jinetes y 13.850 infantes²⁰. A Iberia pasaron un total de 15.200 hombres procedentes sobre todo del Norte de Africa, a excepción de 500 baleáricos²¹.

Entre las tropas cartaginesas que inician la batalla de Trebia (218 a. C.) figuraban en vanguardia mercenarios baleáricos²², y lo mismo ocurre en la de Trasimeno (217 a. C.)²³.

Los mercenarios baleáricos están presentes, prácticamente en todos los acontecimientos notables de la Segunda Guerra Púnica, aún en el año 208 a. C., Asdrúbal cuenta entre sus tropas de armamento ligero con los mercenarios baleáricos a los que hace participar en la batalla de Baecula²⁴, tras cuya derrota vuelven a producirse nuevas levas en tierras de las islas Baleares a cargo del propio Magon (206 a. C.) que pasa a las islas "cum grandi pecunia", para reclutar tropas auxiliares, que las fuentes documentales hacen ascender a 2.000²⁵.

La batalla de Zama (201 a. C.) marca el punto final del segundo enfrentamiento púnico-romano en ella, como venía siendo habitual, están presentes fuerzas baleáricas, posiblemente procedentes en parte de las reclutadas por Magon años atrás, pero es necesario destacar la ausencia

¹⁹ LIVIO XXII, 20, 7.

²⁰ POLIBIO III, 33, 5 y sig.; las cifras se dan únicamente a título indicativo, y para ilustrar de alguna manera las proporciones entre las tropas; no es necesario advertir la prudencia con que se han de manejar los datos numéricos proporcionados por las fuentes escritas.

²¹ POLIBIO: III, 33, 5 y sig.

²² ...Comenzaron el combate los baleares, que luego fueron trasladados a las alas, lo que hizo que la caballería romana se encontrase envuelta por la granizada de proyectiles lanzados por los baleares... (Livio XXI, 55, 5 y 6).

²³ ...Aníbal habiendo entrado en este lugar por el valle inmediato al lago, tomó las montañas de enfrente y apostó a los íberos y libios. Puso a los baleares y los lanceros de la vanguardia alrededor de los cerros que caían a la derecha, dándoles la mayor extensión que pudo... (Polibio III, 83, 2 y 3 / Livio XXII, 4, 3).

²⁴ LIVIO XXVII, 18, 7.

²⁵ LIVIO XXVII, 20, 7.

de íberos entre las fuerzas estepedarias, que hasta la fecha habían constituido habitualmente uno de los cuerpos de tropas mercenarias más numerosos; en el texto de Polibio, que nos narra la situación, se hace expresa distinción entre las tropas veteranas venidas de Italia y las nuevas procedentes de las últimas levas²⁶. La presencia de los mercenarios baleáricos entre las últimas tropas llegadas de refresco y la significativa ausencia de íberos constituye una magnífica prueba de que las Baleares, una vez que los cartagineses hubieron perdido el dominio de la península, continuaron siendo uno de los últimos e importantes reductos de abastecimiento de hombres y víveres para el ejército púnico.

La batalla de Zama marca también el fin de la presencia de mercenarios baleáricos entre los ejércitos cartagineses.

Será necesario abandonar soluciones simplistas a la hora de abordar la problemática que plantea la evolución final de la cultura talayótica, el problema es demasiado complejo como para reducirlo a unas pocas influencias manifiestas, por ejemplo, en la adopción de nuevas formas cerámicas y un puñado más de aspectos materiales de su cultura.

El continuo contacto de los mercenarios baleáricos con íberos, ligures, etruscos, líbios, cartagineses y griegos fuera de las islas, junto con la cada vez más frecuente presencia de mercaderes, "emisarios", etc., a partir del siglo V a. C., no puede quedar limitada a la adopción de unas cuantas formas externas de la cultura material. La influencia en el sistema institucional, por pocos y oscuros datos que poseamos, debió de ser importante.

Los mercaderes que arribaron a nuestras costas, además de interesar a los indígenas por sus manufacturas y abalorios, debieron hacer un importante esfuerzo por persuadir a las comunidades indígenas en acomodar sus economías, en la medida de lo posible, para estar en condiciones de absorberlas. "Todos los pueblos civilizados, —dice Gordon Childe—, se preocupan por conocer el modo de interesar los gustos bárbaros e inducir a los nativos a trabajar para ellos. Las incitaciones más aceptables son las armas, los dijes vistosos, el vino, etc."²⁷.

Otro tanto cabría decir del desarrollo del mundo espiritual del hombre talayótico, que alcanza en estos mo-

mentos un inusitado dinamismo, con la adopción y diversificación de nuevos ritos funerarios y la adopción de divinidades hasta entonces desconocidas.

APROXIMACION A LA ESTRUCTURA SOCIO-ECONOMICA

Está fuera de toda discusión que la economía del hombre talayótico descansaba sobre un sistema agrícola-pastoril, complementado por otro tipo de actividades secundarias como la caza, la pesca, recolección de moluscos y frutos, etc. El problema está en dilucidar que tipo de régimen de explotación imperaba sobre las tierras cultivadas.

Todos los indicios parecen apuntar hacia un tipo de economía agrícola-pastoril en el que a partir de la aparición de la cultura talayótica se iniciaría un proceso de concentración de la propiedad y de una notable jerarquización de la sociedad. El importante esfuerzo que supone la erección de un talaiot, que después por su reducido espacio habitable, sólo podrá ser disfrutado por un pequeño grupo de personas, induce a pensar que el esfuerzo colectivo de una gran parte de la comunidad ha sido monopolizado en favor de un reducido grupo, que presumiblemente ostentaría al dominio sobre el resto de la comunidad. La erección de este tipo de construcciones ciclópeas debía de suponer sin duda un poder jerarquizado y firmemente asentado sobre el grupo social.

El costoso armamento metálico consolidaría la autoridad de estos grupos dirigentes y un monopolio real o virtual sobre este armamento les colocaría en una posición inexpugnable.

La aparición del talaiot supone no sólo un corte brusco en las tendencias ciclópeas precedentes, propias del pretalayótico final, consistentes en plantas alargadas, absidiales o navetiformes, sino que parece un indicio seguro de cambio en la estructura económico-institucional, que pasaría de unas formas sociales basadas en una economía de tipo agrícola-pastoril de carácter comunitario y de actitudes pacíficas a otra de concentración de la propiedad, o mejor de la riqueza, en manos de grupos dominantes de carácter belicoso, circunstancia que vendría a corroborar la aparición de construcciones ciclópeas de marcado carácter defensivo y la proliferación, por otro lado, de armamento metálico.

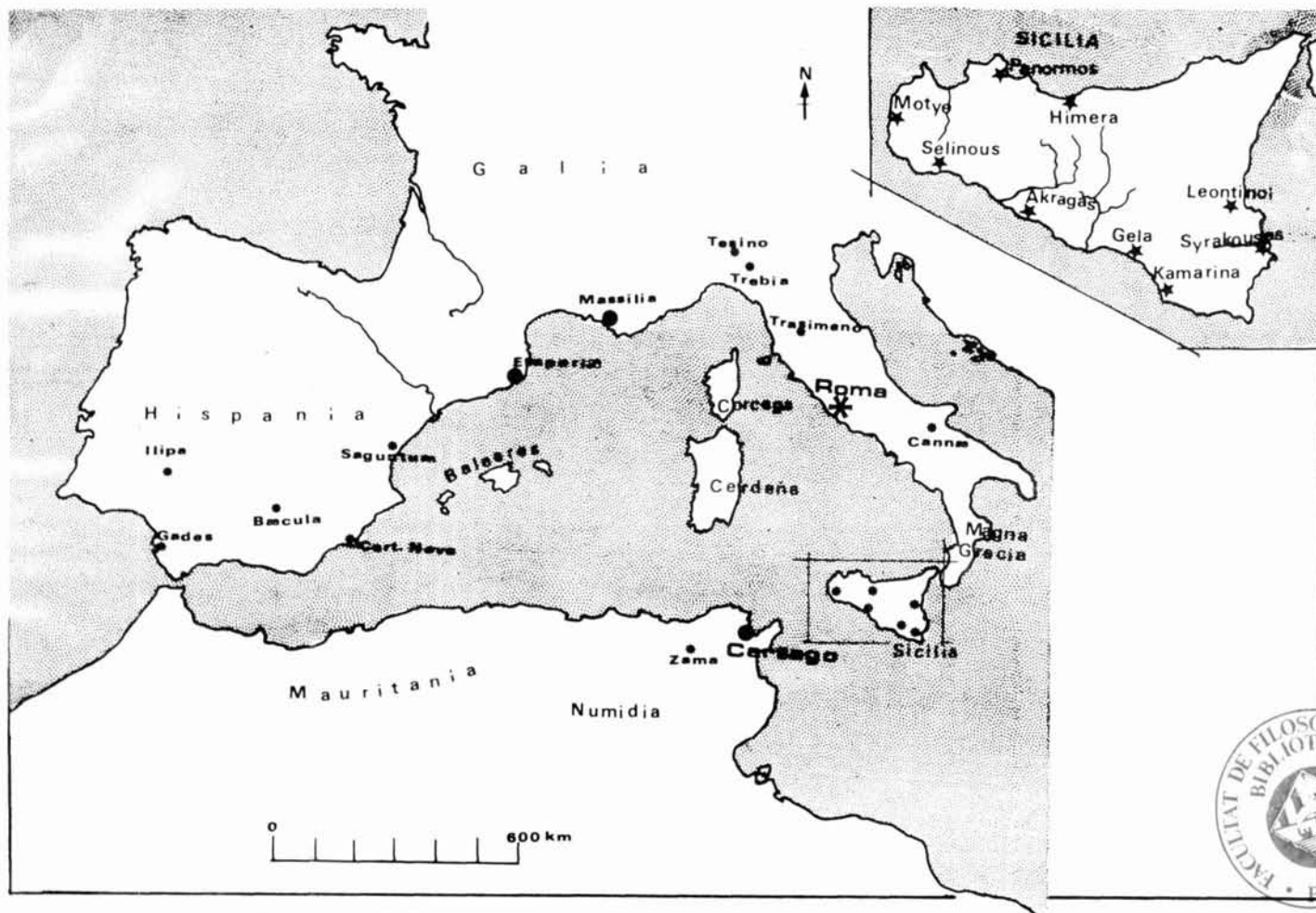
A sabiendas del riesgo que supone el uso de la etnología comparada en la explicación de algunos fenómenos sociales, puede resultar ilustrativa a falta de argumentos más contundentes. Veamos algún caso a título de ejemplo:

Entre los indoeuropeos, la unidad social básica era aquel grupo humano que comprendía a todos los que se reconocían un antepasado común. Dicho antepasado suele recibir un carácter mítico y es objeto de culto. Todos los miembros de esta comunidad social están sometidos a la potestad del "patriarca", personaje cuya relación con el antepasado común parece más clara. Dentro de esta insti-

²⁶ ...Aníbal situó delante de todo el ejército los elefantes, que eran más de 80, y después los extranjeros en número de 12.000: ligures, celtas, baleares y mauritanos, a espaldas de estos los naturales del país, africanos y cartagineses, y detrás de todos, a más de un estadio de distancia, los que habían venido con él de Italia. Guameció sus alas con la caballería: la izquierda con la nómada y la derecha con la cartaginesa... (Polibio XV, 11).

La situación de las tropas mercenarias en estos momentos preliminares a la batalla de Zama y la propia batalla es estudiado en detalle por: García y Bellido: *Les mercenaires espagnols dans les armées carthagoises au moment de la bataille de Zama*. Rev., "Africa" III y IV, Túnez 1972, pp 111-120.

