

MANNA

# MANNA

9

ESCOLA UNIVERSITÀRIA DE PROFESSORAT D'ENSENYANÇA GENERAL BÀSICA

*editorial*

*ciències*

ÀNGEL VÀZQUEZ ALONSO 2 «Simulació amb ordinador d'una pràctica de laboratori».

*filologia*

JOSEP GOMILA I HOMAR 7 *El llatí i la seva didàctica.*

A. VICENS CASTANYER 13 *Una teoria de l'escriptura. Els mestres de cal·ligrafia dels segles XVI-XVIII.*

*opinió*

TOMASA CALVO 23 *Sistema axiomàtic.*

JAUME OLIVER JAUME 26 *La formació del professorat bàsic. Reflexions amb segell d'urgència.*

*pedagogia*

MIQUEL DEYÀ 29 *Joc de paraules amb imatges prepotens.*

MARGALIDA CRISTÓBAL ROJO 32 *Encara hi ha masculinitat als textos escolars?*

VICENÇ JASSO I GARAU, ASSUMPCIÓ J. PAYERAS I AGUILÓ, 37 *La identificació dels estudiants de professorat d'E.G.B. amb el seu futur rol docent.*

MARIA DEL CARME RODRÍGUEZ I GARCIA 41 *El llibre infantil d'imaginació en català a la postguerra: (1939-1961). Una aproximació. (I).*

RAMON BASSA

*socials*

PERE JOAN BRUNET ESTARELLAS 45 *Les guies telefòniques com a recurs didàctic i per a la investigació.*

VICENÇ JASSO GARAU 50 *La geografia a les rondalles mallorquines.*

BARTOMEU MULET TROBAT 55 *L'escola de nàutica. Antecedents i creació (1802).*

*investigació*

FRANCESCA FLORIT I ALOMAR 58 *Transformacions de la propietat rústica a la Comarca del pla de Mallorca (S. XIX-XX).*

GASPAR MAYOR FORTEZA 60 *Contribució a l'estudi dels models matemàtics per a la lògica de la vaguetat.*

*música*

BALTASAR BIBILONI 61 *Dues cançons populars menorquines per a infants.*

*creació*

JAUME SANTANDREU 65 *Si no fos.*

TONI CLARET 66 *El cap voltor (conte per a al·lots).*

*publicacions* 68

*índex*

M.<sup>a</sup> DEL CARME FERNÁNDEZ BENNÀSSAR 70 *Índex alfabètic d'articles apareguts a «Maina».*

## MAINA

N.º 9 – 1984-85 – Anys VI- VII

DIRECTOR:

Guillem Cabrer

CONSELL DE REDACCIÓ:

Toni Artigues

Ramon Bassa

M.<sup>a</sup> Carme Fernández

Francesca Florit

Bartomeu Llinàs

Jaume Oliver

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:

Escola Universitària  
de Professorat d'EGB  
C/. Pedagóg Joan Capó, s/n.  
Telèfon 25 13 49  
Ciutat de Mallorca

Dipòsit Legal: P. M. 614-1979

Imprimeix:

IMPRESA POLITÈCNICA

Carrer Troncoso, 3

Telèfon 21 26 60

Ciutat de Mallorca

Preu de venda: 400 pessetes

*Amb aquest volum n.º 9 de MAINA, que conté treballs de 1984-85, tancam la primera etapa de la revista.*

*La posta en funcionament d'allò que volem sigui la nostra Universitat, ens aconsella fer un punt i a part de la publicació que des del desembre de 1979 anàvem presentant, com a fruit de la feina que es fa en l'Escola de Magisteri; en espera de reemprendre una nova etapa que estimam pròxima i necessària.*

*Creim, sincerament, que ens hem d'ajuntar totes les forces de la Universitat per tirar envant els projectes que han d'esser la nostra futura realitat. MAINA no ha d'impedir l'organització i la renovació estructural, però tampoc ha de quedar ofegada la personalitat de l'Escola de Magisteri; recordem que l'Escola de Magisteri durant molts d'anys ha estat el principal centre, en les Illes Balears, on s'han format les persones que han tramès, de generació en generació, els coneixements culturals bàsics, i que per les seves aules han passat una sèrie de professors de tanta categoria humana, que per la seva labor autònoma, encara avui recordam. (Valguin aquestes paraules com a senzill homenatge a tan digne professorat). I aquí és on MAINA té una feina a complir; la revista ha d'esser un òrgan extern que canalitzi les inquietuds de l'Escola, que perfili les fisonomies que li són pròpies, que reforci el seu caràcter, i que la seva veu es faci sentir en totes les Escoles Balears.*

*Des d'aquestes planes volem donar les gràcies a totes aquelles persones que, amb la seva col·laboració, han fet possible, que en un espai de sis anys comparaguessen els deu primers exemplars (del 0 al 9), de MAINA.*



# “SIMULACIÓ AMB ORDINADOR D’UNA PRÀCTICA DE LABORATORI”

per ÀNGEL VÁZQUEZ ALONSO,  
Catedràtic de Física i Química  
de l'I. B. Ramon Llull

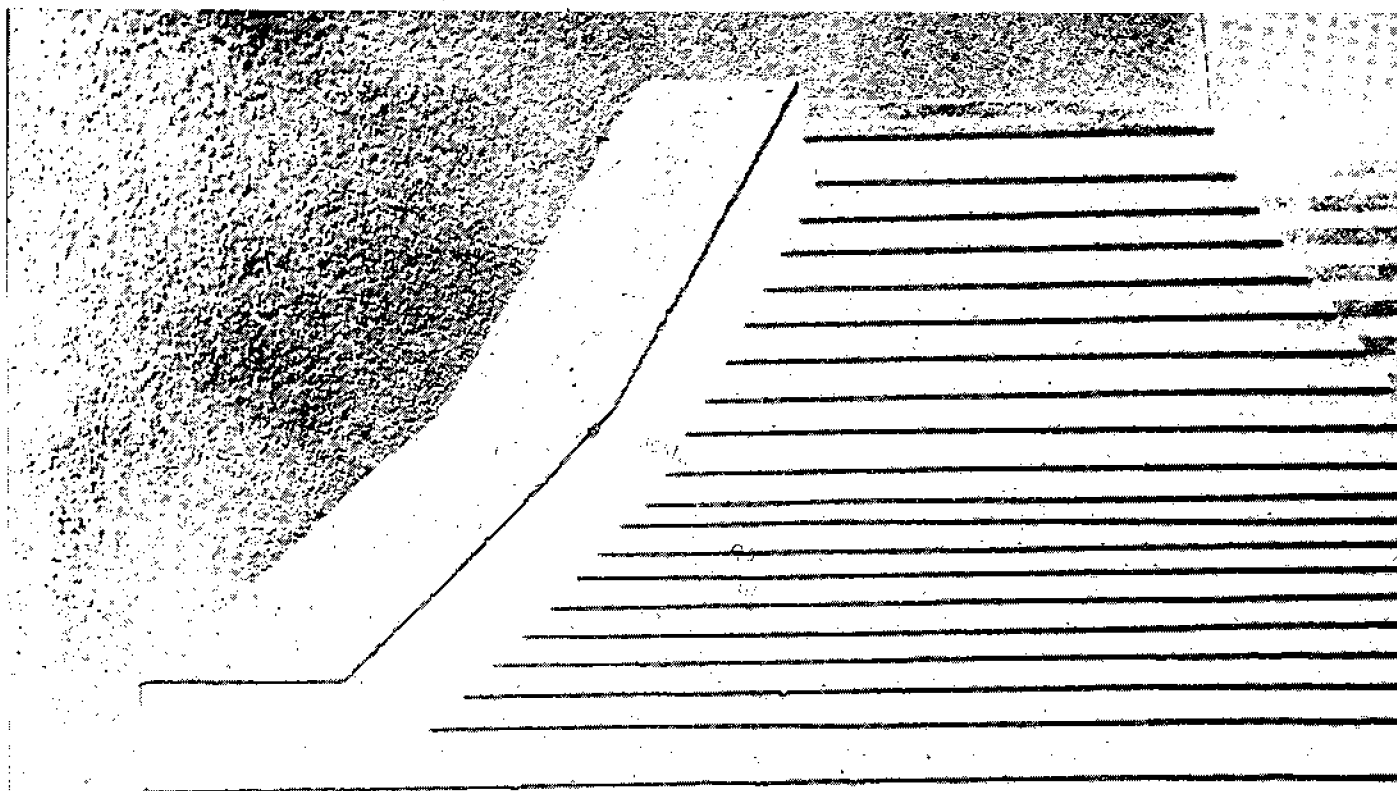
## 1. ORDINADORS I EDUCACIÓ

Dins l'educació, els ordinadors es poden fer servir amb vista a aplicacions variades, que hom sol agrupar en dues grans àrees:

i) Com a mitjà d'instrucció agafaria les diverses modalitats d'ensenyament amb l'ajut d'ordinadors: màquines d'ensenyar, resolució de problemes, emmagatzematge i recuperació d'infor-

mació, simulacions..., que en el món anglo-saxó s'anomenen amb les sigles C.A.I. (Computer Assisted Instruction) o Ensenyament Assistit per Ordinador.

ii) Com a objecte d'instrucció inclou totes les coneixences relacionades amb els ordinadors i que avui s'usa denominar Informàtica: programació, sistemes, llenguatges...



L'experiència que ací es presenta s'emmarca dins el grup i) corresponent a simulacions mitjançant l'ordinador. Les tècniques de simulació són un poderós instrument en els mètodes experimentals, car posseeixen, en general, els següents avantatges:

- Forneixen una gran quantitat d'informació, ràpidament, sobre qualque model real o realitzable, o sobre el control d'algun sistema per mitjà del model corresponent.

- Possibiliten el maneig de fenòmens que posseeixen alguna dificultat en la realitat.

- Representen un estalvi del material que interviendria en l'experiment real.

En aquesta experiència didàctica s'empra l'ordinador com a ajuda per a simular una pràctica de laboratori força comuna entre els nostres estudiants: l'estudi dels moviments rectilinis, uniforme (M.U.) i uniformement accelerat (M.U.A.)

Per als qui estan convençuts del valor absolut i exclouent de la tasca de laboratori per als alumnes dins l'aprenentatge de les ciències, pot semblar fatu l'ús de l'ordinador com a substitut de les pràctiques. Tanmateix, he de fer avinent ací que, des d'una perspectiva purament pedagògica, el laboratori és un mitjà més, entre d'altres possibles, com els àudio-visuales, la natura, l'entorn... o l'ordinador. És ver que la seva importància es troba molt condicionada per la tradició empirista i tecnològica que ha tingut el desenvolupament de la ciència entre nosaltres. No és menys ver que avui en dia l'ordinador es troba incorporat com una eina fonamental a tots els centres d'investigació; introduir-lo en la didàctica de les ciències no és sinó actualitzar aquesta didàctica als models d'investigació ara vigents, tot continuant aquesta via que la tradició històrica ha marcat.

Per altre cantó, l'ús del laboratori com a mitjà d'aprenentatge no es troba franc d'algunes crítiques raonables que puntualitzen la seva valua real com a mitjà didàctic. Breument, en resumiré ací qualcunes, que hom pot veure a la referència (5) més ampliades i documentades bibliogràficament. Primerament s'assenyala que els diversos estudis d'investigació realitzats sobre el valor de l'ús del laboratori no han demostrat concloentment la seva relació amb la millora en l'aprenentatge de conceptes, la comprensió del mètode científic o per estimular l'interès envers la ciència. En se-

gon lloc, no hi ha raons adduïbles per a elevar el paper del laboratori per damunt d'altres ajudes disponibles per al professor de ciències.

Bé, no és el propòsit d'aquesta breu comunicació aprofundir en tots aquests problemes: el laboratori i l'ordinador, així com tots altres mitjans, han de ser utilitzats pel professor amb un sentit pragmàtic i no pas dogmàtic, tot relativitzant llur paper dins el marc de la instrucció.

Nogensmenys, no podem ignorar que la importància de l'ús de l'ordinador en totes les activitats augmenta, i també en l'ensenyament. Si repassam qualque bibliografia sobre ordinadors ens n'adonarem.

## 2. L'EXPERIÈNCIA

Essencialment, l'experiència que es presenta consisteix a subministrar a l'ordinador els models de moviment rectilini uniforme i uniformement accelerat, per mitjà de les seves equacions horàries. L'ordinador calcula les posicions i els temps corresponents als paràmetres inicials (posició inicial, velocitat inicial i acceleració) elegits; una subrutina d'aleatorització transforma els valors de les posicions, obtinguts exactament, en valors aleatoris entorn del valor exacte. L'ordinador ofereix en pantalla els resultats i si l'operador assent, els impressiona damunt paper. Un diagrama de flux corresponent a aquestes operacions s'ofereix a la figura 1.

La idea d'aquesta simulació ja havia estat executada fa un grapat d'anys mitjançant un calculador molt senzill (6), Hewlett-Packard 98 30-A, la pantalla del qual és d'una sola línia. La possibilitat de disposar d'un microordinador més versàtil SHARP MZ 80B va permetre d'abonar aquella idea original en la versió que ací es presenta.

En els treballs pràctics de laboratori sobre moviments rectilinis els alumnes obtenen resultats de temps i posicions del mòbil estudiant. La manera com s'obtenen canvia segons el muntatge que es dugui a terme; el més planer és el que consisteix a mesurar directament el temps per a diversos espais recorreguts; la referència (1) presenta un muntatge totalment anàleg a la simulació que realitza l'ordinador: un pinzell fa marques damunt una cinta te-  
lègràfica que rellisca a sota, arrossegada pel mòbil. El resultat és **3**

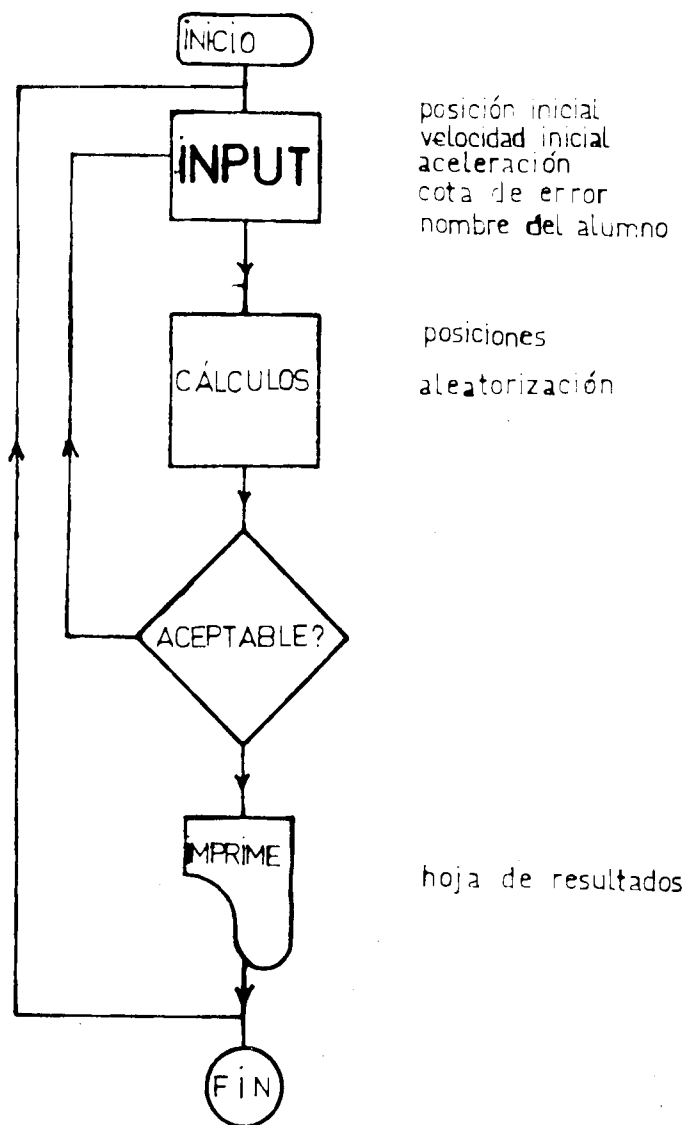


Fig. 1 Diagrama global de la simulación

una cinta, els traços de la qual s'han realitzat a intervals regulars, en què, tot amidant les distàncies entre traços, hom obté els espais recorreguts pel mòbil. L'ordinador, en la simulació, ofereix a l'alumne una llenca de paper on hi ha impresa una sèrie de traços (doble ratlleta vertical), espaiats entre ells segons el model aleatori calculat, dalt de cadascun dels quals figura l'instant a què corresponen. L'alumne ha d'amidar les distàncies entre els traços per obtenir les dades d'espais que calen i deduir-ne els paràmetres del moviment simulat, ben igual que en qualsevol pràctica de laboratori.

La figura 2 repròdueix la plana impresa per l'ordinador per a un moviment simulat; la part superior, una tira estreta de devers dos centímetres, es talla de la resta del full i es dona a l'alumne, el nom del qual hi figura, per tal que realitzi la tasca.

Com es veu, la part inferior del full imprès per l'ordinador conté molta més informació, i el professor la guarda per facilitar la correcció del treball de l'alumne. Aquesta part inferior del full, sota l'epígraf, MOVIMENT ESTROBOSCÒPIC, conté:

- i) Una còpia exacta de la matriu que rep l'alumne.
- ii) Una taula de valors del moviment simulat, on hi ha:
  - els instants de temps corresponents a cada posició (TEMPS).
  - per a cada instant, el valor *exacte* de l'espai recorregut (ES-

4 PAI).

-per a cada instant, els valors de l'espai generats aleatòriament mitjançant la funció RANDOM, entorn dels valors exactes calculats, limitats per la fita d'error emprada en l'aleatorització (EXPTAL).

-per a cada instant, els valors aleatoris de l'espai expressats en mil·límetres (EXP (MM)).

-l'error relatiu, expressat en percentatge, entre el valor exacte dels espais i el valor generat aleatòriament.

-la mitjana aritmètica dels errors relatius emprats.

-la fita d'error usada com a límit en el càlcul dels espais aleatoris.

iii) El pendent, l'ordenada a l'origen i l'acceleració deduïda del pendent, expressada en  $\text{mm} \cdot \text{s}^{-2}$ . Aquests valors s'han calculat per l'ordinador mitjançant una subrutina de regressió lineal pel mètode de mínims quadrats per als punts obtinguts experimentalment.

iv) L'espai inicial, la velocitat inicial i l'acceleració subministrats com a dades d'entrada a l'ordinador.

v) Les mateixes dades anteriors expressades en mil·límetres.

vi) La representació gràfica espai-temps, que per a un M.U.A. és una rama de paràbola.

vii) La representació gràfica espai-temps al quadrat, que per a un M.U.A. es distribueixen linealment; la recta traçada a la figura és la recta calculada pel mètode de mínims quadrats que apropa linealment la distribució de punts obtinguda.

Per al cas d'un moviment uniforme el programa de simulació només imprimeix, òbviament, la gràfica espai-temps juntament amb la recta de regressió lineal obtinguda pel mètode de mínims quadrats.

L'alumne rep la matriu superior del full imprès per l'ordinador, a nom seu; hi figuren els temps assignats a les successives posicions del mòbil (doble ratlleta vertical). tot amidant amb un regle es calculen les distàncies recorregudes per a cada temps, i s'obté la corresponent taula de posicions i temps, com en qualsevol tasca de laboratori; el tractament matemàtic subsegüent és ben igual que l'acostumat en aquests casos.

La figura tres recull sintèticament els resultats obtinguts per l'alumne a qui va correspondre el full reflectit a la figura 2, la recta de regressió (traçada a bell ull) i el valor obtingut per a l'acceleració.

### 3. CONCLUSIONS

Amb la simulació de moviments mitjançant computador que hem presentat s'aconsegueixen els següents objectius:

i) Individualització del treball pràctic de laboratori. Aquesta circumstància no es pot atènyer sempre (potser mai) per la manca d'espai a l'hora d'allotjar tots els alumnes o per la insuficiència d'equips que permetin a tots els alumnes de disposar del material necessari. la rapidesa de càlcul de l'ordinador permet de preparar simuladament aquesta experiència de laboratori d'una manera individualitzada per a cada alumne, fins i tot emprant més poc temps del que cal per a muntar-la realment al laboratori. Cada alumne disposa de la seva pràctica de laboratori simulada i diferent a les de tots altres. El professor pot graduar la dificultat o l'amplitud dels errors aleatoris segons el tipus d'alumne a qui s'adreça.

ii) Facilitat en la correcció dels treballs dels alumnes, ja que l'ordinador forneix al professor tots els càlculs i representacions gràfiques fets exactament. Sense aquesta circumstància, la simulació mancava d'avantatges pràctics; amb la solució en la mà, el professor assenyalava tot d'una a l'alumne els errors comesos, facilitant una ràpida avaluació dels resultats per part de tots dos, professor i alumne.

Los numeros indican los instantes y || las posiciones de un movil. Estudia el movimiento y calcula los parametros del mismo.

CLAVE= 0.072032832

ALUNNO=ABRIL DOVALO J.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

\*\*\*\*\* MOVIMIENTO ESTROBOSCOPICO \*\*\*\*\*

CLAVE= 0.072032832

ALUNNO=ABRIL DOVALO J.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

TIENPO :	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ESPACIO :	0	1.25	5	11.25	20	31.25	45	61.25	80	101.25
EXPTAL :	0	1	5	12	20	30	44	63	71	97
EXP (MM) :	0	1.48	7.4	17.76	29.6	44.4	65.12	93.24	105.08	143.56
ERROR R %	85.53	20	0	-6.67	0	4	2.22	-2.86	11.25	4.19

MEDIA DEL ERROR RELATIVO % : 5.7 %

COTA DE ERROR EMPLEADA : 15 %

PENDIENTE = 1.178 U/S.

ORDENADA EN EL ORIGEN = 0.72 U/S.

Pendiente + ACELERACION (MM/S^2) : 3.487

ESPACIO INICIAL (U.) = 0

VELOCIDAD INICIAL (U/S) = 0

ACELERACION (U/S^2) = 2.5

ESPACIO INICIAL (MM) = 0

VELOCIDAD INICIAL (MM/S) = 0

ACELERACION (MM/S^2) = 3.7

ESPACIO (U.) 200

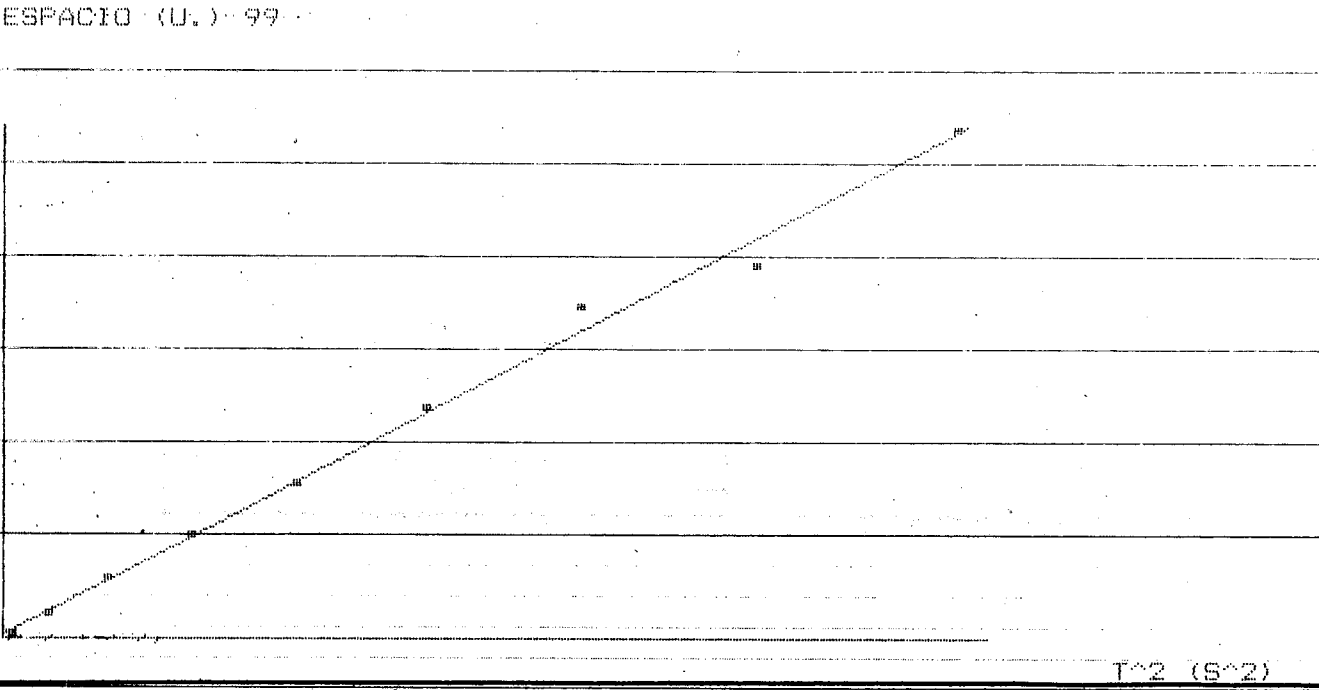
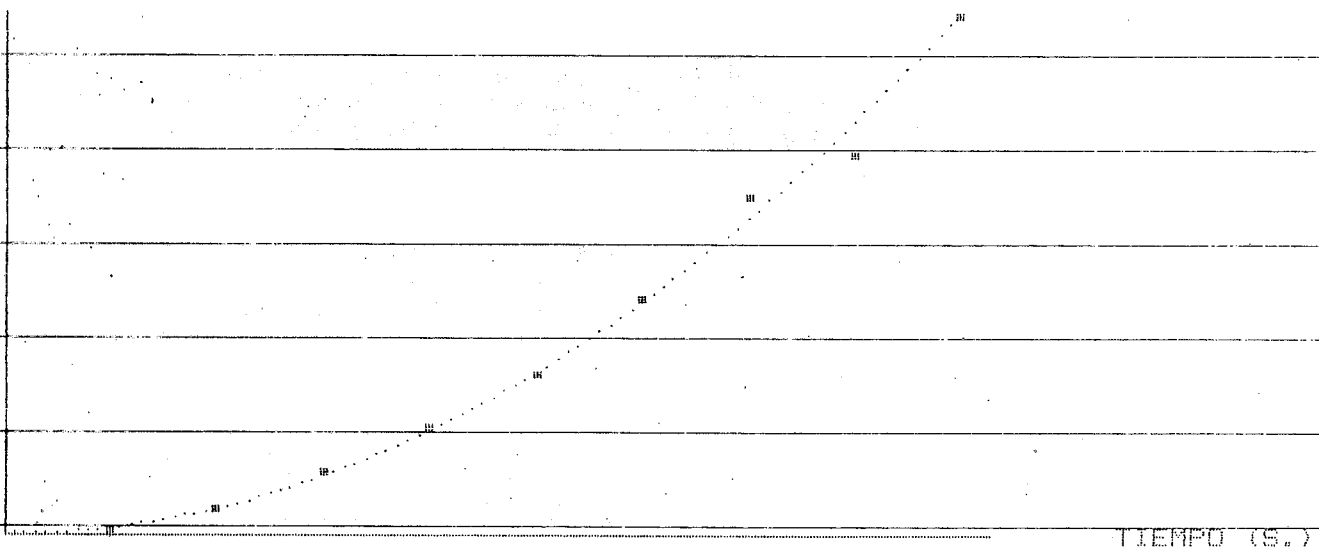


Fig. 2 Movimiento uniformemente acelerado

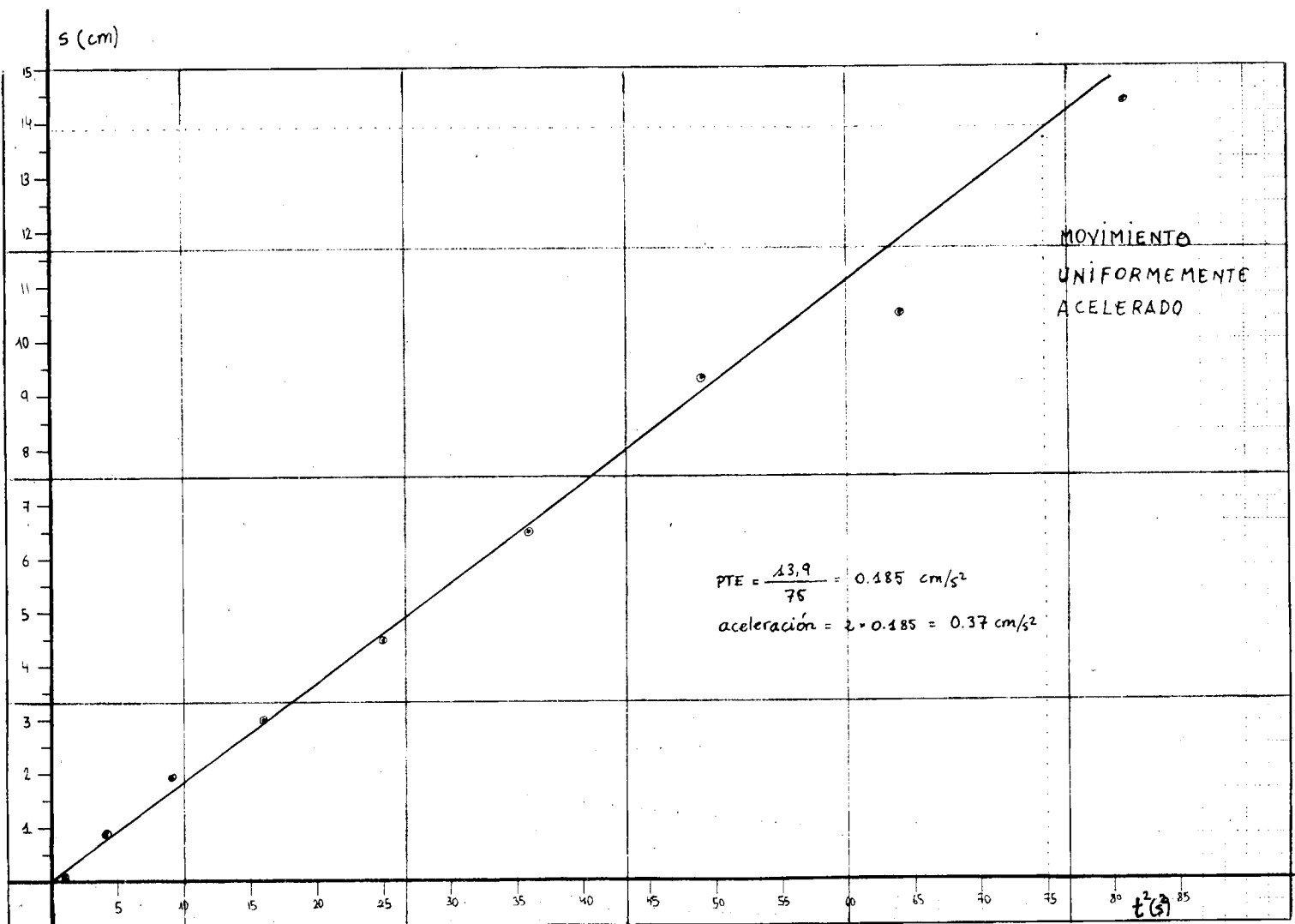
iii) Simulació dels errors experimentals. La principal virtualitat didàctica que poden tenir els treballs pràctics (deixant de banda els objectius concrets de cada experiència) consisteix a posar l'alumne en contacte amb la realitat variable i inexacta, amb els resultats imprecisos de les mesures. Aquesta qualitat es realitza perfectament en la simulació presentada: hi apareixen els errors accidentals típics de qualsevol tasca experimental, que es generen aleatòriament en la simulació, i hi existeix també un error sistemàtic, introduït pel *software* de la màquina en realitzar la impressió de les posicions del mòbil, ja que la impressora només imprimeix en valors enters de les posicions, amb la qual cosa tindrem un error sistemàtic sempre d'una unitat (fitat), en arrodonir la xifra de la posició on realitza la impressió al nombre enter més acostat al del valor de l'espai calculat aleatòriament, que, en general, serà un nombre real.

De més a més, la possibilitat d'elegir la fita d'error que s'ha d'utilitzar amb cada alumne permet al professor de graduar la dispersió de les dades experimentals resultants i, conseqüentment, de graduar la dificultat de la simulació segons l'alumne a qui s'adreça.

Ras i curt: baldament la simulació del laboratori mitjançant l'ordinador pugui semblar inadequada, se n'obtenen importants avantatges, no gens menyspreables.

## BIBLIOGRAFIA

- (1) E.N.O.S.A., Mecánica de sólidos, Madrid.
- (2) F.U.N.D.E.S.C.O., El ordenador y la educación, Madrid, 1976.
- (3) F.U.N.D.E.S.C.O., Informe sobre el estado actual de investigación y desarrollo de la C.A.I. en el Reino Unido, Madrid, 1976.
- (4) LEWIS, R./E.D. TAGG (ed), Computers in education, North-Holland.
- (5) MOORE, J.L./THOMAS, F.H., Computers simulation of experiments: a valuable alternative to traditional laboratory work for secondary school science teaching. *School Science Review*, June 1983. V.64, 229: 641-655.
- (6) VÁZQUEZ ALONSO, A., Aplicaciones didácticas de un calculador electrónico, en *Publicaciones de la Nueva Revista de Enseñanzas Medias*, V. 3. La técnica en la enseñanza: 177-187, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia, Madrid, 1984.



6 Fig. 3 M. u. a.: Realización del alumno



# El llatí i la seva didàctica

per JOSEP GOMILA I HOMAR  
(Professor de llatí  
del I.B. "Mossén Alcover")

Una de les assignatures més discutides del Batxillerat Unificat i Polivalent (B.U.P.) és sens dubte el llatí. Actualment està com a assignatura obligatòria al segon curs i com a optativa a tercer i C.O.U.

## 1.- Introducció

El primer problema que trobam els professors de llatí és l'aversion dels alumnes cap a l'assignatura. Quasi normalment la primera qüestió que hem de plantejar és la utilitat de l'assignatura, per què serveix? Aquesta qüestió és per a nosaltres utòpica, però demostra les deficiències de l'actual E.G.B. a on el llenguatge està en un pla secundari; això posa de manifest les deficiències lingüístiques dels alumnes que arriben a B.U.P.

Els alumnes es queixen que l'assignatura és àrida i pesada i no l'hi troben una utilitat concreta. El problema està sens cap dubte en relació a la didàctica de l'assignatura.

Dins l'actual batxillerat figura com a "Lengua Latina y Civilización Romana".

Enfocam el llatí a partir de la "Lengua" o de la "Civilización"? Lògicament els alumnes prefereixen qualsevol tema de Civilització que una qüestió gramatical. La solució ideal seria poder conjugar ambdues tesis.

Partir d'un text llatí referent per exemple al Circ Romà i aprofitar-lo per anar explicant una sèrie de qüestions gramaticals sens dubte bàsiques i necessàries per poder traduir unes frases amb certa soltesa, ja que la majoria de professors sostenim la idea que *el text ha d'esser l'eix en torn del qual gira tot l'aprenentatge del llatí*.

Aquesta és la raó per la qual preferim la utilització de textos des del primer moment. Ara bé, quins criteris hem de seguir per escollir aquests textos?

Considerar que hi ha d'haver tres característiques fonamentals: els textos han d'esser autèntics, clàssics i interessants.

El terme autèntic es refereix a textos originals, no adaptats ni corregits. Les dificultats apareixen en el moment de cercar textos amb aquestes característiques i que a la vegada presentin unes dificultats progressives.

Per poder fruit dels textos, abans hi ha la tasca àrida de l'aprenentatge de la morfologia, la sintaxi i el vocabulari.

Respecte a la morfologia, la controversia és si el seu estudi ha d'esser memorístic o intuïtiu. S'han de fer examens per avaluar aquesta matèria o els alumnes han d'intuir per el context oracional que el morfema —AM, que poden trobar a ros— AM és un acusatiu en funció d'objecte directe. Les opinions i criteris dels professors estan dividides.

La sintaxi es necessària. Respecte a ella tenim la possibilitat d'enfocar-la des del punt de vista de la gramàtica tradicional o de la gramàtica generativa.

El vocabulari dona als alumnes la possibilitat de fruit de la llengua llatina. Jo estic totalment en desacord amb l'estudi memorístic de paraules llatines i totalment d'acord que els alumnes es facin un quadern de vocabulari en base a un índex de freqüència. La utilització del quadern garanteix un aprenentatge

mínim d'unes cent cinquanta paraules d'us més freqüent. A part d'això son importantíssims els exercicis etimològics que fan veure l'evolució de les paraules llatines a la seva llengua i al mateix temps nos permet iniciar unes mínimes explicacions de fonètica.

Quan van descobrint totes aquestes possibilitats que els dona el llatí és quan comencen a veure la utilitat de l'assignatura.

Un altre element negatiu se'ns presenta: el temps. Un curs lectiu de segon de B.U.P. amb una mitjana de cent vint-i-quatre hores lectives, no permet als alumnes més que traduir i comentar una sèrie de frase inconnexes i deslligades d'un context, les quals poc poden motivar els nostres alumnes.

Una altra qüestió és que molts d'aquests alumnes només veuran llatí a segon de B.U.P., ja que a tercer prendran la branca de Ciències a la qual no hi ha llatí. Això ens du a sa qüestió següent: Hem d'ensenyar un llatí diferent als alumnes que només faran un curs de llatí? Caldria separar els alumnes de lletres dels de ciències ja a segon de B.U.P.?

La resposta és que els continguts han d'esser els mateixos. Tot primer curs de llatí està en funció de la posterior traducció de texts clàssics. Jo descartaria fer dues classes d'assignatura ja que les ensenyances han d'esser comunes.

Una vegada esbocinada la introducció al tema explicaré una sèrie de qüestions concretes relatives a la didàctica i altres qüestions.

## 2.- Sistemes d'ensenyança

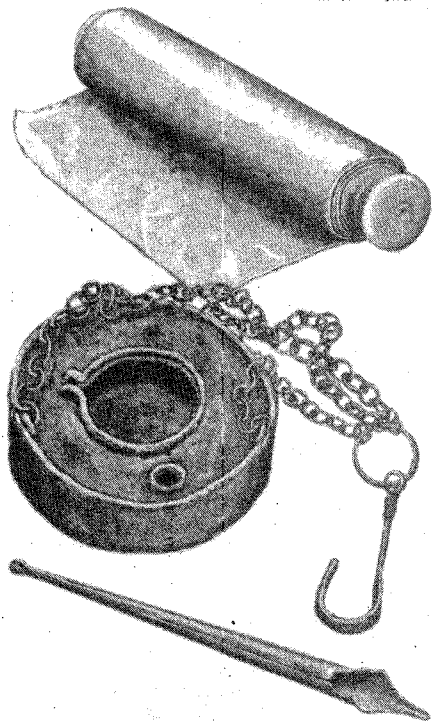
El sistema es defineix com el camí que recorre el pensament per a adquirir la veritat. Més concretament és *el procediment que s'ha d'utilitzar per arribar amb seguretat, rapidesa i eficàcia al fi que es persegueix en l'activitat científica*.

És evident que com qualsevol altre matèria, la metodologia del llatí ha utilitzat els sistemes tradicionals, bassats en l'estudi normatiu de la llengua, estudi que presuposa l'aprenentatge nou i previ de la gramàtica, abans d'entrar en contacte amb els texts.

Referent a això Bartil Mamberg, *La lengua y el hombre*, Col. Itsmo, Madrid, 1970, escriu: "És evident que tota activitat d'ensenyança, ha de basar-se en un coneixement profund de la mateixa llengua, en totes ses seves formes".

Aquests sistemes amb un llarg bagatge de mèrits i la seva càrrega de defectes han format moltes generacions de llatinistes.

Ara bé, és evident que la condició del estudiant d'avui, obliga a plantejar l'aprenentatge des d'una perspectiva global i amb referència als sistemes moderns. Aquests sistemes tenen un caràcter predominantment actiu. A diferència dels tradicionals utilitzen la gramàtica com alguna cosa merament instrumental i secundari i en ells hi ha un predomini clar del que és formatiu sobre la informació i especialment un estímul de les facultats creatives i investigadores dels alumnes.



“A structural Approach to Latin” és el títol d’una interessant aportació presentada en el III Congrés Internacional de Llatí viu, celebrat del 2 al 4 de Setembre de 1963, a Estrasburgo.

Durant la segona sessió el professor Godwin B. Beach, del Trinity College de Hartford, va exposar el tema de “La pedagogia del Llatí i l’utilització de les tècniques modernes”; va defensar la tesi que l’alumne ha de penetrar en el caràcter del llatí de la mateixa manera que els nins aprenen la llengua materna.

Amb aquesta mateixa tesi han arribat a les llibreries fa poc temps els llibres editats per “The Scottish Classics Group” titulats *Ecce Romani* i que presenten l’ensenyament del llatí com un curs de lectura comprensiva (A Latin Reading Course).

Altres innovacions del sistema d’ensenyament dignes de mencionar són “The Nature Method Language Institutes”, sistema basat en el mètode natural, és a dir “Lingua Latina secundum naturae rationem explicata”.

D’altra banda l’Institut Pontifici d’Alta Llatinitat ha publicat “Nova Verba Latina” que vol donar al llatí un aspecte de llengua viva i creant neologismes. Com a mostra d’aquest estil un breu fragment: “Gaec est machina scriptoria Hispano-Olivettiana —novum quidem exemplar Domus, “Lexicon 80” dicitur, quae ut vides vere cataphracta est—”;

### 3.- La classe.

Aquest és per desgràcia l’únic eix damunt el que es mou la vida professional de l’ensenyant. Es desenvoluparà segons les tècniques de treball individual o en petits grups, d’acord amb l’oportunitat i les circumstàncies.

#### 3.1 Activitats

El principi d’una pedagogia participativa té la màxima aplicació dins la classe. la participació dels alumnes es concreta en torn a dos punts bàsics: la didàctica de l’interès i la didàctica de la comprensió.

La primera tendeix a promoure en l’alumne la seva subjectivitat per aprofitar millor l’assignatura i es basa en el principi normatiu general de considerar el llatí com essencialment humà.

La segona exigeix del professor ordre en els conceptes i claredat en l’exposició; l’alumne ha de tenir una actitud de màxima obertura i l’ús màxim de les seves facultats intel·lectuals.

Com a activitat bàsica proposam la lectura de textos llatins preferentment clàssics.

#### Activitats complementàries.

L’ordre de 22 de Març de 1975 (B.O.E. 18-4-75) estableix que ... els centres docents hauran de prendre en consideració la complexitat del procés educatiu que no ha de limitar-se a la transmissió de coneixements, per la qual cosa s’ha de dur a terme la programació d’altres activitats de caràcter jorntiu que són indispensables per complir les finalitats que l’Article 22 de la Llei General d’Educació assenyalava per el batxillerat.

El professor ha de fomentar tals activitats, suggerint, orientant i seleccionant aquestes activitats en relació a l’interès de l’alumne la qual cosa aconseguirà unes certes garanties de motivació.

Aquestes activitats complementàries les dividim en intel·lectuals, culturals, i tècnico-artístiques.

Per acabar aquest article enumeram diferents activitats de cada grup:

#### - Intel·lectuals

- Conferències a càrrec d’altres professors dels Seminaris de l’àrea lingüística o antropològica, o dels professors de llatí d’altres Institucions o de les Facultats Universitàries de les Illes Balears.

- Col·loquis sobre temes concrets del món romà, suggerits per la lectura d’un text.

- El·laboració d’un petit quadern de “Dicta”, col·lecció d’aforismes o frases llatines d’ús corrent en la llengua quotidiana, amb la seva traducció.

- Recopilació de dades tocant als foners balears.

#### - Culturals

- Projecció de diapositives de temàtica llatina.

- Excursió a la ciutat romana de Pollentia.

- Excursió als monuments romans de les Illes Balears, excavacions, o a les basíliques Pelocristianes de Son Peretó (Manacor) i Alcúdia.

- Visita a la secció romana dels museus locals (Museu de Mallorca, Museu de l’Església, Santuari de Lluc, Museu d’Artà, Fundació Bauçà de Felanitx).

- Representació o lectura dramatitzada d’alguna obra o fragments d’obres teatrals llatines (Aulularia de Plauto).

#### - Tècnico-artístiques

- El·laboració de mapes (Regions d’Italia i principals ciutats; el Latium; Roma i les set Colines; Hispania i les seves divisions durant la república, etc...), plans d’acord amb el seminari de Dibuix Tècnic.

- Dibuix de la planta i alçada d’una casa romana amb els noms de les seves dependències.

- Dibuix i descripció de l’armadura d’un soldat romà.

- Dibuix d’una perspectiva d’un amfiteatre, circ, pont i aqüeducte.

- Representació gràfica de la tipologia d’àmfores trobades a les excavacions dels predis mallorquins de S’Illot i es Sec.

- Dibuix i descripció de màquines de guerra: turrus ambulatoira, tormenta, catapultula, scorpio.

Nota: Aquest article sols vol expressar l’opinió de l’autor en vistes a la situació actual del llatí dins l’actual batxillerat i al mateix temps posar de manifest algunes teories amb quals crec que aquesta assignatura seria més agradable als nostres alumnes.

D’altra banda, com crec que s’ha posat de manifest al llarg de l’article, aquest està enfocat preferentment en relació als alumnes que estudien segon de B.U.P.

# Notes sobre els adverbis demostratius de lloc

per GABRIEL M.<sup>a</sup> JORDÀ LLITERAS

La situació dels adverbis *aquí-acá*, *allí-allá* en l'espanyol actual no es pot establir amb facilitat.

En principi sembla possible relacionar aquestes formes suposant que ens trobam amb una oposició privativa, establerta sobre la marca de "direcció", en què *acá-allá* són els termes marcats i expressen per tant la noció de marca (1), els exemples següents podrien donar suport a aquesta explicació.

