

REVISTA GALEGA DO ENSINO



Nº 6 • Febreiro 1995



Revista Galega do Ensino

Nº 6 Febreiro 1995



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

María de las Mercedes Brea López / Directora
Celso Currás Fernández / Secretario
Xesús López Fernández / Corrector lingüístico

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Agustín Dosil Maceira
Rodolfo García Alonso
Jaime García García
Constantino García González
Carlos García Riestra
Mercedes González Sanmamed
Agustín Hermida López
José Eduardo López Pereira
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
José Carlos Otero López
Antonio Peleteiro Fernández
Ana María Platas Tasende
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez
Javier Vilariño Pintos

COLABORACIÓNS E CORRESPONDENCIA

Orixinais para publicación e correspondencia en xeral
enviaranse ó Secretario da Revista, Celso Currás Fernández.
Urb. Vila Culler - Edif. 4 - portal B, 6º C
15174 Fonteculler - A Coruña

INTERCAMBIO

Pedidos ó Secretario da Revista Galega do Ensino.
Urb. Vila Culler - Edif. 4 - portal B, 6º C
15174 Fonteculler - A Coruña

© Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
Dirección Xeral de Política Lingüística

Realiza: Galipública s.l.

Depósito Legal: C-236/95

ISSN: 1133 - 911X



Colaboracións especiais

» Conversación con Camilo José Cela
Ana María Platas Tasende

» As faltas de ortografía
Francisco Secadas Marcos

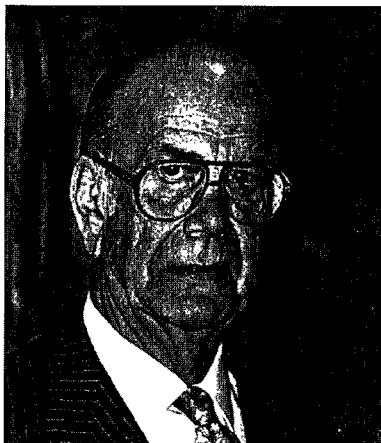
» Álvaro Cunqueiro e a filosofía da literatura
Anxo González Fernández

CONVERSACIÓN CON CAMILO JOSÉ CELA

Ana María Platas Tasende

Instituto de Bacharelato "Rosalía de Castro"

Hacer una presentación de Camilo José Cela parece bastante innecesario. El fue quien resucitó la novela española en la posguerra con *La familia de Pascual Duarte* (1942) y le devolvió el prestigio universal con *La colmena* (1951). Su nunca interrumpida labor, disciplinada y tenaz, sorprende en



cada obra con osadas novedades, que tanto los críticos como las generaciones jóvenes admiran en seguida como clásicas. Ha trabajado en los más variados campos, aparte de los de la novela y el cuento: poesía, teatro, lexicografía, memorias, libros de viajes, ensayos, artículos periodísticos... Doctor *honoris causa* por universidades de todo el mundo, son también múltiples las distinciones y los premios de que se ha

hecho merecedor. Recordemos al menos, en orden de importancia y de proximidad cronológica, el Nobel de 1989 -el primer lustro tras aquella fecha se cumple hoy- y el Planeta de 1994.

Cela, que ha ido siempre a la cabeza de la más avanzada experimentación, sigue defendiendo un tipo de novela audaz y renovadora,

ajena a cualquier idea regresiva. Leer sus obras sirve de ejercicio a la inteligencia y obliga a participar, por más que sea de lejos, en la aventura de quien moldea amorosamente la lengua y los artificios narrativos, sometiéndolos a criterios de belleza, eficacia, exactitud y rigor.

Galicia, gracias a la ayuda prestada por entidades e instituciones varias, pero sobre todo gracias a la desinteresada

da generosidad del escritor, cuenta ya con la hermosa Fundación Camilo José Cela, ubicada en la Casa de los Canónigos de Iria Flavia (Padrón), donde para siempre han quedado depositados los manuscritos de sus obras, ediciones de libros y revistas, cuadros y recuerdos personales, todo ello de un valor incalculable y a disposición de cuantos se interesen por su estudio.

En los salones de la Fundación nos recibe hoy don Camilo José Cela. Corren para él días repletos de actividades y compromisos culturales entre los que, sin embargo, encuentra un hueco para responder algunas preguntas destinadas a la *Revista galega do ensino*.

...

- *Don Camilo, el suyo es un caso de vocación temprana por el cultivo de la literatura y de la lengua. ¿Qué recuerda hoy de sus primeros pasos de lector y escritor?*

- Coinciden, más o menos, con mi adolescencia y mi romántica enfermedad de entonces. Como lector pasé directamente de Salgari a Ortega y a los clásicos de Rivadeneyra sin solución de continuidad; tenía una gran voracidad de lector y devoraba todo cuanto caía en mis manos. Como escritor empecé también por entonces, con mis versos de *Pisando la dudosa luz del día*.

- *Con su primera novela, La familia de Pascual Duarte, usted pasó a ocupar un puesto indiscutible como narra-*

dor y como punto de referencia de cuantos vinieron después. ¿Se proponía sacudir la inercia de la novela española de posguerra mediante el tremendismo, el cuidado estilístico y las innovaciones?

- No me propuse nada sino escribir. Y tampoco creo en los propósitos extraliterarios.

- *¿Podría afirmarse que toda su carrera se sustenta, aparte de otros anhelos, en el deseo de no ser nunca igual a sí mismo ni a los otros, en la búsqueda de lo original? Si esto es así, ¿por qué caminos halla un novelista la originalidad?*

- A la primera pregunta le respondo: lo original no se busca sino que se encuentra y nada me espanta más que la contemplación de un escritor convertido en su propia caricatura o, lo que es aún peor, en su propia mascarilla mortuoria.

- *Con La colmena, sobre cuya fama mundial y sobre cuya trascendencia renunciamos a añadir tópico alguno, demostraba usted que se podía hacer novela social sin compromiso político. ¿Sigue rechazando el maridaje entre política y literatura?*

- Hacia la literatura siento respeto. Y hacia la política, desprecio. Eso es todo.

- *De las dos novelas citadas, el Pascual y La colmena, se han hecho dignas versiones cinematográficas, pero ¿qué ha sentido al ver sus tramas con-*



vertidas en imágenes y sonido? ¿En qué pierden o en qué ganan?

- Creo que pierden siempre.

- *El intimismo, la fuerza lírica que se desprenden de muchas de sus páginas, parecen concentrarse más en Pabellón de reposo, Mrs. Caldwell habla con su hijo y Mazurca para dos muertos. ¿Determina el tema la preponderancia del ingrediente lírico?*

- Quizá sí, aunque tampoco me atrevería a asegurárselo.

- *Defiende usted para el novelista una libertad absoluta en lo que atañe a la construcción. ¿Será alguna vez posible poner puertas al campo de la novela?*

- No creo que llegue a ser posible jamás.

- *Algunos consideramos Mazurca para dos muertos una de las más bellas novelas de toda su producción y, desde luego, una de las más espléndidas que se han escrito sobre personajes, costumbres, paisaje y caracteres gallegos. ¿Cree usted que su niñez en Galicia, sus antepasados o los recuerdos le inspiraron especialmente?*

- Sí, sin duda. Soy, me siento y me proclamo gallego. Y no se es nunca nada ni por casualidad ni impunemente.

- *De la totalidad de su obra se desprende un concepto pesimista de la vida y del hombre, pero quizás en nin-*

guna sea tan profundo como en El asesinato del perdedor, donde, entre el humor y el absurdo, se observa una gran amargura. ¿Las circunstancias que concurren en este fin de milenio han acrecentado lo negativo de su visión?

- No es peor el mundo de hoy que el de ayer o el de anteayer. Es malo, amargo e injusto siempre y mis novelas procuran ser su imparcial reflejo.

- *¿Cómo es posible que, pese a las obligaciones que conlleva el Premio Nobel, haya publicado usted desde finales de 1989 O camaleón solteiro, El huevo del juicio, Memorias, entendimientos y voluntades, El asesinato del perdedor, además de otras colaboraciones en la prensa, conferencias, entrevistas, La cruz de san Andrés, novela del Planeta...? ¿Dónde está el secreto de su vitalidad?*

- Basta con no perder el tiempo.

- *En la última novela citada utiliza usted narrador. Aunque los personajes femeninos tienen un relevante papel en sus obras, desde Mrs. Caldwell... no habían vuelto a alzarse con la voz principal. ¿Es difícil para un escritor fingir vida y confesiones de mujer?*

- Para mí sí, mucho. Pero ese es mi trabajo.

- *¿Cree usted motivador y positivo que se convoquen premios para los estudiantes con vocación literaria?*

- No sirven absolutamente para nada.

- *¿Qué lecturas y qué actitudes recomienda a los aprendices de escritor?*

- Todas y por su orden. Y sin dejarse llevar por la moda, ni prestar oídos a los cantos de sirena, ni obedecer consignas de nadie. El escritor debe ser siempre un francotirador y un presunto hereje; la obediencia no es una de las virtudes del escritor.

...

En la Fundación dejamos a quien desde muy pronto se ha relacionado con figuras como Quevedo o Valle-Inclán. Nos vamos anhelando tener entre las manos algún día su prometida *Madera de boj*, novela de la Galicia marinera.

Iria Flavia, 18 de octubre de 1994.



La Casa de los Canónigos, sede de la Fundación Camilo José Cela en Iria Flavia

AS FALTAS DE ORTOGRAFÍA

Francisco Secadas Marcos
Universidade Complutense de Madrid

EXPOSICIÓN ¹

¿Como evita-las faltas de ortografía? Esta cuestión, entre as máis inquietantes do ensino, moveu o profesorado do Colexio de San Estanislao de Kostka (SEK) de Ciudalcampo (Madrid) a promover unha investigación sobre as faltas ortográficas, co propósito de reduci-lo seu número en forma apreciable (curso 1986-87).

Para materializa-lo proxecto, a mediados de decembro os alumnos de EXB (desde 4º curso) e os de Bacharelato realizaron dous exercicios de escritura: un dictado e unha redacción de tema libre sobre algunha experiencia persoal.

Cada profesor corrixiu os escritos dos seus alumnos e circou as dúas ou tres faltas máis importantes de cada exercicio.

ANÁLISE DIMENSIONAL DOS ERROS

Un tratamento didáctico dos erros debería ter en conta a posible existencia de modalidades ou tipos distintos de erros ortográficos que reclamen tratamentos diferentes.

De tódalas faltas circadas polos profesores, seleccionámo-las cometidas polos alumnos de 6º e 7º de EXB, co fin de efectuar un ensaio de agrupamento

1. Este traballo, impulsado polo Director do Colexio, D.Luis Gómez Cornejo, e estimulado polo Presidente da Institución SEK, D.Felipe Segovia, é o froito dunha ampla e intensa colaboración.

Durante a fase exploratoria, participaron na aplicación e corrección dos exercicios de redacción e dictado en que se basea a investigación tódolos profesores de 3º a 8º de EXB do Colexio. Coordinaron os traballos os profesores Fidel Tamayo, Julián García, Antonio Barceló e Carlos Urdiales, xunto a outros. Aplicaron as probas e realizaron as sesións de adestramento, aplicando os distintos procedementos experimentais, os profesores MªSoledad Márquez, Pilar Marín, MªRosa Caba, Pedro Juan Romero, Ángel Hernández e Juan José Domínguez.

En Valencia, elaborou e codificou os datos MªJosé Gilet Toledo, participando na contrastación dos programas. Foi especialmente valioso o asesoramento dos profesores J. Sanmartín e I. Alfaro no deseño das análises de varianza e no cálculo.

por tipos ou *modalidades*, sobre bases que non se reduzan á simple regra ortográfica. Os grupos de erros resultantes da clasificación foron sometidos a un proceso de análise dimensional, co obxecto de atopar núcleos homoxéneos que xustificasen unha clasificación das faltas de ortografía.

O método da Análise Dimensional non é só clasificatorio, senon ademais xerárquico, no sentido de que non se limita a separar dimensións, senón que as organiza nunha estrutura comprensible, ó nivel do segundo grao e seguintes do proceso.

MODALIDADES

A análise detectou tres *modalidades* de ortografía, con implicación crecente da intelixencia:

1ª. Unha modalidade *convencional* (*Mc*), que reproduce as formas correctas sen máis.

2ª. Outra *semántica* (*Ms*), que se atén a normas morfolóxicas, etimolóxicas e, en xeral, a familias de palabras por razón do sentido.

3ª. Chamaremos *diacrítica* (*Md*) á terceira, que distingue dous sentidos dunha mesma expresión, xeralmente por medio do acento ou separando as partes.

1. En efecto, calquera letra que se desvíe da norma conta como falta ortográfica. É o aspecto material, físico e

máis *convencional* da cuestión. Igual ca fritir un ovo se fai dunha maneira.

2. Por outra parte, a escritura non se fixa por capricho, precisamente porque é un acordo entre seres racionais que queren comunicarse en forma convida. Algún *sentido* goberna as normas ortográficas, e captalo axuda a reducir erros.

3. Pero, ademais, en moitos casos, as palabras entrañan un dobre significado, segundo se escriban dun xeito ou doutro; por exemplo, separadas ou unidas, con acento ou sin acento. Mediante esta clave diferéncianse as acepcións causantes da ambigüidade, razón pola cal chamamos *diacrítica* a esta modalidade.

Seguiremos esta mesma orde na análise das faltas de ortografía.

1. FALTAS CONVENCIONAIS

En xeral, toda a ortografía é *convencional*, xa que é un acordo para escribir de xeito que se entenda inequivocamente.

Esta virtude converteu a ortografía en "leit-faden" cultural, ó transmitir dunhas xeracións a outras o sentido das palabras e as ideas que entrañan.

Pero algúns destes acordos a penas teñen outro carácter có puramente convencional, como pode selo circular pola dereita ou pola esquerda.

1.1. Grupos

Entre as infraccións máis características deste convencionalismo puro, figuran:

- o *r-rr*
- o grupo *nb*
- o son *c-z*
- gue-gui* e *que-qui*
- o *y* á fin de palabra.

Ó non fundarse tales convencións en nada intrínseco á linguaxe, resulta difícil retelas, como non sexa de memoria. O grave está en que este método mecánico de aprender vai caendo en desuso segundo avanza a formación escolar, ata deixar de interesar de todo. Por iso non é raro atopar no noso ensaio faltas como *rrama*, *alrrededor*, *conpás*, *avanze*, *voi*, *ally*.

Poderíanse sumar ás anteriores os grupos:

- "g-j", como *cojÍ*, *conegillo*
- "b-v": *vichos*, *cierbo*, *barios*, *bacío*
- e o "h", pola súa presenza ou pola súa ausencia, especialmente nos verbos haber e hacer: *avía*, *e visto*, *ubiese*, *a* (por *ha*), *ice*.

Estes últimos grupos contaminan outras palabras, como *hecharse*, *ha* (por

a), *hasí*, *tube*, *hacechar*, etc, por implicacións de sentido que acercan estes tipos de erro ós *semánticos* e *diacríticos*.

1.2. Base perceptiva

No fondo destas faltas adivíñase unha ausencia de discriminación física dos grafismos. Escribir *bino*, *cojÍ*, *bacío*, *avía* ten en común algún fallo na capacidade retentiva de imaxes escritas, que son as palabras, nos seus elementos, que son letras correctas. Pero aínda que a base perceptiva é innegable, o fallo nunca pode reducirse a unha mera falta de fixeza ou de claridade na representación do material escrito.

Multitude de erros *convencionais* son produto da mala pronunciación, fonte de moitos outros:

Exs.: *leganía*, *megorar*, *gunto*, *gugar*, *gugá-bamos*, *degará*, *megorar*, *abujero*; *aller*, *plalla*, *apollé*, *desallunar*, *lla* (por *ya*), *aullentar*, *hulle*, *olleron*, *calló* (por *cayó*), *medaya*, *oyí*; *atraciones*, *acesorio*, *ausilio*...

Por ser primarios e elementais, sen embargo, resultan a miúdo mais difíciles de extirpar, porque non merecen a atención de revisalos. E aínda atendendo, o método cognoscitivo soe ser ineficaz, como o amosa o caso de Dunlap².

2. Este psicólogo advertiu que, ó escribir a máquina o artigo inglés *the*, alteraba a orde das letras (*hte*). Por moita atención que puxese, o erro *amósase* ó menor descoído, adiantándose a toda reflexión. Ata que se propuxo "escribilo mal á mantenta" varias veces. Así rompeu o *automatismo*, fíxoo consciente e puido emendalo.

2. ERROS SEMÁNTICOS

A voz *semaino* quiere decir “sinalar, significar”. Por riba da materialidade do texto, a escrita contén significado. *Haber* e *había* e *hubo* están trabados por algo que significa o mesmo, expresado en distinto tempo ou modo verbal. Se se penetra nese contido, pode servir de enlace nemotécnico ó escribir esas e outras palabras relacionadas polo mesmo nexos.

Quen, pola contra, ande escaso en capacidade semántica ou a aplique en grao exíguo incorrerá en erros como *estava*, *jabalís*, *mobedizo*, e noutros de índole gramatical que implican eleva-la expresión a un segundo plano, de reflexión sobre si mesma.

2.1. Pretéritos

Unha das fontes máis usuais de erros é o pretérito imperfecto dos verbos da primeira conjugación: *pasava*, *estava*, *dejaba*, *dava*, *llevaba*. Co verbo *ir* ocorre o mesmo: *iva*, *ivan*.

Verbos como *estar*, *haber* e *tener* ofrecen tipos peculiares deste erro nas formas indefinida e potencial: *estubo*, *tubiera*, *huviese*, *hubiera*, todas bastante frecuentes.

Ademais, *tener* e *haber* contámanse e interfírense facilmente, por iso, se dá o troco do *b* de un polo *v* do outro, e viceversa: *huvo*, *tuvo*; *hubiera*, *tubiera*.

2.2. Derivados

A miúdo, a lei ortográfica apóiase na afinidade lingüística. O erro, por suposto, descoñécease. Unhas veces, esta afinidade de sentido pode rastrexarse dentro da estrutura da lingua propia; outras, recorrendo á lingua nai ou a outras irmás. Entre as autóctonas figuran moitos erros extirpables, suposta certa motivación intelixente:

Exs.: *ayentar* (hacer huir), *aora* (a hora), *ocico* (de hozar; latín *fodere*, cavar: o *f* como clave indicadora) *reboloteando*, *mobediza*, *marabilloso*, *sinbergüenza*, *dibertido*, *cerbatillo*, *conbeniente* (*venir-con*)...

2.3. Familias

A redución das palabras ó seu sentido pode elimina-lo erro sistemático: *iba* non se escribirá con *h* se se pensa que é de *ir* (aínda que os hai túzaros). Outro tanto se pode dicir do parentesco dunhas palabras con outras coñecidas, reflectido en casos como *expectacular*, *jente*, *ambre*, *balle*, *bisto*.

Moitas faltas son só unha, en realidade. Se o profesor corríxese como un só erro tódalas faltas de idéntica raíz nun escrito, facéndollo ver ó alumno, quizais se remediasen por grupos, dun golpe. É unha hipótese non probada, pero verosímil. Por exemplo, tomándoo sempre dos erros rexistrados en sexto e sétimo cursos:

bolvió, bolvimos; beo, bimos, bisto; boy, bas; cojer, cojí, recoje; balle, Baldeaguas.