²⁷ V. G. CHILDE: *Qué sucedió en la historia*. Ed. Pléyade,



desde fines del siglo VI a. C. amplias zonas del Mediterráneo Central, Occidental, Norte de Africa, Sicilia, Hispania, Sur de Galia e Italia, "tenían graves problemas de distribución de tierras y de concentración de riquezas en pocas manos. Masas muy poderosas de población encontraban salida a su mala situación, exclusivamente en servir en los

tución, los utensilios, armas, etc., pertenecen al individuo, en cambio la tierra no es de nadie en particular, sino que pertenece a todos en común²⁸. Es necesario advertir que la palabra "propiedad" no posee necesariamente el mismo sentido que en nuestro Derecho actual, seguramente está más próxima a una cierta ocupación y disfrute del suelo (usufructo); la tierra constituye entonces un bien sagrado, ligado estrechamente con el origen mítico de la propia comunidad. Como consecuencia la tierra no es susceptible de ser comprada o vendida, el único procedimiento para adquirir nuevas tierras es la invasión y conquista de las tierras pertenecientes a comunidades humanas vecinas. Este tipo de guerra trae siempre como consecuencia el afianzamiento de la propiedad privada, como resultado del desigual reparto del botín, ya que en estas distribuciones rige siempre, como norma, la categoría que se tiene dentro del grupo social, por lo tanto será al rey-guerrero al que corresponderá la mejor y mayor parte, iniciándose así un sistema de privilegios que luego culminará en las donaciones espontáneas del pueblo, acotando una determinada extensión de terrenos²⁹.

El papel del ganado es también importante en este proceso, ya que en una economía premonetaria, sirve de

medio evaluativo, cuando no de cambio. La posesión de mucho ganado se considera un signo evidente de riqueza en una época en que la cría de ganado y su mantenimiento han pasado ya de las manos de la comunidad a las del individuo³⁰.

Por sugestivo que pueda parecer el esquema hasta aquí propuesto hemos de evitar la fácil tentación de aplicarlo rígidamente, la cantidad de matices, variables y condicionamientos particulares que pudieron obrar en el caso isleño es tal, que nos obligan a manejarlo con suma prudencia, y no más allá que a título de ejemplo.

Sea cual fuere el caso, todos los indicios apuntan en el sentido de un proceso de concentración de la propiedad que culminaría con la aparición del fenómeno mercenario como una solución posible para gran parte de la población a su falta de recursos y ante la desigual distribución de la riqueza, que en una economía agraria está representada por la tierra y los ganados.

De la información que nos proporciona Diodoro Sículo cabe deducir, —así lo hace el profesor Blázquez—, que ejércitos cartagineses y en el de los tiranos griegos que operan en Sicilia³¹.

No creemos por consiguiente que las causas que motivaron la aparición del mercenario balear tengan que ser sustancialmente diferentes, por el contrario la situación pudo ser muy similar a la que empujó a miles de iberos, ligures, libios, etruscos, etc., a enrolarse en las filas de los ejércitos de las potencias colonizadoras que ostentaban en aquellas fechas el poderío económico.

²⁸ J. ELLUL: *Histoire des institutions de l'antiquité*. París 1963 (pág. 23 y sig.).

²⁹ G. THOMSON: *Studies in ancient greek society*. Londres 1949.

³⁰ GONZALEZ ESCUDERO / RABANAL ALONSO: *El sistema de propiedad en las tablillas micénicas, Homero y Hesíodo*. Universidad de Sevilla 1971.

³¹ BLÁZQUEZ: Obra cit. en nota 1, pág. 17.

No tenemos noticias que constaten la existencia de bandolerismo indígena en las islas después de la ocupación romana y una vez que la solución estipendiaria ya no tenía lugar. El fenómeno del bandolerismo indígena tiene también una clara raíz económica y en esencia su problemática está centrada en la distribución de tierras. El fenómeno es típico de regiones peninsulares que habían proporcionado mercenarios en los siglos precedentes³².

INFLUENCIAS DEL CONTACTO EXTERIOR EN LA VIDA ESPIRITUAL

Para las últimas fases de la cultura talayótica, —Talayótico III y IV—, Rosselló Bordoy propuso en su día, una triple corriente cultural que quedaba en resumen como sigue:

“A)...TAUROLATRIA, representada en los yacimientos de Son Corró, Talapí, Son Mas, Capocorp Vell, Can Pelsoni, Lucamar, Cas Concos y cuyo correcto encuadre cronológico resta aún por hacer, por ser conocida básicamente por hallazgos casuales.

B) MARS BALEARICUS, devoción hacia una divinidad combativa y atestiguada en Son Favar, Son Taxaquet, Roca Rotja, Pedregar, Sa Punta, Maria de la Salud, Son Gelabert de Dalt. Ejemplares datados estilísticamente entre el V-III a. C., con vigencia de culto hasta la época romana.

C) CULTO A LOS MUERTOS, visible en los santuarios de Son Marí, Antigors y So N'Oms, en los que no han aparecido representaciones plásticas, si bien su contexto arqueológico nos indica la existencia de un culto a base de ofrendas, con vigencia muy dilatada, o sea hasta la ocupación romana³³.

Dentro de este triple panorama cultural la importancia de la aportación hecha por los mercenarios baleáricos está fuera de toda discusión en el caso del Mars Baleáricus. Su encuadre cronológico encaja a la perfección con el de las actividades bélicas de los honderos baleares en tierras de la Magna Grecia. Aun cuando esta secuencia no haya sido satisfactoriamente resuelta por procedimientos arqueológicos³⁴ sus fechas extremas situadas entre los siglos V y III a. C. propuestas mediante criterios de datación estilísticos que estableciera García Bellido³⁵ no parecen ofrecer demasiada resistencia.

³² GARCIA BELLIDO: *Bandas y Guerrillas en las luchas con Roma*. En rev. Hispania, tomo V n.º 21, Madrid 1945 (Recientemente ha sido publicado junto con otros trabajos bajo el título general “Conflictos y estructuras sociales en la Hispania antigua”, Akal Madrid 1977).

³³ G. ROSSELLO-BORDOY: *La prehistoria de Mallorca*, en rev. Mayurqa VI, Palma 1972 y *La Cultura Talayótica en Mallorca*, Palma 1973 (2.ª ed. revisada 1979) p. 184.

³⁴ AMOROS, L. / GARCIA BELLIDO: *Los hallazgos arqueológicos de Son Favar*, en Arch. Esp. de Arq. tomo XX, n.º 66, Madrid 1947.

Pero no es sólo una mera coincidencia de fechas, sino que el origen de tales representaciones plásticas y los paralelos del culto a este tipo de divinidad guerrera apuntan invariablemente a las zonas de influencia de la Magna Grecia³⁶.

En las otras dos corrientes culturales, la taurolátrica y la del culto a los antepasados, es más problemática la constatación de las influencias de los mercenarios baleáricos sobre su desarrollo, y por lo que respecta a la última de ellas, es claro que por muchas aportaciones nuevas que hay podido recibir sus orígenes son ancestrales.

Las prácticas funerarias adquieren durante el desarrollo final de la cultura talayótica una inusitada variedad, su diversificación, tanto por lo que respecta a los lugares funerarios como al ritual practicado, parece ser la nota dominante. Su sistematización global excedería de los límites que nos hemos propuesto en este trabajo y por consiguiente nos limitaremos a remarcar algunos de sus aspectos más notables.

Por fuerza es lícito suponer que en el complejo panorama que ofrecen los ritos funerarios de esta época, algo tendría que ver la aportación hecha por los mercenarios tras sus contactos en tierras continentales y siciliotas con pueblos que poseían un variado ritual funerario. Las prácticas funerarias observadas a sus compañeros de armas, íberos, ligures, etruscos, campanos, etc., no les pudieron ser ajenas por completo y resulta difícil explicar, sin tener en cuenta esta circunstancia, la aparición en las islas de ritos funerarios que hasta entonces habían sido ignorados, entre los que cabe destacar la incineración. Las inhumaciones infantiles dentro de urnas cerámicas, precisamente con galbos que recuerdan los perfiles de algunas urnas ibéricas y de otras procedentes de los momentos finales de la cultura de los campos de urnas resulta altamente significativo³⁷.

Los enterramientos en cal y las inhumaciones tanto dentro de ataúdes de madera, como sobre parihuelas o inhumaciones simples en las más variadas posturas completan este complejo panorama de ritos funerarios que sólo en la medida que se intensifique el proceso de romanización irán siendo abandonados por las diferentes comunidades talayóticas.

³⁵ Es muy dilatada la bibliografía que aborda los problemas de datación de las representaciones plásticas del Mars Baleáricus, pero a título de ejemplo y aparte de la obra ya citada por Son Favar en la nota precedente pueden consignarse:

GARCIA BELLIDO: *Hispania Graeca*.

GARCIA BELLIDO: *Figuras griegas de bronce y barro halladas en las Islas Baleares*. Anales de la Universidad de Madrid, 1935. Véase también el tomo correspondiente de *Ars Hispaniae*.

³⁶ Obr. cit., en nota anterior y Amorós / García Bellido: *Los hallazgos arqueológicos de Son Favar*, A. E. A., t.: XX, n.º 66, Madrid 1947.

G. LLOMPART: *La religión del hombre prehistórico en Mallorca*, en “Historia de Mallorca”. Palma 1970.

³⁷ VICTOR M. GUERRERO: *El yacimiento funerario de Son Boronat*, en B. S. A. L. (en prensa) T. XXXVII, Palma-1979, (pp. 1-58).

COMENTARI HISTÒRIC: L'HOSPITAL DE SÓLLER

per MARIA IGNACIA PEREZ PASTOR
SOCIALS

Molts de nosaltres pensam què passarà en esser vells: Ara veim dones de vuitanta anys, darrera la camilla, fent randa, queixant-se del temps i del reuma. I no passam pena. Encara està enfora, i endemés hi ha cases on qualcú cuidarà de nosaltres.

Una d'aquestes cases la tenim a Sóller. La seva història és interessant, i més encara el seu origen. Tot ve d'una ordre reial directa: Se permet fer un hospital, per cuidar els malalts, ferits i vells, de Sóller i d'altres pobles de Mallorca.

A l'Ajuntament encara podem llegir l'original del document, firmat pel mateix Rei Sanç, que permet conèixer com fou el permís i quines les condicions de la creació de l'hospital.



Per comentar el text històric, primerament diré algunes característiques del document, i en segon lloc faré el comentari literari i crític que pertoca.

El text està escrit en llengua llatina. Encara que en 1324, data en que se redactà ja s'escrivia en llengua vernacle, hem de considerar que se tracta d'un escrit de naturalesa jurídica, la qual cosa vol dir que els textos oficials eren, encara, en llatí.

El lloc de redacció es Formiguera: un poble del districte de Prades, en els Pirineus Orientals, actualment de 600 habitants. El fet d'estar escrit a Formiguera (variant del nom del poble), és el següent: L'estiu de 1324 pareixia que seria molt calurós a Mallorca i amb manca d'aliments. El rei Sanç va decidir instal·lar-se a Formiguera, situat a 1700 metres d'altura. El fet és que la seva salut no era massa esperançadora, prova d'això és que al cap d'uns mesos morí.

El plegamí del document, està en un estat regular. Es llegible, encara que en alguns troços s'ha d'intuir el que diu.

IDEES BASIQUES

El rei Sanç dóna permís per construir un hospital a la vila de Sóller. El lloc de construcció és el pati oferit pel Senyor Raimon de Palau. La qüestió és la següent.

El senyor de Palau, regala al poble un pati. Pel rei, aquesta donació resulta esser igual que una venda: Envia procuradors seus perquè valorin el pati. D'aquesta valoració resultant, part (en teoria) és pel propietari, part és pels procuradors mateixos (que estimaven els terrenys), i part és pel rei. Per tant el poble, de l'estimació feta del pati, ha de donar al rei, 26 lliures, 13 sous i quatre diners. (Per entendre-ho hem de tenir en compte que no hi ha venda, sinó donació). Els procuradors, només recolliren 15 lliures, i el senyor Rei, perdona les restants.

El pati té 13 canes de Montpeller de longitud (una cana = 8 palms = 1'564 mts.). D'amplària: 8 canes, i 2 palms a un cap, i 8 canes i 4 palms a l'altre.

Les condicions que imposa el Rei per crear l'hospital són: L'hospitaler ha de ser laic, no pot ser de la cúria eclesiàstica, ha d'estar per davall de la cúria secular (o la cúria del rei o la cúria dels nobles) i elegit pel poble de Sóller.