- 1 - aquí está el libro
- 2 - \*acá está el libro
- 3 - el libro está allí
- 4 - el libro está allá
- 5 - trae aquí el libro
- 6 - trae acá el libro
- 7 - lleva el libro allí
- 8 - lleva el libro allá

1, 3, 6, 8 seriem els exemples que s'adaptariem a aquesta explicació: la a gramaticalitat del 2 es justificaria pel fet que no es tracta d'un context de "direcció" i 1 i 4, 5, 7, suposarien una neutralització de l'oposició muntada sobre la marca de "direcció" (2).

(1) Hem d'aclarir des del principi que aquesta situació no és idèntica en les diferents varietats del castellà; i, e, l'ús d'*acá* és notablement distint a sudamèrica que a la Península. Hem de tenir en compte que l'estructura *aquí acá*, com que no serveix en l'actualitat per a una oposició clara, és aprofitada per la competència dels parlants per fer distincions les quals no és fàcil que accepti tota la comunitat. J.J. MORA en la seva *Colección de sinónimos de la lengua española*, Madrid, 1855, p.s. explica: "La expresión 'ven acá' no tiene el mismo sentido que 'ven aquí', en el primer caso no se hace más que llamar al que está lejos, en el segundo se le manda colocar en un punto determinado".

La situació és en principi la idònia per a un canvi lingüístic; això explica que en alguns casos es percebi una oposició entre 'precisió' / 'imprecisió'.

La diferència que estableixen les diferents gramàtiques entre les formes en *-i* i en *-a* és la següent:

1.- R. SECO, *Manual de gramática española*, pp. 105 i 109, Madrid 1930.

R. CUERVO, *Diccionario de construcción y régimen de la lengua española* SU, d'aquests adverbis, T.I., París 1886.

R.A.E. *Esbozo de gramática de la lengua española*, pp. 121 i 122, Madrid 1973; *aquí-acá* i *allí-allá* poden anar amb verbs de repòs i de moviment i la diferència seria en la 'precisió' / 'imprecisió'.

2.- V. SALVA; *Gramática de la lengua española* pp. 212-223, 2<sup>a</sup> edic. València, 1835:

*-i*: repòs / *-a*: moviment.

Un plantejament com aquest serviria per mostrar que aquesta oposició s'ha conservat, en certa manera, en la zona *aquí-acá*, mentre que s'ha neutralitzat totalment en la d'*allí-allá*. El valor d'aquesta constatació ens sembla innegable perquè ens proporciona ja des d'ara una pista que serà imprescindible seguir: la necessitat de separar l'estudi d'*aquí-acá* del d'*allí-allá*.

En efecte, en la zona d'*aquí-acá* ens trobam que *aquí* és el terme neutre respecte a la noció de la marca de 'direcció', mentre que *acá* apareix exclusivament amb el valor de 'direcció':

- 1 - Aquí me tendrán Uds. dentro de un mes.
  - 2 - Estaré aquí pronto si Dios quiere.
  - 3 - Aquí se duerme muy bien.
  - 4 - \*Acá me tendrán Uds. dentro de un mes.
  - 5 - \*Estaré acá pronto si Dios quiere.
  - 6 - \*Acá se duerme muy bien.
- |               |              |
|---------------|--------------|
| 1 - Ven aquí  | 2 - Ven acá  |
| 3 - Sube aquí | 4 - Sube acá |

3.- COSTE i REDONDO; *Syntaxe de l'espanyol moderne*, pp. 226-234, París, 1965:

*-i*: precisió / *-a*: imprecisió però *acá* només s'utilitzaria com a imprecís de la primera zona amb verbs de moviment, a la resta dels casos apareixeria 'por aquí'.

4.- A. BELLO. *Compendio de gramática de la lengua española*; p. 65, Madrid, 1885: *-i*: repòs / *-a* moviment, però, les formes en *-i* poden aparèixer de vegades amb moviment.

5.- J. COROMINAS; *Diccionario crítico etimológico comentado*, s.u. d'aquests adverbis, Madrid, 1964: *-i*: precisió i generalment repòs.

*-i*: precisió i generalment repòs.

*-a*: imprecisió i generalment moviment.

Una explicació omotopèica, a la qual no manquen riscos, de les diferències d'*-i* / *-a* aplicada concretament on aquests adverbis, és la que dona SCHUCHARDT (ct. JORGU JORDAN, *Lingüística románica*, p. 88, Madrid, 1967).

En el nostre apropament a les diferències entre *aquí-acá*, *allí-allá* ens referirem a una oposició entre aquests adverbis encara que en alguns casos (p. ex. en els contextos de 'direcció'), el seu significat sigui redundant del verb; només en distincions de 'proximitat' - 'llunyania', 'precisió' - 'imprecisió', l'ús d'*aquí-acá*, *allí-allá*, és lliure.

(2) Es tracta, com clarament es veu pels exemples, d'una neutralització del tipus 2 (segons la terminologia de RUPEREZ. Estructura del sistema de aspectos y tiempos del verbo griego antiguo, p. 27, Salamanca, 1954) per a l'oposició *aquí* Us. *acá* i del tipus 4 (ibidem, p. 28) per a l'oposició *allí* us. *allá*.

Amb *alli-allá* la situació és molt diferent i no guarda simetria amb la d'*aquí-acá* ja que ara és possible formar frases que abans hem considerat agramaticals:

- 1 - Allí me tendrán ustedes dentro de un mes.
  - 2 - Estaré allí pronto si Dios quiere.
  - 3 - Allí se duerme muy bien.
  - 4 - Allá me tendrán Uds. dentro de un mes.
  - 5 - Estaré allá pronto si Dios quiere.
- 1 - Vete allí      2 - Vete allá  
3 - Sube allí      4 - Sube allá

En el cas d'*alli-allá* està totalment neutralitzada una possible oposició basada en la marca de 'direcció'.

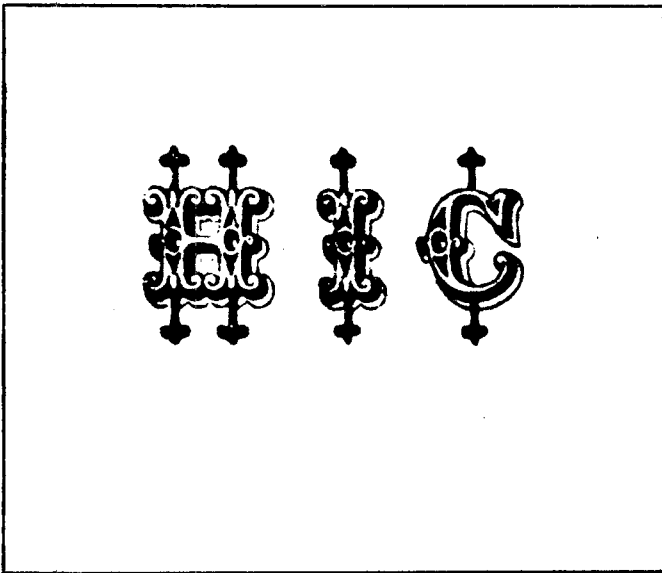
El problema bàsic no és idè el de la diferència entre *aquí-acá* i *alli-allá*, sinó el de la manca de proporcionalitat entre aquestes oposicions. ¿A què pot esser degut això? Suposem que en principi en aquests adverbis s'ha donat proporcionalment una oposició basada en la marca de 'direcció' (3) i que les possibilitats d'ús d'aquests termes es podrien sintetitzar amb els següents exemples:

estoy aquí  
vengo acá  
estoy allí  
voy allá

De fet, aquestes distincions no tenien el suport d'un sistema que, com el llatí, desenvolupàs la marca 'direcció' per procediments gramaticals. En aquestes condicions era possible que els distints parlants (i de distintes formes segons els nivells socials, familiars, regionals, etc...) aprofitassin una diferència de significants, que havien perdut la seva funció distintiva, per a unes noves distincions de creació romanç les quals aprofitaran aquestes disponibilitats:

a) La suplantació de la marca de 'direcció' per la 'd'imprecisió en l'espai'.

b) La suplantació de la marca de 'direcció' per la de 'major llunyania', seguint una gradació de l'espai establerta en el castellà per la diferència entre *aquí-ahí-allí*.



(3) Vid. més endavant les raons que donam dins del sistema morfosin-

Qualsevol d'aquestes dues innovacions podrien realitzar-se idòniament en la zona d'*allí*, però no en la d'*aquí*, perquè aquest darrer assenyalava un lloc de l'espai que, perquè és aquell en el qual es troba el parlant, no és fàcil que sigui considerat ni com a imprecís, ni com a més pròxim. D'aquí que aquestes dues noves distincions que sorgeixen per a la zona d'*allí* es resolguin en el cas d'*aquí* per procediments perifràstics:

- a) Aquí - por aquí, por acá.
- b) Aquí - más acá.

Si adoptam la hipòtesi que la pèrdua i suplantació d'una distinció llatina per unes noves distincions en les llengües romàniques fos certa podem explicar dos fets:

a) Els casos en què aquests adverbis s'oposen segon la seva expressió de la marca de 'direcció', són simplement restes d'una oposició que fa molt de temps que perdé la seva vigència.

b) El fet que no hi hagi proporcionalitat entre *aquí-acá* i *alli-allá* és perfectament raonable. Vegem doncs les diferències que hem plantejat en la zona d'*allí*:

a) Per a la marca d'imprecisió en l'espai *allí* és el terme neutre i *allá* el terme marcat. En els següents exemples, els de la columna de la dreta admeten l'explicació d'assenyalar un espai de forma més imprecisa que els de la columna de l'esquerra:

- |  |   |
|--|---|
| — Vayan uds. a ese comercio tengo allí una hija que les atenderá como merecen. | — Vayan uds. a otro comercio, allá podrán atenderles.   |
| — Allí hay una cruz que puede servirles de orientación.                        | — Hay allá una cruz que puede servirles de orientación. |
| — Hay allí una persona que les está esperando                                  | — Habrá allá una persona que les estará esperando       |

En els exemples anteriors no són difícils les neutralitzacions, però en general se sustenten en la possibilitat que *allá* assenyalava un espai de forma més vaga que *allí*.

b) Així mateix és possible trobar exemples en els quals la diferència que es percep entre *allí-allá* sembla muntada sobre la marca de 'major llunyania' de qual es conté en l'últim adverbi. Una possibilitat com la següent: "aquí venden peras, allí lechugas y allá alcachofas"; i en canvi la rarsa d'una seqüència com: "aquí venden peras, allá lechugas y allí alcachofas" pot no basar-se en principi en una gradació de llunyania, però col·loca *allá* en una situació idònia perquè sigui considerat com un adverbi el qual implica un grau més des del punt de vista espacial, (i més pel fet que el castellà no disposa d'un sistema gramatical, ni pronominal, ni adverbial, distint al de la consideració de la proximitat o llunyania en la seva relació amb les persones que intervenen en el diàleg). Tot això fa que en frases con les que posam a continuació, alguns intrevistats hagin explicat les de la segona columna com a indicadors d'una major llunyania:

- voy allí      voy allá  
voy hasta allí      voy hasta allá

Hem intentat establir algunes diferències que la competència d'alguns parlants castellans percep en l'oposició

entre *allí-allà*; això no vol dir que aquestes diferències pertanyin vertaderament al sistema, ni tan sols que altres persones (es vegin de la mateixa manera. No podem oblidar que es tracta de l'aprofitament per part dels parlants, d'unes distincions de significants que no comporten en realitat unes diferències gramaticals, (ja que es perdé en protoromanç la diferència gramatical que contenia aqueixes diferències significatives). Es aquesta una situació òptima perquè la llengua, (que no és més que la implantació en el sistema de processos que comencen realitzant-se en la parla aprofiti per a noves distincions, m o senzillament perquè un dels elements d'una antiga distinció desapareguda acabi perdent-se, o que la zona en què la norma admet una variant determinada origini que l'elecció de l'altra variant tenguí exclusivament un significat no representatiu, i informi de la procedència social, regional etc... del parlant. La situació d'aquests adverbis en castellà és la següent: *aquí-acà* i *allí-allà* no presenten diferències clares en el sistema, però els parlants els aprofiten (de forma diferent) per a petites distincions que, si s'intuïcionalitzassin, servrien per crear una nova distinció en el sistema. Ens trobam amb la ruïna d'unes distincions llatines; els parlants no han prescindit dels elements formals d'aquelles distincions. En aquestes condicions no és estrany que, en la consciència individual dels parlants, es tracti d'orientar de qualque manera aquestes disponibilitats.

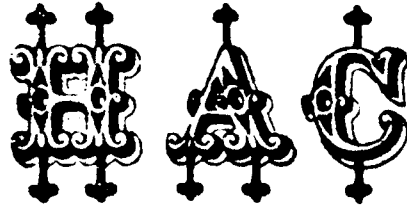
Fets com aquests són molt semblants als que es donen en altres Zones de la gramàtica que representen també una ruïna del sistema llatí; pensem, per exemple en casos com:	
quizá estaban aquí	quizá estuvieran aquí
probablemente estaban aquí	probablemente estuvieran aquí
	es posible que estuvieran aquí

En aquests exemples l'elecció de l'indicatiu o del subjuntiu no va lligada a cap tipus de diferència modal, ja que:

1.- No hi hauria motiu perquè la construcció d'*es posible* diferesqui de la de *probablemente*.

2.- *Quizá estaban aquí* i *quizá estuvieran aquí* poden apareixer en situacions idèntiques; el dubte que planteja *quizá* no permet suposar que el subjuntiu impliqui un major dubte que l'indicatiu. Les seves diferències procedeixen de la utilització de la variant que es tenguí com a més allunyada de la norma. En principi una mentalització del subjuntiu i del indicatiu com la que es dona en les seqüències de *quizá*, en frases referides al passat, és molt semblant a la que s'ha donat entre els adverbis *aquí-acà*, *allí-allà*. És clar que l'aprofitament que poden fer dels parlants de la possibilitat d'indicatiu o de subjuntiu molt diferent del que poden fer d'*aquí-acà* per la simple raó de l'organització d'aquests fets en sistemes de complexitat molt diferent.

Hi ha, no obstant, una zona on els usos de l'adverbi de proximitat: i els de llunyania són paral·lels. Vegeu-ne un exemple: Una persona que vulgui assabentar-se des d'Avila d'un bon restaurant on dinar a Madrid pot sentir que



“el restaurante está allí, a 12 Kms. de Madrid”; emperó per ventura necessitarà la precisió que “está a 12 Kms. del lado de acá (en dirección a Avila) o del lado de allá (en dirección a Guadalajara)”. El que no sentirà mai és l'aclariment “del lado de aquí” o “del lado de allí”. Això és perquè *acá-allá* s'usen paral·lelament per mostrar que alguna cosa és troba a un lado o a otro de una línea, de un punto determinado, etc. independentment de la situació del parlant. D'aquí els exemples:

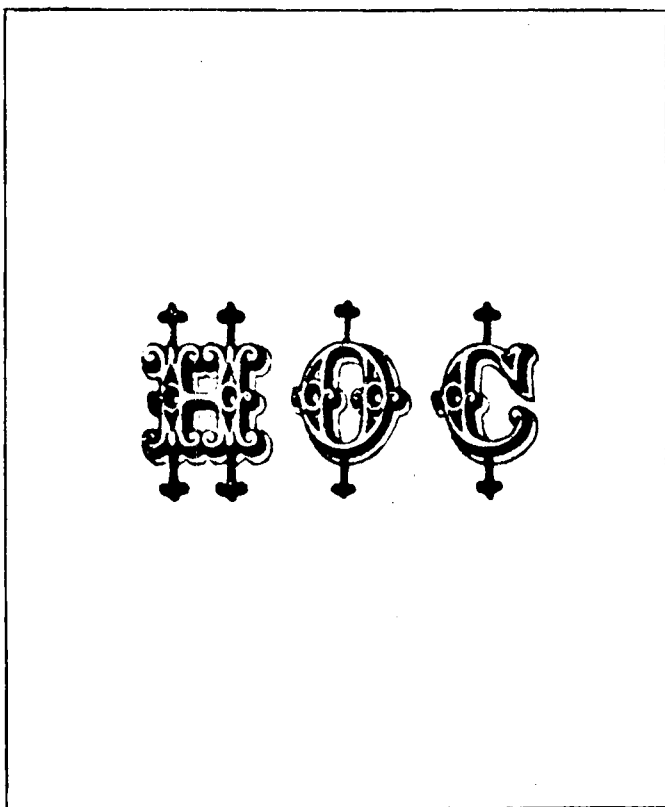
está del lado de acá - \*está del lado de aquí

está del lado de allá - \*está del lado de allí

Es important tenir en compte aquestes possibilitats ja que les gramàtiques solen explicar, de vegades, com a 'imprecisió' el que en realitat és un aclariment del lloc respecte a una frontera. Quan una persona diu “por acá suele nevar mucho”, *por acá* no és més imprecís que *por aquí*, sinó que enfront d'aquest darrer, implica una consideració de l'espai geogràfic vist com a separat (típic) d'altres espais diferents. De la mateixa manera que l'emigrant pot dir: “desde acá se ven las cosas con más claridad” (la qual cosa implica una comparança implícita amb el lloc d'on ve) o “desde aquí se ven las cosas con más claridad” (sense que existesqui aquesta referència explícita)

En aquesta descripció parcial de la situació dels adverbis demostratius de lloc en l'espanyol actual ens hem fixat en una sèrie de fets:

1.- Estam davant un sistema enruniat del qual ens resten algunes deixalles. És a dir, la situació d'*aquí-acà*, *allí-allà* en castellà actual respon al desenvolupament de les reminiscències d'una situació en què aquests adverbis es diferenciaven per la marca de 'direcció'; dit d'una altra manera, *aquí-allí* s'haurien usat en un principi amb verbs de repòs, mente que *acà-allà* haurien estat emprats amb verbs 11



de moviment. Aquesta diferència és la que existia en llatí entre HIC vs. HAC, que són la base de la formació dels adverbis castellans que estudiem aquí (4).

2. Davant aquesta situació és raonable que els parlants aprofitin les possibilitats d'una diferència de formes, les quals no van acompanyades de diferències gramaticals, per crear noves distincions gramaticals.

3. Hi ha un desequilibri entre els adverbis de veïnatge i els de llunyania.

Es necessari suposar que el castellà ha heretat, en el cas d'aquests adverbis, un sistema que s'havia arruïnat en el propi llatí. Que això hagi succeït d'aquesta manera té una demostració, no només en el fet de la inexistència d'aquesta oposició en els textos medievals, sinó també en la inexistència d'aquesta oposició (a no ser reminiscències) en les llengües romàniques, en el propi llatí hi ha confusions entre HIC i HAC (5). Això no ens pot estranyar, perquè la diferència entre l'estat (HIC) Vs. 'direcció' (HAC) tenia suport de l'oposició entre 'locatiu' Vs. 'acusatiu preposicional' en uns casos, entre 'ablatiu preposicional' Vs. 'acusatiu preposicional' en altres, i entre *quo, unde, qua* Vs. *ubi*:

hic tui omnes valent	hic copias traduxit
ruri est	venitad urbem
eo in monte	sto in montem
ubi sunt?	quo tantam pecuniam?
	unde venit?
	qua ascendit?

(4) ERNOUT, A. *Syntaxe latine* pp. 102 i 106, París 1942.

12 (5) ERNOUT, A. *Op. cit.* pp. 102 i 106.

La desaparició de les oposicions gramaticals basades en els casos deixà en l'enixe la diferència que separava HIC d'HAC. Les llengües romàniques heretaven, doncs, unes formes, ECCU - HIC i ECCU - HAC, que ja en llatí havien començat a neutralitzar-se. No estam, per tant, davant fets de *ruina* romanç, sino d'aprofitament d'antigues distincions llatines. En aquest sentit el castellà s'ha de considerar més com a una llengua conservadora (que manté encara avui exemples que poden explicarse des de la marca de 'direcció') que com una llengua innovadora que destruí una oposició llatina.

La resta de les llengües romàniques ens aportaran alguna informació sobre aquest fet:

1.- Retenguem en primer lloc una dada que creim que té interès; el fet que el francès antic mantengués una diferència adverbial *ci* Vs. *ça* amb verbs d'estar i verbs de moviment respectivament, indica amb prou claredat que la neutralització d'aquesta distinció llatina no es donà a tots els nivells de la llengua de l'Imperi, i per això les llengües romàniques heretaren sistemes en els quals, en principi, no sembla impossible que existís aquesta diferència (cf. el que succeí amb l'evolució del diftong AU).

2.- Referent a les altres qüestions les llengües romàniques han arribat a una situació semblant a la del castellà: *Francès*: *ici-là*; *Italià*: *qui, quà, costi, costà-li, là*; *Romanès*: *aici-acolò*; *Català*: *ça, ací, aquí, allà, allí*; *Portuguès*: *aquí, cá, aí, alí, lá*.

En totes aquestes llengües tant les formes en *-i* com les en *-a* poden indicar situació o direcció indistintament.

3.- La cosa més important això no obstant, perquè és caracteritzador quant a la situació del castellà, és el fet que mentre en francès (6), romanès i català modern (el català medieval distingia tres graus: *ací-aquí-allí*) es mantí una gradació que assenyala exclusivament *proximitat* i *distància*, el castellà, el portuguès i l'italià posseeixen tres graus de localització en l'espai.

No obstant, no és tracta d'un fenomen caracteritzador *quant* al punt de partida d'aquestes llengües, sinó d'una situació a què ha arribat el castellà per diferents causes. L'italià forma el grau mitjà partint del demostratiu *ISTIC* -

*ISTAC* (*costí-costà*) i conserva el derivat d'*IBI*, mentre que en castellà i portuguès *ahí* (*aí* portuguès és un adverbi, l'aparició del qual pot ésser datat a finals de l'Edat Mitjana) és degut a una reforçament de Y (el qual desapareix) que en trobar-se (*a-hí*) amb una forma semblant a *aquí, allí* s'introduí dins dels adverbis de lloc i va ésser aprofitat per a una referència "indeterminada" a un lloc).

La prova de la seva situació peculiar és en el fet que no ha desenvolupat una variant *ahá* paral·lela a *acà* i *allá*

4.- Podem, per tant concloure:

1 - Sistema del portuguès semblant al del castellà / resta de les llengües romanç.

2 - Neutralització en tota la Romania de les formes en *-i* i les formes en *-a*

3 - Triple gradació de l'italià, portuguès i castellà / romanès, francès i català.

4 - Desaparició del derivat d'*IBI* en castellà i portuguès / resta de les llengües romàniques.

# UNA TEORIA DE L'ESCRITURA ELS MESTRES DE CAL·LIGRAFIA DELS SEGLES XVI - XVIII

per A. VICENS CASTANYER

La consideració de la llengua parlada com el sistema semiòtic fonamental de la comunicació humana, senyala el punt a partir del qual es desenvolupà la concepció actual de la lingüística i estableix la frontera entre unes ciències del llenguatge basades en el text i unes ciències del llenguatge que tenen per objecte la comunicació oral.

Els comparativistes i neogramàtics, a partir de la segona meitat del segle XIX, compregueren ja la importància de la llengua parlada i iniciaren l'estudi sistemàtic de la fonètica que es desenvolupà més tard amb l'aportació de noves tècniques experimentals les quals, des del quimògraf al "visible speech", s'introduïren en els laboratoris especialitzats.

Fou, amb tot i això, Saussure seguit per Troubetzkoy, qui consagrà la llengua parlada com a objecte d'estudi prioritari en afirmar que la llengua és el més important dels medis de comunicació i que la paraula parlada constitueix per ella mateixa l'objecte de la lingüística. Emperò Saussure reconegué també la superioritat històrica de la llengua escrita i apuntà algunes causes que feren possible tal supremacia.

Perquè, efectivament, durant molts de segles, només els textos tengueren la consideració d'objectes lingüístics mereixedors de retenir l'atenció i sotmetre's a l'estudi, per ventura perquè en front a la llengua oral patrimoni de tots, la llengua escrita semblava revestida del prestigi de pertànyer a uns pocs. Les castes sacerdotals, els escribes que vivien a l'ombra del poder o que inspiraven aquest poder utilitzaven també els signes escrits com a instrument de domini. Per aquest motiu, les civilitzacions més antigues reconegueren a l'escriptura un caràcter sagrat i atribuïren la seva invenció a la intervenció dels déus.

Però no cal remuntar-se a èpoques tan llunyanes. Al segle XVI l'italià Giovanbattista Palatino afirmà que l'escriptura és un do de Déu que fou transmès de generació en generació fins arribar al propi Gutenberg,<sup>1</sup> i Pedro Antonio de Madariaga cregué trobar a l'Apocalipsis els arguments necessaris per situar l'escriptura al mateix nivell de la teologia a l'escala jeràrquica de les ciències.<sup>2</sup>

El mateix origen diví atribueix a l'escriptura Blas Antonio de Ceballos a les seves *Excelencias del Arte de escribir*, on trassa una història de la cal·ligrafia que es remunta al mateix Déu passant per aquells personatges bíblics com Henoch, Matusalem, Lamech i Noè els atribueix que "*dejaron escritas muchas cosas en dos columnas, una de piedra y otra de ladrillo y tierra cocida, usando de aquella materia para que la una del fuego y la otra del agua se defendieran*".<sup>3</sup> Molts són els passatges de la Bíblia que, segons Madariaga, descobreixen el poder ocult dels signes: "*Para que veais si las letras dan vida y no muerte leed el capítulo nono de las visiones de Ezequiel profeta y hallareis como no solamente todas las letras, mas una sola deba vida: Porque mandó Dios que todos los que no se hallasen marcados con esta letra Thau, que es la nuestra T, los pasasen a cuchillo.—Esso no véis que era figura de la Sta. Cruz porque esta letra T es como una Cruz?*"<sup>4</sup>

Un halo de misteri envolta fins i tot les prescripcions per obtenir la tinta contingudes en els vells tractats. Les complicades alquímies que ordenen, suggereixen el record d'hermètiques operacions màgiques, i la qualificació de secrets meravellosos que se'ls atribueix no sembla exagerada. Per a Ignaci Pérez, "*Para hacer tinta a la lumbre, se tomarán dos libras de agallas finas, y se quebrantará en un almirez una de caparrosa con un cuarterón de aceche, otra, de goma arábica; a esta cantidad, si ha de ser de vino que es mejor para el invierno, se echarán tres azumbres dello, en esta manera: en la vasija donde se echare la goma arábica, una azumbre de vino con otra de agua, en la vasija donde se echare la caparrosa y el aceche, que ha de estar junto muy molido, otra de vino y una y media de agua, en la de las agallas dos de agua con la de vino. Esto echado en sus vasijas estará seis días desta manera, meneándola muy de ordinario cada día, cuatro o cinco veces con un palo de higuera. Luego se pondrá una caldera grande a buena lumbre y se echará en ella la vasija donde están las agallas, y cocerá una hora. Luego se echará la de caparrosa y aceche, que está incorporada*

<sup>1</sup> Palatino, fol. A II.

<sup>2</sup> Madariaga, fol. 90.

<sup>3</sup> Ceballos, ver cap. I.

<sup>4</sup> Madariaga, fol. 18.

y cocerá otra hora, y luego se echará la de la goma que está a la lumbre hasta que haya tomado el negro conveniente, y estando hecha, dejarla enfriar que saldrá buena tinta".<sup>5</sup>

L'interès de la recepta es fa més evident si es relaciona amb la de Juan de Yciar per fer el tornassol: "Cógese el tornasol en el principio del mes de agosto, y desgránase, y tómanse unos saquitos de lienzo y echan dentro un puñado de los granos y friéganles muy bien, de suerte que quedan mojados los saquitos, y después tuércenlos con las dos manos y la agua que cae échanla en una escudilla. Y hecho esto toman unos paños de lino que sean una mano poco más o menos de ancho cada uno, y mójalos en aquella agua dos o tres veces, y pónenlos a secar; y después de secos toman un barreñón de urinas viejas, y toman unos palitos, y pónenlos encima dellos, de suerte que no lleguen a mojarse con las urinas sino que sólo les de el hedor de las urinas, y con esto queda hecho".<sup>6</sup>

Aquestes prescripcions pressuposen l'afinitat entre la tinta i el vi i fan recordar l'observació de Roland Barthes segons el qual els mites del vi estan units inseparablement a les mitologies de la calor i el fred.<sup>7</sup> Però seguint Gilbert Durand permeten descobrir a més el rastre d'altres elements màgics com són el foc i la perllongada cocció, presents en tota acció purificadora o intel·lectualitzadora, la branca de figuera, els sucus de la qual suggereixen la idea dels aliments làctics primordials, o els excrements, humors bàsics a les mitologies del cos, els quals converteixen la tinta en una substància viva i orgànica i fan de l'escriptura un objecte misteriosament unit al cos i a l'esperit de l'home.<sup>8</sup>

Paradògicament, la invenció de la impremta no minorà l'interès per l'escriptura manual que el Renaixement sabé contemplar en la seva doble vessant de sistema de comunicació i de sistema estètic. Els poetes saludaren els cal·lígrafs amb les seves lloances, els digueren "èmuls d'Apel·les" i celebraren la bellesa que sabien infondre en aquestes "fugitives imatges de la veu" en aqueixes "loquaces, encara que mudes, filles de la mà dreta".<sup>9</sup>

Les ensenyances dels italians, de Marc Antoni Tagliente, de Lluís de Henricis o del mateix Palatino s'extengueren per tota Europa i a Espanya trobaren ressò en Juan De Yciar, que les havia conegudes a Itàlia, en Francisco de Lucas, en Juan de la Cuesta o en Pedro de Madariaga, entre d'altres.

Aquests mestres difongueren els seus coneixements en els seus Tractats o en les seves Arts d'escriptura, en què deixaren també constància del seu virtuosisme gravant i imprimint les seves pròpies lletres. Aquests tractats s'escriuren amb una finalitat exclusivament didàctica, però tot

acte didàctic se sustenta en determinats postulats subjacents, i, a partir d'ells, es pot establir una primera distinció entre aquells mestres que pensaven que el mètode més adequat per aprendre a escriure consistia a copiar incansablement les mostres proposades i aquells altres per a qui importava, sobretot, exposar una teoria que fonamentés els principis de l'escriptura i sotmetés la pràctica a la raó que ho explica tot. Ambdues escoles s'enfrontaren i es perpetuaren fins el mateix segle XIX.

Per aquesta raó, podem aventurar que les primeres reflexions sobre una teoria lingüística trobaren a Espanya el seu origen en l'intent d'explicar els fonaments de l'escriptura i de descobrir el seu funcionament.

Es cert que l'examen d'aquestes obres no permet confirmar l'existència d'una teoria de l'escriptura expressament manifestada i clarament formalitzada, però descobreix els suficients indicis per suposar que aquesta teoria fou, al manco, pressentida.

A quasi tots els tractats s'observa, en efecte, l'afany de reclamar per a l'escriptura la consideració d'art lliberal que, en oposició al concepte d'art mecànica, no pot entendre's com una reivindicació motivada per una simple qüestió de prestigi social, cosa que hagués resultat versemblant, sobretot si pensam en la poca afecció que sentien els espanyols pels oficis manuals, sinó que s'ha de veure unida a una altra preocupació més important que podria expressar-se demanant si l'escriptura és una simple activitat empírica o pot, contràriament, ésser objecte d'una teoria, ja que art lliberal és aquella en què intervé l'entèniment i suposa la possibilitat de realitzar una especulació i una reflexió conceptual.

La línia dels teòrics la inicia en el segle XVI Pedro de Madariaga el qual en la segona part del seu *Libro sutilísimo* afirma que "se enseña mejor y con mayor brevedad por arte que con solas materias ni por el uso vulgar". Perque només amb l'ús, és a dir per la repetició dels models, s'aconsegueix només un aprenentatge lent i confós perquè li manca "principio seguro sobre que edificar". El vertader aprenentatge s'ha de basar en la raó unificadora ja que "no hay ciencia ni habilidad tan derramada y desatada, que la razón del hombre no pueda inventar arte para recogerla y alcanzarla con maña y destreza".<sup>10</sup> Es tracta, idò de fer un esforç d'abstracció que sistematitzi i formalitzi els fenòmens concrets, feina que, per altra banda, i en afirmació d'E. Coseriu, és tan pròpia de la lingüística.<sup>11</sup>

En el segle XVIII l'Abat Servidori censura quasi en els mateixos termes aquells mestres que no donen "otra enseñanza que la de un puro trabajo material y de una servil imitación sin enseñar fundamento alguno teórico" doncs "es constante que donde falte el conocimiento o teórica, no se pueden esperar buenos efectos de la sola práctica, como que no ha sido precedida del estudio".<sup>12</sup>

<sup>5</sup> Ignacio Pérez, fol. 14.

<sup>6</sup> Yciar, sin foliar.

<sup>7</sup> Barthes, *Mythologies*, Seuil, París, 1957, pàgna. 85.

<sup>8</sup> Durand, pàgna. 296.

<sup>9</sup> In librum Marci Antonii Rossi Epigramma.

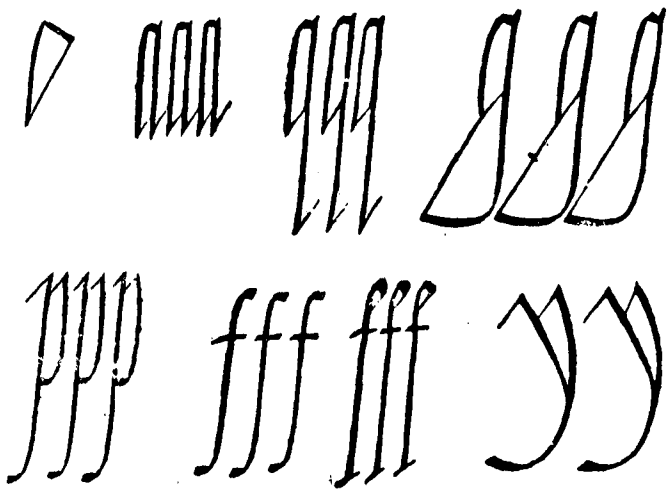
<sup>10</sup> Madariaga, fol. 45 i ss.

<sup>11</sup> E. Coseriu, *Teoría del Lenguaje y lingüística general*, B.R.H. Gredos, Madrid, 1962, pàgna. 15.

<sup>12</sup> Servidori, pàgna. 2.



En un intent de construir una teoria dels grafemes, car d'això és del que es tracta, Pere de Madariaga recorre als conceptes escolàstics de matèria i forma. Matèria és per a Madariaga, allò de què es fa alguna cosa i forma "l'ésser que té". A les lletres, entén Madariaga que la matèria és constituïda per les tres línies que formen les voreres d'un triangle escalè, mentre que la forma es defineix com l'ésser que té cada lletra i que troba el seu origen en un supost arquetipus triangular, perquè si les línies que constitueixen la matèria de les lletres "no se cortan primero en el triángulo, no reciben traza alguna". Es en aquest triangle, insisteix Madariaga, on es troba tancada la figura i traç acomodat per a la formació de totes les lletres.<sup>13</sup>



El triangle escalè i algunes lletres de Madariaga.

El triangle escalè és, en definitiva, l'arxigrafema que conté totes les lletres i les engendra mitjançant un joc d'oposicions i diferències pertinents que podrien eventualment inventariar-se d'acord amb els conceptes de presència, obertura, lateralitat i verticalitat i que permetrien, per exemple, definir la C per la privació d'un costat del triangle, la a pel tancament de la C, la q per la perllongació, per una part inferior de la línia que tanca la a, la de per la perllongació de la mateixa línia per la part superior, etc.

La noció de sistema es perfila idò ben clarament a l'obra de Madariaga i així ho confirma la seva afirmació que és necessari classificar les lletres d'acord amb l'ordre que imposen els trets que les componen i no per l'ordre convencional i arbitrari de l'alfabet: "Y, por consiguiente habéis de advertir que no se deben tomar al principio luego todas las letras del a, b, c, juntas como se usa en las escuelas, sino primero el triángulo y luego la letra que viene por orden: como aquí las pintamos y no como se siguen en el a, b, c".<sup>14</sup>

Dos segles més tard, els ensenyaments de Madariaga veuen la seva continuació en l'obra de Juan de Anduaga el qual reconegué el seu magisteri i prosseguí l'esforç d'abstracció que Madariaga havia començat: "No se crea que mi idea es del todo nueva. Pedro de Madariaga que enseñaba por los años de 1565, conociendo la necesidad de que a los jóvenes se prescribieran reglas para el modo de escribir, puso en práctica las que juzgó adaptables al que se usaba en su tiempo, fijando por principio elemental de las letras minúsculas el triángulo escaleno".<sup>15</sup>

Anduaga, nogensmenys, introduí una altra noció fonamental i avançant-se en certs aspectes a la lingüística contemporània, va fer la diferència que existeix entre el model abstracte dels grafemes i la seva realització concreta a cada comunitat i en cada individu. Anduaga també utilitza els conceptes de substància i forma, definit la substància com la "figura característica" de cada lletra de l'alfabet considerada com hipòtesi i definida per "las proporciones que guardan cada letra por sí, unas líneas con otras, los rasgos superiores con los inferiores".<sup>16</sup>

La substància del grafema és, per tant, el model abstracte constituït pel conjunt de característiques pertinents les quals permeten diferenciar unes lletres de les altres, havent-se de cercar la forma en "la formació más o menos regular, abierta, inclinada, esquinada o detenida" que caracteritza les realitzacions concretes de cada individu o de cada comunitat. Tot això s'entén fàcilment si es compara amb el que succeeix respecte a la figura humana, a la pintura o a l'escultura. "Un Apolo, un Hércules, un Saturno tienen las facciones, corpulencia y actitudes proporcionadas al dios que representan. En Apolo se observan todas las perfecciones de un hermoso mozo; en Hércules, un hombre robustísimo y forzado; y en Saturno un hombre viejo. Sin embargo en estas tres figuras, para ser perfectas, deberán encontrarse todas las proporciones del cuerpo humano. Lo mismo sucede con los caracteres europeos. Cualquiera distingue el carácter Inglés del Francés, el Italiano del Español, y aún las diversas formas que en cada país han ido saliendo del mismo carácter nacional..., más no por eso dejan de tener la misma figura intrínseca".<sup>17</sup>

La concepció de Madariaga coincideix amb la definició escolàstica que entén per forma el principi substancial que dota l'ésser dels seus atributs i determina la seva naturalesa específica, per oposició a la matèria que és l'ésser indeterminat, i s'acosta a la concepció de Hjelmslev per a qui la forma és la substància organitzada.

Es fàcil advertir que Anduaga introdueix un nou concepte de forma. La seva definició de substància, entesa com a "figura característica o intrínseca" se superposa, en realitat, a la idea de forma exposada per Madariaga, perquè en ell, com s'ha vist, la forma és el principi determinant de l'ésser específic. Ocorre així mateix, que

<sup>15</sup> Anduaga, p. XXI.

<sup>16</sup> Id. p. XX.

<sup>17</sup> Id. p. VII.

<sup>13</sup> Madariaga, fol. 59.

<sup>14</sup> Id. fol. 62.

*PARTES*  
de que se compone  
EL TODO  
de las Letras

# ARTE NUEVO <sup>33</sup>

Qui curioso para saber inventar innumerables  
diferencias de formas de Letras.

S O N E T O

De el Glorioso Apostol San Fran<sup>co</sup> Xavier

<b>Laido</b>	12. poco
1. competente	13. mucho
2. poco.	<b>Finales</b>
3. mucho.	14. competente
4. nada,	15. agudos.
<b>Ancho</b>	16. redondos
5. competente.	<b> cabezas</b>
6. poco.	17. competente
7. mucho.	18. cargadas.
<b>Union</b> <small>piernas</small>	19. Grifas
8. competente	<b>Pies</b>
9. poco.	20. llanos.
10. nada	21. Subidos
<b>Arqueas</b>	22. en arco.
11. competente.	23. Italianos

16. 12. 21. No me mueve Señor para quererte,  
13. 18. 23. El Cielo que me tienes prometido,  
1. 9. 22. Ni me mueve el Infierno merecido,  
10. 22. Para dejar por eso de ofenderte:  
3. 9. Muevesme tu Señor, mueveme el Norte.  
13. 15. 18. Clavado en esa Cruz, y escarnecido,  
3. 9. 20. Mueveme ver tu pecho tan berido,  
4. 7. Muevenme tus afrentas, y tu muerte.  
1. 16. 18. Mueveme, O sumo bien, de tal manera,  
9. 16. Que aun que no huviera Cielo, yo te amara  
3. 15. Y aun que no huviera Infierno te temiera  
4. 9. 11. No tienes que me dar, por que te quiera,  
3. 16. 21. Por que si lo que espero no esperara,  
4. 10. 22. Lo mismo que te quiero, te quisiera.  
En el libro Conceptos Evangelicos, del Ill<sup>mo</sup> Casamuel, num. 116.

Anduaga afegeix en aquesta noció, que en termes escolàstics es diria forma substancial, el concepte de forma accidental, formada ara pel conjunt de característiques no pertinents, que afecten la realització individual o comunitària de cada grafema, insistint-se, per tant, en el fet que allò realment important és el model abstracte, format per uns trets significatius que romanen invariables en els diferents tipus de lletra.

Altra vegada, en aquest punt, reconeix Anduaga el magisteri de l'Hno. Ortiz, un dels més intel·ligents tractadistes del segle XVII, que defineix l'escriptura de la següent manera "*escribir es hacer o formar caracteres o dibujos determinados y ciertos en quien la aprobación común y el consentimiento de los hombres ha representado los acentos o ecos de la voz humana*",<sup>18</sup> i que avançà algunes idees bàsiques de la lingüística saussureana com són el de la convencionalitat del signe lingüístic, la del mecanisme significatiu de l'oposició, que implícitament es desprèn de les notes "determinants" i "certs", es a dir, diferents i inconfusibles, i el de la distinció fonamental entre llengua escrita i llengua parlada, així com el principi de la subsidiaritat de la primera respecte a la segona.

Aquell mestre tenia algunes bones idees de la formació de les lletres, reconeix Anduaga. I, en efecte, sembla que l'Hno. Ortiz estableix també una clara distinció entre forma substancial i forma accidental en diversos llocs de la seva obra, en definir la forma com "*aquella variedad que distingue unas letras de otras y que las hace distintas no sólo de todas las demás especies, sino también diversas en la ejecución de los hombres*" de tal manera que "*aunque todos formen una A cada uno le da diferente aire, simetría y distinción*"<sup>19</sup> i igualment, en reconèixer la diferència entre la lletra considerada com un tot i les parts que la componen. La varietat només pot afectar les parts, però no el conjunt, perquè en aquest cas, qualsevol variació suposa la seva negació. "*Una forma de otra forma no se diferencia, diu Ortiz, en otra cosa que en la variedad de las partes de que se compone y no en el todo. No en el todo, porque todas las letras de cualquier forma que sean, han de constar de unas mínimas partes y de un mismo dibujo. La variedad ha de estar en las partes; demos ejemplos: una m consta de un principio, tres piernas unidas y un final, y esto es indispensable en la perfecta formación del todo de esta letra m. Pero este principio y este final pueden recibir mucha variedad como hacerlos agudos o redondos o bien proporcionados, etc. Y estas tres piernas que han de estar unidas, pueden recibir en su unión más o menos abertura. Lo mismo podemos decir de su caído o bastardo, y también de su área o campo, que puede ser lo proporcionado o más, o menos. Y en tener las letras la variedad de estas partes, está la causa de la diversidad de las formas*"<sup>20</sup>

L'existència d'un sistema constituït pel conjunt de relacions que enllacen determinades característiques entre sí es dedueix de la manifestació en la qual afirma que "*las letras minúsculas tienen todas una cierta semejanza, de modo que parecen formadas por un mismo principio o norma*", perquè, com diria més tard Troubetzkoy, "una oposició no suposa només particularitats per les quals els termes es distingeixen els uns dels altres, sinó també particularitats que són comunes als termes i que poden ésser considerades bases de comparació".<sup>21</sup>

El joc d'articulacions l'organitza Anduaga acudint a una triple distinció senyalant les lletres que obceixen a principis certs i invariables; les que obeeixen aquest principi li tenen alguna característica aliena; i les que no tenen res en comú amb les altres.

Les primeres s'ordenen a la vegada, en relació en tres principis fonamentals, la *i*, que consta d'un perfil superior, d'una línia entre els llistons i d'una corba que frega tangencialment la línia baixa del llistó, la *r*, que ve a ésser una *i* sense la corba de la part inferior, però amb una altra a la superior, i la *c* la qual es forma amb la corba de la *r* a la part superior i la de la *i* a la inferior.

Cadascun d'aquests principis dóna lloc, segons Anduaga, a tres subsistemes en què es poden observar les diferents relacions d'identitat i oposició entre ells mateixos i dins de cada un en particular.

Els trets diferenciadors sorgeixen doncs d'una ordenació geomètrica de l'espai. Ja Francisco de Lucas havia escrit que "fa falta pressuposar que s'escriu entre dues línies"<sup>22</sup> a les quals Juan de Yciar n'afegí una tercera. Anduaga admet aquestes dues línies, a què dóna el nom de línia superior i línia inferior del llistó, emperò afegeix, a més, altres dues línies intermèdies, dites línia de la primera divisió i línia de la tercera divisió, que delimiten dos espais entre els llistons, de primera divisió, la segona divisió i la tercera divisió.

Les conseqüències d'aquesta anàlisi són considerables perquè, a la vegada que permeten un rigorós discerniment de determinades diferències significatives, ofereixen la possibilitat de contemplar l'escriptura des de noves perspectives.