Neste mesmo grupo pódense incluír gran parte das palabras dubidosas, porque o son nas súas variantes e derivados. Así:

cojimos, viajé, bolar, abestruz, bestimos, abanzar, agoviado, nebava, levantarse, bestido, aproveché, conegillo, vevieron, vañarme, vejecación.

Pertencer a unha familia non é óbice para estar encadrado en calquera dos outros agrupamentos: etimolóxico, de sentido, pronunciación, homofonía, etc. Pero ó facer de cada palabra un caso illado, multiplícase a dificultade ortográfica, xa en por si ardua. O parentesco pódese empregar como recurso didáctico, mediante procedementos de *inferencia empírica*; por exemplo, colaborando tódolos alumnos da clase a formar no encerado grupos homoxéneos de palabras difíciles. Este será o preferido no noso simulacro de explicación experimental.

2.4. Etimolóxicos

Moitos erros evitaríanse con algún coñecemento etimolóxico dos termos, xa que esa é a razón da súa grafía.

A etimoloxía (de *étymos-logos*, verdadeira palabra) rastrea a orixe do vocábulo e os sentidos que este foi tomando, dos cales se pode intuír-lo seu significado enxebre e a razón de se apli-

car en tal sentido.

O recurso a unha lingua externa (se externa é a nai) pode facer interesante a aprendizaxe, sobre todo en idades nas que as operacións mentais implicadas na ortografía convencional foron xa *suprimidas* ou superadas e considéranse de baixo nivel. Vale tamén para romperlo encistamento en situacións de dúbida, que a miúdo fixan o hábito disgráfico en estado irrevisable.

Nalgúns casos, o recurso pode ser colateral, cara a idiomas irmáns, coma no caso do *h* transcrito en *f* (*hijo: fill, fils, filho*), etc

Exc.: *acer* (*facere*, latín; *facer*, castelán antigo), *ojas* (*folia, fulles, feuilles*) *ambre* (*fames, fam, faim*), *ermoso* (*formosus*, lat.; *fermosa*, la vaquera de la Finojosa); e outros como *egemplar* (*exemplum*), *jente* (*raíz, gen*), *lovo* (*lupus*), *exibir, suabe, expectacular* (de *spectare*, ver; non de *expectare*, esperar), *vicicleta* (*bis*: dous ciclos), etc.

3. ERROS DIACRÍTICOS

O paso do convencional ó semántico non se dá coma un chimpno no baldeiro, todo ou nada, senón por fases que acusan a mestura e, por iso precisamente, resultan confusas. Pero soe a mestura ser froito intelixente dunha necesidade, coma cando nos servimos (arbitrariamente) do acento para discriminar dous sentidos (*sólo así; un home solo*)³.

3. Un mero acento, como corrixi-la palabra Valencia por València nun indicador de estrada, revela non só que está escrito nun idioma distinto, senón probablemente algunha carga política.

Nestes casos, requírese comprensión dos dous sentidos que se desexa distinguir, e asigna-la palabra a un deles con exclusión do outro. A operación non só se atén ó sentido, senón que distingue entre varios deles, é dicir, *opera no ámbito semántico*, por riba do significado das palabras.

Por outra parte, pídeselle unha comprensión da función gramatical do termo, ou sexa, que se desenvolva *nun segundo plano de abstracción*, que é o propio da gramática. O seu obxecto non é a cousa designada, senón a mesma linguaxe. Ó reflexionar sobre as palabras, pasa de linguaxe a metalinguaxe.

Discriminar é diferenciar, distinguir, discernir. *Diacrítico* implica que se fai a distinción (*crit*) mediante algo que separa ambos sentidos (*dia*).

Para discriminar requírese algún *criterio* ou clave. Nos acentos, á parte das *reglas* xerais de acentuación, precísase un discrimen de *sentido* que emprega o acento para diferenciar palabras que soan igual.

Ocorre o mesmo coa clave de unión-separación; por exemplo, ó xuntala palabra *sino* (*no esto, sino lo otro*), ou separa-la en dúas: *si no* (*si no vienes; si no llueve*). Por iso non estrañará ver esta variable asociada á semántica do escrito.

Erros deste tipo son frecuentes, como *más-mas, sí-si, porque-por que, conqu, con que, etc.*, e reducibles a unhas poucas clases.

3.1. Xuntar-separar

Atendendo ó sentido, poderíanse suprimir numerosas confusións, como *por que-porque, conqu-con que, sino-si no*; pero quedan aínda moitas dúbidas: *al redor, a hora, en seguida, derrepente, asimismo...* que teñen unha aprendizaxe causística; e a miúdo, sen razón aparente.

3.2. Acentos

Aínda que a acentuación é causa frecuente de faltas que afean o escrito, forma capítulo á parte nunha análise dos erros propiamente ortográficos. O valor *diacrítico* do acento resulta difícil en si mesmo, sobre todo en dous casos:

1. A acentuación destinada a diferenciar significados: *porque-por qué, etc.*

2. E sobre todo, os monosílabos e vocábulos ambiguos que a Academia distingue cun acento:

<i>el</i> (art.)	<i>él</i> (pron.)
<i>mi, tu</i> (adx.)	<i>mí, tú</i> (pron.)
<i>mas</i> (conx.)	<i>más</i> (adv.)
<i>si</i> (conx..)	<i>sí</i> (adv.)
<i>de</i> (prep.)	<i>dé</i> (verbo)
<i>se</i> (pron.)	<i>sé</i> (verbo)
<i>solo</i> (adx. ou subst.)	<i>sólo</i> (adv.)

3.3. Maiúsculas

Equivoca-las maiúsculas sería un tipo de erro material e case mecánico, se non se producise por descoñecemento

ou negligencia en relación cunha cuestión anexa ó significado: sabe-lo que é nome propio, nun momento dado.

As faltas recollidas son triviais: *pirineos, aneto*

Normalmente, o alumno distingue cando un nome é propio. Pero non sempre lle resulta fácil atinar, como cando se fala da *Terra* e o *Sol*, da *Escola*, do *Exército* ou do *Estado*. O sentido, entón, convértese en factor discriminante.

ENSAIO EXPERIMENTAL

LIMITACIÓNS

Os problemas escolares hainos que investigar na escola. Pero isto impón limitacións. Polo de pronto, hai que facelo ensinando. E aínda que interesa descubrir métodos eficaces para un mellor ensino da ortografía, non é lícito relaxa-la esixencia de corrección ortográfica en ningún momento. O ensaio non debería pertuba-la marcha da docencia, senón contribuir, por si mesmo, a erradicar-las faltas de ortografía en *tódolos* colexiais; e se o método experimental favorece a uns alumnos, a demora na súa aplicación prexudica a outros.

Esta condición evidente dana o experimento, xa que impide, por exemplo, formar grupos xenuínos de *control* nos que se omitan as melloras introducidas nas clases *experimentais*.

No noso caso, motivou que procedemento experimental de ensinar mediante regras (aplicado como *convencional*), se verifique recorrendo a procesos de *inferencia empírica* na clase, o cal ten moito de *semántico*. Por outra parte, deuse o caso de que un mesmo profesor empregase procedementos diferentes en aulas distintas, posto que o profesorado de cada clase é inalterable.

OBXECTIVOS

Pero o intento de experimentar é obrigado se se quere mellora-lo ensino. No noso caso facíámonos algúns interrogantes de moita importancia:

1. O primeiro é crítico: ¿Pódense aceptar como válidas as tres *modalidades* ortográficas, ou son un artificio de acomodo?

2. O segundo pregúntase que *procedementos* docentes conveñen mellor a cada *modalidade*, xa que posiblemente non toda modalidade descuberta pola análise sexa sensible a calquera método.

3. E o terceiro exploraba unha hipótese: ¿Pódese dicir que unhas modalidades son máis apropiadas ca outras para ensina-la ortografía, segundo a *idade* do escolar? ¿Cal é a orde cronolóxica aconsellable para aplicarlas, no caso de que houbese que elixir algunha?

Modalidades e procedementos

Pareceu oportuno presentar unha análise de *varianza*, onde se puidese

poñer a proba a triple modalidade descuberta pola Análise Dimensional.

Modalidade convencional (Mc)

Modalidade semántica (Ms)

Modalidade diacrítica (Md)

Pero a análise de varianza preséntase, propiamente, para contrasta-los *procedementos (P)* coherentes con cada unha das tres *modalidades (M)*. As situacións experimentais serían catro, de acordo cos procedementos postos en práctica no medio escolar concreto do ensaio:

1. *Aplicación de regras (Pr)*. O repaso e aplicación das *regras ortográficas*, tomando como referencia o epitome da Academia Española de la Lengua, debidamente codificado para este fin.

2. *Aprendizaxe xeneralizadora (Px)*. A indución de principios comúns a varios erros, ben sexa por *inferencia empírica* na aula (busca colectiva de familias de palabras ortograficamente afíns), ou recorrendo a claves *etimolóxicas* como reforzo, por asociación de palabra coas súas raíces ou con outras de linguas irmás.

3. *Aprendizaxe discriminativa (Pd)*. A disociación de palabras ambiguas, sobre todo daquelas nas que a confusión se desfai gracias ó acento (*él, el*) ou mediante a unión ou a separación das partes (*sino, si no*).

4. *Grupos de control (Pk)*. O xeito habitual de ensina-la ortografía

nos grupos de control foi tratado coma un procedemento máis.

Con respecto ós tres grupos estritamente experimentais, poderíase anticipar que:

A aplicación da regra (Pr) acomodaríase máis á forma *convencional*.

A inducción empírica (Px) realizada na clase e o esclarecemento etimolóxico dos vocábulos axustaríanse mellor ó *sentido semántico*.

A aprendizaxe discriminativa (Pd) sería aplicable con vantaxe ás faltas *diacríticas*.

Fases e grupos do experimento

Establecéronse tres fases no experimento:

1ª Fase: (*Pretest*). Sondaxe, previa ó experimento, do estado ortográfico actual dos escolares, nas modalidades *Mc, Ms e Md*.

2ª Fase: (*Adestramento*). Período de adestramento, mediante a aplicación dun procedemento distinto en cada grupo experimental.

3ª Fase: (*Postest*). Valoración do estado ortográfico, tralo período de adestramento diferenciado.

O número de grupos a que obrigaría unha formulación estritamente experimental rigorosa desborda os ter-

mos viables do ensaio. Polo que se pensou en asignar a cada clase un procedemento, pero aplicado ós tres tipos ou modalidades de erros en cada grupo, desta maneira:

Pr. Aplicación das regras ortográficas ás tres modalidades: Mc, Md e Ms.

Px. Inferencia empírica e etimolóxica sobre palabras dubidosas das tres modalidades.

Pd. Aprendizaxe discriminativa, tamén aplicada ás tres: Mc, Md e Ms.

Polo tanto, cada grupo experimental recibiría explicacións de acordo con un só procedemento (*Pr*, *Pd* ou *Px*), aplicado a dificultades ortográficas das tres modalidades deslindadas pola análise: *Mc*, *Md* e *Ms*. Os grupos formados serían, en definitiva:

Grupos *experimentais* (*E*):

Pr. Aprendizaxe de regras, nas tres modalidades.

Px. Aprendizaxe xeneralizadora, nas tres modalidades.

Pd. Aprendizaxe discriminante, nas tres modalidades.

Grupos *de control* (*K*):

PK. Ensino habitual nas clases.

Materiais

Confeccionáronse (para os grupos *E*) dúas listas de palabras de ortografía dubidosa, nas que figuraban en igual cantidade exemplos das tres modalidades ortográficas:

20 palabras convencionais (*Mc*)
20 semánticas (*Md*)
20 diacríticas (*Md*)

As mesmas listas aplicáronse ós grupos de control (*K*).

A primeira lista (*L1*) destinaríase a analiza-lo estado ortográfico dos alumnos no punto de partida (pretest).

A segunda (*L2*) serviría para medi-los resultados da intervención experimental (*E*) e da de control (*K*), nunha proba final (postest).

Elaborouse unha lista xeral, con tódolos erros detectados, como instrumento auxiliar do profesor durante o período de ensino ou *adestramento*.

As listas elaboráronse con erros cometidos realmente polos alumnos na redacción que deu orixe ó traballo, e en consultas coa relación de palabras máis frecuentes da lingua castelá. Procurouse que as listas *L1* e *L2* fosen equivalentes en dificultade, e que non se repetisen na segunda lista as palabras da primeira nin as de adestramento.

Para o adestramento experimental aconsellouse elixir erros das tres modalidades. Deste modo, por exemplo, o procedemento de *reglas* (*Pr*) aplicouse non só a palabras de carácter *convencional*, senón tamén *diacríticas* e *semánticas*.

Criterios

Para asegurar que o modo de aplicarlos procedementos fora uniforme en tódolos casos, acordáronse, polo menos ó primeiro, certos criterios de intervención:

a) *Procedemento Pr*

1. A *regla* ortográfica debería aplicarse de modo menos impersoal. Por exemplo, facendo que o propio alumno sinala cal foi a regra incumplida en cada caso. (Os alumnos deste grupo recibiron un caderno coas regras ortográficas da Academia codificadas).

2. Ó corrixir, cada alumno debería fixa-la atención nas "*leis* que infrinxiu" (clave de código), e non só nas palabras illadas; vg., "¿qué normas violaches e cales son as palabras que meterías en cada unha?".

3. Insistir na repetición ata dominar-las palabras aprendidas. Para desfacer erros encistados e refractarios ó razoamento, pódese intentar ocasionalmente repeti-la palabra mal escrita, ata que desfaga o núcleo vicioso (caso Dunlap).

b) *Procedemento Px*

4. Nos grupos de aprendizaxe *xeneralizadora*, os recursos *etimolóxicos* non deberían servir como mera anécdota, senón principalmente para construír familias de palabras que reforcen o grupo de inferencia. Ás veces, sen embargo, a pura anécdota serve para desfacer un vicio da escrita, incrustando un elemento cognoscitivo (Vg., etimolóxico) na rutina do automatismo.

c) *Procedemento Pd*

5. Nos casos de aprendizaxe discriminativa, non contrastar á vez ambos membros da disxuntiva. Recalcar *un dos membros*, deixando -polo momento- o membro apostado para máis adiante. Xeneraliza-lo membro elixido. Por exemplo, para distinguir *porque-por qué*, non explicar, ó mesmo tempo, ámbolos dous extremos, senón tal vez o segundo, asimilando a expresión "por qué vienes", a outras semellantes como "con qué lo haces", "para qué lo pides", "de qué está hecho", etc., e deixando para mellor ocasión a conxunción "porque".

d) *Comúns*

6. Considerouse útil rexistrar en *fichas* os exercicios da aprendizaxe, por exemplo:

Pr. Leis infrinxidas, e lista de palabras incluídas.

Px. Induccións feitas sobre o encerado, raíces etimolóxicas, etc.

Pd. Xeneralización das alternativas traballadas.

7. O experimento opera soamente coas faltas cometidas nas probas *L1* e *L2*. As clasificacións asignadas no período de adestramento eran válidas como notas escolares, pero non contaron para a investigación.

SIMULACRO DE EXPLICACIÓN

A pedimento do profesorado, exemplificouse o modo de operar na práctica, simulando un caso minucioso de aplicación de cada *procedemento* ás tres modalidades, e describindo o rexistro dos resultados na *ficha*⁴.

A proposta dos profesores coincide coa necesidade de uniformalos modos de intervención experimental, e traduciuse nas indicacións e suxerencias resumidas nos parágrafos inmediatos.

O detalle destes simulacros suxire pautas para un novo método didáctico da ortografía apropiado ás modalidades descubertas.

1. *Procedemento Pr*

Consiste en explicar a ortografía aplicando as *reglas* da Academia.

1. Tomemos, por exemplo, unha palabra de cada columna da *lista almacén* (a lista completa de erros, posta en mans do profesor na fase de adestramento):

Cacé {convencional}
gente {semántica}
sino-si no {diacrítica}

As palabras pódense tomar de calquera parte pero, tratándose do procedemento *Pr*, facilitará as cousas recorrer ós mesmos exemplos das regras académicas.

2. Redactamos un breve dictado que as conteña, ademais doutras de dubidosa ortografía, se se desexa. (As frases poden ser independentes, sen relación entre elas.)

Exemplo de dictado para o procedemento *Pr*:

En el bosque cacé una gacela. La veníamos buscando largo rato. Me distraje y, por poco, se alborota la yegua y pierdo la pieza. La gente admiró la belleza del animal.

3. Díselles ós alumnos que corrixan os seus escritos -por exemplo, en grupos de tres-, e que cada un anote, en *clave*, as *reglas vulneradas*. Imaxinemos un grupo no que:

4. Valen como fichas as usuais no comercio, raíadas, con tal que teñan algunha marca divisoria na cabeceira, onde escribi-la palabra estímulo, e que caiban debaixo unhas dez palabras en columna. Se o raíado é apaísado, pódense dividi-las fichas pola metade. Deben ser barallables, para repasar comodamente os casos estudados. O uso explícase por medio dun exemplo, que consiste simplemente en copiar en columna as palabras asociadas (máximo, dez), debaixo do estímulo. Para cada exercicio débese utilizar unha ficha distinta, e só por unha cara.

Pedro cometeu estas faltas: *vuscando, distraje, si no* (por **sino**)

Luisa, estoutras: **cazé**, *iegua*, **jente**.

E Xoán: *rrato* e *gazela*.⁵

4. Despois pásase a comentar colectivamente, pola clase enteira, a primeira palabra das escollidas (*cacé*), e complétase a ficha correspondente.

4.1. Escríbase no encerado a palabra *cacé* (*Mc*).

Explicase por que se escribe con *c*, aínda que o verbo sexa *cazar*, e invítase ós alumnos a escribir debaixo da palabra estímulo outras que obedezan á mesma regra. Se cadra ocórreselles escribir:

cacé

gacela

avancé

cenar

almorcé..., e outras máis

Estas voces asociadas, *ata un máximo de dez*, compoñerán a *ficha* correspondente á análise da palabra *cacé*.

4.2. Pásase á palabra *gente* (*Ms*)

Despois de explicar por qué se escribe con *g* (*regra*), pídeselles outras

semellantes, que se irán anotando debaixo da palabra escrita no encerado, vg.:

gente

gentil

virgen

margen

agenciar

generoso, etc.

Na *ficha* quedará copiada a casuística de raíz *gen*.

4.3. Finalmente, verificase o mesmo coa expresión *si no* (*Md*)

Despois de escribila no encerado, explícase a razón (*regra*) de separala conxunción e o adverbio. A continuación, pídeselles outras expresións, que engadan, vg.:

si no

si no se alborota

si no vienes

si no llegas

hazlo; si no, saldrás perdiendo

déjalo, si no lo quieres..., etc.

Con estas aportacións complétase a *ficha* de *si no*, e conclúe a aplicación do *procedemento Pr* ás tres modalidades ortográficas.⁶

5. No experimento, os tres alumnos proceden de inmediato a clasificalas faltas segundo a codificación das regras académicas codificadas ó efecto, vg.: Pedro: 2.5. (*buscando*); 6.3. (*distraje*), etc.

Luisa: 7.1. (*yegua*); 5.2. (*gente*), etc.

Xoán: 9.2. (*rato*), etc.

6. Observarase que o adestramento non se reduce a unha simple aplicación da regra, senón que esta vai precedida de casos concretos, dos que se infire *in situ* a norma por inducción empírica. Esta circunstancia avolve algo os resultados do experimento, ó aumenta-la afinidade do *procedemento Pr* ó *Pg*.

