

# MAINA

7

	<i>editorial</i>	1	
	<i>ciències</i>		
JAVIER GONZALEZ DE ALAIZA GARCIA		2	<i>Los diagramas bioclimáticos.</i>
	<i>filologia</i>		
GABRIEL M. <sup>a</sup> JORDA LLITERAS		5	<i>El reto de la noche: Arte y poesía en "Vol de nuit".</i>
TONI ARTIGUES / BARTOMEU MULET / ANDREU SALOM		8	<i>Una experiència de coneixement del medi: Bunyola.</i>
	<i>música</i>		
BALTASAR BIBILONI		14	<i>El cant coral infantil.</i>
	<i>pedagogia</i>		
JAUME OLIVER JAUME		20	<i>Maria Antònia Salvà, 25 anys després. (Aproximació didàctica a la seva obra).</i>
RAMON BASSA		24	<i>La passió de llegir.</i>
LLORENÇ M. DURAN		27	<i>Organització i aprenentatge.</i>
	<i>plàstica / dinàmica</i>		
ROSER JUANOLA I TARRADELLAS		30	<i>Saber "mirar" i saber "fer".</i>
	<i>socials</i>		
VICTOR M. GUERRERO AYUSO		32	<i>En torno a los sacrificios humanos en la antigüedad.</i>
JULIAN GARCIA DE LA TORRE		38	<i>La doctrina protestante ante la Inquisición de Mallorca.</i>
CARLES MANERA ERBINA		41	<i>Cap a una altra visió de la crisi econòmica.</i>
A. GOMEZ ORTIZ		45	<i>L'esdevenir de la Geografia a les escoles normals.</i>
	<i>creació</i>		
BIEL COLOM		51	<i>A la plaça. Poemes.</i>
ANGEL GENER RAMIS		52	<i>El cas de les panades misterioses.</i>
JOAN TORRENS		55	<i>ECCA, una tecnologia educativa espanyola.</i>
GUILLEM CABRER		58	<i>Recensió.</i>
BERNAT PUJOL		59	<i>Crítica de cinema.</i>

## MAINA

N.º 7 - Maig 1983 - Any V

**DIRECTOR:**

Guillem Cabrer

**SUBDIRECTOR:**

Antoni Vicenç

**CONSELL DE REDACCIÓ:**

Toni Artigues

Ramon Bassa

M.<sup>a</sup> Carme Fernández

Francesca Florit

Bartomeu Llinàs

Matilde Mollà



Ru 00 203

**REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:**

Escola Universitària

de Professorat d'EGB

C/. Pedagog Joan Capó, s/n.

Telèfon 25 13 49

Ciutat de Mallorca

Dipòsit Legal: P. M. 614-1979

**Imprimeix:**

IMPRESA POLITÈCNICA

Carrer Troncoso, 3

Telèfon 21 26 60

Ciutat de Mallorca

Preu de venda: 200 pessetes

*Sens dubte, estam davant una situació política conflictiva, a causa dels dos fronts oposats que han de pastar la nostra legislació. I som conscients dels resultats perniciosos que això pot tenir per a la pedagogia balear. La lluita serà el fruit de dues notables oposicions i caurà qui caurà. Per això aquells que ens sentim responsables de l'educació de les noves generacions pegam avui un crit d'alerta!, amb ganes de sensibilitzar els nostres polítics.*

*Bé sabem que no és des de dalt que se solucionen les coses, tot al contrari, som els que cada dia tenim contacte amb infants, al·lots o joves, els que hem de proposar amb serietat, concisió i tenacitat tot quant és necessari perquè l'aprenent es desenvolupi en un medi del tot favorable. Després de l'empenta que ja duim no podem ignorar la nostra història, ni la nostra geografia, ni la nostra economia, ni els nostres costums, ni els nostres deures i/o avantatges, ni la nostra llengua que ens plau recordar que és ciència, comunicació, creativitat, teràpia, eina, orfebreria..., i identificació!*

*És que, per ventura, tot quant deim, recordam i demanam no és Autonomia?*



# LOS DIAGRAMAS BIOCLIMÁTICOS

## SEXTA HIPOTESIS. LA TRANSFERENCIA DE HUMEDAD EN EL TIEMPO

### *La generalización de las compensaciones hídricas*

De la misma manera que, en la hipótesis anterior, se abordó el problema de la compensación de los déficits hídricos, por sequía, en esta hipótesis se tratará el problema de los superavits.

### *La capacidad de retención*

Es conocido que, el suelo, en función de su textura, profundidad, composición, etc., puede retener cantidades variables de agua.

Si los periodos a considerar fuesen lo suficientemente pequeños y las precipitaciones, continuas, en lugar de intermitentes, el concepto climatológico que tratamos de establecer, al hablar de capacidad de retención, tendría un cierto grado de constancia cuantitativa y mayor proximidad a las condiciones reales edafológicas.

Al alargarse los periodos a etapas mensuales y ser las lluvias discontinuas, en función de las veces que haya llovido, se requerirá una variable —capacidad de retención edafológica— para transferir la misma cantidad de agua al mes siguiente.

Llamamos “capacidad de retención” (CR) a la parte del saldo D-E (Disponibilidades hídricas menos Evapotranspiración potencial), en mm. de agua que, de un periodo de un tiempo —un mes—, puede pasar al siguiente y que se supone constante en determinada situación ecológica. Esta forma de transferirse la humedad en el tiempo, mediante límite constante y determinado, constituye la sexta hipótesis.

Es decir, si se dice que en determinada circunstancia geográfica y edafológica,  $CR = 80$  mm., se quiere indicar que, una vez satisfechas las necesidades de la vegetación, cuantificadas mediante E, del saldo D-E, de cada mes, sólo podrán pasar al mes siguiente 80 mm. como máximo. El resto, si lo hubiese, se considera perdido.

A medida que CR sea mayor, el aprovechamiento teórico de los recursos hídricos mejora y la situación fitoclimatológica cambia en el mismo sentido que si fuese el aspecto real edafológico el que cambiase de esa manera.

### *Hipótesis complementaria: El balance hídrico en forma cíclica.*

Con todo lo anterior hay ya base suficiente para iniciar el balance hídrico de una situación climatológica, con tal de que se conozcan las precipitaciones (mensuales), la evapotranspiración potencial (que puede calcularse) y la evapotranspiración residual (que está pendiente de determinar).

Pero, aunque se conociese esta última, se presenta un problema previo: Por qué periodo, por qué mes debe comenzarse.

Si se trata de estudiar, fitoclimatológicamente, no tanto una estación, sino un periodo de tiempo, un año concreto, el problema se puede resolver empezando el balance con antelación de dos, tres, ... años, de forma que el error producido por el arbitrario comienzo quede atenuado (fácilmente queda anulado), con el transcurso del tiempo.

Pero si por el contrario pretendemos estudiar la estación, es decir, establecer la situación climatológica media, no cabe esta solución.

La solución que se propone es cerrar el balance cíclicamente sobre si mismo, apoyándose en los datos-promedios mensuales.

Es decir, se empieza en un mes cualquiera, puede ser enero, se van haciendo los pases de las disponibilidades hídricas excedentes al mes inmediatamente posterior, limitándolas por la capacidad de retención (CR), que se suponga. Se hacen, en su momento, las compensaciones post-sequía apoyándose en la evapotranspiración residual (e), como se ha dicho y al terminar con el último mes, se enlaza el saldo de su situación con el primero, con el que se empezó.

Se dan, teóricamente, tantos ciclos como sean necesarios hasta observar que las disponibilidades hídricas de cada mes resultantes de la transferencia del saldo, permanecen constantes. El balance está, entonces, cerrado. De esta forma se obtiene un balance, representativo del promedio climatológico, obtenido con objetividad.

Debe tenerse en cuenta que hay sencillos trucos para no hacer más que un ciclo. Basta empezar, según los climas, en el primer mes de sequía o en un mes que recibe del anterior notables excedentes. También se debe estar prevenido de que, a veces, los balances no se cierran: son divergentes. Ocurre esto en los climas extremadamente

secos, en los que la sequía no llega a compensarse. El balance, obtenido así, se denomina DIVERGENTE POR SEQUIA.

También los hay DIVERGENTES POR SATURACION en los casos de climas muy húmedos, por lluviosos, cuando se utiliza CR ilimitada. La tendencia se hace patente enseguida, en este caso ocurrirá que la intensidad bioclimática real igualaría a la potencial (I. B. R. = I. B. P.).

### *La cuantificación de la evapotranspiración residual*

Dando por cierta la sexta hipótesis, se está ya en condiciones de la determinación de la evapotranspiración residual.

Para ello se necesitaba un sujeto biológico lo suficientemente sensible y nada mejor que un pastizal de secano. Se disponía de ensayos directos realizados en pastizales del antiguo Patrimonio Forestal del Estado, así como de bibliografía.<sup>1</sup> Con un poco de experiencia se lograba averiguar con qué CR, aproximada, "funcionaba" el pastizal en estudio, porque la capacidad de retención influye especialmente en el límite de la I. B. R. incompleta en su primera parte, es decir, en el descenso de producción de hierba, al iniciarse la sub-sequía y la evapotranspiración residual, especialmente, ejerce su acción, o es más decisiva, en la producción estival, sin perjuicio de su influencia conjunta.

Siendo  $\frac{E}{e} = \varphi$  y sabiendo constante esta relación, por hipótesis complementaria de la 3.<sup>a</sup> hipótesis,<sup>2</sup> siendo E = Evapotranspiración potencial, e = Evapotranspiración residual (= Evapotranspiración potencial a savia parada); se ensayaron las hipótesis de  $\varphi = 3; 4; 5; 6$  y 7.

Las hipótesis  $\varphi = 3$  y  $\varphi = 4$  resultaron casi siempre falsas porque aparecía la contradicción de que en las etapas de sequía con I. B. S. en los diagramas así obtenidos existía actividad vegetativa, pequeña, pero mensurable.

La hipótesis  $\varphi = 7$  quedó también eliminada porque daba en estío, intensidades bioclimáticas incompletas muy superiores, proporcionalmente, a las producciones herbáceas.

Las hipótesis con  $\varphi = 5$  y  $\varphi = 6$  daban curvas de I. B. R. muy semejantes a las producciones herbáceas, a lo largo del tiempo.

Las variaciones que se obtenían en la práctica, al emplear las hipótesis  $\varphi = 5$  y  $\varphi = 6$ , no eran grandes. Suponían el aplicar  $e = 0'2 E$  o bien  $e = 0'16666...E$ . La facilidad de cálculo que implicaba el usar  $\varphi = 5$ , al usarlo

como multiplicador o como divisor y la casi imposibilidad de obtener más precisión, decantó la alternativa por la utilización del valor  $\varphi = 5$ . El encaje general de la teoría, como eficaz instrumento fitoclimático, nos garantiza que la elección no fue desacertada.

### *Hipótesis de aplicación*

Resuelta la cuantificación aproximada de la evapotranspiración residual, en función de la potencial, lo que ha implicado un control experimental (de proporcionalidad aproximada entre la I. B. R. y la producción herbácea), queda, sin embargo, en aras de una mayor aproximación del cálculo teórico de los diagramas bioclimáticos con la realidad, tener en cuenta una serie de factores, los cuales deben estar cuantificados de alguna manera en el diagrama bioclimático.

Estos factores a considerar son, fundamentalmente, los siguientes:

- a.—Capacidad de retención.
- b.—Escorrentía.
- c.—Altura topográfica.

Al considerar estos tres factores, nos permitirá tener en cuenta una serie de hechos reales que influyen de una manera notable en las diferentes situaciones edafológicas y su cubierta vegetal correspondiente, y que, hasta ahora, no habíamos considerado.

De hecho, el número de posibles variaciones que presentan los factores anteriormente citados, en los diferentes tipos de climas es notable. Es por lo que, en aras de la simplificación, vamos a considerar tan solo, en cada factor, un número mínimo de posibilidades, por lo que simplificaremos el cálculo, sin que existan notables diferencias entre el cálculo teórico y la realidad.

Los factores anteriormente expuestos, los desglosaremos en las siguientes hipótesis:

- a.—Hipótesis de capacidad de retención (CR).

Por lo que se refiere a esta hipótesis las experiencias realizadas demuestran que son tan solo necesarias dos hipótesis: suelos con escasa capacidad de retención edafológica, CR = 0, y suelos con notable capacidad de retención, para los que se ha elegido CR = 100. Al realizar las experiencias reseñadas anteriormente en pastizales, se veía que los suelos verdaderamente buenos, "funcionaban" con CR = 150 mm. No se excluyen, desde luego, CR mayores.

Para expresar e incluir esta hipótesis en los diagramas bioclimáticos, es suficiente considerar las capacidades de retención de 100 en 100 mm.; se aprecian las variaciones

de 50 mm., pero, parece un exceso de precisión su empleo. Los suelos con escasa capacidad de retención se les asigna el valor cero, mientras que aquellos suelos con notable capacidad de retención se elige la hipótesis  $CR = 100$ .

b.—Hipótesis de escorrentía (W).

Las disponibilidades reales de agua en el suelo, procedente de la lluvia, en un clima determinado, varían con la pendiente del terreno, en función de su cubierta vegetal, según la naturaleza del suelo, según la forma, más o menos intensa, de llover, etc.

Es decir, hay, o puede haber, escorrentía superficial que hace que, parte de las precipitaciones detectadas en el observatorio meteorológico no tengan trascendencia fitológica en el lugar donde cayeron. Realmente, es como si esas precipitaciones perdidas, no hubieran existido en ese punto.

Al hablar de escorrentía nos referimos, simplemente, a esa parte de la precipitación que, por la razón que sea, escurre superficialmente y no penetra en el suelo. Al intentar cuantificar la escorrentía nos sucede como en el apartado anterior: no existe un porcentaje constante de escorrentía en un clima y en un punto concreto, sin embargo debemos cuantificar de algún modo esta escorrentía. Las hipótesis de aplicación escogidas, han sido las siguientes:

Escorrentía nula ( $W = 0$ ), que conlleva el aplicar los datos meteorológicos mensuales sin manipular, ni aplicar correcciones. En general, su correspondencia edafológica será la de suelos llanos, o con buena cubierta vegetal, o artificialmente explanados (terrazas, bancales, etc.).

Escorrentía del 30 por 100 ( $W = 0.30$ ), que implica el reducir al 70 por 100 todas las precipitaciones mensuales. Su correspondencia edafológica tenderá a ser la de suelos de ladera.

Estas dos hipótesis de aplicación cabe combinarse con las dos anteriores ( $CR = 0$  y  $CR = 100$ ). El resultado será cuatro hipótesis de aplicación que contemplen las cuatro combinaciones posibles:

1.—Suelos de escasa capacidad de retención, llanos ( $CR = 0$ ,  $W = 0$ ).

2.—Suelos de gran capacidad de retención, llanos ( $CR = 100$ ,  $W = 0$ ).

3.—Suelos de escasa capacidad de retención, en ladera ( $CR = 0$ ,  $W = 30$  por 100).

4.—Suelos de gran capacidad de retención, en ladera ( $CR = 100$ ,  $W = 30$  por 100).

Lo normal es que, dentro del entorno aproximadamente delimitado por estas hipótesis, estén las posibilidades fitoclimatológicas de una estación. No debe olvidarse el hecho que pueden encontrarse capacidades de retención superiores a 100.

c.—Hipótesis de variación en altura.

Es bien sabido que, salvo inversiones de temperatura 4 invernales, meramente coyunturales, la temperatura des-

ciende con la altitud. Uno de los primeros autores que estudiaron dicha circunstancia fue Rudolf Geiger, quien en su obra "Der Klima der bodennahen Luftschicht" estudia la zona este de los Alpes tomando temperaturas a diversas altitudes.

En general, puede hablarse de  $0.5^{\circ}\text{C}$  por cada 100 metros ascendidos, como cifra orientativa del descenso térmico. Dichas conclusiones se ha podido comprobar que son aplicables en España.

También está comprobado que las precipitaciones suelen aumentar en cuantía con la altitud. Según los climas se encuentran cifras que oscilan entre los 25 y 100 mm. cada 100 m. más de cota. Estas cifras se dan como orientadoras porque, a veces, el incremento puede ser nulo.

Es de gran interés fitoclimatológico conocer cómo varían los índices con la altura y teniendo en cuenta que las estaciones meteorológicas no están distribuidas —no suelen estar— con profusión, hacen falta hipótesis que permitan establecer correlaciones entre los índices y la vegetación variable a medida que se asciende o se desciende desde la localización de la estación meteorológica.

Si se conocen los datos de una estación meteorológica determinada y se desea conocer el diagrama bioclimático de un punto próximo, pero situado a distinto nivel, haría falta:

—Conocer la temperatura media mensual del citado punto o al menos, aproximación del gradiente térmico, con el fin de establecer aproximadamente la temperatura.

—Conocer también el gradiente de las precipitaciones. —Calcular los coeficientes de pluviosidad referidos a un incremento concreto de las lluvias, ya sea positivo o negativo.

—Suponer que los coeficientes de pluviosidad, de cada mes, con incremento conocido de lluvias —positivo o negativo— y sin cambio de temperatura, se obtienen por interpolación simple, entre la estación base y el extremo que corresponda.

Con los coeficientes de pluviosidad así obtenidos, puede calcularse y dibujarse el diagrama bioclimático correspondiente a esta situación que en principio debe resultar imaginaria, no real.

Dibujado el diagrama correspondiente a la situación imaginada anterior, el diagrama definitivo se obtiene, con error despreciable, colocando la auténtica curva de temperaturas del punto altitudinal a estudiar, despreciando la curva anterior y supliendo las discontinuidades, si las hubiese, haciendo uso de los coeficientes de pluviosidad calculados.

(Continuará)

<sup>1</sup> Zulueta, J. Contribución al conocimiento de las posibilidades de los pastos en la zona costera meridional de Galicia. I.F.I.E. Anales. 1966.

<sup>2</sup> Ver: Los diagramas bioclimáticos (2). Maina número 2. Diciembre 1980. pág. 4.

EL RETO DE LA NOCHE:  
ARTE Y POESÍA EN “VOL DE NUIT”

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

María de Crisenoy, autora de una biografía sobre Saint-Exupéry, nos hace saber que el primer vuelo nocturno en la historia de la aviación fue llevado a cabo por un piloto argentino llamado Almonacid, enrolado en el ejército francés durante la primera guerra mundial.<sup>1</sup> Aunque la experiencia le costó un mes de arresto, muy pronto los ejércitos del aire comenzaron a realizar incursiones nocturnas de corta duración.

En la aviación comercial hubo que esperar hasta 1928 para que alguien se atreviera a volar de noche. Este primer vuelo fue llevado a cabo por Jean Mermoz al unir en veinticuatro horas las ciudades de Buenos Aires y Río de Janeiro. Sin embargo, a pesar de la importancia que su hazaña suponía para el futuro de la aviación comercial, el éxito de Jean Mermoz no fue bien acogido por sus compañeros: “Tu as le droit de te tuer si tu le veux, lui disent-ils. Mais nous, nous ne voulons pas mourir. Il est fou de prétendre que l'on peut accomplir un travail pareil toutes les semaines. Nous ne marchons pas”.<sup>2</sup>

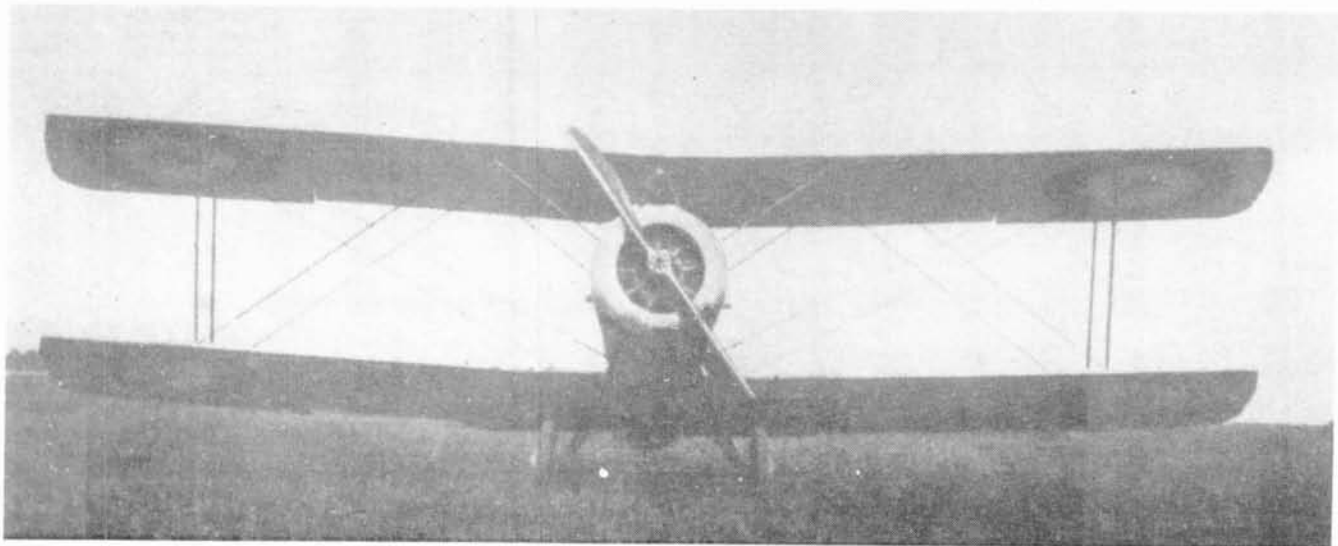
La necesidad de volar de noche para sacar ventaja a los otros medios de transporte, y el peligro de estos vuelos, constituyen el motivo inicial de *Vol de Nuit*, la segunda obra de Antoine de Saint-Exupéry.<sup>3</sup> Para la supervivencia de la aviación comercial era imprescindible demostrar la supremacía de este medio de transporte, y, para ello, había que volar de noche: “C'est pour nous, avait répliqué Rivière, une question de vie ou de mort,

puisque nous perdons, chaque nuit, l'avance gagnée, pendant le jour, sur les chemins de fer et les navires... Rivière ne savait pas quand ni comment l'aviation commerciale aborderait les vols de nuit, mais il fallait préparer cette solution inévitable”.<sup>4</sup>

Como en el caso de Mermoz, parece ser que, a pesar del éxito literario obtenido, el libro no fue bien acogido por compañeros del autor: “Parce que j'avais écrit ce malheureux livre, j'ai été condamné à la misère et à la inimité de mes camarades. Mermoz te dira quelle réputation ceux qui me m'ont plus vu et que j'aimais tant m'ont peu à peu faite. On te dira combien je suis prétentieux! Et pas un de Toulouse à Dakar, qui en doute”.<sup>5</sup>

Al analizar la obra de Saint-Exupéry solemos detenernos en los aspectos morales y filosóficos del pensamiento del autor, pero, a menudo, nos olvidamos del narrador y del poeta. Nos proponemos aquí hacer algunas consideraciones sobre el arte y la poesía de esta novela, en la que los elementos épicos y líricos se compenetran para formar un poema original.

*Vol de Nuit* nos narra, ante todo, la epopeya de los pilotos en su lucha por llegar a su destino, epopeya que se refleja en el drama personal de Rivière. El aparato de Pellerin, vencedor de la tempestad sobre la cordillera de los Andes; el de Fabien, prisionero del ciclón que le corta la retirada; los esfuerzos sobrehumanos del piloto para salvar la tripulación y el correo, constituyen, sin duda, los elementos de una nueva épica.



Tomemos por ejemplo la descripción de la cordillera de los Andes, sobrevolada por el correo de Chile. La cadena montañosa, tan temida por los aviadores, ceñida por eternas capas de nieve, ofrece al principio la pavorosa tranquilidad de un gigante dormido: "Les neiges de l'hiver pesaient sur elle de tout leur poids. Les neiges de l'hiver avaient fait la paix dans cette masse, comme les siècles dans les châteaux morts. Sur deux cents kilomètres d'épaisseur, plus un homme, plus un souffle de vie, plus un effort. Mais des arêtes verticales, qu'à six mille d'altitude on frôle, mais des manteaux de pierre qui tombent droit, mais une formidable tranquillité".<sup>6</sup> Este gigante dormido nos recuerda su historia que se pierde en la noche de los tiempos. Una rápida imagen nos hace reflexionar sobre la dimensión temporal de la vida.

Este conjunto de picachos inofensivos comienza a despertar bajo el impulso del viento y, bruscamente, surge un universo hostil contra el cual deberá luchar el piloto: "Puis tout s'était aiguïté. Ces arêtes, ces pics, tout devenait aigu: on les sentait pénétrer, comme des étraves, le vent dur. Et puis il lui sembla qu'elles vivaient et dérivait autour de lui, à la façon de navires géants qui s'installent pour le combat. Et puis, il y eut, mêlée à l'air, une poussière: elle montait, flottant doucement, comme un voile, le long des neiges. Alors, pour chercher une issue en cas de retraite nécessaire, il se retourna et trembla: toute la Cordillère des Andes, en arrière, semblait fermenter".<sup>7</sup> Sin embargo el correo de Chile consigue escapar. No ocurre así con el avión de Patagonia. Su lucha épica nos conduce al corazón del drama. Las primeras embestidas del ciclón sólo sacuden suavemente el aparato. Cuando el piloto se da cuenta de que no puede evitarlas, inicia el combate con la esperanza de poder esquivar el ciclón volando a baja altura, o de poder regresar en caso de necesidad. Al comprobar que la retirada es imposible, el piloto sabe que está perdido: "...cette nuit était sans rivage puisqu'elle ne conduisait ni vers le port, ni vers l'aube: l'essence manquerait dans une heure quarante. Puisque l'on serait obligé, tôt au tard, de couler en aveugle, dans cette épaisseur".<sup>8</sup> Aunque sin ilusión, Fabien está, sin embargo, decidido a luchar hasta el final. No le anima un sentimiento de rabia o desesperación, sino un valor sereno, lúcido frente a la tragedia. Indiferente a la muerte se entregará totalmente a su misión.

Durante la tormenta, cielo y tierra, hombre y aparato, oscuridad amenazante y resplandor de las agujas del cuadro de mandos, se mezclan en un torbellino frenético: "Il parut (au pilote) que la matière aussi se révoltait. Le moteur à chaque plongé vibrat si fort que la masse de l'avion était prise d'un tremblement de colère. Fabien usait ses forces à dominer l'avion, la tête enfoncée dans la carlingue, face à l'horizon gyroscopique car, au dehors, il ne distinguait plus la masse du ciel et de la terre, perdu dans une ombre où tout se mêlait, une ombre d'origine des mondes".<sup>9</sup>

Por fin, extenuado, ahogado por la espesa oscuridad, obsesionado por la necesidad de luz y atraído por el centelleo de algunas estrellas, cruza el techo de nubes buscando, antes de morir, el resplandor de la luna: "Et c'est à cette minute que luirent sur sa tête, dans une déchirure de la tempête, comme un appât mortel au fond d'une nasse, quelques étoiles.

Il jugea bien que c'était un piège: on voit trois étoiles dans un trou, on monte vers elles, ensuite on ne peut plus redescendre, on reste là à mordre les étoiles...

Mais sa faim de lumière était telle qu'il monta".<sup>10</sup>

Páginas como ésta nos descubren el poeta que anida en Saint-Exupéry. Yvonne Sarcey opina que el autor no es muy consciente de sus dones poéticos, que "ce livre ruisselle d'une poésie que l'on ignore".<sup>11</sup> Sin embargo, tanto en los prefacios escritos por Saint-Exupéry, como en bastantes páginas de su correspondencia o de sus *Carnets*, comprobamos que nuestro autor somete el proceso creador a una intensa reflexión. En el prefacio al libro de Ann Marrow Lindbergh, *Le vent se lève*, describe lo que constituye la unidad interna de una obra literaria, lo que él define como "la marque d'une continuité souterraine",<sup>12</sup> y nos recuerda una reflexión de Flaubert acerca de *Madame Bovary*: "Ce livre? j'ai cherché avant tout à y exprimer une certaine couleur jaune et de ces angles de murs où se nichent parfois les cafards".<sup>13</sup>

¿Cuál es este "color" que Saint-Exupéry quiere dar a *Vol de Nuit*? El mismo nos lo dice en una carta escrita a su madre: "Maintenant j'écris un livre sur le vol de nuit. Mais dans son sens intime, c'est un livre sur la nuit".<sup>14</sup> Esta confidencia nos proporciona la clave de la obra. Todos los aspectos de *Vol de Nuit*, el épico, el lírico, el estudio moral; todos los episodios, en el cielo, en el aeródromo o en la habitación del piloto, giran alrededor del misterio y de la poesía de la noche.