## II

Perquè efectivament, el paper d'aquesta ordenació és essencial. Possibilita la consideració de la lletra com un ésser a l'espai que pertany a un sistema de simples formes que poden contemplar-se amb independència de qualsevol finalitat utilitària i de qualsevol pertinença a un sistema de comunicació. L'espai que les conté les converteix en coses, els dóna la corporeïtat i les dimensions corporals dels objectes. Ja des de l'Edat Mitjana, els alfabetos antro-

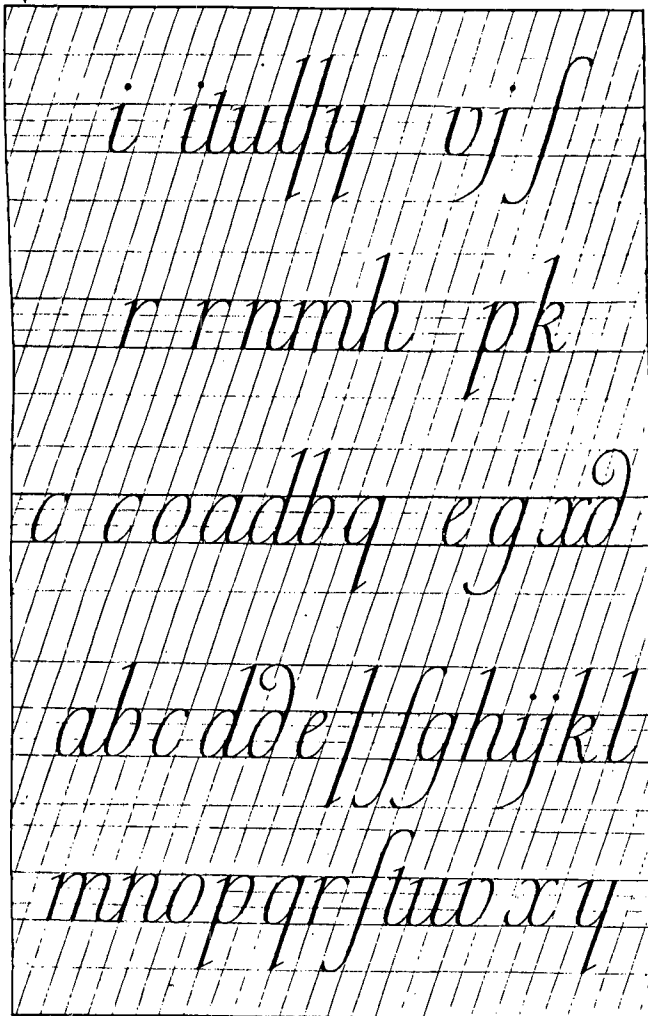
<sup>18</sup> Ortiz, pgna. II.

<sup>19</sup> Id. pgna. 6.

<sup>20</sup> Id. pgna. 90.

<sup>21</sup> Troubetzkoy, *Principes de phonologie*. Klincksieck. Paris, 1970, pgna. 69.

<sup>22</sup> Lucas, fol. 15.



El sistema de Anduaga  
(Bibl. Institut S. José de Calasanz, C.S.I.C.).

pomòrfics, zoomòrfics o fitomòrfics són un bon exemple d'aquesta essencial representació dels signes que s'identifiquen amb les coses que adquireixen el poder significatiu de les lletres. Joan Baptista Palatino posà de manifest aquesta equivalència fent veure que els signes escriturals i iconogràfics poden utilitzar-se en perfecta paritat com si formassin part d'un mateix codi i dibuixant els seus alfabetx xifrats, formes buides que esperen l'acord de dues voluntats per omplir-se de significació.

Així considerada, l'escriptura es converteix també en un medi de comunicació que assumeix una funció estètica, que no és episòdica o accidental, sinó que, com fa veure A. Papadopoulos, està unida als seus orígens i es fonamenta en la seva relació amb la cosa sagrada, "perquè essent la materialització de la paraula divina és natural que s'intenti donar a cada lletra el caràcter de bellesa propi del paper extraordinari que li correspon" establint-se una concurrència entre les funcions comunicatives i les

18 funcions rituals i estètiques.<sup>23</sup>

Aquesta segona funció es pot considerar a la vegada una relació amb el text, és a dir, amb l'entrunyellat format per la successió de grafemes, i en relació amb les mateixes lletres considerades aïlladament.

En relació amb l'espai textual, hem d'advertir que el text es desenrotlla normalment en un espai rectangular i que qualsevol modificació d'aquest espai suposa un trencament de la norma. El propi text poètic romp la norma textual en no utilitzar la totalitat de la dimensió horitzontal de la pàgina, emperò a més a més, quan, per la seva repetició usual, aquesta disposició s'arriba a convertir en normal. L'expressió poètica, subversiva per naturalesa, cerca altres formes que són, per exemples les dels calligrames de Robert Angot o de Jean Grisel.

Les consideracions estètiques predominen, tret d'això, en el pensament dels nostres mestres els quals consideren la "bona forma" condició indispensable de qualsevol lletra, entenent per tal, segons Francisco de Lucas, que l'amplària, llargària i gruixa de les lletres sigui tan proporcional una cosa amb l'altra que de cap manera es confongui, estorbi o alletgi".<sup>24</sup>

La bellesa de les lletres s'ordena a l'entorn de dues tendències. Una més austera, és la que en el segle XVI definiren Francisco de Lucas o Juan de la Cuesta, per a qui la bellesa és el resultat dels contrastos nets i clars entre els blancs i els negres, aconseguits per la proporcionada distància demarcativa i per la prudent disposició dels marges que en expressió de Juan de la Cuesta, són l'immens adorn de l'escriptura.<sup>25</sup> Aquest criteri revela una clara afinitat entre els mestres renaixentistes i el gust neoclàssic expressat, per exemple, pel tipògraf italià Bodoni el qual escriu que "la bellesa dels textos neix del contrast entre la blancor immaculada dels marges i les línies del text que emmarquen".<sup>26</sup>

Al segle XVII, l'Hno. Ortiz entén també que "la hermosura de las cosas visibles se causa en ellas de la proporción y correspondencia de sus partes con el todo" observant que, a les lletres, "esta proporción se debe buscar en ocho partes: altura, anchura, caído o bastardo, distancia de letra a letra, distancia de parte a parte, subida de las astas, bajada de las astas y espacio de calle entre renglones" pero admet, p'entura per influència de l'estètica del barroc, que, juntament a l'exacta proporció de les parts, també els trets, és a dir, les línies que es tracen per ornament de les lletres, contribueixen a la bellesa dels textos. Oposant-se a Joan de la Cuesta que pensava que els trets han d'esser rebutjats perque destorben l'harmonia<sup>27</sup> l'Hno. Ortiz defensa aquesta pràctica per entendre que "su uso es esencialísimo porque de el

<sup>23</sup> Papadopoulos, pàg. 138.

<sup>24</sup> Lucas, fol. 11.

<sup>25</sup> De la Cuesta, fol. 52.

<sup>26</sup> Bodoni, *Manuale tipografico*. Ed. Franco Maria Ricci 1965, Vol. I, pàg. XXVII.

<sup>27</sup> De la Cuesta, fol. 49.

Rasgos liberales naturales de fantasia



*procede gran liberalidad en la letra, gallardía y facilidad*".<sup>28</sup>

Els cal·lígrafs espanyols enllacen així amb una tradició en què les lletres, com podem llegir a l'*Arte Nuevo* de Diego Bueno "*no solamente se escriben sino también se pintan*",<sup>29</sup> essent precisament la cal·ligrafia la que dóna les normes d'acord a les quals s'ha de dibuixar els trets perquè als nostres ulls sien "animosos i bells". Aquesta tradició parteix i, a la vegada, desemboca en aquella situació en què els aspectes gràfics es converteixen en una finalitat en ells mateixos i aleshores les lletres deixen d'ésser signes per convertir-se en formes pures. Així ocorregué sens dubte a l'obra de Pere Díaz Morante, la prodigiosa habilitat del qual es considerà cosa digna de la Inquisició i les belles làmines que creà permeten assistir al procés de mutació d'uns signes que es revesteixen de sobte de les més belles aparences i que el poeta Valdivielso va celebrar amb aquests versos:

Pues con ambas manos  
a un mismo tiempo, sin cobrar aliento,  
remedas con amagos soberanos  
aves corriendo el viento,  
peces la aguas, y los campos, brutos;  
plantas ricas de flores y de frutos.<sup>30</sup>

El mateix Hno. Ortiz atribueix als trets una finalitat artística i lúdica, "*sirven al divertimento para los principios y fines de las cartas familiares y para otras mil ocasiones y diversión*" podent-se fer amb ells "*mil travesuras de ingenio como caballos, peces, flores, cintas, cordeles y otras invenciones que requieren dibujo*". La bellesa dels trets és conseqüència de la capacitat d'improvisació plàstica, que pot ésser comparada a la capacitat d'improvisació musical, ja que "*el escribano se arroja a enlazar bolteos claros, hermosos y unidos de la misma manera que solemos decir tocarse un instrumento de fantasía*".<sup>31</sup>

Pero la noció de lliberalitat, entesa en la seva acepció de rapidesa i promptitud en l'execució d'una acció, a què amb tanta freqüència al·ludeixen els nostres cal·lígrafs fonamenta el nexa entre el signe considerat com a objecte ocupant un lloc a l'espai i el moviment que l'engendra. Perquè, efectivament, de la rapidesa i de l'elegància del gest depèn la prestància de l'escriptura, i l'origen de qualsevol bellesa resideix en el moviment espontani, en què els àrabs veren la conseqüència d'una llarga ascési que donava a l'esperit la força necessària per descarregar-se amb un gest únic en la realització dels traços, i en la que Lope de Vega descobrí com revela en la seva lloança a Pere Díaz Morante, un reflex del moviment dels astres.

<sup>28</sup> Ortiz, pàgna. 77.

<sup>29</sup> Diego Bueno, pàgna. 28.

<sup>30</sup> Díaz Morante, Versos en elogio del autor en *Tercera Parte del Arte de escribir*. Madrid, 1629.

<sup>31</sup> Ortiz, pàgna. 77.

Mas para que en los libros de la fama  
escrito quede en láminas eternas,  
la pluma que gobiernas  
con destreza tan rara  
que como el sol no para,  
por las doradas líneas de los cielos,  
tu nombre escriba en rasgos paralelos  
con que serán del único Morante  
las letras de oro y el papel diamante.<sup>32</sup>

La preocupació per aquests dos conceptes, el moviment i l'espai, es transparenta també constantment en l'obra de Juan Claudio Aznar de Polanco, autor d'un *Arte nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas*, que, en molts d'aspectes, s'avança a l'opinió d'Anne Marie Christin segons la qual l'escriptura, més que un discurs, és una exploració de l'espai.<sup>33</sup> I no és casual que Aznar de Polanco hagués exercit l'ofici de soldat i mestre d'armes abans de dedicar-se a l'arquitectura, perquè com a mestre d'armes, l'observació de l'harmonia dels moviments li resulta particularment atractiva i el duu a establir comparances entre els moviments de la ploma i l'agilitat de l'espasa, mentres que per la seva professió d'arquitecte, relaciona la seva obra en que tracta d'oferir una descripció de les lletres a partir d'un atent estudi geomètric, amb la d'aquells humanistes que, interessats d'igual manera per l'Arquitectura i la Geometria, i tal vegada dominats per aquella passió de la mida exacta que, segons Mac Luhan, s'apoderà del Renaixement, volgueren veure en les lletres, com ho feren Leonardo de Vinci, Albert Duero, Geoffroy Tory o Joan Baptista de Verinis, un reflex de les divines proporcions de l'Univers a la vegada que un al·legoria de la perfecció del cos de l'home.

En aquesta temptativa de descripció, Aznar de Polanco fixa les proporcions que han de regir l'amplària i l'altaria de les línies que formen les lletres, determina els graus dels angles que aquestes línies han de formar entre elles mateixes i senyala l'espai en l'interior del qual s'ha d'inscriure el cos de cada una. Així la lletra a "*que es la madre de donde nacen casi todas, y la más dificultosa letra que hay que buscar en el bastardo, y la más hermosa y agradable a la vista*" està composta de "*cuatro diferencias de gruesos y ocho Angulos; los seis Mixtos, uno Obtuso y otro Agudo Curbilíneo y se contiene en la figura que en Geometría se llama Romboydes*".<sup>34</sup>

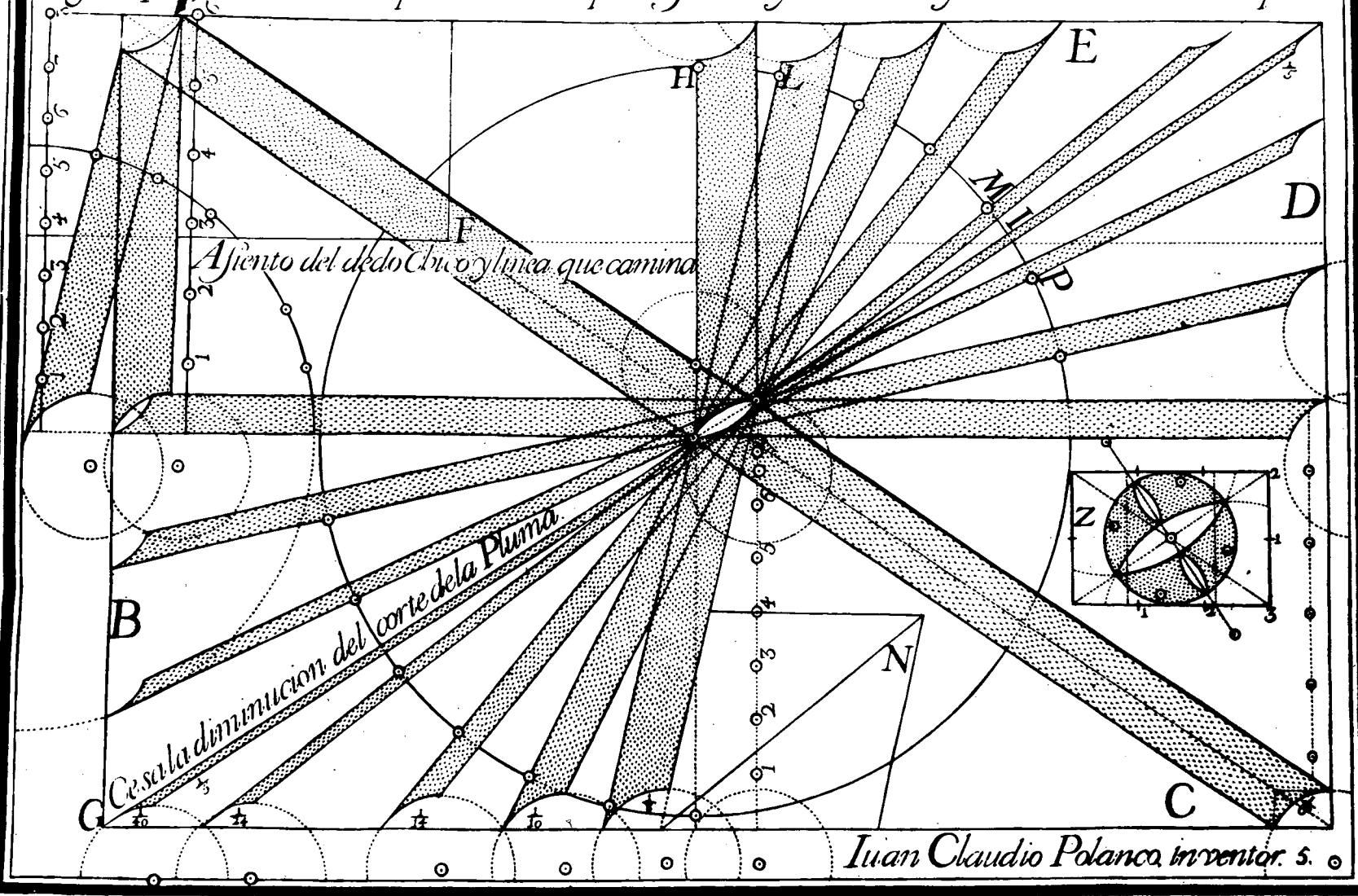
Pero Aznar no es dóna per satisfet amb l'explicació detallada de cada lletra, i el seu intent d'aprofundir en l'exploració de l'espai escriptural, tracta, a més, de formular geomètricament les relacions existents entre la posició del cos i el pla de l'escriptura, el moviment de la mà a l'interior d'aquest pla, comptant aquí amb el precedent

<sup>32</sup> Díaz Morante, Lug. Cit.

<sup>33</sup> A. M. Christin, pàgna. 163.

<sup>34</sup> Polanco, fol. 26.

*Figura que forma el Cuerpo acomodado para escribir y aumento y diminucion del corte de pluma*



*Juan Claudio Polanco inventor. 5.*

¿Es l'escritura una exploració de l'espai? (Bibl. Nacional. Madrid)

D'aquesta manera, l'obra dels mestres de cal·ligrafia revela la magnitud de l'esforç d'abstracció teòrica i el naixement d'un esperit científic que havien anunciat també alguns mestres italians i que en els segles XV-XVIII permeté analitzar les lletres com a un micro-sistema capaç de ser definit en termes d'oposicions pertinents, el concepte de les quals, molts d'anys més tard, utilitzaria la lingüística com a instrument de racionalització i explicació del llenguatge humà. Però tampoc no es pot ignorar que aquests escriptors contribuïren a més, al descobriment d'una altra funció, la funció expressiva de l'escriptura, que de

qualque manera, és producte dels misteriosos i inexplorats mecanismes pels que l'home aspira a comunicar-se transcendent del propi llenguatge, i anunciaren, per tant, aquest projecte de comunicació total que han recollit després tants de corrents artístics els quals, en expressió de R. L. Delevooy, han intentat construir una poètica de la imaginació del signe.

de Juan de la Cuesta, i intenta explicar les variacions de l'amplària dels traços en relació a un eix de rotació o senyalar la diversa inclinació dels elements que formen les lletres.

## BIBLIOGRAFIA

### a) Documents

- ANDUAGA, José de: *Arte de escribir por reglas y sin muestras*. Madrid, 1793.
- AZNAR DE POLANCO, Juan Claudio: *Arte Nuevo de escribir por preceptos geométricos y reglas matemáticas*. Madrid 1719.
- BUENO, Diego: *Arte Nuevo de enseñar a leer, escribir y contar*. Zaragoza, 1690.
- CASANOVA, José de: *Primera parte del Arte de Escribir*. Madrid, 1650.
- CEBALLOS, Blas Antonio: *Las excelencias del Arte de escribir*. Madrid, 1692.
- DE LA CUESTA, Juan: *Libro y tratado para enseñar a leer y a escribir*. Alcalá, 1589.
- DIAZ MORANTE, Pedro: *Nueva Arte donde se destierran las ignorancias que hasta oy ha avido en enseñar a escribir*. Madrid, 1616.
- LUCAS, Francisco: *Arte de escribir*. Madrid, 1608.
- MADARIAGA, Pedro de: *Libro subtilísimo intitulado honra de escrivanos*. Valencia, 1565.
- ORTIZ, Lorenzo.- *El Maestro de escribir, la theórica y la práctica para aprender y para enseñar este utilísimo arte*. Venecia, 1696.
- PALATINO, Juan B.: *Libro Novo de imparare a scrivere tutte sorti lettere antiche*. Roma, 1544.
- PEREZ, Ignacio: *Arte de escribir con cierta industria e invención para hacer buena forma de letra*. Madrid, 1599.
- DE SANTIAGO Y PALOMARES: *Arte Nueva de escribir*. Madrid, 1776.
- SERVIDORI, Domingo M.<sup>a</sup>: *Reflexiones sobre la verdadera arte de escribir*. Madrid, 1789.
- TAGLEINTE, Marco A.: *La vera arte de lo excelente scrivere de diverse varie sorti de lettere*. Venecia, 1547.
- YCIAR, Juan: *Libro sutilísimo por el qual se enseña a escribir y contar perfectamente*. Zaragoza, 1566.

### b) Estudis i Assaigs

- ALARCOS LLORACH, A.: Les représentations graphiques du langage. *Le langage*. Encyclopédie de la Pléiade. Gallimard. Paris, 1968.
- BARTHES, R.: *L'Empire des signes*. Skira-Flammarion. Genève, 1970.
- BUTOR, M.: *Les mots dans la peinture*. Skira-Flammarion. Genève, 1969.
- CHRISTIN, A.M.: L'écrit et le visible: Le dix-neuvième siècle français. *L'espace et la lettre*. Cahiers Jussieu. Univ. Paris 7.
- COHEN, Marcel: *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Imprimerie Nationale. Paris, 1958.
- COTARELO y MORI, E.: *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*. R.A.E. Madrid, 1914.
- DELEVOY, R. L.: *Dimensiones del s. XX*. Skira-Carroggio. Genève, 1965.
- DUPLAN, P.: Pour une sémiologie de la lettre. En *L'espace et la lettre*.
- DURAND, G.: *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Bordas. Paris, 1969.
- ETIEMBLE: *L'écriture*. Gallimard. Paris, 1973.
- GARNIER, P.: *Spatialisme et poésie concrète*. Gallimard. Paris, 1968.
- HJEMSLEW, L.: *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. B.R.H. Gredos. Madrid, 1971.
- MASSIN: *La lettre et l'image*. Gallimard. Paris, 1973.
- PAPADOPOULOS, A.: La calligraphie arabe, en *L'Espace et la lettre*.
- PEIGNOT, J.: *De l'écriture à la typographie*. Gallimard. Paris, 1967.
- QUENEAU, R.: *Bâtons, chiffres et lettres*. Gallimard. Paris, 1965.
- RICO y SINOBAS, M.: *Diccionario de calígrafos españoles*. R.A.E. Madrid 1903.
- TROUBETZKOY, N. S.: *Principes de phonologie*. Klinksieck. Paris 1970.
- VENDRYES, J.: *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire*. Albin Michel, Paris, 1968.



# Sistema axiomàtic

per TOMASA CALVO

Al llarg dels anys s'han produït canvis en l'estructura del pensament causats pel progrés de la ciència. Així T.S. Kuhn troba que existeix un alt paral·lelisme entre l'estructura de les revolucions científiques i les revolucions polítiques, considera que el desenvolupament de les ciències no és gaire diferent del desenvolupament de la literatura, de la música, de les arts i de moltes d'activitats humanes; en fi, es permet dubtar que el desenvolupament de la ciència «sigui un procés d'evolució cap a qualque cosa» (la veritat) i li sembla il·lusoria la noció d'un paral·lelisme entre l'ontologia d'una teoria i la seva contrapart real en la naturalesa. De la *Scientific Antobiography* d'Urx Planché pren Kuhn: «Una nova veritat científica no triomfa mitjançant el convenciment dels seus oponents: fent-los veure la llum, sinó més aviat perquè aquests oponents arriben a morir i creix una nova generació que s'hi familiaritza?».

Les matemàtiques ofereixen veritats que per una banda no són gens trivials, i per altra banda assoleixen un ideal de veritat absoluta que el més exigent científic pot desitjar. L'opinió actual més comuna dels matemàtics és que aquesta veritat absoluta no existeix per als homes ni fins i tot en les matemàtiques, perquè tant la seva universalitat, com la seva necessitat resulten confoses, cosa que fa suposar que s'ha oblidat la idea de ciència considerada com l'estudi d'alguna cosa per les seves darreres causes, i per tant fa referència sempre a la veritat. Veritat a la qual tendim tots, i que és present o hi ha d'esser en tota investigació científica. Així doncs, les matemàtiques ens ajudaran a raonar amb lògica, ens ajudaran a conèixer la veritat emperò no són la veritat. Això permet d'assegurar que aquesta afirmació actual no és certa.

Dels canvis de què parlàvem abans, sens dubte, han anat sorgint els diferents mètodes científics fenomenològic, semàntic, axiomàtic, etc.

Tractaré del mètode axiomàtic perquè és el propi de les matemàtiques.

## I. Generalitats

Si el coneixement no és donat immediatament, ha de ser conegut mediatament d'un altre, cosa que implica concloure una proposició d'una altra o deduir la segona de la primera.

Una idea bàsica de la metodologia científica és que la veritat d'una proposició ha d'esser intruïda directament o indirectament, és a dir per la simple aprehensió o bé per deducció.

D'una sèrie d'enunciats certs, dits premisses, i una sèrie de regles podem deduir un altre enunciat anomenat conclusió.

L'operació corresponent es diu demostració.

Hi ha dues formes fonamentals de conclusió: deducció i reducció. Totes dues poden presentar-se respectivament amb els següents esquemes:

1) Si A, també B

És així que A

Doncs B

2) Si A, també B

És així que B

Doncs A.

Podem dubtar de la segona regla, en la reducció, perquè concloure l'antecedent d'un condicional, quan s'afirma el conseqüent, no és vàlid en lògica. (Un raonament és lògicament vàlid, si de permissas certes s'obté una conclusió certa). Del primer esquema podem dir que el raonament és vàlid, ja que la regla aplicada és el Modus Ponendo-Ponens.

Luckasiwicz demostrà que la inducció no és més que un cas de la reducció. I.M. Bochenski ens mostra el següent raonament com un exemple clar de reducció: S'ha comprovat que tres bocins de misto a, b i c cremen a 60 graus, d'això deduïm que el misto s'inflama als 60 graus. L'esquema conclusiu és «si tots els bocins de misto prenen als 60 graus, també hi prendran a, b i c i és així que a, b i c prenen als 60 graus, per tant tots els bocins de misto cremen als 60 graus».

La regla de deducció és absolutament infal·lible, no pot afirmar-se la mateixa cosa de la reducció. Com s'ha deixat entreveure, una regla infal·lible correspon sempre a una llei lògicament vàlida. Per a la deducció, la lògica ofereix només la primera premissa sinó també el fonament de la regla conclusiva; per a la reducció només ofereix la premissa.

## II. Mètode axiomàtic

Ja en el s. III Euclides inicia la sistematització de la Geometria, crea i utilitza el mètode axiomàtic intentant estructurar aquesta disciplina en forma lògico-deductiva. Els matemàtics noucentistes tengueren el mateix propòsit respecta a la matemàtica moderna, i hi aplicaren el mateix mètode, això demostra la importància de l'obra euclidiana. A finals del segle passat apareix la tendència dels matemàtics a dur la seva investigació cap a les coses generals i abstractes, per deslligar la matemàtica, del domini de la imaginació i la intuïció.

Per al formalista la matemàtica comença en el paper. Vol com a creativitat matemàtica qualche cosa clara ben definida i ben tallada.

L'intuïcionista aplica la seva intuïció; elabora amb certa imprecissió i obscuritat les distintes nocions i després inicia la seva activitat matemàtica.

L'intuïcionisme és imprecís i foc a les seves primeres activitats prematemàtiques emperò no és mai arbitrari; el formalisme gaudeix d'un marge d'arbitrarietat gran, el seu mètode és axiomàtic; pressuposa l'existència dels seus objectes i de les relacions que les lliguen. Es pot dir en certa manera que el formalista converteix la matemàtica en un joc. Segons l'intuïcionista, l'exactitud matemàtica és en l'entendiment humà i per al formalista és en el paper.

Es considera que l'intuïcionista elabora els seus axiomes, així apareix interessat en el tipus de raonament que els formalistes utilitzen.

Entre els formalistes, s'hi troba Hilbert, qui deia: «Segons la meua opinió tot el que pot esser objecte de pensament científic s'adquireix pel mètode axiomàtic, i per tant, i indirectament, per la matemàtica sempre que la seva forma estigui en raó per a una teoria. Com més penetrem en les capes cada vegada més profundes serem més conscients

de la nul·litat dels nostres pensaments». La matemàtica, sembla criada a desenvolupar un paper rector en l'edifici de les ciències constituïdes pel mètode axiomàtic.

Sembla que el mètode axiomàtic, fa més fàcil trobar generalitzacions i aplicacions que podrien haver passat inadvertides si s'hagués fet servir un mètode més intuïtiu. Es pensa que la verdadera font de la dinàmica matemàtica és en el pensament constructiu guiat per la intuïció, perquè es considera que la forma axiomàtica és un ideal però no és l'essència de les matemàtiques.

La intuïció constructiva de les matemàtiques a què ens hem referit feia de les matemàtiques una ciència comparable a la música i a l'art.

A) - La paraula axioma, ve del grec. El seu significat original és dignitat, és a dir, el que té valor, o sigui reconeixement de la validesa. Per a alguns filòsofs significava un enunciat que serveix de principi per a d'altres, que se'n dedueixen. En aquest sentit, un axioma, és una proposició especialment important, de la qual depenen les altres.

L'axioma és una proposició primitiva d'un sistema científic, és a dir, una proposició que s'adverteix sense demostració. A partir del conjunt d'axiomes es dedueixen rigorosament totes les altres proposicions del sistema científic en qüestió: ens diuen que és una proposició significativa dins el sistema. Les regles de transformació o interferència ens diuen com deduir altres proposicions de les donades.

Postulat a vegades s'usa com a sinònim d'axioma. Però també té un sentit més específic, el d'una proposició primitiva en una àrea concreta del coneixement, per exemple els postulats geomètrics d'Euclides.

Aristòtil opinava que la ciència ha de partir d'uns axiomes; aquests axiomes serien principis directament apreheusos, es captarien amb més o menys força, però una vegada assolits serien intuïtivament obvis, ja que hi ha una capaci-



Fotografia: NEUS VERA

tat mental de veure principis o axiomes dits nous o «intellectus».

Així com del fet de relacionar o ordenar proposicions se'n diu epistema o «scientia». Els axiomes expressen la raó per què totes les altres coses ocorren, són la causa de les altres proposicions.

És clar que en la Història no es poden afirmar uns axiomes allà on se segueixin totes les altres coses; per tant des del punt de vista aristotèlic la història no és ciència i per això la seva ètica-política, és menys ciència que la física.

En canvi a partir de Descartes, molts de filòsofs seguien un mètode com més geomètric possible. Espinosa dugué a terme el projecte d'axiomatitzar la filosofia.

S'ha abandonat el concepte que els axiomes expressen les causes de tot el que succeix; només impliquen les conclusions, és a dir, se cerquen expressions matemàtiques fàcils i intel·ligibles que permetin preveure, però si no, es considera que aquesta llei expressa una causa.

Enfront del sistema clàssic la metodologia moderna presenta aquestes variacions:

1) El sistema axiomàtic és construït formalment, en un sistema de signes. La interpretació d'aquests signes no pertanyen al sistema.

2) Amb la formalització es fa innecessària l'evidència, la seguretat, i la prioritat ontològica exigida pels clàssics. Un axioma es distingeix dels altres enunciat del sistema només perquè no és deduïble en el sistema.

3) Els axiomes es distingeixen de les regles; en el sistema axiomàtic modern es consideren dues classes de principis: els axiomes (lleis) i les regles (indicacions).

4) Mitjançant la formació i la distinció entre axiomes i regles s'ha relativitzat el concepte de deducció, no es parla de deducció en general, sinó només amb relació a un determinat sistema.

5) A la vora del sistema axiomàtic dels enunciat ara n'hi ha un altre de semblant, una estreta relació: el sistema axiomàtic de les expressions.

B) En la construcció del sistema axiomàtic es procedeix actualment així: 1<sup>er</sup> Es trien una sèrie d'enunciats que han de fer les funcions d'axiomes, és a dir, que s'incorporen al sistema sense demostració. 2<sup>on</sup> S'estableixen les regles segons les quals s'ha de procedir en el sistema. 3<sup>er</sup> Es dedueixen nous enunciat segons les regles establertes.

Davant cada enunciat deduït, s'indica amb quins axiomes i amb l'ajut de quina regla es procedeix. Dels primers enunciat (amb o sense ús dels axiomes), se'n van deduït de nous. Això demostra que un sistema axiomàtic és determinat pels seus axiomes i les seves regles.

C) Un sistema axiomàtic ha de satisfer certs requisits, segons els estudis de Kurt Goedel entre d'altres.

1<sup>er</sup> Ha d'estar lliure de contradicció. Aquest requisit fou formulat pels antics filòsofs, i precisat amb rigor en el nostre temps. Aquest requisit significa que no pot donar-se una proposició i la seva negació a la vegada. La lògica ha demostrat que en un sistema on hi ha una contradicció qualsevol enunciat és deduïble del sistema. Aquest requisit de no contradicció significa no només que no hi ha d'haver contradicció en els axiomes, sinó també que d'ells no es pot

deduir una contradicció. En lògica la forma de la contradicció  $PA \sim P$  ( $P$  és qualsevol proposició). Dues premisses són contradictòries si una és la negació de l'altra. Una sèrie de premisses són contradictòries, si se'n dedueix una contradicció mitjançant lleis lògiques; de la mateixa manera una proposició donada és una contradicció si la podem expressar sota la forma  $PA \sim P$ . Dos exemples de premissa o premisses que són contradictòries: a) De  $\sim(SV \sim S)$  es pot deduir  $(\sim SAS)$  per una llei de Morgan, la qual cosa és la forma d'una contradicció. b) de  $D \rightarrow J$ ;  $D$ ;  $\sim J$  que Modus Ponens-Ponens a les dues primeres premisses dedueix  $J$  i de  $J$  i  $\sim J$  per a llei d'adjunció dedueix  $JA \sim J$  cosa que és una contradicció i per això les tres premisses donades són contradictòries.

2<sup>on</sup> El sistema ha d'esser complet, és a dir, dels seus axiomes és possible deduir tots els enunciat veritaders del seu domini i independents en els axiomes sense que cap sigui deduïble d'un altre. Així mateix l'esteticisme actual exigeix un nombre mínim d'axiomes i una formalització rigorosa, que només és tenguda en compte pels matemàtics lògics; els altres matemàtics procedeixen més lliurement i sovint es valen de la inducció.

D) Un sistema axiomàtic modern conté un sistema constitutiu, que pot esser considerat com un sistema axiomàtic d'expressions. Es construeix de manera anàloga al sistema d'enunciats.

En primer lloc es determina una classe d'expressions que han de figurar com a fonamentals; són incorporades sense definició. Després s'introdueixen algunes regles segons les quals es poden introduir en el sistema noves expressions.

E) La deducció pot esser progressiva i regressiva, en totes dues és coneguda la veritat dels axiomes i se cerca la veritat de les conclusions. En la deducció progressiva es parteix de les premisses certes i en la regressiva, de la conclusió, és a dir, s'estableix l'enunciat que s'ha de demostrar i després s'indiquen les lleis conegudes prèviament i necessàries per a la demostració.

Els grans descobriments han tingut lloc d'aquesta manera, primer s'establiren uns principis, la demostració dels quals s'aconseguia molt més tard, encara que fos amb premisses conegudes abans.

Fins aquí un petit desenvolupament del sistema axiomàtic i la seva estructura, segons s'han anat donant els canvis en el pensament actual motivats pel progrés de la ciència.

## BIBLIOGRAFIA

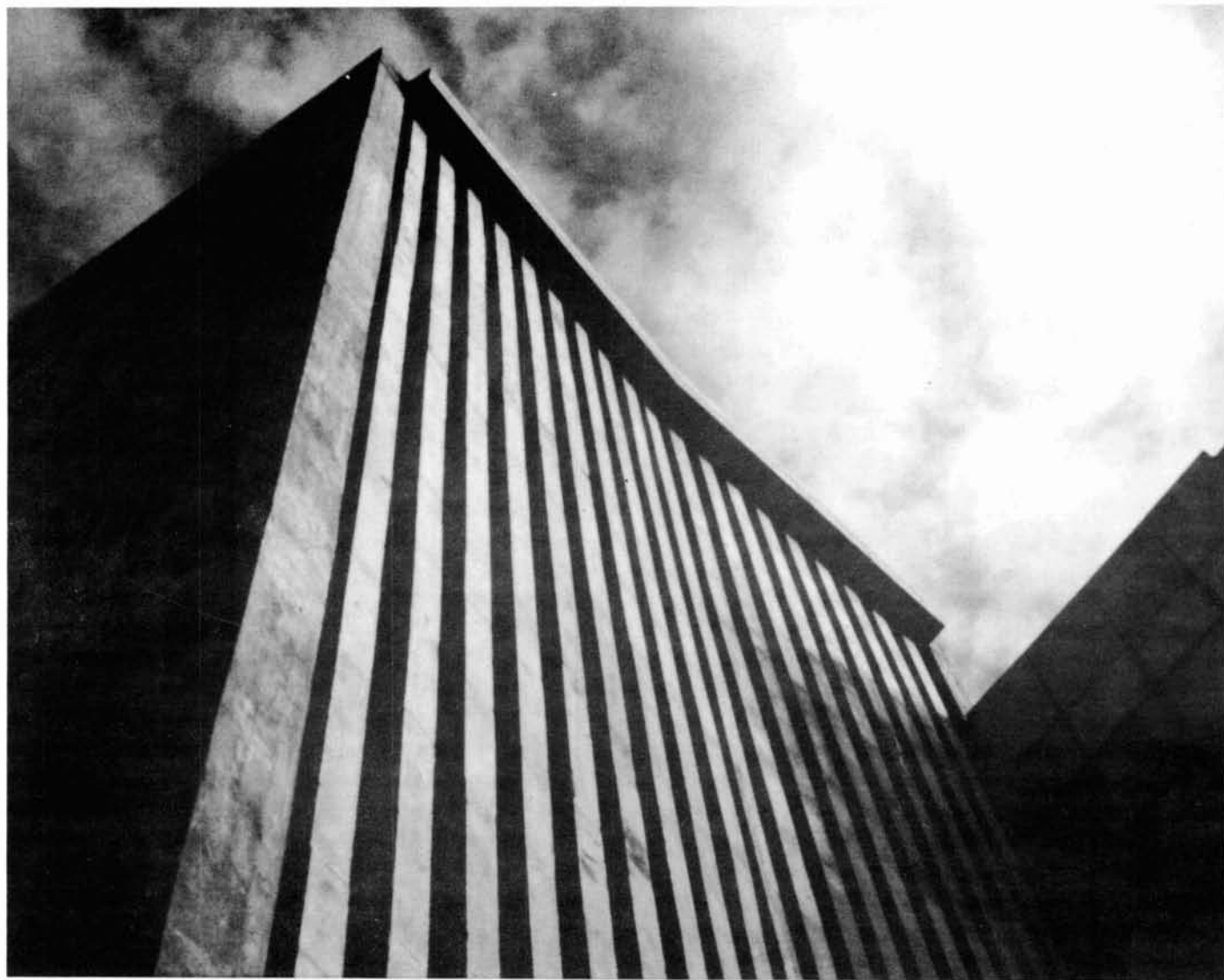
- TORANZOS F. *Enseñanza de las Matemáticas*. Ed. Kapelusz, S.A. Buenos Aires, 1971.
- DOU A. *Fundamentos de la Matemática*. N.C.L. Barcelona, 1974.
- Werner HEISENBERG. *Más allá de la Física*. Biblioteca de autores cristianos. Madrid, 1974.
- BOCHENSKI, I.M. *Los métodos actuales del pensamiento*. Rialp. Madrid, 1977.
- WEIL, H. *Filosofía de las Matemáticas y de la Ciencia natural*. México, 1965.
- COURANT, R. y ROBBINS, H. *¿Qué es la matemática?* Aguilar, S.A. Madrid, 1965.



---

# LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT BÀSIC. REFLEXIONS AMB SEGELL D'URGÈNCIA.

per JAUME OLIVER JAUME



Fotografia: PEPÍN VALDÉS

---

Per molts que siguin els estudis realitzats els darrers anys sobre la temàtica de la formació del professorat d'Educació Bàsica a casa nostra, no podem concloure que l'assumpte hagi estat exhaustivament tractat ni, molt menys, que les aportacions teòriques hagin esdevingut una realitat. És per aquest motiu i per les repetides manifestacions dels col·lectius d'ensenyants i també les sistemàtiques constatacions des de l'Administració educativa o des de perspectives de treballs d'investigació, que la qüestió de la formació inicial dels mestres continua essent un problema sense resoldre i, circumstància molt més greu encara, no semblen massa pròximes les probabilitats i/o les intencions de resoldre'l.

Facem, però, una mica d'història dels darrers dècenis, referida als plans d'estudis per a formació de mestres. Deixam per més endavant una referència més ampla a les Escoles Normals com a institucions, i concretament a l'Escola Normal de Palma de Mallorca, exemples vergonyosos d'una política educativa desencertada —entengui's aquesta paraula sols com un eufemisme— de la dictadura franquista i dels anys de la transició democràtica (s'ha pensat, tal vegada, quan s'investiga sobre l'anomenat fracàs escolar, en considerar l'absolut abandó d'aquests centres com una de les causes més directes?).

Tres han estat els plans d'estudis que havien d'aconseguir l'adequada preparació dels mestres: el Pla 1950, el Pla 1967 i el Pla 1971.

El Pla 1950 establia un ingrés a l'Escola Normal després dels estudis de batxillerat elemental i ordenava els estudis en tres anys que se tancaven amb una revàlida. A un mínim nivell d'exigència en l'ingrés i a

un molt baix nivell en els estudis, s'hi unia una forta ideologització d'acord amb els moments polítics i contextuals. El tipus de mestre que aquest pla havia d'aconseguir era el que calia tenir a les escoles, per tal que els objectius de la Llei d'Educació Primària de 1945 poguessin ésser assolits (cal no oblidar que a tota planificació de formació de mestres hi corresponen uns determinats objectius en el nivell d'Ensenyament Primari). Les pràctiques eren de 10, 20 i 30 dies, aproximadament, a cada curs del pla, respectivament.

El Pla 1967 exigia ja per a l'ingrés a la encara dita Escola Normal el batxillerat superior, i constava de dos cursos teòrics i un curs complet de pràctiques, amb una inicial retribució econòmica. Corresponia a les mini-reformes fetes a l'Ensenyament Primari des de l'any 1964 i suposà una considerable millora en la formació dels mestres.

El Pla 1971 començà una nova època ben definida per dues característiques: a) nivell universitari (s'exigeix COU per a l'ingrés i les Escoles Normals són integrades a les Universitats amb el títol d'Escoles Universitàries de Professorat d'EGB.), b) especialització dels estudis, és a dir, se creen quatre seccions, Educació Preescolar, Ciències, Ciències Humanes i Filologia, i tots els professors d'EGB., amb grau de diplom, segons la Llei General d'Educació, són especialistes en una d'elles.

Aquest pla, de tres cursos de duració, corresponia a la reforma de l'Ensenyament Primari, convertit en Educació General Bàsica l'any 1970 i, en realitat havia de preparar professorat, no per a tota l'E.G.B. sinó sols per a la Segona Etapa (6è, 7è i 8è cursos), que **27**

substituïa estructuralment als cursos de batxillerat elemental. S'esperava que els cursos de la Primera Etapa d'E.G.B. fossin impartits per professorat format en els plans anteriors. Però no fou així (entre altres causes, perquè fou rebutjat l'anomenat "Decret de plantilles" pels col·lectius professionals) i els titulats del Pla 1971 eren destinats a qualsevol curs de l'Educació Bàsica o de l'Educació Preescolar, sense considerar la seva especialitat, i molts de mestres de plans anteriors continuaven impartint els cursos superiors de la Segona Etapa.

Aquestes circumstàncies (i altres, per exemple recordi's que el Pla 1971 fou considerat "experimental" uns deu cursos) provocaren una crisi d'identitat en els just ara titulats professors d'E.G.B. i a les Escoles Universitàries de Professorat (considerades dins l'Administració universitària com a institucions inferiors a les Facultats, oblidant sovint la seva funció específica i assignant-les hi, sovint, pressuposts de misèria). *El bessó del problema, però, era la substitució de la formació bàsica dels mestres per una formació especialitzada que, de fet, més allunyava als nous mestres de l'escola bàsica que no els preparava de forma adequada per treballar-hi i trobar-s'hi bé.* Aquesta contradicció se derivava directament de les característiques del Pla 1971 i posava, altra vegada, damunt la taula l'antiga polèmica que, de forma simplificada, podria expressar-se en aquests termes: quin mestre és el millor, el que més sap o el que més sap ensenyar?

La implantació del Pla 1971 va suposar, sens dubte, una distorsió considerable en relació a l'autèntica formació del professorat bàsic, marginant o menyspreant aquelles àrees ben necessàries per a la seva preparació professional: Educació Física, Manualitzacions, Formació Musical i Expressió Plàstica, i deixant per a cada especialitat les didàctiques especials que constitueixen el veritable tarannà professional: didàctiques del llenguatge (amb especial referència a la lectura i escriptura), de l'expressió matemàtica i de les experiències, tant socials com naturals o experimentals. I en relació a les pràctiques suposava un màxim retrocés, ja que en suprimia el curs complet i deixava a cada districte universitari la possibilitat de la seva organització (a aquesta Escola Universitària de Professorat, les pràctiques ara són distribuïdes així: dues setmanes a primer, sis setmanes a segon i sis setmanes a tercer curs).

És veritat que algunes de les mancances descrites, els darrers anys, de qualque forma, s'han suavitzat (les oposicions per a professors d'E.G.B. se fan per especialitats sense que això vulgui dir que l'assignació

28 de cursos a la pràctica escolar segueixi aquest criteri

sempre— i, d'altra banda, l'Escola Universitària de Professorat de Palma de Mallorca, té aprovat des de l'any 1984 un Pla d'Estudis nou, que podem anomenar Pla 1971 bis —consisteix en una reforma del Pla 1971— i que, fonamentalment, ha augmentat la presència de la llengua catalana i ha introduït matèries com "Manualitzacions" o "Educació Física") però el problema de fons segueix igual.

Des del Ministeri d'Educació s'han fet alguns estudis i elaborat alguns avantprojectes de plans d'estudis per al futur. El darrer projecte de l'any 1984 continua mantenint les mateixes especialitats i no demostra tenir massa present la necessitat de la formació bàsica per al professorat. Durant el present curs 1984-85 s'havia de fer un projecte referit a les característiques estructurals i matèries obligatòries per a tothom, deixant a cada districte universitari la capacitat i possibilitat de perfilar el nou pla. Encara se deu estar pastant.