2. Procedemento Px

A aprendizaxe *xeneralizadora* intenta atopar-la clave ortográfica común a unha pluralidade de casos semellantes: familias de palabras, derivados, raíces etimolóxicas, tempos do mesmo verbo, etc.

1. Escollamos tres estímulos entre os erros rexistrados, coma nos casos anteriores:

vestía
tan bien
desvergonzado

2. Lese o dictado correspondente. Por exemplo:

El joven había conseguido un nivel notable de prestigio. Nadie vestía tan bien ni usaba tan buenos trajes. Pero sin ser un balarrasa, sí era un tanto desvergonzado.

3. Cada un dos tres alumnos do novo grupo incorreu nalgunha falta:

Pepita: *consegido*, **bestía**, *husaba*
Vicente: *nibel*, **trages**, *también*
Manolo: *prestijio*, *sí*, **desbergonzado**

4. Non tódalas faltas se acomodan ó *procedemento Px*. Despois de corrixilas normalmente, pásase a traballa-las palabras elixidas.

4.1. Escrita no encerado a palabra *vestia*, os alumnos completan a lista:

vestia
vestido
vestuario

desvestir
revestir
invertir
investidura..., etc

Coa copia na *ficha*, remata o exercicio.

4.2. A palabra *desvergonzado* asóciase a outras da mesma estirpe:

desvergonzado
vergüenza
sinvergüenza
vergonzoso
avergonzar..., etc.

4.3. Outro tanto se fará coa expresión *tan bien*, tomada da modalidade M2, con intención de xeneraliza-lo comparativo ou ponderativo *tan*, independentemente do adxectivo ou adverbio que o siga:

tan bien
¡lo hizo tan bien!
no tanto
tan mal
tan grande
tan alto..., etc.

3. Procedemento Pd

A aprendizaxe *discriminativa* intenta principalmente desfacer ambigüidades e ensinar a usar correctamente o acento *diacrítico*.

1. Elixamos tres palabras, unha de cada modalidade, para redactar un dictado breve. Por exemplo:

ahí (para diferenciala de *hay*)
ojear (confundida, ás veces, con *hojear*)
voy a (evitando o erro *voy ha*)

2. Lese o dictado:

Ahí enfrente tenemos la vivienda del héroe. Voy a acercarme a la ventana para echar una ojeada adentro.

3. A terna do terceiro exemplo comete estas faltas:

Mercedes: *en frente, éroe, hechar, hay* (por **ahí**)

Lola: *bentana, hojeada*

Ramiro: *vivienda, hechar, adentro, voy ha* (por **voy a**)

Tampouco aquí tódolos erros son corrixibles mediante a aplicación de regras discriminativas. Faltas como *eroe, bentana, vivienda* corrixíranse segundo criterios habituais, pero non serven para aplicación do *procedemento Pd*. As máis propias desta casuística serían: *enfrente, echar, ojeada, ahí, adentro*.

4. A explicación versará sobre *as palabras e expresións elixidas ó prepara-lo dictado. Non convén improvisar*.

4.1. Pode o profesor apuntar no encerado a primeira falta corrixida (*ahí*); despois os alumnos irán dictando outras expresións, ata compoñe-lo grupo:

ahí
ahí tienes tu libro
ahí o aquí

ponlo ahí
ahí te quiero ver..., etc.

Trasladadas á *ficha*, compendiarían o exercicio sobre o adverbio *ahí*, como distinto de *hay*.

4.2. Fixaríase despois na palabra *ojear*. A ela agregaranse outras que axuden a xeneraliza-lo estímulo, como:

ojear
ojeras
ojo
reojo
ojeriza
ojito
ojeo
ojete..., etc.

Por suposto, recolleríanse na correspondente *ficha*.

4.3. Pasando, finalmente, á expresión terceira, causa frecuente de erro (*voy a*), o profesor escribiráa no encerado, e seguirán os alumnos:

voy a
voy a beber agua
voy a jugar
voy a casa
vamos a ver
van a la estación
vamos a la romería
ir a, venir de..., etc.

A *ficha* rexistrará o conxunto das aportacións.

5. Outro día calquera, pódese aborda-lo segundo membro da confusión, de onde resultarían no encerado grupos coma estes:

hay	hoja	ha
<i>hay pan</i>	<i>hoja de papel</i>	<i>ha corrido</i>
<i>hay que ver</i>	<i>hojear el libro</i>	<i>he bebido</i>
<i>habrá fiesta</i>	<i>milhojas</i>	<i>hemos jugado</i>
<i>se come lo que haya</i>	<i>hojaldre</i>	<i>habré llegado</i>
	<i>hojas secas</i>	

ANÁLISE DE VARIANZA

Os obxectivos sinalados corresponden outras tantas formulacións da análise de varianza (*Anova*):

1. Unha análise simple para proba-la estabilidade das tres *modalidades*.

2. Outra análise para estima-los efectos específicos da *modalidade* e do *procedemento*, así como a interacción entre ámbolos dous nas probas inicial e final.

3. O terceiro explora a posible relación da *modalidade* co factor *idade*, resaltando a maior ou menor dificultade de cada unha nos distintos cursos.

4. A cuarta análise fórmulase igual cá anterior, para detecta-los *procedementos* oportunos segundo o curso escolar.

5. Por último, contrástanse os efectos de cada procedemento co número de erros cometidos polos alumnos nos exercicios de redacción orixinais.⁷

Exemplificaremos graficamente algún dos deseños.

ANOVA 1

Comezouse por unha análise de Varianza simple, para aprecia-las diferencias debidas ou asociadas ás *modalidades* (*Mc*, *Ms*, *Md*).

Como puntuacións non se tomaron as faltas de ortografía cometidas no exame último (*L2*), senón as *diferencias* de puntuación entre a proba inicial e a final (*L2-L1*). As puntuacións individuais expresan, pois, as *ganancias* obtidas no período de adestramento. A análise diranos se estas ganancias son distintas segundo a modalidade e, polo tanto, se as modalidades (*convencional*, *semántica* e *diacrítica*) se comportan como diferentes de feito. Os grupos de control (*K*) figuran como unha situación experimental máis.

RESULTADO

As ganancias son distintas segundo que a modalidade ortográfica (*M*) dos erros sexa *convencional*, *semántica* ou

7. As análises calculáronse por medio do programa CLR ANOVA nun ordenador Appel-Macintosh Plus, con asistencia técnica dos profesores Ignacio Alfaro e Jaime Sanmartín, da Universidade de Valencia, e co concurso de M^º. José Gilet, no tratamento dos datos relativos a unha mostra de 474 suxeitos dos cursos 6^º, 7^º e 8^º de EXB.

diacrítica. Unha diferenza coma a rexistrada non ocorrería por azar nin unha soa vez entre dez mil.

Conclusión valiosa, polo tanto, e confirmada ó longo de tódalas análises, é que *obramos asisadamente ó distinguir tres modalidades de erros no ensino da ortografía*.

Esta conclusión vese reforzada despois dunha reformulación deste punto concreto polo profesor I. Alfaro, con novos datos dunha mostra valenciana, achegados pola colaboradora M^a José Gilet:

As tres modalidades confirmanse, e o grao de dificultade prodúcese na mesma orde ca no noso experimento:

Convencional -> Semántico -> Diacrítico

ANOVA 2

É posible analiza-la varianza desdobrando cada variable de *procedemento* (*Pr*, *Px*, *Pd*, *Pk*) segundo a súa triple *modalidade* (*Mc*, *Md*, *Ms*), en ambas *probos* experimentais (*L1* e *L2*). Teríamos unha análise de triple criterio, cruzando as modalidades cos procedementos, en ambas sondaxes de *pre-test* e *postest*.

Esta segunda análise verificouse coas puntuacións directas, é dicir, co número de *erros* de cada suxeito nas dúas probas, inicial e final (*L1* e *L2*).

Poderíanos sinalar, ademais, en que circunstancias os erros ortográficos dependen non directamente dun procedemento determinado, senón do seu cruce cunha determinada modalidade (*M*); por exemplo, que se evitasen erros cando un procedemento *xeneralizador* (*Px*) se aplicase en conxunción coa modalidade semántica (*Ms*), pero non coa modalidade convencional (*Mc*) ou coa diacrítica (*Md*)

RESULTADOS

A diferenza de efectos debidos á modalidade (*M*) repítese ó mesmo nivel de significación e na mesma orde ca na análise anterior ($P < 0.0000$). Confírmase, pois, a existencia de tres modalidades ortográficas. Cada modalidade produce un efecto distinto das demais en ambas probas do exame.

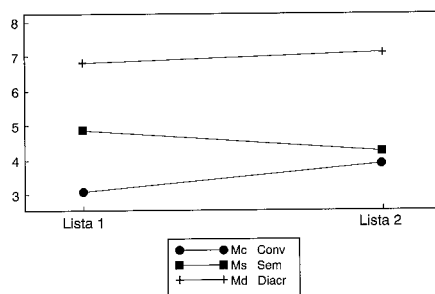


Figura 1. Efectos comparados da modalidade (*Mc*, *Ms* e *Md*) en cada unha das probas do experimento: inicial (*L1*) e final (*L2*). Nas modalidades convencional (*Mc*) e diacrítica (*Md*), o número de erros (altura da ordenada) aumenta tralo mes de adestramento. Na semántica (*Ms*), diminúe.

De feito, cométese menos erros nas palabras de modalidade *convencional* (Mc); seguen en número as faltas de modalidade *semántica* (Ms); e nas que máis se falla, nas dúas listas, é nas palabras da modalidade *diacrítica* (Md).

Isto confírmanos na sospeita de que esta sexa, precisamente, a orde de dificultade ortográfica, xa que a modalidade *diacrítica* esixe comparar contidos semánticos antes de aplica-la norma do acento ou da separación (figura 1).

Non sen sorpresa contemplamos como, tralo período de adestramento (L2), o número de faltas creceu, en vez de diminuír, en dúas modalidades: a *convencional* (Mc) e a *diacrítica* (Md). ¿É que nada se aprendeu durante o mes de ensaio? A única que parece que se beneficiou do mes de tratamento especial foi a *semántica* (Ms). (Os profesores recoñeceron a vantaxe do tratamento *semántico por afinidade* sobre o *etimolóxico*, igual ca se recoñecen mellor os membros dunha familia pola relación de convivencia ca remontando a xeneoloxía).

Non é igual un *procedemento* ca outro, a xulgar polos erros rexistrados. A probabilidade da hipótese nula, ou sexa, de que importe o mesmo un procedemento ca outro, é igual a 0.04. Así pois, tal igualdade non ocorrería casualmente nin cinco veces de cada cento.

Tampouco son homoxéneos os resultados nas listas de sondaxe inicial (L1) e final (L2); e non debido a que adianten os alumnos por efecto do ades-

tramento, pois advírtese que os erros aumentan globalmente no grupo de control (Pk) e tamén cando se emprega o procedemento *xeneralizador* (Px).

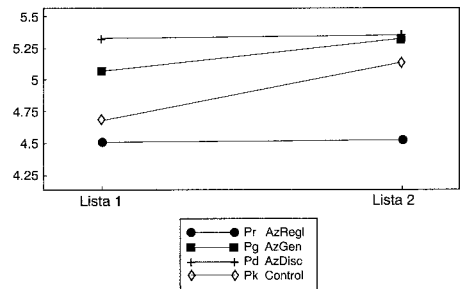


Figura 2. Media de erros nas probas inicial (L1) e final (L2), segundo o procedemento de aprendizaxe empregada no adestramento: aplicación das regras mediante inferencia colectiva (Pr), xeneralización semántica (Pg), discriminación de casos ambiguos (Pd) e método habitual nas clases de control (Pk). En dous deles (Pk e Px) aumentan os erros entre ámbolos contrastes *pre-* e *postest*.

En cambio, e contra as nosas sospeitas iniciais, non se fan patentes as vantaxes de tratar determinadas modalidades con algún método especial dos ensaiados, polo menos nun prazo tan curto coma un mes de adestramento. Se non é por algunha irregularidade no experimento, estes datos avísannos de posibles peculiaridades do ensino da ortografía, que comentaremos ó final. Isto dará pé a algunhas reflexións.

ANOVA 3

Na terceira análise preténdese averiguar se a *modalidade* ten algo que ver coa idade. Aínda que o tempo que

transcorre desde o 6º curso ó 8º de EXB é curto e a hipótese abrangue períodos máis amplos, poñémola a proba mediante unha variable temporal que abrangue o trinio do experimento.

O noso vislumbre de partida supón que a modalidade *convencional* (Mc) e a ensinanza por medio de *reglas* (Pr) son máis propias dos primeiros anos escolares, mentres que a instrucción en función do *sentido* (Ms e Md) resulta máis vantaxosa en etapas avanzadas.

Con este obxecto, cotéxanse como variables as *modalidades* (M), o *curso* (6º, 7º e 8º) e as *listas* inicial e final de exame (L1 e L2).

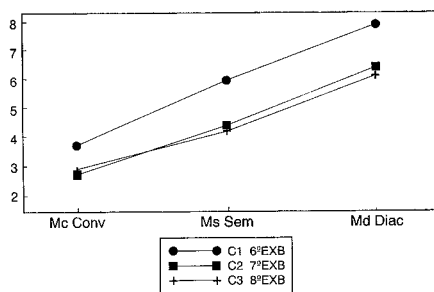


Figura 3: Erros en cada modalidade, segundo o curso. A diferenza en dificultade (número de erros expresados nas ordenadas) crece segundo a orde *Mc-> Ms-> Md*, para tódalas idades. A distancia entre os cursos (6º, por un lado, e 7º, por outro) mantense constante en cada modalidade.

RESULTADOS

Existen diferencias de modalidades segundo os cursos, pero non en per-

fecta correlación. Dada unha modalidade calquera, os de 6º curso cometen máis faltas de ortografía, pero os de 7º e 8º caen nun número sensiblemente igual (sentido da ordenada). Hai menos erros en cada modalidade conforme a escolaridade avanza de 6º a 8º, pero mantense nos tres cursos a mesma orde de dificultade e equidistancia entre as modalidades: *Mc->Ms->Md* (figura 3).

A modalidade máis difícil (faltas máis abundantes) é a *diacrítica* (Md) para tódolos cursos, principalmente para o sexto, que é o inferior en idade e instrucción. Pódese dicir que, gardando sempre a mesma orde (*Mc->Ms->Md*), cada modalidade encerra un grao máis alto de dificultade para 6º ca para os dous cursos restantes: a *convencional* (Mc), por exemplo, sería para sexto tan difícil como a *semántica* (Ms) o é para os outros dous cursos, etc.

ANOVA 4

Compáranse agora os efectos do *procedemento* (P), segundo cal sexa a idade ou o curso en que se aplica (figura 4), igual ca se fixo anteriormente coa modalidade.

RESULTADOS

Polo de pronto, con calquera método se cometen máis faltas en 6º ca en 7º e 8º de EXB

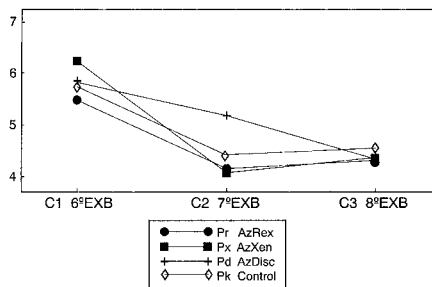


Figura 4: Efecto diferencial dos procedementos segundo o curso escolar. Con calquera procedemento hai ganancias, de 6º a 7º, especialmente co de *xeneralización* (Px). O beneficio do *discriminativo* (Pd) é máis lento, e gradual de 6º a 8º.

A descenso máis pronunciado de faltas de ortografía rexístrase de 6º a 7º, sobre todo no procedemento de *xeneralización* (Px). A *inferencia empírica na clase* pode ser un recurso especialmente eficaz entre 6º e 7º curso de EXB.

O efecto do procedemento *diacrítico* (Pd) resulta gradual e máis lento: tarda dous anos en rebaixa-los erros ó nivel que alcanzan os outros dous nun só curso. A eficacia, en 7º curso, do Pd é avultadamente inferior á dos outros procedementos, como para suxerir unha sucesión, segundo o curso, nesta orde:

En 6º curso, e anteriormente, parece recomendable a aprendizaxe dos casos e dalgunhas *reglas* (Pr), mediante asociación de parentesco.

En 7º, convén intensifica-lo procedemento de *xeneralización* (Px), por inferencia empírica na clase, e introducir a aprendizaxe *discriminativa*.

En 8º curso, débese prima-lo método *discriminativo* (Pd), máis afín á modalidade *diacrítica*, e esixente en maior grao en canto ó emprego da intelixencia.

ANOVA 5

Tódolos supostos anteriores reformuláronse nunha quinta análise de varianza, contrapondo, nunha nova variable, na que se confrontan os suxeitos que cometeron moitas faltas na primeira lista (L1) cos que tiveron poucas.

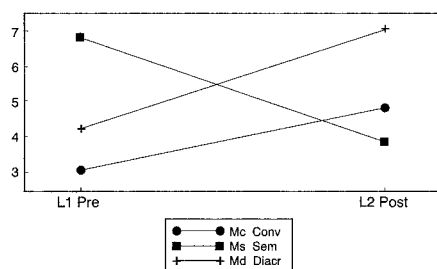


Figura 5. Efectos comparados das tres modalidades, tralo período de adestramento, nunha mostra de alumnos con moitas faltas ortográficas (*altos*) e con poucas (*baixos*), nos seus exercicios. Acentúase o efecto da figura 1: a proba posterior ó adestramento (L2) rexistra máis erros cá L1 nas modalidades *convencional* (Mc) e *diacrítica* (Md), pero redúceos drasticamente na *semántica* (Ms).

A media de erros nos exercicios orixinais de dictado e redacción é de 14.62; a desviación típica, redondéase en

7 faltas de ortografía. A variable agrupa, entre os *altos*, os exercicios que conteñen 22 ou máis faltas ortográficas; e como *baixos*, os que non pasan de 8 faltas.

RESULTADOS

A análise reproduce aumentados os efectos de tódolos anovas anteriores. É particularmente interesante destacar os efectos comparados das modalidades, e maiormente, como mostra a figura 5, o feito de que a proba última do exame (L2), tralo adestramento, rexistra máis faltas de ortografía cá L1, previa ó período de aprendizaxe, nas modalidades *convencional* (Mc) e *diacrítica* (Md), pero os erros redúcense drasticamente na modalidade *semántica* (Ms).

Causa a impresión de que se adianta xa pouco insistindo na ortografía *causística* e *convencional* (Mc), e que a aprendizaxe *diacrítica* (Md) é aínda prematura e causa desorientación. En cambio, sería o momento óptimo para explorala vía *semántica* da aprendizaxe ortográfica (Ms), quizais o seu período crítico, desde o punto de vista do desenvolvemento.

CONCLUSIÓNS

Un dos atrancos máis arduos da ortografía é, sen dúbida, a *actitude reacia* fronte á monotonía da mesma. Ou se aprende ó seu tempo ou se descoida por hábito. Este rexeitamento non se produce só no alumno senón tamén no mestre: "as regras están claras, oéselles

dicir; o que fai falta é aprendelas e poñer atención". Con isto, parece lícito chegar a desentenderse do problema.

Este reduciríase, entón, a como renova-lo interese. Un dos beneficios do experimento foi, probablemente, mira-lo tema con menos prexuízos, ó abordalo os docentes desde a perspectiva do investigador.

Volvendo á vida escolar, se todo consiste nas regras, non será fácil despertar unha *motivación intrínseca*, que é a única capaz de manterse viva sen sosténs artificiais.