Es la noche quien provoca la angustia de Rivière cuando éste vela, preocupado por sus pilotos, esperando su regreso: "Devant une fenêtre ouverte, il s'arrêta et comprit la nuit. Elle contenait Buenos-Aires, mais comme une vaste nef, l'Amérique",<sup>15</sup> mientras en las alturas, Fabien "se heurte à l'épaisseur de la nuit comme à un mur".<sup>16</sup>

Lo que fundamenta la unión y la solidaridad entre estos hombres, que, tanto en tierra como en el aire, trabajan para que los correos lleguen a Europa, es, sin duda, el ideal de la aviación comercial, pero también es la noche que, con sus peligros, amenaza este ideal: "Quelle menace apporte un appel, qui vient de la nuit du dehors, lorsque deux courriers sont en vol?".<sup>17</sup>

El jefe de línea que siempre ha ahogado sus sentimientos, se entenece y se siente unido a este secretario que le presenta las órdenes del día: "Rivière se découvrait une grande amitié pour cet homme, qui chargeait aussi le poids de la nuit. Un camarade de combat, pensait Rivière, il ne saura sans doute jamais combien cette veille nous unit",<sup>18</sup> y, al mismo tiempo, el piloto frota sus dedos





Saint-Exupéry

entumecidos, estos dedos que sostienen "le coeur battant de son camarade et le sien".<sup>19</sup>

Cada vez que un avión aterriza es la noche quien lo restituye a la luz de los hombres, pero también es la noche quien envuelve las llamadas angustiosas de una tripulación en peligro. Las señales sonoras que todavía unen a la tripulación con los compañeros que, desde el suelo, siguen su combate desesperado, llegan débiles, apagadas por el fragor de la tempestad nocturna: "On suivait du poste de radio de Buenos Aires sa plainte mêlée au grésillement des orages. Sous cette gangue sourde, l'or de l'onde musicale se perdait. Quelle détresse dans le chant mineur d'un courrier jeté en flèche aveugle vers les obstacles de la nuit".<sup>20</sup>

Esta música cifrada que, como el avión, es uno de los últimos adelantos de la técnica,<sup>21</sup> se manifiesta aquí como símbolo de la fragilidad del hombre, cuyo heroísmo es simbolizado, en otros momentos, por el canto triunfal que se eleva sobre la ciudad dormida: "Seule relie encore Fabien au monde une onde musicale, une ondulation mineure. Pas une plainte. Pas un cri. Mais le son le plus pur qu'ait jamais formé le désespoir".

Rivière es el único que comprende el significado de esta música, puesto que él es el único responsable de estos hombres que vuelan en la noche. Cuando en la soledad de su despacho medita sobre el sentido de la acción, la música compuesta por las llamadas y respuestas de la radio se transforma en una sonata cuyos ecos le persiguen y le obligan a profundizar en su reflexión: "Le message

de cette musique venait à lui, à lui seul, parmi les médecins, avec la douceur d'un secret. Ainsi le signe de l'étoile. On lui parlait par dessus tant d'épaules, un langage qu'il entendait seul".<sup>23</sup>

Esta frase musical que acompaña la reflexión de Rivière nos recuerda la *Sonate de Vinteuil* de Marcel Proust: "Proust retranché de la vie, malade, prisonnier dans sa chambre de liège, se relie dans son oeuvre immense par un seul fil au monde métaphysique, par le fil de quelques mesures de la *Sonate de Vinteuil*. Et c'est la musique encore qui touche un aviateur, aussi éloigné que possible de l'introspection proustienne".<sup>24</sup>

Este hilo musical que une el avión con los hombres de tierra, pone de manifiesto el ritmo binario que preside la narración de *Vol de Nuit*. Ritmo de la noche con sus mortíferas tinieblas frente al centelleo de los astros y a la multitud de "provisions blanches".<sup>25</sup> Ritmo de la embriaguez del despegue frente a la nostalgia del regreso. Ritmo del mismo drama de *Vol de Nuit*, drama vivido en el cielo y en el aeródromo donde, a cada fase de la lucha del piloto en peligro, corresponde una fase de angustia de los que esperan en tierra. Son, en definitiva, versiones diversas del combate fundamental del hombre para domar el azar e imponer su voluntad a un universo rebelde.

#### NOTAS

<sup>1</sup> MARIA DE CRISENOY: *Antoine de Saint Exupéry*. París, Editions Spes, 1950. p. 78.

<sup>2</sup> GEORGES CLERC: *L'Aéropostale*. París, Editions de Minuit, 1954, p. 121.

<sup>3</sup> París, Editions de la Nouvelle Revue Française, 1931.

<sup>4</sup> *Vol de Nuit*, p. 99.

<sup>5</sup> Carta dirigida a Guillaumet, citada por RENE DELANGE en *La Vie d'Antoine de Saint-Exupéry*. París, Editions du Seuil, 1948, pp. 59-60.

<sup>6</sup> *Vol de Nuit*, pp. 37-38.

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 39.

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 128.

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 132.

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 134.

<sup>11</sup> YVONNE SARCEY: *Annales politiques et littéraires*, 15 décembre 1931, p. 520.

<sup>12</sup> ANN MARROW LINDBERGH: *Le vent se lève*, París, Corréa, 1939. Préface, p. XXII.

<sup>13</sup> *Ibid.* pp. XI-XII.

<sup>14</sup> *Lettres à sa mère*. París, Editions Gallimard, 1955. p. 210.

<sup>15</sup> *Vol de Nuit*, p. 57.

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 68.

<sup>17</sup> *Ibid.* p. 75.

<sup>18</sup> *Ibid.* p. 77.

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 133.

<sup>20</sup> *Ibid.* p. 58.

<sup>21</sup> En la época de *Vol de Nuit*. Recordemos que los primeros aviones de la Línea no estaban equipados con aparatos de radio, teniendo que utilizar palomas mensajeras para sus comunicaciones.

<sup>22</sup> *Vol de Nuit*, p. 142.

<sup>23</sup> *Ibid.* p. 72.

<sup>24</sup> ROBERT DE SAINT-JEAN, *Revue Hebdomadaire*, 12-12-1931, p. 224.

<sup>25</sup> *Vol de Nuit*, p. 137.

# UNA EXPERIÈNCIA DE CONEIXEMENT DEL MEDI: BUNYOLA

## 1. INTRODUCCIÓ

El mes de Novembre del curs 1981-82 se va fer una trobada a la Comuna de Bunyola a la qual participaren professors i alumnes de l'Escola Normal, de tots els cursos i especialitats.

El propòsit d'aquesta trobada era planificar un estudi pluridisciplinari (geogràfic, biològic, polític, econòmic, sociològic, lingüístic, cultural...), del terme municipal de Bunyola.<sup>1</sup>

A tal efecte, i després d'una visita conjunta a distints llocs del poble (fàbrica de palo, visió panoràmica del poble des del Puig des Castellet, Sa Comuna, etc.), se va discutir sobre els aspectes que se pretenien estudiar. En aquest sentit, cada professor va exposar el seu

esquema de treball, tot referint-se a la matèria de la seva especialitat i partint d'aportacions realitzades a altres indrets i institucions educatives.<sup>2</sup> Posteriorment, i en dies successius, se varen anar formant els corresponents grups de treball, coordinats cada un per un especialista en la matèria —normalment un professor—.

La manca de contacte entre els grups i la dispersió dels seus membres (ja fos per les Pràctiques, excés de feina, desinterés, etc.) va fer que pràcticament cap dels grups no pogués concloure el que s'havia proposat; En conseqüència, la globalització dels resultats obtinguts per cada grup de treball no va ésser possible, i tampoc, en general, no se va tirar endavant la interrelació prevista entre els distints grups.

Així i tot, el grup de sociolingüística, va mantenir



FOTOGRAFIA: PERE BRU

contactes amb el grup de sociologia de tal manera que se va arribar a una mena de fusió entre els dos grups.<sup>3</sup>

La feina que pensàvem fer constava dels següents punts:

1. Elaborar i passar una enquesta sociològica i sociolingüística a tot el poble.

2. Elaborar i passar una enquesta sociològica i sociolingüística a l'escola.

3. Realitzar un estudi dels rètols i plaques dels carrers.

4. Estudi sobre l'ús del català a l'Ajuntament, a la Biblioteca, als quioscs, a l'Església, als clubs...

A finals de desembre vàrem tornar a Bunyola i se va començar la tasca, tot dividint-se el grup en dos subgrups.

Un va fer un recorregut pels carrers del poble i els seus voltants (incloent-hi Palmanyola), per tal d'observar les plaques i rètols dels carrers en general i fer-ne una classificació pel que fa a la llengua.

L'altre grup, se va encarregar de fer un mostreig entre deu persones del poble, a fi de comprovar la validesa del model d'enquesta elaborada, i amb la qual preteníem copsar la realitat socio-econòmica, cultural i lingüística de Bunyola. Aquesta enquesta s'havia de fer entre tots i a nivell de tot el poble, com ja hem dit, però per les causes que hem esmentat abans i que afectaren tots els grups en general, no s'ha realitzat encara. Sí que se va fer, en canvi, l'enquesta a l'escola.

La tasca dels dos grups abraça els següents punts:

—Visites a l'Ajuntament, arxiu,<sup>4</sup> obtenció dels plànols de carrers, entrevista al batle...

—Entrevista directa al metge del poble i a altres persones.

—Recorregut pels carrers de Bunyola i de Palmanyola.

—A l'escola se va trobar la col·laboració dels mestres dels distints nivells per passar l'enquesta als al·lots.

Tot seguit passam a detallar els resultats d'alguns dels treballs que duguérem a terme.

## 2. RÈTOLS DE BUNYOLA

De primer, indicar que no podem parlar dels rètols indicadors dels carrers de Bunyola i de Palmanyola,

perquè vàrem perdre els plànols amb les indicacions fetes sobre el tema.

Pel que fa als rètols comercials, tot fent un recorregut pels carrers de Bunyola, els hem classificat en els següents apartats, atenint-nos a l'ús que fan de la llengua catalana (Vegeu LLUC, maig-juny del 79):

1.—Rètols en castellà: 15.

2.—Rètols que donen el nom al local en català, i indicador del tipus de negoci en castellà: 1 (ja fora del poble: "Complejo Bar Restaurante Ca'n Penasso").

3.—Rètols que donen el nom al local en català, sense indicar el tipus de negoci (o cas que l'indiquin coincideix en català i castellà): 10 (per exemple, "Bar Sa Granja", Sa Peladora").

4.—Nom del comerç i indicador del tipus de negoci tot en català: 1 ("Jocs recreatius Sa Granja").

Aquests dos darrers casos (passant per alt l'ambigüitat terminològica "Bar", etc., del 3) fan ús normalitzat de la llengua catalana.

La retolació a l'interior de l'Ajuntament és tota en castellà, així com els plànols exposats i els escrits del tauló d'anuncis. Únicament els bàndols són fets en les dues llengües. A l'arxiu també tot és en castellà i només hi ha algunes etiquetes en català ("Obres", "Manament de pagaments 1972" i "Padró"). Cal consignar, a més a més, que al "Salón de sesiones", de 200 llibres únicament en vàrem trobar 3 en català, a part d'algunes revistes com "Quaderns" de l'Obra Social de la Caixa i "Dades balears 1910" del Consell.

Al cementiri totes les inscripcions són fetes en castellà llevat d'un, que diu: "Miquel Palmer i Serra, mort d'accident dia 3 d'octubre 1975 als 20 anys — D. E. P.".

A l'estació, tant els rètols com les diverses notes i escrits són igualment en castellà, fora d'un cartellet que diu: "Tramvia Port-Soller i Palma-Sóller (això en 4 idiomes més, a més del català) —Sortides només dimecres i festius— Típic tramvia Sóller-Port". En alguns llocs, en comptes de Buñola, s'hi pot veure escrit Bunyola, que és així com està escrit en els indicadors de les entrades al poble.

A l'oficina de correus no hi ha cap rètol en català, tot és en castellà.

A la Biblioteca, el rètol que hi ha a la porta és en 9

català, diu: "obert dimecres i dissabtes de 19,30 a 21,30". No vàrem dur a terme la feina d'escatir el nombre de llibres que hi ha, ni llur llengua.

A l'Escorxador Municipal i al Mercat Municipal hi figuren els següents rètols en castellà: "Matadero Municipal" i "Mercado Municipal", respectivament.

Totes les furgonetes, autocars, etc., que vàrem veure tenien els rètols en castellà (els autocars, per exemple, diuen Buñola en lloc de Bunyola). Únicament vérem un 4L blanc amb llum i micros retolat en català, deia: "Ajuntament de Bunyola - Policia Municipal", en canvi, a un altre vehicle, un Land Rover, posava "Ayuntamiento de Bunyola".

Quant als senyals de tràfic que tenen quelcom d'escrit són tots en castellà.

Finalment, tampoc no podem deixar d'esmentar la retolació exterior de la caserna de la Guàrdia Civil: "Todo por la Patria" i devora una banderassa "roja y gualda", tot plegat, estil colonial pur.

Pel que fa als anuncis, notes diverses, escrits, pintades, etc., hem de dir que són, en la seva majoria, en castellà. (Concretament en vàrem anotar 32 en castellà i només 13 en català, la majoria dels quals (em referesc als que estaven en català) eren felicitacions de Nadal). A les plaques en castellà dels carrers de Santa Catalina Thomàs i de Sant Mateu hi vérem aferrat un adhessiú que deia "Per què no en la nostra llengua?". La mateixa pregunta feim nosaltres a l'Ajuntament de Bunyola, i la volem fer extensiva a tots els ajuntaments de Mallorca i dels Països Catalans.

### 3. RÈTOLS DE PALMANYOLA

Els rètols comercials que vàrem trobar a Palmanyola els podem classificar en dos apartats:

1.-Rètols en castellà: 5.

2.-Rètols que donen el nom al local en català, i indicador del tipus de negoci en castellà: 1 ("Parrilla Sa Font Seca").

No hi ha doncs, cap rètol que faci un ús normalitzat de la nostra llengua.

A l'entrada de Palmanyola trobam el següent rètol: "Bienvenidos-Benvinguts a Palmañola".

A l'església els horaris de les misses són en català i castellà, si bé els altres rètols són només en castellà.

Hem d'esmentar també els rètols dels nombrosos xallets que hi ha a Palmanyola, tot dient que n'hi ha tants en català com en castellà (S'auzina, Son ametller petit, Can Baltasar, El Pradillo, Villa Bosch, Casa Ana y José...).

D'escrits, anuncis, notes, etc., de particulars, n'anotarem tres en castellà i un en català (un bar de l'entrada del qual posava "obert").

### 4. ENQUESTA ALS AL·LOTS DE 2.<sup>a</sup> ETAPA DE L'ESCOLA PÚBLICA DE BUNYOLA

Entre les activitats realitzades per estudiar l'ús lingüístic a Bunyola figurava l'anàlisi de l'escola mitjançant

enquesta. El grup de sociolingüística se va fusionar amb el de sociologia per a la realització d'aquesta enquesta i d'una altra adreçada a la població adulta. Pel fet que el qüestionari fa referència a moltes qüestions sociològiques que ens semblaren complexes limitarem la seva aplicació a la segona etapa de l'Escola Pública de Bunyola.

L'enquesta fou feta el 3r. trimestre del 1982, a 101 al·lots, a través dels mestres de l'Escola, i Catalina Galmés (alumna de 3.<sup>er</sup> de Socials), als quals agraïm la col·laboració. (També la de Guillem Florit per a la tabulació de dades).

Aquest nombre total, quasi rodó, permet oferir el nombre d'alumnes a cada resposta sense haver de treure percentatges, ja que pràcticament nombre i % coincideixen.

#### LLOC DE NAIXEMENT

	Propi	Del pare	De la mare
Bunyola	55	63	70
Resta de Mallorca	42	20	15
Altres llocs de parla catalana	1	4	2
Lloc de parla castellana	3	11	12
Lloc de parla gallega	—	1	—
N. C.	—	2	2

Dels que no han nascut a Bunyola 5 no fa encara 5 anys que hi viuen, 3 en fa menys de 10, i 5 fa 11 o 12 anys.

#### PROFESSIÓ DEL PARE I DE LA MARE

	Del pare	De la mare
Sector primari	9	3
Sector secundari	77	15
Sector terciari	4	—
Atur, pensionista	4	—
Feines de la casa	—	72
N. C.	7	11

#### LLENGUA D'ÚS

	Català (mallorquí)	Català i castellà	Altra o Castellà	N. C.
amb els pares	84	—	17	—
amb els amics	50	40	11	—
a l'escola	16	66	18	1
al carrer	61	27	13	—
amb un conegut o amic que entén però no parla català	26	5	65	—
En quina llengua t'agrada més que se facin les classes	45	2	51	3

## GRAU DE CONEIXEMENT DE LA LLENGUA CATALANA

L'entenc, la parl, la sé llegir i la sé escriure	22
L'entenc, la parl, la sé llegir i la sé escriure un poc	71
L'entenc, la parl, la sé llegir	2
L'entenc, la parl	—
L'entenc, només	—
Només l'entenc un poc	6
Ni l'entenc	—

### LLEGEIXEN

Tebeos	71	Poesies	11
Llibres de text	28	Contes	6
Novel·les	18	Altres	29

Dels llibres, revistes, etc., que llegeixes són en català:			
tots	1	pocs	21
quasi tots	8	quasi cap	24
la majoria	4	cap	33
la meitat	8	N. C.	2

### A L'ESCOLA T'AGRADA:

	treballar en grup	fer treball individual	escoltar el professor
molt	81	25	19
poc	13	44	46
gens	5	30	34
N. C.	2	2	2

### QUE T'AGRADARIA FER EN ACABAR L'EGB

Estudiar F. P.	57
Estudiar a un Institut	29
Treballar	23
N. C.	2

### VAS AL CINEMA

Cada parell de mesos	55
Cada mes	27
Cada 15 dies	11
Cada setmana	2
No hi vaig	3
N. C.	3

### ÚS DELS MALNOMS

	Pel malnom	Malnom i llinatge	Pel llinatge	N. C.
Com reconeixes els teus amics	11	35	45	10
Com reconeixes la gent del poble	32	15	40	14

## PASSEN LES VACANCES

A Bunyola	45	Als tres llocs	2
A altres llocs de Mallorca	16	A a. ll. d. M. i fora M.	2
Fora de Mallorca	15	N.C.	2
A Bunyola i a alt. ll. Mall.	9		

Les taules aquí presentades són bastant clares per si mateixes però volem fer alguns comentaris al conjunt de l'enquesta realitzada.

Per exemple a la primera taula se veu clarament que els llocs de naixement predominants són, primer Bunyola, i després, altres llocs de Mallorca. Pel que fa als individus d'origen castellanoparlant, si repassam les contestes referents a la llengua d'ús (taula 3), descobrim que continua essent la castellana; per tant no utilitzen la llengua catalana com a forma d'integració cultural, conserven la llengua del lloc d'origen.

Del segon gràfic hem d'indicar que la professió preponderant és la de picapreder, la qual se correspon sobretot amb els alumnes de la taula 8 que pensen majoritàriament estudiar F. P. i treballar.

Tambè se nota que els oficis característics d'una societat com la de Bunyola desapareixen i els fills no estan disposats a continuar les tradicions. Se veu que Bunyola també ha sofert el procés d'urbanització de la societat rural.

Ara bé, per completar aquestes afirmacions, caldria haver estudiat més ampliament la població dels adults; cal dir que de l'enquesta elaborada per als adults només se va passar una petita mostra.

La tendència a la castellanització se detecta a través de la utilització dels mitjans de comunicació i de les lectures que se duen a terme, i curiosament la lectura dels còmics ("tebeos") pot significar un factor afavoridor de tal dimensió, (vegeu la taula 5). Les lectures en català dels alumnes són molt poc significatives.

### TIPUS DE PROGRAMES DE TELEVISIÓ QUE MIREN

Pel·lícules	105
Telefilms	67
Culturals/de divulgació	26
Programes infantils	17
Informatius	17
Dibuixos animats	15
Esportius	12
Musicals	9
Documentals	8
Concursos	6
Novel·les	1
Teatre	1
Altres	3

Es evident que la influència culturalitzadora de la T.V. és important com a mitjà de persuasió, de mediació social, d'aculturització; és un canal de transmissió unidireccional, d'aquí la importància que té per a la comprensió de les tendències de comportament juvenil.

De totes maneres no cal significar les característiques d'aquest mitjà, sinó comentar les indicacions que ens poden suggerir les respostes efectuades pels alumnes de Bunyola.

Una primera manifestació que se dedueix d'aquestes respostes és l'interès cap a les pel·lícules i els telefilms, que vénen a esser un substitutori de les pel·lícules ofertes a les sales de projecció de cinema, però amb una sèrie de limitacions: per exemple la manca de possibilitat d'elecció, i la reducció o restricció de la vivència espectadora al nucli reduït de la família.

A més, una manifesta inculcació ideològica en els telefilms, on es transmeten unes pautes de comportament i de conducta social segons els esquemes culturals que representen els monopolis que dirigeixen les produccions.

És notoria la manca de motivació que desperten els programes infantils i juvenils en aquestes edats, segurament perquè no reflecteixen els seus interessos o perquè no els han sabut programar eficaçment perquè captassin l'interès dels espectadors.

També és significatiu el desinterès existent davant els programes televisius que necessàriament requereixen un mínim de creativitat, de desenvolupament de la imaginació, que per altra banda el mitjà televisió desenvolupa certament molt poc. Aquest programes podrien esser els musicals, el teatre, que són, però, significativament, àrees deixades de banda des del punt de vista de la formació escolar, i que no gaudeixen del suport de les institucions implicades en la construcció i el desenvolupament del sistema escolar i cultural del nostre país.

#### PROGRAMES DE RÀDIO QUE ESCOLTEN

Musicals	98
Esportius	15
Informatius / Divulgatius	8
Concursos	4
Consultoris	4
Infantils	3
Novel·les	3
Contes/Rondalles	2
Quasi tots	1
Cap	17



Val a dir que n'hi ha 45 que en lloc de decidir-se per un programa o programes determinats, se decanten per qualche emissora de ràdio. D'aquests, 19 ho fan per Ràdio Popular, 11 per Ràdio Mallorca, 10 per Cadena Ser, 1 per la Cadena Cope, 1 per Ràdio València, 1 per Ràdio Andorra.

El mitjà ràdio encara que recuperi audiència, no està a l'altura del mitjà televisió, però és molt més imaginatiu, perquè els programes i les notícies s'han d'imaginar ja que la imatge no hi és present.

Aquí hem de fer notar que és indicatiu que la definició de la tendència auditiva es decanti pels programes musicals, que són dels més freqüents a la ràdio i que la televisió no abraça amb tanta d'intensitat. Un altre aspecte a contemplar és l'interès pels programes esportius que són una captació fàcil per part dels receptors, que se senten motivats cap a ells per la consideració d'espectacle que avui en dia té l'esport a nivell de la societat de masses.

De totes maneres la proporcionalitat referent a la t. v. és molt poc significativa, ja que el món de l'audiovisual, forma part important de la divulgació de la societat tecnocràtica en què vivim, i és un canal imprescindible per al seu desenvolupament, perquè mitjançant la seva influència se transmet la imatge del món que se vol construir.

## 5. CONCLUSIÓ

Per acabar, volem fer una reflexió als lectors de la Revista Maina que estan relacionats amb la tasca docent de l'Escola Normal, aquesta reflexió és que la renovació educativa que se pot planejar a la nostra institució passa necessàriament per aquest tipus d'experiències interdepartamentals, perquè és una forma de facilitar la interdisciplinarietat i la col·laboració.

És bo que a l'Escola Normal els professors i els alumnes tinguin iniciatives experiències, per al desenvolupament pràctic de cada matèria, però també és important que a l'Escola Normal se conjuntin esforços i se produeixin intercanvis per aconseguir la globalització en l'estudi i coneixement de la nostra realitat, ja que el mestre ha d'estar preparat per concretar als seus coneixements teòrics en l'anàlisi d'una realitat, determinada que l'envolta.

Des d'aquí desitjam que aquesta experiència no sigui la darrera, i que durant el curs pròxim se convertesqui en una activitat normal de l'Escola. Convidam els que vulguin participar a aquesta iniciativa.

## NOTES

<sup>1</sup> Sobre la metodologia d'Estudi del Medi podeu llegir: "1 Setmana de Renovació Educativa. Cap a una pedagogia del Medi", ICE, Ciutat de Mallorca; PICORNELL, Climent i SUREDA, Jaume, "Educatió i espai: Pedagogia ambiental i educació ambiental",



FOTOGRAFIA: PERE BRU

MAYURQA n.º 17, Ciutat de Mallorca, 1980; BENASSER, Antoni, "V Setmana de Renovació Educativa", Maina n.º 4, desembre 1981. COLOM, Antoni, "Centros territoriales de documentación y educación autonómica", CUADERNOS DE PEDAGOGIA, n.º 94, Octubre 1982; el pròleg que Antoni J. Colom fa al llibre *La Nostra Història. Dels inicis fins a Jaume I* de Jaume Alzina i Jaume Sureda. Editat per l'ICE i l'Ajuntament d'Artà. Ciutat de Mallorca, 1980. (Vegeu també la nota 2).

<sup>2</sup> Cal recordar aquí les diverses experiències realitzades a les Setmanes de Renovació Educativa (1.ª Artà, 2.ª La Porciúncula, 3.ª Port d'Alcúdia, 4.ª Lluc, 5.ª Porto Cristo, 6.ª La Real -estiu 1982-) organitzades pels Departaments de Pedagogia i Geografia de la Facultat de Lletres i l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ciutat de Mallorca. Aquestes setmanes de Renovació Educativa tenen com a objectiu l'estudi del medi ambient a partir d'un enfocament interdisciplinari, tot presentant la realitat de manera global; de fet s'assoleix un baix nivell d'interdisciplinarietat perquè l'estudi d'aspectes concrets resta temps i esforços a la comunicació-informació entre els distints grups de treball.

<sup>3</sup> Formaren part del grup, entre altres: Andreu Salom, Guillem Florit, M.ª Martínez, Catalina Galmés, Mercè Valero, Joana Caldentey. El coordinaren: Toni Artigues i Bartomeu Mulet.

<sup>4</sup> Vegeu "L'Arxiu Municipal de Bunyola", Leonard Muntaner, Joan Ensenyat, Elvira González, Antoni Grimalt, Remeis Zaforteza. Mallorca, Maig-Juny 1981. No reproduïm l'entrevista al batle pel seu poc interès sense una anàlisi profunda de la tasca de l'ajuntament.

# EL CANT CORAL INFANTIL

per BALTASAR BIBILONI

Amb la publicació de la cançó "La Nevada", per a cor infantil o juvenil, inauguram una secció que publicarà material musical que ajudi a nodrir el repertori nostrat dedicat als infants. Aquest material podrà ser per a veus i/o instruments escolars, treballat sobre música tradicional o sobre temes originals. Des d'aquí feim una crida als poetes i músics que se sentin atrets per a cooperar a la realització d'aquesta tasca de caire pedagògic.



FOTOGRAFIA: PERE BRU

## I Valor educatiu

Amb una sèrie de col·laboracions a MAINA, intentarè fer un treball d'aproximació a la pedagogia del Cant Coral Infantil, aquí i ara, quan a certes escoles i a fora de les escoles, se viu un moment esperançador en vistes a la seva propagació i al seu perfeccionament.

Quan llegireu Cant Coral Infantil, oblidau, per favor, el grup de nins o de nines, que ben formats i més polidament uniformats, se disposen a fer *el concert*, amb un repertori de peces que potser cantaran, aparentment, molt bé, però no vulgueu saber amb quina metodologia s'ha arribat al brillant resultat final. Pensau millor amb un grup d'infants amb els quals s'empra el cant com a mitjà educatiu a tots els nivells, relacionant-lo amb les altres matèries del currículum escolar, amb un mètode d'aquells de "a poc a poc i bona lletra" i que vol formar sense pensar en resultats enlluernadors.

És primordial, en proposar una activitat que es pretén educativa, saber-ne el perquè. Aquest és l'ob-





jectiu d'aquestes primeres idees entorn del Cant Coral Infantil.

A la fruïció estètica de la música s'hi pot arribar per una doble via: fent-la o escoltant-la. És evident que la primera és la més idònia per a introduir l'infant al món musical. Per això s'ha d'estar, de principi, en contra de les audicions dirigides a infants sense una preparació mitjançant la pràctica musical, lo que molt sovint, es dona entre nosaltres, més pensant a satisfer necessitats propagandístiques dels organismes, que tenint en compte l'interès dels infants. Diguem-ho una vegada més: els infants necessiten primerament fer música —després vendrà escoltar-la— i és el que s'ha de promocionar, encara que costi més i que no sigui gens lluit.

La música per damunt tot és aliment espiritual, i la feim per a nosaltres mateixos. El conrador que al camp omple la seva solitud amb les tonades de feina, no ho fa perquè l'escoltin; i els nins o el jovent de totes les èpoques i de tots els indrets del món, quan canten, ho fan per a propia diversió; i quan el poble espontàniament entona els seus cants tradicionals, ho fa obeint sentiments que l'empenyen a fer-ho. Motius sociològics, que no fan al cas, han aconseguit al llarg del temps fer de la música més una *representació* que *expressió*. És important, si volem un home integralment educat, que ensenyem els infants a fer de la música un joc amb el qual es puguin expressar, retornant així a la música el seu paper essencial dins el context

de la cultura. De rebot aconseguirem fer del subjecte un oient actiu, que és el que ha d'esser un oient de música.

La pràctica del Cant Coral és la forma més eficaç i simple d'acostar l'infant —i també l'adult— a una vivència profunda de la música, fent música.

A l'Escola, l'única manera possible de fer ensenyament musical és la col·lectiva. Per tant, tota classe de música, des del primer moment en què s'hi fa un exercici vocal qualsevol, queda convertida en un cor. Aquest cor, que és la classe, en mans d'un professor expert, pren de cada dia més cos, progressa i es transforma lentament en un conjunt homogeni, artísticament disciplinat, sensible, i, per tant, expressiu.

Dins la relació Escola - Cant Coral apreciam una doble aportació a l'educació: La individual i la col·lectiva.