S'ha de construir un hospital, un refugi per pobres i malalts cristians. I també hi ha d'haver una capella a S. Joan Baptista, on s'hi celebrin misses.

Això és concretament el que explica el plegamí.

Epoca històrica: Ens trobam en el mes d'agost de l'any 1324. Es a dir en el segle XIV. Podem caracteritzar aquest segle incloent-lo dins l'època medieval a la Baixa Edad Mitja. La situació en la Corona d'Aragó, en aquells moments era fruit d'una Història que podiem començar l'any 1137.

En 1137, Aragó i Catalunya, s'havien unit dinàsticament: L'infanta Petronila (d'Aragó) i D. Ramón Berenguer (Comte de Barcelona). Amb la seva força econòmica i polític-cultural, començaren a conquerir territoris veïnats, formant la corona d'Aragó. En 1229 Mallorca s'incorpora a la Corona. Quan Jaume I morí, va deixar testament: Feia hereu al seu segon fill, Jaume (nomenat per alguns historiadors Jaume II, i per altres Jaume I de Mallorca), de Mallorca, el Rosselló i la Cerdanya. Des de 1276, any en que morí Jaume I, fins a la mort de Jaume III, i de l'intent de Jaume IV de mantenir el regne de Mallorca, l'illa fou un regne apart de la Corona d'Aragó. Els reis durant aquest segle d'independència mallorquina foren: Jaume II (1276-1311). Sanç I (1311-1324), Jaume III (1324-1349), Jaume IV.

Rei Sanç I: Era fill segon de Jaume II, i començà a manar l'illa de Mallorca, l'any de la mort del seu pare. El seu germà major, renuncià a la corona per ingressar a l'ordre franciscana. Durant el seu regnat hi va haver pau i riquesa (ho diu el llibre de privilegis donat a Sóller, nonas d'agost 1302). No va tenir successió legítima. Entre altres coses concedí a Mallorca l'escut d'armes: el blasó reial i un castell blanc sobre aigua (1311). Segons Benet Pons Fàbregues, va ser el Rei Sanç que va també concedir la bandera de Mallorca amb la franja blava i el castell... Construï un Palau a Valldemossa, on hi passava temporades. Va deixar els seus estats al seu nebot Jaume, que començà a regnar quan va tenir la majoria d'edat.

L'Hospital: El temple com diu el document estava dedicat a S. Joan Baptista. La casa estava destinada als malalts i pobres. Els que s'hi retiraven, donaven a canvi el que tenien. No només era per sollerics, i per això se feien recerques d'almoines a Sóller i altres pobles.

L'antic oratori tenia un retaule gòtic pur. L'oratori, era més petit que l'actual ja que deixava part del cementeri a la dreta, on se construïren més tard les capelles de la Sang i el Roser. El retaule fou restaurat l'any 1622.

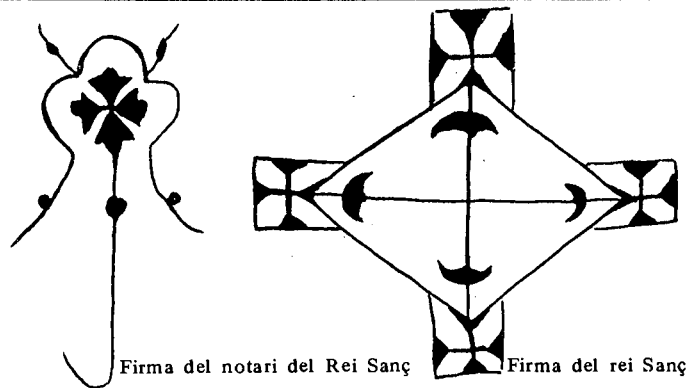
En el segle XIX, ja l'ajuntament anomenà una comissió que s'encarregàs del govern de la caritat domiciliària: s'encarregaren de suscriure voluntaris, fer rifes, se feien recerques d'almoines...

L'oratori estava ruinós. En 1829, s'havia reconstruït l'hospital.

Ara té una àrea interior de 16'4 mts. de llarc i 7'8 mts. d'ample. L'altar i el retaule se beneïren en 1834, la configuració interior (les capelletes) se va anar canviant segons les devocions del moment.

Quan s'establiren les monjes de St. Vicenç de Paul (La Caritat), varen prendre aquest servei, amb la qual cosa se va rompre un dels pactes que establi Sanç I. Ara bé: elles fan un bon servei, i endemés els anys i les costums han anat

42 canviant.



Firma del notari del Rei Sanç

Firma del rei Sanç

INTERPRETACIO CRITICA

El text històric, per esser firmat pel rei, té un gran valor i també una gran exactitud. El fet és que l'ordre reial que hi ha redactada sobre el plegamí es va realitzar, i encara avui existeix el temple, la casa, i la institució, clar és, que amb una sèrie d'innovacions. No hi ha cementiri prop de l'oratori; l'esglesiete ha canviat la configuració; i els sants que regien han estat substituïts per altres a causa del culte; els que regeixen l'hospital ja no són laics, ni elegits pel poble, sinó monjes de la Caritat (S. Vicenç de Paul)... I és que d'ençà del permís del rei, per construir un refugi i un oratori, han passat més de cinc-cents anys. Avui l'hospital és de fet una residència de vells. En entrar ofereixen tot allò que posseeixen, a canvi de l'hospitalitat. Aquest aspecte no ha canviat. El que sí ha canviat és la gent que s'hi dirigeix, ja que no són gent pobre qui hi va, sinó que és gent de la classe mitja, i alta de dins Sóller.

Dia 25 de Juliol de l'any 1975, la Sra. Isabel Llabrés Seguí, va donar, oficialment el nou edifici que augmentà la capacitat de l'hospital. Ara arribava, des de l'oratori (situat a la part inferior del carrer, prop del carrer de Balitx) fins al carrer de General Mola, o carrer de Sa Lluna. Aquesta donació per part d'aquesta senyora, era un desig del seu marit, (difunt a les hores) que havia rebut ajudes de la institució hospitalària. La nova ala de l'edifici, té unes botigues fosques, planta baixa (sala d'estar), i plantes o pisos superiors, destinats a cambres particulars. Tot l'edifici té calefacció central, aigua calenta, etc. Es a dir que se tracta d'una vertadera residència amb totes les comoditats.

Fa uns anys, quan innauguraren el nou edifici, hi va haver una forta polèmica ja que a l'hora de posar el nom a l'edifici se trobaren varies postures. A la part exterior de l'edifici nou, hi posaren una placa la qual diu:

"Casa de família, Nuestra Señora de la Victoria"
donativo de
los esposos
Ballester-Llabrés.
XV-VII-MCMLXXV

El nom Casa de Família, va ser el punt clau. De fet, mai ha estat "casa de Família" sinó, l'hospital. Tant pels sollerics com pels de fora. Un nom oficial, que fa "guapo", no conseguirà ni molt menys, llevar el nom que ha imposat la història del poble.

por SUSANA SERRANO

Arquitecto altivo, en tu larga o corta y rica o pobre existencia entre olivares, ¿has construido algo que al admirarlo repetidas veces no produzca el mismo placer?, si no es así, no merece la pena mirarlo en absoluto.

Estamos en un periodo histórico (¿o no?) y, según Broch, "todos los periodos históricos en los que los valores sufren un proceso de disgregación son periodos de gran florecimiento del kitsch. La fase final del imperio romano produjo el kitsch y la época actual, que se encuentra al final de un proceso de disolución de la concepción del mundo medieval, no puede ser representada por otra cosa que por el mal estético. Las épocas caracterizadas por una pérdida definitiva de valores se apoyan en el mal y en la angustia del mal, y un arte que quiera ser expresión adecuada de las mismas también ha de ser expresión del mal que en ellas existe".

Lo dijo en Agosto de 1933. Lo que significa que llevamos 47 años perdiendo valores y reflejando tal pérdida en nuestras fachadas arquitectónicas. Realmente, y considerando que Broch se refería a otro periodo histórico (evidentemente anterior a 1933), llevamos dos periodos históricos de "mal estético".

Pero los arquitectos, esos hombrecillos desesperados a la busca de un mecenas... ¿desesperados?, pues no. Se lo toman con mucha calma, incluso con cierta ironía te cuentan la cantidad de pululantes proyectos que llenan sus cajones secretos y que nunca serán realidad. Así ellos, los irónicamente desesperados, tan sólo son las víctimas inocentes de no se sabe que situación. Saben, sin embargo de su corazón, que esa situación limita al norte con la falta de profesionalidad de ciertos sectores relacionados con la construcción; y al sur con el gran aumento de demanda en muy poco tiempo. Y sobre estos dos polos se cierne una especie de "malentendido-arquitectónico" que, según me dicen, nos afecta a todos... nosotros.

Y más allá de corrientes o estilos hay unos llamados valores eternos arquitectónicos en los que tan importante es la utilidad como el arte. Aunque primero sería esa utilidad o funcionalidad y una cierta (o total) inseparabilidad del entorno; el arte nacería de la correcta realización del proceso anterior, incluyéndolo en un lugar. De esta forma, parece que nos alejamos un tanto de lo que se suele entender por arte. Pero sus creadores piensan que este o aquel edificio no es bello por si sólo, sino que lo es "aquí" o "allí".

Además afirman (otra vez ellos) que sus obras son el producto de todo un desarrollo artístico, intelectual y social, y que, en la mayoría de los casos, no son entendidas por la gente o el cliente (que, por otro lado, no tiene obligación de hacerlo).

Así, aparte del triproblema hoteles-urbanizaciones-especulación (que por ser enteramente autónomo, ha de resolverse solo), está otro que no es "tri", pero que es el que ciertamente lleva de cabeza a los profesionales del papel milimetrado: la imitación de estilos más o menos tradicionales. Y el mal no está tanto en el hecho de que imitar supone negar la creación o la innovación, como en el hecho de que dicha imitación se realice sin autenticidad. Esta, basada en los aspectos material y ambiental, eleva a la categoría de arquitectura lo que de otra forma no lo sería.

Pero el verdadero problema está en crear nuestra arquitectura, la que satisfaga a la vez los aspectos técnicos y estéticos del hombre que "habita" hoy; no reproduciendo modelos que responden a un momento determinado y a las circunstancias económicas, sociales o históricas que lo conforman, porque esa reproducción significa construir fuera de lugar.

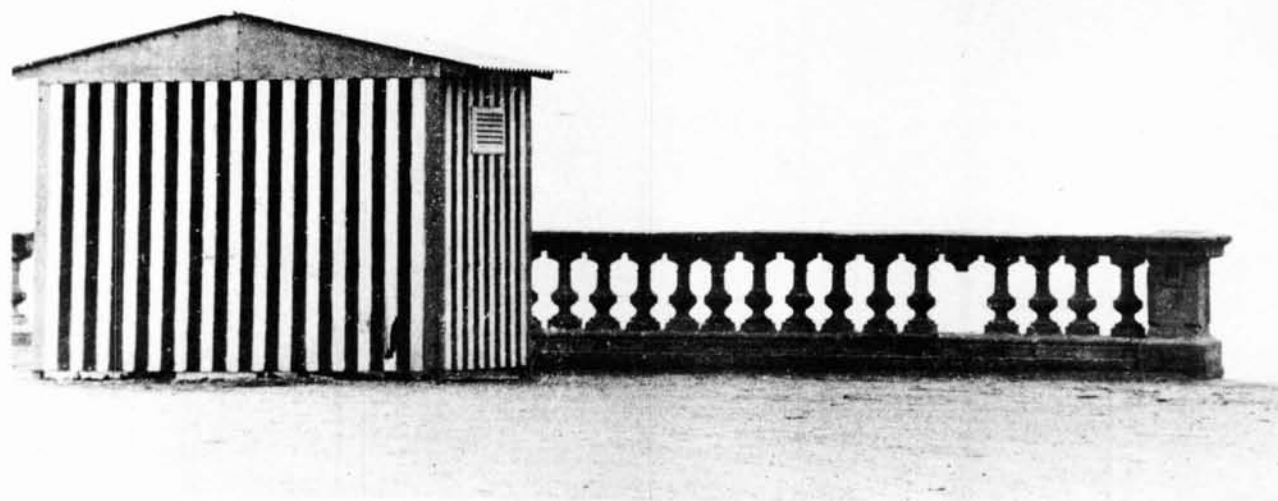
Y puesto que técnicamente somos casi todo poderosos, queda tan sólo conjuntar el arte con las exigencias funcionales mínimas de habitabilidad: conjunción que, se sabe, debe ser actual, pero es difícil saber si ha de partir de quienes deben dar la solución técnico-artística a las características que —se supone— deberíamos haber creado. Puesto que somos una civilización y vivimos en una época.