O *interese* reside obxectivamente na estrutura que fai do contido manxar apetecible para a intelixencia. O que non desperta curiosidade ou gana de aprender, non é interesante. E está claro que o estudio e a práctica das regras ortográficas non estimulan o apetito intelectual, cando xa se superou o nivel das operacións concretas.

Por outra parte, o principio de que as regras abondan é causa de *frustración* porque resulta insuficiente. A regra non é puro calco; encerra unha clave secreta doutra natureza. De feito, apélase á intelixencia e á instrucción, cando por exemplo, se di que a palabra sino se debe escribir xunta se é *conxunción adversativa*, e se separa cando é condicional seguida de adverbio de negación. Para entender eficazmente a aclaración, o alumno ten que estar familiarizado con termos gramaticais como *conxunción*, *adverbio*, *adversativo*, *condicional*, *negación*... Tales conceptos deberían

estar *suprimidos*, é dicir, non só aprendidos senón automatizados ata empregalos sen pensar neles, como se usa o martelo pensando no que se crava e non en como se manexa. Pero ó intentar resolvelo problema sen dispoñer da clave, fracásase; e é sabido que a conducta frustrada produce reaccións regresivas, é dicir, respóndese a un nivel inferior en calidade e anterior na orde evolutiva, cando non en forma agresiva ou de rexeitamento.

Os *niveis* de aprendizaxe e de ensino da ortografía quedaron establecidos experimentalmente -aínda que non limitados- nesta investigación, por primeira vez que saibamos. Estes niveis parecen corresponderse inequivocamente coas tres *modalidades* propostas:

A *convencional* reproduce o aprendido e é casuística.

A *semántica* xeneraliza e aprende o caso dentro da lei xeral.

A *diacrítica* diferencia grafías confusas mediante criterios discriminantes.

Non se ensinará eficazmente a ortografía se se desatenden estas formas progresivamente intelectivas da aprendizaxe: aprendizaxe de casos, aprendizaxe xeneralizadora e aprendizaxe discriminativa.

A realización do experimento na Universidade Valenciana confirma esta triple modalidade e a súa vixencia progresiva.

E unha revisión mediante a análise dimensional corrobora novamente a tríada. A correlación entre as modalidades explica en cada par de variables aproximadamente un tercio da varianza, o que parece apuntar a un factor común na aptitude ortográfica, por riba da cal, sen embargo, se perfilan nidiamente as tres modalidades descubertas.

Suponse que deben de existir métodos apropiados para cada modalidade. Quixemos metelos no crisol, pero as condición impostas polo ensino non son as máis propicias para illar variables experimentais sen prexuízo do programa docente. Esperemos nova luz de próximas reformulacións do problema didáctico -como está previsto- sobre as bases sentadas no presente traballo.

Non deberían pasar sen comentario algúns paradoxos xurdidos neste estudio. Nalgunhas modalidades, o número de erros despois do adestramento era maior ca antes. As causas poden ser múltiples, pero o feito invita á reflexión. E sen que pareza afán de atopar razón a todo para seguila tendo, conviría pensar que se cadra entendemos mal a natureza da ortografía, coma a das outras disciplinas.

Quen afirma que as “reglas están claras e abonda con aprendelas”, parece entender que é suficiente adquirir nocións de calquera arte técnica, para domina-la súa execución. Este foi noutrora o concepto de virtude socrática (basta coñecelo ben para practicalo); e é agora o pecado da psicoloxía cognitivista. Para nós, esta mestría consiste máis

ben en automatizar normas coñecidas. A ortografía, diríamos, *non se sabe; practícase*. Equivale a escribir correctamente en forma automática: escribir ben sen pensar niso. Cada noción ortográfica aprendida debería traducirse nun automatismo. Sacalo outra vez á luz da conciencia pode enredalo. Se te empeñas en sabe-lo que fas ó correr, tropezarás. E ó longo do noso experimento revisouse a aprendizaxe de moitas cousas que xa estaban máis ca automatizadas.

Insistamos algo máis. O experimento proxectouse porque “o ensino da ortografía é un enigma”, segundo a expresión do profesorado. É impresión xeneralizada. Entón, a solución pódenos chocar por rara ou extraña, como pode selo a nosa hipótese de *supresión*.⁸ O alumno que comprendeu que tódolos derivados de “ver” se escriben con V, comezará, por propia iniciativa, a comprobalo en distintos casos, o que resultará un entretemento para el, coma un xogo. Esta reiteración lúdica é a que automatiza a aprendizaxe. Cando escribe correctamente e sen pensar palabras como *vista, visual, prever, imprevisto*, etc., sabe a ortografía deste grupo semántico. Agora pode aprende-la regra, por exemplo, do H, xogar con ela e automatizala. E así, o resto. Entón escribe correctamente.

Pero as cousas non ocorren deste xeito. Cando el xa vai polo H, un com-

pañeiro escribe mal a palabra “televisión”, o que dá pé ó profesor para explicar *a toda a clase* que os derivados de “ver” se escriben con V. E agroma outra vez na conciencia o que estaba automatizado, desautomatízase, e así avólvese todo ata o aburrimiento, non sendo que non lle faga caso ó profesor.

Aquí atopamos unha xustificación da *instrucción individualizada*: ensinar a cadaquén a automatiza-lo que aínda non consolidou, ou axudalo a desfacerlos automatismos mal aprendidos: os que chamamos *erros estereotípicos*. O que o alumno xa fai ben, “mellor non o tocar”. E esta podería se-la razón do aumento de erros entre o comezo e o final, nalgunhas circunstancias do ensaio.

A mesma hipótese pódese aplicar ás modalidades, no sentido de non mesturalas desde un comezo, senónilas suprimindo sucesivamente (*Mc->Ms->Md*), de xeito que non se pase a empregar sistematicamente a posterior antes que fose relativamente suprimida (dominada) a precedente.

Esta hipótese deberíase conciliar con outra suxerida por ceros feitos sintomáticos, como que ó compara-las faltas da primeira exploración (*L1*) e a segunda (*L2*), os erros crecen nas modalidades *convencional* (*Mc*) e *diacrítica* (*Md*), pero diminúen na *semántica* (*Ms*), como

8. Vid. F. Secadas (1992): *Procesos evolutivos...*

se ve nas *figuras 1 e 5*. A modalidade convencional é, en efecto, basicamente receptiva e casuística. E na *diacrítica*, a norma xeral frústase, ó subliña-lo contraste entre dous ou máis aspectos dunha mesma expresión: manipúlanse dous conceptos e disóciase un do outro mediante o acento ou calquera outro artificio, con obrigación de recordar a cal dos membros se aplica unha norma e a cal a outra, o que introduce unha nova causa de perplexidade.

Queda en pé outro problema e é que, ó parecer, *os procedementos regulares de inducción ou inferencia surten efecto apreciable en idades anteriores ós diacríticos*. Na *figura 4*, tódolos procedementos se mostran eficaces, de 6º a 7º curso, particularmente o de xeneralización (Px), e só o *discriminativo* segue aportando ganancias en 8º, con estancamento dos anteriores.

En conclusión, pola época do experimento, parecen beneficiarse do exercicio -ou polo menos, quedar inmunes ó deterioro- as modalidades (e os procedementos) asociados a procesos de

indución, incluída a aprendizaxe de regras apoiada en exercicios de *inferencia empírica* na clase. O que canxa ben co dato de que o mellor soporte da *transferencia* na aprendizaxe é o sentido; é dicir, o contido semántico, no noso caso.

Para acabar, non tódolos recursos didácticos resultan igualmente eficaces, digamos mellor *interesantes*, a calquera idade. O resultado doutra análise dimensional condúcenos a entrever unha posible síntese do exposto:

Os métodos ortográficos oportunos ó comezo serían os convencionais, que, sen demasiadas regras, ensinan directamente a casuística ortográfica, aludindo de vez en cando a familias de palabras asociadas (*ver*, de onde *vista*, *visible*, etc.). Sacado suficiente proveito deste procedemento, pasaríase abertamente a xeneralizar, a base de *inferencia sobre casos concretos*. E suposto un dominio suficiente da modalidade semántica, remataríase o dominio da ortografía co estudo dos acentos e da problemática diacrítica.

ÁLVARO CUNQUEIRO E A FILOSOFÍA DA LITERATURA

Anxo González Fernández

Escola Universitaria de Formación do Profesorado de EXB

Para la historia del pensamiento humano -para la historia de la filosofía- que o es la historia de los apetitos, sueños, nostalgias, inquisiciones y fantasmas del hombre o no es nada, tanto me ayuda Platón como el *Amadís de Gaula*, tanto *Gargantúa y Pantagruel* como Hegel : recabo la parcela de verdad, de drama, que me conforma, y aún sobre la sabiduría decide la vida, que las más de las veces aprecia el esfuerzo de la caza sobre el valor de la pieza cobrada.

Álvaro Cunqueiro¹

A obra de A. Cunqueiro asenta sobre a convicción en que el está de que hai unha identidade plena de obxectivos entre a filosofía e a literatura, no inten-

to, que a ámbalas dúas dá senso, de explora-los resortes profundos que proporcionan consistencia e dinamicidade ó ser humano : apetitos, soños, nostalgias, inquisicións, fantasmas...

Dado ademais o orteguiano convencemento que el profesa acerca da radicalidade da realidade vital con respecto ás formulacións conceptuais, así como sobre o carácter determinante daquela en relación con estas, resultará que a capacidade exploradora da literatura (no curso mesmo do discorrer existencial) sería, en varios aspectos, superior, segundo se cre, ó da filosofía formal. En todo caso, o esforzo literario por *caza-la peza*, aínda a través de arrodeantes e penedosos itinerarios argumentais, pode ser ecuanimemente valorada por encima da *peza* mesma, de cotío escorregadiza e inapreixable.

1. Álvaro Cunqueiro (1986): *Viajes imaginarios y reales*, Tusquets, Barcelona, p. 287.

Se por outro lado se ten en conta que frecuentemente, e desde logo na perspectiva cunqueiriana, os máis dos apetitos, dos soños, das nostalxias, das inquisicións e dos fantasmas do ser humano só son susceptibles de realización *literaria*, e só na realidade literaria (*literariedade*) poden comparecer adecuadamente, esta terá que ser considerada, sen máis, ingrediente fundamental (auténtico ámbito de *dación*) do fenómeno humano.

Desde esta perspectiva, non será só que a literatura e a filosofía acaden parella capacidade de penetración nas realidades humanas, será sobre todo que xa non cabe propiamente filosofía do home que non sexa, máis ca nada, filosofía da literatura, isto é, filosofía da literaria realidade que nos conforma. Nesta é onde, ó cabo, se dá, na cunqueiriana visión dos feitos, o máis e o mellor do fenómeno humano.

Por idéntica razón non caberá tampouco, para A. Cunqueiro, literatura que non sexa, no fondo, *predicar do home*:

O que me preocupa é o home; é dicir, o que me preocupa é predicar do home. Entón se eu dou, se eu dilucido un pouco sobre este animal extraño, o animal máis extraño que é o home, é evidente que sirvo á miña preocupación humana.²

A *vontade predicativa* de que Cunqueiro fai profesión e fai gala, e que autoriza incluso a falar de *ensaísmo implícito* á súa narrativa, á súa poesía, e ó seu drama, confire tamén ó seu labor carácter de filosofía que, por intres, acada incluso condición formalmente filosófica, con respecto, sobre todo, ó que cabería chamar filosofía da literatura.

1. EXISTENCIA E LITERARIEDADE

Entre as cuestións que competen a unha filosofía da literatura conta, en primeiro lugar, a da peculiar *onticidade* da realidade literaria. Esta cuestión reviste ademais dimensións enormemente suxestivas, en relación co quefacer dunha filosofía, sobre todo cando a realidade literaria en cuestión, lonxe de configurar un ámbito óntico respecto do cal o autor se mantén *distante* ou cando menos *distinto*, configura por contra un mundo vivencial á parte do sensorial e empírico, pero no que o propio autor se instala e, aínda, no que vivencialmente se integra.

Sucede entón que a realidade literaria, construída se cadra *de costas* (ou mesmo *en contra*) da convencional realidade empírica, constitúese en realidade vivencial e pasa a ser, sen máis, aquela en que o suxeito habita, aquela en que acada satisfacción e mesmo plenitude. Hai, deste xeito, unha substitución da realidade (a realidade empírica a que o

2. Antón Risco (1989): "Entrevista a Álvaro Cunqueiro", *Boletín Galego de Literatura*, 2, p. 108.

noso recalcitrante positivismo de cotío nos ata) pola *literariedade*, isto é, pola realidade literaria vivencial, única que, en definitiva, pasa a contar para o suxeito e acada así indiscutible categoría óntica e axiolóxica.

O cumqueiriano Eumón, o rei tracio, dicíalle a Egisto, en *Un hombre que se parecía a Orestes*:

La filosofía no consiste en saber si son más reales las manzanas de ese labriego o las que yo sueño, sino en saber cuál de las dos tiene más dulce aroma.³

E Felipe de Lomba, de quen Cunqueiro nos conta en *Xente de aquí e acolá*, morreu porque non podía aturalas peteiradas que no seu ollo baldeiro lle daba o galo con que de cotío soñaba:

-Isas peteiradas vólvenme tolo!
-Pro si non as hai, Felipe! Si as soñas!
-O caso é que doen!, retrucábame⁴.

Soñadas ou non, se as peteiradas doen, indiscutiblemente existen e resulta, no caso, insuperable o seu nivel de implicación na realidade vivencial do suxeito.

Un nivel así de implicación na subxectividade vivenciante, e non se

cadra o feito da súa comparecencia ou non comparecencia no limitativo ámbito da empiría, resulta o que, na perspectiva cunqueiriana, conta á hora de xulgar da realidade efectiva dun feito.

Cando, en *El año del cometa*, o home da *capa negra* xoga a destapar e volver tapa-lo cadáver de Paulos, retirando e volvendo bota-la saba que o cobre, varias veces seguidas, indo Paulos aparecendo cada vez nunha postura, nun xesto e aínda cunha vestimenta diferente, o comisario pregunta, en relación co asombroso feito:

-¿Hay explicación científica?

E o home responde:

-Hay una explicación poética, que es de grado superior.

E é que a poesía (o creador, o *poiésico* ollar) trascende doado o plano da concreta e limitativa verificabilidade empírica, que non é, claro, a única nin a máis abranguedora dimensión da realidade:

-Supongamos, señoras, señores - explica o personaxe- que este hombre pasó por los sueños de una mujer, y él mismo soñando.⁵
Una mujer que no sabe que este hombre está muerto se pregunta

3. Álvaro Cunqueiro (1969): *Un hombre que se parecía a Orestes*, Destino, Barcelona, p.101.

4. Álvaro Cunqueiro (1983): *Xente de aquí e acolá*, O.C., III, Galaxia, Vigo, p.299.

5. De feito, *El año del cometa* é o relato dos soños de Paulos; o mozo soña a María, e esta, a súa namorada, é quen soña a Paulos.

por donde andará. Lo que veis son las respuestas que la enanorada dá a sus preguntas y el hombre a sus sueños.⁶

Traspostos, en fin, estes soños ó plano da literariedade, pasan a ser realidade e dese xeito tamén visión, *eidos*, espectáculo e ocasión incluso para novos (transformadores) ollares.

Nesta orde de cousas, a cuestión filosófica ábrese a riquísimas perspectivas. En efecto, non só interesa a onticidade específica da realidade literaria, medida con respecto ó mundo empírico e, dese xeito, no seu concreto grao de realismo ou idealismo. Interesa sobre todo a súa fonda dimensión existencial, isto é, a medida da súa operatividade e eficacia con respecto á doación de senso e á facilitación (mesmo, se cadra, a posibilitación) do vivir do suxeito creante, decote afianzado na certeza de que cómpre supera-la realidade convencional, de seu coutante, negadora ou, en calquera caso, insatisfactoria. A literariedade acada entón un salvífico ou soteriolóxico senso, co que a súa transcendencia existencial pasa a ser de enorme magnitude.

Aínda e así, cómpre ter en conta que na implicación existencial da literariedade hai graos e niveis. A literariedade pode ser, en efecto, o ámbito realitario-vivencial en que se dá un personaxe, xa, se cadra, en agudo contraste co nivel

óntico da sensorialidade en que o autor ou mesmo os demais personaxes da obra habitan.

Miguel de Cervantes, por exemplo, predica insuperablemente acerca da radicación óntica, existencial e aínda axiolóxica da literariedade, isto é, da súa capacidade fundamentadora e existencialmente mobilizante. E, así, o fidalgo Alonso Quijano non deixa de ser tal por máis afición e dedicación que lle profese á literatura de cabalería, ata o momento que, asumindo esa literatura de forma plenamente vivencial, fai dela literariedade. Nela instalado, vivencial, ética e criteriolóxicamente, constitúese entón no cabaleiro Don Quixote da Mancha.

Pero queda claro, en todo caso, que esa súa literariedade vivencial, noética e ética non é de ningunha maneira a realidade do autor (que se mantén respecto daquela nunha actitude por veces louvante e, por veces, tamén irónica e mesmo declaradamente crítica), nin é tampouco a realidade vivencial de Sancho Panza (cando menos durante grande parte da obra), nin a do cura e o barbeiro, recalcitrantemente asentados no plano da (*sensata*) convencional realidade.

Ó final da obra, despois de apurado xa o proceso de desmoronamento da literariedade en que o personaxe tiña existencia e consistencia, sucede, inexorable e significativamente, que

6. Álvaro Cunqueiro (1974): *El año del corneta*, Destino, Barcelona, p.24.

Ya no soy Don Quijote de la Mancha, sino Alonso Quijano, a quién mis costumbres me dieron renombre de Bueno.⁷

Do mesmo xeito, cando se nos expoñen as razóns que levaron á morte o soñador Paulos, o cunqueiriano protagonista de *El año del cometa*, dísenos, en moi cervantino senso, que

otra de las razones, y quizás la principal y primera, fue que había dejado de soñar. Que ya no soñaba, y entonces ya no era Paulos capaz de volar en el espacio en busca de tiempos y rostros idos o futuros, Paulos el soñador, sino un joven rico y ocioso, como cualquier otro, en una ciudad provinciana.⁸

Esmorecida a vivencial realidade, que só sobre o exercicio da percepción fabuladora (poética) se pode montar, pero da que (na que) o personaxe xorde propiamente (el constitúea e dela -nela- resulta tamén constituído), o personaxe esvaece en canto tal e, a partir de aí, o que queda é (igual ca sucedía co anónimo e anodino fidalgo manchego) o xove rico e ocioso, *coma outro calquera*, na cidade provinciana. Xa nada, en ningún dos dous casos, dos pasados esplendores vitais, das súas xenerosidades, dos seus portentos, das súas glorias e *fazañas*.

Pero a máis significativa das diferenzas entre a literariedade cervantina e a cunqueiriana estriba en que esta última non é só que coma aquela constituía a atmosfera óptica e vivencial do personaxe, senon que constitúe ademais e sobre todo a realidade (cósmica, existencial e axiolóxica) que o propio Cunqueiro constrúe para si como persoal e soteriolóxico resorte vital.