A cada individu, el Cant Coral l'educa, en primer lloc, físicament. L'ús correcte de l'aparell de fonació a un treball constant de superació. No són unes cordes vocals les que canten, és tota la persona la que s'ha de posar atenta i vigilant a l'hora de cantar. L'exacta posició del cos, l'equilibri entre tensió i relaxament, la flexibilitat i precisió dels moviments del diafragma, llavis, llengua, mandíbula, el domini de la respiració, etc., obliguen a una gimnàstica conscient, del valor educatiu de la que no hi caben dubtes. Amb el Cant Coral s'aconsegueix educar insensiblement la veu de l'infant, i, cap instrument tan important per a

ell com la seva veu. Tots els altres instruments són un allargament de les possibilitats, però ni els més perfectes arriben a les viabilitats expressives de la veu. Pensem també que la nostra veu és per a les orelles dels altres el que la nostra fesomia és per els seus ulls: reflex del que som. Una veu amb bona salut és indispensable no tan sols per al cant sinó també per anar per la vida: fixau-vos només amb l'eina de treball que és la veu per a un ensenyant, i quantes vegades aquesta veu està perduda, perquè ha estat emprada amb tècnica defectuosa, i com cantant bé des de petits s'hagués pogut evitar.

Des del punt de vista psíquic, el Cant Coral, com tot art, afina la sensibilitat, allibera tensions, dona força moral amb la joia profunda que crea. Enmig del mecanicisme que és la vida d'avui, és oreig refrescant, finestra oberta cap a horitzons ideals. Per altra banda demana entrega i atenció continuades.

Com a activitat col·lectiva, dins el Cant Coral hi és ben palès el sentit de comunitat. Poques coses deu haver-hi tan apropiades per a representar una autèntica i ben avenguda comunitat, com el Cant Coral. La pràctica del Cant Coral demana atenció màxima als altres, sentit de l'ordre, una disciplina raonable, humilitat, cooperació a l'esforç per aconseguir un objectiu comú. Per això el Cant Coral es converteix en la imatge viva més bella de l'equilibri social on cada element respecta i és respectat.

Baltasar Bibiloni

# La nevada

Poema de Maria Antònia Salvà

$\text{♩} = 76$

Solo

I *mf* Com fou cu-a la ves-pra-da! U-main-ten-ra

II *pp* B.C.

*ten.* fre-do-ra-da, temps d'hi-vern, ce-lat-ge gris.

Tutti

I Com fou cu-a la ves-pra-da! U-main-ten-ra

II B.C.

III B.C.

*ten.* fre-do-ra-da, temps d'hi-vern, ce-lat-ge gris.

*ten.*

*ten.*

S'am - pla por -

*Sotto voce*  
S'am-pla por-ta fou bar-ra-da, l'am-pla por-ta

*Sotto voce*  
S'am-pla por-ta fou bar-ra-da, l'am-pla por-ta

ta fou bar-ra - da

fou bar-ra-da fou bar-ra - da

fou bar-ra-da fou bar-ra - da

*p* ien o - bir de ma-ti - na - da

*p* ien o - bir de ma-ti

*p* ien o - bir de ma-ti - na da

*cresc.* ien o - bir de ma-ti - na - da

*cresc.* na - da

*cresc.* ien o - bir de ma-ti - na - da

ien o - bris de ma - ti - na da *shel* fon  
na - da oh, oh el fon  
ien o - bris de ma - ti - na - da *shel* fon

*dim. poco rit.*  
grog de la ne - va - da!  
*dim. poco rit.*  
grog de la ne - va - da!  
*dim. poco rit.*  
grog de la de la ne - va - da!

*f tempo*  
Tot és blanc, tot és blanc, tot és blanc, oh  
*f tempo*  
Tot és blanc, tot és tot és blanc, tot és blanc oh  
*f tempo*  
Tot és blanc, tot és blanc, tot és

bell en - cis, tot és blanc, tot és blanc,  
bell en - cis, tot és blanc, tot és tot és blanc tot és  
blanc oh bell en - cis, tot és blanc, tot és

Handwritten musical score for voice and piano. The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. It consists of two systems of staves.

**System 1:**

- Voice:**
  - First line: *dim.* tot és blanc oh
  - Second line: *dim.* blanc, és blanc oh
  - Third line: *dim.* blanc
- Piano:**
  - First line: *Sarago*
  - Second line: *blanc*
  - Third line: *blanc*

**System 2:**

- Voice:**
  - First line: **1<sup>a</sup>** bell en - cis.
  - Second line: bell en - cis.
  - Third line: sh bell en -
- Piano:**
  - First line: cis, sh bell en - cis.
  - Second line: cis, oh bell en - cis.
  - Third line: cis, sh bell en - cis.

**System 3 (Continuation of System 2):**

- Voice:**
  - First line: **2<sup>a</sup>** *rit. e dim.* bell en -
  - Second line: *rit. e dim.* bell en -
  - Third line: *rit. e dim.* sh bell en -
- Piano:**
  - First line: cis, sh bell en - cis.
  - Second line: cis, oh bell en - cis.
  - Third line: cis, sh bell en - cis.

At the bottom right of the score, there is a handwritten signature: *Febrec, 1.983*



Il·lustració d'Attilio Mussino.  
1911?

## MARIA ANTÒNIA SALVÀ, 25 ANYS DESPRÉS (Aproximació didàctica a la seva obra)

per JAUME OLIVER JAUME



*Maria Antònia Salvà*

Dia 29 de gener de 1983 es complí el 25<sup>è</sup> aniversari de la mort de la poetessa Maria Antònia Salvà de l'Allapassa.<sup>1</sup> Malgrat que nasqués a Palma (1869) les seves arrels familiars i la seva residència de gairebé tota la vida la fan, sens dubte, llumajorera.

La seva obra de creació literària, expressada sols en llengua catalana, constitueix, al mateix temps que una humil contemplació del seu entorn, un perfecte exercici de llenguatge.

*"Parlant de la seva poesia, Ferrà es referí al 'mari-datge únic de la simplicitat casolana amb les gràcies d'un art mestriol'. Pons i Marquès hi observà 'el domini absolut d'un llenguatge que arriba a no amagar-li cap secret'. I Carner hi endevinà 'el tast suprasensible que l'amor us fa trobar en les estones fugisseres', 'com la flor estotja la rosada, o bé el pou profund el seu manat d'estels'".<sup>2</sup>*

L'obra poètica de Maria Antònia Salvà es troba a les següents publicacions: "Poesies" (1910), "Espigues en flor" (1926), "El retorn" (1934), "Llepolies i joguines" (1946), "Cel d'horabaixa" (1948), "Lluneta de pagès" (1952). L'any 1955 publica l'única obra en prosa: "Entre el record i l'enyorança", de caràcter autobiogràfic.

Cal remarcar la important tasca de traductora de la nostra poetessa. De Frederic Mistral traduï "Les illes d'or" (1910) i "Mireia" (1917); de Francis James, "Les geòrgiques cristianes" (1918); d'Andrée de Bruguière de Corgot, "Dins les ruïnes d'Ampúries"; de Manzoni "Els promesos" (1923-24); "Poemes de Santa Tereseta de l'Infant Jesús" (1945).

Les seves relacions amb els intel·lectuals i escriptors coetanis foren nombrosíssimes. Rebé considerables influències literàries i personals de Verdaguer, F. Mistral, Joan Alcover i Costa i Llobera, entre molts d'altres.

*"Les dues influències essencials en la formació de Maria Antònia Salvà, de molta més constància i virtut que no cap influència personal o llibresca, són la naturalesa i la cançó popular.*

*Per als ulls i l'esperit de Maria Antònia, la naturalesa vol ésser dita; la seva canviant fesomia, la seva gravetat i els seus jocs, la seva atmosfera, els seus volums i els seus colors, els goigs i les despulles de les seves estacions, insten una resposta de l'esperit que vingui als llavis i s'inscrigui en les memòries".<sup>3</sup>*

Si aquestes línies es refereixen als estímuls externs o motius d'inspiració per a Maria Antònia Salvà, s'hauria de cercar al fons de la seva personalitat la vivència i l'assimilació d'aquests estímuls: el que podríem anomenar el tarannà de la seva intimitat. Segons Carner, és la "fides" el que més distingeix la seva persona.

*"La característica de Maria Antònia és, però, la fides, en el doble sentit de fe i de fidelitat. I, pel que fa a la fidelitat, jo gosaria dir que, en l'esperit de la poetessa, n'és un doble cas la seva adhesió al folklore nadiu: adhesió a la pròpia llengua i al propi lloc. I podria encara afegir-hi fidelitat a si mateixa (o voluntat de coherència entre els seus temps) perquè ja fou la poesia popular qui la unguí poetessa".<sup>4</sup>*

És, sens dubte, el context que envolta aquesta celebració el que possibilita treure'n especial profit i prepara per a unes reflexions plenes de nous caires.

Entre altres i abans de tot, no és gens fora de lloc esmentar el fet d'haver-se aprovat l'Estatut d'Autonomia aquest mateix any que, malgrat els entrebancs previsibles, constituirà el marc legal de la realització política i cultural de la nostra Comunitat. Té molt a veure amb l'explicitació de la fidelitat a la pròpia llengua i al propi lloc, a la qual es referia Carner.

En segon lloc, és vigent l'anomenat "decret de bilingüisme escolar" segons el qual s'institucionalitza l'obligatorietat de l'estudi dins el sistema educatiu formal de la llengua catalana i de la cultura illenca i es posa en marxa un procés de normalització lingüística, procés gens fàcil i gens curt, que obliga a tots a una urgent definició i a un ferm compromís. Al pròleg de la "Selecció de Poemes de Maria Antònia Salvà" publicada per la Caixa de Pensions, amb motiu del cinquantè ani-

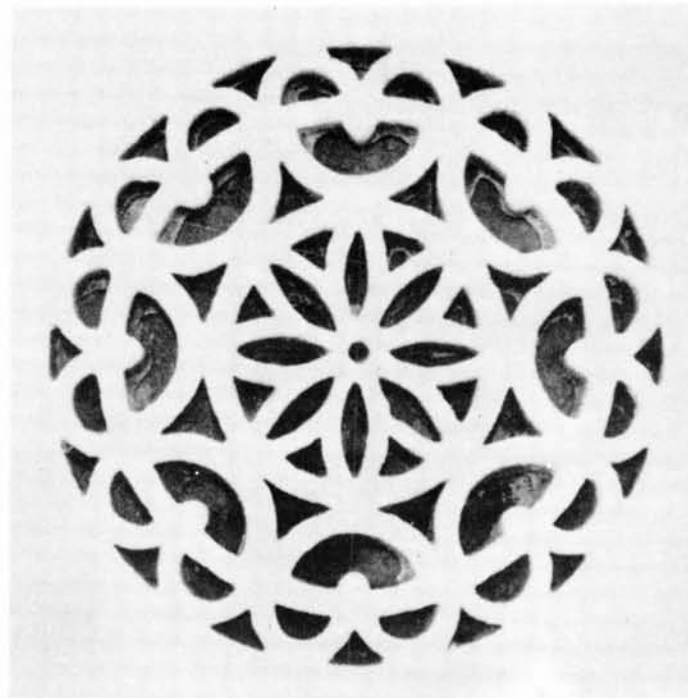
versari de la seva presència a Lluçmajor,<sup>5</sup> els responsables de la tria recollien aquesta circumstància:

*“La incorporació al sistema educatiu dins l'àmbit territorial de les Illes Balears, amb caràcter obligatori, de la Llengua catalana en els distints plans d'Educació Preescolar, General Bàsica, B. U. P. i Formació Professional de primer grau proporcionarà en un espai de temps relativament breu els coneixements necessaris als alumnes per poder expressar-se correctament en llengua vernacle i els serà, pensam, aquest llibret un instrument, on, ulls esbatanats, trobaran poesia autèntica que els farà vibrar les fibres més íntimes del seu cor i capir l'encís de la nostra plana llucmajorera, seca i solellosa”.*

En tercer lloc, vivim temps de recobriment de tot allò que d'una forma àmplia, constitueix el conjunt de senyes de la nostra identitat col·lectiva. El renaixement de la cultura popular, l'interès pels estudis humanístics i científics referits al nostre entorn i les variadíssimes manifestacions de la pròpia manera d'ésser, en serien alguns exemples.

En quart i darrer lloc, hom ha arribat a la convicció que els centres educatius, com a tals, no constitueixen més que una petita part del conjunt dels agents de formació i que tots els fins ara considerats factors extraescolars configuren amb més insistència i força, les formes d'ésser i de viure de les col·lectivitats. Es parla d'una pedagogia ambiental, d'una didàctica de l'entorn, dels aspectes territorials de l'educació o de l'educació informal o difusa. Tot això ens porta a creure en les potencialitats educadores de la societat, dels seus membres i de les seves institucions. Qualsevol aspecte, personal o material, de la realitat que envolta un infant, un adolescent o un adult, té unes virtualitats de mestratge que cal conèixer i aprofitar.

Aquest context, breument definit i descrit, ens ajuda a tenir una nova actitud i una major profunditat i exigència quan ens acostam a la vida i a l'obra de qualsevol escriptor. No es tracta, tan sols, d'un fruïcio literària ni d'una recreació històrica, sinó d'establir un diàleg i un contacte vivificant entre dues persones: l'escriptor i el lector. Expressat en altres termes, cal dir que l'apropament a un obra escrita cerca i possibilita un acte de comunicació. I tot acte i situació de comunicació són intrínsecament



educatiu. I aquest acte de comunicació no s'ha de limitar al temps considerat específic per a la formació —infància i adolescència— ni a l'espai institucionalitzat —els centres educatius—. Tota la vida i qualsevol lloc constitueixen avinenteses vàlides per a la maduració personal —i això i no altra cosa és l'educació— i per a la recepció d'estímuls i pràctica d'experiències que la possibilitin.

Els trets referits a la vida col·lectiva esmentats abans defineixen l'inici d'una situació que avança cap a la normalització cultural i social de la nostra comunitat. I també aquesta circumstància és profundament educadora: els membres d'una col·lectivitat amb autoconsciència i autorealització amb més facilitat assoliran la seva pròpia maduresa personal.

Explicitats aquests aspectes generals, cal concretar una metodologia d'aproximació didàctica a l'obra de Maria Antònia.<sup>6</sup> Aquesta metodologia podria ésser definida com d'immersió, és a dir, organització del treball amb voluntat d'aprofitar fins el darrer detall totes les possibilitats que ofereix cada text.

En certa mesura es tractaria de viure, amb sentit crític i des de la pròpia individualitat, i experimentar el missatge de l'obra en companyia de l'autora.



Partint del triple nivell de l'aprenentatge (aprendre coneixements, aprendre a aprendre i aprendre a ésser) es podria reflectir l'esmentada metodologia d'immersió en la següent classificació de tasques a realitzar:

### 1.<sup>er</sup> nivell. Aprendre coneixements

- Biografia i obres de l'autora.
- Coneixements suficients de l'onomàstica (noms comuns –agrupats per blocs– i noms propis –de persona i de lloc– que es troben en el conjunt de la creació literària o a una part d'ella).
- Entorn físic, social i cultural esmentat.
- Fets històrics referits, formes de vida, etc.
- Anàlisi lingüística del text.

### 2.<sup>on</sup> nivell. Aprendre a aprendre

- Confeció de cronologies.
- Organització de fitxers de les dades del grup 1.<sup>er</sup>
- Realització d'enquestes orals amb contingut pròxim al de la part de l'obra treballada.
- Realització d'excursions per tal de reviure sobre el terreny el contingut del text.
- Confeció de mapes i muntatges audiovisuals.
- Organització d'exposicions amb el material recollit.
- Comparar dades o situacions o judicis que aportin l'autora amb els d'altres escriptors i amb els del propi lector.
- Consultar bibliografia i premsa on es reflecteixin les dades esmentades per l'autora.

### 3.<sup>er</sup> nivell. Aprendre a ésser

- Anàlisi raonada dels valors defensats a l'obra.
- Estudi crític de les actituds de l'autora davant la vida i la natura, i dels judicis emesos per ella.
- Anàlisi de les omissions observades a l'obra: política, qüestió social, conflictes personals, certs esdeveniments històrics, etc...
- Interpretació de la biografia de l'autora segons els fets i situacions que descriu.
- Anàlisi de l'actitud de l'autora en la llengua i la vida col·lectiva.
- Definició i presa de posició del lector en relació a tots aquests aspectes.

A la metodologia que hem anomenat d'immersió, s'hi hauria d'afegir una altra perspectiva que seria la referència sistemàtica al moment present. Això ens duria a fer-nos preguntes com aquestes:

¿Seria possible ara aquesta dada, situació o esdeveniment citats per l'autora? ¿Per què?

¿Què en pensaria Maria Antònia Salvà de certs fets actuals?

¿Es tracta a les diverses obres d'una problemàtica intemporal i que, per tant, té actualitat avui?

Tota la tasca didàctica que possibilita la creació literària de Maria Antònia Salvà ha d'assolir una forma concreta segons cada circumstància: és possible el treball individual o en grup, un apropament esporàdic o sistemàtic al text, una actitud investigadora i recreadora o tan sols receptora, un estudi breu o un estudi perllongat considerablement, un estudi que inclogui la totalitat d'aspectes de l'obra o uns aspectes monogràfics, etc.

Sigui com sigui, s'ha de reconèixer el mestratge difús però profund, subtil però real, callat però viu de l'escriptora de l'Allapassa i de la seva obra per a tot aquell que s'hi acosti amb l'actitud sincera i oberta del qui cerca un ajut i una presència càlida per caminar pels viaranyes del més difícil dels aprenentatges: aprendre a ésser.

#### NOTES

<sup>1</sup> Vegi's: LLOMPART, J. M. *La literatura moderna a les Balears*, Ed. Moll, Palma, 1964, pp. 134-135.

<sup>2</sup> MIQUEL GAYÀ, a la *Gran Enciclopèdia Catalana*.

<sup>3</sup> CARNER, J. Pròleg a *Antologia poètica de Maria Antònia Salvà*, Ed. Selecta, Barcelona, 1957, pp. 13-14.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 14.

<sup>5</sup> Aquesta Selecció es publicà l'any 1980, (Imprenta Moderna, Lluçmajor). Els responsables de la tria foren els bons amics i professionals de l'ensenyament i de l'animació cultural, Mateu Monserrat i Pastor, Sebastià Cardell i Tomàs i Joan Socies i Llambies.

<sup>6</sup> És ja en premsa una publicació col·lectiva commemorativa del 25<sup>e</sup> aniversari de la mort de Maria Antònia Salvà, coordinada per Obra Cultural de Lluçmajor, a la qual hi ha una col·laboració meua: "Entre el record i l'enyorança, de Maria Antònia Salvà. Una aproximació didàctica i personalista". D'altra banda a l'inici del proper curs 1983-84 i amb el patrocini de l'Ajuntament de Lluçmajor veurà la llum una publicació amb l'objectiu de dotar els mestres i pares d'eines didàctiques per realitzar estudis i treballs sobre la vida i l'obra de Maria Antònia Salvà (els responsables de la qual serem Miquel Sbert i Garau i jo mateix).

# LA PASSIÓ DE LLEGIR

per RAMON BASSA

*A les bibliotecàries de les  
Biblioteques Infantils de la "Santa Creu"  
i "Lola Anglada" de Barcelona.*

## 1. EL MOMENT DE LA LECTURA

No es pot concebre un bon mestre que no intenti despertar l'afecció de llegir als infants, ara bé, hi ha diverses maneres de fer-ho.

Una, a base de lectures avorrides, en les quals tots els nins i nines llegeixen el mateix llibre, per la mateixa pàgina i a la mateixa hora. L'efecte no deixarà d'ésser desastrós. Per fer proves d'atenció hi ha altres coses més adequades, que aquesta lectura uniformitzadora sense cap sentit. Respon a la concepció d'una pedagogia on tothom ha de fer les mateixes coses per arribar a una meta. Sembla evident que el camí de la lectura no pot anar per aquests paratges.

El moment de llegir s'ha de cuidar com un tresor. I un tresor, com a mínim a les rondalles, no se troba de cop i volta, gratuïtament. Cal anar-lo a cerca, o bé "trobar-se en disposició de...". Un text, un llibre, una afecció volen que els surtin al pas, i si convé, volen fins i tot que es provin amb ells.

¿I com sortir al pas a l'afecció de llegir? Per diversos camins: llegir un fragment d'un llibre i deixar-lo després a l'abast de l'infant, en seria un. Parlar d'un llibre que tracta una temàtica que preocupa o interessa a l'al·lot, en seria un altre. És a dir, donar pistes per a trobar respostes.



J. VINYALS. 1934. De "Les aventures d'en Pinotxo". Barcelona. Ed. Joventut.



Il·lustració de Carlo Chiostri. 1901.

## 2. UN LLOC, UN TEMPS

L'afecció a la lectura necessita unes eines, i aquestes eines demanen un lloc. Si volem crear lectors cal que a casa, a l'aula i a l'escola tinguem un lloc dedicat als llibres. Lloc que pot ésser petit com un armari a un racó o gran com una sala amb molts de prestatges.

La cosa certa és que tenir aquest lloc on posar els llibres, dóna pas a descobrir-lo, a trobar-lo, a saber que existeix i que s'hi pot anar. Serà el racó dels llibres o de la lectura.

Ara bé, no és suficient tenir un lloc. Cal un temps per a llegir. L'infant i els adults també, vivim dins un món apressat, consumista. Tot ho hem d'aconseguir aviat, rapidament, utilitzar-ho i tirar-ho o deixar-ho per passar a una altra cosa. No és aquest el cas de la lectura i del llibre.

El llibre requereix un temps per a ésser recorregut. Un llibre és un espai que vol ésser penetrat, per saber el que hi ha dintre. Les taques negres deixen veure les paraules, i les paraules duen a les imatges: a les fades, als somnis, a la remor de l'aigua, al color, a l'olor de mar o de verd, a tastar, a conèixer.

No tothom té aquest temps, les circumstàncies familiars o ambientals poden fer que mai en la vida d'un infant pugui disposar de la troballa allà on es creuen dos camins: l'espai i el temps; tenir llibres i temps per llegir-los.

Per això, l'escola, les persones i les institucions han de fer possible la democratització del fet de llegir, donant aquest lloc i possibilitant l'oportunitat de tenir temps.

L'escola, fidel reflex de la societat, hauria de dedicar i permetre un temps buit durant l'horari de permanència al centre, per fer desplegar afeccions: llegir, pintar, modelar, fotografiar, cantar, ballar, sembrar, parlar, escriure, representar..., i el cert, és que no ho fa. No dóna temps, sinó que preocupada per complir uns programes, omplir uns quaderns o unes fitxes, s'oblida de viure i de possibilitar que al·lots que mai més no disposaran d'una ocasió com aquesta, passin sense haver conegut el plaer d'organitzar o aprendre a organitzar el seu temps. I molt menys, infants que provinguin de classes socialment desfavorides, que no tenen i ja no tornaran a tenir si les circumstàncies socials no canvien, moltes ocasions de disposar d'un medi que es preocupi per ells.

¿Per què no donar temps per poder disposar de temps? Un d'aquests temps podria ésser per facilitar l'afecció a llegir.

En el cas de la lectura, es podria concretar la nostra proposta en: No basta tenir un lloc o una biblioteca, si no hi ha un temps per poder-la utilitzar.

## 3. SI VOLS QUE JO LLEGEIXI, LLEGEIX TAMBE TU!

Per despertar o afavorir la passió,<sup>1</sup> l'aventura<sup>2</sup> o la "necessitat antinatural"<sup>3</sup> de llegir, cal que l'educador estigui posseït de la mateixa febre. Es a dir, que també sia un lector.

Si l'adult (pare/mare; mestre/a; avi/a...) vol fomentar aquesta afecció, ¿com ho podrà fer, si no li agrada llegir? L'entusiasme per una cosa afavoreix la facilitat per fer-la arribar als altres.

Si l'educador forma part d'aquest alt percentatge de gent que no llegeix o llegeix molt poc, li costarà un esforç enorme arribar a trobar moments en els quals potenciar la lectura, o ho farà malament. Evidentment no veurà ni tindrà cap motiu especial per cercar un lloc on posar els llibres, per crear una petita biblioteca, i per donar temps per utilitzar-la.

## 4. LA FORMACIÓ DEL MESTRE

Si bé és ja molt important que el mestre o educador sia un bon lector, que hi hagi una biblioteca d'aula, de casa o d'escola, pot no ser suficient.

Cal una formació i una preparació del mestre respecte a la lectura i al llibre per a infants, per dotar-lo d'eines de treballs i judici.

—*Principals aspectes o objectius a aconseguir a una Escola de Magisteri respecte a la literatura infantil:*

1. Fer conscients els mestres de la importància de la lectura, i del que realment hauria de significar "saber llegir"; ja que com diu F. Caradec: "Hom constata amb 25

pena que tenim avui falses idees sobre l'aprenentatge de la lectura. La finalitat de l'ensenyament de la lectura és fer bons lectors (i no grans lectors), és a dir individus que davant el llibre conservin la seva llibertat; que l'abordin segons el seu ritme personal; que llegeixin poc o molt segons els seus gusts, obres lleugeres o difícils, segons les seves capacitats intel·lectuals; que quan han après l'ús d'una eina en fan el que els convé".<sup>3</sup>

2. El coneixement de les principals obres de la literatura per a infants.

3. Donar a conèixer els principals corrents i la funció de la literatura feta per als infants, per exemple: quins tipus de llibres es destinaven com a lectures per als infants durant l'Edat Mitjana, els llibres de contes i faules (La Fontaine, Perrault...), de viatges (De Foe, Swif), les novel·les d'aventures (A. Dumas, W. Scott, R. L. Stevenson...); els llibres dels grans contistes Grimm i Andersen; els llibres d'imaginació com *Alicia en terra de meravelles* de L. Carroll, *Pinotxo* de C. Collodi, *Peter Pan* de J.M. Barrie..., o els llibres d'invents i aventures de J. Verne, R. Kipling, etc...

Sense oblidar el coneixement de la nostra rondallística arplegada entre altres, per: L'Arxiduc Lluís Salvador d'Àustria, A.M.<sup>a</sup> Alcover, J. Amades, J. Castelló Guasch, A. Ferrer Ginard, Serra i Boldú, E. Valor...

4. Estar al corrent de les tendències i publicacions actuals en el camp de la literatura per a infants, així com també dels estudiosos i les publicacions on es tracten temes del llibre infantil i juvenil.

5. Facilitar elements teòrics per a l'anàlisi de la literatura per a infants.



26 Il·lustració de Gianbattista Galizzi. 1942.

¿Com comprendre que un mestre surti d'una Escola de Magisteri sense saber de "La morfologia del conte" de V. Propp, de la "Psicoanàlisi dels contes de fades" de B. Bettelheim; de "Com explicar contes" de S.C. Bryant; o de la "Gramàtica de la fantasia" de G. Rodari?, per posar alguns exemples concrets.

6. Dotar als ensenyants d'una bibliografia bàsica de llibres infantils i juvenils per poder muntar una biblioteca o fer lectures.

7. Ensenyar a formar i organitzar una biblioteca per a infants, amb les tècniques de la bibliotecologia.

8. Fer possible la creació literària per part dels infants i/o dels educadors.

9. Donar eines que facilitin l'educació de la imaginació, el sentit poètic, etc.

10. Es a dir, posar al Pla d'Estudis dels mestres, alguna matèria on es tractàs: *El llibre o la literatura infantil i les seves aplicacions*.

#### POSTDATA

Una altra manera més d'apassionar per la lectura, seria el celebrar les festes i aniversaris de llibres o d'escriptors del món dels infants. L'Escola podria explicar la vida de l'autor o la història de la publicació d'una obra, llegir-ne algun fragment, preparar alguna exposició d'edicions del llibre, d'un tema, d'un escriptor, d'un il·lustrador...

Com que el febrer d'aquest any se compleix el Centenari de la primera edició del llibre "Les aventures completes d'en Pinotxo" de Carlo Collodi, hem triat aquest personatge com a protagonista de les nostres il·lustracions, tretes de: *Pinotxo i la seva imatge*. Barcelona: Joventut, 1983; i de la primera traducció al català de "Les aventures d'en Pinotxo" feta per Maria Sandiumenge, il·lustrada per J. Vinyals. Barcelona: Joventut, 1934. (2.<sup>a</sup> edició: 1981).

Mallorca. Primavera de 1983

#### NOTES

<sup>1</sup> Vegeu "Llegir o la conquesta d'un plaer". Palma: Servei de Normalització Lingüística de l'Ajuntament de Palma, abril 1983.

<sup>2</sup> Vegeu: "Una aventura anomenada llibre". Palma: Servei de Normalització Lingüística de l'Ajuntament de Palma, abril 1983.

<sup>3</sup> Vegeu l'article de Rafael Conte: "El oficio de leer". Barcelona: El País - Sant Jordi, 23 abril 1983, p. 11.

<sup>4</sup> François CARADEC: *Histoire de la littérature enfantine en France*. Paris: Albin Michel, 1977; p. 15.

# ORGANITZACIÓ I APRENENTATGE

per LLORENÇ M. DURAN

La guerra —la nostra i l'altra— suposaren la detenció del camí per on la pedagogia s'encarrilava dins el primer terç de segle. El dirigisme obsessiu dels anys quaranta i el tecnicisme, posterior colapsaren una manera distinta de veure l'ensenyament. De primer per triomfalisme i després per necessitats metodològiques, es va sacrificar l'eclosió d'unes idees que s'iniciaven, dèbilment, cal dir-ho, però amb seguretat de visió d'una escola nova, amb estructuracions racionals i organitzades i amb un estil nou d'aprenentatge, viscut i actiu. Més que altra cosa, s'iniciava una metodologia allunyada de l'atomisme, dirigida a conseguir que cada element es consideràs integrat en totalitats globalitzades i això tant en el camp dels coneixements com en l'acomodament de la conducta a les exigències d'una societat equilibrada. Els centres d'interés i els "projectes"<sup>2</sup> encaixaven bé en aquest nou orde, que afavorien les publicacions de la "Revista de Pedagogia" i altres aïllades però abundoses i, a Mallorca, el Museu Pedagògic.