Y es difícil saberlo porque esas características que han surgido más en el laboratorio que en la calle, parece que no convencen al hombre que la anda. Y si bien estéticamente puede que no sepa lo que quiere, sí sabe lo que no quiere: aquellos proyectos que pululaban cabizbajos. Proyectos creados por los arquitectos que de noche, y a la luz de la luna, se lamentan de su suerte, y de día "kitschean".

Sempre igual,
el mateix lloc, les mateixes pedres,
aucells que ja no canten, tristesa.
El neguit quan veig tanta distància,
la fosca quan no hi ha llum encesa,
el final...
Caminant per un camí de pols,
cercant aquí on no hi és la bellesa,
lentament, dins un bosc tot d'espines,
cerc dolçor, i trob tan sols duresa.
Un penyal,
precipici trist que ens separa
i dóna impotència a aquella empresa,
allò que vaig voler començar
pensant trobar per sempre puresa...
Sempre igual.

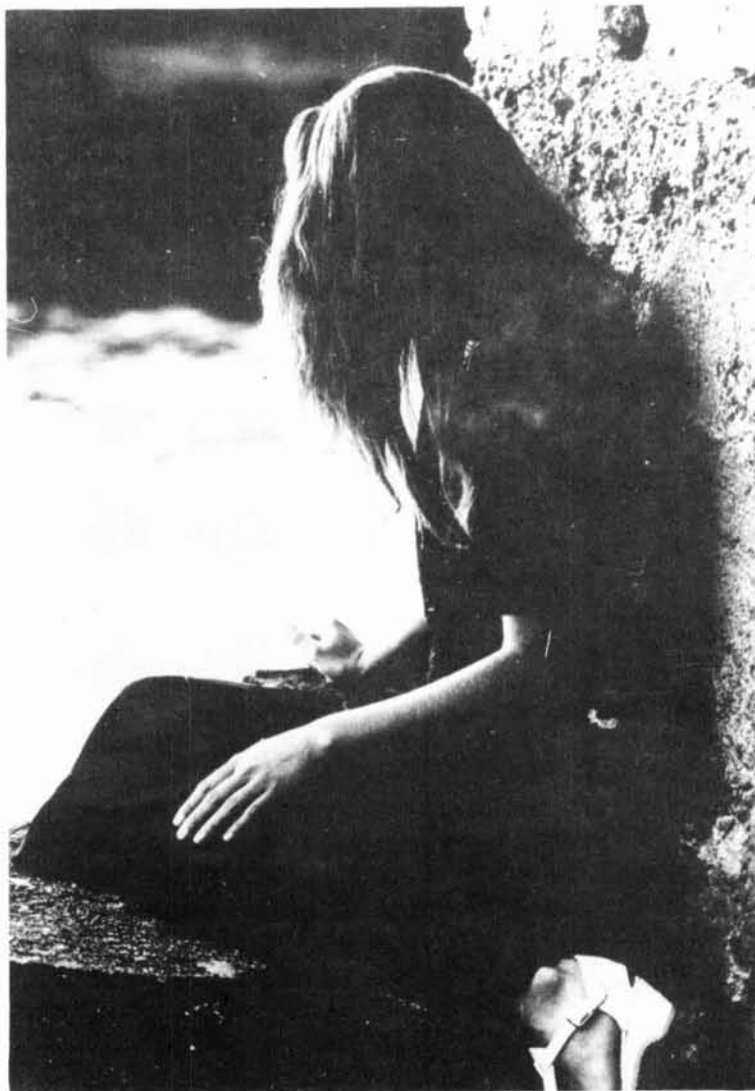
Núvols que tot ho tapen,
boires espesses dins la nit
negrures de soletat,
precipici infinit.
Records sense esperança,
món gris,
lluna amagada,
sol ofegat,
ni una estrella,
ni una flor d'abril,
fàstic,
matèria,
carn,
llàgrimes.
Esser rebel?
i em dius per què?

JOAN SAURA
PRIMER CIENCIES



DEDICATORIA

Ara, que som davant d'aquest mar blanc,
estic amb tots vosaltres, amb els que
varen caminar amb la pluja; amb els que
varen quedar en el cantó; amb els que
varen cavalcar amb el vent; amb la meva
amant de xarol que ja ha escorxat la
meva carn; i amb tu;
amb els plorosos d'encàrrec, que varen
violiar la meva derrota; amb les núvies
de la nit i els tigres de suor que varen cantar
amb el tro; amb els alquimistes que
varen somniar mil laments; amb els
suïcides contents i les seves visions de tela;
i amb tots vosaltres, que sofrireu
el silenci,... i amb la lluna, que
viatja amb la mort.
I;... a tots, a tots els que volien
canviar els camps d'ombres.



DESIG

Les roses de colors, se marceixen
dins el teu pit, on s'escarrufa
l'aua, i el sol se pon davall els colors
trencant l'harmonia dels sons del
telèfon, que se fon dins el fang, amb
la suor i les llàgrimes d'una estrella
que desitja fugitiva, el somni
blanc de la roca,
que retrona dins el silenci.

CRIT

Crit del mar,
com un alenar de roses
captives dins la paraula;
dins el cel, és molt
fàcil cridar al vent.
Racó de mans fingides
que s'encenen amb l'aigua.
Fantasma de la tarda.
Tremolor, foscor, mort.

MIQUEL HERRERA
SEGON FILOLOGIA

ESCOLA, OBLIDA L'AHIR. AVUI TE NECESSITAM

(Escola, què fa una institució com tú
en una societat com aquesta?)

per MARIA MAGDALENA CUELLAR PONS
3^{er} DE FILOLOGIA

He vist les vostres cares inexpressives, homes del demà.

He vist com "llenquen" sobre vosaltres els continguts que no vos interessen.

Vos he vist cada dematí a les nou entrar dins una espècie de "galàxia estanya" anomenada generalment Escola.

I he vist l'agonia d'aquest "gran monstre" que es mor sense remei.

Però no cal alarmar-se ni posar-se les mans al cap davant aquesta realitat, aquesta agonía és ben lògica, allò que no és lògic és que no hagi començat més prest. Perquè si cada un de nosaltres demanàs als seus avantpassats que varen anar a escola: Com era l'ensenyança de llavors? quasi segur, la resposta seria molt parellada a la que donaríem nosaltres mateixos o a la que donaria qualsevol alumne de l'E. G. B. actual. Perquè, encara que hem arribat a la lluna i hem descobert l'energia atòmica, no hem canviat l'escola, que segueix anquilosada en el seu somni dels anys.

Però ja ha sorgit el problema. Perquè els nostres avantpassats varen obeir i callar. Nosaltres demanarem: Per què? I ens contestaren: Perquè jo ho dic! I varem obeir i callar. I els nins actualment segueixen demanant: Per què? i s'els segueix contestant: Perquè jo ho dic! Però aquest pic no obeeixen i callen. Aquest pic, simplement "passen". Passen de professor, d'escola i d'ensenyança i se limiten a "vegetar" dins una sèrie d'aules desde els 5 als 14 anys.

I un dia es troben amb problemes de drogues, ja que, a vegades la curiosi-

tat, i, a vegades, l'innocència, els duen a "provar", i se fiquen dins aquest cercle viciós del que, després, no saben sortir perquè ningú els ha xerrat sobre els inconvenients i les conseqüències de les drogues. No hi ha hagut temps en "el temple de l'educació", a on passen 5 hores cada dia, per a tractar d'un tema que els afecta d'aprop perquè, no ho oblidem, l'escola ho té programat a això.

I un dia se demanen: Que és el sexe? i els ho diu un company, que ho ha sabut d'un altre company, que s'ha enterat per un altre company major que ells. I el que s'hauria d'entendre com una cosa humana i natural, es converteix amb una qüestió que ha sorgit de la clandestinitat, i com a tal, és fosca, dubtosa i, lo pitjor de tot, com és prohibida, és bruta.

I sorgeixen les preguntes: A qui ferles? ; Als pares? Mai. Molts ni tan sols coneixen les respostes. Cercar-les a un llibre? El seu llenguatge es massa elevat per a ells i les paraules que empra no els entenen.

I al professor? Se li pot demanar al professor?

Se'ns diu que a l'escola s'ensenyava a conuiu. Que és la cadena que uneix l'individu amb la societat. Però sembla que oblidam que dins les aules hi ha nins i nines, al-lots i al-lotes, homes i dones que conviuen i conviuren després fora de l'escola sense conèixer ni el seu cos, ni el cos dels altres. Que el que sàpiguen del sexe ho averiguaran mitjançant els companys, i que, per ventura, també voldran "provar", i sense la deguda informació, es trobin amb el problema d'un fill no desitjat, o

amb el d'un avort clandestí que marcarà les seves vides o les posarà en perill.

Es trist que l'escola no ho tingui programat a això.

Un altre dels símptomes de l'agonia del "gran monstre" és la disciplina. Ja que l'eficàcia del "Perquè jo ho dic!" ha desaparegut fa molt de temps. Perquè ha arribat l'hora d'oblidar els antics privilegis que donaven al mestre aquella infalibilitat semblant a la que devien tenir els faraons o els reis de les monarquies absolutes, i que els corresponia com a posseïdors del poder designats per Déu. El mestre ja no és el designat del "déu saber, ciència, cultura".

Cal oblidar aquelles classes on els nins s'aixecaven i saludaven quan entrava una persona major. Oblidem també aquell silenci absolut i els "sí senyor" dels alumnes. Tot això ha passat ja a l'història. Actualment els nins no diuen "sí senyor" ni als mestres, ni als pares, ni a ningú. Ells demanen; Per què?

Aleshores, doncs, cerquem una resposta a aquesta pregunta, però siguem conscients que haurem de canviar moltes coses per a donar una resposta convincent a les qüestions dels nostres al-lots.