O mundo, en efecto, dos personaxes de Cunqueiro é o mundo de Cunqueiro. E a prodixiosa realidade daqueles é a realidade deste, retornante con eles á omnipotencia poética (máxica) da infancia e da “solprendida” mocidade. Pero resulta sobre todo que ese, o mundo de A. Cunqueiro, é tamén o mundo segundo Cunqueiro. As cousas son, en efecto, así porque en definitiva o ollar humano é *sacar de dentro*.⁹ E o home olla sacando precisamente de dentro de si, porque o universo mundo, o cosmos, é de seu inconforme, fuxidío, heracliteano (río), algo onde os feitos e as cousas carecen de perfís definentes e constituíntes e cómpre, xa que logo, concretalo, isto é, re-crealo (*poiesicamente*) ó tempo precisamente de percibilo.

A realidade sensorial está aí para ser trascendida, negada e trascendida (a dinámica noética, isto é, fabulante é en Cunqueiro a dialéctica destrucción-construcción)¹⁰, en nome da ilimitada

7. Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, II, cap. LXXIV.

8. *El año del cometa*, p.237.

9. Álvaro Cunqueiro (1983): *Escola de menciñeiros*, O.C., III, p.105.

10. *El año del cometa*, p.83.

liberdade perceptiva do ser humano.¹¹ Dada unha liberdade así, enténdese doado que o ser humano só acada plenitude na medida que *retorna* e recobra a súa infancia noética e, nela, a maxia suscitadora de mundos (conformadora dun de seu inconformado cosmos heracliteano), sempre á medida do inconmensurable alcance do desexo. E aquí é onde literatura e filosofía coinciden. Unha e outra son, ó cabo, a

historia de los apetitos, sueños, nostalgias, inquisiciones y fantasmas del hombre.

Destes apetitos, soños, nostalgias, inquisicións e fantasmas xorde a realidade; unha pluriforme realidade

cambiante, que xira súpeta, amosa mil caras, está feita de cen séculos e lugares, convoca o sol e maila lúa a un tempo, pero segue sendo unha realidade que o home habita. É dicir, o mundo real no que nace, vive e morre o home esencial.¹²

Un mundo así de implicado na dinámica vivencial do suxeito, por máis que *soñado*, ¿non ha ser real? ¿Como non o ha ser se sobre el se sostén a incuestionable realidade do suxeito vivenciante? A posta en dúbida daquela tería que conducir por forza á dúbida sobre este, sobre o propio suxeito, como

Cunqueiro consigna en carta a García-sabell, e a modo de prólogo, en *Xente de aquí e acolá*:

Unha vez ti escribiches de min que eu chegaba a onde estabas, e acaroábame a ti ou a outros, e semellaba que eu viña de moi lonxe, algo desnortado, e tardaba en decatarme que ti eras ti, e tamen onde me atopaba. Cando ti o dixeches, algo moito haberá de verdade nelo. Pois ben, eu podería dicirte que viña de estar con estes, dos que conto nas páxinas que siguen. Agora ben, houbo estes, hainos? Podería alguén contestar, súpito, que non os houbo nin os hai, xa que eu tireinos do meu maxín. E o tal daría por sentenciado o pleito, pero coido que ti non e eu tampouco [...]

Son un que anda entre estes nosos e conta. Entre uns que, pois cho pregunto se os houbo e hai ou non, non sei ben se os houbo ou hai, e entón nas miñas dúbidas, remato preguntándome-preguntándoches si houbo ou hai, ou non, un Alvaro Cunqueiro [...], soñándome narrador de tanta vida e miragre.¹³

A vinculación cunqueiriana de existencia e literariedade, a doación mútua de obxectividade e senso que se

11. A liberdade en Cunqueiro dáse xa á hora de ollalo mundo; liberdade e creación (*poiesis*) son, así, a mesma cousa.

12. Álvaro Cunqueiro (1991): *Imaginación e creación*, O.C., IV, Galaxia, Vigo, p.20.

13. *Xente de aquí e acolá*, pp.151-152.

opera entre elas, e mesmo a pregunta que se fai pola categoría óptica que poida corresponder a unha e a outra fan que nos lembremos de Unamuno e tamén, moito, de Pirandello (estamos dentro do pirandelliano binomio *vita-forma*, diferentes e mutuamente sustentantes), ambos desde logo moi presentes na obra de Cunqueiro, aínda que a relación á que agora nos referimos se resolva no noso autor a través de singulares e inusitadas canles.

2. O RETORNO EXISTENCIAL E A CREACIÓN DO MUNDO

En A. Cunqueiro hai unha *concepción matinal* da realidade. A realidade é mañá, é primavera, *tempo novo*; é, traducida a categorías existenciais, *infancia e solprendida mocidade*. A. Cunqueiro profesa, rexa e incommoviblemente, unha concepción *ortóptica* (orto-óptica): a realidade é orto, é nacencia. É, si, circularidade e é, polo tanto, retorno; pero tanto a circularidade coma o retorno son *a partir de e cara a*; isto é, a partir da mañá e cara a ela; a partir da mañá do tempo, da mañá da vida, da mañá da persoa, da mañá do ser e cara a ela. O ser, que se trascende cara o non ser e retorna, reafirmante, cara a si mesmo, cara ó ser (resolvéndose en orto ou ocase), faise heracliteano *dever*, en perenne (case nietzscheano e, nalgún senso, tamén hegeliano) retorno:

Creación, caída, resurrección son, pois, os tres actos dun drama universal que toda cousa repite, desde o ciclo das estacións deica a ascensión dos reis.¹⁴

Como consecuencia,

Permitámosle al heroe Ulises que comience a vagar no más nacer, y a regresar no más partir...¹⁵

O *vagar*, na linguaxe cunqueiriana, esencialmente vinculado á desocupación, o ocio, a *preguiza*, significa desprendemento da inmediatez sensorial que ata o ser humano ó mundo da empiria e da pragmática. Vagar é, deste xeito, fantasiar, soñar; vagar soñadoramente, contrarrestando a lei bio-vital da degradación e o ser-para-a-morte, é retornar, anamnésicamente, ó edén da infancia. Esta é, en definitiva, a *orde matinal do mundo*, a do ser:

Pisaba la *mañana del bosque*, pura y rumorosa. Pisaba una gran *infancia terrenal y libre*, sobre la que bajaban, desde el alegre sol, verdes coronas de ramas. Quería saludar a alguien, pájaro o flor, varón o doncella, caballo o serpiente. Saludaba en su corazón el *orden matinal del mundo*... Pocas cosas existen en las que el hombre se reconozca tan libre, rico y fabulante como en un viaje

14. Álvaro Cunqueiro (1991): *As mil caras de Shakespeare*, O.C., IV, p.209.

15. Álvaro Cunqueiro (1970): *Las mocedades de Ulises*, Destino, Barcelona, p.7.

*en la mañana, en el tiempo
nuevo, a través del bosque...*¹⁶

Sendo a realidade mañá e a vida infancia, mocidade primeira, o avance existencial cara á adultez ha ser considerado corrupción e degradación óptica. En relación cos propios fillos dicía Cunqueiro nunha entrevista radiofónica, recentemente publicada:

Son un apaixonado da infancia. Creo, con Novalis, que “alí onde hai nenos hai unha idade de ouro”. Daquela, claro, velos facerse homes é ver camiñar a un ser humano cara a impureza, e iso nunca é grato.¹⁷

Tamén Ulises, máis alá xa da súa feliz mocidade,

Se sentía máis maduro, y se le antojaba podredumbre la madurez.¹⁸

Don Hamlet, no drama cunqueiriano, é un exemplo claro da situación en que o mozo, nos umbrais da adultez, sente por unha parte o ardente desexo de medrar e madurecer, mentres que por outra e á vista xa dos primeiros síntomas da adultez corrupta, négase a avanzar, tentando, ata a heroicidade, apreixa-la infancia, detendo a súa fuxida. Por un

lado, en efecto,

¿Hei ser sempre un estudante namorado? Madurecen os froitos nos hortos, o trigo chega a sazón i é segado, o poldro brincador faise pesado palafrén, ¿Pode unha alma estar sempre pendente dun sorriso?¹⁹

Mais, cando sente como pula nel, impetuosa e incontrolable, a agresividade erótica (o eros edípico tanático), posesoria e cousificante, en relación mesmo con Ofelia a quen ata agora só o vinculaba un fondo e mais espiritual -soñante-amor,

(Déixame rachar coas miñas mans esa seda amarela do teu xubón no que vexo bordadas felices manzanillas. Amósame os teus peitiños...),²⁰

medra nel a alarma, domínoa a vertixe existencial e recúa; tenta reter e reterse na infancia que se lle vai:

Hoxe é un mal día, Laertes. ¿Queres perguntar comigo pola alma inmortal de Hamlet? Aperta aquí, máis enriba, máis embaixo, a ver si podes apreixala e detela.²¹

16. *Id.*, p.156.

17. Álvaro Cunqueiro (1991): *A maxia da palabra*, Sotelo Blanco, P.34.

18. *Las mocedades de Ulises*, p.269.

19. Álvaro Cunqueiro (1980): *O incerto señor Don Hamlet*, O.C., I, Galaxia, p.197.

20. *Id.*, p.208.

21. *Id.*, p.209.

E, en consonancia con esa súa *salvífica* pretensión, será o príncipe desapiedado e tallante en interrompe-lo seu acceso á adultez. Morrerá, así,

sen estrearse como rei nin como home,²²

refugando mesmo con noxo

(o derradeiro Hardrada tivo noxo de vivir),²³

os *valores* típicos da homía adulta e corrupta que a propia nai lle facía presentes na penúltima escena do drama: o *sexo* en que o amor galán doadamente afoga, e a *avaricia*, o ouro acumulado polos reis Hardrada a quen o príncipe herda. E é que o *sexo*, en que o espiritual amor galán decote naufraga.

(un beixo aínda non é carne, cáse-que. Pero de ahí pra diante, ¿onde foxe o delicado espírito, a xentileza de amor, a verba cortés, o tímido desacougo, a sorriso?),²⁴

e o ouro

(¿Cantas libras flamengas de ouro, metidas nun saco, se poden enganchar nun corazón de home sen desgarralo?)²⁵

son os que atan o home, ancorándoo no plano da tanxibilidade, da res, prendéndoo á inmediatez sensual e cortando dese xeito a posibilidade mesma do voo soñante que fai ó ser humano dono de si e señor do mundo. Xa Sinbad *louvaba*

a fermosa castidade que piden as descubertas do mar e o andar coa amizade dos grandes ventos...²⁶

Pois ben, contra a lei biolóxica e social (vital) do desenvolvemento madurativo, aínda que humanamente *corruptor* e degradante, hai que opoñer, se non a morte física dun Hamlet que se aforca cun *áspero esparto de Tarragona*, si a lei existencial do *retorno* ó edén da infancia, aínda que este retorno leve consigo tamén unha sorte de ascese mortificante (mesmo estrictamente mortífera) que depure, desprenda e libere:

para regresar, Ulises..., hay que arrastrar la carne por el agua y la arena.²⁷

-¡Toma, prueba! ¡Es amarga! ¡Es el agua del mar!²⁸

O retorno en A. Cunqueiro, coma en Platón, faise, en efecto, por vía de *anámnese*, reconstituínte e revivenciadora da gran mañá existencial que cha-

22. *Ib.*, p.253

23. *Ib.*, p.192.

24. *Ib.*, p.228.

25. *Ib.*, p.213

26. Álvaro Cunqueiro (1982): *Si o vello Sinbad volvese ás illas*, O.C., II, Galaxia, Vigo, p.344.

27. *Las mocedades de Ulises*, p.67.

28. *Ib.*, p.169.

mamos infancia e mocidade primeira; unha infancia, claro, e unha mocidade sobre todo afectiva e noética, que repoña no ser humano as *varas infantís de medi-lo mundo*.

Pero esta trascendental empresa existencial do retorno, no que comporta de alcance psíquico, gnoseolóxico e ántropo-ético (o advento existencial da persoa, ou a súa recuperación, por vía de ultrapasaxe da paixonalidade disgregadora e corrupta, foi sempre obxecto de lectura axiolóxica e ética) só se pode lograr no ámbito existencial da literariedade. A reconstrucción infantil da realidade (o prodixio, o sorprendente misterio, a maxia, a refundación fabuladora do mundo) é, por outra banda, o gran obxectivo da creación literaria:

Todo regreso de un hombre a Itaca es otra creación del mundo.²⁹

Esta *outra* creación do mundo, que o transporta ó ámbito (real-ideal, pero fundamentalmente vivencial) da literariedade non é, no fondo, nada esencialmente distinto do que foi a creación por parte do Deus autor, se non é que no ser humano a dinámica creante responde á ansia saudosa que desde a nostalxia o conduce á reconstrucción revivenciadora (anamnésica) do paraíso:

Reclamo para la libre fantasía de Dios la Creación, y para la humana imaginación...el derecho a inventar Bretaña en Francia, caminos, países, vientos y canciones. Y todo es lo mismo, salvo que el hombre añade nostalgia.³⁰

Dentro desta anamnésica viaxe que desde a nostalxia, e ó seu impulso (a nostalxia e a melancolía son en Cunqueiro, coma a saudade, activas), reconduce ó paraíso aparece tamén, co mesmo senso, a filosofía:

La filosofía, dijo el griego, nació del asombro. La verdad es que nació del asombro y de la melancolía.³¹

E é que, en definitiva, a busca, mesmo ardente e decote desesperada, que a melancolía suscita é, coma o eros procurante e enlevador de Platón, o que informa e dá senso a ese quefacer que chamamos cultura:

Viajamos con nuestras imaginaciones y recuerdos, y lo que vamos creando son memorias y nostalgias. Quizá sea verdad que el fin último de toda cultura sea la invención y la melancolía.³²

29. *Ib.*, p.7.

30. Álvaro Cunqueiro (1988): *Los otros caminos*, Tusquets, Barcelona, p.235.

31. *Ib.*, p.238.

32. *Viajes imaginarios y reales*, p.73.

Enténdese ben, desde esta perspectiva, que o home chegue a ser

metade soño, ou máis,³³

é dicir, creación literaria de si mesmo, no saudoso afán por facer recuperable a mañá do tempo, a da vida: a mañá do eu, ceibo, e ceibo sobre todo á hora de ollalo mundo e facer, así, da realidade en que un se perde literariedade salvífica. Todo o cal permite, dese xeito, vivir a un tempo a procura e o achado, o melancólico senso e a alegría do vivir, a saudade falla e mais tamén posesoria, morriñenta e fruíciosa, o ser e o non ser:

¿pode un home, ó mesmo tempo, ser e non ser?³⁴

Por, precisamente, non ser ese, como se declara de Sinbad que, non sendo xa mariñeiro, e xustamente por non o ser, resulta en cambio o máis fantástico mariñeiro fantástico:

saía con anteollo ao corredor, e cata ahí que mirando por derriba dos tellados, vía moverse os mastros dunha nao, e pola bandeiriña que iba no mesana, branca e bermella, sabía que era Arfe o Novo quen desatracaba e se puña río abaixo nos camiños do mar...I entón Sinbad deixaba de ver, por-

que se lle enchían os ollos de bágoas. Unhas bágoas quentes e brillantes coas que pagaba, e ben amargamentes, o dereito a gardar pra el soio un tesouro de pedriñas fantásticas, todas elas cunha lucecíña, perdida nunha selva escura.³⁵

Esta conxunción da melancolía e a ledicia, da nostalxia e a posesión fruíciosa, fai que en A. Cunqueiro vaian xuntas a primavera e o outono, os solpores melancólicos (melancolía cunqueiriana é pulsionadora) e as ledas auroras, os ocasos e os ortos, que pechan-abren o ciclo da realidade:

La sirena está atenta al hombre que regresa al hogar en otoño, que viene cargado de nostalgias, de saudade...La sirena espera al hombre y le dice canciones que aviven más sus saudades, el apetito del retorno, el deseo de sentarse al amor del fuego en su propia casa...³⁶

O prodixioso labor de medición entre a morte e a vida, o non ser e o ser, os implacables ocasos e os esperanzados ortos, sempre indo e vindo, en eterno retorno, é o que constitúe e dá senso á creación literaria. Non en van resulta así que o home

33. C. Morán Fraga (1982): "Entrevista a Álvaro Cunqueiro", en *Homenaxe a Cunqueiro*, Universidade de Santiago, p.380.

34. *O incerto señor Don Hamlet*, p.187.

35. *Si o vello Sinbad volveuse ás illas*, p.402.

36. Álvaro Cunqueiro, *Fábulas y leyendas del mar*, Tusquets. p.22.

resiste porque sueña... Dante encontrou en el infierno a los tristes. Le decían al gibelino: "Tristes fuimos en el dulce aire que el sol alegra..." El gibelino y yo vamos, al bordo de la tiniebla, creyendo que toda hora es alba.³⁷

En definitiva, diso se trata: manténdose ó borde da inobviable tebra, poder crer non obstante que *toda hora é alba*.

3. O DEVEZO HISTORIANTE

Para penetrar adecuadamente na dimensión óntica e existencial da literatura de A. Cunqueiro sería preciso referirse tamén a esa sorte de *devezo historiante*, relatante e escoitante, que é irresistible no Cunqueiro autor, incluso nas ocasións en que pretende máis ben facer ensaio, e afecta así a tódolos seus personaxes.

Algo, en efecto, que pode defini-lo mundo de A. Cunqueiro é precisamente a voracidade *historiante* que impulsa as xentes que o poboan. Sobre este devezo configúrase mesmo o discurso narrativo, de xeito que as historias se insiren unhas

noutras e o todo resulta unha de cotío vertixinosa historia de historias, un gran conto de contos. En soamente dúas curtas páxinas de *Vida y fugas de Fanto Fantini*, por poñer un exemplo, aparecen ata sete historias diferentes doutros tantos personaxes.³⁸

No mundo de A. Cunqueiro pode suceder mesmamente que as xentes emprendan grandes viaxes só por teren así ocasión de *escoitar historias*.³⁹ Ser *amigo de contar historias* é rasgo definitorio de moitos grandes personaxes.⁴⁰ Hai tributos, dereitos de paso, e aínda pensións na casa de reis que *se pagan en historias*.⁴¹ *Soñar para outros historias* é o máis preciado galano que pode ofrecerse.⁴² Privar a un de conversa (oír e contar) é doloroso castigo.⁴³ e, claro, ser por contra *condenado a contar historias* é pena que os da hoste a quen acompaña o Sochantre teñen que considerar *moi a modo*.⁴⁴

Pois ben, esta insaciable *ansiedade contadora e escoitante* que sacode os personaxes de A. Cunqueiro ten precisamente lugar e fundamento porque, en último caso, é o único resorte de que estes personaxes dispoñen para poder entrar en ámbitos reais-vivenciais dis-

37. *Viajes imaginarios y reales*, p.27.

38. Álvaro Cunqueiro (1983): *Vida y fugas de Fanto Fantini*, Destino, Barcelona, pp.22-23.

39. *Un hombre que se parecía a Orestes*, p.41. *Las mocedades de Ulises*, p.60.

40. *Las mocedades de Ulises*, p.20.

41. *Viajes imaginarios y reales*, p.152.

42. *Las mocedades de Ulises*, p.157.

43. *Ib.*, p.224.

44. Álvaro Cunqueiro (1982): *As crónicas do sochantre*, O.C., III, Galaxia, p.184.

tintos e diferentes do que a cada un deles lles é propio e constituínte. O mundo de A. Cunqueiro, á feitura, claro, de quen o poboa e constitúe, é en efecto unha infinidade de atmosferas vivencias, inescusablemente persoais e, dese xeito, isolantes tamén e limitativas. Ollar é *sacar de dentro*, é dicir, proxectar, traducir e transpoñer en realidade ó contado algo de seu tan estritamente persoal como son os apetitos, os sonhos, as nostalgias, as inquisições e os fantasmas de cadaquen.