També és veritat que existeix un consens general en el sentit de que les Escoles de Formació de Professorat han d'ésser més universitàries en tots els aspectes, i això pot constituir una motivació molt útil. Però cal afegir-hi que el fet d'ésser més universitàries aquestes Escoles no ha d'enfosquir la seva funció ni ha de constituir un obstacle perquè puguin formar millor els professors d'E.G.B., sinó tot el contrari. Les tasques d'investigació, necessàries per al professorat i per a les Escoles com a institució; les noves perspectives de departamentalització universitària; totes les possibilitats derivades de la Llei de la Reforma Universitària i concretades en els Estatuts de cada universitat (a la nostra en procés d'elaboració i aprovació), tot plegat no ha d'ésser més que *el context en el qual ha de resultar més fàcil la formació inicial del professorat bàsic i en el qual s'han de superar i resoldre —mai augmentar i complicar— les contradiccions dels anteriors plans d'estudis i les crisis d'identitat dels centres i dels professionals.*

Tot això en un marc més ampli de recobriment lingüístic i cultural; de pràctica, ja més pròxima, de les competències educatives per part de la Comunitat Autònoma; i, en darrer terme, de millora del sistema educatiu de les Illes Balears.

*La Universitat de Palma de Mallorca té ara la important responsabilitat de redreçar la formació inicial del professorat bàsic, tenint ben present que la seva tasca constitueix una clara demostració de la repercussió social de la vida i de l'activitat universitària.*

Si això no succeïa com, des de molts d'àmbits, s'espera, l'avinentsa perduda resultaria molt més greu que totes les anteriors.

Desembre, 1984

# Joc de paraules amb imatges prepotents

per MIQUEL DEYÀ

El mestre, les paraules i les imatges.

Amb el vol de la paraula *qualitat* aplicada a l'ensenyament, pareix frenat el joc que durant uns quants anys va estar en voga.

Ho puc concretar quan començà en el camp educatiu l'original joc que podrien dir derivat del bàsquet, però jugat individualment, sense cеста, ni pilota, ni camp..., que consisteix que un jugador provinent del camp professional, particular o oficial, o simplement aficionat, tirava una pilota a l'aire (vull dir una *paraula*), i mirava com queia tot dient: "que bè que cau".

Així han volat en temps successius *avaluació, creativitat, programació, motivació, activitat*, i altres. No sé les causes del canvi de paraula. La *qualitat* pareix que descansa, però ha estat tant de temps en canja que fins i tot ha corregut de boca en boca *de gent indocumentada*. Què n'hem tret, d'aquest joc? Sincerament crec que no n'hem tret gaire profit. Causes? Les reduiria a dues: una d'orde extern; l'altra d'orde intern.

## Causa primera

Per mi, seria que hi havia moltes *pilotes* de pedaç i poques de reglament...

Els mestres, a pesar de la insistència d'aquest joc, no hi han vist a penes motiu per modificar la seva actuació.

Les paraules han tengut mala sort. La insistència no ha classificat els conceptes que volien explicar. De l'*avaluació* el mateix Villar Palasi, en una entrevista del desè aniversari de la Llei General d'Educació, declarà que "no era això" el que ell havia projectat, que no ho havien entès ni poc ni molt. I no fa gaire una revista professional deia que se continuava aplicant malament.

Les conseqüències de la poca claretat i la confusió han estat nefastes de veritat.

No sé com certa persona degué entendre la paraula *activitat* per confondre-la amb el moviment local: "Aquesta escola —deia— és activa, els meus alumnes se mouen"...

Com a curiositat diré que quan la *creativitat* començà a volar entre nosaltres en Taylor, l'any 1958, ja havia col·leccionat més d'un centenar de definicions d'aquesta paraula.

I així cada paraula ha tengut la seva història de malentesos. El canvi propugnat per la L.G.E. ha estat per molts només un canvi semàntic.

## Causa segona

La resistència als canvis. Hi ha una constant de resistència no sols entre els mestres, sinó en molts altres col·lectius.

Aquesta resistència no prové de la peresa ni de la mala voluntat, sinó que els nostres moviments son dirigits per imatges. Però aquest fet necessitarà una explicació un poc detenguda.

Aquest fet ve de molt enfora. Neix un infant i no tarda a sentir fam i fred. Plora, naturalment. Però la naturalesa l'ha dotat per a aquest cas de l'instint de xupar. La mare té cura que xupi i se li calmen la fam i el fred.

A partir de la segona vegada, a les esmentades sensacions s'hi afegeix la imatge de la forma del lloc on ha xupat, més la sensació de benestar. A força de repeticions se refona el procés i se forma, ho direm en termes vulgars, una pel·lícula: fam + fred + forma de tal lloc + sensació de plaer.

De tal manera que si l'alimentació material se canvia pel biberó, l'infant se resisteix a xupar, perquè la nova imatge del biberó és distinta de la del pit de la mare. A vegades tarda a adaptar-se.

La quantitat de pel·lícules que dinge digereix els nostres moviments és incalculable: aixecar-nos del llit, vestir-nos, caminar pel carrer llegint sense topar amb cap obstacle, a no ser que s'hi hagi un de nòn un pat que estigui gravat a la pel·lícula.



Fotografies: JAUME FALCONER

### Aplicació.

Al mestre que per primera vegada entre dins un aula per exerci, immediatament se li reproduirà la primera imatge de la pel·lícula de l'escola on ell anava de nin, que segurament s'ha esforçat veient altres moles molt semblants a la seva. Aquesta pel·lícula gravada, guardada però no esborrada, veuin, i és natural, doncs, que aquell mestre novell faci el que contemplà tantes vegades.

Aquest mestre exigirà la taula de multiplicar i els verbs de memòria, els dictats trets dels llibre que té a mà, la classe de ingles, etc. etc.

És clar que aquest mestre ha assistit a la classe de pràctiques, però pel sistema i a pesar del grans esforços del professor no ha canviat la primera pel·lícula.

Arribam ara a una conclusió: l'escola, *per se*, no té moviment propi, no és creadora, és, davant tot i sobretot una força conservadora.

### Puntualització de la teoria.

Podem concretar-la en tres principis que vénen a continuació junt amb un parell d'exemples.

#### 1r. Si tenim imatge, realitzarem el moviment.

Així, no se vos ocorri devallar una escala pensant que caureu. És molt fàcil que redoleu.

La mare veu que el nin petit talla una llesca de pa i crida: "te faràs un tall". La inspiració de la imatge a càrrec de la mare fa que molts vegades el nin se ferí la mà.

#### 2n. Si no tenim imatge, no hi haurà moviment, o almenys tendrà dificultat per realitzar-se.

Quantes persones conversen amb bastant fluidesa en un idioma estranger, però no obstant això, no hi escriuen bé ni dues paraules seguides. I al revés.

#### 3r. Imatge trastornada produeix moviment capgirat.

Un exemple típic: la mare diu a la seva filla que dia tal vendrà a dinar la Sra. X, per tant haurà de posar molta cura quan faci la cuina... El resultat sol ésser així: l'arròs no és menjador, la patata



s'ha cremat, a la coca no ni ha sucre...

La mare està espantada, però té la culpa del fracàs, quantes vegades la seva filla ha fet aquells plats que han resultat de meravella. Doncs una altra vegada que calli i no trastorni les imatge de la filla.

### Experimentació

Després de l'observació podeu passar a l'experimentació. No seria estrany que alguna cosa vos fos coneguda.

1.- Experiment de l'anell fermat amb un fil, sostengut amb dos dits de manera que pugui moure's a la boca d'un tassó. Tots els presents se posen d'acord; fem preguntes a l'anell; si la resposta és afirmativa, l'anell picarà a la dreta, i al revés.

Pregunta: "El rei nom Feli?" Resposta. D'aquí a breus moments l'anell picarà a l'esquerra. Naturalment que l'anell vols s'ha d'aguanta ben fort, sense moure gens la mà.

2.- Traçau sobre un paper una circumferència i dos diàmetres perpendiculars. Preparau una vareta prima i a un dels extrems li penjau un fil amb una pedreta fermada. Un dels assistents agafa la vareta i la pedreta inicialment estarà en direcció al centre. A continuació *pensa* que la pedra fa voltes. El moviment no tarda a produir-se. I serà suficient pensar en un dels dos diàmetres perquè el moviment de la pedreta canvi.

3.- Posau un nin dret davant vostre. Els peus junts per limitar la base de sosteniment. Ulls clus per eliminar distraccions. El altres nins han de callar. Digau-li: "Pensa en la pissarra de la dreta"; "Pensa en mi". Aquest nin s'inclinarà en direcció d'aquell en el qual pensa.

La primera vegada pot ser que el moviment sia indecis. En aquest cas repetiu l'experiment, advertint al nin que segurament no pensava en res i ell dirà que teniu raó.

Fem una pasa més: procurau que el nin tengui en els seus punts cardinals, objectes ben definits. Ara digau-li: "Pensa en la cosa que vulguis d'aquest quatre" Observau un moment i li endevinareu en què pensava.

Amb un poc de pràctica encertareu quasi sempre. I dir això perquè hi ha persones que tenen *negativisme*, o sia la tendència permanent i instintiva a mantenir-se fermes contra tota sol·licitud venguda del món exterior. En aquest cas se mourà en la direcció contrària de la que ha pensat.

4.- Ara vull contar un experiment molt interessant que necessita una pràctica molt acurada en l'experimentació psicològica.

Hi ha persones que tenen *eidetisme*, o sia la facultad de tornar veure, fixant la vista sobre una superfície llisa la imatge de l'objecte, dibuix o fotografia que han tengut davant els ulls.

Se li mostra un dibuix de retxes amb tinta molt gruixades. Inmediatament des d'una distància curta se presenta a la persona experimentada un paper blanc, i se li indica que miri molt bé. En veure reflectit el dibuix d'una manera tan clara, la persona queda intensament sorpresa. En aquest moment se li col·loca un braç sobre el cap i se li diu que se toqui el genoll i no ho fa, perquè no pot. La imatge que té és la del *braç penjant* i no de la mà sobre el cap.

### Mestres renovadors.

Que l'escola sia conservadora no vol dir que totes les escoles sien iguals. Sortosament entre nosaltres hi ha un estol de mestres l'escola dels quals, de fossilització, de rutina tradicional, no en té ni un pèl, i ni un caire personal molt notable.

Com ho han fet? Senzillament s'han desmuntat tota la pel·lícula de primeres imatges esmentades. Aquest procés demana *l'actuació de la voluntat*. Però alerta, la voluntat té una manera d'actuar que s'ha de conèixer, no actua despòticament, no pot exercir el seu poder sobre els músculs o la paraula, ni sobre qual-sevol altra activitat del nostre ésser. La voluntat té una funció específica: mantenir en la lucidera de la consciència el domini



d'un judici de valor presentat com a tal per la intel·ligència, en detriment del judici contrari.

És una acció diplomàtica el manteniment indicat. Així les imatges útils són conservades; les inútils, inhibides, i per conseqüència la decisió s'efectua, el moviment se realitza. La voluntat no pot fer una selecció crítica entre les imatges conscients, favorables les unes i adverses els altres; és l'adhesió ferma de la voluntat a un judici, en virtut de la qual deixa el camp lliure a les imatges favorables. I l'acció se compleix.

En resum: esforç de *mantenir* tè per efecte inhibir.

Més clar: Els mestres que reformen la seva escola donant-li una personalitat no ho fan *com a tals mestres*, sinó com a *pensadors*. Tenen una cultivada *capacitat crítica de reflexió* que els ha facilitat valorar una determinada filosofia i formular un judici de valor: tenen ben clar el que és la finalitat de l'educació. El muntatge de l'escola a la qual assistiren de petits, quasi segur el que trobaren l'escola a què els destinaren i que encara avui han pogut veure aplicat més del que convendria, no els servia per assolir l'ideal que s'havien format i amb molt d'encert l'han abandonat.

*Altres herbes...*

Hem quedat que el joc de les paraules difícilment ha millorat l'escola.

I la caterva de llibres apareguts amb motiu de la publicació de la LGE? Aquí hem de distingir el simple canvi de llibre i la tria de *tal llibre* perquè encaixa amb el meu ideal. ¿Quin camí s'ha seguit?

I la frondositat legislativa? Un gran mestre renovador de veritat deia: "Déu m'alliberi de funcionaris i de juntes estatals".

Clar i llempant: aquest tres aspectes enunciats tenen de comú que són *coses*, i aquestes solen no poden conformar més que les persones amb vocació de magatzem. Si les volen tractar amb un to més elevat dirien vocació de simple erudit. Aquestes persones saben moltes *coses*, però no saben què n'han de fer.

Això ho expresà molt bé Eugeni d'Ors: "El coneixement concret, la *notícia*, ens dona la meitat del saber, la classificació, l'orde, l'altra meitat. Allò primer satisfà el nostre ímpetu de curiositat. Allò segon la nostra exigència de raó".

De les pilotes, vull dir les paraules, ja n'hem parlat prou.

De les disposicions oficials, un tant per cent molt gros a penes tenen relació amb els destinataris, o subjects, de l'educació: nins, al.lots, joves. I cada disposició nova no fa més que augmentar la confusió, el desgavell.

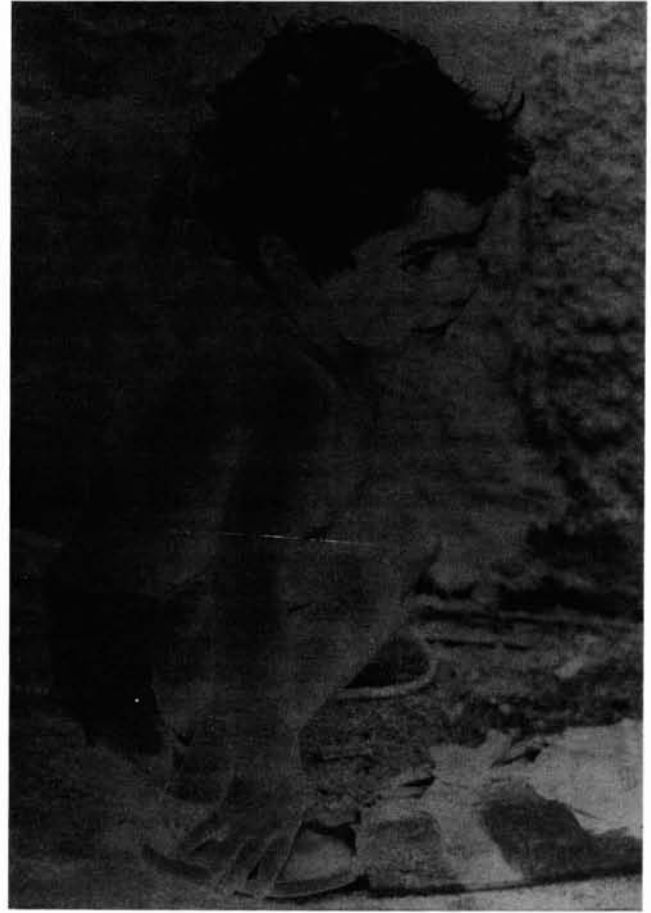
La problemàtica de la realitat objectiva s'ha de resoldre com toca. Per a això se necessiten dues condicions.

Primera la *senzillesa*, és a dir el judici format exclusivament amb mi mateix, sense intrusions de mires, convenències, temors o interessos. Mirar la realitat sense cap vidre que la deformi i del més a prop possible. Un procediment és ficar-se dins quatre parets on se reuneixen les inefables comissions.

La segona condició seria la *sinceritat*, o sia l'expressió clara i feel del nostres pensaments i sentiments.

I naturalment obrar en conseqüència. Això no sol ésser la característica de les disposicions oficials. Creu que al galimaties de disposicions, sobre la problemàtica educativa cada dia *in crescendo*, se li pot aplicar el que mossèn Bartomeu Tauler feia de l'aparició del Dret Canònic: "Tal volta s'ha descobert que no val desprendre energies en qüestions disciplinars i jurídiques, quan les qüestions vitals van per un altre cantó".

Voleu un cas més deplorable del fracàs de la burocràcia? no hi ha dia en què oficialment o particularment no se tracti del tema de la investigació. Fins i tot com sabeu hi ha institucions que cuiden aquest problema, però els fets van per un altre cantó. Per exemple, l'any passat es varen comprar al nostre país aspirines per valor de 1.500 milions de pessetes i "Clamoxil", per valor de



2.000 milions, si a la farmàcia li correspon el 30% quina quantitat se n'ha anata l'estranger?

Doncs bé, no valdria la pena agranar literalment la burocràcia i organitzar d'una manera simple l'enyorada investigació?

Els mestres renovadors no han tingut més remei que fer-ho així en un elevat tant per cent. Han preferit cercar, i l'han trobada, una ordenació fonamentada en un concepte nou, vital i realista de l'educació, entorn de la qual gira tota la tasca educativa que desenrotllen.

Aquest concepte d'educació a nivell de país, desgraciadament, encara no l'hem trobat. "És que com digué recentment Cristòfol Halfter duim tres-cents anys sense la valoració de l'educació cultural del nostre poble".

No obstant això, segurament amb un excés d'imaginació com que vegi una idea difusa de l'educació que du camí de concretar-se. Deu ésser que reviu el que escrigué —quant de temps fa?— Alfons el Savi. Educar és "facere que los hijos vengan a acabamiento de ser homes". Aquest *acabamiento* el subscriuríem tots si fos per entrar de ple en una vida de treball i pau per a tots.

Aquest *acabamiento* preocupa molt als pares. Val aquí una mostra entre moltes que tenim recollides.

En una reunió informal entre els directius de l'associació de pares i els professors d'un Col·legi, un pare demanà "què pensen fer dels nostres nins".

Un dels professors, després d'uns moments de silenci embarrassós, respongué: —"Jo sóc el professor de matemàtiques" —Bé replicà el pare—, i vostè, amb les seves matemàtiques, què pensa fer del meu fill?

I acab. Tal volta direu que he escrit massa. Amb tot el que he escrit desitjaria que trobàsseu un material de reflexió que ens duguí de veres al millorament de la *qualitat* de l'ensenyament entre nosaltres.

# ENCARA HI HA MASCULINITAT ALS TEXTOS ESCOLARS?

La resposta és categòricament afirmativa. Entraré en detalls per justificar-la.

Aquest article va sorgir a partir de l'interès que un grup d'alumnes de 3<sup>er</sup> de Socials (1) mostraren pel tema de la meua tesi, "El masclisme als textos escolars", motivats per aquesta problemàtica; i sota la meua direcció aplicaren la meua investigació alhora que deixaven un camí obert a successius treballs d'anàlisi similars, comparatius de textos emprats a l'escola.

La hipòtesi plantejada confirmava la que l'any 80 havia donat lloc a la meua tesi de llicenciatura: "Encara hi ha masclisme als textos escolars?".

Es tractava, doncs, de treballar amb els mateixos textos que jo havia analitzat, editats la majoria l'any 77, i recollir l'evolució al respecte sobre el fenomen del masclisme amb edicions actuals del 80 al 82.

En un principi, per verificar la hipòtesi es va esbossar el següent disseny d'estudi:

## 1<sup>er</sup> Selecció de la mostra

Es va procedir per atzar a l'elecció d'una mostra representativa. Així d'un col·lectiu de 253 textos, ordenats sobre catàleg i que recollien tan sols el Llibre de l'alumne de l'àrea elegida, Ciències Socials i Llenguatge d'E.G.B. s'obtingue una mostra mitjançant les taules de nombres aleatoris de 26 textos, posteriorment, es treballà amb 22 textos per mor de la dificultat per aconseguir els altres quatre.

## 2on Instruments de recollida de dades

S'analitzà minuciosament el contingut i la imatge dels textos seleccionats. Per a això s'analitzaven 10 pàgines i se'n passaven quinze sense analitzar, i així successivament fins a finalitzar el llibre.

Per a l'anàlisi del contingut es comptabilitzà el nombre de vegades que sortia el gènere masculí i el femení sexuats, distingint si eren noms propis, noms comuns, adjectius, pronoms, i genèrics que incloïen masculins i femenins usats indistintament, així com el repetits d'una o altra classificació.

(1) Nom dels alumnes que hi han participat: Catalina Ferrari, Catalina Galmès, Tomàs Garau, Maria Hernández, Jaume Mascaró, Magdalena Morell, Maria

Per a l'anàlisi de la imatge el criteri quantitatiu fou idèntic: anotar el nombre de vegades que sortia en el dibuix o fotografia l'home (H), la dona (M), el nin (O), la nina (A); i el criteri qualitatiu que responia a la forma o actitud en què sortien. A causa de la seva complexitat i variadíssima representació, en un intent d'unificar dades objectivables s'agruparen en 4 categories:

- Il·lustrat: Si la imatge reforçava el contingut, o bé hi era com una simple metàfora visual.
- Activitat física: Comprenia jocs, esports, moviment, força, etc.
- Activitat intel·lectual: Recollia activitats molt significatives com estudiar, llegir, investigar, ésser a classe, etc.
- Profesió: Si la imatge sortia en actitud de treball professional.

També es tenia present, si era una escena col·lectiva, quin sexe predominava i en quina actitud, així com si sortien animals sexuals.

Es creà un apartat per a observacions on s'hi anotava qualsevol motiu digne d'esment, per exemple si en el text predominava

el dibuix o la fotografia, això es matisava ja que la fotografia és més condicionat, tot i que és presa de la mateixa realitat.

## 3<sup>er</sup> Ordenació de les puntuacions obtingudes

Es feren taules de puntuació i percentatges. El tractament estadístic es reduí a extreure els percentatges de cada text.

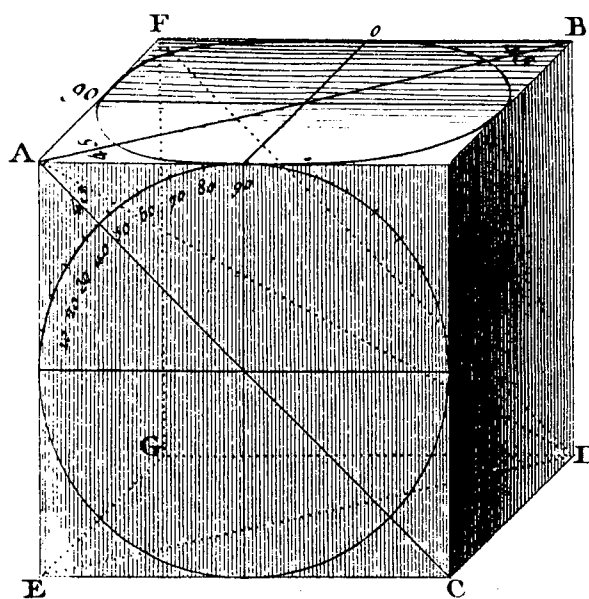
## 4rt Valoració de les dades

Es procedí a agrupar els percentatges en quartils, els resultats dels quals fan innecessària un major aclariment.

La hipòtesi plantejada en començar el treball havia estat comprovada. Hi ha masclisme als textos escolars en relació a les dues variables controlades: contingut i imatge.

És obvi que aquest aspecte estudiat no és més que una altra baula de la mateixa cadena de marginació social de la dona, ja que, si la població de dones és d'un 52% i la d'homes d'un 48%, sempre que la situació humana no estigui representada d'aquesta manera hi haurà discriminació sexual o sexisme que continua apareixent

Fig. 1.<sup>a</sup>



emascarat subtilment amb una aparença de superació total i d'igualtat.

No obstant això, és cert que per a alguns aquesta investigació no serà més que un estudi descriptiu que denota predominància del gènere masculí sobre el femení i que efectivament no fa patent que la seva casuística produeixi l'efecte esperat, o sigui, un reforç masculista en el qui ho rep, també pot connotar l'efecte contrari de rebuig. Admet aquesta credibilitat i només argument que tal descripció és tret de la realitat, el llenguatge i la imatge dels textos escolars són factors de discriminació sexual perquè ambós són producte d'una cultura i d'un context socio-educatiu discriminant.

I encara que ja sen'hagi parlat molt, recórrer a l'enfocament antropològic em sembla condició *sine que non* per justificar la tesi que l'element més determinant per a l'individu és l'ambient educatiu-social en què es troba immers.

L'Antropologia és la ciència que estudia com varia el comportament humà d'una societat a una altra. El coneixement de la forma de vida de les societats primitives evidencia que el que es jutja com a "normal" o propi d'un sexe en una societat, no es compleix a totes, o pot variar. Podríem citar, per exemple, els costums i característiques de les tribus dels arapesh, els manus, els mundugomor i els tchambuli, magníficament descrites per Margaret Mead i que rompen els estereotips clàssics determinants d'un sexe, tant pel que fa a agressivitat, com pel que fa a la criança dels fills.

També a la societats recol·lectores i horticultores la dona fou la font de producció i desenvolupà un paper d'igualtat amb l'home. És amb el naixement de la societat agrícola, origen de la nostra, que es resolen unes conductes diametralment oposades entre l'home i la dona.

Els estudis comparatius d'aquestes societats pre-civilitzades, realitzats per Key Martin i Barbara Voorhiés, demostren que el paper desenvolupat per la dona no ha estat sempre de 2on sexe o de condició inferior. Efectivament, la cultura occidental, com assenyala Aranguren, ha estat totalment masculina.

La divisió de treball home-proveïdor i dona-dedicada a la casa té un punt de partida en l'economia rural agrícola i en el si de la comunitat patriarcal. La solució és abolir

l'estructura de l'esmentada societat que ve preformant la nostra cultura. D'aquí la gran inquietud social que produeix la idea de canviar les relacions home-dona, pedra angular sobre la qual s'assenta l'actual sistema. La coneguda frase d'E. Sullerot: "El fet femení és un fet polític" revela tota la problemàtica. Realment no hi ha transformació sense perspectiva de canvi.

L'Antropologia ens demostra que la dona només ha gaudit de privilegi en el grup social quan ha produït, de la qual cosa es dedueix que mentre se segueixi mantenint la dona a l'àmbit de la casa, tot esforç cap a la igualtat serà inútil, i per altra part, per al nin només compta com a única veritat la que viu la seva família. Per això caldrà aplicar la frase del ja ex-ministre d'Educació, Otero Nova, tret del discurs que pronuncià a la Hoja "Serà necessari educar els nins i nines en la idea que les responsabilitats domèstiques i de treballs respecte dels fills han d'esser compartides per la parella".

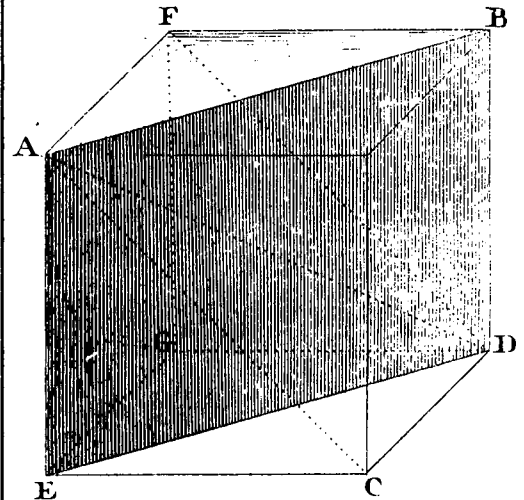
Si aquesta allocució no passa a la praxis, la dona continuarà tenint vetat l'accés a la seva promoció personal i, en tot cas, si ella s'hi entesta, veurà duplicat el seu treball fora i dins la casa.

Proposam, en la mateixa línia de l'ex-ministre d'Educació, una veritable coeducació a l'escola i a la família, i un respecte a la persona, a les seves aptituds, preferències i interessos, independent del seu sexe.

Respecte del llenguatge i en favor seu, podem dir que el causant de la discriminació sexual que l'envolucra són les associacions mentals dels parlants mal conduïdes per la rutina. Caldria acabar amb molts models socials rutinaris, reaccionar contra els automatismes del llenguatge que provoquen menyspreu o oblit de la dona. Tots som responsables de la nostra forma de parlar ja que el llenguatge parlat o escrit és una forma de conducta i si la forma és el mitjà per expressar-nos, el fons és la transmissió del missatge que volem comunicar.

Es parlar de sexisme en el llenguatge és obligat aludir l'assaig de García Meseguer titulat "Lenguaje y discriminación sexual" on realitza una anàlisi detallada i molt profitosa sobre la discriminació de la dona en el llenguatge i concretament en el DRAE ("Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua").

Fig. 2<sup>a</sup>



Sense entrar en singularitats tan sols comentaré el vocable: "Maestro: Persona que enseña ciencia, arte u oficio". "Maestra: Persona que enseña arte, oficio o labor".

Així surt al DRAE.

Com a educadores resulta tremendament ofensiu deduir, donat aquest concepte, que no ensenyem ciència i que aquesta és patrimoni exclusiu del mestre.

De la mateixa manera, advertim a través de múltiples dels vocables analitzats que la riquesa del castellà per insultar o rebaixar la dona no té límits, sense que existesqui el dual aparent que atribuesqui els mateixos defectes o virtuts a un i altre sexe.

També la identificació home-persona és freqüent a tot nivell, cosa que he constatat en l'anàlisi dels textos, mai no hi trobam l'associació dona-persona; els mecanismes sexistes actuen automàticament i únicament una reflexió profunda pot neutralitzar-los.

És urgent renovar i actualitzar el llenguatge encasellat en vells motles davant la imminent incorporació de la dona a diferents llocs de treball. Tornant a Aranguren direm "No es concep immovilisme lingüístic amb canvi cultural". Tota creativitat precisa d'un llenguatge nou disposat a rompre els rols assignats.

Pel que fa a la imatge, tots som conscients de la seva influència i del gran impacte que ocasiona en el nin i en la nina, avui, educar per rebre la imatge, aprendre a desxifrar el missatge amb tota la seva càrrega connotativa i manipulativa ha d'esser objecte a aconseguir dins els currículums escolars.

La conclusió final seria que no hi ha neutralitat en els textos como no hi és en l'ambient i sobre aquest sí que podem incidir, el paper a desenvolupar per la família, l'escola i per l'educació en general, mass mèdia, etc. és determinant i no pot ni deuen haver de relegar-se. Reivindicam no tan sols un canvi de mentalitat, que, sens dubte, s'està duent a terme en els individus que transmeten la cultura, sinó també una nova forma de comportament, un nou mode d'actuació, per tal de vèncer, a través de l'educació, la por a la igualtat.

I, com a pedagogs, retornem al nostre camp de batalla que és l'escola i l'educació convençuts que el nostre camp és il·limitat en la incidència del canvi.

No minimitzem la nostra labor emparant-nos en els avanços científics de la biogenètica, encara que visquem en un moment en què la selecció d'individus i la fabricació del nin geni sigui un fet consumat; que aquesta dada serveixi, com a màxim, per desradicalitzar aquesta polèmica dicotomia herència-ambient i per avivar i

reafirmar el nostre rol d'educadors en la societat.

I per donar constància del que hem dit valga l'anàlisi comparativa realitzada pels alumnes esmentats anteriorment i punt de partida d'aquesta publicació.

Seguint la metodologia exposada analitzarem o textos corresponents a:

Cicle Inicial: "Experiencia social y natural" de 1<sup>er</sup> Ed. Vicens Básica 1981.

Cicle Mitjà: "Lenguaje" de 3<sup>er</sup> Ed. Santillana 1982.

Cicle Mitjà: "Lenguaje" de 3<sup>er</sup> Ed. Anaya 1982

Cicle Mitjà: "Ciencias Sociales" de 4<sup>rt</sup> Ed. Bruño 1982

Cicle Mitjà: "España y sus hombres" de 5<sup>è</sup> Ed. Edelvives 1981

Cicle Superior: "Ciencias Sociales" de 8<sup>è</sup> Ed. Casals 1980

Malgrat que la mostra fos reduïda, es va seleccionar a l'atzar d'entre els 22 textos que jo havia analitzar, i s'hi treballà en profunditat.

L'objecte era reflectir si s'havia avançat al respecte, en quina mesura i si les editorials més introduïdes en els mercats havien pres consciència tractant amb els seus mitjans d'eliminar el sexisme dels llibres de text.

Les taules comparatives de l'anàlisi del contingut i de la imatge constitueixen els indicadors paradigmàtics de tot quant s'ha

exposat.

A manera de síntesi i amb la finalitat de no allargar gaire aquest article podem concloure dient que dels 6 textos analitzats: Els noms propis masculins sexuals representen un valor superior al 50%

Els noms propis femenins sexuals representen un valor no superior al 25%

Els noms comuns masculins sexuals representen un valor superior al 50%

Els noms comuns femenins sexuals representen un valor no superior al 25%

Els adjectius masculins sexuals representen un valor superior al 75%

Els adjectius femenins sexuals representen un valor no superior al 25%

Els pronoms masculins sexuals representen un valor superior al 50%

Els pronoms femenins sexuals representen un valor no superior al 50%

#### BIBLIOGRAFIA BÀSICA

ARANGUREN, J.L., *Erotismo y liberación de la mujer*, Barcelona: Ariel, 1973.

ARDREY, R., *La evolución del hombre cazador: la hipótesis del cazador*, Madrid: Alianza, 1976.

BEAUVOIR, Simone de, *Le deuxième sexe. I. Les faits et les mythes. II. L'expérience vécue*, Gallimard, 1949.

BARTOLOME, M., *La coeducación*, Madrid: Narcea, 1976.

BELOTTI, G., *Du côté des petites filles*, Paris Éditions de femmes, 1976.

CASTILLA DEL PINO, C., *Cuatro ensayos sobre la mujer*, Madrid: Alianza, 1975.

ENGELS, F., *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, Madrid: Fundamentos, 1970.

FALCON, L., *Mujer y sociedad*, Barcelona: Fontanella, 1969.

GARCIA MESSEGUER, A., *Lenguaje y discriminación social*, Madrid: Edicusa, 1973.

MARTIN, M.K. y B. VOORHIES B., *La mujer: un enfoque antropológico*, Barcelona: Anagrama, 1973.

MEAD, M., *Cultura y compromiso: el mensaje de la nueva generación*, Barcelona: Granica Editor, 1977.

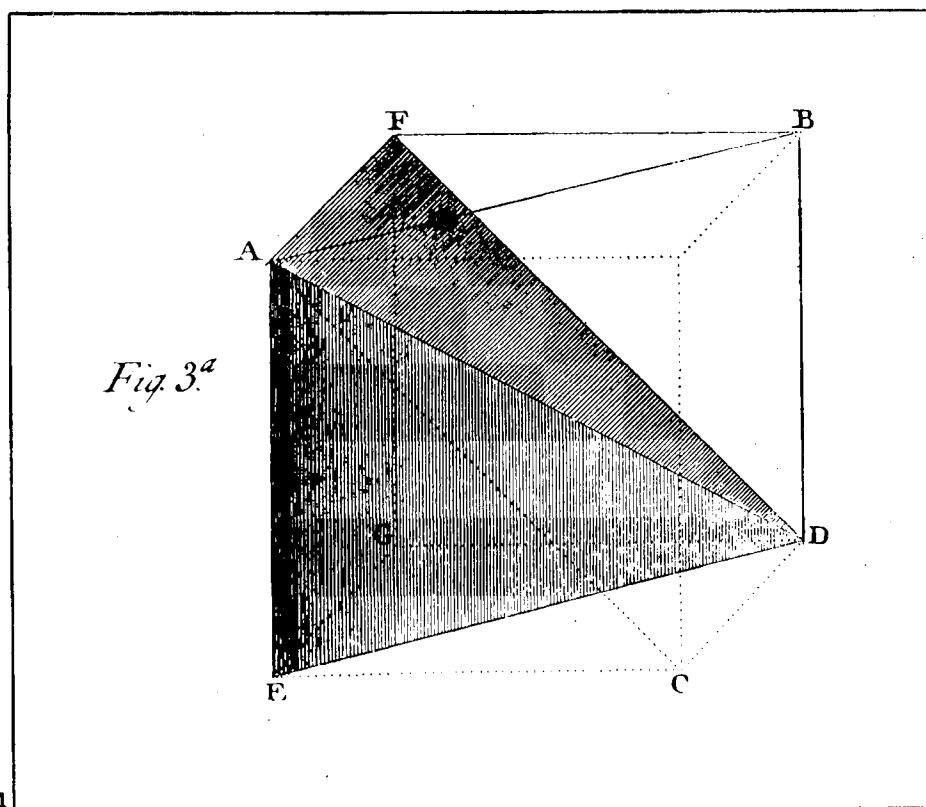
MEAD, M., *Sexo y temperamento de las sociedades primitivas*, Barcelona: Saia, 1973

RAMIREZ, J.A., *El cómic femenino en España*, Madrid: Edicusa, 1975.

SULLEROT, E., *El hacho femenino*, Barcelona: Argos Vergara, 1979.

TADDEI, N., *Educación con la imagen*, Madrid: Marova, 1974.

Articles  
SUBIRATS, M., "Educación y mujer: un balance europeo" *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, diciembre, 1979.



TAULA COMPARATIVA IMATGE. ACTITUD.

CICLE INICIAL

EXPERIENCIA SOCIAL Y NATURAL 1<sup>er</sup>  
VICENS VIVES 1981

Categories	% H	% M	% o	% a
Il.lustra	47,82	52,17	56,25	43,75
Activitat	37,5	62,5	60,86	39,13
Ac. Intel.l.	0	0	50	50
Professió	75	25	0	0

NATURALEZA Y SOCIEDAD 1<sup>er</sup>  
VICENS VIVES 1977

% H	% M	% o	% a
75,0	25	72	28
66,6	33,4	71,4	28,6
0	0	0	0
100	0	0	0

CIENCIA Y VIDA 2on  
SANTIAGO RODRIGUEZ 1977

% H	% M	% o	% a
33,3	66,7	100	0
100	0	0	0
0	0	0	0
100	0	0	0

CICLE MITJÀ

LENGUAJE 3<sup>er</sup> ANAYA 1982

Categories	% H	% M	% o	% a
Il.lustra	59,04	30,9	62,06	37,9
Activitat	100	0	82,3	17,6
Ac.Intel.l.	0	0	94,4	5,8
Professió	92,1	7,8	0	0

LENGUAJE 3<sup>er</sup> ANAYA 1976

% H	% M	% o	% a
73,6	26,4	96,5	3,5
50	50	85,3	14,7
0	0	100	0
100	0	0	0

LENGUAJE 3<sup>er</sup> SANTILLANA 1982

Categories	% H	% M	% o	% a
Il.lustra	17,7	22,2	46,9	53,06
Activitat	35,29	64,7	66,6	33,3
Ac.Intel.l.	0	0	100	0
Professió	76,5	23,4	0	0

LENGUAJE 3<sup>er</sup> SANTILLANA 1976

% H	% M	% o	% a
75	25	50	50
83,3	16,7	81,2	18,8
0	0	90,0	9,1
100	0	0	0

CIENCIAS SOCIALES 4<sup>rt</sup> BRUÑO 1982

Categories	% H	% M	% o	% a
Il.lustra	62,96	37,04	77,7	22,2
Activitat	94,73	6,27	100	0
Ac.Intel.l.	0	0	100	0
Professió	72,72	27,27	0	0

CIENCIAS SOCIALES 4<sup>rt</sup> BRUÑO 1977

% H	% M	% o	% a
70,5	29,5	0	0
73,9	26,1	0	0
100	0	0	0
38,4	61,6	0	0

ESPAÑA Y SUS HOMBRES 5è EDELVIVES 1980

Categories	% H	% M	% o	% a
Il.lustra	65,8	34,2	75	25
Activitat	61,9	38,1	80	20
Ac. Intel.l.	100	0	100	0
Professió	100	0	0	0

ESPAÑA Y SUS HOMBRE 5è EDELVIVES 1974

% H	% M	% o	% a
59	41	83	16,7
62,5	37,5	100	0
100	0	100	0
100	0	0	0

CICLE SUPERIOR

CIENCIAS SOCIALES 8è CASALS 1980

Categories	% H	% M	% o	% a
Il.lustra	95,18	4,81	71,42	28,57
Activitat	96	4	50	50
Ac. Intel.l.	0	0	0	0
Professió	85,18	14,81	0	0

CIENCIAS SOCIALES 8è CASALS 1974

% H	% M	% o	% a
76,9	23,1	33,3	66,7
66,6	33,4	50	50
0	0	0	0
75	25	0	0

QUARTILS IMATGES ACTITUTS

IL·LUSTRA																
	Home	100%	sur	en	0	text	75%	surt	en	2	textos	50%	en	3	textos	
Dona	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	0	"	"	"	1	"
Nin	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	2	"	"	"	3	"
Nina	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	0	"	"	"	1	"

ACTIVITAT													
	Home	100%	"	"	1	"	"	"	2	"	"	1	"
Dona	"	"	"	"	0	"	"	"	0	"	"	2	"
Nin	"	"	"	"	1	"	"	"	2	"	"	3	"
Nina	"	"	"	"	0	"	"	"	0	"	"	1	"

ACTIVITAT INTEL·LECTUAL												
	Home	"	"	1	"	"	"	0	"	"	0	"
Dona	"	"	"	0	"	"	"	0	"	"	0	"
Nin	"	"	"	3	"	"	"	1	"	"	1	"
Nina	"	"	"	0	"	"	"	0	"	"	1	"

PROFESSIÓ												
	Home	"	"	1	"	"	"	4	"	"	1	"
Dona	"	"	"	0	"	"	"	0	"	"	0	"

IL·LUSTRA													
	Home	100%	sur	en	0	text	75%	en	1	text	0%	en	0
Dona	"	"	"	"	"	"	"	"	3	"	"	"	2
Nin	"	"	"	"	"	"	"	"	1	"	"	"	0
Nina	"	"	"	"	"	"	"	"	4	"	"	"	1

ACTIVITAT												
	Home	100%	"	"	1	"	"	2	"	"	0	
Dona	"	"	"	"	0	"	"	"	1	"	"	3
Nin	"	"	"	"	1	"	"	"	0	"	"	0
Nina	"	"	"	"	0	"	"	"	3	"	"	2

ACTIVITAT INTEL·LECTUAL											
	Home	"	"	1	"	"	"	0	"	"	5
Dona	"	"	"	0	"	"	"	0	"	"	6
Nin	"	"	"	3	"	"	"	0	"	"	1
Nina	"	"	"	0	"	"	"	0	"	"	5

PROFESSIÓ												
	Home	"	"	1	"	"	"	0	"	"	0	
Dona	"	"	"	0	"	"	"	"	1	"	"	5



Fotografia: FRANCESC VIDAL PONS

# LA IDENTIFICACIÓ DELS ESTUDIANTS DE PROFESSORAT D'E.G.B. AMB EL SEU FUTUR ROL DOCENT

per VICENÇ JASSO I GARAU  
ASSUMPCIÓ J. PAYERAS I AGUILÓ  
MARIA DEL CARME RODRÍGUEZ I GARCÍA

## 1. INTRODUCCIÓ.

Els adolescents i els joves solen estar d'alguna manera identificats amb la professió que volen exercir en el futur. És una identificació social, per tal com moltes de les seves accions ja s'orienten pel rol de referència (1), i una identificació psicològica que es manifesta en les instàncies personals conscients i inconscients.

Algunes aspiracions professionals originen una identificació més intensa i primerenca, principalment quan hom per motius personals i peremptoris elegeix una professió que l'atreu força i quan hom es decideix per aquells mesters que comprometen en alt grau la nostra intimitat. En aquests casos l'aspirant s'adona que la seva existència està engatjada amb un ineludible model vital.

La decisió de fer-se mestre —sobretot quan hom vol exercir en els nivells de pre-escolar o ensenyament bàsic— es pren sovint abans de l'adolescència i produeix una vivíssima compenetració amb la venidora tasca docent. Si preguntam als estudiants de Magisteri els motius que els han impel·lit a decidir-se per aquesta carrera, és normal que ens parlin d'un professor de qualitats excel·lents i de les pròpies experiències educatives amb nins o jovencells.

Cole S. Brembeck (2), tractant del tema de la identificació de l'alumne de Magisteri amb la seva futura professió, es pregunta si aquesta compenetració és molt profunda i si actua en el terreny de l'inconscient; es refereix a l'experiment que varen portar a terme Philip W. Jackson i Fela Moscovici. Es va invitar dos grups d'universitaris que dibuixassin un mestre amb la seva classe. El grup experimental estava format per 27 alumnes que es preparaven per a la docència en els nivells primari i secundari. Els estudiants del grup de control es preparaven per a afert re-

lacionats amb el món de l'economia. Es varen tenir en compte tres indicadors: dibuixar una persona del mateix sexe, representar una aula d'ensenyança primària o secundària i introduir temes explícits relatius a la situació i a l'actuació del mestre en la seva classe, v. gr. ambient càlid i acollidor, abundant material escolar, el mestre en posició d'autoritat, control... Els resultats foren molt significatius. En el grup experimental 25 individus dibuixaren una persona de llur sexe, 22 una classe dels nivells esmentats, i 15 introduïren algun o alguns dels temes explícits. En el grup de control sols deu estudiants s'identificaren amb el seu sexe, 15 varen esbossar una aula universitària —precisament la mateixa on estava realitzant el test— i solament sis feren entrar en el seu dibuix els temes explícits.

El curs passat efectuarem a la nostra Universitat de Palma de Mallorca dos experiments semblants.

En primer lloc repetirem l'experimentació consignada amb alumnes de dues Escoles Universitàries. El grup de control va ésser el primer curs de Ciències Empresarials. El grup experimental era el primer de Professorat d'E.B. La quasi totalitat dels elements del primer grup no pensen dedicar-se a la docència, mentre que els del segon grup són ben conscients que llur vida es desenvoluparà en una escola, més concretament en una classe on hauran d'exercir el difícil rol de líder-persona-major en el si d'un conjunt de nins o adolescents.