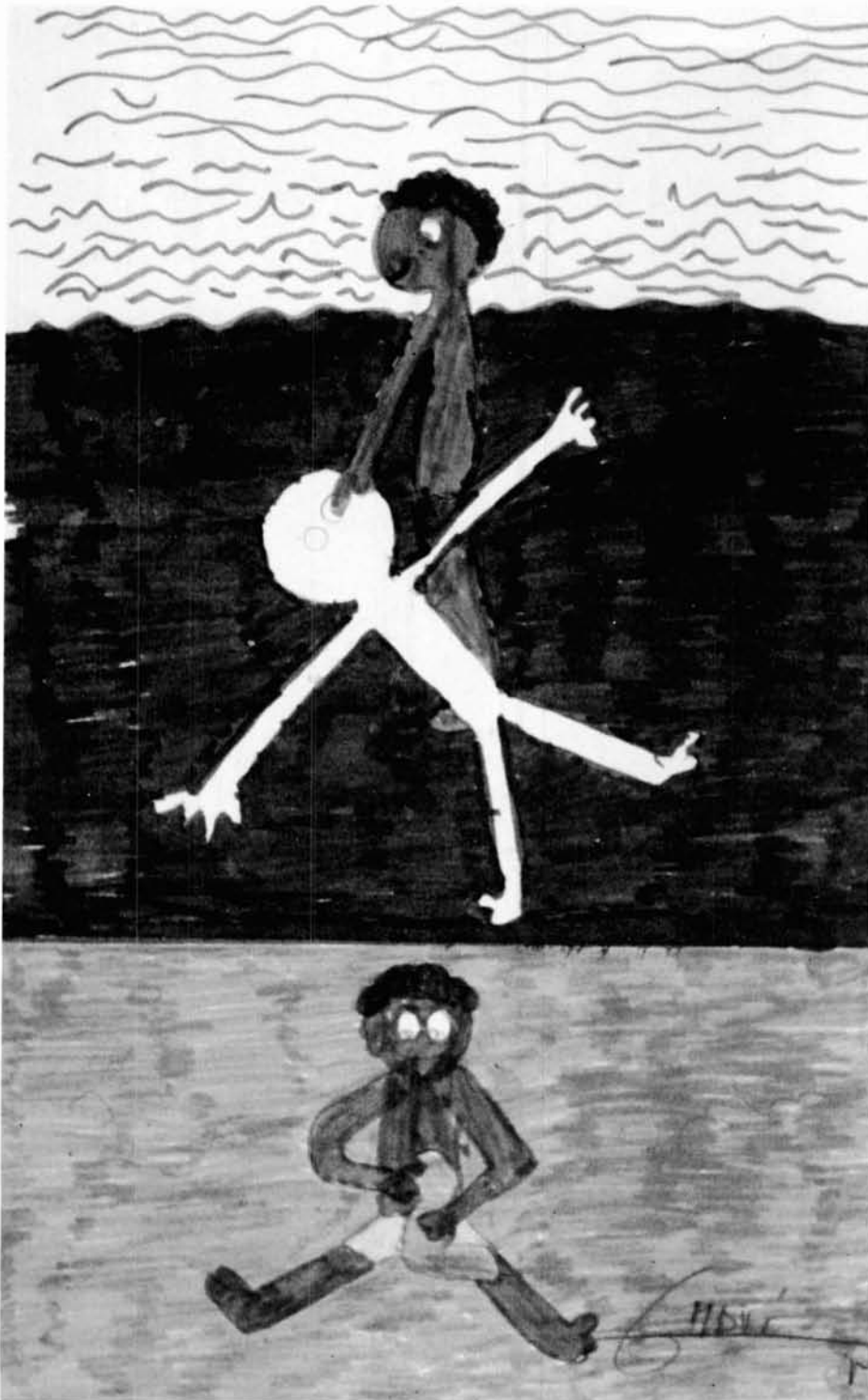
Per una altra banda, no hem d'esperar que l'ensenyança doni una solució fulgurant als problemes que són de caràcter social. Però això no vol dir que els hagi d'ignorar.

Tampoc es tracta de destruir tot lo establert, sinò de trobar noves formes d'ensenyament per a un món que no sap estar aturat. I per això, ens hem d'abeurar en les que en el seu dia varen servir per altres generacions perquè sempre en podrem treure profit d'elles.

De moment, cal intentar acostar l'escola a la societat, i la societat a l'escola per a arribar a aconseguir que siguin companyes en el mateix camí i al mateix pas; que siguin una, conseqüència de l'altre. Una, fruit de l'altre. Totes dues juntes i, al mateix temps, separades, com dos amants en una eterna besada.

ACTIVITATS A L'ESCOLA

Comentari per MARISA MORTES



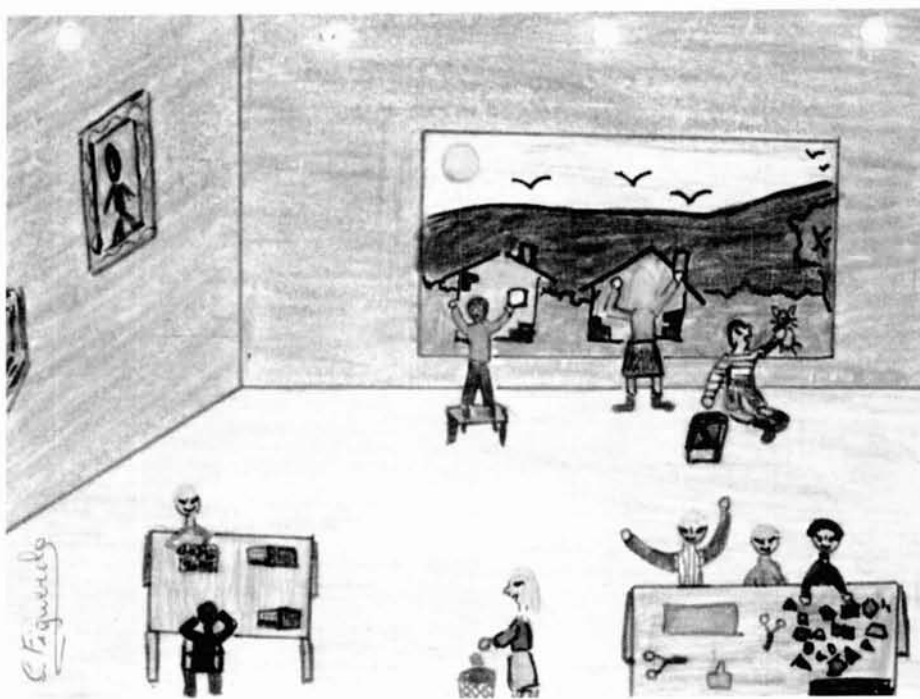
Organitzat pel Departament de Plàstica i dirigit per la professora Matilde Molla, se projectaren diapositives per les alumnes del Col·legi de Pràctiques Femení, dels nivells 4^{rt} a 8^e de E. G. B.

Abans d'iniciar la projecció, la citada professora, va explicar els objectius i característiques de la sessió, dedicades a l'art infantil i dividida en tres blocs referents als nins d'Àfrica, Japó i Hispano-Amèrica, amb les seves distintes motivacions i finalitats. Els nins africans i japonesos fan la seva feina com a preparació i aprenentatge de les seves futures tasques, mentre que els nostres ho realitzen com una àrea més, de la seva formació.

Va fer notar, la Sra. Molla, la creativitat que reflexen totes les obres infantils; malgrat la pobresa del material emprat, se donen uns òptims resultats. Això demostra que la cosa més important no és el material, sinó la imaginació i el desig de treballar i no sentir-se limitat per tot quan puguin dir, els altres, de les nostres obres. Recalcà que mai se deu reprimir al nin dificultant-li demostrar la seva imaginació en qualsevol faceta plàstica, deixant-li desenvolupar així una forma d'expressió i comunicació latent en tots ells, ja que molts poden arribar a ser grans artistes, sino troben impediments en el seu entorn.

Les diapositives interessaren a les alumnes les quals feren diferents preguntes relatives, sobre tot, a l'edat dels artistes. Admiraren l'art dels nins negres i japonesos, la seva paciència, constància i imaginació, i s'identificaren amb l'expressió dels hispano-americans per esser més semblants a les seves relacions.

Participaren com a convidats dos coneguts pintors: Mariano Villalta com a representant de l'art abstracte i Jorge Pombó del figuratiu. Se passaren unes **47**



- Palma 6-2-80. - Dibujo * - L. Guille



diapositives d'algunes de les seves obres, amb la finalitat de que les alumnes poguessen conèixer el seu estil.

Després de la presentació que de cada un d'ells va fer Matilde Mollà, varen començar a fer-les preguntes, de tot d'una timidament, i llavors com un terbolí; preguntes francament interessants i demostratives de l'impacte que lis havia produït la projecció i presència dels pintors. Ells contestaren oportunament, amb simpatia i bon humor. Seguidament en senyalam unes quantes com a mostra:

Es molt difícil pintar un quadro?

Si surt malament, s'acaba o se'n comença un altre?

Tenen res a veure els colors amb l'humor del pintor?

Tant sols pinta persones? (A Pombò).
A quants d'anys va començar la seva carrera artística?

Què se sent quant se pinta un quadro?
Sempre he pintat quadros abstractes? (A Villalta).

Quan un quadro surt malament se desilusiona, com feim noltros?

Quin temps està per pintar un quadro?
Per on comença?

Quan un està trist, se pinten coses tristes?

Quan un pintor se sent sol i comença a pintar s'escapa de la soledat?

Per ser un bon pintor, s'ha d'esser un bon observador de les escenes quotidianes?

Quan era nin, ja volia esser pintor?

Quan pinta un quadro abstracta, les altres persones entenen allò que vostè pinta? (A Villalta).

Quines tècniques usa?

Si comença un quadro i l'endemà està de mal humor, que fa?

Quantes teles ha pintat?

Perquè els altres compren un quadro si no tenen els mateixos sentiments que vostè?

Accepten consells d'altres, essent vostès bons pintors?

Si està molt de temps per acabar un treball, se cansen d'ell?

Una mateixa tela pot tenir variis significats?

*

Resumint, creim que aquesta sessió va esser ben interessant, i tan profitosa que voldríem se'n fessen d'altres del mateix estil.

*Fa poc, Jaume Oliver i M.^a del Carme Fernández
—professors del Departament de Pedagogia—,
llegiren les seves tesis que varen esser qualificades
d'excel·lent cum laude per unanimitat.
D'aquests treballs n'oferim una síntesi.*

nous doctors

LA REFORMA DE L'EDUCACIÓ BÀSICA: CONTINGUTS I ALTERNATIVES

per JAUME OLIVER

Amb les limitacions pròpies d'espai, aquesta col·laboració presenta i resumeix —fent referència als principals trets de la investigació tan sols— els diferents capítols que constitueixen la tesi de doctorat presentada amb el títol abans ressenyat.

La tesi comença per l'estudi dels fonaments filosòfics, socio-polítics, psicològics i pedagògics de l'ensenyament bàsic i analitza amb detenció l'evolució històrica, amb els seus condicionaments, de l'ensenyament bàsic a Espanya. Començant al segle XIX arriba l'estudi fins a la situació de reforma educativa, surgida l'any 1969 amb la publicació de l'anomenat "Llibre blanc" (La educació en Espanya. Bases para una política educativa. M. E. C.), Llei General d'Educació publicada l'any 1970 i la legislació posterior. Són analitzats amb profunditat els continguts proposats per a l'ensenyament bàsic.

El capítol 4rt. partint de la documentació recollida al Bureau International d'Education, de Genebra, fa un estudi comparatiu de les estructures i continguts dels curricula d'ensenyament bàsic als països membres de la UNESCO, amb una diacronia que abarca des de l'any 1962 fins l'any 1977.

El capítol 5^e analitza les relacions entre el nivell educatiu d'ensenyament bàsic i l'educació permanent. Es comparen les diverses possibilitats i tècniques (educació d'adults, educació permanent, educació recurrent, etc.) i es fa una proposta d'educació bàsica des de la perspectiva de l'educació permanent.

MODEL D'EDUCACIÓ BÀSICA: ELS CONTINGUTS

El model de continguts per a l'Educació Bàsica elaborat és conseqüència del procés metodològic iniciat al començament de la investigació, constituint els seus eixos fonamentals:

- 1.—La perspectiva històrica: institucionalització de l'ensenyament primari-obligatori, inserció en el sistema social i configuració dels continguts de manera especial les tres Rs (Read, Write, Rules/Llegir, Escriure, Comptar).
- 2.—L'evolució de l'educació bàsica a Espanya.
- 3.—Les conclusions de l'estudi comparatiu diacrònic a partir de la documentació de la UNESCO (any 1962 - any 1977).
- 4.—Els postulats de l'educació permanent i la consideració de les necessitats humanes com a generadores de continguts.
- 5.—La metodologia prospectiva.

El model està estructurat incloent:

- Àrees d'expressió (lingüística, matemàtica, plàstica, dinàmica).
- Àrees d'experiència (socio-natural, ciències experimentals).
- Àrea de recursos personals (es desenvolupen aspectes de la formació integral propis de la maduració personal, sistemàticament oblidades a les altres àrees).
- Matèries opcionals (sobre tot pels cicles mig i superior).

El conjunt de continguts ha de programar-se en relació als altres aspectes de la tecnologia educacional i de manera especial a l'alternativa institucional escollida.

Els continguts estan estructurats en tres cicles: inicial, mig i superior. Cada un d'ells podria tenir una duració de dos o tres cursos acadèmics, segons les programacions realitzades, quedant l'extensió total del nivell d'educació bàsica en 8 ó 9 cursos (la pràctica mundial mitja es troba entre 9 i 10 cursos).