Per contrast, no serà per demés recordar com s'aprenia de llegir en els inicis de segle. S'utilitzava a tot arreu la cartilla d'un tal José M.<sup>a</sup> Flórez on, després del retrat magestàtic de l'autor, venia una primera plana amb les 29 lletres de l'alfabet, robustes i negres, que els nins d'aquell temps havien de conèixer abans de tot. Alguns teníem sort i ho conseguíem en pocs mesos, altres s'hi passaven tot el curs. Després seguia l'eme-a-ma, l'ele-o-lo, cantat a cor davant uns grossos cartells. El procés continuava amb paraules, amb les síl·labes, separades per guionets. No cal afegir que els nins ignoraven llur significat perquè no coneixien la llengua del llibre. Era el camí de la síntesi, des de la lletra a la frase. Tanmateix en aquell temps la psicologia es centrava encara en els elements,

malgrat que per Alemanya corrien ja els vents de la Gestalt,<sup>1</sup> continuadora de l'escola de Gratz i que, per Bèlgica, aviat Decroly parlava de globalitzacions.<sup>3</sup>

Aquestes noves corrents psicològiques s'enfrontaven no sols amb la vella psicologia atomitzada sinó amb bona part de l'associacionisme, posant tot l'ènfasi en les estructures mentals dels conjunts, tot demostrant que la ment treballa sobre els elements fusionats en un tot, que no és l'addició de les parts sinó una cosa nova.

Encara que la Psicologia de la Forma (llegiu Gestalt) intenta explicar tot un cos de doctrina, volem referir-nos aquí tan sols a la memòria, essencial en la captació i evocació de les matèries de l'aprenentatge. Potser que això ens dugui a precisar, per psicologia, quin és el camí que cal utilitzar per aprendre de llegir.

Diguem d'antuvi que els gestaltistes insisteixen en fer veure, posem per cas, que les línees aïllades són percepcions mancades d'organització, a diferència de quan s'estructuren formant triangles o greques. Segons això l'infant assimila millor el cub que no les seves cares i arestes, perquè el cub és una realitat organitzada, i, a més, manipulable. Quelcom de semblant passa amb la paraula, que és millor captada que no les lletres i les síl·labes. És quasi ingenu recordar que el lector no percep els elements aïllats de la paraula, perquè s'extingeixen fusionats en la imatge total del vocable, molt més quan el lector coneix el que simbolitza.

Sortiríem de l'espai d'aquest article si volíem exposar tantes i tantes experimentacions que han vingut realitzant els homes de la psicologia de la forma. Sols en descriurem dues que reflecteixen la fusió de les representacions: 27

S'entrenaren uns simis per tal que es dirigessin a una capsa amb una cara pintada de gris que contenia menjar. La capsa es mostrava simultaneamente amb una altra idèntica, sense menjar, pintada de gris fosc. Els resultats es comparaven amb les dades procedents d'altres experimentacions, on l'animal cercava el premi contingut en una altra capsa gris clara, però aïllada, sense la presència de l'altra, vull dir, baix la sola influència del gris absolut. Els fracassos foren majors dins el gris absolut. L'èxit depenia de l'organització perceptiva, a partir de la presència dels dos grisos, que es fusionaven en un tot conjugat.<sup>2</sup>

En una altra experiència es feien memoritzar dues sèries d'objectes. Una d'elles la constituïen objectes diversos, heterogenis i mancats d'organització. Per abreviar, simplificarem aquesta sèrie per lletres:

A<sub>1</sub> B<sub>2</sub> C<sub>3</sub> D<sub>4</sub> E<sub>5</sub> F<sub>6</sub> G<sub>7</sub> H<sub>8</sub> I<sub>9</sub>...

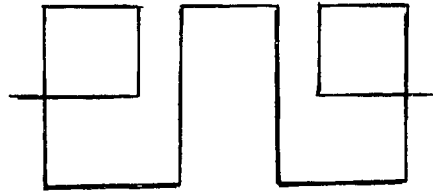
L'altra sèrie era homogènea, però amb un element discordant:

K<sub>1</sub> K<sub>2</sub> C<sub>3</sub> K<sub>4</sub> K<sub>5</sub> K<sub>6</sub> K<sub>7</sub> K<sub>8</sub> K<sub>9</sub> K<sub>10</sub>

L'element C de la primera sèrie resultà molt poc fitsat en l'aprenentatge. Hi quedava més el C de la segona, perquè es trobava immerç dins un conjunt estructurat.

Pel que fa a l'aprenentatge de la lectura, es pot pensar d'antuvi en les memoritzacions de síl·labes mancades de sentit que, adés, utilitza Ebbinghaus per midar la memòria. Les repetides experiències dels psicòlegs de la forma han demostrat prou bé que el material significatiu, racional, es molt més fàcil de retenir que el mancat de significat i, per tant, que les síl·labes d'Ebbinghaus són més difícils d'aprendre que les paraules i aquestes, aiximateix, ho són més que les frases, en raó de la seva major unitat i significació. Allà on hi ha organització la fixació és fàcil, on hi manca és difícil.

A partir d'aquesta mena d'experimentacions, la psicologia i la pedagogia d'antany prenién uns nous viarany, encara que, cal repetir-ho, ho feien amb les naturals vacil·lacions i absències. Binet mateix, en la seva genial escala de la intel·ligència, encara no deixava la memorització atomística de dígit, però ja hi unia la de paraules i frases i la reproducció de figures

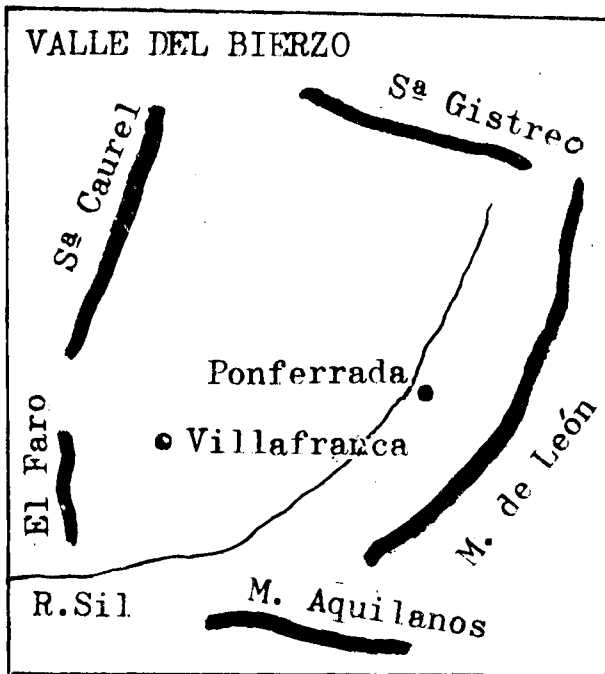


D'altra part, Decroly i el seu equip presentaven la fixació i reconeixement d'imatges visuals en la iniciació de la lectura, mitjançant cartonets amb paraules i frases que es comparaven amb altres cartons o amb grafismes penjats o juguetes.<sup>4</sup> Aquest mètode l'experimentarem amb èxit a les nostres escoles.

A Barcelona, dins la segona dècada, l'editorial Seix i Barral aviat ofería una cartilla<sup>5</sup> de frases senzilles i intel·ligibles, sens els guionets que destrueixen l'entitat globalitzada de la paraula. Així mateix la Seix editava una geometria que partia dels cossos, per baixar a les superfícies i a les línies. Dins les gramàtiques es començava amb la frase per arribar a la paraula, fent precedir així la sintaxi a la prosòdia. La nostra enciclopèdia escolar "Ingreso" va incorporar també aquesta norma en la geometria i en la gramàtica, baixant del tot organitzat a l'expressió més simple.

La geografia bandejava així mateix les llistes atomitzades d'accidents, a favor de les estructures. Es considerava el factor ecològic i s'establien causes i conseqüències, ja que la geografia és una ciència de dependències i de relacions, formant trunyella.<sup>6</sup> Anys enrera, vaig fer una experiència que descriuré, deixant els detalls tècnics. Recentment l'ha repetida, a instància meua, la psicòloga Sra. Coloma Moragues. Es repartiren a 24 alumnes uns esquemes de la Vall del Bierzo, inspirat en les formes de Vidal de la Blache i se'ls va indicar que el copiassin, posant atenció als detalls per tal de recordar-los. Després d'un temps de distracció, se'ls va demanar que reproduïssin l'esquema de memòria. Dies més tard es repetia l'experiència, però ara a partir d'unès fulles, sens esquema, amb un text mecanografiat, referit a la Vall de Cerdanya. Els elements de l'esquema i els del text eren iguals: un títol, 8 accidents i una referència a l'eix de simetria d'un riu. El càlcul d'errors i omissions de cada

experiència va donar un avantatge a la reproducció de l'esquema, perquè forma una gestalt més ben estructurada visualment que no el text. Els resultats recents són: encerts de l'esquema 8'750/o de promedi; encerts del text 6'820/o.



Però retornem a l'aprenentatge de la lectura. Si hem considerat la conveniència de la gestalt en la paraula, cal tenir en compte també l'aspecte globalitzat de l'entorn social i, a més, el procés evolutiu de l'infant. A l'illa nostra, sobre tot a la pagesia, el nin viu immerç en un ambient on es parla mallorquí. Les seves vivències d'imitació i de joc es desenvolupen dins la nostra expressió dialectal del català. I el llenguatge —no ho oblidem— no és un rosari de paraules afegides, sinó un reflexe fluid i entrunyellat del pensament. Cal tenir-ho bé en compte, perquè la incomprensió del llibre de lectura obstaculitza l'assimilació del procés gestaltic simbòlic i, en conseqüència, perjudica la memorització de les imatges gràfiques de l'escrit. I així mateix la relació professor-alumne en l'aprenentatge. Vull recordar que abans de la guerra jo aplicava massivament el Binet a nins d'àmbit pagès. Aviat vaig observar que els records de paraules, frases i dígitos eren millors si els presentava en la llengua parlada al poble que si partien d'estímul castellans. La

diferència, molt significativa, sobre tot en infants petits, va dur-me a fer una adaptació de l'escala Binet-Stanford a la llengua catalana en la forma dialectal mallorquina.

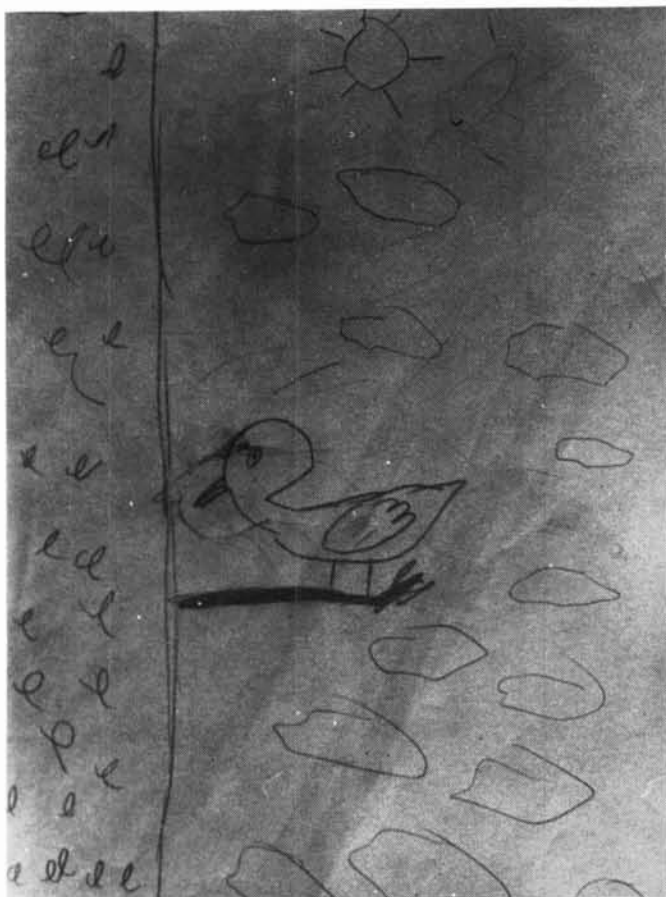
Per acabar i com a conclusió de les experiències, entenem que l'infant ha d'aprendre a llegir baix les exigències gestaltiques i, a més, ha de fer-ho en la llengua materna. Les cartilles han d'estar escrites amb el nostre lèxic dialectal i amb temàtica comprensible, sempre referida als interessos dels nins, que fonamentalment són el joc, el menjar i la família, no oblidant mai que la dotació de lèxic del nin no és gaire llarga. Alice Descoedres la fixava per l'infant de 6 anys de parla francesa en 2.440 paraules, cantitat molt inferior a la del alumne púber i no parlem de l'adulte culturitzat. Això té la seva importància perquè cal separar del lèxic tota paraula que el nin normal no pugui entendre, ja que l'aprenentatge de la lectura és, de moment, una funció distinta de l'acumulació de lèxic. La incorporació al català literari i gramatical vindrà just després de conèixer el mecanisme de la lectura. Convé precisar aquest extrem davant els absurds dels dialectalistes, més polítics que no tècnics.

Naturalment, cal afegir que els nins de parla familiar castellana han d'aprendre de llegir en l'idioma dels seus pares.

#### BIBLIOGRAFIA

- 1.—KHOLER. *Psicología de la forma*. (Traduïda al castellà).
- 2.—P. GUILLAUME. *La Psychologie de la forme*, 1979. Ed. Flammarion, París.
- 3.—O. DECROLY. *La función globalizadora y la enseñanza*. Monografies de la "Revista de Pedagogía" (Trad.).
- 4.—O. DECROLY. *La iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ed. Beltrán, 1928. (Trad.), i,
- 5.—Textos escolares (sèrie econòmica) de la ed. Seix i barral, Barcelona.
- 6.—L. M. DURAN. *Enseñando geografía*.
- 7.—id. Ingreso.
- 8.—id. *Una experiència d'escola activa*. Revista "Maina" n.º 3.
- 9.—ALICE DESCOEUDRES. *El desarrollo del niño de dos a siete años*. (Trad.).
- 10.—JAUME OLIVER. *Escola i societat*. (Enquesta a Duran).
- 11.—id. *El sistema educatiu a les Illes Balears i l'ensenyament de la llengua catalana*, Col. 1-3, de Estudis Balearics.
- 12.—Seix y Barral (Pau Vila) *Geografies de les sèries econòmiques i de luxe*.

## SABER "MIRAR" I SABER "FER"



Exemple d'una bona observació, encara que no hi hagi domini gràfic.

Parlar de la metodologia de les Arts Plàstiques és sempre una tasca difícil per diverses raons. Una de les més importants, és la gran evolució que ha sofert l'ensenyament, sobretot en aquest camp, en els darrers anys i una altra igualment molt considerable, és la complexitat del procés creatiu que en gran part ens és desconegut.

L'ambigüitat en que s'ha mogut l'ensenyament de les arts plàstiques, ha portat a creure, sovint, que consistia únicament en un ensenyament per al lleure i per fomentar les habilitats manuals, deixant de banda el treball d'observació i d'estimulació visual. Entès en aquesta línia, quedaria reduït a unes activitats rutinàries i mecàniques amb poca influència del desenvolupament

intelectual. La creativitat no és una mecànica ni una tècnica, sinó quelcom més profund.

Què és doncs el procés creatiu? Hi distingiríem tres fases importants que es donen successivament i que són indeslligables. La primera és la creació de la imatge mental a través de diferents gradacions com observació, imaginació i sensibilitat. La segona és la imatge expressada, i la tercera la comunicació amb el món dels altres.

Piaget i altres pedagogs han revaloritzat darrerament la importància de la imatge mental i la interiorització creativa del nen, tenint en compte que abans de "fer" cal preparar la ment. Es una pauta de treball metodològic molt diferent a la de començar directament amb els materials. Introdueix una dimensió nova encara minada a desvetllar valors personals. Es clar que seria més fàcil donar recursos i estratègies buscant l'habilitat, però això equivaldria a donar receptes iguals per a tothom i estariem ben lluny de la recerca del creixement maduratiu individualitzat.

La metodologia de la plàstica s'ha d'ocupar de l'activitat mental i l'educació ha de motivar i fer pensar creativament, enriquint al màxim les imatges mentals, crear vibracions en els seus deixebles i tot això ho aconseguirà amb una gran sensibilitat i capacitat de comunicació.

Sovint se senten queixes referides a la dificultat de treballar adequadament a l'escola degut a la manca de materials. Sabem que això és cert però cal dir que per ensenyar a mirar i a pensar creativament, a part dels materials, es necessita molta imaginació. Hi ha moltes activitats que no demanen materials i que rarament veiem a les programacions com per exemple: dibuixar amb el dit la forma dels arbres, muntanyes..., canviar la forma natural per una d'inventada, etc.

No hi ha dubte que val la pena dedicar un temps a saber mirar i adquirir capacitat receptiva respecte de tot el que ens envolta. Aquesta percepció del natural es pot fer de moltes maneres diferents. Existeix una manera de mirar l'entorn que respon al que es fa en la vida quotidiana i, en general, és un mirar passiu i està adreçat cap al reconeixement de l'objecte per al seu ús. Existeix un altre tipus de percepció menys comuna,

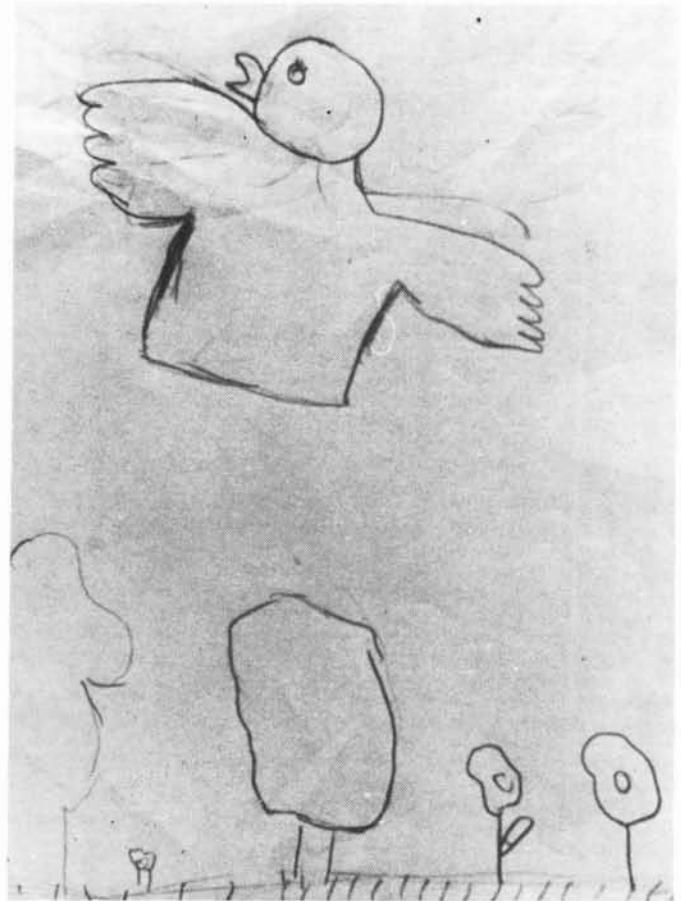
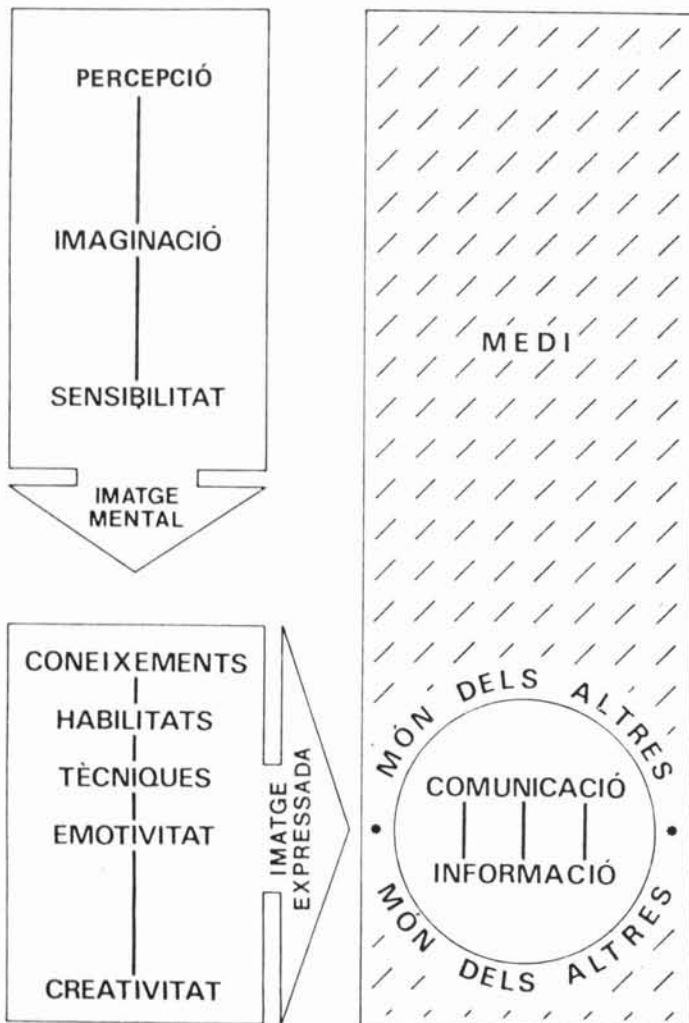




per ROSER JUANOLA I TERRADELLAS

que consisteix en percebre d'una manera activa, àmplia i oberta, i des de molts punts de vista; és l'anomenada percepció "artística", emprada en el procés d'expressió plàstica i a l'hora de escriure una obra d'art.

Per tant podríem dependre, de tot el que hem dit fins ara, dues conclusions bàsiques que són saber mirar i saber fer, per incidir en la importància d'aquest primer terme voldríem proposar les cites de les paraules del mestre F. Galí pronunciades en una conferència sobre l'ensenyament de l'art en el consell de Pedagogia (1917). F. Galí, com a gran coneixedor de les arts plàstiques i membre d'una família amb una gran tradició pedagògica, pensem que mereix una



Exemple que falla la realització, perquè l'observació no és bona.

reflexió; ens deia ja a principis de segle: "Tan se val que el model sigui un guix, com que sigui un ésser vivent, com que sigui un cos mort o animat. La qüestió és que es faci a consciència dintre un mateix: és més viva una poma pintada per Paul Cezanne que una fotografia instantània d'un corredor que pren part en una carrera de Marathón".

Aquesta és la visió d'un ensenyant que creu que el que cal és desvetllar l'esperit del deixeble i que entri en activitat, que el model (imatge mental) es faci conscient dintre d'un mateix.

Aquesta filtració sensible és la que fa possible la verdadera expressió. Val a dir doncs que copiar i crear ho podem fer davant d'un model com del natural.

# EN TORNO A LOS SACRIFICIOS HUMANOS EN LA ANTIGÜEDAD

por VICTOR M. GUERRERO AYUSO  
Ldo. en Historia  
Prof. C. Sociales. Colegio Son Serra

Los aspectos relacionados con las creencias religiosas o la mitología antigua son, sin lugar a dudas, los más difíciles de interpretar a partir de los datos proporcionados por la documentación arqueológica. Es imprescindible en consecuencia, aunque no siempre es posible, cotejar dichos resultados con la información que las fuentes escritas nos puedan aportar. El problema se agrava al tratar el tema de los sacrificios humanos pues las fuentes se muestran con frecuencia poco objetivas al tratar dicho asunto y no pocas veces lo manipulan o al menos lo exajeran con la intención de desprestigiar al adversario, de esta suerte israelitas, griegos y romanos reprochan ásperamente la salvaje y bárbara costumbre fenicio-cartaginesa de inmolar víctimas infantiles para aplacar la cólera del cruel Baal-Hammon, se olvidan, sin embargo, que ellos mismos lo practicaban o lo habían practicado, aunque sólo fuera de forma ocasional, sin olvidar que el propio Baal-Hammon recibía cobijo bajo nombre helenizado o latinizado en los respectivos panteones de griegos y romanos, como Cronos o Saturno.

Veamos algunos casos significativos circunscritos al área mediterránea que nos puedan ofrecer una panorámica del problema lo más amplia posible dentro de los límites impuestos a este artículo de cariz divulgativo.

## 1. A. EL MUNDO EGEO

### 1. A. 1.—*La Creta Minoica:*

Pocas veces los resultados arqueológicos permiten una interpretación tan clara como en el caso de la excavación del templo cretense realizada por los esposos Sakellarakis, a unos 7 kms. del famoso palacio de Cnossos, en una zona conocida con el nombre de Anemospilia. El matrimonio Sakellarakis ha puesto al descubierto un pequeño templo aislado, circunstancia rara en la Creta minoica, cuando lo normal es que los templos formasen parte de los palacios, se trata de un templo de dimensiones relativamente pequeñas, dividido en tres naves alargadas y paralelas entre sí, no tienen comunicación directa pero todas

se abren a una antecámara común, transversal con respecto al resto de las cámaras. La cámara central albergaba la imagen de una divinidad de la que sólo se ha podido recuperar los pies de terracota, el resto sería seguramente de madera (xóanon, según los griegos), numerosas pitoides, y otras vasijas diversas conteniendo productos ofrendados acompañaban a la divinidad, en número superior a las cuatrocientas. Una de las naves laterales servía de almacén con numerosas vasijas en reserva para próximos rituales, en tanto que en la opuesta se celebraba el sacrificio de un adolescente.

Lo excepcional del hallazgo consiste en cuatro esqueletos de personas ocupadas todas ellas en la ejecución, como hemos dicho, de un sacrificio humano. Uno de los esqueletos pertenecía a una mujer de poco más de 20 años, otro a un hombre próximo a los 40 y un tercero de edad imprecisable debido a su pésimo estado de conservación. El cuarto era un adolescente que se encontraba echado sobre uno de sus costados, con las piernas aparentemente atadas encima de un ara. Sobre su regazo se conservaba aún el lujoso cuchillo de bronce con el que se estaba ejecutando el sacrificio.

Siguiendo la interpretación de los hallazgos que hacen los esposos Sakellarakis, los sucesos habrían ocurrido de la siguiente manera: una primera sacudida sísmica debió aterrorizar a la población, para aplacar la cólera de la divinidad tres oferentes y la víctima humana propiciatoria, habrían acudido al templo para ejecutar el sacrificio, ocupados en esta tarea, una nueva sacudida sísmica, más fuerte que la anterior, derrumbó el edificio sepultando a cuantos allí se encontraban. El cataclismo debió de ocurrir hacia 1700 a. C., pues toda la cerámica hallada pertenece al estilo de Kamarés, característica de esta época.

Con toda probabilidad el sacrificio humano estuvo motivado en esta ocasión por el angustioso momento que se vivía y seguramente el joven sacrificado era hijo del propio oferente o cuanto menos de algún personaje relevante.

1. A. 2.—*Los saqueos:*

Una tablilla hallada en el palacio micénico de Pylos, entre los materiales correspondientes a la destrucción del mismo, hacia el 1200 a. C., contiene un controvertido texto estudiado por J. Chadwick, del que puede deducirse la práctica de sacrificios humanos ofrendados a diversas divinidades, veamos la interpretación que del mismo realiza dicho autor:

“La fórmula que encabeza cada párrafo ha sido objeto de disputa, y la primera palabra no puede interpretarse satisfactoriamente basándonos en el griego del primer milenio, pero la hipótesis más razonable es que hace referencia a una determinada ceremonia religiosa. La fórmula continua con una referencia al transporte de ofrendas y a la conducción de ‘PO-RE-NA’; esta última palabra falta también en el vocabulario griego posterior, pero el verbo traducido como “conducir” implica que significa algo que podía andar. Sigue después el asiento —“(para) Potnia: una vasija de oro, una mujer...”

Después de esto vienen cuatro nombres más, presumiblemente también de deidades, que reciben así mismo sendas vasijas de oro y en dos casos una mujer. Este modelo se repite en los demás párrafos con diferentes nombres de divinidades; en dos casos en los que la divinidad es masculina, aparece un hombre en lugar de una mujer.

Resulta imposible —dice J. Chadwick—, resistirse a la conclusión de que la oscura forma ‘PO-RE-NA’, de la fórmula introductoria hace referencia a seres humanos que iban a convertirse en víctimas sacrificiales.

La misma fórmula ha aparecido ahora sobre una nueva tablilla de Tebas con indicación de los destinatarios de lana, pero en un contexto religioso. Dado que las víctimas sacrificiales eran engalanadas frecuentemente con lana, la nueva tablilla constituye una leve confirmación de dicho término”.

En ninguna forma podemos pensar que los sacrificios humanos constituyeron una práctica habitual del calenda-

rio religioso micénico, pero si la interpretación de la tablilla de Pylos es correcta, cabría pensar que, al igual que en Creta, ante determinadas situaciones límites, invasiones, cataclismos, etc., los sacrificios humanos pudieron celebrarse sin ningún reparo. Algunos hallazgos de huesos humanos en el exterior de tumbas micénicas han sido valorados como sacrificios humanos, no es desde luego ninguna prueba contundente a favor, pero tampoco puede descartarse que así sea, la tradición griega desde Homero recoge de forma inequívoca de estas prácticas religiosas, constituyendo un elemento esencial en la trama de numerosas tragedias, por mucho que los griegos de época clásica repudiasen ya tales ritos.