E aínda que ás veces un elemento do sonho dun determinado personaxe pode penetrar no doutro, como sucede, en *Xente de aquí e acolá*,⁴⁵ co enano que, fuxindo dos sonhos de Ribalda, entra nos de Seixo de Parderrubias, o normal é que os ámbitos onírico-vivenciais sexan tamén pechados e isolantes.

Cada ser humano vai (dáse) dentro do seu ámbito óntico-vivencial e pórtao consigo mesmo onde vaia, como fan os chamados *nenos borbulla* coa súa privativa atmosfera vital. Non hai, xa que logo, outra posibilidade de face-los demais partícipes da (na) realidade que nos constitúe se non é a través do relato da propia historia; nin hai, en definitiva, se non é a través desa escoita, outro medio de ampliar e enriquece-lo limitativo marco da propia realidade vivencial. En todo caso, conta-la propia historia é

un profundo exercicio existencial; implica revivenciala e, deste xeito, *morrer* á realidade actual para entrar na vivencia-ción anamnésica do pasado:

- ¡Espera, forastero! ¡Llevo tu mismo camino! ¡Me contarás tu vida!

- ¡Qué manía en Tobas de oír vidas! ¡Nadie puede contar su vida sin echarse a morir!⁴⁶

Ás anamneses, en Cunqueiro coma en Platón, son óntica e existencialmente reconstituíntes.

Sucede, en consecuencia con todo isto, que o *devezo historiante*, relator e escoitante, que sacode os personaxes de A. Cunqueiro ten unha profunda *dimensión óntica* e tamén unha *dimensión noética*. É, por un lado, un resorte de ampliación e enriquecemento do mundo en que se está, posibilitando o acceso a ámbitos doutro xeito inaccesibles e invivenciais; propiamente inexistentes. Esta dimensión ata resulta mesmamente cosmoxerante; o limitativo marco vivencial da persoa partícipase ou é participado e, na medida que isto se logra, tamén resulta enriquecido.

Mais, por outro lado, hai tamén nel unha poderosa dimensión noética. Tenta facer, en efecto, pluriperspectival

45. *Xente de aquí e acolá*, p.228.

46. *Las mocedades de Ulises*, p.60.

e multifocal unha visión da realidade, de seu condenada a un unilateral e, no fondo, insalvable relativismo gnoseolóxico e vital.

Claro que, en definitiva, no plano da literariedade, esta dimensión óptica e a propiamente noética coinciden; o *eidos* literario é visión e a visión leva consigo a realidade vista, como a palabra leva consigo a cousa:

En Irlanda no había lobos, ni palabra para designar la bestia, pero habiendo tenido el cantor un sueño en el que aparecía cierto animal, contando el sueño le dió ese nombre. Buena la hizo: al día siguiente apareció en Irlanda el primer lobo, creado por su palabra.⁴⁷

Xa a propósito de Simbad e o seu costume de sacar palabras novas, dísenos con rotundidade que

ven logo a haber a cousa porque denantes foi a verba.⁴⁸

E é o mesmo Sinbad quen pon na boca de Sidi Abdelkarím al-Ormuzí que

o poder do mar faino a temeridade dos pilotos.⁴⁹

Nunha perspectiva paralela á dos grandes idealismos, só que, no caso, asentando máis sobre a dinámica vivencial ca sobre a predominantemente cognitiva, sucede que para A. Cunqueiro non é só que o coñecer poña o ser, senon que, máis redicalmente, a vivenciación (*literariedade*, se a expresión se nos admite) pon a realidade vivenciada, isto é, a realidade.⁵⁰

4. O PARADIGMA DRAMÁTICO

Despois de termos xa consignado que para A. Cunqueiro o home é *metade soño ou máis*, é dicir, que o ser humano finca as súas raíces na literariedade e que esta é respecto daquel realizante, por cosmoxeradora e por existencialmente soteriolóxica, pode entenderse que, ó modo calderoniano, tamén para A. Cunqueiro *a vida é soño*, sobre todo se se ten en conta que para el (e xa non, claro, en Calderón) *os soños son a vida*⁵¹. Pois tamén, e no mesmo senso, se podería dicir que para Cunqueiro *o mundo é teatro*, a condición igualmente de que iso se

47. *Los otros caminos*, p.35.

48. *Si o vello Simbad volveuse ás illas*, p.374.

49. *Ib.*, p.385.

50. Este tema estúdiase con máis amplitude e profundidade no meu traballo: "Realidade e vivencialidade no mundo de Álvaro Cunqueiro", *Adaxe*, 8, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, pp. 91-105.

51. Tampouco é este o momento en que poidamos deternos a comentar as presencias calderonianas na obra de Cunqueiro, sobre todo na obra dramática. Estas influencias operan nel aínda nos intres que xeran en Cunqueiro posicións decididamente antic Calderonianas.



ÁLVARO CUNQUEIRO



Día das Letras Galegas 1991

XUNTA DE GALICIA

afirme desde a evidencia de que para el o *teatro é o mundo*. É dicir, a literariedade cunqueiriana, o seu mundo vivencial (o del e o dos seus personaxes), é de inconfundible feitura dramática. O drama é o auténtico paradigma de realidade.

Para empezar, a realidade cunqueiriana discorre sobre (dentro) dun escenario:

Non se pode vivir sen unha paisaxe ó fondo... O meu val, a miña casa... Eu quero contar o golfo pérsico e o río Iadid e entón boto man do río que me é máis próximo que é o Masma de Mondoñedo... Cando contei de Bretaña, eu o que tiña na imaxinación -puxen- foi a terra chá.⁵²

Tanto me da que sea una ciudad griega a donde llega Ulises o una ciudad de Bretaña, donde llega el Sochantre con las ánimas; todas las ciudades son un poco mi ciudad.⁵³

Dentro, claro, deste seu inconfundible escenario mental-vivencial, que el leva consigo dun lado cara ó outro, como fan co seu as compañías de cómicos.

reconstrúo na lembranza en forma de escenas teatrais; todo o compoño para que a escena saia redonda.⁵⁴

Neste senso, aínda da narrativa cunqueiriana se podería dicir que é teatro en *copia iluminada*, como Eumón, o rei tracio, solicitaba do dramaturgo Filón, en *Un hombre que se parecía a Orestes*.

Que en su reino no había teatros, pero que si llegaba el desenlace fatídico de la tragedia, que le mandase el texto en *copia iluminada* que la leería en voz alta...⁵⁵

Sendo o mundo teatro, e a realidade, escena, nada ten de estraño que o cosmos cunqueiriano estea tamén radicalmente afectado do trasfondo nihilista (heracliteano-sartriano) que afecta á representación teatral e que, por exemplo, constatase insuperablemente a nena mendiga, ó finaliza-la representación que de *Romeo e Xulieta* fan os compoñentes da hoste a quen acompaña o Sochantre de Pontivy:

¡Non hai ren escrito [...] ¡Ña, nai, ña, nai, non había Romeo, nin memorias, nin lirios!⁵⁶

52. C. Morán Fraga, *Entrevista a Cunqueiro*, p.377.

53. Xosé F. Armesto Faginas (1984): *Cunqueiro: unha biografía*, Galaxia, p.23.

54. Citado por Fernández del Riego (1981): *A vida e a obra dun gran fabulador*, Galaxia, p.153.

55. *Un hombre que se parecía a Orestes*, p.169.

56. *As crónicas de sochantre*, pp.264-265.

Pero onde o *paradigma dramático* se fai, se cabe, máis operante é en relación coa conformación da personalidade. En A. Cunqueiro a personalidade está esencialmente vinculada á *persona* ou, mellor dito, ás *personae*, é dicir, ás máscaras caracterizadoras na representación, ós papeis que cada un (actor), sucesiva ou simultaneamente, se ve na precisión de asumir e representar. Isto explica o carácter autenticamente plural, plurifacial, que posúe a personalidade; as súas *mil caras*.

O dramaturgo Filón, por exemplo, de quen máis arriba faciamos mención, di do Orestes da traxedia que el escribe:

mi Orestes será variado, porque
es el hombre, el ser humano,⁵⁷

De Ulises cóntasenos que

las olas del mar lo llevaron a desconocido pais, rico en ágoras, en las que contó notables vidas, todas diferentes y todas suyas.⁵⁸

¡Hay muchas vidas, querido amigo!,⁵⁹

díselle mesmo a Orestes, que ten, por certo, a súa marcada polos *proprios deuses inmortais*.

En *O incerto señor Don Hamlet*, o Coro adiantase xa na primeira escena a consignar que

Un home é el mesmo, e asemade unha grea de homes, uns donos de seu, criados outros.⁶⁰

E o mesmo Hamlet dirá de si:

Tamén eu son diferente, Laertes. Un home está feito de diferencias.⁶¹

Pois ben, con respecto ós papeis (*personae*) que un ha representar, e que, no que son, son en principio determinantes da propia actuación (representación), cómpre consignar polo de pronto que son tamén modificables e acomodables na súa contextura polo propio representante.⁶² Este é, respecto daqueles, activo e, nesa mesma medida, libre, creador, autofabulante.

Aínda a *persona* na que habitualmente se está resulta no fondo tan *extrínseca* con respecto a esa capacidade

57. *Un hombre que se parecía a Orestes*, p.168.

58. *Las mocedades de Ulises*, p.267.

59. *Un hombre que se parecía a Orestes*, p.157.

60. *O incerto señor Don Hamlet*, p.195.

61. *Ib.*, p.209.

62. Se aquí houbera posibilidade material de nos referir ós influxos de Pirandello en A.Cunqueiro, poderíamos consignar tamén aquilo en que Cunqueiro se aparta decididamente do dramaturgo italiano. Para Cunqueiro, en efecto, a *forma*, o *personaxe*, entra tamén na dinámica do *fieri*, que caracteriza a *vida*. Eu Cunqueiro nin sequera os grandes mitos ou as figuras consagradas da literatura universal gozan da inmutabilidade que Pirandello atribúe á *forma*.

asuntiva e acomodadora que chamamos persoa, que pode incluso, nun determinado intre, ser *calzada* e asumida por outro suxeito, tal como constatará De Crozón, o Sochantre de Pontyvy, cando ó regresar á casa despois da súa longa peregrinación coa hoste e entrar no seu cuarto, viu que

alí, a carón dos pes da súa cama, sentado na bordelesa de viaxe, estaba el mesmo, Charles Anne Guenolé de Crozón.⁶³

Pero o máis significativo é que o *representador* se permitira incluso introducir modificacións na conformación caracterial e operativa do representado, ata o punto que este, o Sochantre, ha exclamar, desolado:

¡Fixéchesme un perdido!⁶⁴

Desde esta posibilidade que a persoa ten de *impoñerse* dalgún xeito á *persoana*, da que /á que, ó mesmo tempo, dá e recibe consistencia, fai A. Cunqueiro exclamar a Fanto Fantini della Gerardesca:

¡Lanzarote del Lago, duque de Provenza, sobrino del Imperante!... No podía soñar a un tiempo los sueños de los tres hombres que estaban en él, y buscaba quedarse con uno sólo, hacerlo verda-

dero, destruir todo lo que le impidiese avanzar hacia ese ser humano único, que tenía un nombre y unos deseos...⁶⁵

Este avance da persoa, a través das diversas *personae* cara á personalidade farase por vía autenticamente dramática, isto é, utilizando as liñas caracteriais e comportamentais, constitutivas de cada unha das *personae* en que se está. O exemplo máis claro desta configurante dinámica dramática témolo en Don Hamlet. El é, a un tempo, apaixonado Orestes e non menos apaixonado Edipo; tamén é Hamlet racional e escrupuloso, ó modo sakespeareano; é igualmente Segismundo calderoniano, empregado no ético (depurador) quefacer de *vencerse a si*; é tamén, sublimemente tolo (*salvador* a costa do que sexa), Don Quixote. É, en fin, a resposta á cunqueira pregunta:

¿Cantos homes son percisos, no escuro, pra faguer na luz un soio home verdadeiro?⁶⁶

Pois ben, da acción conxunta de todos aqueles, e máis alá tamén de todos e cada un deles, resulta, ó cabo, Don Hamlet:

Yo le hago matar, y despues morir, para que todos los hom-

63. *As crónicas de sochantre*, p.273.

64. *Ib.*, p.274.

65. *Vida y fugas de Fanto Fantini*, p.34.

66. *O incerto señor Don Hamlet*, p.187.

bres que en él anidaban sean una misma conciencia, un único príncipe: Hamlet.⁶⁷

E é que tamén a dinámica personalizante se conforma por vía de *para-*

digma dramático. Máis alá do indubidable influxo pirandelliano, esta é outra das grandes aportacións de A. Cunqueiro a unha teoría da personalidade.

67. Álvaro Cunqueiro (1958): *Hamlet y un anónimo*, citado por Armesto Faginas, o.cit., p. 181.



Estudios

- ⇒ Pensar e aprender: o cerne dunha nova cultura na escola

Miguel Anxo Santos Rego

- ⇒ Saúde buco-dental na poboación escolar

Juan Suárez Quintanilla

- ⇒ A historia do ensino do debuxo e a formación do gusto estético

Lino Cabezas Gelabert

- ⇒ Grafos e matrices

Francisco Botana Ferreiro

- ⇒ O "Grupo Hispano" na actual narrativa norteamericana

Luis Alonso Girgado

- ⇒ Análise de variables persoais e familiares

M. D. Domínguez, A. J. Torres, A. Gómez

J. Mazaira, I. Gómez-Reino,

I. Gómez, D. Ferreiro, A. Rodríguez

- ⇒ Análise e diagnóstico das actitudes lingüísticas diglósicas cara ó idioma Galego

M^a Luisa Alonso Escontrela

PENSAR E APRENDER: O CERNE DUNHA NOVA CULTURA NA ESCOLA

Miguel Anxo Santos Rego

Universidade de Santiago de Compostela

1. O ESCENARIO PARA ESTA IDEA

Hai encontros que supoñen un gratificante pulo á reflexión sobre temas que, aínda estando na mente de un e haberen sido xa obxecto de discernimento persoal e ata académico, seguen espo-reando a súa intrínseca ensulla se son reconsiderados ó abeiro de fenómenos que afectan a situacións ou a contextos de realidade, tal como chegamos a percibirlos nun intre dado.

Tal foi o que me aconteceu hai algunhas semanas no marco dunha interesante, por controvertida, discusión sobre asuntos tocantes ó rumbo que leva a institución escolar por estas terras, e neste tempo en que vivimos, cando tantos damos en falar a cotío da 'reforma educativa'(a reforma, na linguaxe da rúa), intercambiamos representacións que facemos dunha dinámica na que vemos aflorar, outra vez, a recorrente distancia entre a previsión e a operación neste tipo de empresas.

A conversa fíxose especialmente vigorosa pola mesma exaltación sentida por ámbolos dous interlocutores, vellos amigos, despois de moitos meses sen contacto. Por suposto, non quero aburrir a ninguén co relato dunha conversa entre colegas deste proceloso mundo do ensino (un, aquí, na Universidade; outro, alén de Galicia, no ensino secundario público). Trato simplemente de aproveitar unha porción de inquedaanza común sobre o que pasa ou, mellor, non pasa no ensino que estamos a desenvolver, para expresar e reforzar algo que moitos temos como unha das pedras angulares do proceso e do produto educativo.

No discorrer da leira, comunicou-me este amigo os seus esforzos por despertar nos estudantes o gusto pola arte e oficio de pensar. Contoume entón algunhas historias concretas de alumnos que durante bastante tempo parecían non decatarse de nada e que, sen embargo, de súpeto, acadaban un estado como de "insight", de discernimento sobrevi-

do, acendidamente manifestado nunha forma verbal típica ("xa o vexo"). E como da interacción posterior entre o profesor e os alumnos xurdía por parte destes unha cabal comprensión do propósito educativo na singular actuación deste docente ("o que quere vostede é que cheguemos ás nosas conclusións simplemente a través da argumentación racional").

Decateime enseguida de que o maior segredo deste bo amigo e magnífico profesor de bacharelato non era outro có de ter explorado o pensamento que vai destilando coa súa práctica experiencial, obrando en consecuencia.

2. AUTO-ANÁLISE E "ADESTRAMENTO COGNITIVO"

Parecía animado por unha forma de actuación pedagóxica, regulada por unha constante auto-análise persoal como docente, e que se traducía nunha especie do que hoxe chamamos na literatura especializada "adestramento cognitivo" (Costa e Garmston, 1994), que lle ía permitindo descubrir capacidades previamente inexploradas de si mesmo, e mais a medida que tal proceso lle poñía diante dos ollos o mais vantaxoso de tender pontes cara a outros estilos de ensino, desde un xeito de actuar analítico ata outro mais intuitivo ou global, e viceversa (Sonnier, 1992; Doval, Santos, Barreiro, e Crespo, 1993). Esta indagación reflexiva é, por iso, a que axuda a desenvolver destrezas de resolución de

problemas; así que os mestres examinan a experiencia, van xerando alternativas e avalían accións. Co que tamén leva consigo, se se chega a facer en colaboración con outros colegas; xa que poñen as bases dunha concepción das escolas como comunidades de profesores e alumnos.

Podo asegurarlle á lectora ou lector deste artigo que a forza e detalles amosados polo compañeiro no seu percorrido exemplificador foron de tal calibre que me fixeron reparar nun aspecto que coido importante: o bo pensamento pode ser algo mais ca destreza ou aptitude, para converterse nun asunto de compromiso (Perkins, 1993). Aínda que eses mesmos alumnos non vexan senón gradualmente a bondade estratéxica que para outros mesteres da vida -os estudos que se sigan, a opción política que se vote, a calidade e prestacións dun mecanismo desexado, etc.- ten o reclamo da conclusión argumental no traballo ou nas actividades escolares.

A pregunta, xa que logo, faise obrigada: ¿deben os pedagogos, nun amplo senso, avalia-lo coidado argumental dos razoamentos e das conclusións ás que chegan os discentes?. A contestación non pode ser negativa, por pouco que considerémo-lo ben do pensamento de cada suxeito e da súa aprendizaxe.

Desafortunadamente, son moitos os que, na práctica, teñen esquecido que é na educación onde se sitúa a gran oportunidade (de onde deriva a conse-

guinte responsabilidade) para mellora-lo pensamento das persoas (Santos Rego, 1992). Neste senso, temos que recoñece-la congruencia conceptual dos documentos da tentativa de reforma educativa á que asistimos en España coas mais recoñecidas correntes sobre o particular; caso, sen ir mais lonxe, do movemento internacional das destrezas do pensamento.

Hai unha morea de pescudas que puxeron de manifesto tanto o deficiente uso que facemos do noso potencial mental coma a posibilidade de reconducilo positivamente. Trátase dun labor que encaixa á perfección coa demanda dunha “**pedagogía cognitiva**”, que estou seguro de que, medrará no futuro entre os profesionais da educación. Unha pedagogía, dito brevemente, que explica os distintos xeitos e mecanismos polos que os educandos constrúen significados, e autoalimentan o increíble proceso da educabilidade humana.

Contemos tamén co feito de que a mesma educabilidade do ser humano non é mais cá consecuencia da inxente plasticidade do sistema nervioso central no home. É esa plasticidade a que vai abrindo camiño, evolutivamente falando, para que os procesos educativos, tamén os inducidos desde fora do suxeito, consigan os mellores efectos na aprendizaxe e na maduración de nenas e nenos, á parte de propulsar continuamente, a través da recursividade inherente na secuencia, novas posibilidades para manipular mentalmente a realidade.