La nostra hipòtesi de treball suposava que els alumnes de l'Escola de Professorat d'E.B. estarien identificats amb el seu futur rol docent i que els elements del grup de control no hi estarien.

En segon lloc decidirem establir una comparació entre el grau d'identificació amb la professió docent dels estudiants que iniciaven els estudis de Professorat d'E.B. i els seus companys de tercer curs que ja estaven acabant la carrera. Presumíem que els alumnes de tercer curs estarien més compenetrats amb la seva futura ocupació professional que els de primer curs.

(1) El rol del grup on estam integrats és el rol de pertinença, mentre que el rol de referència és el propi del grup on desitjam integrar-nos.

(2) BREMBECK, Cole S.: *Sociología de la Educación*. Buenos Aires, Paidós, 1977, pp. 250-251.

## 2. DOS GRUPS D'UNIVERSITARIS, DUES IMATGES DEL MESTRE.

Ens referirem ara a la comparació entre els primers cursos de Ciències Empresarials i de Professorat d'E.B.

Quan proposàrem als estudiants d'Empresarials que dibuixassin un mestre amb la seva classe (3), alguns d'ells sortiren de l'aula; no tots els qui hi varen romandre mostraren gran interès en el fàim del dibuix. Tots els alumnes de Magisteri acceptaren la proposició i treballaren amb deler (4). Les dimensions dels dos grups eren quasi idèntiques (5), però la fuga d'alguns membres del grup de control ens va obligar a reduir mitjançant procediments aleatoris les dimensions del grup mencionat (6).

Els resultats del test apareixen consignats a la taula primera. Sols es consignen els casos relatius a cada un dels indicadors, la qual cosa implica que a vegades el sumatiu d'un indicador no sigui igual al nombre d'elements del grup.

La identificació personal, dibuixant una persona del mateix sexe, encara que fou més migrada en el grup d'empresarials, no va ésser molt nombrosa en el cas de Magisteri. La no identificació fou major en el cas de les al.lotes que en el dels joves; preguntàrem a algunes d'elles el motiu de la seva actuació, i ens digueren que se'ls havia demanat que dibuixassin un "mestre"; altres indicaren que havien intentat representar el millor professor que havien tingut.

Pel que fa a la representació de l'aula, el resultat va correspondre a la nostra hipòtesi de treball; 96 estudiants de Professorat d'E.B. dissenyaren una sala de classe de Bàsica o d'Ensenyament Mitjà; en canvi, 48 alumnes del grup de control optaren per traçar el croquis de la seva pròpia aula.

La quasi totalitat d'alumnes de Professorat d'E.B. va incorporar temes explícits. Els dos trets on es va notar més la diferència entre el grup experimental i el de control foren la representació d'un ambient pulcre i acollidor —43 i

(3) Convé proposar la realització d'aquest test en els següents termes: "Dibuixin un mestre amb la seva classe, el facin el més complet que puguin i no s'amoïnin, si creuen que no tenen dots d'artista". Una hora és suficient per a la factura del dibuix.

(4) Cal dir que els alumnes d'Empresarials i els de Professorat d'E.B. no feren els tests en igualtat de condicions. Els primers estaven tots en una aula, mentre que els altres estaven distribuïts en quatre aules corresponents a les especialitats de Ciències, Ciències Humanes, Filologia i Pre-escolar.

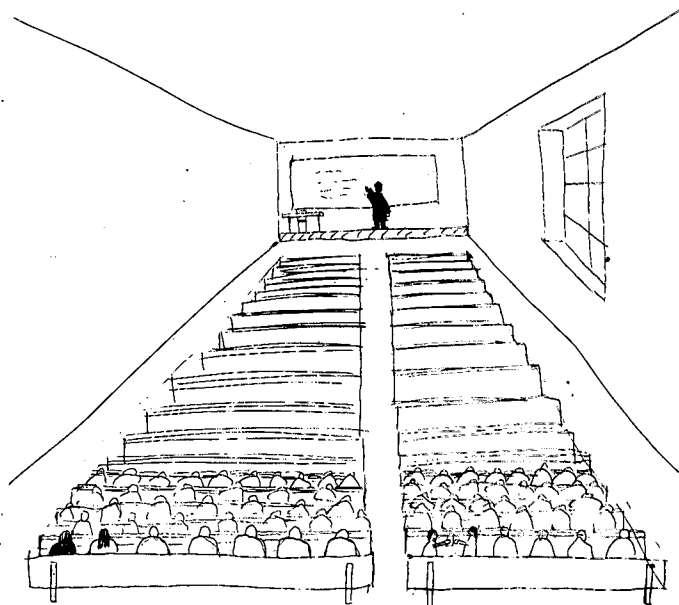
(5) No confrontarem els grups de primer de l'Escola Nàutica i de Professorat d'E.B., a causa de la superioritat numèrica del segon grup i de la composició quasi exclusivament masculina del primer.

(6) Per adequar la dimensió del grup experimental al grup de control, es va prescindir de manera proporcional de l'escaient nombre d'alumnes de cada especialitat. Era necessari fer abstracció de 51 alumnes (la diferència entre els elements del grup experimental i els del grup de control). Dividint 51 entre 149 s'obté el coeficient corresponent a cada alumne: 0,34. L'aplicació d'aquest coeficient a cada subgrup ens dona el nombre d'elements que s'han de deixar a part:

Ciències	$0,34 \times 47 = 15,98 - 16$
Ciències Humanes	$0,34 \times 45 = 15,3 - 16$
Filologia	$0,34 \times 30 = 10,2 - 10$
Pre-escolar	$0,34 \times 27 = 9,18 - 9$

S'ordenaren per ordre alfabètic els components de cada un d'aquests grups, es va elegir el nombre de les unitats i el nombre de les desenes per atzar, férem cas omís del nombre corresponent d'elements de cada grup i

38 començarem per aquell al qual va tocar la xifra obtinguda aleatòriament.



3 respectivament — i la inclusió de copiós i variat material d'ensenyança. El futur mestre s'adona que l'aula serà la seva segona llar i el seu lloc de treball, i, per això, es preocupa del seu confort i de la presència d'assortit material didàctic.

Els dos grups coincidiren en la figuració del mestre en posició dominant.

Un dels temes que més preocupa el futur professional de l'ensenyança és el control de l'aula, així és que considerarem que aquest seria un indicador molt interessant. Les diferències entre els dos grups foren significatives: 91 membres del grup experimental i 64 del de control introduïren aquest tret. Alguns eludiren segurament aquesta situació posant els alumnes fora de l'aula, dibuixant una classe sense alumnes... Tot i això les representacions d'una aula incontrolada foren sis en el grup experimental i 18 en el grup de control.

Ens hem fixat també en les dimensions de la figura del mestre, pressuposant que aquest punt està relacionat amb l'autoconcepte. En els dos grups un gran nombre d'individus pintaren el mestre més gran que els alumnes, però així mateix foren 25 en el grup experimental i 21 en el grup de control els qui dibuixaren mestre i alumnes de la mateixa grandària.

Probablement el concepte que es té de les interrelacions alumne-professor es palesa observant la distància que hi ha entre ells. Podem classificar els dibuixos en tres categories, segons que situïn l'educador prop o enfora dels seus deixebles o el representin aïllat. Encara que en el dos grups s'expressa la tendència d'allunyar l'educador dels educands (74 casos en el grup de control i 51 en el grup experimental), ultra això en el darrer agrupament es nota una clara inclinació d'acostar el mestre als escolars. La presentació d'un docent isolat, desvinculat dels alumnes i abs-tret, pot indicar temor a la futura ocupació o rebuig de l'esdevenidora forma de vida.

Observarem també com s'agrupaven els alumnes per portar a terme el treball escolar. Va prevaler en els dos



grups la distribució individual, encara que en el grup experimental s'introduïren formes més suaus de l'esmentada classificació, v.gr. de dos en dos, en cercle, en forma d'ele i similars..., mentre que en el grup de control va dominar la distribució estrictament individual. Notem que sols 12 dibuixos de Magisteri representen una classe on es treballa en equip.

Pel que fa a l'actuació del mestre, la major part el representaren explicant (49 en el grup de control i 52 en el grup experimental); no obstant això, els estudiants de Professorat manifestaren una certa propensió a dibuixar-lo en actitud d'ajut a un o a diversos deixebles. Fixem-nos també que una quarta part dels universitaris dels dos grups figuraren el mestre vigilant els escolars.

### 3. EVOLUCIÓ DE LA IDENTIFICACIÓ PERSONAL AMB LA FIGURA DEL MESTRE AL LLARG DELS ESTUDIS DE PROFESSORAT D'E.B.

La segona comparació s'establí entre els cursos primer i tercer de l'Escola Universitària de Professorat d'E.B.

La nostra hipòtesi de treball era que els estudiants de tercer curs es manifestarien més identificats amb el seu futur rol que els de primer, però aquest supòsit no va ésser confirmat per tots els indicadors, com hom veu a la taula segona.

El primer curs assumí la funció del grup de control, i el tercer curs la de grup experimental (7). Els resultats es consignen a la taula segona.

Ens va sorprendre que sols 48 estudiants pintassin una persona del mateix sexe; 32 noies dibuixaren un home i en uns 50 casos la representació era tan esquemàtica que no calia intentar la diferenciació sexual. A més de la possible confusió semàntica ja mencionada, podria influir en aquest fet l'estudi de l'Organització Escolar, per tal com en els dibuixos es notava una tendència a representar el pla d'una aula i a presentar d'una manera simbòlica els seus elements personals i materials, la qual cosa dificultava la introducció dels indicadors emprats en l'avaluació del test. Aquesta és també segurament la causa de la relativament migrada presència d'una ambient acollidor i pulcre (sols en un 31,75% dels dibuixos) i de la inserció d'abundant material escolar (sols en un 55,4%). L'esmentat esquematisme degué ésser la causa dels 28 dibuixos del grup de tercer, en què les aules romanen desertes, i del major nombre de representacions d'una classe d'E.B. o de B.U.P. en el grup de control que en el grup experimental.

En els dibuixos del tercer curs hi ha una tendència ben marcada a no situar el mestre en una posició prominent (78 casos, a primer foren 133) i a no atorgar una significació tan gran al tema del control, per tal com sols 94 alumnes pinten una aula en aquesta situació, dementre que en el grup de primer foren 136 els qui introduïren aquest tret. Se'n podria deduir tal volta que, quant més s'acosta el final dels estudis de Magisteri, hom té més confiança en si mateix, esperant obtenir èxit en el treball docent i en la comesa educativa sense apel·lar a mitjans coercitius. Això no

obstant és evident el rebuig general de la situació d'una classe sens control.

On s'acomplí la hipòtesi de treball fou en els tres últims indicadors. És evident que els estudis, les lectures i les pràctiques que es porten a terme al llarg dels tres anys de la carrera de Professorat contribueixen a modificar els estereotips que hom té, quan inicia els estudis, de la figura del mestre.

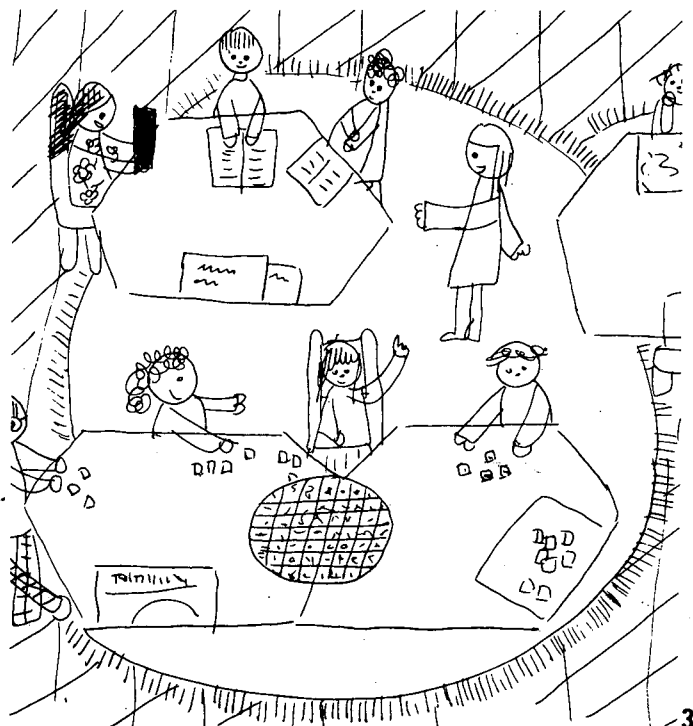
En aquests indicadors es dona ententent una claríssima aspiració d'aproximar-se als deixebles, la qual cosa es tradueix en la tendència a no pintar un mestre d'excessiva grandària, a presentar-lo prestant ajut als nins més que en positura d'explicació o en actitud de vigilància.

La influència de la Didàctica i de les tècniques d'Organització Escolar es fa patent en la distribució dels alumnes. En el grup de primer es donen 119 casos de distribució individual (77 són estrictament individuals), dementre que en el grup de tercer sols n'hi ha 39 (13, estrictament individuals). S'observa també una significativa preferència pel treball en equip en el grup de tercer curs.

### 4. CONCLUSIONS.

El nostre treball —no es tracta de la simple repetició d'un experiment, donat que hem incorporat nous indicadors al test—, és sols una pre-investigació. Una interpretació exhaustiva i una tipificació d'aquest test excedeixen les nostres pretensions i possibilitats. Tot i això consideram que podem formular algunes apreciacions vàlides.

És evident que hi ha una diferència molt gran entre els dibuixos dels alumnes d'Empresarials i els de Professorat d'E.B. Aquesta diversitat per nosaltres no té un sentit ètic, sols indica que les imatges que tenen del mestre els elements d'aquests dos grups divergeixen moltíssim. Els alumnes del grup de control tenen una tendència conscient o inconscient a recalcar els trets negatius del mestre, perquè recorden, potser, passades experiències dels anys de Bàsica o de B.U.P., i no es mostren identificats amb el rol



(7) Per adequar les dimensions d'ambdues poblacions es va prescindir per mitjà de procediments aleatoris de 19 alumnes de tercer curs, de manera, que ambdós conjunts quedaren integrats per 148 elements.

del professor. Els seus projectes vitals s'orienten cap a altres indrets molt allunyats d'una aula de classe. Els estudiants de Professorat d'E.B. tendeixen a realçar els aspectes positius de la figura del mestre i de la seva actuació, se senten identificats amb el seu futur rol i deixen entreveure llur preocupació per la consecució d'una vida professional fructuosa i agradable (ambient acollidor i pulcre, abundós material escolar, posició prominent del mestre, control...)

En la comparació establerta entre els alumnes de primer i tercer curs de la nostra Escola Universitària de Professorat d'E.B. no es confirmaren del tot les nostres expectatives. S'hi trasllueix l'influx de la formació rebuda, pel que fa esguard a l'activitat docent i a les interrelacions mestre-alumnes; ara bé, trobam a faltar a molts de casos la identificació personal amb el rol de mestre. Si el descens del nombre de dibuixos on s'exterioritzen els indicadors de la representació d'una persona del propi sexe, de la posició prominent del mestre i del control a l'aula, és ocasionat

per una major confiança en els propis recursos i forces i per una decidida esperança d'èxit, ens trobariem davant un fet altament positiu, però, si es tracta d'un excessiu predomini de les estructures i de les tècniques —recordem els dibuixos esquematitzats— o de dissimular per mitjà de les abstraccions i de les simplificacions la por a l'apassionant aventura de conviure amb les generacions joves, hauriem de doldre'ns que el mestre del dia de demà estigués perdent la il·lusió i el deler per l'edificació d'una humanitat millor.

A les Escoles Universitàries de Professorat d'E.B. és absolutament necessària l'acció tutorial en la doble perspectiva personal i professional, com sigui que la forma de vida del mestre implica una profunda compenetració entre individu i quefer. Les potencialitats d'aquests test, atès el seu caràcter projectiu, no s'han exhaurit en el nostre breu estudi. Pensam que la seva aplicació pot donar després lloc a entrevistes molt profitoses i a la formulació de valuosos consells orientadors.

TAULA I

Indicadors	Grup de control	Grup experimental
Dibuixar una persona del mateix sexe	54 (55,1%)	63 (64,28%)
Dibuixar una classe d'E.B. o de B.U.P.	35 (35,71%)	96 (97,95%)
Dibuixar l'aula on es realitza el test	48 (48,97%)	
Ambient acollidor i pulcre	3 (3,06%)	43 (43,87%)
Abundant material d'ensenyança	3 (3,06%)	33 (33,67%)
El mestre en posició prominent	82 (83,67%)	85 (86,73%)
Una classe amb control	64 (65,3%)	91 (92,85%)
Una classe sense control	18 (18,37%)	6 (6,12%)
Dimensions de la figura del mestre en relació amb les dels alumnes		
major	60 (61,22%)	70 (71,43%)
igual	21 (21,43%)	25 (25,51%)
menor	2 (2,04%)	2 (2,04%)
Posició del mestre en relació amb els alumnes		
prop	7 (7,14%)	38 (38,78%)
lluny	74 (75,51%)	51 (52,04%)
aïllat	3 (3,06%)	8 (8,16%)
Distribució dels alumnes per al treball escolar		
individual	75 (76,5%)	78 (79,59%)
en equip	1 (1,02%)	12 (12,24%)
Activitat del mestre		
explica	49 (50%)	52 (53,06%)
ajuda un o diversos alumnes	5 (5,10%)	16 (16,33%)
vigila	25 (25,51%)	29 (29,59%)

TAULA II

Indicadors	Grup de control	Grup experimental
Dibuixar una persona del mateix sexe	94 (68,51%)	48 (32,43%)
Dibuixar una classe d'E.B. o de B.U.P.	144 (97,29%)	118 (79,72%)
Ambient acollidor i pulcre	53 (35,81%)	47 (31,75%)
Abundant material d'ensenyança	54 (36,48%)	82 (55,4%)
El mestre en posició prominent	133 (89,86%)	78 (52,7%)
Una classe amb control	136 (91,89%)	94 (63,51%)
Una classe sense control	9 (6,08%)	7 (4,72%)
Dimensions de la figura del mestre en relació amb les dels alumnes		
major	122 (82,43%)	62 (41,89%)
igual	32 (21,62%)	37 (25%)
menor	2 (1,35%)	1 (0,68%)
Posició del mestre en relació amb els alumnes		
prop	58 (39,19%)	59 (39,86%)
lluny	81 (54,73%)	27 (18,24%)
aïllat	8 (5,41%)	8 (5,41%)
Distribució dels alumnes per al treball escolar		
individual	119 (80,41%)	39 (26,35%)
en equip	18 (12,16%)	67 (45,27%)
Activitat del mestre		
explica	75 (50,68%)	17 (11,49%)
ajuda un o diversos alumnes	26 (17,57%)	47 (31,76%)
vigila	44 (29,73%)	26 (17,57%)

(8) Els dos grups consten cada un d'ells de 98 persones. Sols es computen els indicadors que es manifesten clarament en el dibuix realitzat.

(9) A cada grup hi ha 148 persones. Pel que fa a la computació de les dades, VD. la nota anterior.

# EL LLIBRE INFANTIL D'IMAGINACIÓ EN CATALÀ A LA POSTGUERRA: (1939-1961). Una aproximació. (I)

per RAMON BASSA

## 1. LA INTERVENCIÓ SÒCIO-EDUCATIVA EN EL LLIBRE PER A INFANTS.

### ALGUNES HIPÒTESIS.

La finalitat principal d'aquest article és presentar unes reflexions sobre el paper que juga i ha jugat el llibre infantil en llengua catalana a partir de la postguerra com a element d'intervenció sòcio-educativa, i tractar de marcar-ne els principals períodes.

Per què aquesta temàtica?

Per un triple motiu:

1r.- El llibre infantil té implícitament un missatge educatiu. L'anàlisi d'aquest contingut es pot fer des del camp de les Ciències de l'Educació, ja que no és una anàlisi literària de la forma, sinó de les finalitats sòcio-educatives i ideològiques del contingut.

Aquesta és una de les nostres hipòtesis de treball: El llibre per a infants és un element d'intervenció sòcio-educativa a través del missatge pedagògic que transmet, conscientment o incoscientment. Ha volgut i vol transmetre uns continguts i uns valors de caire educatiu. L'anàlisi de quins són aquests valors, serveix per entendre quin paper se li ha volgut fer jugar o ha pogut jugar: preceptes morals, records personals, visió de la història, dels rols sexuals, dels fets socials, de l'amistat, etc...

2n.- El llibre per a infants segueix una línia que es troba lligada a la situació sòcio-històrica i cultural de cada país concret.

El llibre per a infants és una forma de cultura, i com a tal, pateix i reflecteix la situació d'aquesta. Segons la concepció de l'educació, del nin, de la nina, dels valors culturals i socials, etc..., serà també, el llibre per a infants.

3r.- El cas del llibre per a infants, en català, a partir de 1939, és encara una situació més especial.

Certes àrees o formes d'intervenció, li estan vedades pel fet d'esser escrit en llengua catalana, la qual es troba prohibida als mitjans de comunicació i a l'escola.

Aleshores, aquesta interrelació Educació-Societat, no es pot produir a l'interior del Sistema Escolar, i cal cercar,

tenir o crear noves formes d'intervencionisme sòcio-educatiu, entès aquest terme en el sentit que marca A.J. COLOM (1983), quan assenyala com a factors a estudiar: "El paper educador de la societat en un sentit socialitzador.

El paper socialitzador de l'educació". (1)

L'Escoltisme català, certes escoles "noves", el llibre per a infants, seran algunes d'aquestes formes d'intervenció sòcio-educativa, d'intentar "fer país".

És així, com seguint aquesta tercera tesi, creim que dins aquest procés es produeix una relació entre aquesta "nova" concepció educativa i la línia que segueix i seguiran els llibres per a infants en llengua catalana.

En aquest article analitzam o descrivim, bàsicament, el període més difícil d'estudiar, pel problema que presentava, poder fer una actuació en llengua catalana des d'alguna institució o grup —llevat, tal vegada de l'Església, com per la poca documentació escrita—, ens referim al període que va des de 1939 a 1961.

### 1.1. Alguns camps:

D'aquí, doncs, que per entendre com s'interrelacionen els elements que configuren el llibre infantil, cal conjugar la informació, la documentació i l'anàlisi d'una sèrie de camps; d'entre els més importants, destacariem:

1.1.1. La història sòcio-cultural en què es troba cada país concret.

1.1.2. La història i l'anàlisi de les idees i actuacions educatives existents a cada període.

1.1.3. La història i l'anàlisi del llibre per a infants, partint dels d'imaginació i veient els de coneixement i de lectures escolars.

(1) Vegeu l'article d'Antoni J. COLOM CAÑELLAS: "La Pedagogia Social como modelo de intervención socio-educativa". Revista BORDÓN, n° 247. Madrid, març-abril 1983. Pp. 170.

1.1.4. Estudiar les etapes socio-històriques concretes i l'evolució que ha seguit i que ha marcat al llibre per a infants.

Aquesta anàlisi, precisa una metodologia i unes hipòtesis que la sustentin, per no caure en un llistat de conceptes aïllats, sense cap relació amb unes causes socials, culturals i històriques.

1.1.5. Estudi i història de les il·lustracions dels llibres per a infants.

## 2. ETAPES O ÈPOQUES SÒCIO-HISTÒRIQUES DEL LLIBRE INFANTIL D'IMAGINACIÓ EN CATALÀ.

Les etapes o èpoques socio-històriques en què dividiríem el llibre per a infants en llengua catalana, representarien un intent d'assenyalar els principals períodes que, "a grosso modo", agrupen tota una línia o un conjunt de característiques generals semblants, tot i que hi puguin haver, subetapes que marquin una evolució amb unes certes diferències.

Així, senyalaríem:

2.1. **De la resistència a la continuïtat:** (1939-1961).

2.1.1. Resistència (1939-1956).

2.1.2. Els inicis del redreçament (1957-1961).

2.2. **La represa i renovació** (1962-1970).

2.3. **L'auge** (1970-198...):

2.3.1. El gran "boom". (1970-75).

2.3.2. Nous camins. (1976-198...).



## 2.1. 1ra. ÈPOCA: DE LA RESISTÈNCIA A LA CONTINUÏTAT (1939-1961).

### 2.1.1. Resistència

Quan l'any 1939 les tropes franquistes acaben amb els darrers reductes de la Segona República, no només es tanca un període històric i se n'obre un altra per a la societat espanyola, sinó que per a la societat i la cultura catalanes comença un període obscur i amarg. La cultura, l'ús públic de la llengua catalana, l'escola catalana i en català, la premsa, la Universitat, les institucions públiques i tants altres camps, paguen les conseqüències d'haver estat els perdedors.

El llibre infantil, així com el llibre en general, no escapa a la greu situació en què ha quedat totes les manifestacions de la cultura catalana.

Les característiques principals d'aquest primer període són:

a) Censura prèvia del contingut de les publicacions.

b) Prohibició d'editar llibres en llengua catalana que no siguin d'autors "clàssics".

c) Escassíssima producció editorial per les dificultats polítiques i econòmiques.

d) Poca producció d'autors catalans.

Fins ara s'havia cregut que el primer llibre per a infants en català, entès en un sentit ampli aquest concepte, no s'havia publicat fins a l'any 1946. I així s'ha publicat a diversos articles i estudis (2).

**Les millors rondalles de Mallorca** (Palma: Moll, 1946) i **El gegant dels aires**, novel·la d'aventures adaptada per Josep M. Folch i Torres (Barcelona: Baguñà, 1946) eren considerades com a primeres publicacions.

No obstant, a Mallorca, ja l'any 1939 surt una obra de teatre infantil escrita per Gabriel Cortès Cortès amb el pseudònim Amadis: **Madó Bruixa**. Comèdia en un acte i prosa.- S.I. Palma: Estampa de la Llibreria Politécnica, 1939. (Galeria Teatral Mallorquina, 14).- 23 p., tal com ens indica Jaume Bover (3).

Per una altra part, si consideram les **Rondaies mallorquines** com a llibres per als infants, la data es continua el 1940, ja que com ens indica Josep Massot i Muntaner, entre l'any 1940 i 1942 sortiren en dates falses o sense data, altres volums de les **Rondaies**: I, VI, VII, VII, IX, XI i XII (4).

(2) Així, entre els pocs estudis fets, citariem els esplèndids treballs de: Teresa ROVIRA: "El llibre infantil" a la revista DESTINO n° monogràfic sobre "Cataluña en la época franquista (1939-75)". Barcelona, 1976, p. 129.

Teresa ROVIRA: "La literatura infantil i juvenil", fascicle n° 25, dins la col·lecció "Història de la literatura catalana".- Barcelona: Edicions 62/ORBIS, 1984.

Núria VENTURA: *Bibliografia històrica del llibre infantil en català. 1939-1970*. Barcelona: Escola Univ. de Bibliologia, 1970. (Inèdita).

(3) Per a una bibliografia més detallada, vegeu l'article de Jaume BOVER: "Per a una bibliografia de la literatura infantil a les Illes Balears".- Revista MAINA, n° 0. Palma: Escola Univ. Professorat E.G.B., desembre 1979, Pp. 56-59.

(4) Vegeu de Josep MASSOT i MUNTANER: *Cultura i vida a Mallorca entre la guerra i la postguerra (1930-1950)*.- Monserrat: Publicacions de l'Abadía, 1978, Pp. 200.

També ens indica com el 1941 havien pogut sortir de la Impremta Mossèn Alcover els volums IV, V i X de l'edició definitiva de l'**Aplec de Rondalles mallorquines d'en Jordi des Recó**. Però el 7 de novembre de 1944 la "Delegación Nacional de Propaganda" autoritza "en principio" la continuació de l'**Aplec** "an reserva de cambiar el título por su traducción castellana adecuada y de que la obra vaya precedida de un prólogo en español" (5). En vista d'aquestes condicions s'ajornà la seva publicació.

A Mallorca, durant la guerra civil, també es publicaren altres obretes menors de teatre infantil; i com diu Jaume Bover:

"Pot sorprendre el fet de la publicació de llibres infantils, principalment de teatre, en català i en plena guerra civil. Una explicació podria ser la filiació religiosa dels autors o el seu emparentiu amb les altes jerarquies de l'època" (6).

L'any 1947 trobam —segons ha estudiat i catalogat Núria Ventura— ja una desena de llibres per a infants, però que són bàsicament, reedicions d'abans de la guerra, com set novel·les de l'antiga col·lecció "Biblioteca Patufet" escrites per Josep M. Folch i Torres, un llibre de Lola Anglada: **Contes meravellosos** (Barcelona: Impr. F. Rodríguez, 1947.- 2a. edic.), i el llibre de Josep M. de Sagarra: **Ocells amics** (Barcelona: Joventut, 1947). Hi compareix també un llibre nou de Manuel González Martí: **Contes del pla i de la muntanya**.- (València: M. González Martí, 1947).

D'aquesta primera època, de resistència, citariem:

El 1948, el llibre de Ferran Soldevila: **Faules**.- (Barcelona: Impr. Clarasó, 1948).

Joan Sales, al seu retorn, adaptà per als infants Rondalles i narracions de Ramon Llull, Mistral, Verdaguier, Guimerà, Alcover, etc., que es publiquen per l'editorial Ariel a la col·lecció "**Rondalles**" (1948-1954).

El 1951 es tornen a editar les narracions de Carles Riba reunides al llibre: **Sis Joans** (Barcelona: Joventut) que s'havia publicat per primera vegada l'any 1928.

Destacables són el 1952 les reedicions de traduccions al català de llibres de H.C. Andersen: **Contes** (Barcelona: Selecta), feta per Josep Carner, i dels escrits de Rudyard Kipling: **Primer llibre de la jungla** i **Segon llibre de la jungla** (Barcelona: Selecta), traduïts per Marià Manent. Hem de destacar com aquests dos darrers llibres foren adoptats per l'Escoltisme, dins la seva branca "Llobatons" i la seva terminologia i personatges emprats com a símbols educatius: Bagheera, Baloo, Akela, Consell de Roca, etc.

El 1953, Joan Castelló Guasch publica les **Rondalles eivissenques** (Palma: Impr. Suc. d'en F. Ferrer), i el 1955, **Rondalles d'Eivissa**.- Palma: Moll, 1955.- (Les Illes d'Or, 64).

(5) Ibidem anterior.

També, vegeu de Josep MASSOT i MUNTANER: "La represa del llibre català a la postguerra".- Revista ELS MARGES, 17.- Barcelona: Curial Edicions Catalanes, 1980.- Pp. 88-102.

(6) Vegeu de Jaume BOVER (1979), l'article citat anteriorment, p. 56.

(7) Vegeu: Teresa ROVIRA (1984), fascicle citat anteriorment, p. 304.

## Franco

En la pared más importante de las escuelas está, junto al Crucifijo, el retrato de Franco.

Esta fotografía se pone para que todos recordemos siempre quien es el Jefe del Estado.

Franco es el que más manda en España. Todos debemos obedecerle y respetarle.

Franco es militar. Cuando era joven luchó en Africa. En la guerra de Liberación mandaba las tropas españolas que alcanzaron la victoria.



Il·lustració del llibre: *Lecciones amenas*. (1959).

A partir de l'any 1954 apareixen un parell de col·leccions, del tipus del que Teresa Rovira anomena "literatura de quiosc", és a dir, historietes curtes, amb poques planes, fetes en sèrie, com "**Contes i Rondalles**" de l'Editorial Arttgas o "**Història i Llegendes**" de la Hispano Americana de Ediciones.

### 2.1.2. Els inicis del redreçament

Amb l'aparició dels primers "**Albums Babar**", a partir de 1957, com bé ha indicat Teresa Rovira "s'inicia la incorporació al català dels moderns llibres d'imatges difosos internacionalment" (7). Els dos llibres de Jean de Brunhoff: **La infància de Babar** i **Babar i la vella senyora** (Barcelona: Aymà, 1957), traduïts per Carles Riba, marquen l'inici de la voluntat d'incorporació de les traduccions de llibres estrangers moderns, especialment francesos.

L'any 1958 surt la nova col·lecció "Sant Jordi" de l'editorial Arimany, amb dos llibres, un de Jules Verne: **La volta al món en vuitanta dies**, i l'altre de Roser CARDUS: **El príncep bandoler**. També s'edita el volum II i II de les "**Històries exemplars**" de Josep M. Folch i Torres., així com dos números de la col·lecció Ajax: **Els almogavers**; **El timbal del Bruc**. (Barcelona: M. Salvatella, 1958).

A Mallorca, Gabriel Fuster Forteza publica una separata de 100 exemplars del semanari "Manacor" de l'1 de març, on sota el títol de **Història de Dues Melles** (sic) (Manacor: Impr. Rosselló, 1958), apareix una narració per a infants. L'any següent hi hauria una edició a la venda pública: **Història de dues mel·les. Una rondalla per a nins**. (Palma: Impr. Mossèn Alcover, 1959).

També, el mateix any 1959, surt de Bartomeu Fiol: *De com mestre Joan Pipa la va perdre*. (Palma: Nova Acció Editora, 1959). Amb 18 il·lustracions de Pau Fornés.

Creim que aquest redreçament de la literatura per a infants és conseqüència de la recuperació d'un nou tipus d'escoles i d'una concepció pedagògica que sorgeixen amb una voluntat d'esser no-dogmàtiques, actives i de caire català, com són, entre altres, l'Escola Laietània (1953), l'Escola Sant Gregori (1955), l'Escola Talitha (1956) i l'Escola Costa i Llobera (1957).

Així ho veu un dels seus protagonistes, Jordi Galí, quan diu: "*La virada important i el procés d'expansió de l'escola d'esperit català es va produir a partir del quinquenni 1950-55. Va ésser fruit d'unes possibilitats externes, però sobretot de dues exigències vitals i complementàries que imposava el país que estava naixent: l'exigència d'una escola moderna, oberta, de qualitat pedagògica i sobretot lliure de l'opressió espiritual que endogalava la vida del país; i el convenciment, potser encara implícit en aquells moments en la ment d'algú, que aquesta mena d'escola era precisament la nostra, la catalana. Podríem dir que la catalanització de l'escola era una espècie de conseqüència biològica del desig de qualitat que podem anomenar europea i que no podrà florir mai sota dogals ideològics sinó únicament en un clima, català, de llibertat*" (8).

Dins aquest clima d'obertura, "europeu", com és definit, no és estrany que l'intervencionisme sòcio-educatiu en els llibres per a infants, i que inicia aquesta evolució "moderna", sigui orientat cap a introduir, també, traduccions

(8) Vegeu l'article de Jordi GALÍ: "*Panorama històric de l'Escola Catalana*". Butlletí interior del Seminari de la DEC, "*Especial Escola Catalana*". Barcelona: Omnium Cultural, 1976, Pp. 27-28.

(9) Ens referim a la ja citada tesina de Núria VENTURA (1970). Excel·lent treball de catalogació històrica, desgraciadament i incomprendiblement, inèdit.

al català, d'edicions de llibres francesos, com el cas citat anteriorment de *Babar*. Tendència, per altra part, que continuarà durant els anys seixanta d'una manera progressiva.

Així, aquest lent, però constant redreçament, que influirà, des de l'ensenyament al llibre per a infants, es materialitza a finals dels anys cinquanta, amb l'aparició de dues editorials: *Estela* (1958) i *Nova Terra* (1959), que tendran un paper destacat els anys seixanta, pel fet de publicar obres pedagògiques —entre altres els premis de pedagogia "*Antoni Balmanya*" a l'editorial Nova Terra—, i d'estar relacionades amb els principals elements iniciadors de la recuperació i renovació pedagògiques a Catalunya, els quals també hi col·laboraven.

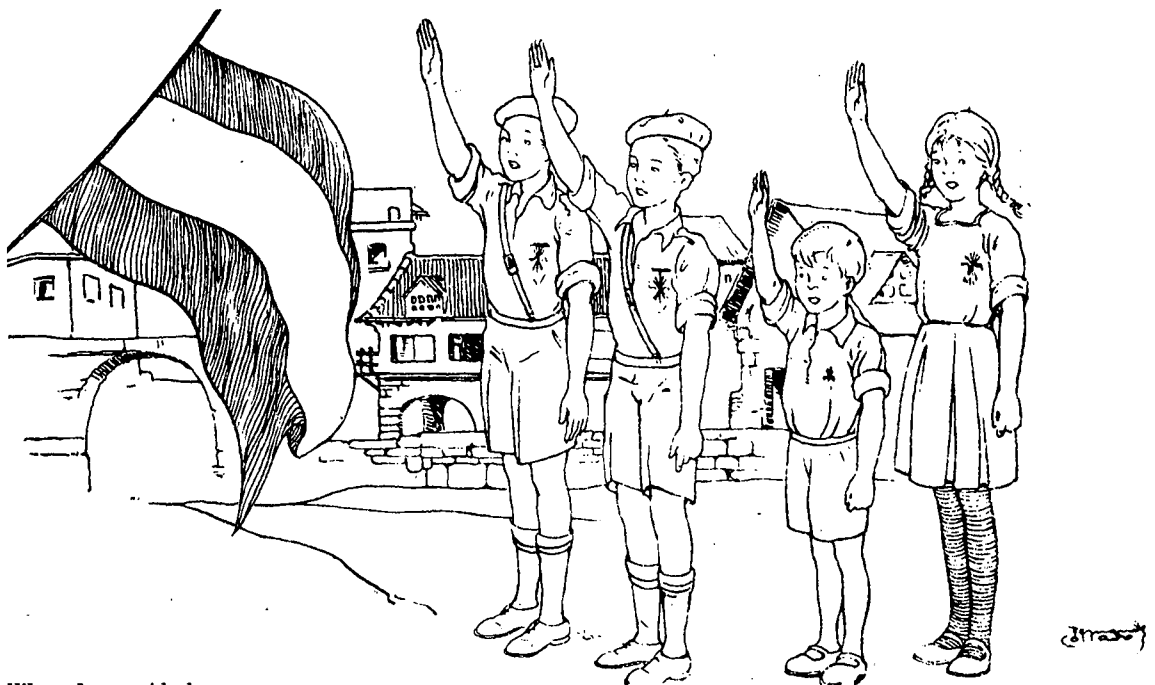
L'editorial Estela que es presenta amb l'eslogan: "Per als cristians del nostre temps", donarà a conèixer en català dins la col·lecció "Espiritualitat" les obres de Michel Quoist: *Pregàries* i *Reixir*, que tendran un èxit i una difusió molt destacats en aquells temps, el 1961 s'han editat ja 6.000 exemplars del llibre *Pregàries*.

També, ja per a infants, edita la col·lecció "*Llibres Infants Estela. Primera sèrie (5 a 9 anys)*" amb: *Jo sóc el gos.*- *Els bons amics.*- *Una història de ratolins.*- Així com la traducció al català del llibre d'Antoine de Saint-Éxupéry: *El petit príncep*. (Barcelona: Estela, 1959).

Durant aquest període, doncs, segons la catalogació feta per Núria Ventura (9), s'han publicat uns 160 llibres per a infants, comptant les traduccions i reedicions de llibres d'abans de 1939. Apart de la quinzena de títols publicats a Mallorca entre edicions de *Rondaies* i obretes per a infants.

I així, arribam a un nou període. Però, això és una altra història...

Mallorca, gener de 1985.



Il·lustració del llibre *Ingenuidades*.  
44 Barcelona: Salvatella, 1939.

Nuestra bandera

# LES GUIES TELEFÒNIQUES COM A RECURS DIDÀCTIC I PER A LA INVESTIGACIÓ.

per PERE JOAN BRUNET ESTARELLAS

## Consideracions generals.

Plantejar la possibilitat d'utilització de les Guies Telefòniques, de publicació anual o bianual, com a recurs o font per a la investigació pot parèixer a alguns un absurd, especialment a aquells caps closos que d'una manera massa automàtica només han rentabilitzat les seves publicacions amb fonts tradicionals com el Cens de Població, el Cadastre, etc, sense tenir en compte que no són ni absolutament perfectes en la seva elaboració ni, per tant, totalment fiables.

L'interès de les Guies Telefòniques per a segons quins nivells de investigació és realment rellevant i aquesta qüestió l'han ressaltada a la pràctica ja bastants d'autors dins àrees tan diverses com la geografia, o l'antropologia, la sociologia, la psicologia etc. Només per citar qualche treball que, per la seva elaboració hagi utilitzat Guies, recordarem aquí l'estudi etimològic de certs llinatges de Mallorca duit a terme per J. Miralles Monserrat (1976), el de C. Picornell Bauçà (1982) sobre la nova toponímia compareguda arran del turisme, l'estudi de localització funcional a la ciutat de Ponferrada de J.L. Alonso Santos (1984) o un de nostre, encara en premsa, sobre la difusió de la banca a les Balears i, especialment, a Palma.

La publicació de la Guia de telèfons, segons un dret atorgat als abonats, suposa poder disposar d'una informació escalonada al llarg del temps (en certs cassos d'un centenar d'anys), d'especial importància per a la realització de treballs històrics. Convé recordar aquí que, a l'Estat Espanyol, la primera comunicació telefònica es va realitzar l'any 1877 a Barcelona, concretament entre Montjuïc i la Ciutatella. Al cap de pot temps, la connexió entre aquesta ciutat amb Girona l'allargament d'una línia que coincidia paral·lela a la via fèrria, inaugura una nova etapa de les comunicacions interurbanes.

Però si, per una part, és avantatjós poder retrocedir en el temps mitjançant l'ajuda de les Guies, per altra, el fet que sigui cada vegada més important el nombre d'abonats al servei de la CTNE permet poder disposar d'una mostra social més àmplia. També en aquest cas convé fer una referència històrica i és que la CTNE es va crear el 1924, seguint un procés de centralització dels serveis telefònics, fins aquells moments dispersos i relacionats solament amb la iniciativa d'uns pocs.

Dins un o altre període, serveis com el bancari, financer o d'assegurances, els de l'Administració Pública o els professionals liberals, entre molts d'altres, varen tenir des d'un principi especial interès a abonar-se al servei en profit dels seus propis interessos. I si a un principi foren els personatges més o manco qualificats els únics que apareixien a les Guies, l'augment del nivell de vida s'encarregarà finalment d'incorporar els grups socials de menors possibilitats econòmiques i cada vegada més diversificats.



Aquestes qüestions ens permeten descobrir les àmplies possibilitats d'anàlisi que ofereixen les Guies telefòniques a distints nivells en relació amb aspectes socio-econòmics (com a paràmetre de desenvolupament tècnic i econòmic), històrics (difusió d'aquesta tecnologia, de les distintes activitats, etc.) o locacionals (diferenciació espacial de funcions, localització urbana de les distintes activitats...) o amb aquells als quals dugui la pròpia imaginació de l'investigador.

La relació de telèfons per habitants es ve utilitzant com un indicador del nivell de consum de la població, similar al que utilitza el nombre de televisors, ràdios, diaris publicats o cotxes en circulació per mil habitants, tal com ho fan publicacions com el *Calendario Altante d'Agostini*, els estudis econòmics de l'OCDE, els anuaris estadístics de l'ONU i altres.

Concretament, l'Anuario del Mercado Español de Banesto ha anat presentant, des de fa bastant d'anys (principis dels 70), l'evolució a escala estatal i internacional del nombre de telèfons per mil habitants com un indicador socio-econòmic del mercat, juntament amb una trentena de variables més. Amb estudis com aquest es tendeix a demostrar la relació existent entre els nivells d'equipament telefònic i els nivells de renda nacional, sotmesos a una forta correlació com ho mostren les següents dades de l'OCDE per a 1977:

Així i tot, del servei telefònic cal tenir en compte dos aspectes que freqüentment es confonen i que són: la consideració del telèfon com a equipament (potencial de comunicació en perspectiva d'ús) o l'ús efectiu que se'n fa (intensitat de comunicació). Una cosa és l'equipament i l'altra, molt distinta, és el moviment o flux que mou. I realment de les Guies només es pot treure informació del primer cas.

Una altra consideració que també convé fer, per tal com pot produir múltiples confusions, és la de l'existència de dos conceptes: el del telèfon i el de la línia. Aquesta diferenciació és important perquè l'existència d'un aparell o l'aparició a la Guia d'un número de telèfon pot suposar situacions molt distintes i, per tant, produir distints efectes en el sistema. El telèfon normal només admet poder fer o rebre simultàniament una cridada perquè existeix solament una línia. Però altres telèfons, quasi de la mateixa mida i fisonomia que el primer, admeten ja una sèrie de cridades al mateix temps que son distribuïdes per les línies interiors als distints supletoris. Evidentment aquest darrer sistema, conegut com centraleta, tindrà un caràcter marcadament comercial i, en funció dels interessos de l'arrendatari (la CTNE no ven el material sinó que l'arrenda), es podrà substituir per centraletes de major capacitat. Però a la Guia només apareixerà un sol número de telèfon, en aquest cas amb un asterisc (\*) anteposat

com a distintiu. La localització d'aquestes particularitats damunt un pla urbà podrà servir en definitiva per caracteritzar les zones amb unes funcions comercials i productives específiques, en front de les que tenen una clara dominància residencial.

Un significat totalment distint té un altre distintiu, també anteposat al número de telèfon: la línia horitzontal. Servirà en aquest cas per localitzar aquells telèfons amb duplicitat, o sigui, els que a la Guia venen a nom de distintes persones de la mateixa família, dins l'ordre alfabètic que els correspongui. Si no es té en compte aquest aspecte, la comptabilització de telèfons pot ésser superior al real.