2.—FENICIA - CARTAGO

Fenicios y cartagineses, junto con sus respectivas áreas de influencia constituyen los casos más clarividentes de sacrificios humanos inmolados en honor de Baal-Hammon, siendo en este caso víctimas infantiles de corta edad que tras el ritual, en el que se incluye la cremación del cadáver, son recogidas en urnas y depositadas junto a estelas que explican, con frecuencia, las intenciones del oferente. Las urnas conteniendo los restos de la víctima son depositadas en el lugar sagrado que recibe el nombre de TOPHET, este lugar no implica necesariamente una construcción importante, más amenudo se trata de un espacio abierto elegido al efecto en el que las urnas se van amontonando sin orden ni concierto a medida que pasa el tiempo. Son bien conocidos los tophet de Cartago, Motya, Tharros, Sulcis y Monte Sirai.

Hacia el siglo IV a. C., la práctica caía en desuso y los niños eran sustituidos por animales en este tipo de sacrificios de rescate, que conservó hasta la Era cristiana el nombre de “molk”; una inscripción púnica hallada en Malta menciona ya en el siglo IV a. C. el “molk” de un cordero a Baal-Hammon. Sin embargo en ocasiones excepcionales el ritual conjuratorio podía sin duda repetirse. Un célebre relato de Diodoro Sículo narra como los car-

tagineses vencidos por los griegos de Sicilia el 310 a. C., atribuyeron la derrota a la cólera de los dioses y para conjurarla, sacrificaron a Baal-Hammon (Diodoro lo traduce bajo la acepción griega de Cronos) 500 niños de familias nobles. Entre los pecados, que según los cartagineses, habían despertado la cólera de Baal y el abandono de sus favores con la consiguiente derrota del 310 a. C., Diodoro señala el que los aristócratas habían dejado de sacrificar a sus propios hijos sustituyéndolos por jóvenes esclavos.

Aún admitiendo como verídico el suceso del rito propiciatorio, cabría tal vez poder aducir exageración en la cifra de los inmolados, 500 niños sacrificados en una misma ceremonia parece demasiado. El episodio suscitó el escándalo entre los historiadores clásicos que reiteradamente hacen alusión a él como arma ideológica arrojada en contra de sus adversarios semitas.

### 3.—ISRAEL

Son los israelitas, seguramente, el pueblo que más duramente criticase las prácticas de sacrificios humanos entre los fenicios, abundan los pasajes bíblicos que hacen referencia a la cuestión e intentan socabar el prestigio de Baal-Hammon, sin embargo el mismo templo de Jerusalén se construye con arreglo a los más puros cánones arquitectónicos semitas, al tiempo que sus tradiciones antiguas no están exentas de recuerdos que hacen referencia a sacrificios humanos.

Las tradiciones más antiguas mencionan el —Oláh— (holocausto) que, según la regla del Levítico (Cap. I), es el sacrificio total de una víctima macho por combustión. Según estos antiguos relatos se trataba de todas formas de un procedimiento excepcional. El término 'oláh se aplica en algunos casos a los sacrificios humanos: el sacrificio de Isaac (Gen. 22), el de la hija de Jefe (Jueces 11,31) o el del hijo del rey Moab (II Reyes, 3,27). Los dos últimos ejemplos muestran que el 'oláh, al menos en cuanto a sacrificio humano, es una práctica humana destinada a conjurar un gran peligro.

A pesar de todo hemos de convenir que lo normal era la inmolación de animales, el Levítico, 3 regula los detalles del "zebakh" o sacrificio de la víctima que será inmolada por el oferente, siendo la sangre esparcida en torno al altar y la grasa quemada allí mismo por el sacerdote; sangre y grasa componen la parte de YHWH (Yavé), que por ello no puede ser consumida por el hombre. El pecho y el anca derecha, según el Levítico, forman la porción consumida por los sacerdotes.

### 4.—ROMA

Tampoco a los romanos les fueron extrañas las prácticas de sacrificios humanos, sabemos que para evitar la invasión gala del 226 a. C., una pareja de galos y otra de griegos fueron sepultados en el Foro Boario (Liv. XXII, 57, 6-Polib., II, 22,7 y sig.).

El mismo tipo de sacrificio propiciatorio volvió a repetirse tras la derrota de Cannas, durante la segunda Guerra Púnica (Dio. Cas. XXII, 57, 6).

Plinio el Viejo (N. H., XXX, 12) que murió el año 79 como consecuencia de la erupción del Vesubio, nos informa que P. Craso había prohibido el año 97 a. C. los sacrificios humanos en Roma, lo que inconfundiblemente hace suponer que hacia esas fechas, aunque fuera de forma esporádica aún se mantenía el rito.

En territorio ya bajo administración romana pero fuera de la propia Italia la costumbre traspasa la Era cristiana, el emperador Tiberio y posteriormente Claudio se ven obligados a establecer su prohibición en la Galia y en el Norte de Africa (Plinio: N. H. XXX, 4 - Suetonio: Claud., XXV).

### 5.—HISPANIA

Cabe distinguir dentro de la Hispania antigua dos áreas bien diferenciadas, por un lado la fachada mediterránea en donde desde tempranas fechas había actuado una fuerte penetración cultural semita desde el Sur de Portugal hasta gran parte del Levante en donde los límites con la presencia griega, materializada en Rodhes y Ampurias, es difícil de precisar. La segunda área estaría comprendida por el interior peninsular en donde la componente cultural céltica predomina sobre los influjos emanados de los procesos colonizadores que reciben las zonas costeras. Dejemos la fachada mediterránea para el final pues su problemática está más próxima al caso balear que reseñaremos en último lugar.

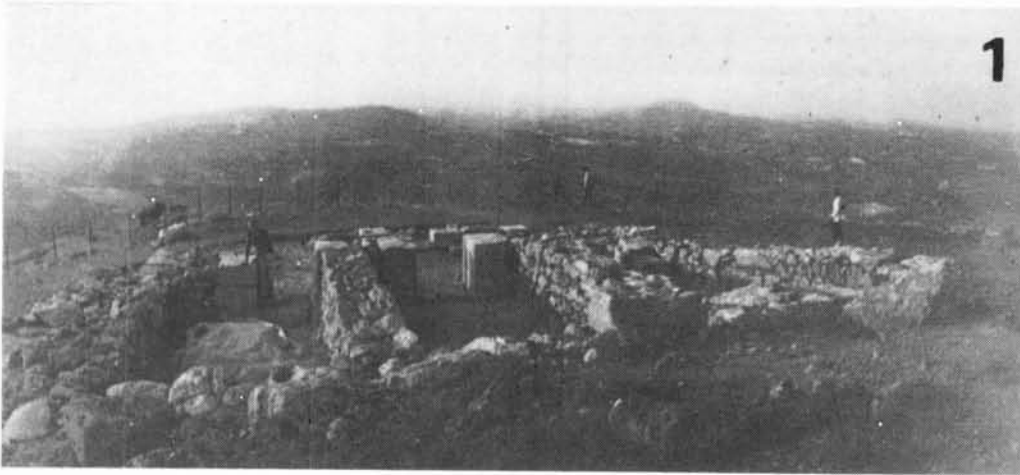
Numerosas fuentes nos hacen referencia a sacrificios humanos efectuados entre los pueblos de Hispania, Cicerón asegura que "los sacrificios humanos tenían en Hispania el mismo carácter que en la Galia, donde eran muy frecuentes" (Pro. Font. XIV).

César, por su parte es algo más explícito, "los que se ven aquejados de enfermedades graves o andan en continuas luchas y en peligro inmolan hombres como víctimas o hacen votos de inmolarselos ellos mismos, pues creen que no hay modo de aplacar a los dioses inmortales si no es ofreciendo la vida de un hombre por la de otro (César: B. G., VI, 16).

Pero sin lugar a dudas el testimonio más contundente nos lo proporciona Strabon (III, 3, 6), dice literalmente: "...Los lysitanoi (lusitanos) hacen sacrificios y examinan las vísceras sin separarlas del cuerpo; observan así mismo las venas del pecho y adivinan palpando. También auscultan las vísceras de los prisioneros, cubriéndolas con "sagoi" (mantos especiales de lana). Cuando la víctima cae por la mano del "hieroskópos" (adivino), hacen una primera predicción por la caída del cadáver. Amputan las manos derechas de los cautivos y las consagran a los dioses"...

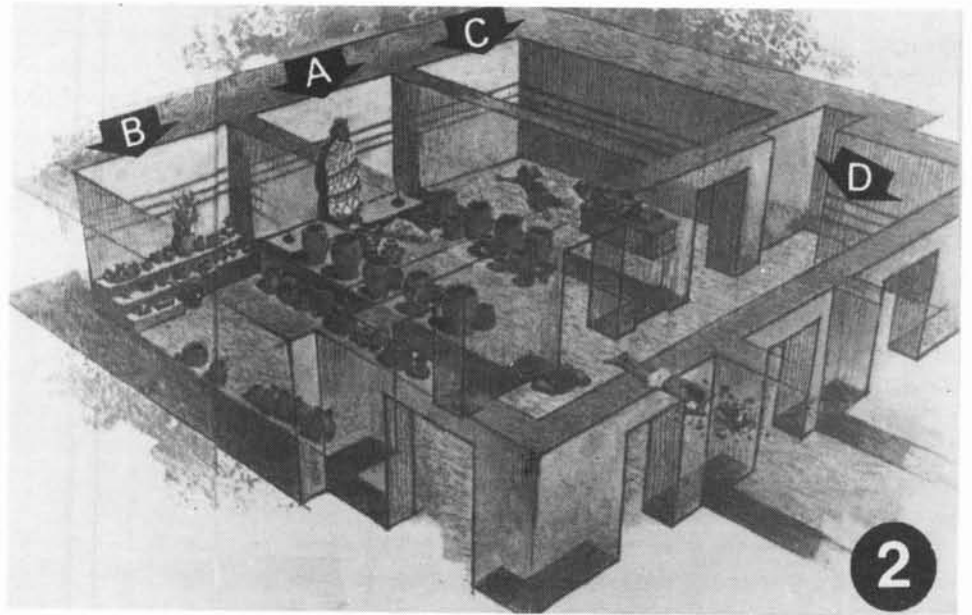
Cabe pensar que este tipo de ceremonias fueron relativamente frecuentes entre los lusitanos y otros pueblos del interior peninsular, los romanos tras su conquista dictan prohibiciones para tales prácticas cuyo cumplimiento efectivo es más que dudoso, así el proconsul de la Ulterior P. Craso, el mismo que el año 97 a. C. ya los había prohibido en Roma, tiene noticia de que los bletónenses

## TEMPLO CRETENSE DE ANEMOSPILIA



1.—Vista general tras las excavaciones (según Sakellarakis).

2.—Reconstrucción isométrica con la situación de los hallazgos (según dib. de Lloyd K. Townsend). A) Cella o nave central con la imagen de la divinidad y pitoides con las ofrendas. B) Nave lateral con depósito de vasijas. C) Segunda nave lateral donde se oficiaba el sacrificio humano, sobre el ara, el cuerpo del adolescente y próximos a ella los cadáveres de dos de los oferentes. D) Nave transversal con un cuarto cadáver que posiblemente intento huir.



3.—Detalle del hallazgo de pitoides (según Sakellarakis).

(pueblo situado no lejos de Salamanca) habían realizado sacrificios humanos en honor de sus dioses, requeridos los responsables por el procónsul se excusan alegando ignorancia de las prohibiciones dictadas, fueron absueltos bajo la amonestación de que en adelante acataran las disposiciones romanas. Los hechos ocurrían entre los años 95 y 94 a. C. (Plut., Quaest. Rom., LXXXIII).

También con ocasión de los funerales de Viriato se realizaron sacrificios humanos, sin que se sepa a ciencia cierta quienes eran los sacrificados.

Las costas mediterráneas de la península Ibérica reciben desde fechas muy tempranas los influjos de la colonización fenicia en el área del "Círculo de Gibraltar" y cartaginesa en el Levante, ello provoca un fuerte impacto cultural en las poblaciones indígenas entre las que se detecta un proceso importante de semitización; es lógico pensar que en este contexto cultural se aceptasen los ritos semitas sin mayor problema, baste recordar el prestigio de que disfrutaba el templo dedicado a Melqart en Gadir (el Hercules Gaditano). No obstante los esfuerzos de los arqueólogos no han cristalizado aún en el hallazgo de algún tophet radicado en el área que tratamos. Indirectamente tenemos la confirmación de la existencia de sacrificios humanos en el área gaditana por las prohibiciones que César y posteriormente Tiberio se ven obligados a dictar, castigando con la pena de muerte a los padres que sacrificuen a sus hijos. De nuevo Tertuliano nos atestigua la existencia de sacrificios humanos en Cádiz durante el siglo segundo de la Era Cristiana. Necesariamente hemos de aceptar que se trata de la pervivencia de una remota tradición introducida bajo la colonización semita y fuertemente arraigada cuando aún bajo penas tan severas, la costumbre no se había erradicado.

El hallazgo en algunos poblados ibéricos de urnas conteniendo restos de niños de corta edad sepultados bajo los muros de algunas construcciones ha sido interpretado por algunos investigadores como sacrificios rituales de fundación, tal es el caso de los poblados del "Turó de Can Olivé" o el de "La Peña del Moro de Sant Just Desvern" en Cataluña.

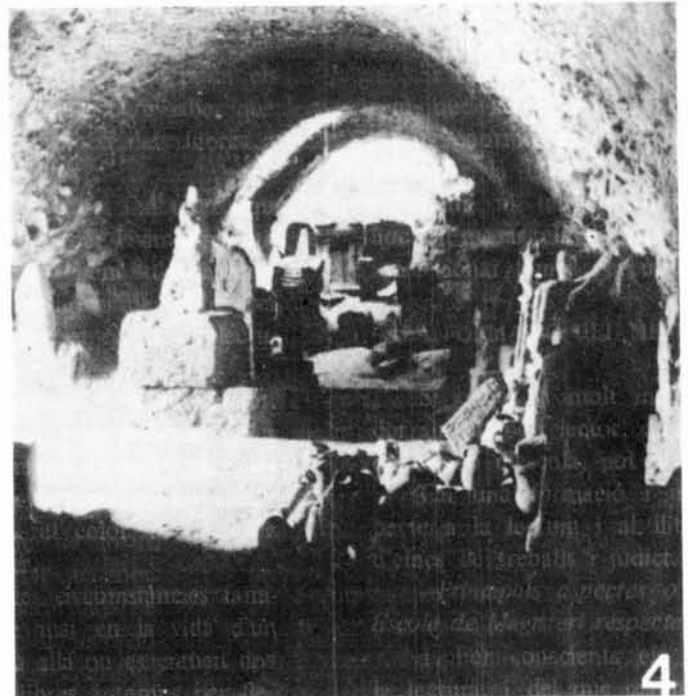
#### 6.—EL CASO BALEAR

Siendo Ibiza un importante centro de cultura púnica y el resto de las islas su área de expansión principal cabría deducir que este tipo de sacrificios estarían sin duda presente en Ebusus y que tal vez fuesen aceptados por los indígenas de Mallorca y Menorca como una faceta más del proceso de aculturación a que se ven sometidos, al menos desde fines del siglo V a. C.

En Ibiza no se ha identificado ningún yacimiento de carácter sagrado que pueda ser interpretado de forma clara como un tophet. José M. Mañá en sus trabajos sobre la Ibiza púnica habla de un hallazgo en la parte baja del Puig dels Molins consistente en un grupo de incineraciones infantiles en urnas cerámicas que este autor interpreta como "una pequeña necrópolis infantil". En opinión de

mientos infantiles no acostumbran a realizarse al margen de los adultos. Los resultados de esta investigación no han sido dados a conocer y las dudas no pueden resolverse de forma satisfactoria. Sería desde luego una anomalía difícil de explicar, que un lugar de tan fuerte implantación púnica hubiese prescindido de un rito tan arraigado en todo el mundo fenicio-cartaginés.

Un difícil problema de interpretación se nos plantea al analizar las características del yacimiento mallorquín de "Cas Santamarier" (Son Oms, Palma). Se trata de un yacimiento anejo al poblado de Son Oms, hoy desaparecido, en el que se pusieron al descubierto una importante cantidad de urnas de arenisca o de cerámica conteniendo invariablemente el cadáver de un niño de corta edad. Desde luego podría tratarse de una necrópolis infantil, pero de hecho, no deja de ser extraño, pues si bien las inhumaciones de niños de corta edad dentro de urnas han sido estudiadas en diversas ocasiones, los hallazgos habían ocurrido en contextos funerarios conjuntamente con los adultos, tales son los casos de las necrópolis indígenas de Son Boronat, Son Maimó y seguramente Cova Montja. La singularidad del yacimiento de Cas Santamarier nos ha llevado a plantear la posibilidad de que se trate de sacrificios rituales depositados en el lugar sagrado, ¿interpretación indígena del tophet púnico?. La hipótesis no deja de ser sugestiva y cobra ciertos visos de verosimilitud tras la constatación de la presencia de asentamientos púnico-ebusitanos en la propia isla de Mallorca.



4.—Tophet de Cartago.



5.—Estela cartaginesa del s. IV a. C. con una escena grabada en la que puede apreciarse un sacerdote conduciendo en brazos a un niño.



6.—Tophet de Motya, vista general de un sector.



7.—Detalle particular del tophet de Motya con la disposición de algunas urnas y las estelas.

#### APENDICE BIBLIOGRAFICO

- Y. SAKELLARAKIS / E. SAPOUNA-SAKELLARAKIS: *Dram of Death in a Minoan temple*, en N.G. vol. 159 n.º 2, feb. 1981.
- CHADWICK, J.: *El mundo micénico*. Madrid 1977.
- PICARD, G. CH.: *Les religions de l'Afrique Antique*. Paris 1945.
- PUECH, H.: *Las religiones antiguas*, vol. II, Madrid 1977.
- RINGGREN, H.: *La religión d'Israel*. Paris 1966.
- ANDERSON, G. W.: *The religion of Israel*. Oxford, 1966.
- BLAZQUEZ, J. M.<sup>a</sup>: *Imagen y mito*. Madrid 1977.
- MALUQUER, J. / TARACENA, B.: *Los pueblos de la España Céltica*, en "España prerromana. Etnología de los pueblos de Hispania". Historia de España, dir. por Menéndez Pidal. Madrid 1976.
- TARACENA, BLAS: *Los pueblos Celtíberos* (en la misma obra que la anterior).
- TARRADELL, M. / FONT, M.: *Eivissa Cartaginesa*. Barcelona 1975.
- ROSSELLO-BORDOY, G. / GUERRERO AYUSO, V. M.: *Excavaciones en Son Oms (Palma de Mallorca). La necrópolis infantil de "Cas Santamarier"*. En prensa N. A. H. 37

# LA DOCTRINA PROTESTANTE ANTE LA INQUISICION DE MALLORCA

Considérase a la Inquisición como un tribunal eclesiástico para la represión de la herejía y demás delitos contra la fe cristiana (superstición, brujería, iluminismo, apostasía, etc.); hay que considerarla, también, como "el punto de arranque (a partir de su implantación en los distintos reinos de España) para una historia siniestra de represiones, confiscaciones y destierros".<sup>1</sup> Aunque antecedentes de tribunales inquisitoriales existen en nuestro país desde el siglo XIII (Navarra y Corona de Aragón, 1238; Portugal, 1377; etc.), no es hasta el 1 de noviembre de 1478, fecha en que Sixto IV promulga la bula fundaciones 'Exigit sinceræ devotionis', a instancia de los Reyes Católicos, que el Tribunal de la Santa Inquisición se convierte en un institución más del aparato de Estado. Se configura este tribunal como una institución mixta, ya que podían acceder a ser miembros de aquel tanto eclesiásticos como civiles, y porque manejaba ambas competencias en el procedimiento jurídico;<sup>2</sup> sin embargo, la nota más representativa de su adscripción al Estado es la

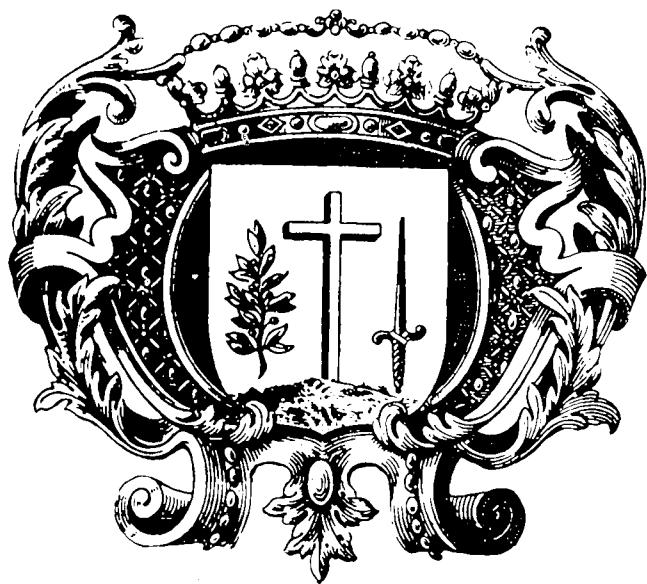
facultad que tiene la Corona de nombrar inquisidores generales, incluso contra el parecer de los gobiernos autónomos, como ocurrió en el reino de Mallorca: los jurados elevaron ante el Rey una protesta contra el nombramiento de un delegado del Inquisidor General (29-6-1487); pero al año siguiente, el Inquisidor General de Mallorca ya estaba en la Isla,<sup>3</sup> al parecer, Sancho Marín.<sup>4</sup>

Como la finalidad de la Inquisición estaba en salvaguardar la fe católica, los delitos (acciones, palabras u omisiones) que fuesen contra tal doctrina eran de su competencia; pero no tardó mucho en ampliar su campo de acción. Si en un principio eran los judaizantes las víctimas escogidas, después lo serían los moriscos, y posteriormente erasmistas, alumbrados, luteranos y calvinistas. Tampoco escapan a sus garras las blasfemias, ni las prácticas de brujería, ni los delitos sexuales (si entendemos por tales la homosexualidad, la bestialidad,<sup>5</sup> o el solicitar confesor a penitente, o el tener trato carnal con una ramera). Incluso llegarán a intervenir en cuestiones totalmente ajenas a la fe y a las costumbres, disputas personales exclusivas de los tribunales civiles, a pesar de la prohibición de la Santa Sede.<sup>6</sup>

El reinado de Carlos I fue el comienzo de la persecución de la herejía luterana, que se estaba infiltrando en España por mar y tierra.<sup>7</sup> El Tribunal de la Inquisición se hace competente contra el luteranismo con el Inquisidor General Adriano de Utrech, y llega a su momento cumbre con los famosos Autos de Fe de Valladolid y Sevilla de 1558-59. De aquí en adelante, la herejía parece erradicada de España; y sin embargo, se siguen juzgando a iluminados, calvinistas y luteranos.

Todas las consideraciones anteriores se confirman con la lectura de la numerosa serie de causas seguidas en el Tribunal de la Inquisición de Mallorca dadas a conocer por Lorenzo Pérez.<sup>8</sup> Todos los delitos y todo tipo de personas desfilaban ante los inquisidores. Y de estos delitos y de estas personas son poquísimos los que son juzgados como luteranos: entre 1581 y 1620, de más de 500 casos, sólo 29 responden a esta tipificación; los más, 20, personas extranjeras; los menos, 9, súbditos de la Corona de Aragón.<sup>9</sup>

De estos pocos casos he extraído, y expondré a continuación, las ideas básicas de la doctrina y praxis protestante, que mostrarán el grado de asimilación a que había llegado el pueblo sobre ellas.



Escudo de la Inquisición Española.



1.—*Sobre el Papado.*—Se cuestiona a la cabeza visible de la Iglesia, el Papa, con afirmaciones tan tajantes como que “el papa era un gran diablo y no podía nada” (126);<sup>10</sup> se le niega la legitimidad, o se le recortan los poderes que tiene: “no podía salvar un hombre ni perdonarle el pecado ya que es un hombre como los demás” (232), no puede conceder indulgencias, ni bula, ni reservar pecados, etc.

2.—*Sobre los Sacramentos.*—Está perfectamente clara, en las distintas declaraciones, la admisión de los tres sacramentos, Bautismo, Penitencia y Cena. Del resto, sólo la Confirmación aparece como no recibido. Las afirmaciones que se hacen sobre los mismos son bastante coincidentes (excepto para el bautismo, pues si los luteranos se bautizan con agua bendita, los calvinistas lo hacían con agua pura y natural). Para la Eucaristía vale como modelo la afirmación “...en la hostia consagrada no está el verdadero cuerpo de Nuestro Señor Jesucristo sino su semejanza” (63); es decir, en las especies consagradas no está realmente el cuerpo y sangre de Cristo, sino sólo su semejanza. En cuanto a la penitencia, ésta se reduce a confesarse sólo a Dios, sin que sea necesaria la intervención de clérigos ni frailes, pues “Jesucristo padeció en la Cruz, y salió sangre y agua con que se perdonan los pecados” (217). Ahora bien, se aprecia el carácter humano de este sacramento, ya que es necesaria la reconciliación con las personas enojadas o disgustadas.

3.—*Sobre las bulas.*—Es el asunto que más enconadas iras levanta y que más desprecio causa a los encausados. Son calificadas reiteradamente de “burlas”, y así se llaman porque “quedábamos burlados” (65); contienen más mentiras que verdades, las han inventado ladrones; se prefiere tirar el dinero a tomar la bula. Se llega incluso a afirmar de ellas que “ny eran mas que papel bueno para limpiar el culo” (44).

4.—*Sobre el pecado Original* sólo existe la siguiente afirmación: “en la escusación de Adam consistió la transfusión del pecado original en sus descendientes” (437), hecha por fray Joseph de Bardaxi, teólogo, y condenada por ser herética según el Concilio Tridentino, sesión 5.<sup>a</sup> canon 2.

5.—*Sobre las Escrituras.*—A dos acusados se les condena, a uno porque tenía una Biblia en lengua vulgar; a otro, por haber dicho que “en la Sagrada Escritura una cosa contradecía a la otra” (378).

6.—*Sobre la salvación.*—La problemática de la salvación del hombre (¿basta la sola fe?, ¿es necesaria la fe y las buenas obras?) unida a la de la predestinación, no parece que sea del dominio público. Es así que sólo aparecen dos testimonios, aunque valiosos: en uno se dice que no se sabe quien se salva o quien se condena, sólo Dios lo sabe (234); el otro, duda de que el que no sea bautizado no se salve (289).

7.—*Sobre la abstinencia y ayuno.*—No se observan estas prácticas en los países protestantes, pues normalmente se come carne todos los viernes del año. No obstante, alguna forma de ayuno y abstinencia se observa ante algún acontecimiento.

8.—*Sobre la misa.*—Sobre la base de que la misa no es de precepto divino, se afirma que este acto litúrgico es mejor en Inglaterra que en Mallorca, pues allí la dicen en inglés, y las lecturas y prédicas se hacen en inglés.

9.—*Sobre las imágenes.*—La postura es clara: no hay que hacer caso de las cruces, no hay que creer en santos de palo ni de piedra, no eran necesarias las imágenes, sino sólo encomendarse a Dios.

## NOTAS

<sup>1</sup> AZCONA, T. de, *Al servicio del poder. Orígenes y primeros problemas*. Rev. 'Historia 16', año III, n.º 31, nov. 1978, p. 20.

<sup>2</sup> VENTURA, J., *Els inicis de la Inquisició espanyola a Mallorca*, Rev. 'Randa', n.º 5, Barcelona 1977, p. 77-79, incluye el memorial que los jurados de la C. de Mallorca elevaron a Fernando II sobre la jurisdicción del Tribunal de la Inquisición, año 1491.

<sup>3</sup> ALZINA, J. i ALTRES, *Història de Mallorca*, v. 1, Mallorca 1982, p. 271; v. 2, p. 119.

<sup>4</sup> VENTURA, J., *Ibidem*, p. 68.

<sup>5</sup> Cfr. KAMEN, H., *Sexualidad e inquisición*, Rev. 'Historia 16', Ext. I, dic. 76, p. 99-106.

<sup>6</sup> COLOM I PALMER, M., *Inquisició i competències jurisdiccionals: l'exemple menorquí de 1689*, Rev. 'Lluc', nov.-des. 80, n. 694, p. 10-12.

<sup>7</sup> Cfr. RELLECHEA, J. I., *Martillo de herejes*, Rev. 'Historia 16', Ext. I, dic. 76, p. 73-85.

<sup>8</sup> *Inquisición de Mallorca: Reconciliados y Relajados 1488-1691*, Barcelona 1946.

—*Relaciones de causas de la Inquisición de Mallorca*, Fontes Rerum Balearium (F. R. B.), vol. I (1977), p. 257-304; vol. II (1978), n.º 1, p. 1-64, n.º 2, p. 261-292, n.º 3, p. 501-516; vol. III (1979-80), p. 433-452.

<sup>9</sup> Ver CUADRO adjunto con la síntesis de los casos vistos en la Inquisición de Mallorca por doctrina protestante.