3. CULTURA, PENSAMENTO E BUSCA DE SIGNIFICADO

Non nos estrañen, polo tanto, as alegacións recorrentes sobre o profundo sentido dunha educación crítica (igual, para o que aquí argumentamos, ca educación para o pensamento), vencellada á creación de escenarios de educación permanente e de permanente estímulo cultural.

Unha das nosas características, lembraba hai pouco tempo o Profesor García Carrasco (1993), consiste en que a acción vicaria do pensamento aumenta en posibilidades mediante complementos ou “amplificadores” proporcionados pola cultura. Amplificadores que poden ser de tres tipos: 1) da acción, das ferramentas e dos programas de acción nos que poden inserirse as ferramentas; b) dos sentidos, os sistemas de sinais, os diagramas, aparellos, etc.; e 3) dos procesos de pensamentos, modos de pensamento, teorías, linguaxes, metalinguaxes, e outros. Por iso mesmo, remataba, mellora-las condicións da educabilidade supón a mellora das estratexias de resposta ós límites estruturais e o aumento das competencias de manexo de instrumentos e mediadores de recepción, almacenamento e tratamento da información.

Como partidario que son dun enfoque constructivista na aprendizaxe, e de que esta se leve a cabo ó abeiro de problemas significativos segundo eixos biolóxicos e contextuais na vida das

rapazas e rapaces, creo que os seres humanos aprendemos mellor pensando a través daquilo que estamos aprendendo. Pódese dicir que aprender non é outra cousa ca unha consecuencia de pensar. Permitídmeme, por isto, pregoar unha asociación sutil pero efectiva no balanço e perspectivas de esixencias a medio e longo prazo: canto máis xeneroso sexa o investimento neste activo cognitivo (pensar para elaborar e concluír, seguindo pautas argumentais lóxico-racionais), máis proveito sacaremos, axudando a outros no mesmo, de calquera secuencia ou experiencia no inesgotable proceso de aprender (para unha interesante escolma do que significa falar de “constructivismo” na escena educativa, permitímonos a mención de dous esforzos compartidos que capitanearon na súa edición Aznar Minguet, 1992, e Coll, 1993).

Agora ben, temos que contar igualmente cos numerosos casos nos que non abonda coa seguridade de posesión das destrezas e/ou habilidades do pensamento. ¿Qué máis se precisa en tales situacións individuais? Bastantes pedagogos e, por suposto, filósofos de sona teñen escrito sobre a importancia das chamadas “disposicións do pensamento”. Dalgún xeito, ímolo dicir así, se temos unha disposición a comportarnos dunha forma, entón contamos coa clase de actitudes e motivacións que fan ou que inflúen para que nos comportemos desa maneira. O que pretendemos transmitir con isto é que, alén do gradiente aptitudinal do suxeito, o que se lle bota en falta é a disposición.

Pero teñamos coidado con isto porque reconece-la importancia das disposicións do pensamento a carón das “thinking abilities” suscita, sen dúbida, un desafío real. ¿Por que? Reparemos somente no feito de que, a meirande parte das veces, o que ensinamos, ou tratamos, son habilidades (presentamos e explicamos estratexias, adestrámo-los alumnos na práctica das mesmas, etc.). Outra cousa, menos nidia, é o que atañgue ó cultivo das disposicións.

Non faltan, iso si, pistas que proceden da mesma experiencia cotiá. As persoas non paramos nunca de adquirir disposicións a través do proceso de “enculturación”. Noutras palabras, medramos, xogamos e traballamos dentro de contextos nos que imperan determinados valores e prácticas (apréndese, naturalmente, por ósmose). Conclusión: xa non nos podemos conformar con ensinar destrezas e mesmo estratexias. Necesitamos crear, entre todos e por medios intelixentes, unha cultura que, permiso pola redundancia, “encultúrice” os alumnos en prácticas axeitadas de pensamento.

4. O PROCESO DE “ENCULTURACIÓN” CON PROFESIONAIS

Nos últimos tempos non faltan referencias, na literatura sobre este novo campo, ó traballo sobre “enculturación” con mestres e profesores dos primeiros niveis do ensino. Neste senso, pola súa utilidade, recollémo-la visión do concepto que implica unha tríade de elemen-

tos: exemplos, interaccións, e explicacións.

Expliquémolo un anaquiño, imbricando eses elementos. Absorvemos unha cultura porque atopamos exemplos, ou sexa, persoas ó noso lado, ou figuras históricas, ás veces ficticias, que incorporan certas normas e prácticas. Pero tamén chegamos a conseguilo porque temos interaccións con pais, amigos, mestres, e outros, e reactivamos progresivamente as nosas expectativas; e porque, unha e outra vez, ofrecemos explicacións directas de algo empregando formas e maneiras distintas.

Pero, ¿qué significado ten isto para a práctica educativa, se tratamos de non caer no erro dunha simple lectura estratéxica que permita ir saíndo do transo? Despois de pensalo detidamente, non atopo mellor xeito de dar resposta ó interrogante ca sinalar, co apoio dalgunha que outra autoridade neste terreo, varias apelacións procedimentais dirixidas a calquera profesional que teña a delicadeza de sometelas, cando menos, a escudriñamento pedagóxico.

Comecemos. Se se trata de exemplos, ¿por que non podemos ser nós mesmos modelos para os estudantes, parándonos a reflexionar, a pensar en voz alta, ou a explorar accións imaxinativamente, recoñecendo as innumerabíes ocasións nas que podemos proceder? Ou, na mesma perspectiva, coido que todos podemos coincidir na importancia de traer a colación instructiva e, por isto, pedagóxica, figuras históricas, e aínda

personaxes de ficción (Sherlock Holmes sería unha referencia que pode lembrar outras) que exemplifiquen axeitadamente pautas e valores de pensamento. E tamén nos poderíamos valer da observación de certos episodios do propio comportamento que manifestan os estudantes, para amosarlles tales *exemplars*, subliñándollos cando ocorran.

Pero se o que se quere é proporcionar interaccións, entón os profesores teñen/temos que afacernos ó uso de técnicas e estratexias de aprendizaxe colaboradora, que leven apareladas orientacións específicas para os alumnos acerca de como proceder reflexivamente nos grupos inmersos nun proceso de cooperación na aula ou en calquera outro espacio aproveitable para o intercambio fructífero. Do mesmo xeito que se require a implicación dos suxeitos educandos nun tipo de avaliación intersubxectiva ou *self and peer assessment*, segundo formas que salienten a análise reflexiva e o artellamento de estándares conformes cos obxectivos establecidos.

Polo que atangue, finalmente, ás explicacións, o primeiro terá que ver co noso sentido da oportunidade na explicación de ideas fundamentais sobre o pensamento (suposta unha lección de historia que poña énfase en aspectos de meirande evidencia cando se produza debate sobre o que acontecen nun momento particular. Ademais, tampouco virá nada mal a perspicacia suficiente para explicar notables detalles e valores do pensamento cando sexa posible poñelos de manifesto ("iso que estás a

dicir esixe algunha evidencia, porque vas sorprenderte a moitos cando llelo expoñas, e terás que atopalo modo de que vexan o senso daquilo que propós”). Sen esquecer que é necesario pedir ós estudantes explicacións criticamente congruentes, cando se trate de pensar nos medios (televisión, prensa...) que tanto afectan a vida comunitaria hoxe.

Dito todo isto, poderíamos sinalar, con certa dose de euforia, que o mellor camiño é o dunha cultura do pensamento. Estou seguro, sen embargo, que tal petición non resulta orixinal. Desde os gregos e os romanos ata os nosos días, moitas foron as ocasións en que importantes movementos doctrinais no social e no político deron en dicir que só o raciocinio e o seu cultivo poderían facer xira-la historia en dirección mais axeitada.

Pero as cousas seguiron case como estaban, a pesar dos avances experimentados na loita de homes e mulleres ilustres por infundir sensibilidade nas decisións da `autoritas` que tiñan que ver coa formación de seres libres e autónomos, sobre todo en épocas non demasiado pretéritas. Non sei se hoxe será mais doado na práctica, pero polo menos danse unhas condicións sociais e educativas que favorecen o enfoque do asunto en termos de pre-operatividade: auxe dos enfoques constructivistas nas ciencias humanas e sociais, confianza no poder da intelixencia e da iniciativa dos individuos, respecto polas novas ideas (creatividade e innovación) nos diversos eidos do traballo persoal e colectivo, impulso

de programas orientados á ensino do pensamento, etc. Pero unha cultura destas características precisa algo mais cabos momentos conxunturais, sen negala transcendencia da mesma cando asistimos, sen dúbida, a unha mutación clara no discorrer das épocas na historia.

5. ENSINAR A PENSAR E CONFIGURACIÓN HUMANA NA ESCOLA

Crear unha cultura do pensamento, por mais utopía pertinente que despiña a expresión, supón asumir unha empresa continua que debe ter como obxectivo a elevación da conciencia de mestres e alumnos. E iso xera nas mentes de todos nós, non se pode negar, intranquilidade e ata arrepío, debido á distancia percibida entre tan grandilocuentes verbas e a realidade, absolutamente programada, da aprendizaxe nas escolas polas que transitamos.

Tennos que mover un propósito de intervención que favoreza a mesma configuración humana desde os seus vectores mais críticos. Non é casualidade que o noso labor sexa encadrado segundo moldes non contradictorios cun paradigma de pedagogía como ciencia aberta, sen prexuízo do seu enfoque tecnolóxico. Entón, podemos afirmar sen problemas que a promoción desa cultura do pensamento na escola ten que ver co coidado da nosa dimensión mais sofisticada como seres vivos. Dicía moi autorizadamente un profesor de pedagogía, hai agora un lustro (Vázquez Gómez, 1989), que regula-lo acceso do educando á con-

ciencia de si como suxeito consciente, libre, pensante..., é tanto coma promover un comportamento intra e intercomunicativo das representacións mentais que os suxeitos comunicantes teñen de si mesmos e do resto do real.

Quizais o que chega realmente a amedentrarnos é a esixencia que se vai descubrindo debaixo desa inqueda: obrigarnos a ser conscientes da dobre natureza que hai en calquera acción que acometemos. Quérese significar que cada pregunta, resposta, comentario, ou asignación dada non só conteñen unha mensaxe principal, senón tamén outra, lateral, vencellada ás nosas actitudes sobre a aprendizaxe, o pensamento e as mentes dos outros. Tratando de expresalo mellor: con moita frecuencia dáse o caso de que a reacción docente diante dunha resposta "non-tanboa" polo discente, ou unha asignación de tarefa que se poida acusar de estúpida, sexa cal sexa o contido principal, mandan unha mensaxe colateral acerca daquilo que esperamos realmente dos estudantes e, o que aínda agrava as consecuencias, do que eles poden esperar de si mesmos.

Tense dito, tal vez por unha derivación doada dos piares básicos da reforma educativa, que ou somos capaces de cambiarlos formatos avaliativos convencionais ("o contido cognitivo como referencia cuasi única de resultado a valorar"), moi instalados aínda na dinámica que se segue na meirande parte das nosas escolas, ou non haberá posibilidade de éxito ningún na práctica vivida

polos principais axentes do proceso. Coa mais perigosa consecuencia da desconfianza que, como regueiro de pólvora, se espallará e afectará o ánimo de moitos dentro e fora das aulas. Porque, aínda que non representa ningunha mensaxe nova, témo-la obriga de reclamar máis criterios e menos niveis estándar na valoración dos alumnos. Como dicía hai pouco tempo un prestixioso pedagogo, son os criterios os que facilitan a busca de calidades que estimamos cando consideramos un ensaio, ou un experimento, ou un traballo na materia de historia (Eisner, 1993). Moitas, senón a meirande parte das cuestións que se plasman a modo de obxectivos na reforma educativa, non son susceptibles dunha medición estandarizada, pero si poden ser valoradas tendo en conta criterios.

En definitiva, a consistencia deste parecer demanda tarefas nas que se amose o xuízo intelixente do estudante, o que esixe tamén ese mesmo xuízo exercitado polo profesor na estimación do valor subxacente. Atendendo, naturalmente, ás diferencias que marcan as condicións socio-ambientais e á mesma dispoñibilidade de recursos nas diferentes escolas do noso país. Sabemos que non hai vara máxica ningunha da que votar man para facelas cousas correctamente en pouco tempo. Pero se algo amosan dúcias de investigacións centradas no estudio da calidade dos centros educativos é que estes necesitan xerar un senso máis forte de desafío e vitalidade intelectual do que teñen nesta época na que vivimos.

A educación adquire todo o valor que lle damos, desde calquera óptica especializada ou desde a de simples cidadáns, cando pasa do nivel de mero traballo para transmitir coñecementos. En termos sinxelos, ten que conseguir estimular unha aprendizaxe baseada no pensamento (do que boa parte das institucións escolares parece estar organizativamente e culturalmente distanciada), que sirva para comprende-las conexións simples e complexas da realidade material e humana.

A implicación directa ten que ver, unha vez máis, co que os docentes podemos e debemos intentar: comprometer nosos alumnos no pensamento sobre os contidos que aprenden. E reparando nos moitos vieiros que incluso poida que empreguemos esporadicamente sen moita conciencia do seu auténtico valor formativo, como cando enfatizamos a pertinencia das auto-explicacións nos educandos (Perkins, 1994). Sen esquecer outros camiños non menos alentadores:

- ensinando técnicas que lles permitan memorizar e aprender comprendendo aquilo que lles pedimos.

- favorecendo as discusións nucleadas ó redor de preguntas que non se poden contestar sen un axeitado grao de pensamento.

- permitindo un ensino polos propios iguais, que os estudantes teñan que pensar con calma un tema ou problema para poder ensinarllelo ós demais compañeiros.

- alentando unha aprendizaxe colaboradora, que supoña unha responsabilidade dos alumnos respecto da aprendizaxe de algo e a conseguinte organización deles mesmos cara ó cumprimento da tarefa.

- deseñando unha aprendizaxe baseada en problemas, para que os alumnos teñan que estudar contidos, e busquen a información necesaria para poder resolvelos. E baseada igualmente en proxectos, para que o coñecemento dos contidos non sexa alleo ós proxectos socialmente significativos.

- condicionando positivamente unha implicación en desempeños comprensivos, a saber, facendo que os alumnos pensen usando o que xa saben, e busquen demostracións e a construción de novos coñecementos.

- infundindo, finalmente, visións críticas e creativas na mesma área instructiva, para que poidan analizar e explorar continuamente puntos de vista alternativos.

6. CONCLUSIÓN

Todo isto implica, dalgún xeito, o emprego de estratexias xunto cunha disposición de planificación, regulación e avaliación da nosa actuación docente; porque, do contrario, ¿como imos facer para que os alumnos asuman progresivamente esas pautas de acción no seu propio proceso de aprendizaxe? Comportarnos de maneira que se vexa unha

intención clara para que os nosos estudantes acaden modos de proceder estratéxicos, achéganos a ese "ensinar a pensar" do que vimos falando neste traballo. Por isto estamos dispostos a defender, con Monereo Font (1991), un perfil de profesor estratéxico asociado á posesión de habilidades regulativas, que permitan planificar, monitorizar e avaliar os propios procesos cognitivos tanto no momento de aprender unha información a ensinar coma en relación á súa actuación docente mentres transmite os seus estudantes a información aprendida.

Polo tanto, desexo sinalar que, o miolo do tema radica, nunha grande parte, na capacidade de auto-regulación e auto-determinación coa que poida impregnar cada profesional o seu labor cotián nas fronteiras nas que se desenvolve. Somos educadores, en definitiva. Entón, se como tales aprendemos a conducirnos a nós mesmos e se chegamos a configurar as nosas escolas de xeito que esas mensaxes colaterais estean, no posible, pedagogicamente controladas, o resultado desa enculturación á que vimos referindo, poida que cheguemos a outealo no horizonte, e envolveranos a todos no seu radio de acción.

BIBLIOGRAFÍA

- Aznar Minguet, P. (Coord.) (1992): *Constructivismo y educación*, Tirant lo Blanch, Valencia.
- Coll, C. (coord.) (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó Editorial, Barcelona.
- Costa, A., e R. Garmston (1994): *Cognitive coaching: approaching renaissance schools*, Christopher Gordon Publishing, Norwood, Massachussetts.
- Doval, L.; M.A. Santos; J. Barreiro, e A. Crespo (1993): "Estilos docentes y discentes. Consideraciones pedagógicas a la luz de la neurociencia", *Revista Española de Pedagogía*, 195, mayo-agosto, 311-323.
- Eisner, E.W. (1993): "Why standards may not improve schools", *Educational Leadership*, vol. 50, 5, 22-23.
- García Carrasco, J. (1993): "El concepto de educabilidad y el proceso educacional", *Revista de Teoría de la Educación*, vol. V, 11-32.
- Monereo Font, C. (1991): "Estrategias para enseñar a pensar". *Actas do Congreso El Rendimiento Escolar*, Santiago de Compostela, 107-126.
- Perkins, D. (1992): *Smart Schools: from training memories to education minds*, The Free Press, New York.
- Perkins, D. (1993): "Creating a culture of thinking", *Educational Leadership*, 51, 3, 98-99.
- Perkins, D. (1994): "Thinking-centered learning", *Educational Leadership*, vol. 51, 4, 84-85.
- Santos Rego, M.A. (1992): "La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial", *Revista de Teoría de la Educación*, vol. IV, 91-112.
- Sonnier, I.L. (1992): *Hemisphericity as a key to understanding the individual differences*, Thomas Publishers, Springfield, Illinois.
- Vázquez Gómez, G. (1989): "Hacia la pedagogía como ciencia abierta", en B. Delgado, e M.L. Rodríguez (Coords.): *Homenaje al Profesor Alexandre Sanvisens*, Universidad de Barcelona, 243-255.

SAÚDE BUCO-DENTAL NA POBOACIÓN ESCOLAR

Juan Suárez Quintanilla

Universidade de A Coruña

Existen varias razóns polas que sempre é un pracer falar dos problemas buco-dentais na poboación escolar, pois é unha poboación moi receptiva ás medidas preventivas da saúde, constitúe a futura xeración que vai continuar os labores de ensinanza á poboación en xeral, e porque a mestura das técnicas pedagóxicas cos problemas culturais, sociais ou sanitarios dá sempre como resultado unha alta efectividade.

Para abarca-lo estudio da saúde buco-dental nos escolares debemos analizar as principais patoloxías buco-dentais da poboación infantil.

1. DEFINICIÓN DA CARIE DENTAL

A carie dental é un proceso patolóxico localizado, de orixe externa, que principia despois da erupción dental e que está determinado polo amolecemen-

to do tecido do dente, que evoluciona progresivamente cara á perda das pezas dentais, trastornos locais e xerais, ou cara a procesos infecciosos. Nesta definición, da Organización Mundial da Saúde (OMS), establécense os trazos importantes, e as repercusións desta enfermidade. É un proceso localizado, o que favorece a súa determinación e control.

É de orixe externa, polo que debemos eliminar, no posible, todos aqueles axentes que a favorezan. Iníciase despois da erupción dental, o que permite actuar sobre aquela antes de que as pezas dentais aparezan na cavidade bucal. Por último, a carie dental consiste nun amolecemento ou, o que é o mesmo, nunha desmineralización dos tecidos duros do dente, o que nos permite actuar sobre a carie con substancias que remineralicen os tecidos dentarios.