La Guia, a més, informa d'una sèrie d'aspectes diferencials a nivell territorial del servei telefònic. No tothom gaudeix de les mateixes condicions de comunicació i d'això n'és un exemple destacable la funció informativa que ha assumit el monopoli els darrers anys en el que s'anomena "serveis de Companyia": informació meteorològica, horària, esportiva o de notícies. Així com el procés d'automatització de la xarxa ha estat una millora tècnica iniciada primer a les grans ciutats (Madrid 1926) i a partir dels anys 60 a nivell interurbà fins estendre's per tot arreu, la CTNE només ofereix els serveis informatius abans esmentats a àrees urbanes específiques i amb tarifes relativament elevades. Basti dir que avui, a les nostres illes, aquest servei només cobreix els nuclis urbans de Palma, Maó i Eivissa.

Abans de passar a descriure les parts que componen la Guia convé fer una sèrie de referències respecte a un punt que és fonamental dins el sistema de telefonia: el número de telèfon, d'especial profit per a treballs de caràcter històric i territorial.

Realment, l'assignació d'un número de telèfon a una persona o entitat pot ser considerat com una codificació semblant a la del d.n.i. o a la d'afiliació a la Seguretat Social. S'ha de tenir en compte, malgrat tot, que la codificació numèrica dels telèfons ha estat un dels aspectes del sistema que ha sofert més canvis els darrers anys a causa de la seva forta expansió així com del procés d'automatització del servei. Ha estat precisament en el moment de substituir-se el servei manual de centraleta per l'automàtic que els números dels abonats han passat de ser correlatius a cada localitat a organitzar-se, per pròpies exigències d'operativitat dels sistema, en base a un codi territorial. A cada unitat territorial o administrativa se li han assignat uns prefixos telefònics determinats (entre províncies o internacionals) o els primers números del telèfon.

Però hem parlat abans de canvis de co-

	turisme x 1.000	telèfons x 1.000	televisors x 1.000	renda estatal en dòlars
Estats Units	505	744	571	6.860
Espanya	161	261	185	3.650
Irlanda	180	161	193	2.760
Turquia	11	28	44	1.120
Suïssa	307	657	285	9.560
Iugoslàvia	88	71	161	—





dificació i per això creim important presentar un exemple propi, de les nostres illes. El 1964 els telèfons de Palma tenien cinc dígitos o números, els de Maó quatre i tota l'illa d'Eivissa (inclosa la seva capital) seguia encara dependent del sistema manual com la resta de municipis i localitats no esmentats. Per a aquests darrers casos, no cal dir que l'enumeració a cada lloc començava al número 1 i acabava al darrer implantat. El 1973, en ple desenvolupament de la xarxa automàtica, aquesta millora s'havia implantat ja als principals nuclis urbans de les tres illes quedava constituïda la codificació telefònica de sis números i amb la diferència substancial en els primers dígitos que els de Palma començaven en 21, 22, 23, 25, 26 y 27, els d'Eivissa en 30 i 31, i els de Maó en 35 i 36. El gran desenvolupament del servei telefònic posterior a les nostres illes evidentment exigí l'ampliació dels còdis, de manera que en l'actualitat, incorporades totes les poblacions illenques al sistema automàtic, es poden reconèixer les distintes unitats territorials a partir dels dos primers números de la següent manera:

Palma - 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 40, 41, 45, 46

Reste de Mallorca - 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58.

Menorca - 36, 37, 38.

Eivissa i Formentera - 30, 32, 33, 34

A més de l'assignació d'aquests números a les grans unitats territorial, un examen detallat de les Guies descobreix la relació de cada uns d'ells amb unitats encara més petites, per exemple sectors urbans (districtes telefònics), d'especial interès per a la realització de treballs de localització a dins la ciutat.

Però convè, també en aquest cas, fer una nova apreciació d'aquest material per tal de no incórrer en errors. En realitat no existeix una total coincidència entre les distintes unitats territorials codificades telefònicament i les unitats administratives a les quals pareixen referir-se. Aquesta qüestió precisament és descoberta a la part informativa de la mateixa Guia quan diu que "el límit de la Red Automàtica Provincial no sempre coincideix con la de la província administrativa".

Es més que evident que l'automatització de la xarxa telefònica va representar un important avanç, però també s'ha de dir que l'existència de l'antic servei mitjançant operadora (sistema manual) i la disponibilitat de Guies anteriors a aquest canvi permetia la possibilitat de dur a terme investigacions de caràcter sociològic, lligades al procés de difusió del servei als distintes municipis de referència. Amb el sistema manual l'enumeració telefònica seguia un ordre d'aparició lògic. Això vol dir que amb les Guies es

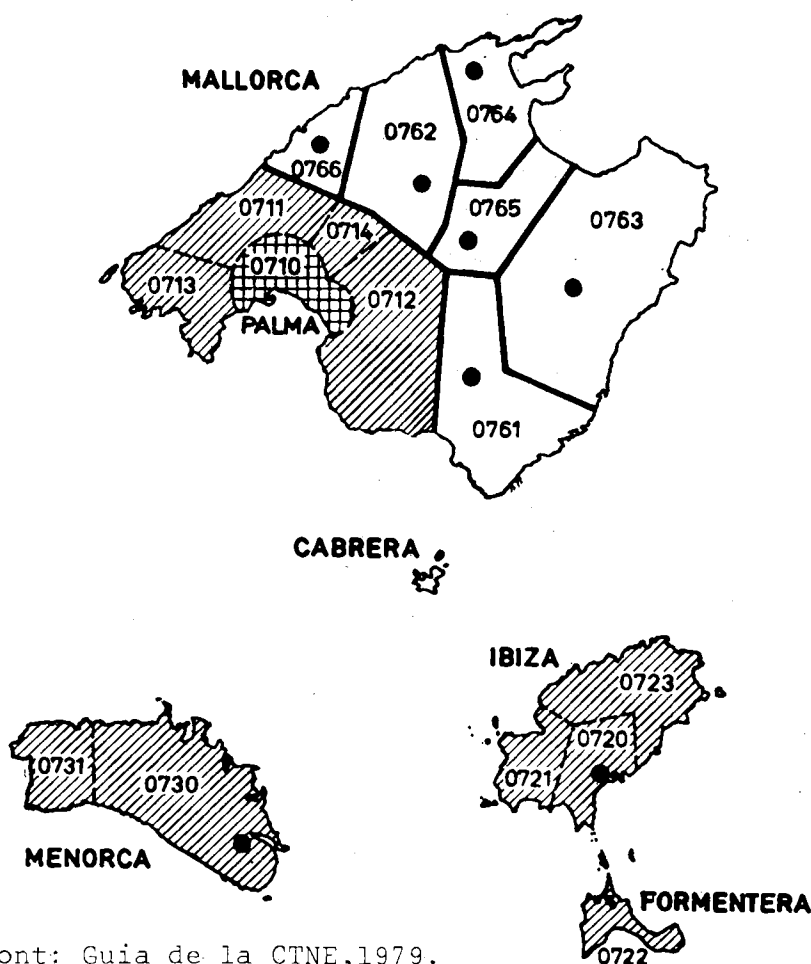
pot saber un aspecte d'allò a què fèiem menció a les primeres pàgines: les persones, entitats o grups lligats inicialment al servei fins arribar a una estandardització general del seu ús. En aquest sentit, es podia pensar en el telèfon num. 1 de qualsevol localitat, el primer a establir-se, havia de ser el de la centraleta. Però, almanco en el cas mallorquí, les centraletes sempre acabaven en 0 o en 5 i, a la majoria dels casos, el num. 1 és el telèfon assignat a la Casa de la Vila.

Aquestes circumstàncies ens fan pensar que l'assignació del número del telèfon podia tenir en qualque cas la funció de facilitar la seva retenció memorística, tal com succeeix a l'actualitat quan la CTNE afavoreix certs serveis i activitats assignant-los números fàcils, cap-i-cues, etc.

Una consideració final, de caràcter econòmic, ens servirà per tancar aquest capítol. Dins d'una mateixa província, la CTNE estableix tres zones o districtes telefònics i els defineix com "la parte de area territorial que agrupa centros telefónicos con franquicia interurbana entre sí".

Aquestes tres tipologies, anomenades àrees o districtes urbans, districtes perifèrics i districtes regulars, tenen cada una tarifes pròpies i, per tant, importants diferències en el preu de pas de comptador entre els distintes punts. De manera que, les cridades més econòmiques són les efectuades dins un mateix districte o àrea i les més cares les realitzades entre el primer i tercer districte. La qual cosa vol dir que, pel fet d'afavorir aquesta estructura tarifària, be cridades de l'àrea urbana, es mantén una posició potenciadora de la centralitat i es beneficia la concentració ja que, a tota política locacional que s'escometi (localització industrial, serveis, etc.), les empreses hauran de valorar les distintes condicions del mercat i les despeses de manteniment. Aquesta variable d'anàlisi, juntament amb altres que valorin les distintes condicions imposades pel sistema (accessibilitat, connectivitat viària, concentració funcional, etc.), poden ésser tingudes en compte dins un programa o joc de simulació per tal de determinar llocs òptims de localització.

#### Illes Balears. Districtes telefònics



Font: Guia de la CTNE, 1979.

### Parts de què es componen les Guies telefòniques.

Evidentment les seccions de què s'han compost les Guies telefòniques no s'han mantingut iguals al llarg del temps. De les primeres, a on apareixia solament l'abonat, la seva adreça i el seu número, s'ha passat a unes altres molt més completes i voluminoses, generalment editades en llengua castellana (només el País Basc s'edita en euskera i a Catalunya en català), en les quals apareixen les següents seccions:

- alfabètica o de pàgines blanques.
- de carrers, de pàgines blaves.
- professional o pàgines grogues.
- turística o de pàgines verdes.

### La presència de l'abonat a la Guia. Pàgines blanques.

La presència de qualsevol abonat a la Guia segueix un ordre alfabètic, teòricament respectant les peculiaritats ortogràfiques de l'interessat.

Tota persona o entitat abonada al servei de la CTNE té tant el dret com l'obligació de figurar a la Guia, encara que, com hem dit a un altre lloc, es poden donar duplicats, o sigui que un mateix número vengui a nom de distintes persones, a condició de pertànyer totes elles a una mateixa unitat familiar: fills, esposa... Això vol dir que es totalment incorrecta fer un recompte numèric dels telèfons sense tenir en compte aquesta circumstància, la qual cosa pot produir una hipervaloració de la infraestructura.

Però si el que hem dit abans no fos suficientment significatiu de la necessitat de tractar aquesta font amb cautela, podríem argumentar un altre inconvenient per a l'investigador, fruit de les mateixes condicions de contracte que sotmet la CTNE a la discrecionalitat del client. L'abonat pot disposar de diversos telèfons, amb dret, només aparèixer un sol número a les Guies, si així ho demana. D'aquesta manera, complint el deure de figurar-hi, l'abonat es beneficia d'un o d'altres telèfons, els números dels quals no es podran conèixer mitjançant les Guies, sinó tan sols donant-los a conèixer personalment l'interessat. Aqueix pareix el cas d'alguns professionals que, volent delimitar les seves hores de treball de les d'oci, adapten els aparells a aquestes funcions, sense prestar atenció a les cridades de l'un o de l'altre. En aquest cas, al contrari de l'anterior, el recompte total dels telèfons de la Guia donarà un total inferior al real.

Amb el que hem dit fins aquí, queda per descobrir un altre aspecte relacionat amb la inserció dels abonats a la Guia, el desconeixement del qual pot aventurar importants fracassos a qui la utilitzi desconeixent-

lo. Segons es pot llegir a les primeres pàgines explicatives de qualsevol Guia, la CTNE dona dret a l'abonat a fer aparèixer el seu nom de tres formes distintes:

1) Dos llinatges i inicial de nom. Elegint aquesta modalitat, nosaltres figurariem com a BRUNET ESTARELLAS, P.J.

2) Amb el primer llinatge i el nom complet. Ara BRUNET, Pere Joan.

3) Amb el segon llinatge, seguit de la inicial del nom i del primer llinatge. O sigui: ESTARELLAS, P. J., BRUNET.

La decisió de triar entre l'un o l'altre sistema està en relació a la necessitat o no de ser localitzat a les pàgines blanques de la Guia. Sigui com sigui, el cert és que l'operativitat de la Guia per acometre certs treballs específics, d'antroponímia per exemple, queda així bastant reduïda.

### Pàgines blaves i verdes.

Realment les pàgines blaves només apareixen a les Guies de certes províncies. Aquesta secció, denominada també "callejero", té la característica de presentar una relació d'abonats per carrers, places o altres fites urbanes semblants. Apareix en aquest cas la fita en majúscula i, davall, el primer llinatge i inicials del nom dels abonats i els respectius números de telèfons. No hi cap dubte que allà a on poden disposar d'aquesta secció es poden dur a terme amb bastant comoditat treballs de localització a dins el teixit urbà, per tal de confirmar una estructura interna de la ciutat fragmentada socialment i econòmicament i determinar la densitat de telèfons per unitats de superfície.

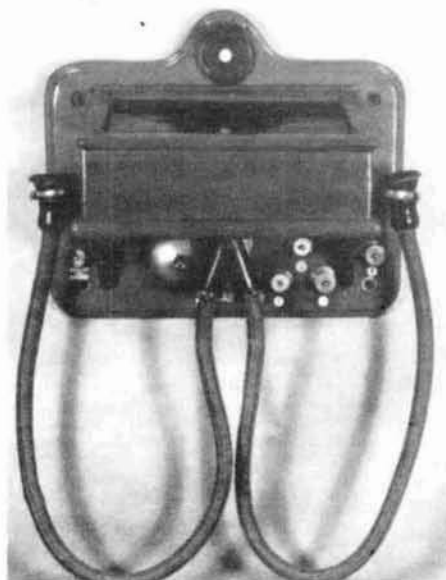
De les pàgines verdes s'ha de dir que només s'inclouen a les Guies d'aquelles províncies amb un cert desenvolupament turístic. Facilita informació en tres idiomes (castellà, francès i anglès) de les particularitats turístiques, espais de passatemps, gastronomia i tota una sèrie d'elements folklòrics que només les fan útils per al turisme de masses, sense gaire pretensions.

### Pàgines grogues.

Són les que presenten les persones, entitats o grups segons la seva característica professional, d'acord amb l'inventari de què disposa la CTNE.

S'ha de tenir especialment en compte que aquesta secció de la Guia, com les altres, només inclou unes activitats determinades com són les professions liberals, els comerços i en general aquells que fan feina per compte propi, però no els empleats, ni els agricultors ni molts d'altres casos.

Excepció fetes de certs casos molt particulars, l'activitat professional al temps que apareix a les pàgines grogues ho fa també a



les blanques. Aquesta inclusió no suposa un pagament especial de l'interessat sinó que l'ús del seu telèfon es veurà gravat per unes tarifes especials i no tindrà dret a cridades gratuïtes.

La inclusió de les característiques professionals o comercials dels interessats es pot realitzar de distinta manera, segons uns logotips més o manco pretensiosos que, segons la seva mida i capacitat seductora, donaran distintes possibilitats a l'anunciant de ser localitzat, la qual cosa possibilitarà la realització de treball de sociologia de la publicitat. L'interès a ressaltar una activitat, una empresa o un comerç per damunt d'altres és una qüestió que es pot mesurar en relació al potencial econòmic o competitivitat de l'anunciant. D'aquí que el seu preu variarà enormement.

En uns pocs casos les pàgines grogues ofereixen certs problemes, per exemple en la localització de les activitats dins la ciutat. No sempre es pot diferenciar el lloc de treball del lloc de residència ni tampoc es pot saber sempre si ambdós coincideixen. Però el cas més curiós és el d'aquelles empreses o societats comercials i mercantils que s'ubiquen en llocs estratègics dins la ciutat o que ocupen una part important del teixit urbà (una illeta per exemple). En aquest cas, encara que es tracti tan sols d'una empresa o societat, quan aquesta està oberta a més d'un carrer, a la Guia hi ha la tendència a aparèixer com si es tractés d'oficines o sucursals distintes, possiblement per l'efecte que pot tenir el número com a símptoma de poder. El cas de la banca és més que significatiu: la seva guerra per ocupar els cantons de les illetes de la ciutat fa que, pel fet de tenir accés des de dos carrers, una mateixa oficina aparegui a la Guia com si es tractés de dues de distintes i amb telèfons a tal efecte distintes.

### Propostes d'ús de les Guies telefòniques per a l'ensenyança mitjana.

Dos aspectes ens ha interessat a Senyalar al llarg d'aquestes pàgines respecte a les Guies telefòniques: el seu poder informatiu i les seves possibilitats didàctiques com a material d'ús a cert nivell de l'ensenyament.

Hem fet referència, a una altra part d'una sèrie de treballs investigació que han utilitzat les Guies com a font proveïdora de dades i, en realitat, la impressió que es treu és que encara se'n pot treure molt més profit.

Per a l'ensenyança mitjana, on la teoria a dins l'àrea de les ciències socials no sempre es veu corresposta per una aplicació pràctica de les idees i dels conceptes, les possibilitats didàctiques que ofereixen les Guies telefòniques per als ensenyants són moltes. En principi n'hi ha una que per ella mateixa ja val la pena: la de descobrir la possibilitat d'aprendre més allà del llibre de text. A més, el valor d'ús de material com aquest és múltiple perquè permet tractar temes tan variats com el geogràfic, sociològic, lingüístic, econòmic...

Un altre avantatge és el de poder disposar de múltiples exemplars, especialment

dels més recents, per la qual cosa tant es pot treballar d'una manera individual com col·lectiva sobre àrees geogràfiques i a àmbits socials amb els quals els alumnes tenen llaços d'unió i sentit d'apropiació ("la meua ciutat", "el meu barri"...).

Per a ser pràctics, nosaltres proposaríem la realització dels següents treballs per alumnes de BUP i que podrien dur a altres semblants que es podrien practicar interdisciplinàriament:

— localitzar dins la ciutat oficines bancàries i d'assegurances, o d'altres activitats que es caracteritzin per la seva concentració espacial;

— seguir al llarg d'un període de temps el procés de canvi espacial de certs establiments: banes, escoles...

— localitzar, a la ciutat, certs llinatges característics.

— cartografiar a un pla certes classes d'establiments per tal de deduir la densitat d'equipament.

— analitzar la denominació dels establiments comercials (onomàstica comercial) de les distintes zones per tal de descobrir certes condicions socio-econòmiques del barri, etc.

### Bibliografia

Alier, P. (1980).- *Telefonia*. Gran Enciclopedia Catalana, tom 14. Enciclopedia Catalana s.a. Barcelona.

Alonso Santos, J.L. (1984).- *El proceso urbano de Ponferrada*. Graficas Varona. Salamanca.

Brunet Estarellas, P.J. (en premsa).- *La banca balear i el seu procés de difusió territorial*.

Cole, J.P. / Beynon, N.J. (1978-1980).- *Iniciación a la geografía* n.ºs. 1-4. Ed. Fontanella. Barcelona.

"La Caixa" a les escoles (1981).- *Itinerari per Ciutat*.

Miralles Monserrat, J. (1976).- *Sobre l'etimologia dels llinatges Socias (Socia i Sociats) i Picornell*. Rev. Mayurqa n.º 16. Universidad de Barcelona. Facultat de Filosofia i Lletres de Palma.

Picornell Bauçà, C. (1982).- *La nova toponímia de les illes Balears. Una aportació als topònims sorgits arrel del turisme*. Butlletí de la Societat d'Onomàstica. VII<sup>e</sup> Col.loqui. Palma.

Tamames, R. (1971).- *Estructura econòmica de España*. Guadiana de publicaciones. Madrid.



# LA GEOGRAFIA A LES RONDALLES MALLORQUINES

per VICENÇ JASSO GARAU

## 0. Introducció.

Els homes ens sentim vinculats a l'espai on vivim, per tal com les nostres experiències que a poc a poc estructuren la nostra personalitat (1), s'esdevenen a un àmbit concret que ensems es converteix en una modalitat del nostre ésser. Quan hom canvia sovint de residència, deim que no té arrels, puix que ell no gaudeix de la relació projectiva d'un sòl concret sobre la seva persona. En temps passats aquests lligams amb la pròpia terra eren més forts, perquè la major part dels nostres avantpassats naixien, vivien i morien al mateix lloc.

Així com poden afirmar que l'aprenentatge d'un tret cultural sempre està relacionat amb una expressió lingüística (2), també cal dir que qualsevol fet cultural necessita d'un suport espacial ara a les xarxes de les nostres estructures mentals, adés a la mateixa realitat que ens envolta.

Molts d'elements de la nostra cultura són el resultat de les interrelacions d'un sistema humà, d'un sistema espacial i d'un sistema lingüístic. Els nostres homes, el nostre país, la nostra llengua, heus aquí tres entitats de les quals sol cal parlar amb entusiasme i veneració.

## 1. L'espai als contes populars.

Són moltíssims els contes que s'ubiquen a llocs indeterminats (3). No es descriu l'espai, sinó que se'l considera com un quadre de referència on es projecten les categories de proximitat i d'allunyament. L'espai és un obstacle que cal vèncer o una palestra on es realitzen heroiques proeses. Són molt freqüents els paratges bosquetans, on no viu quasi ningú, com si ens endinsséssim en èpoques molt llunyanes, quan la Natura s'oferia a l'home, perfecta com una verge i cruel com un guerrer. L'important és el món de reaccions i relacions dels protagonistes del relat (4).

Emperò adesiara el narrador localitza el conte en el seu propi entorn. En aquest cas, bastant repetit a les nostres rondalles, es combinen dos àmbits culturals, l'apassionant món del conte folklòric i el de la nostra pròpia terra.

## 2. La nostra illa a les rondalles.

Una quarta part dels relats de les Rondalles Mallorquines (110 dels 427 de l'aplec de Mn. Alcover) ens parlen de la nostra geografia. Recordem, a tall d'exemple, "En Juanet i es set missatges" (5), "En Pere de la bona roba"

(6), "En Toni Mig-dimoni i ets estudiants de sa cova de Si-neu" (7), "En Juan des fabiolet" (8)...

Els trets del terreny de la geografia física que apareixen als nostres contes, són molt similars als de la nostra illa. És impossible concebre el nostre país sense un sol brillant, una mar blavenca i un cel molt clar. Així ho sent el fill d'un pescador que torna a Mallorca després d'haver estat en els espais etònics...

*"...com veia sa claror del sol, tan viva, tan xalesta, tan saborosa; com veia la mar tan plana, tan ajogassada i etxerevida; com veia sa blavor del cel, tan nova, tan fonda, tan neta, tan riolera" (9).*

La majestuosa costa brava amb "penyes tan altes, an es peus de les quals s'esbaltien ses ones de la mar, renoueres o apacivades segons es vent d'on venia" (10), troba un adequat contrapunt en la platja tranquil·la escollida pel Sol i La Lluna com a estatge per a la seva filla:

*"...una platja de bones taies, oberta, lluny de tot alberg d'homos, arrecerada de muntanyes vestides de pinars i de garrigues. A's mig feia una tenassa, que ses ones, bovejant amb s'embotot, besaven lleugeres i amoroses..." (11).*

El paisatge a les rondalles reproduïx els trets de la nostra illa mediterrània. Sols apareixen els rius en aquells contes de fades on aquest accident geogràfic destria els límits del nostre món i del reialme meravellós; en aquests rius hi sol morir negat l'adversari de l'heroi. Recordem el decés del gegant de la rondalla "Sa coeta de na Marieta"...

*"...aquella ribelleta torna un grandió riu; es gegant... hi va caure dedins; no sabia nedar, i allà se negà..." (12).*

El més freqüent és que hi trobem torrents de curs molt irregular.

La insularitat condiciona la conceptualització del món. Per al mallorquí de les rondalles el globus es divideix en dues parts: Mallorca i fora-Mallorca. Fora-Mallorca comprèn des de les illes de Menorca i les Pitiüses fins a les més llunyanes regions de l'orbe. Per cert que l'illa de Menorca sols apareix tres vegades en el mateix modisme: "...com si li haguessen tirades paies de Menorca..." (13), expressió utilitzada per denotar el menyspreu, desinterès i

Comunicació de la ponència "Geografica i fons orals" en el "Col.loqui sobre les fonts orals", organitzat pel departament de Llengua Catalana de la Facultat de Filosofia y Lletres de Ciutat de Mallorca. Abril, 1984

Detalls d'unes  
litografies d'ALVAR

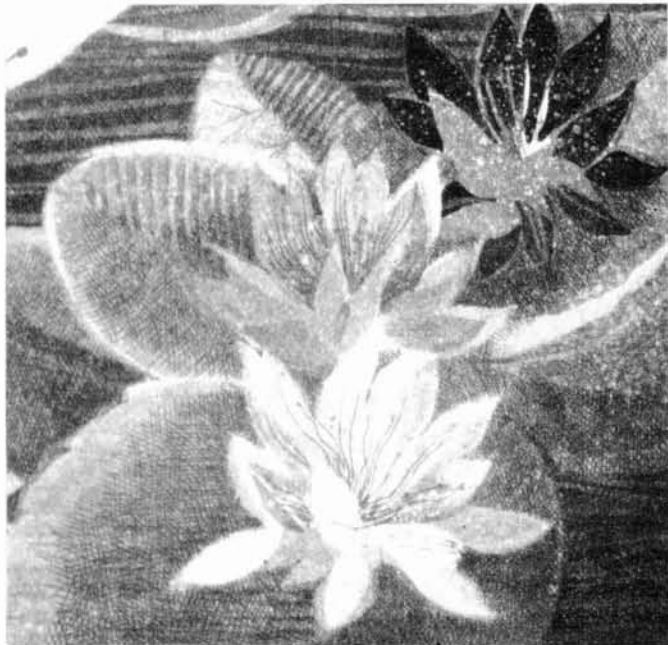
poca atenció que hom dona a les amenaces. Eivissa figura sols una vegada i també a una locució popular:

- *I, en ploure, ¿què deu fer...?*
- *Allò que fan es d'Eivissa!...*
- *I què fan es d'Eivissa?...*
- *La deixen caure...* (14)

Cabrera és l'estatge d'un gegant que adesiara s'apedregava amb un altre que capllevava pel terme de Lluçmajor (15).

A les rondalles hi trobam hermoses descripcions de la costa mallorquina (16) i panoràmiques de la Roqueta des del cim de "S'Aucadena" (17) i des d'una cova situada a un coster dels penyals esglaiadors de Ferrutx (18). També hi ha descripcions de les nostres muntanyes: El "castell d'Alaró", "soberg, altíssim, boirós, groguenc, sublim" (19), el "puig Major" format per "uns costers i turons sobergs, pelats i malambrosos" (20), el "puig de Randa" (21), les muntanyes de "S'Auma" (22), el "Teix" (23)...

Els camins de la nostra terra són sovint els itineraris dels personatges dels nostres contes. Cal esmentar el camí que va de Santa Maria a Alaró on el Bon Jesús i Sant Pere hi capllevaven quan prengueren una escarada de segar a



Bànyols i quan, emulant les metamorfosis de la novel·la d'Apuleus, convertiren En Bruixa en un ase i el llogaren als picapedrers que feien ses cases noves de Son Grau (24); el camí de "Na Pontons" que començava a "s'esglesieta de Sant Miquel d'es cementeri de Campanet" i arribava fins a Sant Llorenç d'es Cardassar (25); i sobretot el que va de Manacor a Ciutat, descrit amb molta de precisió a tres rondalles: "En Juanet i es set missatges" (26), "Sa jaia gri" (27) i "Dos que duien conserva enrera" (28).

Els mallorquins dividim prou radicalment el paisatge de la Roqueta en dues zones antagòniques: "pla" i "muntanya". Aquest fet geogràfic s'empra per contraposar els caràcters dels pobladors d'ambdues contrades. En el cicle d'anècdotes d'en "Tià de Sa Real" prototipus de l'home del pla, se'l confronta, en dues ocasions, a un glossador de la Muntanya. Un d'ells el saluda així:

- *Som un homo esterangé,  
que davall de la Muntanya...* (29).

Aïllat a la Roqueta, el mallorquí necessita oposar-se a qualcú i es confronta amb ell mateix; fonamenta aquesta artificial distinció en dos fets geogràfics: "pla" i "muntanya".

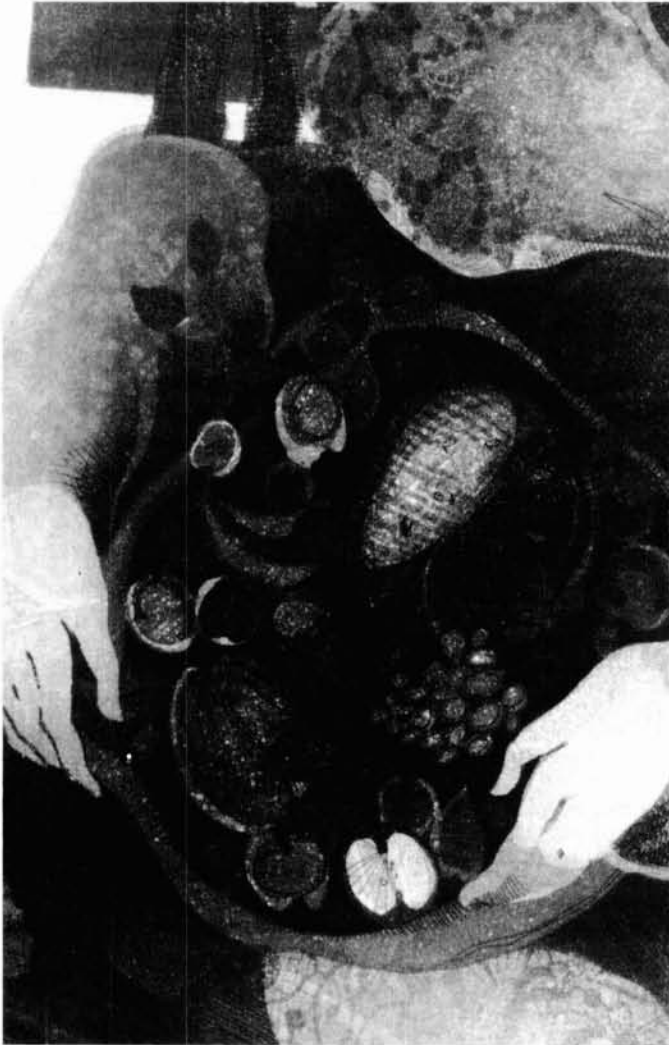
Per ressaltar la incapacitat d'una persona s'assegura que "ni serveix p'es pla ni per sa muntanya" (30).

### 3. El món de les rondalles.

El món de les rondalles és extremadament reduït. S'anomenen Espanya i Portugal. L'heroïna d'"Es fii del Rei Murteral de França", conte del cicle de l'animal festejador" (31) és la filla del "Rei d'Espanya" (32), i a altres dos contes de fades l'ajudant encantat (33), és "s'àliga de Portugal" (34). Només s'anomenen dues ciutats de la península ibèrica: Cartagena i Salamanca. La famosa ciutat universitària és un centre d'iniciació esotèrica a dos contes: "S'estudiant de sa cova de Salamanca" i "De com En Lutero i Sèneca estudiaven a sa cova de Salamanca" (35). Notau que la Universitat esdevé una cova, lloc molt adequat per a la transmissió de la saviesa oculta (36). Cartagena és la ciutat on un fadrí mallorquí serveix el rei:

- *...un soldat que el se n'havien duit a fer es servici a Cartagena* (37).





Trobam un motiu semblant a “Sa jaia gri”, quan aquesta “jaia de l’any u, carn fuita, barra bifa, cama de foc, més pòlissa que ses genetes i afectada de riure-se’n de qualsevol i de fer llenya damunt es qui badaven” (38) ven “l’amo de Son Frau i s’hortolà de Son Mas” per soldats de L’Havana a la Diputació de Ciutat: “...en aquell temps es voluntaris de L’Havana anaven molt acassats” (39).

El sintema “carta gallega” surt a quatre narracions, significat un perllongat i intensíssim sofriment, desgràcia o tragèdia: “...li tornen fer contar tota sa carta gallega i tragèdia que havia correguda...” (40).

Els punts més llunyans de l’orbe esmentats als nostres contes són: a ponent L’Havana, a llevant La Meca (41), a tramuntana París (42), i Ongria (43), i a migjorn Guinea (44).

Pocs noms cal afegir als fins ara citats per completar el petit món de les rondalles: Nàpols (45), Liorna (46) i Alger (47). Tots ells pertanyen a l’àmbit del Mediterrani Occidental.

#### 4. Toponímia mallorquina.

Si les dades són tan escasses pel que fa a “fora-Mallorca” és de veres exuberant la quantitat de referències a llocs concrets de Mallorca. He comptat 697 topònims. Per

ventura només n’hi ha dos o tres que siguin imaginaris. Recordem que no es pot confeccionar un elene toponímic complet, per tal com algunes d’aquestes denominacions sols són conegudes i emprades per un reduït nombre de persones.

Em referiré primer a les ciutats i pobles de Mallorca. Les al·lusions als de la comarca de Manacor i d’Artà són molt freqüents, sobretot, en els nou primers toms de les rondalles. Manacor comptabilitza 38 referències, Artà 15, Son Servera 14, Sant Llorenç des Cardassar 10, Capdepera 6... Ciutat és la segona localitat de la illa pel que fa al nombre de citacions amb 28 mencions. Quasi sempre és consignada amb la forma abreujada de Ciutat. A “Mestre Jaume Figuereta” se li dona la denominació completa de “la ciutat de Mallorca”, i a un dels relats referents al “Rei En Jaume” figura el nom de Palma. Vet aquí aquestes dues curioses cites:

*“Això era un fuster de la Ciutat de Mallorca, que estava en el carrer des Sol...”* (48)

*“Com anau de Palma a Andratx...”* (49)

Els altres pobles més esmentats són: Algaida (10 vegades), Felanitx (10), Sòller (10), Sa Pobla (9), Sineu (8), Andratx (7), Lluçmajor (7), Valldemossa (7), Alaró (6), Petra (6), Puigpunyent (6), Santa Margalida (5) i Inca (5). El nombre total de cites de pobles i ciutats és de 273.

Els topònims urbans (em refereix als noms de cases, carrers i places de ciutats o pobles) són tan sol 45. Es concentren a unes poques rondalles i es refereixen a les següents localitats: Ciutat, Sòller, Pollença, Sineu, Felanitx, Valldemossa i Inca. En realitat quasi no hi ha rondalles on l’acció es desenvolupi en la seva pràctica totalitat en un àmbit urbà; per ventura les úniques són: “En Pere de la bona roba” (50), “Mestre Antoni Llampina” (51) i “Mestre Jaume Figuereta” (52), la trama de les quals s’esdevé respectivament a Sòller, Sineu i Ciutat.

Són moltíssimes més les narracions ubicades a l’àmbit rural i camperol, concretament a fora-vila. La relació de possessions i altres llocs de poblament dispers comptabilitza 124 locatius. La possessió de Santa Cirga de Manacor on va néixer Mn. Antoni Maria és citada cinc vegades (53). Son Suau de Manacor és l’escenari de set narracions de les 31 referents a “En Tià de Sa Real” (54) i és esmentat també a “En Pere d’es forn” (55). Són molts els relats vinculats a les possessions mallorquines; no em refereix només al simple esment del lloc, sinó al desenvolupament d’una part significativa de l’acció. Recordem “Sa Llapassa” (S’Allapassa) de Lluçmajor (56), “Es Putget” d’Estellencs (57), “So Na Moixa” de Manacor (58), “Son Fortesa” de Puigpunyent (59)... Encara que siguin més de 50 les referències a cases de camp de l’àrea de l’Est de la illa (Manacor, Son Servera, Artà, Sant Llorenç...), a les rondalles figuren masies de totes les contrades de la terra mallorquina: “Aufàbia” Alfàbia de Bunyola (60), “La Badalona” de Felanitx (61), “Cúber” i “Es Tossals Verds” d’Escorca (62), “Planici” de Banyalbufar (63), “Son Comelles” de Montuiri (64), “Son Sant Joan” de Ciutat (65)...

En els nostres contes populars hi ha molts d'altres topònims ara referents a l'àmbit de la geografia física, adés relatius a les modificacions realitzades per l'home en el paisatge. Trobam illes —“Cabrera” (66), “Sa Dragoneira” (67), “Es Pantaleu” (68)...—, caps —“Cap de Ferrutx” (69), “Cap de Formentor” (70), “Cap des Freu” (71), “Punta de Sa Farola” (72)...—, puigs —“puig de Balafi” (73), “puig de Calicant” (74), “puig de Galatzó” (75), “puig de Reig” (76), “puig de Son Corb” (77)...—, torrents —“torrent de Bàrbara” (78), “torrent de sa branca” (79)...—, coves —“Ses coves blanques” (80), “Sa cova de ses aufabis” (Alfàbies) (81), “Sa cova de ses meravelles” (82), “Sa cova des Tupa-Tup” (83)...—, basses —“Sa Bassa Ferrera” (84), “Sa Bassa Rotja de Son Suau” (85)...—, comes —“Sa Coma d'En Freig” (86), “Sa Coma de Sa Ruda” (87)...—, colls —“Coll de Sa Grava” (88), “Coll de Son Mas” (89)...—, fonts —“Sa Font de Na Ropit” (90), “Sa Font de Xorrijo” (91)...— ...Alguns d'aquests noms de lloc són prou coneguts, com “es puig de Bonany de Petra” (92) o “la Bonanova” (93), però n'hi ha d'altres d'un saborosíssim deix local com “es garrover de ses sabates”; a la rondalla se'ns explica l'origen del nom:

*“...s'ho diu perquè altre temps es de Superna, possessió que hi ha més amunt, com anaven a Puigpunyent, se posaven ses sabates en esser en aquest garrover, i, en tornar-se'n, les se llevaven de bell nou, per no espellarles”.* (94)

## 5. Cloenda.

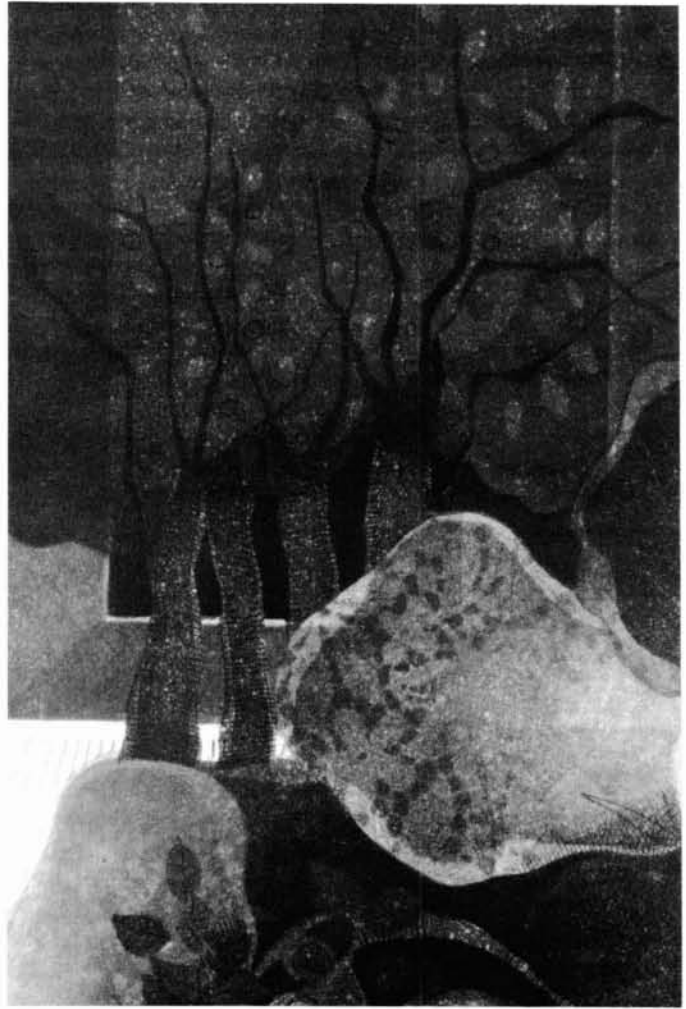
— Les descripcions de l'entorn espacial ens porten als trets peculiars del nostre àmbit mediterrani. És evident que foren escrites per Mn. Antoni Maria, però ell va treure la quasi totalitat dels continguts de les rondalles de les fonts de la tradició oral.

— El món de les rondalles és molt reduït. Es centra en la nostra illa. Els altres països són esmentats poques vegades i sempre es fa notar la seva llunyania. Fins i tot en alguns contes de fades l'acció es porta a terme al nostre país.

— Les referències a la geografia illenca són nombrosíssimes, tant en tot el referent terreny físic com pel que fa a llocs de poblament.

— Els topònims són copiosíssims. Si a un mapa de Mallorca sols hi escriguéssim els locatius de l'aplec de les rondalles, ens adonariem de la seva quantitat i significança.

— La interpretació de l'espai, de manera semblant al conte popular, reflecteix l'esperit d'un poble. Freqüentment els orígens dels noms de lloc es perden en la imprecisa nebulosa del passat. Les llengües moren, els noms resten. Els topònims són fites lapidàries de la història de la vida quotidiana dels nostres avantpassats. Quelcom de similar ocorre en el cas dels contes populars. Són més duradors que les llengües i suporten els embats dels processos d'aculturació, com si la humanitat volgués que llur bellesa i saviesa fossin eternes.



## NOTES:

(1) El nostre “ego” es forma mitjançant la informació que ens donen les pròpies experiències. Cfr. MEAD, George H., *Espiritu, persona y sociedad*, Barcelona: Paidós, 1982.

(2) “Cada lenguaje es también una manera especial de mirar el mundo y de interpretar la experiencia. Oculta en la estructura de cada lenguaje diferente hay toda una serie de suposiciones inconscientes sobre el mundo y la vida en él”. (KLUCKHOHN, Clyde, *Antropología*, México: Fondo de Cultura Económica, 1970, p. 173).

(3) La major part dels contes meravellosos no estan localitzats a un lloc concret. Cfr. BETTELHEIM, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Grijalbo, 1980, P. 173.

(4) “La narración maravillosa, en sí, apenas tiene paisaje real. Es un relato de forma directa, en el que el paisaje lo constituyen, más que nada, los propios personajes y el hecho mismo que el relato trata de transmitir”. (GIL, Rodolfo, *Los cuentos de hadas: historia mágica del hombre*, Madrid: Salvat, 1982, p. 16)

(5) “En Juanet i es set missatges”, I, 5-35. A les referències de les rondalles mallorquines (ALCOVER, Mn. Antoni M<sup>a</sup>, *Aplec de rondalles mallorquines*, Palma de Mallorca: Editorial Moll) escriuré el nom del conte, el nombre del tom (en xifres romanes) i el nombre de les planes (en xifres llatines).

(6) “En Pere de la bona roba”, IV, 5-14.

(7) “En Toni Mig-dimoni i ets estudiants de sa cova de Sineu”, XII, 88-100.

(8) “En Juan des fabiolet”, X, 33-43.

(9) “Es fii des pescador”, II, 65.

(10) “Sa llampria meravellosa”, VIII, 37.

(11) “Sa fia del Sol i de La Lluna”, II, 6.

(12) “Sa coeta de Na Marieta”, X, 152.

(13) "En Pere d'es forn", III, 136, "En Pere bençit", IX, 60, i "En Ferrandi", III, 130.

(14) "Ses dones bambes", XXIII, 105.

(15) "Sa sopegada d'es gegant", XXIV, 64.

(16) "Es fii des pescador", II, 65, i "La Mare Baleneta", VIII, 82.

(17) "Un pont que es moros volien fer", XXIV, 79.

(18) "En Gosti lladre", II, 103.

(19) "El Rei En Jaume dins la vida del poble mallorquí. &6 De com el Rei En Jaume va pendre es castell d'Alaró", V, 114-115.

(20) "Els Bon Jesús i Sant Pere i l'amo d'es Tossals Verds", XIV, 72.

(21) "Es puig de Randa", XXIV, 62.

(22) "En Tià de Sa Real. &18 De com anà amb dos més a treure es tresor d'Artà", V, 61, Cfr. et.: "El Rei En Jaume dins la vida del poble mallorquí. &12. Ses muntanyes des Tresor", V, 118.

(23) "El Rei En Jaume dins la vida del poble mallorquí. &5. El Rei En Jaume i es Teix", V, 114.

(24) "El Bon Jesús i Sant Pere i En Bruixa", V, 89-96.

(25) "Na Pontons", XXIV, 87.

(26) "En Juanet i es set missatges", I, 5-11.

(27) "Sa jaia Gri", IX, 27-30.

(28) "Dos que diuen conversa enrera", XV, 64-65.

(29) "En Tià de Sa Real. &4 D'un altre glosador que li demanà una cosa", V, 47, Cfr. et.: "id. &3. D'un glosador de la Muntanya que el volgué veure", V, 46-47.

(30) "L'amo de So Na Moixa", II, 35.

(31) Cfr. Bruno Bettelheim, op. cit. ut supra, pp. 387-434 ("Cuentos de hadas pertenecientes al ciclo del animal-novio"), i THOMPSON, Stith, "El cuento folklórico", Caracas: Ediciones de la biblioteca de la universidad central de Venezuela, 1972.

(32) "Es fii del Rei murteral de França", XII, 43.

(33) Cfr. PROPP, Vladimir, *Las raíces históricas del cuento*, Madrid: Fundamentos, 1979, pp. 243-246.

(34) "Sa llampria meravellosa", VIII, 45. "En Juanet i sa donzella desencantada", XII, 75.

(35) "S'estudiant de sa cova de Salamanca", XVII, 111. "De com En Lutero i Sèneca estudiaven a sa cova de Salamanca", XXIV, 51.

(36) Cfr. CIRLOT, Juan Eduardo, *Diccionario de símbolos*, Barcelona: Labor, 1979.

(37) "Bruixes, Bruixots i Fullers. &23 Una bruixa destapa ses manganrufes d'un enamorat", V, 175.

(38) "Sa jaia Gri", IX, 26.

(39) id. id., 42.