**CASOS VISTOS EN LA INQUISICION DE MALLORCA  
POR DOCTRINA PROTESTANTE**

NOMBRE DEL ENCAUSADO	PROFESION	NATURAL	PAIS	EDAD
Francisco Fontano	—	Milán	Italia	49
Juana Genovarda	—	Inca	Mallorca	24
Jaime Coll	—	Mahón	Menorca	48
Jerónimo Taxel	v. vidrio	Falsete	Cataluña	42
Andrés Doms	marinero	Amptor	Ingllaterra	17
Roberto Fauler	sastre	Dolis	Ingllaterra	27
Juan Bacos	—	Londres	Ingllaterra	19
Agueda Solera	—	Mahón	Menorca	X 90
Bárbara Roca	—	Ciutat	Mallorca	+ 50
Rachart	bombardero	Londres	Ingllaterra	36
Guillermo Castellnou	marinero	Berra	Francia	23
Pere Berat	cirujano	Murat	Francia	25
Juan Viñas	labrador	Tolosa	Gascuña	35
Bmé. Ramonell	marinero	Torves	Francia	35
Nicolás Antelm	marinero	Tolon	Francia	20
Juan Mesonara	hornero	Aymet de B.	Francia	—
Juan Falcó	—	Narbona	Francia	45
Juan A. Seguí	clérigo	Ciutat	Mallorca	38
Bartolomé Garau	trabajador	Binisalem	Mallorca	36
Jacobo Sthephano	—	Marcelan	Francia	61
Juan Pellicer	clérigo	Pollensa	Mallorca	60
Roberto de Pul	—	Sistre	Ingllaterra	22
George Griego	—	Carpaci	Chipre	53
Thomás Giudil	marinero	—	Ingllaterra	16
Joseph de Bardaxi	teólogo	—	—	28
Francisco Udalla	—	Guiquen	Ingllaterra	19
Cristoval Bogan	—	Tornes	Ingllaterra	25
Juan Morrey	—	Estredon	Escocia	23
P. Roberto	—	Anurelo	Francia	40



# CAP A UNA ALTRA VISIÓ DE LA CRISI ECONÒMICA

Per CARLES MANERA ERBINA

## I

L'objecte d'aquest treball és plantejar unes inquietuds sorgides del pensament marxista sobre el problema de l'actual crisi econòmica, explicant el fet de la recessió des d'una perspectiva diferent a com ens tenen avesats. M'he fonamentat en les obres més significatives de Samir Amin i André Gunder Frank en relació a la seva postura davant la crisi, i ha estat per mi un exercici interessant quant a l'actualitat del tema; però al mateix temps ha constituït una tasca de síntesi i sistematització sense l'atreviment en oferir opinions personals.

El terme "crisi" implica un període en el qual un sistema polític o econòmic s'estronca, impossibilitat de complir la seva vida normal, veient-se obligat a realitzar canvis en la seva pròpia estructuració per tal de rebre noves forces.<sup>1</sup> Es a 1967 quan s'observen els primers signes d'aquest estroncament, i els anys 1969-71 i 1974-5 es desenvolupa un fenomen presentat sota dos aspectes clars: baixa de la producció a Alemanya (-0'20/o) i descens de la taxa de creixement als Estats Units (2'60/o) i a Anglaterra (3'60/o). La situació s'hi torna preocupant l'any 1970, quan l'economia nordamericana no experimenta cap creixement, amb un procés inflacionari notable. Es la primera vegada, des de l'acabament de la Segona Guerra Mundial, que en els principals països industrialitzats s'indica un esfrondament que a Estats Units es tradueix en un 9/o en la taxa d'atur (Dos Santos, 1978: 172-175; Frank, 1977: 42-45).

Precisament la crisi de 1974-75 crida l'atenció dels teòrics concentrant-se en el problema de l'economia capitalista i el seu futur. Aquest fet socioeconòmic, juntament amb el desenvolupament de la lluita de classes, són dos revulsius que suposen una renovació en el pensament marxista sorgint un seguit d'especialistes (Frank, Amin, Wallerstein...) que parteixen de l'estudi del Tercer Món per descobrir posteriorment, i amb motiu d'una ampliació d'anàlisi —insertar l'objecte de les seves investigacions en el context del sistema capitalista—, els mecanismes de readaptació del capital davant la crisi.

## II

Es difícil sintetitzar en poques línies les premises d'aquests autors, i encara que tenim el risc de caure en omisions per generalització, n'apuntam algunes:

1. Hi ha només un sistema mundial amb una estructura basada en *centre* (països centrals, desenvolupats) i *perifèria* (països "subdesenvolupats").

2. El desenvolupament del sistema es caracteritza per ones llargues d'expansió i estancament o contracció. La crisi actual és cíclica, semblant a altres anteriors que el propi sistema ha superat; el seu origen no està, per tant, en la crisi energètica.

3. Divisió internacional del treball.

4. Els aspectes socials deuen ésser entesos dins un procés d'unitat, sobre la base d'un únic esquema econòmic, essent la resposta política i social a la crisi:

—a la perifèria, repressió per una part i agudització de les lluites d'alliberament nacional per una altre;

—als països centrals, desmilitarització de la classe obrera. Els partits socialdemòcrates i eurocomunistes esperen el pas de la recessió "ajudant" al capital a superar-la. L'anomenat "compromís històric" d'un sector de l'esquerra europea, encapçalat pel partit comunista italià, concedeix temps de readaptació al capitalisme per iniciar una nova fase cíclica (Frank, 1980: 131-132).

Es necessari comprendre que vivim en un sol sistema econòmic, el capitalista, que neix a Europa als segles XV-XVI, lo qual significa adoptar una concepció econòmica mundial integradora. Wallerstein encunya així *l'economia-món* i reconstrueix la història del capitalisme com a sistema supranacional format per un centre i la seva perifèria, engendrant les relacions entre països un intercanvi desigual originat per la diferència que hi ha entre els salaris pagats a cada nació i les taxes de ganàncies imperants a cada una d'elles (Wallerstein, 1979; 1980; Frank, 1979 a: 43-59, 101-140).

Per altre part, l'evidència de cicles en el moviment de l'economia capitalista va ésser exposada per Kondratieff (Rojas, 1980: 26-27; Niveau, 1979: 129 i ss.) descobrint dos cicles i mig dividits en període ascendent i descendent articulants-se en el seu interior altres oscil·lacions: les de mig plaç (Juglar) i llarg plaç (Kitchin). El cicle

llarg coincideix amb els grans canvis tecnològics, com podem veure en el següent quadre:

de rentabilitat i així emprendre una nova fase. El Tercer Món produeix algunes mercaderies per a que en els

CICLE	PERIODE ASCENDENT	AVANÇOS TECNOLÒGICS
1790-1851	1810-1817	Revolució industrial, màquina de vapor i tèxtils.
1851-1896	1870-1875	Ferrocarril, siderúrgia, fabricació de màquines.
1896-1939	1914-1920	Química industrial, electricitat, motors de combustió.
1939-1980	1968-1974	Computació, electrònica, aviació, indústria automobilística.

A cada fase d'aquest cicle, el capitalisme s'està jugant la seva pròpia existència; però això no significa que sia la crisi final i el seu "esfrondament": el sistema té recursos reorganitzant l'economia i la societat amb noves tecnologies i la divisió internacional del treball.

### III

El nou desenvolupament de la divisió internacional del treball comporta tres plantejaments:

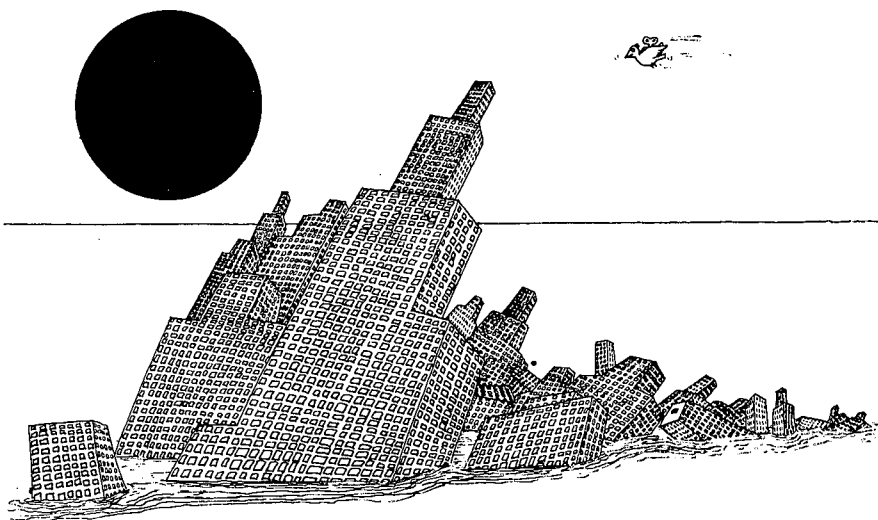
a. *Una nova visió inversora.* L'actual crisi duu al capital a incidir sobre aspectes relativament recents: investigació genètica, energia nuclear, bioquímica, aeronàutica, etc. Podem comprovar que els mitjans de comunicació presenten els darrers "progresos" científics com alguna cosa necessària per la humanitat: projecte "Skylab", "Challenger", inseminació artificial, prenent com elements els gens de premis Nobel, prospeccions submarines sense saber ben bé amb quina finalitat es realitzen (i no ens referim, naturalment, a Cousteau...), muntatge a gran escala de centrals nuclears; i no hi ha qu'oblidar la gran inversió en armament i despeses de defensa que són retalls en els pressuposts socials.

b. *Reestructuració d'àrees geogràfic-econòmiques.* S'han desplaçat indústries cap a zones amb mà d'obra barata, invertint-se gran quantitat de capital a la perifèria, amb un paper singular del món subdesenvolupat: l'ajuda

països centrals sia possible la "revolució tecnològica". Els resultats més immediats han estat: per una banda, els processos d'industrialització de nacions com Brasil, Corea, Taiwan, etc.; per altra, ens trobam també amb una creixent desindustrialització a països que abans eren semi-industrialitzats, com és el cas de Xile que des de 1975 pateix una davallada de la producció industrial de l'ordre d'un 25% (Frank, 1977: 82-87; Amin, 1976 a: 126-144; Vidal, 1976: 226-329). És evident pel capitalisme que per tenir un nou boom semblant al del període de post-guerra són necessàries aquestes transformacions que condueixen a un increment de la taxa de ganància; en resum, que les velles indústries sien reemplaçades per altres amb distints tipus de processos de treball.

Vull assenyalar igualment la integració de les economies socialistes en aquest nou ordre econòmic i la seva dependència del bloc occidental: la demanda de tecnologia per part de la Unió Soviètica ha passat de 8.000 milions de dòlars en 1972 a 50.000 milions un augment del 18% (Amin, 1978: 44; Frank, 1977: 15; 1979 b, II: 242-356; *El País*, 20-4-1980).

c. *Austeritat en el centre del sistema.* Hi ha que acostumar a la població a viure baix control. Existeix una política deliberada de recessió en els països industrialitzats, i una de les raons és la creació de taxes de desocupació molt altes que disciplinin la força de treball. La classe obrera està aleshores "domesticada", reprimida i controlada, essent un dels mitjans la programació austera amagada en falsos pretextes. A la societat se l'hi explica que la crisi del petroli és la causant de la inflació, però lo cert és que ja existia abans de la recessió; el fet de que s'hagi doblat el preu del cru no té gaire incidència des del moment en que aquest preu suposa el 10% del final del petroli. Més bé hi ha que parlar del que significa realment: debilitar Europa i Japó, guanyar un sector dels països subdesenvolupats a on les classes dirigents són les beneficiàries dels augmentos i formar una aliança amb la Unió Soviètica degut a que aquesta potència exporta una quantitat considerable de matèries primeres a Occident a canvi de tecnologia avançada.



lions en 1978. Així mateix, va augmentar en 1980 l'endeutament dels estats del Pacte de Varsòvia en 5.000 milions de dòlars, segons les dades de l'Institut d'Anàlisi Comparatiu de l'Economia Internacional (Viena), i es posa de manifest que la Unió Soviètica —amb un increment del 24<sup>o</sup>/o— va esser un mercat millor que els altres països d'Europa de l'Est que registra-

Sense cap dubte, els més beneficiats són els monopolis petrolífers de predomini nordamericà que controlen, segons la Comisió de la ONU pel Comerç i Desenvolupament (UNCTAD) el 40<sup>o</sup>/o de les utilitats de les indústries manufactureres d'Estats Units, obtenent el 100<sup>o</sup>/o de guanys, mentre paradòjicament la premsa indica que la recessió econòmica a Nordamèrica és la més greu des de 1947 (Frank, 1977: 119; Mandel i altres, 1976: 57-103; Amin, 1978: 40-42; *El País*, 2-5-1980, 27-5-1980, 3-6-1980; *Egin*, 7-1-1983). En resum, represió i perill bèlic són les primeres "solucions" que el capitalisme aporta a l'actual crisi.

#### IV

Les tesis de 1984 pressuposen un intent de concretar la nova divisió internacional de treball. Exposades per S. Amin, A. Gunder Frank i H. Jaffe (Frank, 1977: 116-117; Amin, 1975; 1978: 30-32. Veg. nota n.º 2) —amb diferències de matisos entre ells— resumeixen uns "models" de societat i economia:

1.º 1984-A: El centre es reservarà les indústries noves (tecnologia de l'energia atòmica, genètica, etc.) abocant sobre la perifèria les clàssiques (química, siderúrgia, etc.), transformant-se aquesta en exportadora de productes industrials i agrícoles a canvi de tecnologia. S'ha d'indicar que les indústries clàssiques no es distribuiran en totes les zones perifèriques, sinó que es concentraran a algunes d'elles. Això significa el subimperialisme, del qual ja en tenim exemples prou clars com Israel, Índia, Brasil, etc.



2.º 1984-B: L'aparell productiu es concentrarà a Estats Units, Europa i Japó: tant les indústries noves com les clàssiques es situaran al centre del sistema i la perifèria restarà marginada. Com és evident, des del moment en que la transferència de la indústria clàssica no es realitza a àrees de baix salari, el cost de finançament es carregarà a la classe obrera dels països centrals. Aquest seria el vertader 1984, tal com el presenta Georges Orwell: el genocidi del Tercer Món, l'ordre unidimensional, la repressió de les minories.

Com podem veure, el Tercer Món és el gran perjudicat per la crisi, però també el que més pot acostar un canvi: les formacions socio-econòmiques es transformen a partir de la perifèria, no del centre, i l'existència d'aquella permet als països centrals transferir les seves contradiccions internes. Així, mentre el centre pot superar-les més fàcilment, la perifèria es converteix en el punt feble del sistema des del qual aquest es superable (Amin, 1976 b: 77-147; Moral, 1980: 52-101).

#### V

Els conflictes que sacsegen el món subdesenvolupat indiquen una resposta i al temps una conseqüència de l'esquema socio-econòmic que es vol imposar —el model 1984-A—. Aquestes guerres s'han de veure com el desig per part dels venedors d'armes en incrementar les ventes dels seus materials bèlics, amb l'evident intenció en perllongar una situació que es torna corrosiva per les societats i economies perifèriques. Però també cal recordar els casos de la lluita dels pobles de El Salvador i Guatemala, front a l'imperialisme Nordamericà i l'oligarquia local, processos d'alliberament per tal de conquerir una independència vertadera i uns camins a les relacions econòmiques que tinguin en compte l'interès de les classes populars. Es de cada vegada més evident que Irán-Irak, Líban, Centreamèrica..., són punts claus en el joc de les superpotències, ficades dins una perillosa partida d'escacs amb uns resultats incerts per a tothom; de fet l'inseguretat del futur és un sentiment escampat avui 43

entre la gent: atur, vislumbament d'una tercera guerra mundial, caiguda de la potencialitat en produir queviures degut als desequilibris ecològics, perill nuclear, etc.

La crisi no ha fet més que començar i els anys futurs seran decisius pel capitalisme. La teoria marxista deu explicar la recessió de forma distinta com els mitjans de comunicació exposen; lo cert és que ja ho fa. Però al mateix temps tal volta pugui proporcionar nous elements per a la reorganització de la classe treballadora adequant mecanismes de defensa davant les agresions d'un sistema que s'esbuca però que es pot refer: és la reacció de la fera ferida de mort. Mecanismes que l'home ha d'utilitzar com a eina i només l'home ha de transformar en el curs del temps. També és convenient repasar la història del capitalisme per conèixer amb precisió de quina manera s'ha readaptat en les èpoques crítiques, quines relacions ha establert, com ha reestructurat l'economia per obtenir majors beneficis. Tant sols podem oferir aquestes desordenades reflexions finals, que proporcionen aspectes de discussió dins un món en crisi que costarà canviar. Es una llarga lluita i a ella hi va el nostre destí.

#### BIBLIOGRAFIA

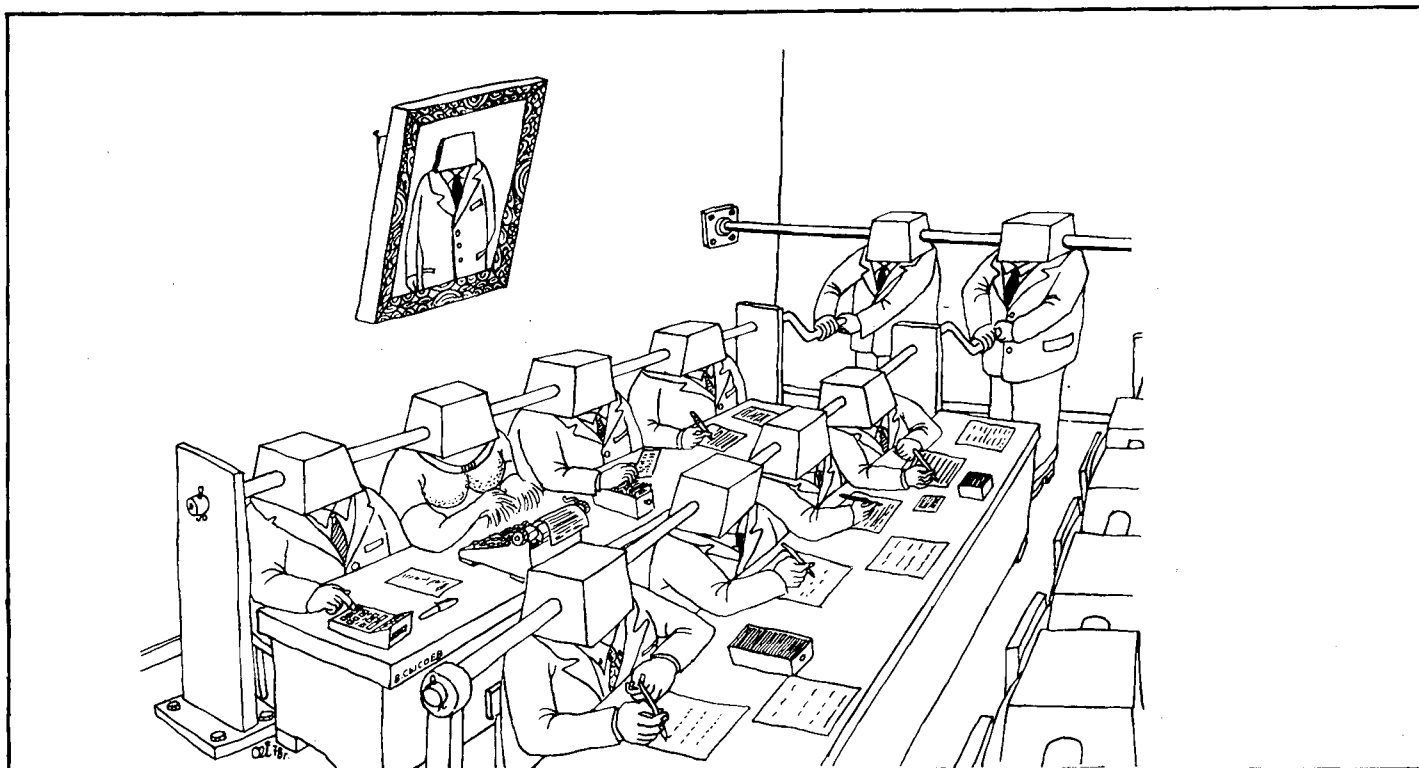
- AMIN, Samir. -1975, *¿Cómo será 1984?*, Madrid, (juntament amb A. Gunder Frank i Hosea Jaffe).  
 -1976 a, *Imperialismo y desarrollo*, Barcelona.  
 -1976 b, *Sobre el desarrollo desigual de las formaciones sociales*, Madrid.  
 -1978, *Decadencia y crisis del capitalismo actual*, Madrid.
- DOS SANTOS, Theotonio: -1978, *Imperialismo y dependencia*, Mèxic.
- FRANK, André Gunder: -1977, *Reflexiones sobre la crisis económica*, Madrid.  
 -1979 a, *Acumulación dependiente y subdesarrollo*, Mèxic.  
 -1979 b, *La crisis mundial*, Barcelona (2 volums).  
 -1980, "La crisis del sistema mundial". *Zona Abierta*, 24.
- MANDEL, Ernest i altres: -1976, *Crisis y recuperación de la economía mundial*, Bogotá.
- MORAL, J. A.: -1980, *El capitalismo en la encrucijada*, Madrid.
- NIVEAU, Maurice: -1979, *Historia de los hechos económicos contemporáneos*, Barcelona.
- ROJAS, José: -1980, "Crisis y cambios estructurales de la economía capitalista: panorama teórico", *Monthly Review*, vol. IV, 2.
- VIDAL VILLA, José M.<sup>a</sup>: -1976, *Teorías del imperialismo*, Barcelona.

WALLERSTEIN, Immanuel: -1979, "Subdesarrollo y fase B: efectos del estancamiento del siglo XVII en el centro y la periferia de la economía-mundo europea", *En Teoría*, 3.  
 -1980, "El futuro de la economía-mundo", *Zona Abierta*, 24.

#### NOTES

<sup>1</sup> El mecanisme de la crisi ja va esser detectat per Marx. No ens estendrem sobre la seva visió del problema, perquè això suposa un treball apart. Remetem a una bibliografia que hem consultat i que fa menció a aquest tema, servint-mos d'introducció a la postura marxista sobre les crisis capitalistes: José Rojas: "Crisis y cambios estructurales en la economía capitalista: panorama teórico", *Monthly Review*, nov. 1980, vol. IV, n.º 2; Karl Marx: *Teoría económica*, Ed. Península, Barcelona 1976, pàgs. 244 i ss.; L. Beltrán: *Historia de las doctrinas económicas*, Ed. Teide, Barcelona 1976, pàgs. 119-130 i 171-178; Claudio Napoleoni: "Teorías de las crisis económicas en Marx", *Transición*, n.º 3, des. 1978, pàgs. 27 i ss.; J. M. Vidal Villa: *Iniciación a la economía marxista*, Ed. Laia, Barcelona, 1975.

<sup>2</sup> 1984 és el títol d'un novel·la de Georges Orwell on es relata el futur del món enquadrat dins unes relacions de completa repressió i control per part de la nova tecnologia; un món sense expressivitat on el pensar és delictiu.



# L'ESDEVENIR DE LA GEOGRAFIA A LES ESCOLES NORMALS

per A. GOMEZ ORTIZ

Traduit per TONINA CLOQUELL  
i ANGEL GENÉ

L'objectiu fonamental del present article és ressaltar l'evolució que la Geografia ha sofert al llarg de la present centúria en els estudis de Magisteri, incidint, a més, en el valor que la ciència geogràfica va merèixer en el marc educatiu de Catalunya.

Per tant es posarà de relleu, en primer lloc, la repercussió de la Geografia i del seu professorat en els plans d'estudi anteriors a la Llei General d'Educació de 1970, fent especial menció a les reformes de 1914 i 1931, i, en segon lloc, es tractarà la situació actual de la Geografia dins la carrera de Professors d'EGB, les perspectives futures així com les repercussions que pugui tenir dins els contextes de l'Educació General Bàsica.

## 1. LA REPERCUSIÓ DE LA GEOGRAFIA I DEL SEU PROFESSORAT EN ELS PLANS D'ESTUDI ANTERIORS A LA LLEI GENERAL DE L'EDUCACIÓ DE 1970

L'aparició de les Escoles Normals i, com a conseqüència, la dels mestres, es remunta a l'any 1839 (primera Escola Normal de Madrid). Anteriorment els mestres es feien després d'haver superat unes proves d'aptitud davant els tribunals de la Hermandad de San Casiano.

Però serà la Llei General de l'Ensenyament de 1857, essent el seu responsable D. Claudio Moyano i Samaniego, la que va institucionalitzar la formació dels mestres, creant una Escola Normal a cada capital de província i una Escola Anexas per a que els futurs mestres realitzassin pràctiques d'ensenyament. La llei de 1857,

denominada Ley Moyano, establia dos tipus de mestres:

Mestres elementals que se formaven a les Normals Elementals. A aquests centres feien dos anys d'estudi i d'entre les matèries a desenrotllar, en total 13, s'hi trobaven, a primer curs, una Geografia e Història i una segona Geografia e Història en el segon any.

Mestres superiors que aconseguien el seu títol a les Normals Superiors, després d'haver obtingut el grau de mestre elemental i superar dos cursos que tenien 16 matèries. Al llarg d'ells els alumnes havien de superar assignatures de Geografia e Història.

Com es pot comprovar, la Geografia va ocupar un lloc destacat en els plans d'estudis d'ambdues categories de mestres. L'inclusió d'aquesta matèria s'hauria d'entendre en el contexte ideològic i polític educacional. El coneixement de la pròpia nació, l'amor vers ses terres i homes era la finalitat de la Geografia de llavors, idees arrelades en el pensament romàntic i nacionalista dels últims decennis del segle XIX i que encara perduraren, en determinades esferes, fins ben entrat el segle XX.

La idea principal que presidia la formació de mestres era la de capacitar-los per a instruir en les primeres lletres als seus alumnes. D'aquí que els plans d'estudi que regulaven la preparació del mestre no tenguessin una preocupació adient en els aspectes psicològics, pedagògics i didàctics. En aquests sentit les metodologies ocupaven poc temps en el "currículum escolar", i es resumia l'art d'ensenyar en obtenir de l'alumne el memorisme i la recitació.

### 1.1. La reforma de 1914

La reforma educativa de 1914 va superar una fita important per a la Geografia, ja que el seu ensenyament s'encomana a professors especialistes, quedant d'aquesta manera deslligada de la Història. Durant l'any 1914 es du a terme la reforma de l'Educació Primària i la de les Normals. L'artífex va ser D. Eloy de Bullón, catedràtic de Geografia a la Facultat de Filosofia i Lletres de Madrid, essent ministre d'Instrucció pública D. Francisco Bergamin García.

El propi Eloy Bullón va senyalar a una conferència donada a Jaca l'any 1941, amb motiu de la celebració de la Primera reunió d'Estudis Geogràfics: "Quan, fa ja molts d'anys, vaig tenir l'honor de dirigir l'Educació Primària, vaig aconseguir introduir aquesta reforma en les Escoles Normals. En elles, a partir de la reorganització del 30 d'agost de 1914, de la qual assumesc íntegrament la responsabilitat, estan encomanades a distints professors l'ensenyament de la Geografia i de la Història.

La reforma iniciada va ocasionar una sèrie de canvis substancials, tant en la formació de mestres com en les Escoles Normals. Es poden destacar les següents:

a. Es va crear una sola categoria científica en la preparació dels mestres (quatre cursos en comptes de dos).

b. Es va elevar la categoria científica en la preparació dels mestres (quatre cursos en comptes de dos).

c. Es va obtenir la separació de la Geografia i de la Història i la del seu professorat.

d. Es va reorganitzar el quadre de matèries que havien de configurar la formació dels mestres. En aquest sentit la Geografia es va distribuir en quatre disciplines: En el primer curs, Nocions de Geografia i Geografia regional. En el segon, Geografia d'Espanya. Geografia Universal en el tercer curs, i en el quart Ampliació de Geografia d'Espanya.

En quant als aspectes menys positius de la referida reforma de 1914 hauríem de citar la poca atenció a la formació pedagògica i el nul·l interès per la Didàctica de les matèries, defectes que ja presentava la fins aleshores vigent Ley Moyano. El pla d'estudis cubria un total de 38 assignatures, entre les que només hi havia dues pedagogies (a 2.<sup>o</sup> i 3.<sup>o</sup> cursos) i una Història de la Pedagogia a desenrotllar a 4.<sup>o</sup> curs.

Sens dubte la reforma de 1914 va suposar un avenç per la Geografia en particular i per les Normals en general. El començament de segle va significar, a més, un desig de renovació didàctica ja que es vislumbrava una sèrie de principis fonamentals de la pedagogia moderna. En aquest sentit és de destacar la concepció filosòfica que la "Institución Libre de Enseñanza" va tenir respecte de l'educació. Els seus dirigents i un elevat nombre d'educadors, convençuts del poder de formació de l'ensenyança activa, impulsaren particularment l'interès per les qüestions geogràfiques i per l'estudi del medi que envolta el marc escolar (H. Capel, 1976).

Paral·lelament a aquests fets la Geografia té a Catalunya un desenrotllament important, especialment en el camp pedagògic. La influència de la "Institución Libre de Enseñanza" (creada l'any 1876), la visita que, en 1906, feu a Barcelona un dels seus principals promotors, Giner de los Ríos, i, especialment, la política cultural de la Mancomunitat (1914-1923) foren factors molt positius en el marc didàctic de la Geografia, tant a nivell de l'Ensenyament Primari com en la formació dels mestres. A aquest respecte s'ha de fer referència als Estudis Normals de la Mancomunitat de Catalunya. La seva actuació, des de 1918

fins 1923 va estar dirigida per la línia pedagògica de l'escola activa. En els plans d'estudi, de tres anys, hi havia dues assignatures de Geografia de Catalunya, de caràcter obligatori i tres assignatures de Geografia, de manera opcional. Foren professors d'elles Pau Vila i Jaume Marcet.