CAP A UNA ALTERNATIVA INSTITUCIONAL DE SINTESI

Malgrat la terminologia "educació formal" i "educació informal" (com també la noció de "sistema") està éssent objecte de profunda revisió i redefinició, encara ara avui i com a conseqüència del complex procés històric de institucionalització, està associada l'educació formal a les característiques d'organització sistemàtica (sistema educatiu); a la professionalitat dels educadors; a la consideració —també subjecta a matitzacions— de servei públic; a les característiques d'estabilitat i planificació i al fet de que el seu destinatari és el col·lectiu general de la població (i en certs nivells de forma obligatòria).

Una aproximació a la fenomenologia de l'Educació informal hauria d'analitzar les següents situacions i institucions: la família, la vida política, els mass-media, les activitats de temps lliure, les esglésies i confessions religioses, les formes de vida de la comunitat, els jocs i les joguines, la cultura en totes les seves manifestacions, les modes, els estereotips socials del grup, les institucions socials, els nivells de control i permissivitat social, el sistema econòmic, les actuacions de les entitats professionals i sindicals, les associacions i clubs, els viatges, etc.

Urgeix, però, dissenyar una alternativa de síntesi que superi els bípols sistema / extrasistema i educació formal / educació informal. Els objectius més importants d'aquesta alternativa de síntesi serien els següents:

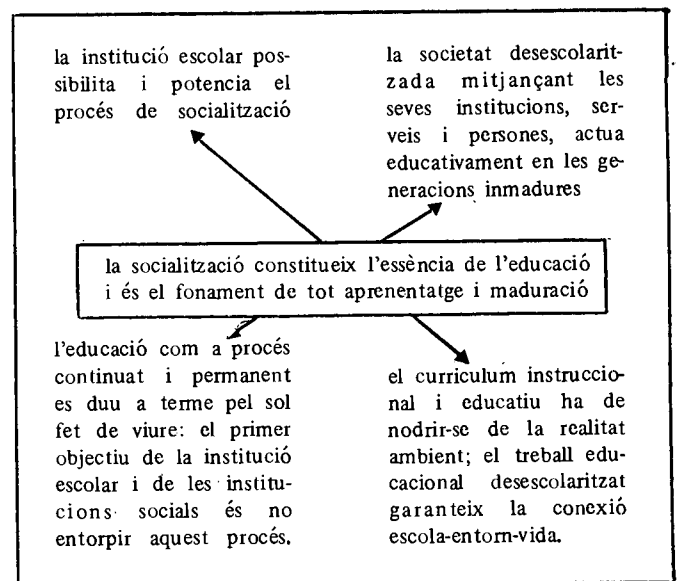
- 1.—Fer desaparèixer les fronteres entre educació formal i educació informal.
- 2.—Conseguir que totes les institucions i serveis socials, tan públics com privats, exerceixin la seva acció educadora. En aquest sentit la nova alternativa coincidiria amb la proposta d'Illich, malgrat —juntament amb les xarxes educatives desescolaritzades— conservi les institucions escolars en el paper actual.
- 3.—Integrar l'ambient extraescolar dins el funcionament intern de l'escola, i de manera especial, en els objectius i continguts del currículum.
- 4.—Per la constant interacció treball escolar / treball desescolaritzat, aconseguir en els educands un esperit crític adequadament desenvolupat que possibiliti una justa interpretació de la realitat i funcionament socials, en tots els seus aspectes, i la realització d'una opció lliure com a projecte de vida.
- 5.—Per la importància quantitativa de la proporció de temps de la jornada escolar dedicat al treball extraescolar (es tractaria d'un 50% aproximadament) es prepararia l'autodescoberta —per part dels propis infants i adolescents— de les autèntiques necessitats de coneixements per a la integració a la societat. D'aquesta forma els continguts del currículum estarien constantment referits a la realitat i es disminuiria el risc —tan freqüent— d'artificialitat.
- 6.—Una especial atenció a l'educació per a la vida i pel canvi. Certament les institucions educatives ritualitzen la vida i mantenen els adolescents en un massa perllongat estat d'immaduresa i infantilisme.

- 7.—Una orientació constant —personal, escolar i professional— mitjançant les activitats realitzades fora de l'escola.
- 8.—Dissenyar el currículum i la seva realització pràctica en la perspectiva de l'educació permanent, en una intencionalitat superadora de la concepció que contraposa l'educació formal temporal a la vida adulta.

Aquesta alternativa participaria de la concepció de la societat com a "learning society", segons l'expressió de Husen, i com a una ciutat educativa, segons la terminologia del conegut informe de Faure. La filosofia d'aquesta proposta es fonamenta en aquests punts:

- 1.—La societat desescolaritzada conté unes grans possibilitats educadores que, per a l'enriquiment del sistema educatiu, de les noves generacions i de la mateixa societat —globalment considerada— han de fer-se concretes i esdevenir realitat.
- 2.—La institució escolar, una vegada revisat el currículum i la seva organització interna, és encara útil i necessària, i la seva aportació més valuosa a la societat consisteix en la maduració de la sociabilitat de la població escolaritzada, per tal de possibilitar la seva integració amb maduresa i esperit crític dins el sistema social.
- 3.—La millora qualitativa del procés d'aprenentatge (entès en el sentit més ample i complex: aprendre coneixements, aprendre a aprendre i aprendre a esdevenir) en el si de la institució escolar radica, precisament, en la seva fonamentació sobre la maduració i la vivència de la sociabilitat.

Els tres punts anteriors queden inclosos en el següent esquema que sintetitza l'estructura teòrica de l'alternativa dissenyada:



A continuació es descriuen dos models de temporalització de l'alternativa explicada, incloent les activitats escolaritzades i les desescolaritzades.

DILLUNS		DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
Experiències Llenguatge Exp. dinàmica Matemàtiques	Llenguatge Matemàtiques Exp. plàstica Experiències	Experiències Matemàtiques Llenguatge Exp. plàstica	Matemàtica Experiènc. Llenguatge Exp. plàst.	Recursos Personals Matemàtica Llenguatge
Visita poble Banda local de música Tenda o magatzem Bar Carnisseria	Taller ceràmica Ferreteria Metge Tenda confecció Església	Llibreria-kiosko Viver vegetal o camp Ajuntament Monument públic Perruqueria	Forn Estació de tren o autobús Port Biblioteca pública Fusteria	Correus, Telèfon, Telègraf Fotògraf Activitats de sanitat animal Estudi de la plaça
Model I. Primera Etapa d'Educació Bàsica				
Llenguatge Ciències Socials	Matemàtiques Recursos Personals	Ciències Nat. i Experimen. Llenguatge	Matemàtiques Ciències Socials	Llenguatge Ciències Nat. i Exp.
Impremta Correus, Telèfon, Telegraf Ajuntament Hotel	Port Banda música Entitat bancària Tenda de discs	Granja animal i/o vegetal Apotecaria Fotògraf Magatzem d'alimentació	Jutjat Mercat Estació de tren o autobús Obra en construcció	Taller ceràmica Teulera Visita poble o barri Biblioteca pública
Model II. Segona Etapa d'Educació Bàsica				

CONCLUSIONS

1.—L'anàlisi de qualsevol cicle o nivell educatiu implica i exigeix una metodologia que situï el punt de partida i la seva constant perspectiva referencial en la interrelació dels diversos nivells entre sí; i també constitueix un paradigma indiscutible la permanent referència als aspectes i factors externs al propi sistema educatiu: expressat en terminologia pròpia de la metodologia sistemàtica, aquest paradigma consistiria en la continua referència al extrasistema i al suprasistema (ambient). La correcta interpretació del fet educatiu es nodreix, doncs, de l'anàlisi de la realitat ideològica, econòmica, social, cultural i política en les quals és inserta. No es pot fer abstracció metodològica del suprasistema.

2.—L'educació Bàsica per la seva definitiva transcendència social i per representar el nivell del sistema educatiu al que accedeix la pràctica totalitat de la població (tengui's en compte la circumstància de la seva obligatorietat) requereix per a la seva anàlisi la metodologia enunciativa a la conclusió 1. L'Educació Bàsica, considerada la

seva evolució històrica en la totalitat dels països estudiats, analitzats els seus fonaments filosòfics, socio-polítics, psicològics i pedagògics, investigada la seva actual i pluriforme varietat tipològica i aplicades a la seva evolució futura les tècniques prospectives, esdevé el nivell educatiu més condicionat pels factors no educatius. Més encara, es presenta com una realitat necessària, derivada dels esmentats condicionaments.

3.—Això planteja al teòric, investigador o planificador de l'educació una llarga sèrie de qüestions, quin dilema essencial es podria sintetitzar en els següents termes: quins criteris han de situar-se en prioritat jeràrquica en el moment de la presa de decisions.

Perquè, mentre els sistemes educatius exigeixen cada vegada més autonomia i major funcionalitat intra-sistèmica, i mentre els portaveus dels factors integrants del suprasistema proclamen aquesta autonomia, de fet i progressivament amb major intensitat, els sistemes educatius són instrumentalitzats, constituint els seus objectius els objectius del suprasistema.

4.—Acabada la investigació i davant una perspectiva global dels resultats, el model de continguts el·laborat esdevé com a possibilitador d'eficàcia educativa

L'estudi comparatiu d'una nombrosa quantitat de dades de la UNESCO en relació als continguts de l'Educació Bàsica, ha demostrat que el seu nucli constituït és el mateix en totes les circumstàncies d'espai i de temps; que aquest nucli és fonamentalment instrumental (lectura, escriptura, càlcul); que evoluciona molt lentament i les innovacions —malgrat sembli el contrari— arriben a una part molt reduïda, i àdhuc perifèrica, del currículum; i que el conjunt dels continguts, a nivell mundial, continua essent fonamentalment intel·lectualista.

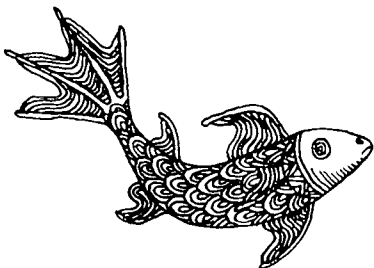
Dins aquest contexte, i sense que signifiqui una ruptura total, el model ofert en aquesta investigació conté gran quantitat d'aspectes que repercuteixen en la formació integral; que projecten l'activitat educativa intra-escolar cap al medi implicat, al mateix temps, al medi en aquella activitat; que constitueixen la infraestructura de la interdisciplinarietat i que, en darrer terme, suposen una perspectiva de futur que exigeix uns objectius centrats més en l'autonomia, tant a nivell discent com a nivell personal, que en l'exclusiva adquisició de coneixements.

5.—Lògicament, qualsevol innovació en el currículum o en la tecnologia educacional, s'ha d'inscriure en els límits d'una alternativa concreta. Malgrat les alternatives, a nivell teòric siguin molt variades i, algunes d'elles, absolutament radicals, a nivell pràctic i a totes les àrees culturals arreu del món, la institució escolar és encara una institució social insubstituïble.

Partint d'aquesta conclusió, conseqüència més de la realitat dels fets que de les deduccions teòriques, sembla que l'alternativa més vàlida i més viable, inclouria, juntament amb la institució escolar, una quantitativa i qualitativa projecció extra-institució escolar, una quantitativa i qualitativa projecció extra-institucional i desescolaritzada.

6.—La innovació educativa apareix, i de manera progressiva, integrada per multitud de factors i elements, tant educacionals com extra-educacionals. Del seu adequat i científic plantejament depèn la millora qualitativa dels sistemes educatius; d'altra forma, l'esterilitat i la disfunció constitueix la tònica sistemàtica.

La reforma de l'Educació Bàsica és possible i viable en la mesura en que s'inscriu en la perspectiva interrelacional intra i extrasistèmica.



INDICADORES OPERATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR

BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA CORRECTORA

por MARIA DEL CARMEN FERNANDEZ BENASSAR

Los objetivos prioritarios de esta investigación son dos:

A) Indagar la etiología que interviene en la génesis y desarrollo del "fracaso escolar".