(40) "Ses tres flors", X, 17. Cfr. et.: "Sa coeta de Na Marieta", X, 139, "Una pobiletta i un Juanet", XV, 57, i "S'anellet", XVIII, 83.

(41) La ciutat santa dels musulmans apareix en el modisme "de la Xeca a la Meca" ("Sa llampria meravellosa", VIII, 16, i "N'Elionoreta", XX, 26).

(42) "La ciutat de París, del Rei de França, ("La Bella Ventura", XIV, 16).

(43) "Es port de la Reina d'Ongria" ("Es tres patrons", XI, 118).

(44) "Es Negret", VI, 60.

(45) "La Bella Ventura", XIV, 6.

(46) "L'amo de So Na Moixa", II, 35.

(47) "El Rei En Jaume dins la vida del poble mallorquí. &13. Lo que va succeir com el Rei En Jaume estava a ses portes de la mort", V, 120, i "Es mig poll", VI, 54.

(48) "Mestre Jaume Figuereta", IV, 60.

(49) "El Rei En Jaume dins la vida del poble mallorquí. &11. Sa pedra sagrada", V, 118.

(50) "En Pere de la bona roba", IV, 5-14. No cal oblidar que es tracta d'un conte meravellós —recordem el motius dels ajudants màgics (el ca i el gat), l'objecte màgic (l'anel) i el viatge al reialme llunyedà (realitzat en aquest cas pels ajudants encantats—, però localitzat a Sòller. L'acció es desenvolupa als seus carrers i cases. S'esmenten: "Can Tamanyo", "Ca's Patrò Cudony de Sa Volta", "es carrer de Sa Lluna", "es carrer de sa mà", "es pont de sa plaça", "sa Recuria" i "es turrent". En aquest conte es conserven també les peculiaritats dialectals de la ciutat de la vall daurada.

(51) "Mestre Antoni Llampina", XXII, 123. Es tracta del tipus 1737 de l'index d'Aarne-Thompson, "El párroco en el saco para el cielo". Al

nostre conte no és el rector, sinó l'escolà la víctima de la ben merescuda venjança.

(52) "Mestre Jaume Figuereta", IV, 60-62.

(53) "En Pere d'es forn", III, 134, "Sa titina i sa geneta", IV, 117, "Bruixes, bruixots i fullers. &7 Es fullet d'En Cuera", V, 149, "id. &21. De com feren sortir el dimoni dins sa tafona de Santa Cirga", V, 172, i "Es puig de Santa Cirga", XXIII, 88.

(54) Es tracta dels relats 6 ("Es pas de ses reies"), 7 ("De com l'amo de So'n Suau, jugant, va perdre s'armada d'ets anyells"), 9 ("Es pas de sa truita"), 11 ("De com li va néixer una nineta"), 12 ("De com va devèrtir ses espigoleres de So'n Suau"), 13 ("De com estigà l'amo de So'n Suau d'anar tanta la vila"), i 31 ("De com se va morir"). Cfr.: "En Tià de Sa Real", V, 44-78.

(55) "En Pere de's forn", III, 135.

(56) "Es pastor de Sa Llapassa", XXIV, 95, i "S'oguer de Sa Llapassa", XXIV, 97.

(57) "Sa por d'es Putget", XXIV, 48.

(58) "L'amo de So Na Moixa", II, 28-35.

(59) "Bruixes, bruixots i fullers. &13. En Lau fe't pendre i dues bruixes", V, 160, "Una herba que deixaren es moros", XXIV, 84, "Sa por de So'n Fortesa", XXIV, 42, i "Un altre tresor en es Puig de Na Fàtima", XXIV, 43.

(60) "Es tresor d'Aufàbia", XXIV, 40.

(61) "Presca d'es castell de Santueri", XXIV, 77.

(62) "El Bon Jesús i Sant Pere i l'amo d'es Tossals Verds", XIV, 72.

(63) "Sa por d'es Putget", XXIV, 49.

(64) "En Juanet i es set missatges", I, 6, "La Princesa Bella", II, 42, i "Sa jaia Gri", IX, 27.

(65) A tres rondalles s'anomena "es pinar de Son Sant Joan" (allà està actualment l'aeroport de Mallorca). Cfr.: "Sa jaia Gri", IX, 46, "En Pere de sa xuïa", XVII, 8, i "Bruixes, bruixots i fullers, &12 En Joan Gollet des Puig de Bon Any i una bruixa des Pla de St. Jordi", V, 158.

(66) "Com va ésser que es va fer es Puig de Randa", XXIV, 21, i "Sa sopegada d'es gegant", XXIV, 64.

(67) "Es fii des pescador", II, 65.

(68) Es consigna a tres breus relats de la sèrie "El Rei En Jaume dins la vida del poble mallorquí": 8 ("Una àguila i el Rei En Jaume"), 9 ("Sa pica des cavall del Rei en Jaume"), i 10 ("Sa primera missa en el Pantaleu". Tots tres són a la plana 11 del tom V.

(69) "La Mare Baleneta", VIII, 82.

(70) "En Gosti lladre", II, 103.

(71) "La Mare Baleneta", VIII, 82.

(72) "La Ciutat de Paradela", XXIV, 86.

(73) "Un pont que es moros volien fer", XXIV, 79.

(74) "En Gosti lladre", II, 103.

(75) "Es fii des pescador", II, 65.

(76) "Es puig de Reig", XXIV, 31.

(77) "En Joanet i es gegant", XVIII, 29.

(78) "Sant Vicenç Ferrer dins la memòria del poble mallorquí. &3. Sant Vicenç Ferrer i un taverner que es torrent li prenía es sarró", V, 128.

(79) "Es rossinyol i sa rossinyola", XIV, 52.

(80) "En Pere d'es forn", III, 133.

(81) "Es corb de Ses Puntes", XXIV, 128.

(82) "Bruixes, bruixots i fullers. &5. Sa cova de Son Curt d'Alaró", V, 147.

(83) "Es puig de Randa", XXIV, 62.

(84) "Sant Vicenç Ferrer dins la memòria del poble mallorquí. &11. De com St. Vicenç Ferrer anà a predicar a Muro", V, 136.

(85) "En Pere d'es forn", III, 135.

(86) "En Gosti lladre", II, 100.

(87) "S'encantament de Son Lluc", XXIV, 17.

(88) "Dos que diuen conversa enrera", XV, 64.

(89) "En Juan des fabiolet", X, 34.

(90) "El Rei En Jaume dins la vida del poble mallorquí. &5. El Rei En Jaume i es Teix", V, 114.

(91) "En Juanet i es set missatges", I, 14.

(92) "Bruixes, bruixots i fullers. &12. En Joan Gollet des Puig de Bon Any i una bruixa des Pla de St. Jordi", V, 159.

(93) "Bruixes, bruixots i fullers. &1. Sa cova de Na Joana", V, 140.

(94) "Un altre tresor en es Puig de Na Fàtima", XXIV, 44.



# L'ESCOLA DE NÀUTICA. ANTECEDENTS I CREACIÓ (1802)

per BARTOMEU MULET TROBAT

## Introducció

El concepte d'educació utilitarista dels il·lustrats mallorquins de la Societat Econòmica Mallorquina, creada el 1778, va fer que pensassin en la divulgació i en l'afiançament de l'Educació tècnico-professional: pensem en l'Escola de Dibuix, en la de Matemàtiques, en la de Filar al Torn, en els Estudis de Pilotatge i en l'Escola de Nàutica, creada pel Consolat de Mar i Terra amb la col·laboració d'alguns dels socis de l'Econòmica Mallorquina.

Els il·lustrats mallorquins es volien servir de l'educació per promoure els seus ideals d'una nova societat, i d'aquí ve que el seu model educatiu es contemplàs sota una dualitat d'intencions, seguint l'esperit d'en Compomanes. En primer lloc creuen que per conservar l'educació privilegiada de la noblesa s'ha de crear un Seminari de Nobles i de gent acomodada; en segon lloc creuen que el poble ha de seguir els programes pensats pels il·lustrats a fi de progressar en els nous esquemes de la producció; és així que es deia:

*"y si para los nobles se debían crear Seminarios especializados, para educar al pueblo podían establecerse "Escuelas patrióticas o técnicas" por medio de las cuales se posibilitará una enseñanza fundamentada en el conocimiento de las matemáticas, diseños, teares (...) para fomentar la industria"*<sup>1</sup>.

De totes maneres no eren aquestes les úniques preocupacions educatives de La Societat Econòmica Mallorquina, ja que, lligada al poder central, i en certa manera dependent-ne, centra els seus esforços també a promoure la castellanització de la gent; per a això es va servir de les tres escoles de Primeres Lletres que havia creat i de les seves publicacions en castellà. La situació precària de la Societat no li permetia desenvolupar totes les ensenyances que en principi es proposava: no li era fàcil popularitzar les ensenyances que volia divulgar, entre elles els estudis de Pilotatge.

## Els estudis de Pilotatge

L'interès pels estudis de pilotatge de la Societat Econòmica Mallorquina va desembocar en la creació de l'Escola de Nàutica a 1802, sota el patrocini del Consolat de Mar i Terra, fundat a instàncies de la Societat.

Les primeres passes es feren el 1779, quan a la junta ordinària del 6 de març es parlà del projecte d'una Escola de Pilotatge, i es decidí avisar Pere Antoni Salamanca perquè xerràs amb els senyors Antoni Desbrull i Ignaci d'Oleza, i resolguessin el més convenient<sup>2</sup>.

Aquestes converses es veu que no donaren fruit, però el 1783 es produeix un nou intent d'establir l'escola per part de D. Nofre Gomila, el qual, dia 3 de desembre, va presentar un Memorial a la Societat.

Aquest senyor era un alferes de fragata jubilat, pilot de número i pràctic de les costes del Mediterrani. En la comunicació dirigida a la Societat Econòmica presentava l'estructuració de la possible Acadèmia de Navegació, a partir del model de Cartagena.

El Memorial diu que a l'Acadèmia de Cartagena hi havia dues hores diàries de Matemàtica Nàutica, disciplina que comprenia: elements de geometria d'Euclides; tractat de trigonometria Plana Cosmogràfica; Teoria i Pràctica de la navegació i maniobra de vaixell.

A continuació parla dels exàmens, del títol que possibilita als alumnes de presentar-se al Capità o al Patró per fer el viatge de pilot a les Índies. Textualment diu:

*"Respeto a Vs.Ss. quieren establecer Escuela de Navegación en esta Capital, es preciso que se enseñen las cuatro clases dichas arriba, que obliga al expresado Gomila, dos horas por la mañana y otras tantas por la tarde a los muchachos (que sepan leer, escribir, lo menos las cuatro reglas simples de sumar, restar y multiplicar y partir números enteros y quebrados) hijos de padres*

*honrados porque con el tiempo futuro, puedan ser menesterosos al Rl. Servicio, algunos de ellos para oficiales de Mar"*<sup>3</sup>.

Finalment presenta un inventari complet i detallat del que requeria l'organització d'una Escola de Nàutica, però abans que la Societat no disposara de capital per pagar l'elevat pressupost que l'empresa suposava, la idea, no va avançar.

## L'experiència d'Antoni Padrines.

El protector de l'Escola de Matemàtiques, Antoni Desbrull, a principi de juny de 1784 va comunicar a la Junta de la Societat que havia conversat amb el Bisbe Nadal, sobre el possible establiment d'una Escola de Pilotatge, i que aquest havia ofert 100 pesos a més de la seva col·laboració per aconseguir l'objectiu de la creació i el manteniment de l'escola. Però trobà que 120 pesos no bastarien per a l'empresa.

Desbrull va afirmar "haber ajustado al maestro de la Escuela de Pilotage por cien pesos y haber arreglado el Método"<sup>4</sup>.

Pere Antoni Padrines va lliurar un Memorial a la Societat Econòmica en què s'oferia per ensenyar pilotatge: va exercir com a professor d'aquesta matèria durant quasi un any. Però, com diu ell mateix, el que rebia per a la seva manutenció era molt poc. El setembre de 1784 va haver de demanar 25 pesos en qualitat de "reemplazo" amb la il·lusió que més tart rebria un salari, que no va arribar.

És cert que, a pesar de les dificultats monetàries, es va afirmar que els alumnes d'aquesta escola en els seus exàmens havien merescut l'elogi dels assistents i examinadors. Aquests exàmens es varen celebrar el 4 de novembre de 1784, en resposta al qüestionari d'Aritmètica i Navegació.

El bisbe Nadal va contribuir pagant els premis; a més, es diu: "y se vieron los progresos que se han hecho en sólo tres meses, premiando Antoni Desbrull a Domingo Robí, Miquel Carbonell y Pere Miquel Palou"<sup>5</sup>.

Segons que ens indica el "Semanario Económico", en els premis publicats l'11 de desembre de 1784, la Societat va concedir 80 reals per als dos deixebles més avançats de l'Escola de Pilotatge<sup>6</sup>.

Arran de la fundació de la Companyia de Comerç, es produeix un non intent, ja que es va comisionar el marquès de Solle-rich, soci de la Societat, perquè tractàs de contractar el pilot de la Reial Armada F. Faquineto: això es produïa a 1787, però la idea no anà endavant fins que es creà el Consolat de Mar i Terra.

El bisbe Nadal i la seva idea d'establir un Col·legi de Nàutica a Sóller.

Sota l'advocació de Sant Ramon de Penafort, el bisbe Nadal volia crear un Col·legi de Nàutica a Sóller, conscient de la importància d'explotar la relació existent entre la nostra illa i la marina.

Es preocupà de formar un pla d'estudis de Nàutica, que va quedar de la següent manera: primeres lletres, dibuix, comerç, matemàtiques i facultats nàutiques.

El nombre d'alumnes havia d'esser reduït: 10 "porcionistas" i 10 col·legials de nombre, pobres, orfes de pare i mare, però es preferirien els fills de pilot.

Es va oferir un premi de 1.500 reals al qui presentàs un pla on s'expressassin les necessitats i les formes de cobrir-les, quant a empleats, catedràtics, dotació, etc. Però el projecte no es va dur a terme, encara que sí que es presentaren Memòries, ja que a 1798 els socis en llegiren una que era, segons ells, correctament escrita i amb moderació.

Els principis de Pilotatge de González Cepeda.

Joan González Cepeda, segon pilot del comerç, s'ofereix a ensenyar els principis de navegació, a llegir, a escriure i a ensenyar les quatre regles principals d'aritmètica. Dirigeix un Memorial al bisbe Nadal el 16 de juny de 1798 en què diu:

*"... ofrece enseñar los principios del arte de Navegación, si además de la dotación que tiene asignada aquella escuela se le determinase alguna otra gratificación mensual para esta enseñanza que proporcionaria gratuitamente a los pobres y la cantidad necesaria para la compra de los instrumentos precisos; por cuyos medios podía disponer la juventud marina de esta isla..."*<sup>7</sup>.

Aquí, quan parla d'una escola, es refereix a l'escola de primeres lletres, perquè el que hi ensenyava s'oferia a impartir aquest tipus d'ensenyança.

El senyor Marc Ignaci Rosselló rebé l'encàrrec de tractar amb els patrons i comerciants de la Ciutat per institucionalitzar

els estudis de Pilotatge, i el 13 de setembre de 1798 comunicava a la Societat que:

*"...sólo uno le ha ofrecido pagar un duro al mes, si bien los demás dijeron que puesta la escuela de pilotaje enviarían a sus hijos y contribuiría con mucho gusto al maestro. En esta inteligencia quedó encargado el Secretario de enterar a Su Ilustrísima la respuesta que ha dado Rosselló"*<sup>8</sup>.

Aquest mateix senyor va ésser l'encarregat d'entrar en conversa amb els defensors de l'Oratori de la Llotja per a l'Escola de Pilotatge i primeres lletres.

La proposta de l'esmentat Cepeda va tenir acceptació: segons l'informe del senyor Rosselló, el senyor Cepeda feia alguna falta d'ortografia, però sabia bé l'aritmètica i la doctrina cristiana, i havia ensenyat els principis d'escriure pel mètode d'en Palomares apresos en el Col·legi de San Telmo de Sevilla, de manera que li quedà confiada l'Escola de primeres lletres del Sindicat.

Però en el "Semanario Económico" aparegut el 6 d'abril de 1799 es veu la notícia del funcionament de l'Escola de la Llotja, acceptat el trasllat de Cepeda de l'Escola de Primeres lletres del Sindicat a la de l'Oratori de la Llonja, després d'haver arribat a un acord amb els defensors de l'Oratori. Es va determinar:

*"Esta nueva Escuela se halla abierta todos los días de trabajo, excepto los jueves, por las mañanas desde las 7 a las 8 se enseña la doctrina cristiana, y en el restante de la Escuela se enseña leer, escribir, contar y los principios de navegación a los alumnos que están en estado de aprenderlas"*<sup>9</sup>.

Es presentaren vint-i-sis al·lots, uns al senyor Marc I. Rosselló i uns altres a Guillem Montis, encarregats per rebre les sol·licituds de part dels pares i tutors<sup>10</sup>.

Els primers exàmens se celebraren el juny de 1799 i es concediren diversos premis<sup>11</sup>. Però aquesta experiència també va durar poc, ja que la quantitat que aportava el bisbe Nadal era insuficient segons Cepeda.

### L'Escola de Nàutica

Amb la creació del Consolat de Mar i Terra, es culmina una antiga pretensió de l'Economia Mallorquina per poder delegar algunes de les seves funcions.

Per exemple, la Societat pretenia que el Consolat es fes amb la protecció de l'Escola de Dibuix, que havia fundat a 1779, a més de proposar el Consolat que es creàs una Escola d'Agricultura i una de Nàutica.

D'aquests projectes només tengué el suport del Consolat el de la creació de l'Escola de Nàutica. És a dir, també gràcies a la Reial Cèdula de Creació del Consolat de

Mar i Terra publicada per Carles IV el dia 7 d'Agost de 1800, en què es disposava (capítol 54) que el Consolat acordàs els mitjans més adequats per establir Escoles de Pilotatge, Comerç, etc.

És així que el 30 d'Abril de 1801 Antoni Gia, president de la Comissió de Nàutica, Pilotatge i Moll, va proposar de sol·licitar a S.M. que autoritzàs el nomenament de mestres per a l'Escola de Nàutica. El nomenament va arribar per Reial Ordre de 6 de febrer de 1802, i recaigué en Francesc Faquineto, pilot de la Reial Armada, però el Pla d'estudis es rebutjà.

Faquineto va arribar a Ciutat el mes d'abril de 1802, amb una dotació de 16 reals de velló diaris i casa franca. L'escola va quedar instal·lada en els magatzems del Consolat, al passeig Sagrera, al costat de la Llotja. Les classes començaren el 8 de Maig de 1802, amb l'assistència de setze alumnes majors de 13 anys que havien aprovat l'examen d'ingrés.

El Pla d'estudis seguit era el de Francesc Xavier de Winthuysen, comandant del cos de pilots de l'Armada, aprovat a 1790. S'hi estudiava: aritmètica, geometria, Arigonometria, cosmografia i pilotatge<sup>12</sup>.

Però en Faquineto va morir el 12 de setembre de 1806, i va ésser substituït per Domingo Cia, segon pilot de les Índies, que es va oferir per ensenyar gratuïtament les Arts Nàutiques.

Gradualment, el nombre de matriculats anava augmentant, i a 1859-1860 es va arribar a noranta matriculats, moment de màxima plenitud, ja que a partir de 1879 només hi assistien dotze alumnes i a 1885 només eren 7.

La disminució de la matrícula es pot explicar segurament pel fet que, a més de cursar tres anys d'estudis i dur a terme viatges de Pràctiques per un espai d'un any com a mínim, els alumnes que aspiraven al títol de Pilot havien d'efectuar tres exàmens a les capitals dels Departaments navals de Cadis, Ferrol i Cartagena<sup>13</sup>.

A 1850 l'escola va passar a dependre de l'Institut Balear: es nomenà director Joan Bautista i Bragante, el qual va continuar com a director fins a 1870, que va morir.

### Cloenda:

Aquí no he volgut fer una història de l'Escola de Nàutica sinó descriure una mica els primers anys de la seva existència sense fer una valoració de la seva importància.

Per altra banda, és normal que en aquella època es preocupassin per la introducció d'aquest tipus d'estudis, ja que es preveia una nova dimensió en la vida econòmica i uns moments determinats: el comerç marítim s'anava desenvolupant, i

més tenint en compte les característiques de la nostra terra.

Ara bé, aquest desenvolupament econòmic del XVIII i el XIX no va ésser suficient per poder considerar que Mallorca fugís d'una economia de subsistència, cosa que segurament no es dona fins entrar ja el segle XX, i per això l'Escola de Nàutica tampoc no es va desenvolupar tant com es podia esperar.

L'Escola de Nàutica ha subsistit fins als moments presents, però ara mateix passa per moments delicats i de qüestionament.

## NOTES BIBLIOGRÀFIQUES

1. Vg. MOLL BLANES, I., *La economía y la Sociedad en Mallorca durante la segunda mitad del siglo XVIII. La Sociedad Económica de Amigos del País de Mallorca*, tesi doctoral inèdita, Univ. Complutense (Fct. de Ciències Polítiques i Econòmiques), Madrid 1976, pàg. 474.

2. Llibres d'actes, tom 1, Junta Ordinària del 6 de març de 1779. A.H.M. Sec. S.E.A.P., caixa 112-A, pàg. 34.

3. GOMILA, N., escrit dirigit a la Societat. 30 de desembre de 1783. A.H.M. Sec. S.E.A.P., i un annex titulat: "Relación del armamento de la Escuela de Navegación, sus Instrumentts de Pilotaje perteneciente a ella, y lo demás menestero".

4. Llibres d'actes, tom 2, Junta Ordinària 1784. A.H.M. caixa 112-A.

5. Idem, tom 1, Junta Ordinària del 18 de setembre de 1784. A.H.M. Sec. S.E.A.P., caixa 112-A, pàg. 148.

6. "Seminario Económico" núm. 11, d'11 de desembre de 1784.

7. Memorial de Juan González Cepeda dirigit al bisbe Bernat Nadal. 16 de juny de 1798.

8. Llibres d'actes, tom 4 Junta Ordinària del 13 de setembre de 1798, A.H.M. Sec. S.E.A.P., caixa 112-A, pàg. 170.

9. "Semanario Económico" del 6 d'abril de 1799, núm. 14, any XXI, pàg. 56.

10. Ídem.

11. Vg. llibre d'actes, tom 5, junta extraordinària del 23 d'Octubre de 1799.

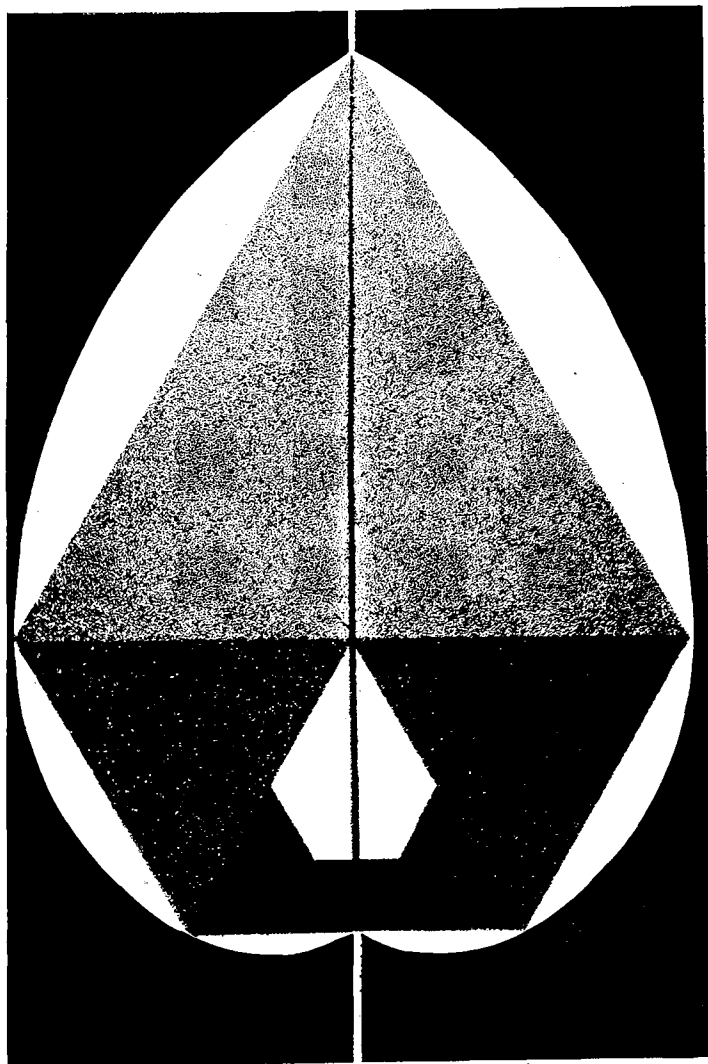
12. LLABRÉS BERNAL, J., *La Escuela de Nàutica (monografia històrica)*, B.S.A.L., núm. XX, pàg. 151.

13. CÒLOM CANYELLES, A.J., *Política educativa de la Sociedad Económica Mallorquina: el Instituto Balear (1836-1887)*, tesi de llicenciatura inèdita, Univ. de Barcelona (Sec. Pedagogia), Barcelona 1972, pàg. 235.



Dibuix de PAU FORNÉS

# TRANSFORMACIONS DE LA PROPIETAT RÚSTICA A LA COMARCA DEL PLA DE MALLORCA (S. XIX-XX)



De bon gust publicaria un resum de la meua Tesi de Doctorat a aquesta revista per la senzilla raó que form part del col·lectiu d'ensenyants de l'Escola Universitària, centre que publica "MAINA".

No obstant, dos són els motius que m'impedeixen fer-ho:

— En primer lloc, el fet d'haver presentat una comunicació a la "VII Conferència Internacional del Mediterráneo", que tingué lloc a Sóller el mes d'Agost de 1984, comunicació on ja avançava, més o menys, les conclusions a què havia arribat al llarg del treball; comunicacions que, d'altra banda, es troben en curs de publicació gràcies al bon fer del Dr. Barceló Pons.

— En segon lloc, el fet d'haver presentat un resum de la mateixa Tesi al Secretariat Tècnic de Publicacions de la Universitat de Palma.

Un deure ètic m'impedeix repetir el que he escrit a ambdues parts i, per tant, permeteu-me que, per això, sols us presenti una breu recensió del treball.

La *motivació* que em va servir d'estímul a l'hora d'eleger aquest treball fou, en primer lloc, el convenciment que la necessitat imperant de conèixer la nostra realitat, requereix i, a més, reclama la realització d'estudis de base que, sens dubte, cada Comunitat Autònoma s'hauria de procurar, per tal de poder comptar amb una informació elemental que servís de suport a qualsevol decisió de tipus pràctic o, en tot cas, que, al menys el bagatge informatiu que aportàs aquest tipus de treballs fos considerat com una etapa prèvia i necessària de coneixement a l'hora de realitzar qualsevol planificació socio-econòmica; però hi ha, a més i en segon lloc, una altra necessitat i aquesta és la revisió a fons de tots els sectors productius i, especialment, del primari; tasca molt saludable, no solament per aconseguir-ne un sanejament, sinó també per tractar d'equiparar-lo a d'altres amb els quals es troba en desavantatge: és a dir, per intentar cercar la possibilitat d'una millor articulació entre l'agricultura i la indústria. Aquesta és una necessitat prioritària si desitjam que, algun dia, l'Estat Autòmic s'integri racional i decentment dins la CEE.

La *hipòtesi* de treball plantejada era que la comarca del Pla de Mallorca des d'un punt de vista agrari havia sofert

per FRANCESCA FLORIT I ALOMAR

grans transformacions al llarg d'aquests darrers cent anys; llavors, el nostre *objectiu* fou obtenir un balanç dels trets que definien aquest paisatge rural, aportant totes les dades obtingudes com a resultat d'investigar fonts inèdites i publicades, i així poder donar una explicació a tals transformacions.

Així les coses, em vaig proposar a continuació elegir un *mètode de treball* i la tasca de seleccionar les *fonts* més adients que m'ajudassin o que donassin suport a la hipòtesi per tal de poder-la convertir en tesi.

Pel que fa al mètode, després de repassar els grans corrents actuals dins la Nova Geografia, vaig optar pel Radical per tot el que implica d'antipositivista, i en tant que ens permet una interpretació historicista que valora qualsevol element específicament humà.

Quant a les fonts, tenint en compte l'objectiu i la cronologia proposats, aquestes foren les que qualsevol tipus de treball d'aquest ordre i temàtica aconsellen, és a dir, aquelles que faciliten una major informació de caràcter gràfic, documental i bibliogràfic, sense oblidar el gran profit que hem obtingut de la informació oral.

Les conclusions a què arribàrem foren les següents:

Al S. XIX, l'estructura de la propietat rústica atenent la seva extensió i distribució era un símptoma clar de la polarització social existent en aquell moment (*Noblesa*, grup social aristòcrata, absentista, que detenta el seu poder a dos nivells: sobre el paisatge, a través de la possessió, cèdula organitzativa de la comunitat rural, i a més, a través d'unes relacions socio-econòmiques afavorides per l'ordenament jurídic del moment; *Pagesia*, grup no homogeni en el qual hauríem d'incloure: jornalers, petits propietaris, petits jornalers... però, en tot cas depenets dels anteriors d'una o altra manera. *Arrendataris*, grup intermediari, amb una situació de subordinació respecte a la noblia, però amb situació socio-econòmica privilegiada respecte a la resta de la pagesia).

Per causes diverses: jurídiques, institucionals, econòmiques, socials, en una paraula, al llarg de la segona meitat del segle XIX i fins al moment actual, es produeixen transformacions sobre aquest paisatge i quant a les seves relacions de producció.

Des d'un punt de vista social i econòmic, la polarització a què fèiem referència es va suavitzant en el sentit que el grup aristòcrata, en primer lloc, s'ha d'adaptar progressivament a cojuntures que no sempre li són favorables; i, per altra part, contempla com la pagesia accedeix a la propietat de la terra mitjançant el mecanisme de l'establiment: així es produeixen modificacions sobre el paisatge i quant a la titularitat de la propietat rústica.

Finalment, la conjunció de dos tipus de factors és el que ha donat lloc a la situació actual, o almenys l'ha propiciada: Per una part, aquells factors que podríem denominar pròpiament agraris, això és, uns condicionants morfològics que obliguen, entre altres coses, a mantenir uns cultius i unes tècniques tradicionals, un règim de tinença de la terra que podríem qualificar massivament de directa, però que donat el minifundisme i la irregularitat parcel·lària obliga als propietaris a practicar l'agricultura a temps parcial.

Per altra part, existeixen altres factors que, d'alguna manera, podríem qualificar d'aliens a l'activitat agrària però que han accelerat el procés de despersonalització agrària d'aquesta comarca. El més determinant de tots és el turisme, que actua de disparador de tal transformació; aquesta es manifesta en primer lloc en tant que la demografia acusa aquesta incidència, reflectida en una forta emigració rural, així com la transformació sectorial de la població activa i dels sectors productius no agraris; en segon lloc, la incidència del turisme es denota sobre el paisatge en el sentit que el capital acumulat en el sector turisme, en comptes de reinvertir-se en l'agricultura, modifica el paisatge rural, transforma l'hàbitat que fins el moment l'havia caracteritzat, i converteix les petites casetes de camp en segones residències: així's inicia un procés de rururbanització dins la zona.

Si a tot això afegim un estancament de les tècniques de cultiu, la dependència de l'agricultura del sector industrial, una manca d'inversions, una comercialització mediatitzada pels intermediaris, una política de preus agraris molt discutible... podem concloure que la comarca del Pla de Mallorca, des del punt de vista agrari, es troba en una situació estancada i que requereix una revisió a fons.

Tesi Doctoral de Gaspar Mayor Forteza

## *Títol: Contribució a l'estudi dels models matemàtics per a la lògica de la vaguetat*

Data de lectura: 26 de setembre de 1984. Qualificació: Excel.lent "cum laude"

### PRÒLEG

Ens és inevitable mirar cap enrera fins trobar les primeres senyes que indiquin la preocupació d'elaborar un llenguatge mínimament automàtic per al raonament. Ramon Llull (1235-1315) en el seu llibre *Ars Magna* planteja aquesta qüestió en la creença que el coneixement científic és la unió d'una sèrie de "idees bàsiques", la manera d'agrupar aquestes idees simples és el "gran art", mitjançant el que s'ha de construir la "Scientia Generalis". Llull no va anar molt més enllà de proposar 54 idees simples... no va donar regles (només algunes trivials) per "jugar" amb elles.

Després de Llull no varen faltar treballs més complets en la línia d'investigació esmentada, així cal senyalar el de J. Wilkins (1614- 1672): "Essay towards a Real Character and a Philosophical Language", però Wilkins no tenia la formació matemàtica suficient per entendre que un llenguatge artificial com el que estava imaginant necessitava ésser una mena d'aritmètica o àlgebra.

Descartes (1596-1760) va ésser el primer que va concebre la idea d'un llenguatge general ("une langue universelle") com a una espècie d'aritmètica, però el vertader responsable del neixement de la Lògica Matemàtica fou G. Boole (1815-1864) amb la publicació de "The Mathematical Analysis of Logic" en 1847. A partir dels treballs de Boole se construeixen sistemes formals que permeten deduir teoremes mitjançant procediments purament algebraics, teoremes que són, a continuació, interpretats en el llenguatge ordinari.

La lògica de la vaguetat és una lògica no clàssica, si entenem per lògica clàssica la lògica que Boole i, més tard, Schöeder varen construir algebraicament i a la que Frege, en 1879, va donar forma axiomàtica. La lògica clàssica és la que en els *Principia Mathematica* (1910-1913) de Whitehead i Russell té la màxima expressió. La teoria de conjunts (clàssica) que sorgeix dels P.M. seguint les lleis de la

lògica clàssica permet arribar a un model d'Àlgebra de Boole. Aquesta situació se repeteix en les lògiques no clàssiques i així de la lògica multivalent (en el sentit de tukasiewicz) sorgeixen les Àlgebres de De Morgan, que presenten una estructura algebraica més feble que les Àlgebres de Boole degut a la renúncia d'una o més lleis de la lògica clàssica, renúncia pròpia de les lògiques "divergents". Les Àlgebres de Heyting neixen, zer un procés semblant, a partir de la lògica intuicionista. Totes aquestes estructures algebraiques tenen com a fonament l'estructura reticular (amb més o menys propietats) que se converteix, així, en l'estructura bàsica de totes aquestes lògiques no clàssiques. Per altra part, i amb la intenció d'estudiar "la vaguetat inherent al raonament ordinari", L.A. Zadeh introdueix els conjunts difusos ("fuzzy sets") en 1965. La teoria dels conjunts difusos admet distintes eleccions de connectius lògics (fet que dóna a la teoria una enorme flexibilitat) i d'aquesta manera s'han utilitzat operadors conjunció i disjunció amb els quals no se manté l'estructura reticular i així anam a parar a una nova estructura algebraica: Les Ternes de De Morgan i, més en general, els Espais de De Morgan, dels que parlarem en aquesta memòria. L'estudi dels connectius "i", "o" i "no" ens ha ocupat bona part del temps dedicat a aquest treball, hem tengut la intenció de generalitzar i globalitzar, en part, treballs fets anteriorment en aquest camp. Amb aquesta idea hem introduït conceptes com, per exemple, el de funció d'agregació, semi t-norma (no associativa) i (k)-negació (capítol 3).

Ens ha semblat interessant, també, i tan sols per un instant, prescindir de la hipòtesi de funcionalitat dels connectius per tal de posar de manifest la verificació o no de certes propietats, i no per raons "més profundes".

La memòria comença per uns breus preliminars indispensables i acaba amb la citació de referències que ens han servit directa o indirectament a l'hora de realitzar aquest treball.

# DUES CANÇONS POPULARS MENORQUINES PER A INFANTS

D'aquestes dues cançons infantils que presentam, podem comentar, de cara al professors que puguin fer-les cantar, que la que va harmonitzada per a tres parts és més fàcil, perquè les melodies que formen cada una de les veus acompanyants resulten planeres i ben diferenciades de la melodia principal. L'altra, «Sa veia Rabisca», donat el ritme més dinàmic i el tret melòdic d'algunes frases de la segona veu, no hi resulta tant, si bé resta plenament dins les possibilitats del cant coral infantil.

En quant a la interpretació: a «Na falariaeta» li convé un caire entre dolç i ingenu, sense perdre l'aspecte festiu; el text de «Sa veia Rabisca» fa oportú interpretar-la en to humorístic.

Harm. Baltasar Bibiloni

*Na falariaeta*  
Trad. a Menorca

Festiu *mf* *ven.*

1) a la ca-ra del mar pa-res ta-rum fa-la-ri-a-  
 2) Sa no-ca la té de pla-ta " " " "  
 3) Da-rum la-bian-ca més al-ta " " " "

re - ta al dar -  
 " " i la  
 " " l'a - li -

fa-la-ri-a re - ta

re - ra hi ha un gros pi.  
 ra - me - ra d'or fi.  
 ga fe - is el seu niu.

al dar - re - ra hi ha un gros pi.  
 i la ra - me - ra d'or fi.  
 l'a - li - ga fe - is el seu niu.

# Sa veia Ratisca

Tradicional a Menorca

Alegre

5:

I  
1) Sa ve-ia Ra- bis - ca la tenc de ma - tar,  
3) " " " " " " " " " "

II  
Sai, lai, lai lai, lai,

1) per-que s'en va a mis-ra sen-re pen-ti-max.  
3) que es men-ja res fi-gues sen-re ma-du-rar.

lai, lai, lai, lai, lai.

2) ni vol-tus la ves-riu a mis-ra com va,  
4) ni fos-rin ma-du-res no em ra-bri-a greu,

2) ni vol-tus la ves-riu a mis-ra, mis-ra com  
4) ni fos-rin ma-du-res no em ra-bri-a

2) va amb cal-ces bru-tes com un ba-ca-llà, e, a. Pi-  
4) teu-ro-la men-do-la es-ti-ra't es lleu. lleu.

2) va amb cal-ces bru-tes com un ba-ca-llà, e, a. Pi-  
4) teu-ro-la men-do-la es-ti-ra't es lleu, eu eu



nye-ta pi-nyol, pi - nye-ta pi-nyol, tres i ris fan nou, pi  
nye - ta pi - nyol tres i ris fan nou, pi-

nye-ta pi-nyol, pi - nye-ta pi-nyol, tres i ris fan nou. *al. 8.*  
nye - ta pi - nyol tres i ris fan nou.  $\text{♩}$

nye-ta pi-nyol, pi - nye-ta pi-nyol, tres i ris fan nou, pi  
nye - ta pi - nyol tres i ris fan nou, pi-

nye-ta pi-nyol, pi - nye-ta pi-nyol tres i ris fan nou, pi-  
nye - ta pi - nyol tres i ris fan nou, pi-

nye-ta pi-nyol, pi - nye-ta pi-nyol tres i ris fan nou pi-  
nye - ta pi - nyol tres i ris fan nou pi-

nye-ta pi-nyol, pi - nye-ta pi-nyol tres i ris fan nou.  
nye - ta pi - nyol tres i ris fan nou, fan nou.



## SI NO FOS

*Si no fos pel carretó  
que va darrera, darrera,  
no hi hauria cap somera  
que batés un cavalló.*

Cançó de batre

Si no fos pel tocador  
que alegra el trot de la mula,  
la calcida i la cogula  
m'esgotarien l'humor.

Si no fos perquè el cimal,  
quan torna branca forçada,  
sostén l'erer de porgada,  
el créixer seria un mal.

Si no fos pels tres forcons  
que afuen les meves forques,  
tantes escriptures orques  
es retriuen en cançons.

Si no fos perquè el cervell  
em tria les estimeres,  
els baleis i les porgueres  
passarien pel garbell.

Si no fos perquè el tiràs  
acaramulla gra i palla,  
us jur que a la faramalla  
no li faria ni cas.

Si no fos que em sent fotut  
sense alçar ventim de lluita,  
prendria camins de fuita  
i en dir era ja han batut.

Si no fos perquè el senyor  
ve a parar el sac a l'era,  
l'aresta i la polseguera  
no em farien xafagor.

Si no fos perquè la gent  
passa de ball i de festa  
ventaria més requesta  
al coll del meu sentiment.

Si no fos perquè el vencís  
mancomuna les gavelles,  
no entraria les barcelles  
als graners del meu encís.

Si no fos per l'embatol  
que amoreix la batuda,  
no hi valdria Déu ni ajuda  
per servir de sol a sol.

JAUME SANTANDREU

Poema del llibre "Nissaga de sen".

# El cap Voltor

(Conte per a al.lots)

— Fins ara, Colometa.

— Adéu, mon pare, t'esper devers les set.

És un d'aquells dies de novembre que el sol es colga prest i el vespre no s'acaba mai. Na Coloma no hi va, als calamars; la darrera vegada que hi anà no en va treure cap i es va avorrir molt.

Ha vist partir el Mitja Boira, un botet de vint pams, tot blanc, i ha quedat encortada, asseguda al moll, mirant els bous, grossos, verds i blaus, i les barques de passeig, ben blanques. Un raig de sol estantís llepa la coberta del Terbolí: és una barca de passatgers tota blanca, immensa; ella recorda quan fa dos o tres anys el patró la va comprar per passejar estrangers, i com un dia la va dur amb els turistes a fer una barbacoa a Cala Mitjana i varen menjar peix frit per dinar i...

— No m'agafes, Colometa!

Na Coloma s'ha regirat, es gira i veu en Pau davant ella que bota i li fa nyifles.

Es posen a jugar, a trescar, a córrer. Només es veuen els dissabtes i els diumenges; els altres dies na Colometa viu a Ciutat, son pare té una botiga.

Ja comença a fosquejar i en Pau parteix cap a cases. Na Colometa pensa en son pare: "Ja deu haver arribat! Me'n vaig escapada!"

Quan arriba al moll veu l'amarrador de son pare buit i just endret de la boca del port un llaüdet que entra. Ja l'ha conegut i va a esperar-lo: és el patró Andreu, amic de son pare: de vegades li dona qualque estrella, ben vermella, o un corn gros, amb la mar dedins.

— Uei Colometa! — diu el patró Andreu el temps que li mostra un poal amb una dotzena de calamars—. Ton pare també en durà un grapat, fa mitja hora que l'he vist pel cap Voltor i m'ha dit que ja no es torbaria gaire.

El patró Pere passa per allà devora: va a encendre el far i ella el segueix. Com li agrada pujar per aquells barrerons de ferro! — "Alerta a caure Colometa, que t'esclafaries" — si veure tot Cala Gran d'allà dalt: l'església, tota blanca, nova encara, l'hotel, més nou que l'església, amb llumets encesos, la seva caseta damunt el caló dels Bastaixos... Quan ha encès el far el patró s'asseu devora la nina i encén la pipa.

— Hi ha bona mar avui, nina, però de calamars ben pocs; enguany ha estat un mal any.

Llavors van a cal patró, una de les cases més antigues de Cala Gran, situada just davant el varador. D'allà veuen tot el trull del port: qui entra, qui surt, qui es passeja; d'allà el patró, que també és l'encarregat del port, pot dur el control de tot el moviment.

— Ja es torba en Bandereta — diu la dona del patró el temps que tira un grapat de gerret enfarinat dins la pella.

— I així mateix — diu el patró fuma qui fuma al portal de la casa—. No sé què deu fer; ell no duu llum per pescar i ja fa fosca negra hi ha mitja hora.

— Trob que hauries de partir, mem si el veus. — Sa patrona passa pena per la nina, que seu devora el patró, com un moixet consirós, i p'en Tomeu Bandereta.

— Me'n vaig a sortir-li a camí — diu el patró el temps que s'aixeca.

Són les vuit. Na Coloma queda amb la patrona, menjant gerret. El patró Pere i un dels seus mariners parteixen amb la barca grossa.

— Deu haver acabat el carburant — comenta el mariner.

— Ja el trobarem que ve remant, més de mig cremat — diu el patró rient.

Na Colometa sent els motors que es posen en marxa i veu el Terbolí que parteix.

\* \* \*

Na Colometa ja ha sopat i dorm a una cadira devora la patrona, que resa una part de rosari. Són prop de les onze. La ràdio, instal·lada a una habitació que serveix de despatx al patró, comença a fer renous i espetecs; la nina es mig desperta, la patrona hi va escapada.

— Bet! Bet!

— Dignes, Pere!, dignes!

— Em sents?

— Sí, Pere; dignes!