A l'ensenyament primari s'assisteix també a una vertadera renovació pedagògica i d'ella fou la Geografia la disciplina més afavorida. La corrent didàctica que volia acostar l'alumne al propi entorn, per a que en ell investigàs i assimilàs coneixements teòrics, va suposar que els estudis de Geografia física i de Geografia humana ocupassin bastant de temps a l'horari escolar. A partir d'ara la feina del mestre no es limita a les quatre parets de la classe, sino que en el camp de les ciències naturals o socials l'excurció didàctica cobra un valor pedagògic inusitat. Sens dubte, la "Escola de Mestres" fundada per Joan Bardina en 1906, va significar un factor fonamental en el desenrotllament d'aquestes idees pedagògiques, al considerar el com el centre de l'escola. Aquest principi va afavorir particularment a la Geografia ja que les corrents pedagògiques emanades de Rousseau, Claparède, Montessori, Decroly, etc., motivaren que es desterràs l'ensenyament llibresc i dogmàtic per un altre actiu, viu. Es tendia a relacionar tot l'ensenyament amb el medi circumdant. A l'alumne se'l posava en contacte amb la natura: "es cercava que la llum del carrer impregnàs la classe ombrosa".

#### 1.2. La reorganització de 1931

Amb l'arribada de la Segona República s'assisteix a un dels períodes de major transformació de l'ensenyament i en la formació dels mestres. Durant aquesta època les Normals adquireixen categoria universitària tant en els seus plans d'estudi com en l'alumnat. Aquesta innovació és recollida pel Decret de 29 de setembre de 1931, essent D. Marcelino Domingo ministre de Instrucció Pública i D. Rodolfo Llopis, catedràtic de Geografia de l'Escola Normal, responsable de l'Ensenyament Primari.

La carrera de Magisteri s'organitza

en quatre cursos, tres a la Normal i un dedicat a les pràctiques de l'ensenyament a una escola. L'ingrés a la Normal es realitzava per oposició i s'exigia el títol de batxiller. La superació dels quatre cursos donava plaça en propietat.

Des del punt de vista de l'ensenyament de la Geografia es va donar un pas endavant ja que el pla d'estudis completava la Metodologia de la Geografia, creant-se per ella una càtedra específica (art. 3.<sup>o</sup> de l'ordre de 30 d'octubre de 1931) (1).

Un altre aspecte d'aquesta reorganització de l'educació fou la Secció de Pedagogia de la Universitat de Madrid que va substituir a l'antiga Escola Superior de Magisteri i de la qual fou professor de Geografia l'insigne mestre D. Ricardo Beltrán y Rózpide. En aquella s'haurien de formar els professors de Normal, els d'Institut, els Inspectors d'Ensenyament Primari i els directors de grups escolars de més de sis cursos. Per l'ingrés es requeria el títol de llicenciat o el de mestre i un examen de selecció.

A Catalunya, en el camp de l'ensenyament, tal vegada l'aspecte més important fou la dotació de les càtedres de llengua catalana a les Escoles Normals estatals, l'autorització per a l'organització d'un Institut-Escola de segona ensenyança (9 d'octubre del 1931) així com la creació i funcionament de la Normal de la Generalitat (28 d'agost del 1931 i 19 de novembre del 1931).

Tant l'Institut-Escola com la Normal de la Generalitat significaren unes de les experiències pedagògiques més positives i fructíferes en el camp de la Geografia. Basta veure quins eren els professors encarregats del seu ensenyament, L. Solé Sabarís a l'Institut Escola i P. Vila i M. Santaló a la Normal. Tant a un centre com a l'altre els estudis geogràfics ocuparen un lloc relevant al "currículum escolar" fins al punt de considerar la Geografia com una de les ciències de més gran abast formatiu i educatiu pel fet d'integrar baix la seva concepció doctrinal els diferents sabers d'altres branques de caràcter naturalista i humà. En



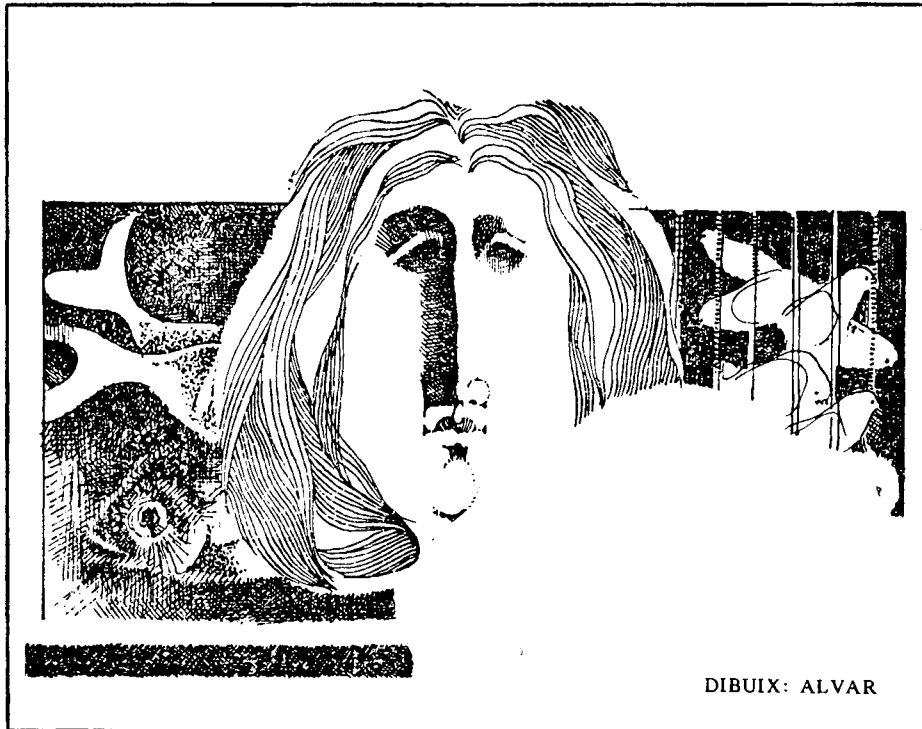
aquest sentit, el treball de camp i l'experimentació, com a mètodes didàctics, desterraren els procediments memorístics i la simple exposició del professor.

El naixement de l'Escola Normal de la Generalitat quedà expressat d'aquesta manera per un dels seus directors: "Aquesta Escola nasqué en moments de sincera efusió entre Catalunya i la República i a l'empar d'un ideal comú la cultura. La reconquesta de la vertadera sobirania nacional origina una nova actitud sentimental entre l'Estat i Catalunya, que brotà com una flor simbòlica d'entre les ruïnes del règim caigut..."<sup>1</sup>

Tant a les Normals de Catalunya com a les de la resta de l'Estat espanyol es tendí a professionalitzar els estudis, per així la Geografia s'inclinà preferentment cap a la metodologia, per aconseguir-ho es combinen la teoria i la pràctica, s'estudia preferentment el medi i les relacions entre l'home i el seu entorn. El treball de camp i la investigació pasen a un primer pla. "La Geografia es fa amb els peus", afirmava P. Vila, volguent senyalar amb això la importància pedagògica que mereix l'excursió científica per a la Geografia.

Però hi ha una altra característica a aquesta classe de Normals noves creades per la República als seus plans d'estudis, és l'interés que es posa en les virtuts metodològiques i didàctiques del seu professorat. En aquest sentit és simptomàtica l'opinió de P. Chico Rello (1934, pp. 12-13): "El professor de la Normal ha d'estar forçosament saturat d'escola primària... Sense això, qualsevol saber no servirà per a res. El profà en els problemes de l'escola primària no els pot captar en el seu íntim sentit, en uns quants anys d'improvització".

La prova d'aquesta inquietud pedagògica i geogràfica que es respirava a les Normals han estat la sèrie de treballs que periòdicament es publicaven al seu òrgan de difusió "Revista de Escuelas Normales". Els articles referits a Geografia demostraven tant experiències educatives com temes de reflexió, de debat o científics, essent feul testimoni de l'interés que



DIBUIX: ALVAR

suscitava tal disciplina als esmentats centres.

En aquest sentit cal esmentar l'aportació de M. Santaló (1929-1930) quant a l'abast i contingut actuals de la Geografia; P. Chico Rello (1931-1932-1934) sobre la metodologia de la Geografia; I. Reverte (1923) damunt les dificultats de l'ensenyament de la Geografia. Però la labor divulgadora (?) de la Geografia no quedà tancada a la "Revista de Escuelas Normales", el professorat d'aquestes escoles aconseguí d'assolir metes més llunyanes. La sèrie de manuals de Geografia General, d'Espanya, Universal i Descriptiva, destinats als alumnes de l'ensenyament mitjà i magisteri en donen fe, sense comptar l'elevat nombre d'estudis monogràfics apareguts devers aquells anys. Una tal producció científica ens prova la importància educativa que la Geografia arribà a despertar a les Escoles Normals, el nivell que hi tengué, per aquells anys, superà de molt al de les Facultats de Filosofia i Lletres. Com a referència apart dels professors abans esmentats és interessant donar els noms dels professors L. Doporto, R. Llopis, P. Vila, L. García Saiz, etc.

### 1. 3. El periodo de la postguerra fins al pla de 1971

La Guerra Civil espanyola i l'arribada del nou règim va significar un canvi als enfonaments i renovacions pedagògiques iniciades. Les idees liberals de la Institució Lliure d'Ensenyament foren gairebé segades talment com amb la inquietud docent de les escoles catalanes. Una mostra d'aquest canvi radical fou suprimir la coeducació a les Normals, creant escoles masculines i femenines.

Quant a la càtedra de Geografia va perdre categoria científica quan es va unir a la d'Història.

Els primers plans d'estudi de la postguerra s'ocuparen de "capacitar" als aspirants a mestres. Fins al 1942 podrien esser mestres els Batxillers, Alfereços provincials o militars de la "División azul" que superassin un cursset. El pla del 1942 restà organitzat en quatre cursos, s'ingressava a l'Escola Normal als 12 anys d'edat amb estudis primaris (M. de Guzmán, 1973).

Els plans de 1945 i 1950 exigien el títol de batxiller elemental per accedir a la Normal on es cursarien tres anys, acabats els quals s'hauria 47

de superar una revàlida. El pla de 1945 constava de 31 assignatures una de les quals, només, era la de Geografia —a segon curs—, “Ampliación y Metodología de las Letras”: Geografía. El pla de l'any 1950 juntà les assignatures de Geografia i Història, s'impartia (?) una “Geografía e Historia de España y su metodología” a primer curs i “Geografía e Historia Universal y su metodología” a tercer curs.

L'any 1967 hi va haver altra vegada un canvi de pla d'estudis que va durar fins al 1971. S'hi pretén professionalitzar la carrera i exigeix per ingressar el títol de batxiller superior, sense el preuniversitari. El nou pla s'organitza en tres cursos. Dos anys d'estudis i una prova de maduresa final a la Normal, i un tercer de pràctiques remunerades a una escola primària. S'hi preveu l'accés directe a les escoles Nacionals per als alumnes més brillants (devers un 20% de cada promoció). Al pla d'estudis la Geografia restà unida a la Història. S'estableix una “Didáctica de la Geografía e Historia” a primer, dedicant-li dues hores setmanals i una altra “Geografía e Historia y su Didáctica” a segon, dedicant-li però una hora i mitja setmanal.

## 2. L'ACTUAL SITUACIÓ DE LA GEOGRAFIA A LA CARRERA DE PROFESSORS DE E.G.B. I LES SEVES REPERCUSIONS A L'EDUCACIÓ GENERAL BÀSICA

Actualment la reglamentació dels estudis de professors de EGB queda articulada a ran de la Llei General d'Educació de l'any 1970 i de la O.M. del 15 de Juny del 1977. A partir d'aquí les antigues Escoles Normals es converteixen en Escoles Universitàries de Formació del Professorat de Educació General Bàsica, i queden incloses a la Universitat amb el rang de Escoles universitàries de Grau Mitjà. Per ingressar-hi es requereix el títol de batxiller superior i COU i superar un examen específic a l'Escola. La carrera s'organitza en sis cursos semestrals o tres cursos acadèmics i en acabar-los es rep l'especialització en Lletres, Ciències o Ciències Socials (qualcunes, endemés, Preescolar).

Es manté l'accés directe restringit a l'escola pública i general a la Universitat, passat un curs d'especialització.

Aquesta reforma, substancial per al conjunt de la carrera, no ha afavorit de ple la Geografia, encara que el nou pla d'estudis crea dues assignatures de Geografia, indepen-

dents de la d'Història, no parà esment al desdoblament de les càtedres de les disciplines esmentades ni valorà la importància que la Geografia ha de tenir a l'especialitat de Ciències Socials. En el camp didàctic la Geografia aconseguí d'independitzar-se totalment i això queda reflexat en observar que la seva projecció didàctica resta darrera l'assignatura anomenada “Didáctica de las Ciencias Sociales”.

Considerarem aquesta problemàtica des de els següents apartats:

1. L'escasa atenció de la Universitat cap a les Escoles de Formació del Professorat de EGB.

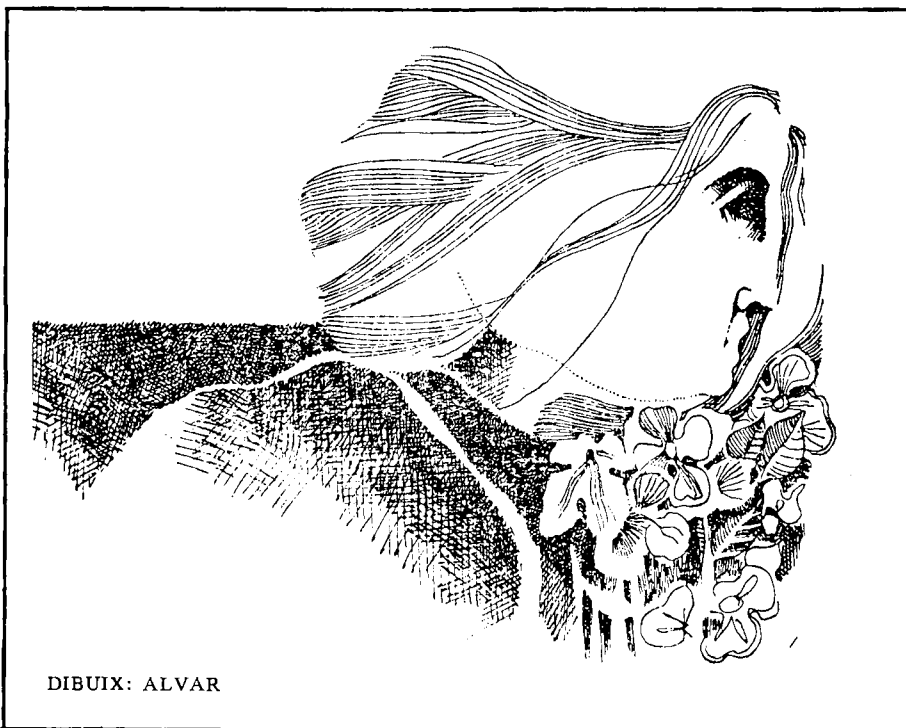
2. El pla d'estudis vigent.

3. El manteniment efectiu de les assignatures de Geografia i Història a una sola càtedra.

### 2.1. L'escasa atenció de la Universitat cap a les Escoles Universitàries del professorat de EGB

Si d'una part la integració de l'Escola Normal a la Universitat ha donat una consideració més científica cap als seus estudis, d'altra en el cas concret de la Geografia les coses no han canviat gaire respecte de plans d'estudis anteriors. Pensam que la Geografia així com està estructurada no compleix la finalitat que li pertoca. Per això ha ajudat ben poc la Universitat quan, paradoxalment, fou a aquestes Escoles on la Geografia assolí vertadera altura científica. Les paraules de J. Carandell (1927) respecte d'això son ben ilustratives: “La renovació geogràfica al nostre país ha estat impulsada per els professors de Geografia de les Escoles Normals en un sentit geogràfic humà i per els de l'Institut en un sentit geogràfic físic”.

La Universitat s'ha preocupat molt poc per la Didáctica de la Geografia. Tan sols coneixem dues excepcions, Barcelona i Murcia, quan aquesta matèria hauria d'esser obligada als plans d'estudis de les Seccions de Geografia, ja que, en definitiva, els llicenciats, majoritàriament, es dedicaran a la docència, impartint aquesta matèria als nivells de EGB, Batxillerat o Magisteri.



DIBUIX: ALVAR

No hi ha hagut contactes sistemàtics cara a un reciclatge o posta al dia de mètodes o tècniques d'ensenyament entre els Departaments de Geografia de les Universitats i els seminaris de Geografia de les Escoles Universitàries de EGB. Fins i tot els I.C.E.S. empenyen el seu esforç cap al professorat de Batxillerat o E.G.B., però sempre en forma de curssets de "Ciències Socials" i en contades ocasions amb la denominació de Didàctica o Metodologia de la Geografia.

Un altra aspecte a desenrotllar és el constituït per els col·loquis, Seminaris o Congressos de Geografia que es realitzen a nivell estatal o districte universitari, organitzats directa o indirectament per les Universitats. L'atenció que s'hi ha dedicat cap als problemes de la Geografia a les Escoles Normals ha estat ben minso. Com mostra el II Col·loqui Ibèric de Geografia (Lisboa, 1980). A les sessions de treball dedicades a l'ensenyament de la Geografia hi va haver ben poques referències a les Escoles Normals, malgrat algunes comunicacions incidien en el valor de la Geografia a la E.G.B. Si hem de dir ver també és cert que els professors de Geografia de les Escoles Universitàries de E.G.B., afectats directament, no presentaren alternatives.

Del punt de vista de la investigació, les actuals Normals, i com a conseqüència la Geografia no han rebut l'atenció necessària. A les partides del F.I.U. (Fons d'Investigació Universitària) que es lliuren a favor de les càtedres de les Universitats no s'els ha tengut en compte fins fa poc per la qual cosa la seva labor investigadora ha estat minsa o inexistent.

## 2.2. *El pla d'estudis vigent*

Si la seva estructura general ens pot parèixer adequada no ho pot parèixer la seva ordenació interna. El pla d'estudis es remunta al 1971, es a dir, d'onze anys ençà. El seu enfonsament és poc professional i tendeix més a que els alumnes accedesquin a la Universitat que no a que accedesquin a la seva professió a

una Escola de E.G.B. Pareix que el que es pretén, és formar minillicenciats en lletres o ciències en comptes de configurar professionalment el mestre.

No s'hi veu una relació entre l'Escola Normal i l'Escola de E.G.B. Encara que l'escull principal del pla és la saturació d'assignatures (en el cas de Barcelona prop de 40 en els tres anys), cosa que motiva que es pugui profunditzar en cap per manca de temps.

A l'actual Pla d'Estudis la Geografia, ens tornam referir a Barcelona, tan sols apareix a segon i tercer curs i únicament pels alumnes que segueixen l'especialitat de Ciències Socials. Hi ha una Geografia General a segon, entre 14 matèries, i una Geografia de països a tercer, entre 13 matèries. La Didàctica s'engloba al difús concepte de Ciències Socials, a tercer curs i s'hi inclouen tant la referida a Geografia com la d'Història. Les matèries de Geografia evidentment són incapaces de preparar adequadament al mestre en això. Encara és més greu el cas dels estudiants de Magisteri que no cursen l'especialitat de Ciències Socials i que, probablement n'hauran d'impartir les ensenyances sense haver-les cursat abans als seus anys d'estudi. L'actual ordenació de la E.G.B. (cicles inicial, mitjà i superior) preveu l'estudi de la localitat, comarca, regió, nació i grans conjunts mundials, aspectes temàtics que les assignatures de Geografia rarament tenen presents. No es vol senyalar amb això que els programes de Geografia de les Normals hagin d'estar supeditats als de E.G.B., però tals programes han de proporcionar al futur mestre un bagatge suficient de continguts, de recursos didàctics, d'esperit crític i de reflexió, per tal de, amb la seva ajuda, poder abordar amb èxit l'ensenyament de la Geografia i de les altres matèries que perfilen els diferents nivells de l'actual E.G.B.

## 2.3. *El manteniment efectiu de les assignatures de Geografia i Història a una sola càtedra*

Es un fet que rossega del 1939

ençà. Recordem que del 1914 ençà i fins la finalització del Pla Professional les matèries de Geografia i Història tengueren professors especialistes per cada una d'elles. La unificació posterior no ha beneficiat ni a la ciència, ni al professorat, ni a l'alumnat, ja que això ha repercutit en una minsa especialització i en un esblaimat interès per la investigació científica i educativa geogràfiques.

Creim que tal actitud és caduca, més quan existeix una Facultat de Geografia i Història emitint títols de llicenciat per ambdues seccions. Així mateix però, la situació, teòricament, pareix que no seguirà així, ja que el Ministeri, a través de l'Ordre del 12 de Març del 1979, disposà el desdoblament de la càtedra de Geografia e Història de les Escoles Normals en Geografia i la seva didàctica i Història i la seva didàctica, encara, avui, aquest manament no s'ha efectuat.

Si es realitzàs un tal desdoblament la Geografia es veuria revitalitzada i afavorides les seves càtedres, ja que les actualment vacants i les creades a l'efecte serien ocupades per llicenciats en Geografia i no de la forma com s'han cobert les darreres Agregadurries sortides a oposició i celebrades el juny del 1981, a les quals s'oposava a Geografia i Història conjuntament.

## 3. PERSPECTIVES ESPERANÇADORES

Però malgrat tots aquests aspectes negatius i poc gratificants no voldríem esser derrotistes, estam esperançats a que la Geografia a les Escoles Normals trobarà el lloc que mereix. Aquesta esperança la volem recolzar a les següents raons:

a. Primerament sembla haver-hi un ferm desig, tant per part del Ministeri com del professorat d'aquestes Escoles, que la carrera de Professor de E.G.B. i el seu actual pla d'estudis se sotmetin a una fonda i eficaç previsió. En aquest sentit cal fer referència a les Jornades de Segovia, celebrades el Febrer del 1980, al Seminari que es fé a Màlaga la tardor del 1981 i a les reunions celebrades a Madrid als primers mesos del 49

1982. Tant a un cas com als altres el desig dels organitzadors i assistents fou el de trobar el lloc precís que les Escoles Universitàries de E.G.B. i el del professorat que s'hi forma han d'ocupar a la societat i per això se discutí llargament sobre els plans d'estudis i la labor que han de fer els futurs mestres.

Pensam que en aquesta línia d'actuació el Ministeri ha de comptar amb l'experiència del professorat de les Normals, dels inspectors de E.G.B. i de les diferents entitats en que s'organitzen els actuals mestres. Tots han d'opinar amplament i senyalar les errades i els encerts que avui ofereix el "currículum escolar" vigent. Prendre com a punt de referència quina ha d'esser la missió dels mestres a una societat pluralista i en continua evolució,

Senyalar el quadro de disciplines bàsiques que és necessari preveesqui el futur pla d'estudis, tant les encaminades a una formació psicopedagògica com aquelles altres que cerquen continguts i metodologies específiques. En aquest sentit convidam a que el tractament que s'hi faci de la ciència geogràfica sigui adequat, distribuint-la al conjunt de la carrera, de manera coherent, procurant cobrir, a distintes escales, tant els aspectes físics i humans sense oblidar d'arrelar els coneixements teòrics a l'entorn més immediat i al nacional.

b. Una qüestió especial és la perfilada per la inestabilitat del personal no numerari i el de la separació de diverses càtedres. D'una part la projectada Llei d'Autonomia Universitària (LAU) pareixia que donaria resposta vàlida a la situació crítica en que es basava el professorat no numerari. La retirada d'aquesta llei, la primavera passada, ha significat mantenir encara vigent la problemàtica laboral del Professorat interí i contractat. La situació en que aquests docents es tenen beneficia ben poc la Universitat i menys encara els alumnes i llur professors, ja que la inestabilitat en que aquests es troben no facilita que es faci una labor eficaç d'esperar que el Ministeri hi trobarà una solució vàlida a aquesta anòmala situació. La resposta podria esser la convocatòria immediata d'un concurs-oposició restringit de totes les places vacants existents i la creació d'altres, en nombre suficient, per a tots aquells professors que per determinades raons, no poguessin accedir-hi, però sempre assegurant-los un lloc docent.

La segona qüestió fa referència a les càtedres. Pareix imminent la Resolució que reguli l'adscripció a Geografia o Història dels actuals professors numeraris d'aquestes disciplines, cosa amb la qual es donaria compliment a la Ordre Ministerial del 12 de Març de 1979.

En aquest sentit és molt esperançador l'escrit datat el 19 de gener del 1982, remittit per la Direcció General d'Ordenació Universitària i Professorat a tots els Rectors de les Universitats amb el fi de determinar les diferents situacions del professorat afectat, derivades del compliment de la Ordre referida.

Posar en pràctica el desdoblament de les càtedres suposarà una revitalització de la Geografia, ja que l'accés del nou professorat serà a plaça amb denominació més específica, per la qual cosa, en principi, els llicenciats en Geografia i Història (Secció de Geografia) seran els que preferentment aspirin a les vacants existents.

c. La investigació a les Escoles Normals és un altre aspecte per con-

siderar. Fins ara la investigació dels respectius camps didàctics de les ciències que componen els estudis de Magisteri ha estat minsa o inexistent. Hi ha hagut pocs Seminaris de les Escoles Normals que s'hagin beneficiat dels plans d'investigació. Per ventura se n'hauria de cercar la causa al poc interès que han mostrat aquests centres al camp de la investigació i això ho proven les contades aportacions al camp didàctic que en surten. Altra cosa ha estat la figura aïllada del professor interessat en treballs d'investigació concrets.

Aquesta és una situació que ha d'acabar. Tant el Professorat de les Escoles Universitàries de E.G.B., com la Universitat com el mateix Ministeri han de tèmper-se'n del valor de la investigació a les Escoles Normals. La labor d'aquets centres docents no ha d'esser únicament a formar mestres, també s'han de descobrir o perfeccionar noves tècniques docents noves metodologies en les diferents disciplines del seu "currículum escolar". I per això els professors han d'estar convençuts, la Universitat encamina tals aspiracions i el Ministeri posar els mitjans econòmics.

Un darrer aspecte desitjaríem senyalar: la relació de les Escoles Normals amb la seva Universitat respectiva i concretament amb els seus departaments de Geografia. Es, sens dubte, un dels aspectes al qual se li ha de parar més esment. S'han d'establir contactes entre el Professorat de Geografia dels Seminaris de les Escoles Universitàries de E.G.B. i el dels departaments de Geografia de les respectives Facultats, tant a nivell científic com didàctic i la mateixa podríem dir amb els I.C.E.S. No és prudent que s'ignorin entre ells.

Ja queda entès i, com vaig tenir ocasió de manifestar a d'altres escrits, tota la problemàtica que hem embastat es congria en voler entendre el significat educatiu que té la Geografia i en voler assimilar la seva projecció social, tant per part de les autoritats acadèmiques com per part dels propis professors.



# POEMES

## A la plaça

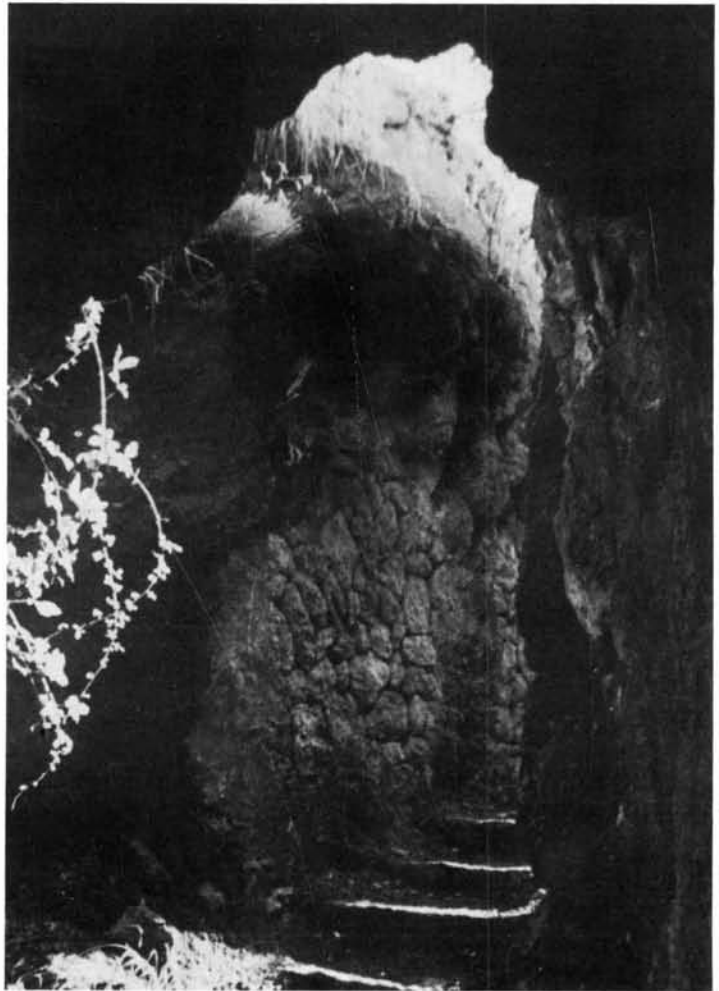
### FOTO 1

Plaça plena de sol i plena de gent.  
A la dreta, amb roba fosca,  
vells i savis nadius que parlen.  
A l'esquerra, bevent cervesa i cocacola,  
joves nadius que riuen.  
Al centre, vaca de colors,  
amb una bicicleta  
i rialla natural.  
Al fons, bella muntanya amb monestir.