B) Sentar las bases para una política educativa correctora, mediante dos proyecciones:

—Recuperando y potenciando todos aquellos factores aislados para obtener niveles de recuperación elevados y condicionamientos positivos.

—Elaborando un programa educativo para el Centro con acciones dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza.

En cuanto al por qué se ha hecho este estudio, responde a una gama muy amplia y variada de motivaciones:

—Problema con el que me he enfrentado en la práctica docente.

—Aspecto que incide de forma negativa en el proceso personal de los educandos.

—Simple motivación por conciencia social y educativa. La educación es además "ayuda".

—Intento de determinar las causas del fracaso escolar en Mallorca.

—Interés personal por coaligar los aspectos pedagógicos-psicológicos y biológicos de la educación.

—Necesidad de unos marcos de acción orientativos para una aplicación en la escuela.

—Incidencia en la Ley General de Educación en el fracaso escolar, o en todo caso ACTUALIZACION del problema hoy en día en el Sistema Educativo Español.

—Escasez de datos, bibliografía e investigaciones en España.

Referente al MARCO TEORICO, se ha partido de los sentidos etimológico y vulgar de la palabra fracaso, para pasar posteriormente a las diversas ideologías que aportan los autores que indagan este tema. A grandes rasgos puede

4.—Acabada la investigació i davant una perspectiva global dels resultats, el model de continguts el·laborat esdevé com a possibilitador d'eficàcia educativa

L'estudi comparatiu d'una nombrosa quantitat de dades de la UNESCO en relació als continguts de l'Educació Bàsica, ha demostrat que el seu nucli constituït és el mateix en totes les circumstàncies d'espai i de temps; que aquest nucli és fonamentalment instrumental (lectura, escriptura, càlcul); que evoluciona molt lentament i les innovacions —malgrat sembli el contrari— arriben a una part molt reduïda, i àdhuc perifèrica, del currículum; i que el conjunt dels continguts, a nivell mundial, continua essent fonamentalment intel·lectualista.

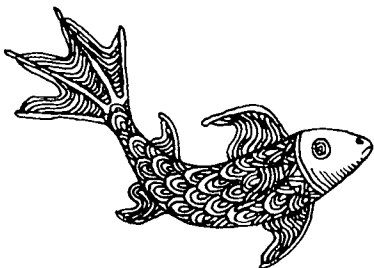
Dins aquest contexte, i sense que signifiqui una ruptura total, el model ofert en aquesta investigació conté gran quantitat d'aspectes que repercuteixen en la formació integral; que projecten l'activitat educativa intra-escolar cap al medi implicat, al mateix temps, al medi en aquella activitat; que constitueixen la infraestructura de la interdisciplinarietat i que, en darrer terme, suposen una perspectiva de futur que exigeix uns objectius centrats més en l'autonomia, tant a nivell discent com a nivell personal, que en l'exclusiva adquisició de coneixements.

5.—Lògicament, qualsevol innovació en el currículum o en la tecnologia educacional, s'ha d'inscriure en els límits d'una alternativa concreta. Malgrat les alternatives, a nivell teòric siguin molt variades i, algunes d'elles, absolutament radicals, a nivell pràctic i a totes les àrees culturals arreu del món, la institució escolar és encara una institució social insubstituïble.

Partint d'aquesta conclusió, conseqüència més de la realitat dels fets que de les deduccions teòriques, sembla que l'alternativa més vàlida i més viable, inclouria, juntament amb la institució escolar, una quantitativa i qualitativa projecció extra-institució escolar, una quantitativa i qualitativa projecció extra-institucional i desescolaritzada.

6.—La innovació educativa apareix, i de manera progressiva, integrada per multitud de factors i elements, tant educacionals com extra-educacionals. Del seu adequat i científic plantejament depèn la millora qualitativa dels sistemes educatius; d'altra forma, l'esterilitat i la disfunció constitueix la tònica sistemàtica.

La reforma de l'Educació Bàsica és possible i viable en la mesura en que s'inscriu en la perspectiva interrelacional intra i extrasistèmica.



INDICADORES OPERATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR

BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA CORRECTORA

por MARIA DEL CARMEN FERNANDEZ BENNASSAR

Los objetivos prioritarios de esta investigación son dos:

A) Indagar la etiología que interviene en la génesis y desarrollo del "fracaso escolar".

B) Sentar las bases para una política educativa correctora, mediante dos proyecciones:

—Recuperando y potenciando todos aquellos factores aislados para obtener niveles de recuperación elevados y condicionamientos positivos.

—Elaborando un programa educativo para el Centro con acciones dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza.

En cuanto al por qué se ha hecho este estudio, responde a una gama muy amplia y variada de motivaciones:

—Problema con el que me he enfrentado en la práctica docente.

—Aspecto que incide de forma negativa en el proceso personal de los educandos.

—Simple motivación por conciencia social y educativa. La educación es además "ayuda".

—Intento de determinar las causas del fracaso escolar en Mallorca.

—Interés personal por coaligar los aspectos pedagógicos-psicológicos y biológicos de la educación.

—Necesidad de unos marcos de acción orientativos para una aplicación en la escuela.

—Incidencia en la Ley General de Educación en el fracaso escolar, o en todo caso ACTUALIZACION del problema hoy en día en el Sistema Educativo Español.

—Escasez de datos, bibliografía e investigaciones en España.

Referente al MARCO TEORICO, se ha partido de los sentidos etimológico y vulgar de la palabra fracaso, para pasar posteriormente a las diversas ideologías que aportan los autores que indagan este tema. A grandes rasgos puede

decirse que: no existe una definición universalmente aceptada de fracaso. Que en términos generales la palabra fracaso es un término relativo y que depende de cómo se le defina. Y que las definiciones tienden a reflejar las diversas filosofías educacionales y los distintos conceptos referentes al desarrollo educacional.

Las definiciones se basan en unos criterios, siendo los más comúnmente aceptados los siguientes:

- Alumnos cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúan el final de la clasificación escolar.
- “repetir curso”.
- Suspense en los exámenes.

En definitiva puede decirse que no existe ni puede existir una definición única de fracaso escolar sino que existen multitud de definiciones pluralistas y pluridimensionales que se basan en unos factores que inciden de forma negativa sobre el rendimiento escolar.

La formulación de las HIPOTESIS, una vez analizados los factores y condicionamientos del marco teórico pueden concretarse en las siguientes:

I) En Inca, el índice de fracaso en los Centros Públicos de E. G. B. es uno de los más elevados de la población total. Cabe pensar que una serie de factores (familiares, culturales, económicos, ambientales, psicológicos, biológicos) deben ser decisivos al concurrir en particular y especial incidencia en la formación del síndrome, o set etiológico del fracaso escolar. Determinar este síndrome, set o estructura activa va a ser el objetivo prioritario de este estudio.

De esta hipótesis marco pueden extraerse las siguientes hipótesis secundarias:

- 1.1.-Verificar que factores ambientales confluyen diferencialmente en los niños fracasados.
- 1.2.-Determinar que factores somáticos (patológicos) pueden ser decisivos para determinar el fracaso escolar.
- 1.3.-Establecer las pautas de maduración por las que se rigen estos sujetos que he calificado de fracasados.
- 1.4.-Verificar las relaciones y tipos entre los miembros de la familia definiendo el status de sus miembros desde distintos prismas.
- 1.5.-Determinar los rasgos psicológicos que pueden definir y configurar el fracaso.
- 1.6.-Establecer el nivel cultural familiar y sus vinculaciones con el entorno próximo que puedan tener incidencia en la preocupación familiar, por la educación, es decir, definir el “clima educativo” generado en familia.



FOTOGRAFIA: PERE BRU

II) Configurar una batería de reactivos-pruebas psicopedagógicas, capaz de discernir estados previos no correctores que puedan abocar a un fracaso escolar, haciendo especial hincapié en las bases instrumentales de conocimientos y que permitan advertir como mínimo las siguientes dimensiones:

- 2.1.-Determinar los niveles lectores y prelectores de los niños fracasados.
- 2.2.-Averiguar los niveles funcionales básicos para el aprendizaje escolar (Atención, operatividad, etc.).
- 2.3.-Definir los niveles psicomotrices.
- 2.4.-Advertir los niveles conceptuales básicos que poseen.
- 2.5.-Determinar si los niveles intelectuales generales tienen un grado de incidencia primordial a la configuración del fracaso escolar.

III) Elaborar un programa de acciones concretas para recuperar y potenciar educativamente todos aquellos factores aislados o estructuras integradas para obtener niveles de recuperación elevados y condicionamientos positivos de éxito desde niveles precoces.

- 3.1.-Potenciar los factores ambientales.
- 3.2.-Potenciar los factores culturales.
- 3.3.-Elaborar planes de recuperación de nivel de salud pública.
- 3.4.-Elaborar un programa educativo para el centro escolar de acciones dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza y la influencia del Centro como foco cultural y educativo para su entorno.

RELACIÓ DE LLIBRES ARRIBATS
A LA BIBLIOTECA

- ALBERS, JOSE. *La interacción del color*. Alianza. Madrid. 1979.
- ALBERTI, JAUME. *Expressió escrita i creativitat infantil*. Cort. Mallorca. 1979.
- ARACIL, LLUIS V. *Treballs de sociolingüística*. Climent editor. Valencia. 1979.
- ARTIGUES, TONI. *Guia didàctica de la llengua catalana*. Cort. Mallorca. 1979.
- ASHEN, BEATRICE. *Autismo, esquizofrenia y retraso*. Fontanella. Barcelona. 1979.
- BEGGS, D. L. *Evaluación proceso educativo*. Tea. Madrid. 1979.
- BENNET, N. *Estilos de Enseñanza y progreso*. Morato. Madrid. 1979.
- BOWER, TOM. *El mundo perceptivo del niño*. Morata. Madrid. 1979.
- CANALS M.^a ANTONIA. *Didáctica de la matemática*, Rosa Sensat / Ed. 62. Barcelona. 1979.
- CANET, RAMON y otros. *Elementos matemáticos I. Magisterio*. Palma. 1979.
- CARBONELL, ANTONI. *Literatura Catalana*. Edhesa. Barcelona. 1979.
- CASAS, MONTSERRAT. *Las ciencias sociales a la 1.^a Etapa*. Rosa Sensat. Barcelona. 1979.
- CATALA, VICTOR. *Solitud*. Selecta. Barcelona. 1979. 19.^a
- CAZA, MICHEL. *La Serigrafía*. Rufino Torres. Barcelona. 1979.
- COLOM, TONI. *Lectura del discurso pedagógico*. Embat. Ciutat de Mallorca. 1979.
- COLOM, TONI. *Sociología de la Educación y teoría general de sistemas Oikos-Tau*. Barcelona. 1979.
- CORMAN, LOUIS. *Al test P. N.* Herder. Barcelona. 1979.
- GEORGE, PIERRE. *Geografía Económica*. Ariel. Barcelona. 1979.
- GOODNOW, J. *El dibujo infantil*. Morata. Madrid. 1979.
- GRIMBERG, CARL. *La Edad Media*. Daimosn. Barcelona. 1979.
- INIZAN, ANDRE. *Cuando enseñar a leer*. Pablo del Río. Madrid. 1979.
- JANER MANILA, G. *La Literatura Infantil ICE* / Embat. Mallorca. 1979.
- JOLY, FERNAND. *La Cartografía*. Ariel. Barcelona. 1979.
- KEMPE, RUTH. *Niños maltratados*. Morata. Madrid. 1979.
- KLENGEBIEL, PIERRE. *El niño zurdo*. Cincel / Kapelusz. Madrid. 1979.
- LURCAT, LILIANE. *El fracaso y desinterés escolar*. Gedisa. Barcelona. 1979.
- LLUIS FONT, JOSE M.^a. *Test de la Família*. Oikos-tau. Barcelona. 1979.
- MEILI-DWORETZKI, GERTRUD. *El dibujo de la figura humana*. Oikos-tau. Barcelona. 1979.
- ORLIC, ML. *Método de reeducación psicomotriz*. Cincel/Kapelusz. Madrid. 1979.
- PEDOE, DAN. *La geometría en el Arte*. Gustavo Gili. Barcelona. 1979.
- PEDROLO, MANUEL DE. *Joc Brut*. Ed. 62. Barcelona 1979. 6.a.
- PEINE, H. *Padres e hijos: problemas cotidianos*. Pablo del Río. M. 1979.
- QUINTANA PEÑUELA, A. *El sistema urbano de Mallorca*. Moll. Palma. 1979.
- RODARI, GIANNI. *Gramática de la Fantasía*. Ferrán Pellisa. Barcelona. 1979.
- SALA VALDAURA, J. M. *Antología de la poesía erótica catalana en el siglo XX*. Aymà. Barcelona. 1979.
- SERRANO, SEBASTIA. *Lingüística i qüestió nacional*. Climent editor. Valencia. 1979.
- TOLSTOY, LEON. *La escuela Yasnaia Poliana*. J. de Olañeta. Barcelona. 1979.
- WINNICOTT, D. W. *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona. 1979.
- DICCIONARIOS: *Dictionnaire etymologique*. Larousse. París. 1979. *Dictionnaire Synonimes*. Larousse. París. 1979.