— No hem vist res. Debades hem trescat per un redol d'un parell de milles devora el cap Voltor, però res: ni en Bandereta, ni la barca, ni un rem, ni un bidó de gas-oil, ni fressa de res. No s'entén per cap estil, la mar està ben plana, una bassa d'oli. Ja tornam, hem vist dos marraixers, lluny, i els hem donat avís que s'ha perdut una barca; ells duen radar i seran per aquí tota la

66 nit. Mala cosa serà si no el troben. Tu dona part als carrabiners que el cerquin bé per les penyes. No hi podem fer res pus. Ah,

*duu na Colometa a ca seva, digues-li que son pare ha anat a Cala Alberg a ca aquell patró amic seu i digues-ho a la padrina, almanco dormiran tranquil·les. Fins ara.*

\* \* \*

*Cala Gran anit pareix l'estiu de ple: cotxes, la parella de la guàrdia civil, grups de gent pels carrers, les taules dels cafès plenes. Tothom encuriosit per aquesta estranya desaparició.*

*— Hagués estat en Perico que no hagués tornat —diu un— no hauria vingut de nou a ningú, però en Tomeu Bandereta...*

*— Sí, en Perico un dia el varen cercar tota la nit i l'endemà va comparèixer a ca seva que venia de devers Formentor. "Feia tan bona mar —digué— que vaig pensar: farà una volteta". Vatuva dell una volteta, aquell cap d'ase, i va anar a l'altre cap de món.*

*— Com dimoni amb aquesta mar tan plana...*

*— No han trobat ni un rem, ni una senya de res.*

*— Mentrestant na Colometa i sa padrina dormen tranquil·les al seu xalet nou del caló dels Bastaixos, a deu minuts del port; pensen que son pare, el seu filllet estimat, xerra i fuma prenent la fresca a cala Alberg amb aquell amic seu tan rialle.*

\* \* \*

*L'endemà, diumenge, ja ben de matí el Terbolí torna a partir amb el patró Pere, els seus dos mariners, un germà de l'amo en Tomeu Bandereta i set o vuit veinats, amics, pescadors matiners; per damunt ells un parell d'avionetes d'Icona volen, fent rotlos i voltes; de Palma ha vingut una patrullera de la comandància de Marina, tota grisa, amb un parell de metralleres, i un parell de llanxes de la Creu Roja; altres mariners han partit pel seu vent amb els seus llaüts i bots. Tots cerquen el Mitja Boira.*

*El vespre, a entrada de fosca, tothom torna a port; només queda la patrullera, de vigilància, més per complir que per res, perquè tothom ha perdut, ja, l'esperança de tornar a veure en Tomeu.*

*Així i tot l'endemà tornen a sortir. Els diaris duen la notícia.*

*El dimarts encara cerquen.*

*I el dimecres...*

(Arribats aquí, amic lector, m'hauràs d'ajudar a acabar la història: dels finals possibles que m'han passat pel cap no he sabut triar. Deix l'elecció en les teves mans:)

#### **PRIMER FINAL: ROMÀNTIC.**

*Avui, dijous, han telefonat al bar Marina amb una notícia que ha alegrat tothom.*

*En Tomeu Bandereta és dins un transatlàntic que fa un creuer per la Mediterrània. L'han trobat entre Menorca i Còrsega.*

*La telefonada ha estat breu i no han donat detalls; tothom queda endarrer de com es va perdre mestre Tomeu, de com va anar tan lluny amb aquell botet, i amb aquella calma que hi havia, de quan tornarà...*

#### **SEGON FINAL: POLICÍAC.**

*Només mitges veus i paraules esparses deixen entreveure què va passar.*

*En Tomeu, que, com quasi tothom de Cala Gran, s'havia dedicat al contraban, hauria continuat aquesta tasca de traficant; o, com diuen altres, feia, tal volta, de confident. Els seus compnays la hi devien tenir jurada i aprofitaren aquell vespre de calamar; o bé els carrabiners l'havien ajudat a posar la mar per enmig a fi d'evitar qualque revenja mortal.*

*De fet, dissabte a vespre, molts varen veure una llanxa que...*

#### **TERCER FINAL: FANTASIÓS**

*Avui, dijous, al cap de cinc dies de la desaparició de mestre Tomeu Bandereta, he entès què degué passar.*

*Mentre feia un palo amb olives, assegut a la terrassa del Maricel, ha llegit la següent notícia: "El capità d'un cuirassat de la marina de guerra assegura que dissabte a vespre ell i els seus mariners varen veure uns llums de trajectòria estrambòtica pel sud-est de l'illa de Mallorca. Encara que les declaracions del capità s'han aturat aquí, no queda més remei que lligar aquest fet amb la visió freqüent d'OVNIS per la mar mallorquina durant aquest estiu; també hi ha hagut un parell de casos de desaparició d'embarcacions petites que no s'han pogut explicar encara, i..."*

*Aquí pot començar una sèrie d'aventures extraordinàries sobre les visites dels extraterrestres, les seves bases submarines, etcètera, etcètera. I mestre Tomeu Bandereta pot esdevenir un heroi que, fet presoner d'aquestes criatures, aconsegueix fugir destruint la base submarina que els ianquis ultraterrestres havien construït, il·legalment —o tal vegada amb permís i benefici de les autoritats—, a Cala Gran.*

# ÍNDIX ALFABÈTIC D'ARTICLES APAREGUTS A «MAINA» des del desembre de 1979 al maig de 1985

per M.<sup>a</sup> DEL CARME FERNÁNDEZ BENNÀSSAR

## A

- 1 AGREDANO MOYANO, Francisco  
— Cubo de basura / Francisco Agredano Moyano.—V. 3 (1981) 103.
- 2 ALCACER GASCH, Gloria  
— Pedro o el dibujo como medio de comunicación / Gloria Alcacer.—V. 2 (1980) 34-37.
- 3 ALUMNES DE SEGON DE SOCIALS (1980-1981)  
— Mancor del Vall: Una experiència d'investigació del medi (Març-Abril) / Coordinada per Bartomeu Mulet Trobat.—V. 4 (1981) 70-72.
- 4 ALUMNES DE SEGON DE SOCIALS (1982-1983)  
— Encara hi ha masculinitat als textos escolars / Coordinada per Margarita Cristóbal Rojo.—V. 9 (1984-85).  
Vg.: 30.
- 5 ALVAREZ OSORIO, Margalida  
— Nanets / Margalida Alvarez, M.<sup>a</sup> Jesús Pons.—V. 2 (1980) 60-61.  
Vg.: 95.
- 6 ARTIGUES I BONET, Toni  
— Escola Normal i fet lingüístic / Toni Artigues.—V. 0 (1979) 25.  
— Escola Normal i fet lingüístic (encara) / Toni Artigues.—V. 2 (1980) 17.  
— Res.: Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie / Louis-Jean Calvet, Paris, 1974.—V. 2 (1980) 71-72.  
— Llengua catalana dins l'ensenyança a Eivissa, Formentera, Mallorca i Menorca / Toni Artigues.—V. 3 (1981) 104-108.  
— Editorial / Toni Artigues.—V. 4 (1981) I.  
— Res.: Signes, llengua i cultura / Sebastià Serrano, Barcelona, 1980.—V. 3 (1981) 114-115.  
— Res.: Llengua i població a Catalunya / Miquel Strubell i Trueta, Barcelona, 1981.—V. 4 (1981) 88-89.  
— Ball de bot al ball d'aferrat / Toni Artigues, Gabriel Oliver.—V. 4 (1981) 59-60.  
Vg.: 86.  
— Home de feina / Toni Artigues.—V. 5 (1982) 30-31.  
— Centelles-82 (poema-ficció) / Toni Artigues.—V. 6 (1982) 54-55.  
— Experiència de coneixement del medi: Bunyola / Toni Artigues, Bartomeu Mulet, A. Salom.—V. 7 (1983) 8-13.  
Vg.: 80. Vg.: 110.  
— Apunts de fonètica sintàctica per als mestres mallorquins / Toni Artigues.—V. 8 (1983) 10-14.  
— Cap Voltor / Toni Artigues.—V. 9 (1984-85) 66-67.

## B

- 7 BADIOLA, Amparo  
— Calidad de estudio, calidad de vida / Amparo Badiola, Tomasa Calvo.—V. 5 (1982) 44-45.  
Vg.: 22.
- 8 BALLESTER I MORTES, Josep Lluís  
— Sol y su actividad / Josep Lluís Ballester.—V. 0 (1979) 16-18.  
— Para una revisión crítica de los textos de E.G.B. / Josep Lluís Ballester.—V. 3 (1981) 62-63.
- 9 BARCELÓ, Bartomeu  
— Relació llenguatge verbal i jocs populars: Aproximació a la seva anàlisi / Bartomeu Barceló.—V. 2 (1980) 19-23.
- 10 BARCELÓ I GINARD, Bartomeu  
— ¿Psicología?: No Gràcies / Bartomeu Barceló.—V. 4 (1981) 67-69.
- 11 BASSA I MARTÍN, Ramon  
— Revista escolar com a eina didàctica: Una experiència / Ramon Bassa.—V. 1 (1980) 25-27.  
— Gianni Rodari i la seva Gramàtica de la fantasia a Mallorca / Ramon Bassa.—V. 2 (1980) 26-30.  
— Lectura i l'escriptura com a plaer / Ramon Bassa.—V. 4 (1981) 43-45.  
— Res.: Coll de carabassa, boca de serpent... Recull d'endevinalles / Carmen Alcaoverro, Barcelona, 1981.—V. 5 (1982) 80.  
— Un tigre, dos tigres, tres tigres..., o la fonologia i les seves relacions amb la llengua parlada i escrita / Ramon Bassa.—V. 5 (1982) 40-43.  
— Passió de llegir / Ramon Bassa.—V. 8 (1983) 24-26.  
— Reflexions sobre la llengua catalana i l'educació preescolar a les Illes Balears / Ramon Bassa.—V. 8 (1983) 23-25.  
— El llibre infantil d'imaginació en català a la postguerra: (1939-1961). Una aproximació. (I) / Ramon Bassa.—V. 9 (1984-85) 41-44.
- 12 BEJARANO GALDINO, Emilio  
— Aproximación a la Historia de los Gremios de Mallorca en el siglo XVIII / Emilio Bejarano.—V. 4 (1981) 75-80.

- 13 BENNASSAR I ROIG, Antoni  
 — Excursió a la zona del Arenal / Antoni Bennassar, Javier González de Alaiza García.—V. 0 (1979) 19-24.  
 Vg.: 52.  
 — Res.: Introducció a la Botànica / Pius Font i Quer, Barcelona, 1979 / M<sup>a</sup> del Carmen Fernández Bennassar.—V. 1 (1980) 54-55.  
 — Res.: Enfoc global de la didàctica de les ciències / Vicente Barberá, Madrid, 1980.—V. 2 (1980) 71.  
 — Res.: Flora de Mallorca / Francesc Bonafé i Barceló, Palma de Mallorca, 1977, 78, 79 i 80.—V. 3 (1981) 114.  
 — V Setmana de Renovació educativa / Antoni Bennassar.—V. 4 (1981) 50.  
 — Darwin, darwinisme, neodarwinisme / Antoni Bennassar.—V. 5 (1982) 2-5.  
 — Editorial / Antoni Bennassar.—V. 5 (1982) 1.
- 14 BIBILONI I LLABRÉS, Baltasar  
 — Pedagogia musical i cançó popular / Baltasar Bibiloni.—V. 0 (1979) 43-45.  
 — Cant coral infantil / Baltasar Bibiloni.—V. 7 (1983) 14-19.  
 — Dues cançons populars Menorquines per a infants / Baltasar Bibiloni.—V. 9 (1984-85) 61-63.
- 15 BOVER I PUJOL, Jaume  
 — Per a una bibliografia de la literatura infantil a les Illes Balears / Jaume Bover.—V. 0 (1979) 56-59.  
 — Mestre de mestres: Melcion Rosselló i Simonet / Jaume Bover.—V. 3 (1981) 11-13.  
 — Publicacions en sèrie en edició facsímil: Mallorca i Menorca / Jaume Bover.—V. 8 (1983) 31-35.
- 16 BRIÑON I MERCANT, Miquel  
 — Evocació de Melcion Rosselló i Simonet / Miquel Bruñón.—V. 3 (1981) 5-6.
- 17 BRU, Pere  
 — Icona, un art litúrgic / Trad. per Pere Bru.—V. 1 (1980) 30.  
 Vg.: 40.
- 18 BRUNET I ESTARELLAS, Pere Joan  
 — Les guies telefòniques com a recurs didàctic i per a la investigació / Pere Joan Brunet.—V. 9 (1984-85) 45-49.

## C

- 19 CABOT, Miquel  
 — Nostra llengua parlada a l'escola / Miquel Cabot.—V. 5 (1982) 32-34.
- 20 CABRER I BORRÁS, Guillem  
 — Editorial.—V. 0 (1979) 1.  
 — Filats (Teatre) / Guillem Cabrer.—V. 2 (1980) 62-65.  
 — Maria Vich o la lluita esperançada / Guillem Cabrer.—V. 2 (1980) 39.  
 — Pere Ignaci: esforç per una artesania autòctona / Guillem Cabrer.—V. 3 (1981) 76.  
 — Editorial / Guillem Cabrer.—V. 3 (1981) 1.  
 — Editorial / Guillem Cabrer.—V. 6 (1982) 1.  
 — Res.: La deixa del geni grec / Tomeu Llinàs, Carme Pons, Rosa Rul-làn, Jaume Serra, Palma de Mallorca, 1983.—V. 7 (1983) 58.  
 — Editorial / Guillem Cabrer.—V. 7 (1983) 1.  
 — Maria Vich el color d'una pintora / Guillem Cabrer.—V. 8 (1983) 57.  
 — Publicacions / Guillem Cabrer.—V. 9 (1984-85) 68.  
 — Editorial del n<sup>o</sup> 9 / Guillem Cabrer.—V. 9 (1984-85) 1.
- 21 CAIMARI I FRAU, F.  
 — Vocalisme de Sineu / F. Caimari.—V. 8 (1983) 36-45.
- 22 CALVO SÁNCHEZ, Tomasa  
 — Fundamento del concepto de àrea / Tomasa Calvo, Angel Igelmo.—V. 2 (1980) 15-16.  
 Vg.: 57.  
 — Calidad de estudio, calidad de vida / Tomasa Calvo, Amparo Badiola.—V. 5 (1982) 44-45.  
 Vg.: 7.  
 — Llei del pèndol: Al voltant de l'educació sexual / Tomasa Calvo.—V. 8 (1983) 15.  
 — Sistema axiomàtic / Tomasa Calvo.—V. 9 (1984-85) 23-25.
- 23 CAÑELLAS, J.  
 — Caracteres morfológicos y constitución química de variedades de almendra en Mallorca / J. Cañellas, Fulgencio Saura.—V. 3 (1981) 14-19.  
 Vg.: 112.
- 24 CAÑELLAS, Martí  
 — Poemes / Martí Cañellas.—V. 6 (1982) 56.
- 25 CARBONELL I PONÇ, Llorenç  
 — Dades econòmiques de finals de la II República a Mallorca / Trad. per Ramon Díaz.—V. 2 (1980) 55-56.
- 26 CLAR, Lourdes  
 — Voluntad y deseo de dibujar / Lourdes Clar, Angela Massanet, Catalina Enrich, Esther Pelegri.—V. 0 (1979) 41-42.  
 Vg.: 35. Vg.: 72. Vg.: 91.
- 27 CLARET, Toni (Pseud. d'Antoni Artigues i Bonet)  
 — Vg.: ARTIGUES I BONET, Toni.
- 28 COLOM, Biel  
 — Poemes / Biel Colom.—V. 7 (1983) 51.

29 COLL

- Comprendre lo incompreensible (Comentarios de arte) / Coll, Pombo, Villalta, Josep M. Labra.—V. 0 (1979) 53-55.  
Vg.: 94. Vg.: 128. Vg.: 63.

30 CRISTÓBAL ROJO, Margarita

- Mi descubrimiento de Alexandre Galí / Margarita Cristóbal.—V. 5 (1982) 56.
- Encara hi ha masculinitat als textos escolars? / Margarita Cristóbal.—V. 9 (1984-85) 32-36.

31 CUELLAR I PONS, M. Magdalena

- Escola, oblida l'ahir: Avui te necessitam / M. Magdalena Cuellar.—V. 1 (1980) 46.
- Somni / M. Magdalena Cuellar.—V. 3 (1981) 102.

**D**

32 DEYÀ I PALERM, Miquel

- Silla perfecta / Miquel Deyà.—V. 2 (1980) 67-68.
- Joc de paraules amb imatges prepotents / Miquel Deyà.—V. 9 (1984-85) 29-31.

33 DOMINGO PALOMARES, Herminio

- Sexo y cultura: un estudio sobre la constitución de los estereotipos masculino y femenino / Herminio Domingo.—V. 2 (1980) 40-43.
- Sexo y cultura: un estudio sobre la constitución de los estereotipos masculino y femenino / Herminio Domingo.—V. 3 (1981) 77-78.
- Evolución sobre el rendimiento escolar en la E.G.B.: ¿Fracaso del niño o de la escuela? / Herminio Domingo.—V. 4 (1981) 61-66.

34 DURÁN I COLI, Llorenç M.

- Experiència d'escola activa / Llorenç M. Durán.—V. 3 (1981) 64-68.
- Individu i grup en el rendiment / Llorenç M. Durán.—V. 7 (1983) 2-7.
- Organització i aprenentatge / Llorenç M. Durán.—V. 7 (1983) 2-7.

**E**

35 ENRICH I MASCARÓ, Catalina

- Voluntad y deseo de dibujar / Lourdes Clar, Angela Massanet, Catalina Enrich, Esther Pelegri.—V. 0 (1979) 41-42.  
Vg.: 26. Vg.: 72. Vg.: 91.
- Doble torn: deplorable realitat educativa / Catalina Enrich, Angela Massanet, Esther Pelegri.—V. 5 (1982) 46-47.  
Vg.: 72. Vg.: 91.

36 ENSENYAT, Antonia

- Voluntad y deseo de dibujar / Antonia Ensenyat, Felipa Flexas, Margalida Mora, Matilde Molla.—V. 0 (1979) 41-42.  
Vg.: 42. Vg.: 76. Vg.: 75.

37 EQUIP INICIAL ANSELM TURMEDA

- Cicle inicial enfocat vers una educació compensatòria / Equip inicial Anselm Turmeda.—V. 8 (1983) 16-17.

38 ESTELLA ESCUDERO, Juana

- Fotografía como eje de experiencia en ciencia integrada: Procesos físico-químicos / Juana Estella.—V. 3 (1981) 22-32.
- Karst: un intento de acercamiento al medio en clave química / Juana Estella.—V. 5 (1982) 14-22.
- Espectros: Una aproximación experimental al estudio mecanocuántico del átomo y de la estructura de la materia / Juana Estella.—V. 6 (1982) 4-11.
- Comuna de Bunyola: un tema d'educació ambiental / Juana Estella amb la col·laboració de l'alumna Margalida Salamanca Pirelló.—V. 8 (1983) 2-9.  
Vg.: 109.

39 ESTELRICH I MASSUTTI, Pere

- Introducció històrica al Càlcul de probabilitats / Pere Estelrich.—V. 4 (1981) 2-3.
- Parlem de lògica / Pere Estelrich.—V. 5 (1982) 24-25.

**F**

40 FELICIO, Bruno

- Icona, un art litúrgic / Bruno Felicio.—V. 1 (1980) 30.  
Vg.: 17.

41 FERNANDEZ I BENASSAR, M. del Carme

- Indicadores operativos del fracaso escolar. Bases para una política educativa correctora / M. del Carme Fernández.—V. 1 (1980) 52-53.
- Índex alfabètic d'articles apareguts a Maina / M. del Carme Fernández.—V. 9 (1984-85) 70-78.

42 FLEXAS, Felipa

- Voluntad y deseo de dibujar / Felipa Flexas, Antonio Ensenyat, Margalida Mora, Lourdes Clar, Matilde Molla.—V. 0 (1979) 41-42.  
Vg.: 36. Vg.: 75. Vg.: 76.

43 FIGUEROLA I V., Francesc

- Res.: Cançons i jocs populars de Mallorca / Jaume Barceló Mayrata, Luis Forteza Bonnín, Palma de Mallorca, 1983.—V. 8 (1983) 58.

44 FLORIT I ALOMAR, Francisca

- Transformacions de la propietat rústica a la comarca del Pla de Mallorca (S. XIX-XX) / Francisca Florit.—V. 9 (1984-85) 58-59.



## G

- 45 GARCIA DE LA TORRE, Julián  
— Templarios entre la realidad y el mito / Julián García.—V. 4 (1981) 73-74.  
— Caso típico, pero único, sobre la sucesión a un beneficio de capellanía. Mallorca, S. XVIII / Julián García.—V. 5 (1982) 66-67.  
— Doctrina protestante ante la inquisición de Mallorca / Julián García.—V. 7 (1983). 38-40.
- 46 GENER I LLOPIS, María  
— Adaptación de los alumnos en la transición de E.G.B. a B.U.P. / María Gener, Angel Vázquez.—V. 6. (1982) 40-43.  
Vg.: 125.
- 47 GENER I RAMIS, Angel  
— El cas de les panades misterioses / Angel Ramis.—V. 7 (1983) 52-53.
- 48 GENOVART I SERVERA, Gabriel  
— Fèlix o l'eterna itinerància: Aproximació a la simbologia pedagògica lul·liana / Gabriel Genovart.—V. (1982) 48-53.
- 49 GÓMEZ ORTIZ, A.  
— L'esdevenir de la Geografia a les Escoles Normals / A. Gómez.—V. 7 (1983) 45-50.
- 50 GOMILA I HOMAR, Josep  
— El llatí i la seva didàctica / Josep Gomila.—V. 9 (1984-85) 7-8.
- 51 GONZÁLEZ, Elvira  
— Breves notas sobre el grupo «TAGO» / Elvira González, Carlos Manera.—V. 6 (1982) 44-47.  
Vg.: 67.
- 52 GONZÁLEZ DE ALAIZA GARCÍA, Javier  
— Contribución al estudio de las inclusiones / Javier González.—V. 0 (1979) 8-15.  
— Excursión a la zona del Arenal / Javier González, Antoni Bennassar.—V. 0 (1979) 19-24.  
Vg.: 13.  
— Diagramas bioclimáticos / Javier González.—V. 1 (1980) 4-9.  
— V. 2 (1980) 2-8.  
— Aspectos geológicos en la vida y obra de C.R. Darwin (1809-1882) / Javier González.—V. 7 (1983) 2-4.
- 53 GUERAU I OLIVES  
— Nostres poetes / Guerau Olives, Miguel Herrera, Susana Serrano, Gustau Juan.—V. 0 (1979) 47-48.  
Vg.: 55. Vg.: 61. Vg.: 117.
- 54 GUERRERO AYUSO, Víctor M.  
— El mercenario balear / Víctor M. Guerrero.—V. 1 (1980) 34-40.  
— Ocupación de algunos islotes costeros en la protohistoria de Mallorca / Víctor M. Guerrero.—V. 2 (1980) 49-54.  
— En torno a los sacrificios humanos en la antigüedad / Víctor M. Guerrero.—V. 7 (1983) 32-37.

## H

- 55 HERRERA, Miguel  
— Dedicatoria, Desig, Art / Miguel Herrera.—V. 1 (1980) 45.  
— Temps. Poemes / Miguel Herrera.—V. 2 (1980) 69.  
— Nostres Poetes / Miguel Herrera, Susana Serrano, Gustau Juan, Guerau Olives.—V. 0 (1979) 47-48.  
Vg.: 53. Vg.: 61. Vg.: 117.
- 56 HOYO I BERNAT, Francesc Xavier del  
— Fluctuació anual del «Fitoplàncton» del port de Ciutat de Mallorca / Francesc Xavier del Hoyo.—V. 2 (1980) 9-14.  
— Port de Maó: un ecosistema de gran interès ecològic i didàctic / Francesc Xavier del Hoyo.—V. 3 (1981) 32-37.  
— Perspectives actuals sobre l'equilibri ecològic del nostre litoral / Francesc Xavier del Hoyo.—V. 4 (1981) 6-11.

## I

- 57 IGELMO GANZO, Angel  
— Fundamento del concepto del área / Angel Igelmo, Tomasa Calvo.—V. 2 (1980) 15-16.  
Vg.: 22.

## J

- 58 JANER I MANILA, Gabriel  
— Teatre, imaginació i joc / Gabriel Janer.—V. 3 (1981) 95-101.
- 59 JASSO I GARAU, Vicenç  
— Mestres de temps passat / Vicente Jasso, Catalina Torrens.—V. 5 (1982) 54-55.  
Vg.: 121.  
— Estimar, delitós, afer... / Vicente Jasso, Catalina Torrens.—V. 6 (1982) 25-30.  
Vg.: 121.  
— Infants i els adolescents en els contes populars: Repercussions educatives / Vicente Jasso, Catalina Torrens.—V. 8 (1983) 18-22.  
Vg.: 121.

- Identificació dels estudiants de Professorat d'E.G.B. amb el seu futur docent / Vicente Jasso, M.<sup>a</sup> Carmen Rodríguez, M.<sup>a</sup> Asumpció Payeras.—V. 9 (1984-85) 37-40.  
Vg.: 90. Vg.: 103.
- Geografia a les rondalles mallorquines / Vicente Jasso.—V. 9 (1984-85) 50-54.
- 60 JORDÀ I LLITERAS, Gabriel M.  
— Notas sobre «La conquista del aire» en la literatura / Gabriel M. Jordà.—V. 4 (1981) 30-31.  
— Palabra francesa «face» / Gabriel M. Jordà.—V. 5 (1982) 35-38.  
— Ultimos años de la vida de Antoine de Saint-Exupery de agosto de 1939 julio de 1944 / Gabriel M. Jordà.—V. 6 (1982) 12-20.  
— Reto de la noche: arte y poesía en «vol de nuit» / Gabriel M. Jordà.—V. 7 (1983) 5-7.  
— Notes sobre els adverbis demostratius de lloc / Gabriel M. Jordà.—V. 9 (1984-85) 9-12.
- 61 JUAN I BENEJAM, Gustau  
— Nostres poetes / Gustau Juan, Susana Serrano, Miquel Herrera, Guerau Olives.—V. 0 (1979) 47-48.  
Vg.: 53. Vg.: 55. Vg.: 117.
- 62 JUANOLA I TERRADELLAS, Roser  
— Saber «mirar» i saber «fer» / Roser Juanola.—V. 7 (1983) 30-31.

## L - LL

- 63 LABRA, Josep M. de  
— Comprender lo incomprensible: Comentarios de arte / Josep M. de Labra, Pombo, Coll, Villalta.—V. 0 (1979) 53-55.  
Vg.: 29. Vg.: 94. Vg.: 128.  
— Sobre el sentido creador de las estructuras de comunicación / Josep M. de Labra.—V. 4 (1981) 54-56.
- 64 LÓPEZ I MORENO, Ana M.<sup>a</sup>  
— Paralelismo del proceso evolutivo en la representación de la figura humana y del animal / Ana M.<sup>a</sup> López.—V. 6 (1982) 38-39.
- 65 LLINÀS I FERRÀ, Tomeu  
— IV Jornadas pedagógicas insulares: Las técnicas de dirección / Tomeu Llinàs.—V. 6 (1982) 57.  
— Druïda a Menorca: Apunts d'una Colònia Escolar entorn del còmic Asterix / Tomeu Llinàs.—V. 8 (1983) 46-49.
- 66 LLOMPART, Josep M.  
— Res.: Plaguetes d'anar a escola / Ramon Bassa, Palma de Mallorca, 1980.—V. 3 (1981) 113.

## M

- 67 MANERA I ERBINA, Carles  
— Breves notas sobre el grupo «TAGO» / Carlos Manera, Elvira González.—V. 6 (1982) 44-47.  
Vg.: 51.  
— Cap a una altre visió de la crisi econòmica / Carlos Manera.—V. 7 (1983) 41-44.
- 68 MARI, Catalina  
— Aprofitament del medi a l'escola rural: experiència a Valldemossa / Catalina Mari, Joan Mora.—V. 3 (1981) 92-94.  
Vg.: 77.
- 69 MARTÍNEZ I CAÑELLAS, A.  
— Psicología del color / A. Martínez.—V. 0 (1979) 35-37.
- 70 MARTÍNEZ DE TODA, M.<sup>a</sup> José  
— Análisis de la percepción e identificación de vallas publicitarias. Implicaciones educativas / M.<sup>a</sup> José Martínez, Jaume Sureda.—V. 2 (1980) 44-48.  
Vg.: 118.
- 71 MARTORELL I TROBAT, Joan  
— Melcion Rosselló Simonet: l'home / Joan Martorell.—V. 3 (1981) 109-112.
- 72 MASSANET I LLULL, Angela  
— Voluntad y deseo de dibujar / Lourdes Clar, Angela Massanet, Catalina Enrich, Esther Pelegri.—V. 0 (1979) 41-42.  
Vg.: 26. Vg.: 35. Vg.: 91.  
— Doble torn: deplorable realitat educativa / Angela Massanet, Catalina Enrich, Esther Pelegri.—V. 5 (1982) 46-47.  
Vg.: 35. Vg.: 91.
- 73 MAYOR I FORTEZA, Gaspar  
— Matemàtica i educació / Gaspar Mayor.—V. 1 (1980) 2-3.  
— Activitat per introduir les fraccions i els nombres racionals al 6é curs / Gaspar Mayor.—V. 4 (1981) 4-5.  
— Contribució a l'estudi dels models matemàtics per a la lògica de la vaguetat / Gaspar Mayor.—V. 9 (1984-85) 60.
- 74 MIALARET, Gastón  
— Métodos activos / Gastón Mialaret.—V. 3 (1981) 70-75.
- 75 MOLLA GINER, Matilde  
— Creatividad de los niños y la escuela / Matilde Molla.—V. 0 (1979) 34.  
— Voluntad y deseo de dibujar / Matilde Molla, Felipe Flexas, Antonia Ensenyat, Margalida Mora, Lourdes Mora.—V. 0 (1979) 41-42.  
Vg.: 36. Vg.: 42. Vg.: 76.  
— Una experiencia de Teatro en la Escuela Aneja del Magisterio de Palma / Coordinada per Matilde Molla Giner.—V. 2 (1980) 58-59.

- 76 MORA, Margalida  
 — Voluntad y deseo de dibujar / Margalida Mora, Felipa Flexas, Antonia Ensenyat, Lourdes Clar, Matilde Molla.—V. 0 (1979) 41-42.  
 Vg.: 36. Vg.: 42. Vg.: 75.
- 77 MORA I MIR, Joan  
 — Renovació educativa i el coneixement del medi: L'Escola Normal a Lluc. Desembre de 1980 / Joan Mora, Bartomeu Mulet.—V. 3 (1981) 58-61.  
 Vg.: 80.  
 — Aprofitament del medi a l'escola rural / Joan Mora, Catalina Marí.—V. 3 (1981) 92-94.  
 Vg.: 68.
- 78 MORTES I FABADO, Marisa  
 — Activitats a l'escola / Cometari per Marisa Mortes.—V. 1 (1980) 47.
- 79 MOYÀ I GILABERT DE LA PORTELLA, Llorenç  
 — Binissalem i els seus novel·listes / Llorenç Moyà.—V. 1 (1980) 10-11.
- 80 MULET I TROBAT, Bartomeu  
 — Societat Econòmica d'Amics del País de Mallorca (1778) i la Junta Particular de Comerç de Barcelona (1758): Apunts per a un estudi comparatiu / Bartomeu Mulet.—V. 1 (1980) 21-24.  
 — Felanitx, abril de 1980: Una experiència de pedagogia del medi / Bartomeu Mulet, Sebastià Serra.—V. 2 (1980) 24-26.  
 Vg.: 116.  
 — Escola Mercantil enfront de l'escola tradicional / Bartomeu Mulet.—V. 3 (1981) 88-91.  
 — Renovació educativa i el coneixement del medi: L'Escola Normal a Lluc. Desembre de 1980 / Bartomeu Mulet, Joan Mora.—V. 3 (1981) 58-61.  
 Vg.: 77.  
 — Mancor del Vall: Una experiència d'investigació del medi (Març-Abril) / coordinació per a Bartomeu Mulet Trobat.—V. 4 (1981).  
 Vg.: 3.  
 — Formació de mestres a debat / Bartomeu Mulet.—V. 4 (1981) 51-53.  
 — Darwin i alguns aspectes sociològics de la seva teoria de la evolució / Bartomeu Mulet.—V. 5 (1982) 62-65.  
 — Reformisme Liberal i la creació de l'Escola Normal (1842) / Bartomeu Mulet.—V. 6 (1982) 50-53.  
 — Experiència de coneixement del medi: Bunyola / Bartomeu Mulet, Toni Artigues, A. Salom.—V. 7 (1983) 8-13.  
 Vg.: 6. Vg.: 110.  
 — Reflexions socio-educatives sobre algunes experiències de dinàmica de grup / Bartomeu Mulet.—V. 8 (1983) 26-30.  
 — Escola de Nàutica: antecedents i creació (1802) / Bartomeu Mulet.—V. 9 (1984-85) 55-57.

## N

- 81 NAVARRO I CANUT, Josep M.  
 — Quatre llunes / Josep M. Navarro.—V. 4 (1981) 86.
- 82 NICOLAU I BAUZÀ, J.  
 — Collage con aironfix / J. Nicolau.—V. 5 (1982) 60-61.
- 83 NOCERAS I FORNES, Catalina  
 — Se puede hablar de técnicas de expresión plástica en el parvulario ¿sí o no? / Catalina Noceras, Antonia Torres.—V. 0 (1979) 38-40.  
 Vg.: 120.

## O

- 84 OLIVER I JAUME, Jaume  
 — Fundamentación prospectiva de la pedagogia / Jaume Oliver.—V. 0 (1979) 28-31.  
 — Reforma de l'educació bàsica: continguts i alternatives / Jaume Oliver.—V. 1 (1980) 49-52.  
 — Perspectives nacionalista i internacionalista en la interpretació / Jaume Oliver.—V. 1 (1980) 16-20.  
 — Aportaciones a la fundamentación de las estrategias de la formación de profesores / Jaume Oliver.—V. 2 (1980) 31-33.  
 — Editorial / Jaume Oliver.—V. 2 (1980) 1.  
 — Escola Normal i la Colonia Escolar de Porto Colom (1935) / Jaume Oliver.—V. 3 (1981) 48-53.  
 — Conversa amb Miquel Briñón Mercant / Jaume Oliver.—V. 4 (1981) 40-42.  
 — Llengua i ensenyament a Suïssa / Jaume Oliver.—V. 6 (1982) 31-34.  
 — Maria Antònia Salvà, 25 anys després: Aproximació didàctica a la seva obra / Jaume Oliver.—V. 7 (1983) 20-23.  
 — Formació del professorat Bàsic. Reflexions amb sagell d'urgència / Jaume Oliver.—V. 9 (1984-85) 26-28.
- 85 OLIVER I MONSERRAT, Francisca  
 — Proceso de doblado / Francisca Oliver, C. Vadell.—V. 1 (1980) 31-33.  
 Vg.: 123.
- 86 OLIVER I OLIVER, Biel  
 — Música popular a Mallorca / Biel Oliver.—V. 6 (1982) 21-24.  
 — Ball de bot al ball d'aferrat / Biel Oliver, Toni Artigues.—V. 4 (1981) 59-60.  
 Vg.: 6.
- 87 ORELL I SOITIÑO, Antoni J.  
 — Fet esplai / Antoni J. Soitiño.—V. 3 (1981) 54-57.
- 88 ORTONEDA I SANJURJO, Salvador  
 — Ràdio Mediterrània no claudicarà / Salvador Ortoneda.—V. 8 (1983) 54-55.



## P

- 89 PARETS I SERRA, Joan  
— Breu història musical de les Illes Balears / J. Parets.—V. 4 (1981) 32-39.  
Vg.: 119.
- 90 PAYERAS I AGUILÓ, M.<sup>a</sup> Assumpció  
— Identificació dels estudiants de Professorat d'E.G.B. amb el seu futur rol docent / M.<sup>a</sup> Assumpció Payeras. M.<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez, Vicente Jasso.—V. 9 (1984-85) 37-40.  
Vg.: 59. Vg.: 103.
- 91 PELEGRI I BARBER, Esther  
— Voluntad y deseo de dibujar / Lourdes Clar, Angela Massanet, Catalina Enrich, Esther Pelegrí.—V. 0 (1979) 41-42  
Vg.: 26. Vg.: 35. Vg.: 72.  
— Doble torn: deplorable realitat educativa / Esther Pelegrí, Catalina Enrich, Angela Massanet.—V. 5 (1982) 46-47.  
Vg.: 35. Vg.: 72.
- 92 PERELLÓ I REYNÉS, Esperança  
— Percepción del color en el niño / Esperanza Perelló.—V. 4 (1981) 57-58.
- 93 PÉREZ PASTOR, M.<sup>a</sup> Ignàcia  
— Comentari històric: L'hospital de Sóller / M.<sup>a</sup> Ignàcia Pérez.—V. 1 (1980) 41-42.
- 94 POMBO  
— Comprender lo incomprensible: Comentarios de arte / Pombo, Villalta, Josep M. de Labra, Coll.—V. 0 (1979) 53-55.  
Vg.: 29. Vg.: 63. Vg.: 128.
- 95 PONS, M.<sup>a</sup> Jesús  
— Nanets / M.<sup>a</sup> Jesús Pons, Margalida Alvarez.—V. 2 (1980) 60-61.  
Vg.: 5.
- 96 PONS I FONT, Margalida  
— Poemes / Margalida Pons.—V. 5 (1982) 78.
- 97 PRUNES I BALLONGA, Jordi  
— Niños nerviosos / Jordi Prunes.—V. 0 (1979) 32-33.  
— Res.: Aplicaciones pedagógicas / Jean Piaget, Barcelona, 1981.—V. 4 (1981) 89.  
— Res.: Psicología de la Educación (Una nueva perspectiva interdisciplinaria) / G. Genovart, C. Cotzens, J. Montané, Barcelona, 1981.—V. 6 (1982) 59.  
— Res.: Paradigmas en psicología: Sus alternativas y sus crisis / Antonio Caparrós, Barcelona, 1980.—V. 8 (1983) 58-59.
- 98 PUJOL, Bernat  
— Dona del tinent francès: Crítica de Cinema.—V. 5 (1982) 79.  
— La darrera provocació de Rainer W. Fassbinder: Crítica de Cinema / Bernat Pujol.—V. 7 (1983) 59.

## R

- 99 RIAL I PLANAS, Ruben Víctor  
— Melción Rosselló, professor de Pràctiques / Ruben Víctor Rial.—V. 3 (1981) 7-8.
- 100 RIERA, Miguel Angel  
— Parlament llegit en el Teatre Principal / Miguel Angel Riera.—V. 5 (1982) 26-29.
- 101 RIVERA ORTUN, M.<sup>a</sup> José  
— Matemática moderna en E.G.B.: una polémica a examen / M.<sup>a</sup> José River.—V. 3 (1981) 20-22.  
— Las cónicas del universo / M.<sup>a</sup> José Rivera.—V. 6 (1982) 2-3.
- 102 RODRÍGUEZ CARNERO, M.<sup>a</sup> Jesús  
— De la educación / M.<sup>a</sup> Jesús Rodríguez.—V. 0 (1979) 50-51.  
— Dibujo infantil / M.<sup>a</sup> Jesús Rodríguez.—V. 1 (1980) 28.  
— Imágenes de Navidad / M.<sup>a</sup> Jesús Rodríguez.—V. 2 (1980) 66.  
— Línea y color / M.<sup>a</sup> Jesús Rodríguez.—V. 2 (1980) 38.
- 103 RODRÍGUEZ GARCÍA, M.<sup>a</sup> del Carmen  
— Identificació dels estudiants de Professorat d'E.G.B. amb el seu futur rol docent / M.<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez, M.<sup>a</sup> Assumpció Payeras, Vicente Jasso.—V. 9 (1984-85) 37-40.  
Vg.: 59. Vg.: 90.
- 104 RODRÍGUEZ I BONET, Anna M.  
— Res.: Teoría general de los Sistemas / Ludwing von Bertalanffy, Madrid, 1980.—V. 2 (1980) 72.  
— Res.: Organització d'una Biblioteca: escolar, popular o infantil / Concepció Carreras i altres, Barcelona.—V. 4 (1981) 89.
- 105 ROIG I RIGO, Sebastià  
— Lenguatge per a una escola viva / Sebastià Roig.—V. 1 (1980) 12.  
— Sonet (el nas) / Sebastià Roig.—V. 5 (1982) 77.
- 106 ROSSELLÓ I BOVER, Pere  
— Sobre la poesia de Miguel Angel Riera / Pere Rosselló.—V. 3 (1981) 38.  
— Res.: Revista dels Departaments de Català / Facultat de Filosofia i Lletres, Palma de Mallorca, 1981.—V. 4 (1981) 90.
- 107 ROSSELLÓ I SIMONET, Melcion  
— Editorial / Melchor Rosselló.—V. 1 (1980) 1.

- 108 ROTGER I AMENGUAL, Bartomeu  
 — Gastón Mialaret: hombre y pedagogo / Bartomeu Rotger.—V. 3 (1981) 69.  
 — Teoria y praxis educativa / Bartomeu Rotger.—V. 3 (1981) 9.  
 — Res.: Programas Escolares y la investigación del entorno, Los / Jaime Oliver Jaumé, Madrid, 1981.—V. 4 (1981) 90.

## S

- 109 SALAMANCA I PERELLÓ, Margarita  
 — Comuna de Bunyola; un tema d'educació ambiental / Margarita Salamanca, Juan Estella.—V. 8 (1983) 2-9.  
 Vg.: 38.
- 110 SALOM, Andreu  
 — Experiencia de coneixement del medi: Bunyola / Andreu Salom, Toni Artigues, Bartomeu Mulet.—V. 7 (1983) 8-13.  
 Vg.: 6. Vg.: 80.
- 111 SANTANDREU, Jaume  
 — Si no fos / Jaume Santandreu.—V. 9 (1984-85) 65.
- 112 SAURA CALIXTO, Fulgencio  
 — Almendro en Balears: situació actual y perspectives / Fulgencio Saura.—V. 0 (1979) 3-7.  
 — Ciencia ¿neutral? / Fulgencio Saura.—V. 0 (1979) 52.  
 — Caracteres morfológicos y constitución química de variedades de almendra en Mallorca / Fulgencio Saura, I. Cañellas.—V. 3 (1981) 14-19.  
 Vg.: 23.
- 113 SAURA, Joan  
 — Dos poemas / Joan Saura.—V. 1 (1980) 44.
- 114 SEBASTIAN BELLO, Bernardo  
 — Darwinismo y filosofías / Bernardo Sebastián.—V. 5 (1982) 72-76.
- 115 SEGUÍ, Miquel  
 — Intercanvi escolar amb França / Miquel Seguí.—V. 8 (1983) 50-53.
- 116 SERRA I BUSQUETS, Sebastià  
 — Felanitx, abril de 1980: Una experiència de pedagogia del medi / Sebastià Serra, Bartomeu Mulet.—V. 2 (1980) 24-26.  
 Vg.: 80.  
 — Programació didàctica de la història contemporània a través del cinema / Sebastià Serra.—V. 4 (1981) 81-85.  
 — Actuació de Juan March a Mallorca als anys trenta / Sebastià Serra.—V. 6 (1982) 48-49.
- 117 SERRANO, Susana  
 — Nostres Poetes / Geráu Oliver i altres.—V. 0 (1979) 47-48.  
 Vg.: 53. Vg.: 55. Vg.: 61.  
 — Ensayo imaginativo / Susana Serrano.—V. 0 (1979) 47.  
 — Article creatiu / Susana Serrano.—V. 1 (1980) 43.
- 118 SUREDA I NEGRE, Jaume  
 — Análisis de la percepción e identificación de vallas publicitarias. Implicaciones educativas / Jaume Sureda, M<sup>a</sup> José Martínez.—V. 2 (1980) 44-48.  
 Vg.: 70.

## T

- 119 THOMÁS I SABATER, J. M.  
 — Breu història musical de les Illes Balears / J. M. Thomàs, J. Parets.—V. 4 (1981) 32-39.  
 Vg.: 89.
- 120 TORRES I CANET, Antonia  
 — Se puede hablar de técnicas de expresión plástica en el parvulario ¿sí o no? / Antonia Torres, Catalina Noceras.—V. 0 (1979) 38-40.  
 Vg.: 83.
- 121 TORRENS I VALLORI, Catalina  
 — Mestres de temps passat / Catalina Torrens, Vicente Jasso.—V. 5 (1982) 54-55.  
 Vg.: 59.  
 — Estimar, delitós, afer... / Catalina Torrens, Vicente Jasso.—V. 6 (1982) 54-57.  
 Vg.: 59.  
 — Infants i adolescents en els contes populars: Repercussions educatives / Catalina Torrens, Vicente Jasso.—V. 8 (1983) 18-22.  
 Vg.: 59.
- 122 TORRENS, Joan  
 — ECCA: una tecnologia educativa espanyola amb projecció i reconeixement internacional, implantada a Mallorca / Joan Torrens.—V. 7 (1983) 54-57.

## V

- 123 VADELL I NOGUERA, Catalina  
 — Proceso de doblado / Catalina Vadell, Francisca Oliver.—V. 1 (1980) 31-35.  
 Vg.: 85.

- 
- 124 VALRIU, Caterina  
— Rondalles a l'escola o la màgia de la cultura popular / Caterina Valriu.—V. 1 (1980) 15.
- 125 VÁZQUEZ ALONSO, Angel  
— Adaptación de los alumnos en la transición de la E.G.B. a B.U.P. / Angel Vázquez, Maria Gener Llopis.—V. 6 (1982) 40-43.  
Vg.: 46.  
— Simulació amb ordinador d'una pràctica de laboratori / Angel Vázquez.—V. 9 (1984-85) 2-6.
- 126 VICENS I CASTANYER, Antoni  
— Quevedo y el barroco francés / Antonio Vicens.—V. 3 (1981) 42.  
— Teoria de l'escriptura els mestres de cal·ligrafia dels segles XVI-XVIII / Antoni Vicens.—V. 9 (1984-85) 13-22.
- 127 VIDAL I ALCOVER, Jaume  
— Terror del nom / Jaume Vidal.—V. 0 (1979) 49.  
— Societat mallorquina en l'obra de Llorenç Villalonga / Jaume Vidal.—V. 4 (1981) 18-29.  
— Res.: Nissaga de Sen / Jaume Santandreu.—V. 9 (1984-85) 68.
- 128 VILLALTA, Mariano  
— Comprender lo incomprendible: comentario de arte / Villalta, Josep, M. de Labra, Pombo, Coll.—V. 0 (1979) 53-55.  
Vg.: 29. Vg.: 63. Vg.: 94.