### FOTO 2

Un raig de sol,  
vivíssim i net,  
ha entrat per l'objectiu  
i ha cremat una *hermosa* estampa.

BIEL COLOM



FOTOGRAFIA: PERE BRU

## EL CAS DE LES PANADES MISTERIOSES

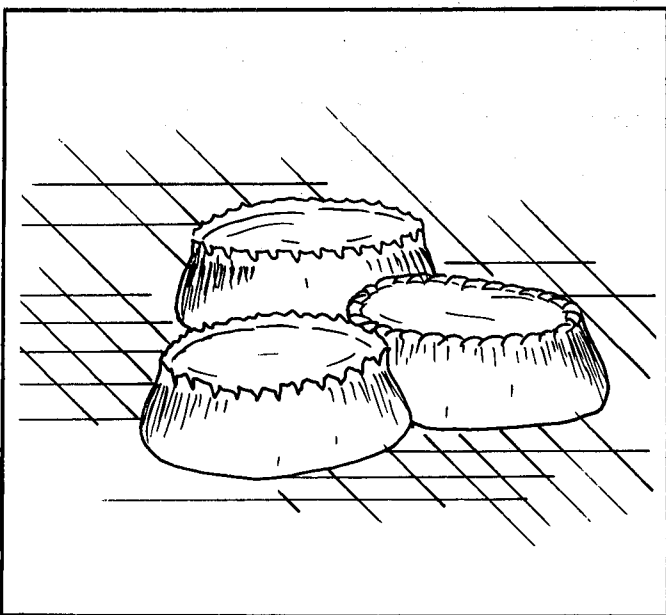
Que ho érem de feliços, eren altres temps, menjàvem sopa **maravilla** "una **maravilla** de sopa", deia no sé qui. I varen comparèixer dues panades damunt es canterano, les mos miràvem aquell any per Pasqua i ningú no gosava dir res.

Un dia feia tanta de calor que obrírem sa porta des carrer de bat en bat com en s'estiu i passava una fresqueta..., es lladres no passaven perquè llavors no n'hi havia; entraven ses visites, tocaven es timbre; "Poden passar?", deien. Sa meva neboda vestida de blanc, tota mudada, no ho entenia.

—Per què toquen es timbre si està obert? —deia de vegades però com que ningú la s'escoltava va acabar que no hi feia cap comentari.

—Pes carrer no hi poden anar. Què trobau en aquest temps, aquesta calor —deien ses visites—.

—No... amb aquests cohets d'ençà què han foradat..., això no pot anar bé mai. Volen arri-



bar a sa lluna, tanmateix en arribar s'hi estrellaran; no i jo ho he de veure...

—Al marge de sa conversa sa nina que persistia en el seu inconformisme estèril protestava que es padrí digués allò; jo la m'escoltava, em pens que no n'hi havia d'altra, i me feien gràcia tots dos ella i es padrí, s'assemblaven molt.

—Quin vestidet! oh i sa petita ja camina, quines nines més mones...

—Sí, condretes... —contestava sa mare amb falsa humilitat per fer es ritual, si no ho haguessin estades, mones, pentura hagués fet altra resposta. Continuava sa conversa.

—Quina fresqueta més bona, voltros no vos ne temeiu de sa calor; aquí hi fa un estar de reis.

—Sí, obrim davant i darrera; té molt de tiro aquesta casa.

Naturalment ses visites veien aquell paquet mig embolicat amb paper de seda blanc i ses panades que guaitaven pes dos cantons però no en feien esment, s'instint ja els deia que d'aquella cosa insolita no se n'havia de parlar.

Se n'anaven ses visites i entrava qualcú de la casa.

—He vist na Joana, pobra doneta, sempre conta unes històries, avui no me n'he pogut escapolar; se'n ve i me diu —mos contava sa conversa que hi havia tengut:

—Ai, Francisqueta reina, avui n'han passat dos per davant ca nostra; parlaven de mi, i han dit: "Li hem de fer es maquillatge". Jo els he sentit, d'amagat.

—Això deien, ah...

—I tu que no saps què vol dir "es maquillatge"?

—Es maquillatge? idò...

—Es maquillatge vol dir...

Na Francisca mos repetia es gest que li havia fet na Joana per fer veure què era "es maquillatge": se passava es dit segon de sa mà



per ÀNGEL GENER RAMIS

pes coll com un que diu, coll fora! Tot això mos ho contava més consternada que rialla, noltros —més inconscients— mos ne rèiem francament; clar érem tan joves i tan feliços...

—Això és que aquesta dona té una mania persecutòria, deu esser una paranoica; s'altre dia mos ho explicaren an es col·legi.

—Ara ha parlat s'entès —deia qualcú desmitificador.

Estàvem un poc cremats amb allò de ses panades —perquè tots ho teníem ben present— i mos esbravàvem amb qualsevol doi. Sa presència afrontosa d'aquell paquetet mos inquietava; però vàrem acabar que no hi pensàvem.

Passàvem es dies i as cap darrer les mos menjàrem, ses panades; senyal que ningú era paranoic o cosa d'això. Inconscients com érem mos passàvem es dit pes coll —es maquillatge— i mos fèiem un fart de riure i de menjar panades, "ses nostres eren més bones", però continuàvem nyam! nyam! Érem massa feliços i massa confiats i es confiats van a l'infèrn...

Entraren es lladres, perquè si un temps no n'hi havia i ara n'hi ha vol dir que un punt determinat comença a haver-n'hi, i eren uns lladres invisibles, més vius que un llamp, que mos llevaren tot quant teníem; entraren mentre menjàvem ses panades que —ho eren massa confiats— estaven emmetzinades, va esser per això que mos constipàrem tots; amb so menjar i amb so fer atxems no els podíem veure de cap manera. Quan vuit dies més tard mos ne temérem, que mos havien robat, mos ne fèiem creus, "que ho hem estat d'innocents! "

Sa qüestió que un bon dia, "que poden passar?", se n'entregà una que va tenir barra de reclamar ses panades. Va sortir qualcú amb caixes destrempades.

—Se'n vagi d'aquí! que no ho veu que estam tots constipats.

—Bono amb aquesta corrent...

—Desenfreïda, què vol dir! Maldament haguessin estades bones, que s'havien de tudar ses panades... Se'n vagi i sàpiga, massa que ho sap, que han entrat lladres i se n'han duit totes ses alhaques i no han demanat permís per entrar com vosté —grossera—. Mos agrada més sa pasta llisa!

—Pam!

De llavors ençà en s'estiu de ple tenim sa porta des carrer tancada, ja no som tan feliços i ja no menjam sopa **maravilla**. I ara que ses coses començaven a anar i tornaven venir visites, damunt es canterano hem trobat dues colfloris —no, i guapes que són, embelleixen— ningú no en sap res, mos miram esfereïts; jo tremol, em pens que les agafaré i les tiraré an es fems sense més cerimònies. Cada punt és més ferma sa meva resolució... Ara no hi ha ningú, faig es cor fort, prenc ses colfloris, dubt —unes colfloris tan guapes, si no anam vius aviat seran pansides; però, no, bé, sí...— Amb això me'n tem que an es ramell de colfloris hi ha una targeta, zas! la prenc i llegesc

Deixa'm sentir melangia  
cosset meu tot turmentat  
puix de suro has tornat  
no sé quan és nit o és dia

Es cap me comença a voltar, ses comes me fan figa, ensensat —no sé per què—, veig aqueixa paraula "puix", per un moment sense sebre es què ni es perquè me reboteix an es cap això: "puix..., baix..., puix..., baix..., puix...". Deix ses colfloris an es seu lloc; ho he de contar a qualcú, això és massa misteri per a un tot sol.

—Tu creus que això és un avís?

Tot això m'ho contava aquell homenet amb els ulls mig extraviats, pobret; em demanava parer i jo no, sabia què dir-li.

Mallorca, 28 de març de l'any 1983

# ECCA, UNA TECNOLOGIA EDUCATIVA ESPANYOLA AMB PROJECCIÓ I RECONeixEMENT INTERNACIONAL, IMPLANTADA A MALLORCA

per JOAN TORRENS

## ELS SEUS INICIS

ECCA, com a institució educativa va néixer a les Illes Canàries l'any 1963 com a conseqüència de la llicència d'una emissora, que neix, com el seu nom indica: Emisora Cultural Canària (Radio ECCA) amb intencions directament educatives. La característica més peculiar d'aquesta emissora és la seva completa dedicació a la docència sense cap mena de publicitat comercial.

Per a la realització de la seva missió docent, Ràdio ECCA va necessitar des de els primers moments la col·laboració de professors especialitzats. Els primers mestres que hi feren feina, foren cedits per la "Campanya Nacional de Alfabetització de Adults". Aquells primers mestres, feren les primeres experiències educatives dins el camp radiofònic espanyol i determinaren les característiques educatives del sistema docent, que des de llavors s'ha seguit.





#### LA TECNOLOGIA EDUCATIVA ECCA

El sistema educatiu del Centre ECCA no emprà només la ràdio. La metodologia ECCA harmonitza les característiques d'una educació a distància amb l'educació presencial, d'una manera flexible i tenint sempre en compte les necessitats de l'alumne adult: temps disponible, edat, posició socio-laboral, etc...

El sistema ECCA és tridimensional, és a dir conjuga la labor dels elements:

- Esquema de classe.
- Classe radiofònica.
- Centre d'Orientació.

Aquest conjunt d'elements forma la base del Sistema d'Ensenyança que ens ocupa.

*Esquema*, o material didàctic imprès sobre el qual se recolza qualsevol classe ECCA. L'esquema de classe és emprat simultàniament pel professor que explica per la ràdio i l'alumne que segueix la classe des de casa seva. Aquest esquema està confeccionat per l'equip pedagògic del Centre ECCA i imprimit pel taller de reprografia d'ECCA. La seva missió és servir de fitxa de treball i de pissarra. L'alumne va omplint aquest esquema mentre escolta la classe per la ràdio i amb això aconsegueix una atenció constant i una intensa activitat. Serveix també com a vincle, còdi de llenguatge comú entre professor-alumne, impossibilitant així la possible fredor que qualsevol ensenyança a distància sempre té el risc de sofrir. El conjunt de tots aquests esquemes serà el llibre de text de l'alumne. A la part posterior, l'esquema duu exercicis que l'alumne ha de fer una vegada ha finalitzat la classe radiofònica i que constitueixen una activitat de reforç i d'avaluació. Totes aquestes fun-

cions fan de l'esquema un element típicament polivalent. Queda clar que, sense l'esquema no se pot ni entendre ni seguir una classe radiofònica ECCA.

*La classe radiofònica* és el segon dels elements del sistema ECCA. La classe ECCA és una explicació del contingut de l'esquema. L'alumne escolta la classe, no assegut a una butaca com quan veu la TV o quan escolta normalment la ràdio, està assegut davant una taula de feina amb un llapis a la mà i duent a terme les instruccions dels seus professors. La classe ECCA és eminentment activa tant a nivell físic com mental. La classe ECCA és també molt personalitzada: els professors a pesar d'adreçar-se a mils d'alumnes parlen sempre com si només n'hi hagués un tot sol, podent així usar els recursos intimistes que té la ràdio. Aquesta classe ha de fomentar l'interès pel tema, explicar clarament el seu contingut i com tota classe, deixar el camí preparat per a l'estudi personal de l'alumne. Dins la seva preparació se tenen en compte la programació d'objectius específics, els centres d'interès, l'activitat física i mental, la utilització dels recursos del medi audio, etc..., de tal forma que s'assegura una gran eficàcia didàctica i pedagògica. Els professors que graven la classe no tenen un guió prèviament escrit, el que fan és preparar conjuntament la classe i després gravar amb improvisació com fa qualsevol professor dins la seva aula, davant un grup d'alumnes.

*El Centre d'Orientació* amb el professor orientador. Si el procés docent acabàs amb l'escolta de classe, el sistema ECCA seria relati-

vament de fàcil muntatge i difícilment hauria obtingut l'alt nivell de rentabilitat pedagògica que aconsegueix. La complicació i riquesa del sistema ve donada pel contacte personal que tots els alumnes han de tenir cada setmana amb el seu professor. Els alumnes ECCA estan sempre vinculats a un Centre d'Orientació fix, normalment establert devora el seu lloc de residència. El professor orientador és el que totes les setmanes l'espera en el centre. L'activitat del professor és variada i intensa: entregar el joc d'esquemes per poder seguir les classes de la pròxima setmana, recollir exercicis, redaccions i per a corregir, orientar pedagògicament l'alumne i resoldre tots els problemes i dificultats que hagin pogut sorgir durant la setmana, aclarir els coneixements més importants, realitzar avaluacions en presència i sobretot esser l'element motivador i estimulador de l'alumne. La reunió setmanal en grups aporta al sistema ECCA immenses possibilitats. El professor orientador, possibilita la retroalimentació del Sistema, informant totes les setmanes al grup de professors de l'emissora sobre la marxa dels alumnes i així els professors que graven saben del seguiment general de tothom.

#### PROJECCIÓ INTERNACIONAL DEL SISTEMA D'ENSENYANÇA ECCA

##### El Sistema ECCA dins Amèrica Llatina

Dins el volum "La radio escolar en Europa. Experiencias y Tendencias para el crecimiento de América Latina" (Radio Nacional de España, Madrid 1981, 198 pàgines) té un capítol dedicat a l'Educació Radiofònica dins Amèrica Llatina. Aquest Capítol està redactat per Silvia S. Pereda, Directora de INCUPO i durant molts d'anys Presidenta d'ALER.

Quan descriu les característiques de l'educació per ràdio dins Amèrica Llatina diu que existeixen dos "models bàsics" que han inspirat les restants experiències diversificades:

1. El d'Educació Fonamental Integral (E. F. I.) posat en marxa per ACPO de Colòmbia i implantat per altres moltes institucions.

2. *El model ECCA, nat a les Illes Canàries i adaptat dins Llatinoamèrica per diverses institucions.*



Segons aquest testimoni tan autoritzat i reconegut, el Sistema ECCA és la gran variant respecte a la forma d'ensenyar que Ràdio Sutatenza (Colòmbia) havia introduït dins nombrosos països d'Amèrica Llatina.

Avui per avui són deu els països d'Amèrica Llatina dins els quals s'imparteix ensenyança amb el sistema ECCA, model que ha estat adaptat per varies de les seves institucions educatives.

Aquets països són:

Veneçuela, República Dominicana, Equador, Llatí, Costa Rica, Bolívia, Guatemala, Colòmbia, Mèxic i Uruguai.

Cal dir que el darrer seminari convocat per ALER (Asociación Latinoamericana de Educacion por Radio), a Porto Alegre (Brasil) 19-24 Juliol 82, que va tractar sobre "Análisis de los Sistemas de Educación Radiofónica" i al qual assistiren 31 persones representants de 31 IER, de 13 països diferents, 6 tècnics externs, un dels quals va ésser D. Arturo Matute de l'UNESCO i alguns convidats, destaca com únic espanyol present al seminari, la figura del Director de Ràdio ECCA Sr. Luis Espina.

Recentment, Gener 83, Ràdio ECCA ha estat admesa com a membre, amb veu i vot a l'oficina Europea d'Educació d'Adults. Aquest organisme és el representant dins Europa de l'International Council of Adult Education (INCAE). La Secretaria Executiva d'aquest organisme internacional té la seva seu Oficial a Toronto, Canadà.

Del 25 al 28 d'Octubre de 1982, l'INCAE va organitzar la Conferència de París a la qual assistiren 600 persones procedents de 100 països. Dita conferència va oferir una àmplia i adequada representació de tot el material i coneixements que actualment se treballen dins tots els països del món, en educació d'adults. Espanya dissortadament no hi va estar oficialment representada, però hi assistí com a convidat, el Director de Ràdio ECCA.

Entre altres moltes missions d'estudi rebudes per Ràdio ECCA d'organismes internacionals a la seva seu central a Las Palmas, cal esmentar: la UNESCO, el Consell d'Europa i l'Open University.

Cal reflectir també que el Sistema ECCA fou elegit, juntament amb altres set institucions

europèes dedicades a l'Educació d'adults, per ésser inclòs dins un extens treball fou editat dins el volum "Using the media for Adult basic Education" Antony Wayer-Waiten Harry, Edt. Wroon (London) el qual dedica un capítol sencer al Sistema ECCA.

Dins el nostre país, el Sistema d'Ensenyança ECCA, comença a ésser conegut i valorat, essent tema d'estudi a qualque Facultat de Pedagogia i Escola de Professorat d'EGB. Ha estat el tema d'una tesi doctoral a la Universitat de València, a càrrec de M.<sup>a</sup> Teresa Fontán i també d'unes deu tesines.

#### RADIO ECCA A PALMA DE MALLORCA

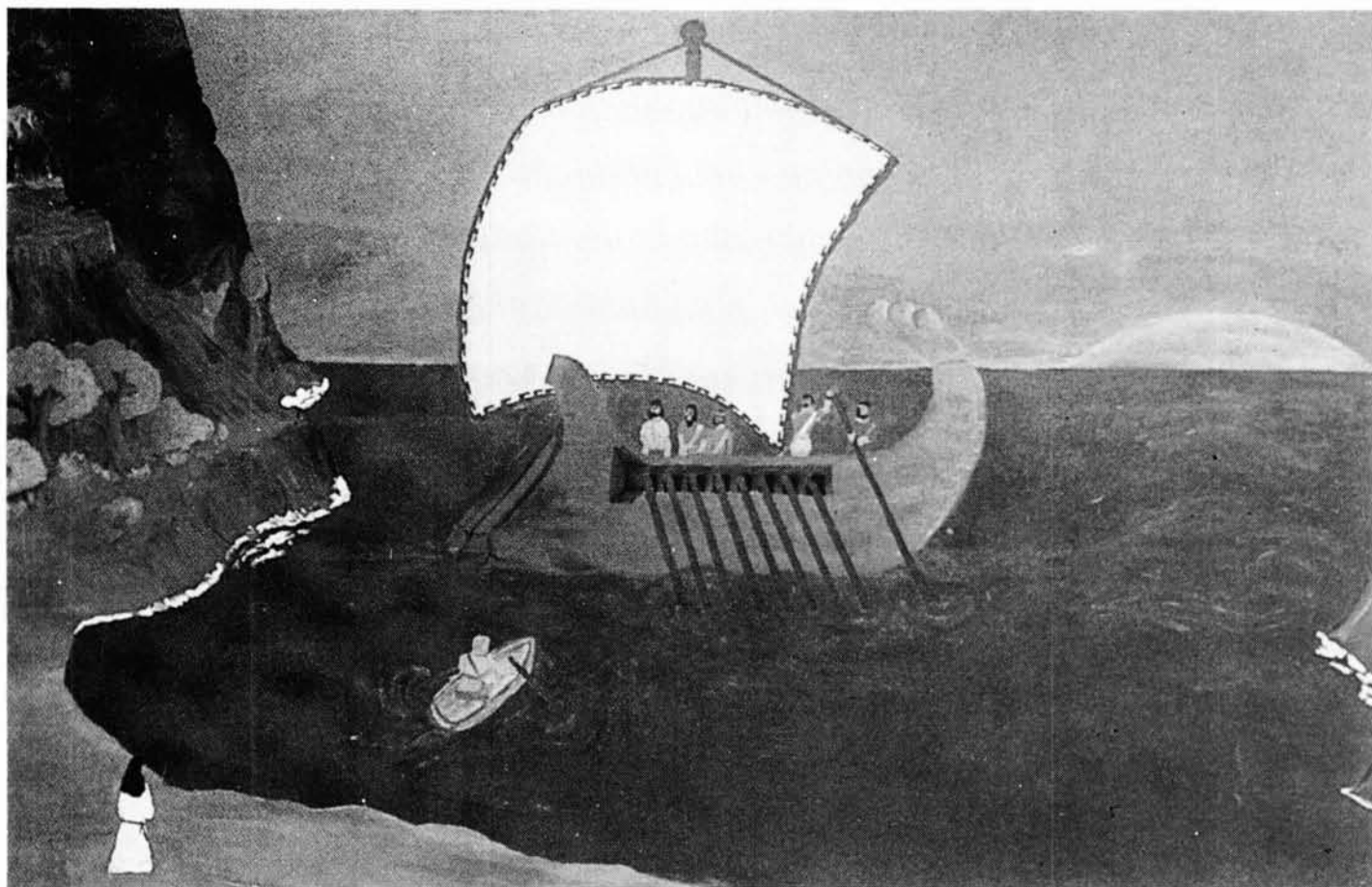
El Centre ECCA de Palma de Mallorca ve desenvolupant la seva activitat dins el camp de l'Educació d'Adults a Mallorca i Eivissa des de fa cinc anys. Durant aquets cinc anys s'ha passat de 420 alumnes i dos cursos en antena el 1978, a 1.317 alumnes i vuit cursos en antena en el present curs escolar 1982-83.

Cal fer notar que dins el Centre ECCA de Palma de Mallorca, al marge del programa acadèmic que s'imparteix d'acord amb la metodologia exposada en el punt "Tecnologia educativa", com a objectiu general existeix la programació d'un extens calendari d'activitats extraacadèmiques paral·leles a les classes i dins les quals participa activament l'alumne, perquè se considera que la formació integral de l'adult inclou molts d'altres aspectes que els estrictament acadèmics.

El principal objectiu que té el Centre ECCA de Palma de Mallorca és poder comptar dins un futur pròxim amb una emissora pròpia que se destinaria exclusivament a l'educació i especialment a potenciar la nostra cultura.

És un fet, que el Centre ECCA de Palma de Mallorca, està preocupat fonamentalment per la revivificació de la nostra identitat com a poble, prova d'això és el treball realitzat en l'elaboració de dos cursos de Català i un curs de Cultura de les Balears que s'estan emetent en l'actualitat.

Seria injust acabar aquest article, sense fer una menció especial a Ràdio Popular de Mallorca, la qual ha aollit al Centre ECCA de Palma de Mallorca donant la possibilitat d'arribar a través de les seves ones a tota la geografia de Mallorca.



Tomeu Llinàs - Carme Pons - Rosa Rul-lan - Jaume Serra  
*Experiència interdisciplinària sobre "La deixa del geni grec"* realitzada al Col·legi Públic Rafal Nou (Palma de Mallorca)

Pròleg: B. Rotger Amengual

Fotografies: Joan Garau; Tomeu Llinàs

Edició patrocinada pels Ajuntaments de Palma, d'Artà i de Pollença

Edicions Cort. Palma de Mallorca. 1983

Pàgs. 118, incloses les il·lustracions

Format: 21'5 x 16

*Avui que la paraula "Autonomia" sona per boca de tothom, compareix un llibre, dignament editat, que ben bé el podríem qualificar de capdavanter en la pràctica pedagògica.*

*A l'escola "Rafal Nou", un grup de professors es reuniren per feinejar amb equip. Parlant, pensant, discutint, aclarint, programant..., en sortí un projecte reconegut i premiat a Madrid.*

*L'activitat escolar partia d'un poema nostre: "La deixa del geni grec", de Don Miquel Costa i Llobera. Hem dit nostre perquè mallorquí era l'autor, catalana la llengua en què escrivia i, és sabut, que el tema no és més que una mitificació de la nostra més antiga nissaga. Amb aquest punt de partida es distribuïren la feina*

**58** *per àrees abastant des de la geografia fins a les*

*receptes culinàries, des de la història fins al muntatge teatral.*

*Moltes vegades ens hem demanat de què serveix tal teoria o per què ens servirà qual lliçó. El cas present és ben distint, no hi ha deixalles en el guió d'aquest programa de feina, tot ell és aprofitable. I és aprofitable perquè uneix tot allò que és nostre amb nosaltres mateixos. L'alumne ha après terminologia que pot comprovar; ha imaginat situacions que, en sortides escolars, pot concretar l'escenografia; ha tastat, adobat per les seves mans, menjars homèrics com el brossat; ha traduït la seva fantasia a la plàstica, materialitzant un poema; ha examinat el nostre terror, testimoni d'antigues petjades..., ha viscut compromès i il·lusionat amb un avui farcit de pretèrits.*

*Deia en un principi que avui tots parlem d'"Autonomia", aplicada, aquesta paraula, a les institucions balears. Vet ací un exemple que és l'exponent més clar de tot quant ens resta per redescobrir la nostra terra, la nostra història, la nostra llengua i literatura; tot per aconseguir una personalitat més nostrada, un jo més identificat.*

*Crec sincerament que aquest és un llibre encoratjador, no tan sols per ell mateix, sinó pels horitzonts que pot obrir a qualsevol educador.*

## LA DARRERA PROVOCACIÓ DE RAINER W. FASSBINDER

Aquest mes de Juny farà un any que morí Rainer Werner Fassbinder, quan només tenia trenta sis anys; encara que morís tan jove, la seva filmografia és molt extensa: uns trenta set films, comptant els curt-metratges, films per al cinema i també per a televisió. Mai no se va amagar de l'admiració que sentia cap a Douglas Sirk, mestre indiscutible del melodrama. Sobretot en les darreres pel·lícules de Fassbinder hi veiem una clara influència del seu gran mestre, "Lili Marleen", "Lola" i "L'ansietat de Veronika Voss".

A les seves primeres pel·lícules sempre utilitza un petit cercle d'actors molt coneguts per ell, que ja treballaven a les experiències teatrals d'aquest director. Hanna Schygulla es una d'elles, que anys més tard serà l'extraordinària "Maria Braun"; Ingrid Caven amb la qual va casar-se, i de qui se divorciaria uns anys després. També hi col·labora Peer Raben, músic d'una gran sensibilitat que treballarà amb ell fins al seu darrer Film. I Kurt Raab, decorador, qui sobretot hi treballarà en els seus primers films. Tot aquest grup s'anomenava "anti-teater" i és el qui produiria les seves primeres pel·lícules.

L'any 1971 dirigeix "El mercader de les quatre estacions", l'any següent roda una de les pel·lícules més conegudes, on l'estètica kitsch fassbinderiana arriba a les darreres conseqüències amb una interpretació genial de Margit Carstensen i Hanna Schygulla. L'any 1975 fa "La llei del més fort". Aquesta pel·lícula arribarà a un públic més ampli, més que res, pel morbideu tema de l'homosexualitat, que ens es presentada per primera vegada sense quasi cap tipus de concessió, sota un esquema de típic melodrama: un amor foll autodestruïx Fox, personatge principal, interpretat pel mateix Fassbinder, d'una manera magistral. Aquest mateix any roda "Viatge a la felicitat de Mama Küsters" on fa una gran crítica de la manipulació de les persones. L'any 1976 fa "El Rostit de Satan" i una magnífica incursió dins el cinema negre "Ruleta China". L'any 1977 fa "Desesperació" amb actors de talla internacional, Dick Bogarde i Andrea Ferreol. L'any 1978 roda un episodi del film "Alemanya dins la tardor" on es mostra ell mateix vivint amb el seu amic Armin Meier. Aquest mateix any roda "El matrimoni de Maria Braun", que serà un èxit de crítica i de públic per tot el món, amb aquesta pel·lícula comença a retratar d'una manera molt particular l'anomenat "miracle alemany". L'any 78 roda també "Un any amb tretze llunes", homenatge al seu amant Armin Meier, que s'havia suïcidat aquest mateix any.

L'any 1980 roda una sèrie de tretze capítols per a televisió anomenada "Berlin Alexanderplatz", amb una duració de 975 minuts. També roda "Lili Marleen" apoteosi del barroquisme fassbinderià.

L'any 1981 fa "Lola" on el color és el vertader protagonista. Roda també "L'ansietat de Veronika Voss", tot un retrat melodramàtic del món de la droga, amb una excel·lent fotografia en blanc i negre.

L'any 1982 rodarà la que serà la seva obra pòstuma: "Querelle". Fassbinder duu al cinema l'obra de Jean Genet tal vegada d'una manera massa literària. El

que no se li pot discutir és que és completament fidel a les idees de Genet. Tot dins "Querelle" és anti-natural, de les actuacions, llum i decorats fins al vestuari, és teatre pur, amb un alt regust kitsch de típica pel·lícula musical americana. Fassbinder crea tot un món real-irreal, de la delinqüència, prostitució i homosexualitat amb un llenguatge poètic d'una gran imaginació i una gran bellesa plàstica.

"Querelle" és, sense cap dubte, una de les pel·lícules més interessants de Fassbinder. La mala interpretació de la pel·lícula, o la impossibilitat de veure una gran realitat, l'han abocada a una total incomprensió, tant per part del públic, com d'una gran part de la crítica. Es una llàstima que davant tanta fascinació i bellesa, tanta gent li hagi girat l'esquena. La interpretació que fa Brad Davis és una mica massa amanerada, encara que estèticament dóna el tipus perfecte. I quin goig veure la meravellosa Jeanne Moreau, amb un paper que li va com l'anell al dit.

La música de Peer Raben és d'una sensualitat insultant, una de les partitures més interessants escrites per aquest músic. Només resta dir que "Querelle" és la provocació més gran que ha creat Fassbinder, del decorat, color, ambientació fins als pantalons del protagonista.

BERNAT PUJOL

Títol original: "Querelle de Brest"

Guió: Rainer Werner Fassbinder

Música: Peer Raben

Fotografia: Xaver Schwarzenberger

Director: Rainer Werner Fassbinder

FITXA ARTÍSTICA

Intèrprets: Brad Davis, Franco Nero, Hanno Boschl, Laurence Malet, Burkhard Driest, Jeanne Moreau



Brad Davis es "Querelle"



FOTOGRAFIA: CREU/82

*AVÍS*

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