UNA INTRODUCCIÓ
A LA BOTÀNICA

Pius Font i Quer.

Iniciació a la Botànica.

Edició actualitzada per Oriol de Bolòs.
Il·lustracions d'Eugeni Sierra i Rafòls.
Editorial Fontalba. Barcelona, 1979
2.^a edició. 262 pàgines. 21 cm.

L'autor del llibre, Pius Font i Quer, escriu en el pròleg de la primera edició, publicada l'any 1938: "Sembla que al nostre país si fa no fa cada tres decennis hagi de veure la llum un tractat català de Botànica". Aquesta vegada "n'han hagut de passar quaranta per tal que fos possible, -afirma Oriol de Bolòs en el pròleg de la segona edició- la reedició del mateix llibre".

La publicació l'ha feta l'Editorial Fontalba, casa editora de recent creació, que està dedicant un interès especial al camp de la Biologia. Fins ara, a part del present llibre, ha tret unes guies de camp de minerals, fòssils, i arbres, que són d'interès pels aficionats a la naturalesa. A més, un important llibre de Pràctiques de Biologia¹, escrit per un equip de professors de la Facultat de Biologia de la Universitat de Barcelona, manual d'indiscutible interès per treballar l'assignatura d'una manera pràctica a nivell de batxiller i COU.

Iniciació a la Botànica, que és l'obra que avui ens ocupa, va ser publicada per primera vegada durant la guerra civil, i ja va sortir en català. Aquests dos fets feren que el llibre fos poc conegut. Es de suposar que, en aquells moments, la gent no estàs massa per flors i d'altra banda, per estar escrit en català, va ésser retirat de la circulació. Si bé, aquest no fou transformat en cartó, destí d'altres llibres.

Pocs exemplars se'n salvaren de la desaparició i record quan vam descobrir una sèrie d'aquests llibres que s'havien salvat, a les llibreries d'ocasió del carrer Diputació de Barcelona. En pocs dies quedaren exhaurits. El llibreter no se'n podia donar passada de l'interès sobtat per aquell llibre, que amb els anys de la represa cultural segurament fou rescatat d'algun obscur soterrani.

El llibre no ha perdut actualitat, i si en alguns punts havia quedat desferrat, la present edició ha estat actualitzada pel Dr. Oriol de Bolòs, catedràtic de Botànica de la Universitat de Barcelona i director de l'Institut Botànic, centre creat pel Dr. Font i Quer. Ha afegit una introducció on descriu una sèrie de generalitats sobre la Botànica: parts d'aquesta ciència, nomenclatura, reproducció, conceptes de vegetal i d'animal i una sinopsi de la taxonomia del regne vegetal. A més, a la primera part del llibre, dedicada a l'estudi de l'aparell vegetatiu, afegeix un apartat on tracta el tema de les formes vitals, o sigui, l'ordenació dels vegetals segons la forma externa, aportació deguda a Raunkiaer. Aquesta forma està molt influenciada per les adaptacions als diferents medis que han de fer les plantes. I amb l'estudi d'aquestes adaptacions a la humitat, tempe-

¹ J. Cuello, J. Josa, M. Hernández, J. Massegú et al, *Prácticas de Biología*. Ed. Fontalba. Barcelona, 1978. 264 pàgines.

ratura, llum, sòls, acaba la contribució del Dr. Bolòs.

L'obra està dividida en dos apartats, el primer dedicat a l'aparell vegetatiu de les plantes i, l'altre, que tracta els fenòmens de la reproducció.

La primera part (86 pàgines) comença amb una descripció de la cèl·lula vegetal, unitat morfològica i funcional de totes les plantes. Segueix amb la descripció de la morfològia externa dels vegetals més senzills: bacteris (tradicionalment considerats com a vegetals), mixomicets, colònies i cenobis i organismes unicel·lulars, on estan incloses les algues més senzilles, d'ampla diversitat morfològica. Analitza a continuació les primeres organitzacions pluricel·lulars: els tal·lofïts, (algues més complexes i fongs), formats per rizoide, cauloides i fil-loïdes, (histològicament molt senzills), que realitzen el paper de l'arrel, la tija i les fulles dels vegetals superiors, sense arribar ni prop fer-hi a la seva complexitat. Aquesta part acaba amb l'anàlisi i descripció del corm, format per tija, rel i fulles, que com s'ha dit abans constitueixen els vegetals més desenvolupats, anomenats, per aquest fet, cormòfïts. Fa una curta referència als cormòfïts més senzills: hepàtiques i briòfïts (molses). No entra en la descripció de les falgueres per tenir un corm molt similar a les fanerògames. La descripció d'aquestes ocupa la major extensió d'aquesta part. D'una manera senzilla i rigorosa alhora, descriu cada una de les seves particularitats.

La segona part del llibre està dedicada a la perpetuació de les plantes. Després d'un capítol de generalitats, parla en els dos següents de les modalitats de reproducció: asexual i sexual. Dedicada la darrera part, la més extensa (93 pàgines), a descriure de manera àmplia la flor de les fanerògames, on es parla de cada un dels seus verticils. De la polinització, els tipus de fruits i les llavors.

Tots els capítols van acompanyats d'abundants il·lustracions, 180 figures, d'excel·lent qualitat. Han estat realitzades per Eugeni Sierra i Ràfols i ajuden molt a la comprensió del text.

El llibre és important, no just per posar a l'abast del lector no especialitzat una introducció a la Botànica, sinó també, pel fet de normalització lingüística que suposa l'aparició d'un llibre escrit en la nostra llengua, que ensenya l'ús correcte dels termes tècnics d'una disciplina. A part d'això, hem de remarcar la qualitat literària del text. L'autor s'ha preocupat per aconseguir una escriptura fluida i la seva lectura es fins i tot agradable. Aquesta preocupació no és gaire freqüent entre els científics.

El text pot ésser utilitzat amb profit pels estudiants de batxiller i COU i, fins i tot pels universitaris, com a introducció a la Botànica. També serà de gran ajuda als professors d'EGB i batxiller, per ampliar o aclarir coneixements, extreure exemples o fer ús dels gràfics i il·lustracions per ampliar les seves explicacions.

TONI BENASSAR ROIG

Lluís Font, Josep M.^a

Test de la Família

Oikos-Tau. Barcelona 1979.

190 pàgs. 23 csm.

159.9.072

Resumen del índice: I. Características generales. II. Valorización y Desvalorización. III. Componentes jerárquicos. IV. Determinantes de estructura y contenido. V. Resumen. Ejemplos. Cuadros de Cuantificación de datos. Significación de diferencias de porcentajes. Bibliografía.

Organitzat pel departament de Psicologia, aquest mes s'han donat dues conferències. Una el dia 15, pel psicòleg clínic Toni Fuster, que ens va parlar del "paper de l'educador en la prevenció de l'abús de les drogues a l'escola". Després de senyalar que "educar per a prevenir" era la millor resposta que podíem donar al problema de l'abús de les drogues. Va recalcar la necessitat d'una acció conjunta de la família, l'escola i la comunitat a l'hora de cercar solucions al problema. L'altra el dia 22, pel pediatra Oriol Valls, que aquests dies acaba de publicar un interessant llibre titolat: "Creciendo juntos" (los niños, nosotros y la salud), va passar revista als conceptes bàsics de l'educació sanitària que ens cal conèixer a tots els que dia a dia veiem créixer als infants, "perquè els ajudem a fer-ho en plenitud, llibertat i respecte".

Convidat pel professor i alumnes de *Literatura Catalana*, vengué a parlar de la seva obra literària l'escriptor *Jaume Santandreu*.

Vengué a parlar de: *Juan de Juanes y la Sociedad Valenciana de su tiempo*, el director del Museo Provincial de Valencia, D. Felip M.^a Garin Llompert.

Pels dies 12, 13 i 14 de maig el Departament de Ciències Socials organitzà unes Sessions de Feina damunt *Didàctica de les Ciències Socials*, amb la col·laboració dels Professors *Manuela Balanzá i Rafel Valls*, dels grups "Garbi" i "Germania 75". Els objectius principals d'aquesta activitat han estat la integració, a nivell didàctic, de les matèries de l'especialitat, amb una vasa de treball intensiu teòric-pràctic.

Dia 18 de Gener vengué a parlar de la novel·la catalana de la Post-guerra l'escriptora M.^a Aurèlia Campmany.



El passat dia 12, organitzat pel departament de plàstica i dinàmica, se celebrà, en el saló d'actes de l'escola, un concert a càrrec del quintet de vent "Ciutat de Palma" i de "Musica Viva".

Sobre el *Guernica* de Picasso, ens va venir a parlar el crític Santiago Amón.

El passat mes de desembre els alumnes de la matèria optativa "Història de la pedagogia balear" realitzaren un viatge d'estudis a Menorca. Entre altres visites i activitats cal esmentar els ajuntaments de Ciutadella i Maó; el Col·legi Nacional d'E. G. B. "Joan Benejam", l'escriptor *Joan Hernández Mora* i el conseller *Andreu Murillo*. Els acompanyaven els professors *Jaume Oliver* i *Bartomeu Mulet*.

Els alumnes de tercer curs, especialitat filologia, amb el professor de pedagogia *Jaume Oliver*, el passat dia 23 d'abril visitaren les escoles d'Algaïda, "Simó Ballester" de Manacor i unitària de Porto-Colom. Les va ésser explicat el seu funcionament i organització, constituint la jornada una experiència molt profitosa.

Uns quants d'alumnes de 3^{er} (Ciències B), realitzaren, les passades vacances de Pasqua, un viatge de fi de carrera. Visitaren Barcelona i el Pirineu Andorrà.

Resumen del libro: El test de la familia está considerado como una de las técnicas de diagnóstico de la afectividad infantil más ricas en contenido. Facilita la exploración de las vivencias conflictivas del niño, que de una u otra forma siempre guardan relación con los elementos de su familia. Este libro condensa los resultados de una interesante investigación en este campo y ofrece valiosa información sobre las características diferenciales de los niños; en este sentido analiza las diferencias debidas a los niveles socioculturales de los padres, tamaño de la familia y al orden relativo de los hermanos. Es así como el autor amplía las posibilidades diagnósticas de esta técnica, asegurando-

les al propio tiempo una mayor objetividad interpretativa. Este libro es fruto de ocho años de investigación del equipo del Laboratorio de Psicología de la Salle de Barcelona.

El Autor: Nacido en Lérida en 1936, es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Barcelona. Profesor de Instituto de Enseñanza Media por más de seis años, su interés por la psicología le llevó a especializarse en esta materia. Desde 1970 es profesor de Psicodiagnóstico de la Universidad de Barcelona a la vez que director técnico del Laboratorio de Psicología Aplicada de la Salle. Es una autoridad en investigación de las técnicas de Psicología Aplicada.



AVIS

El pròxim nombre de MAINA compareixerà el proper desembre. Per tant la data màxima d'entrega d'originals és el 31 d'octubre, a fi d'alleugerir la feina tècnica.