2. ETIOLOXÍA DA CARIE DENTAL

Para que apareza a carie dental é necesario que existan catro circunstancias, e que estas se dean xuntas. En primeiro lugar, debe existilo dente susceptible da lesión cariosa; en segundo lugar, microorganismos carioxénicos; en terceiro lugar, hidratos de carbono; e, en cuarto lugar, que exista un tempo determinado de contacto entre os tres factores anteriores. Se falta un dos catro factores, non se desenvolverá a carie.

A existencia do dente susceptible dáno-la primeira pista para coñecer un aspecto xenético da carie, pois non tódolos esmaltes dentais, nin tódolos dentes, presentan a mesma dureza nin o mesmo grosor, polo que a desmineralización será diferente en distintos individuos sometidos ós mesmos factores carioxénicos. Hoxe en día, sábese que o tamaño dos cristais do esmalte dental pode ser un factor determinante na acción da desmineralización cariosa.

O factor microbiolóxico ensínanos que os microorganismos, ó contactar cos hidratos de carbono, producen ácido, que é o responsable directo da desmineralización do esmalte dental. Pero, por se isto non fose suficiente, hoxe sábese que existen uns microorganismos que orixinan as lesións dentais iniciais, nas que se depositan outros microbios moito máis patóxenos, que contribúen a avanzar de forma máis rápida e agresiva a carie dental.

O feito de que se necesiten os hidratos de carbono para o inicio da

carie dental, danos unha idea do perigosos que son os azucares refinados que moitas veces se inxiren de máis na dieta dos escolares, aínda que como os azucres son necesarios para outras funcións orgánicas, estes débense consumir pero en cantidades moderadas.

O último factor que debemos analizar na etioloxía da carie dental é o factor tempo. Hoxe sábese que, durante os primeiros 45 minutos posteriores á inxestión de hidratos de carbono, a actividade carioxénica é baixa, o que nos permite xogar con vantaxe na prevención da carie dental, porque tamén ese é tempo necesario para que unha persoa cepille os dentes; e isto xustifica a famosa frase de "cepillarse despois das comidas".

3. PREVENCIÓN DA CARIE DENTAL

Os catro piares nos que se basea a prevención da enfermidade cariosa son a motivación, a hixiene oral, a fluorización e o selado de fisuras.

A motivación consiste en educar a poboación para que se preocupe do estado dos seus dentes. A acción de motivar debe realizarse fundamentalmente nos colexios, na familia e no dentista. Nos colexios, os profesores deben ensinar ós nenos as partes da súa cavidade oral, o significado das súas denticións e cantos dentes ten cada unha, a idade na que saen os dentes, a estrutura dos mesmos e as medidas para mantela boca sa. No ámbito familiar, nunca debemos esquecer que a mellor maneira

de ensinar é o exemplo. Debemos ensinalos nenos a cepilla-los dentes para o que debemos usar sempre o incentivo do premio, non o castigo. É mellor decirlle a un neno que se cepilla os dentes terá unha boca sa e un bo sorriso ca impoñerlle o cepillado dos dentes sen saber para que. Con respecto ó dentista, salientaremos que é importante acudir a el cada seis meses para o mantemento da saúde oral e a identificación precoz de patoloxías que, se continuasen avanzando, causarían graves alteracións na boca.

Para a hixiene oral existen fundamentalmente dúas técnicas imprescindibles: o cepillado dental e a utilización da seda interdental. Xorden neste apartado tres preguntas clave que tentaremos resolver: como cepilla-los dentes, como usa-la seda e cando practica-la hixiene oral.

O cepillado dental débese realizar cun cepillo de dureza media, empregando unha pasta de sabor agradable e que teña flúor. O cepillado ten que comezar polos dentes anteriores, realizándoo en dirección vertical e procurando cepillar sobre todo o espazo entre o dente e a enxiva. Despois débense cepilla-las moas, facendo movementos circulares, e rematarase cepillando as caras que trituran os alimentos e as superficies que miran cara a lingua e o padal.

A seda dental é un utensilio imprescindible na hixiene oral, xa que o cepillo non elimina correctamente a placa bacteriana retida entre os dentes. Débese utiliza-la seda dental desde

nenos, pois segundo nos imos facendo maiores somos progresivamente máis resistentes a coller un novo costume no noso quefacer diario. A seda dental débese enrolar entre os dedos índices, axudados polos dedos polgares para os dentes superiores, e axudados polos dedos medios, para os inferiores. A seda débese introducir en tódolos espazos entre os dentes.

A hixiene oral tense que realizar despois de cada comida, considerando comidas o almorzo, o xantar e a cea. Sen embargo, hai que ter en conta dous factores importantísimos. O primeiro é que o cepillado máis importante é o de despois da cea, xa que pola noite diminúen o cuspe e os movementos da lingua, o que favorece un medio máis propenso á actividade dos microorganismos da carie dental. O segundo é que se realizamos unha hixiene oral escrupulosa con cepillo e seda dental, é suficiente facela unha vez ó día, aínda que, pedagoxicamente, é máis conveniente continuar cos tres cepillados diarios, xa que as actividades repetidas favorecen o recordo.

A fluorización é tamén unha medida preventiva contra a carie dental. A característica científica máis importante deste feito é a transformación química dos cristais do esmalte, a compoñente fundamental dos cales, a hidroxiapatita, se transforma en presenza do flúor en fluorapatita, moito máis resistente ó ataque ácido dos microorganismos.

Con fins didácticos falaremos de tres formas de administración de flúor: o flúor nas augas públicas, o flúor no colexio e o flúor no dentista.

Non hai dúbida de que a fluorización das augas é un medio que prevén a carie dental; polo tanto, onde poida existir unha instalación de fluorización de augas comunitarias débese construír. Sen embargo, os lugares donde hai un maior índice de carie son tamén aqueles nos que existen problemas socioeconómicos, por ter unha poboación dispersa, e polos desequilibrios entre custo e beneficio para a devandita instalación de fluorización. É igualmente importante para a diminución da carie dental o uso de flúor nos colexios, que a Administración debe promover e controlar, xa que mentres nalgúns centros escolares se emprega o flúor correctamente, noutros malgástase sen que a penas sirva para protexelos dentes dos escolares. En relación con isto, é bo lembrar que para a realización das enxaugaduras bucais son necesarias tres condicións imprescindibles: que os nenos as realicen durante un minuto unha vez cada semana, que non beban nin coman nada durante unha hora despois das enxaugaduras, e que saiban que a utilización do flúor é un complemento, non un substituto da hixiene bucal.

No que se refire á aplicación de flúor por parte dos profesionais da odontoloxía, é necesario facer tres reflexións importantes: o nivel científico da nosa profesión está alcanzando uns valores

excepcionais, pois tódolos profesionais coñecen perfectamente as formas, mecanismos de acción e métodos de utilización dos compostos fluorados; o odontólogo é quen mellor coñece se o seu paciente debe reforzar ou eliminar vías de administración de flúor; e a aplicación semestral dun composto fluorado de alta concentración é unha arma moi valiosa para previla carie dental naqueles pacientes que practiquen deficientemente as medidas de hixiene oral; aínda que, como dixeran en parágrafos anteriores, en ningún caso o flúor é substituto da hixiene oral.

No tocante ó selado de fisuras, debemos determinar: que é o selado de fisuras, cando se debe utiliza-lo selado de fisuras, e por que se debe utiliza-lo selado de fisuras.

Os molares e premolares presentan uns sucros na súa superficie que retención con máis facilidade os restos de placa, e que permiten así unha maior desmineralización do esmalte dental. Para evitar que eses sucros presenten carie dental, aplícaselles unha resina que illa o esmalte dos hidratos de carbono, e que impide a acción dos microorganismos sobre o mesmo. A devandita aplicación de resina seladora realízase cun pincel, e é totalmente inocua e indolora. Os sucros máis susceptibles de carie son os do primeiro molar definitivo: por un lado, porque é a primeira moa que erupciona e, polo tanto, a que máis tempo está en contacto cos factores carioxénicos; e por outro, porque erup-

ciona sen que caia ningún dente de leite, o que orixina que os pais non se decaten da erupción da primeira moa.

O selado de fisuras débese realizar durante o período de escolarización de EXB, porque a dentición definitiva comeza ós 5-6 anos (1º de EXB) e remata, co segundo molar, ós 12-13 anos (8º de EXB). Canto máis axiña se selen as fisuras, maior efectividade terá o selado.

4. EPIDEMIOLOXÍA DA CARIE DENTAL

No ano 1971 existía nos escolares españois de entre 6 a 10 anos unha proporción de carie do 80, 64%; e en 1990, os escolares españois de 7 anos presentaban unha porcentaxe de carie do 42,1%. Esta diminución debeuse fundamentalmente á posta en marcha das campañas preventivas. En 1990 os escolares galegos presentaban unha porcentaxe de carie do 73,80%; dato que nos serve para demostrar que a correcta utilización de medidas preventivas é unha necesidade na nosa Comunidade Autónoma.

Sen embargo, entre 1971 e 1984, aumentou en España, do 66,91% ó 90,8%, a porcentaxe da carie dental en escolares de 12 anos de idade; pero reduciuse en 1990 ó 76,4%, ano no que a porcentaxe da carie na Comunidade Autónoma Galega era de 90,23%. Estas cifras indícanos que entre 1971 e 1984 non existía ningún control preventivo odontolóxico da poboación infantil, que as campañas de prevención buco-dental iniciadas a mediados da década dos

oitenta demostraron ser moi efectivas e que a nosa comunidade autónoma necesita redobra-los esforzos na prevención buco-dental.

5. A ENFERMIDADE PERIODONTAL

Os dentes están fixados no óso dos maxilares e rodeados polo tecido xenxival ou enxiva. Cando non se elimina correctamente, mediante a hixiene oral, a placa dos dentes introdúcese entre o dente e a enxiva, orixinando inflamación da mesma, e posteriormente perda do soporte óseo dos dentes, que é a causa da mobilidade destes e da súa perda posterior. A poboación infantil non presenta uns índices altos de enfermidade periodontal; sen embargo, si presenta unha deficiente hixiene oral, que se non remediamos será causa da devandita enfermidade.

É moi fácil previla patoloxía periodontal na poboación infantil, xa que se se toman medidas similares ás que indicamos para a prevención da carie dental, teremos unha poboación adulta con dentes sans.

6. MALOCCLUSIÓN

As maloclusións ou malposicións dentarias son unhas patoloxías moi frecuentes na poboación escolar. Podemos considerar tres aspectos nas maloclusións, que son a severidade a repercusión, e a prevención. Dende o punto de vista da severidade, a OMS estableceu

unha clasificación en maloclusións leves, moderadas e severas. As repercusións das maloclusións son, por un lado, estéticas, e por outro, funcionais. Funcionalmente, as maloclusións poden orixinar problemas de respiración, mastigación, fonación, carie, enfermidade periodontal, etc. Por último, na prevención das maloclusións débense ter en conta os dous aspectos seguintes: cando

facelas e por que facelas. O período da dentición mixta é máis axeitado para valora-las maloclusións. Este período coincide coa escolarización da EXB. A identificación precoz das maloclusións serve para evitar tódolos hábitos nocivos que poidan contribuir a establecelas ou agravalas, e o seu tratamento é máis sinxelo canto máis tempo teñamos para actuar terapéuticamente.

A HISTORIA DO ENSINO DO DEBUXO E A FORMACIÓN DO GUSTO ESTÉTICO

Lino Cabezas Gelabert
Universidade de Barcelona

Na última década do século XX, falar de ensino do debuxo nun contexto indiferenciado é unha cuestión que, ó perderse moitas referencias claras e estables (máis alá dos tópicos), obriga, necesariamente, a precisar algúns conceptos e a facer algo de historia; outra cuestión moi distinta e menos complicada sería a de falar de calquera debuxo específico, tal como podería se-lo debuxo de arquitectura.

Tan só unhas décadas atrás, calquera persoa que realizase o bacharelato en España tiña, polo menos, a experiencia de cursar varias materias obrigatorias, cunha certa tradición, que se denominaban concisamente "Debuxo", do mesmo xeito que se realizaba máis dunha disciplina de matemáticas, por poñer soamente outro exemplo; esta experiencia posibilitaba adquirir conciencia de algo que, aínda que virtual, permitía valora-lo que se podía entender por un bo ou mal debuxo, e tamén posibilita saber debuxar.

Aquelas materias de debuxo tiñan unha relación íntima coa arte en xeral, algo que se podía recoñecer na maneira como se impartían, moi similar á forma de ensinar a debuxar en escolas e academias de arte; en consecuencia, eran permeables ás transformacións que se podían producir no mundo da arte, incidindo no enfoque das materias de debuxo que se desenvolven no bacharelato. Pódese falar de binomio arte-debuxo no que se mantiñan unhas relacións profundas entre dous conceptos que permanecían unidos desde o Renacemento.

PROFESORES DE DEBUXO

É conveniente recordar aquí que, no bacharelato anterior, aquelas materias de debuxo estaban impartidas, practicamente en exclusiva, polos titulados nas Escolas Superiores de Belas Artes (centros que, cunha longa historia, viñan desenvolvendo un ensino artístico tradicional), uns especialistas que cul-

minaban a súa formación ó obte-lo título (hoxe inexistente) de "Profesor de Debuxo"; con el pretendíase satisfacer unha demanda real do sistema educativo.

Tamén se pode recordar que para esta especialización profesional existía, nas antigas Escolas Superiores de Belas Artes un último curso académico no "Plan do 42" denominado "Profesorado de Debuxo", e os estudantes que o realizaban coñecíanse, abreviadamente, como estudantes de "profesorado"; alí, precisamente, unha das materias denominábase "Pedagogía do debuxo".

Destas noticias, non tan lonxanas, pódense destacar algunhas evidencias: en primeiro lugar, a existencia no bacharelato de varias materias obrigatorias de debuxo, cursadas por tódolos estudantes nos niveis medios do ensino, con independencia da futura carreira elixida por eles; en segundo lugar, a resposta institucional, desde as escolas Superiores de Belas Artes, para prepararlos profesores encargados de impartilas; e en terceiro lugar, a dependencia íntima, tutelada por aquelas Escolas Superiores, entre o ensino do debuxo e a longa tradición da arte.

Hoxe, estas tres circunstancias que citamos cambiaron de forma bastante profunda. En primeiro lugar, é evidente que se transformou radicalmente o ensino medio; tampouco existe unha titulación superior encamiñada expresamente para formar especialistas no ensi-

no do debuxo; e por último, pódese afirmar que a práctica da arte actual prescindiu e renegou do pasado, e con el, daquela longa tradición anterior coa que debe relacionarse inevitablemente o debuxo. Hoxe son moitos os que afirman que para ser un artista plástico non é imprescindible "saber debuxar". Esta aseveración compréndese á vista de moitas manifestacións actuais en galerías e museos. Por esta razón, o ensino do debuxo, menosprezado desde a arte, pasou a depender, case en exclusiva, da cultura tecnolóxica e do deseño, máis ca das artes tradicionais, que o proscibiron por unha imposición mal entendida da modernidade.

DEBUXO E ARTE MODERNA

É patente o grave conflito que se produciu entre a disciplina académica do debuxo e a arte moderna en xeral, unha disputa que hoxe se pode explicar desde unha perspectiva histórica que nos permite adoptar unha postura que non limite obrigatoriamente nun dos bandos contendentes (académicos e antiacadémicos). Para ilustra-la situación extrema á que se chegou, citaremos unhas palabras que P. Lefevre dirixiu en 1967 ós estudantes de arquitectura; non sería moi difícil encontrar ideas paralelas en relación a outras artes:

"Querría transmitirte a ti, estudante de arquitectura, el odio al dibujo. Porque el dibujo sólo significa recubrir una hoja de papel de cosas seductoras, significa los estilos, los órdenes, los modos".

Unha das cousas deste odio intenso haillo que atribuír ó feito de que, nos sistemas académicos, o ensinamiento do debuxo na súa propia tradición, ritualizárao distanciándoo das transformacións estéticas, os cambios sociais e o progreso tecnolóxico, chegando a converterse nun instrumento de dominio académico e ideolóxico. Nestas circunstancias, a palabra prestou a súa colaboración nas proclamas revolucionarias das vangardas contra a tradición; en definitiva: os manifestos escritos posicionáronse en contra dos debuxos.

Toda a crítica dirixida cara á academia de orixe decimonónica situou o debuxo no punto de mira dos seus ataques; era a ruptura das vangardas artísticas con toda unha tradición anterior na que o debuxo se implicara ideoloxicamente cunha arte académica, e a invectiva antiacadémica comezaba derrubándoo -a todo o debuxo-, por ser este a principal pedra angular que sostíña o sistema anterior que se quería demoler.

O desprezo por un debuxo "académico", desvinculado da realidade social, recoñécese nunhas palabras de Walter Gropius, que non deixan de ser contradictorias, xa que como fundador e primeiro director da Bauhaus non puido prescindir del como unha disciplina básica na súa alternativa ó ensino académico anterior:

"La academia tenía raíces demasiado profundas: la educación práctica no logró ir más alla del diletantismo: y el

abstracto "dibujo" siguió sirviendo de fondo".

Certamente, a alternativa proposta fronte ó debuxo académico polas que se chamaron "novas pedagogías artísticas", non chegou a ser unha panacea. As premisas das vangardas tiñan dúas características básicas de partida: a fuxida do "estilo" e do "ornamento" e a vinculación coa produción; nas novas ensinanzas, a través da análise da forma aspirábase ó descubrimento dunhas formas primarias e elementais de significar: unha suposta "ciencia da forma", á marxe dos estilos históricos.

Segundo unhas palabras de Moholy-Nagy:

"En la educación artística moderna nos orientamos, actualmente, hacia aquellos intemporales fundamentos biológicos de la expresión que encierran un significado universal [...] no nos interesamos en este momento por la capacidad personal de expresión que generalmente es denominada "arte", sino por sus elementos básicos primordiales, el A B C de la expresión mínima".

Hoxe recoñecemos-la imposibilidade daquelas propostas; a busca duns valores absolutos da forma detívose e fíxose a través de "poéticas persoais", de prácticas individuais non universais (Itten, Kandinsky, Klee, Albers, etc.); as súas propostas para unha "gramática universal da forma" quedaban detidas

nunhas metafísicas superficiais do orixinario, incapaces de se impor, tralo paso do tempo, como elementos de significación universal. Apagadas xa, nos nosos días, moitas daquelas utopías da modernidade que as sustentaron, hoxe dificilmente aceptamos que poidan existir valores abstractos da forma, da cor ou da liña que sexan xeneralizables, desligados das prácticas de onde proceden. As gramáticas da forma, que se manteñen por inercia nos sistemas de ensino das artes, perderon a súa capacidade transformadora ó esquecerse do proxecto global, tanto estético coma social, que as xustificou; convertéronse nunha nova academia: o academicismo da modernidade.

BACHARELATO E DEBUXO

En relación co primeiro aspecto antes citado, o da existencia anterior de materias de debuxo no ensino medio, pódese constatar como, en sucesivos plans de estudio, o seu número se foi reducindo progresivamente por múltiples causas perfectamente analizables -é só cuestión de atopar lugar axeitado para iso-; o feito certo é que, nestes momentos, no ensino medio actual só se mantén unha materia obrigatoria que conserva o nome de debuxo, ademais de permanecer, adxectivado como técnico, noutra materia optativa de COU.

Aparentemente, o debuxo foi sobrepasado polo que se pretende con máis altos voos; en diferentes niveis educativos substituíuse, no mellor dos casos, por materias denominadas: plásti-

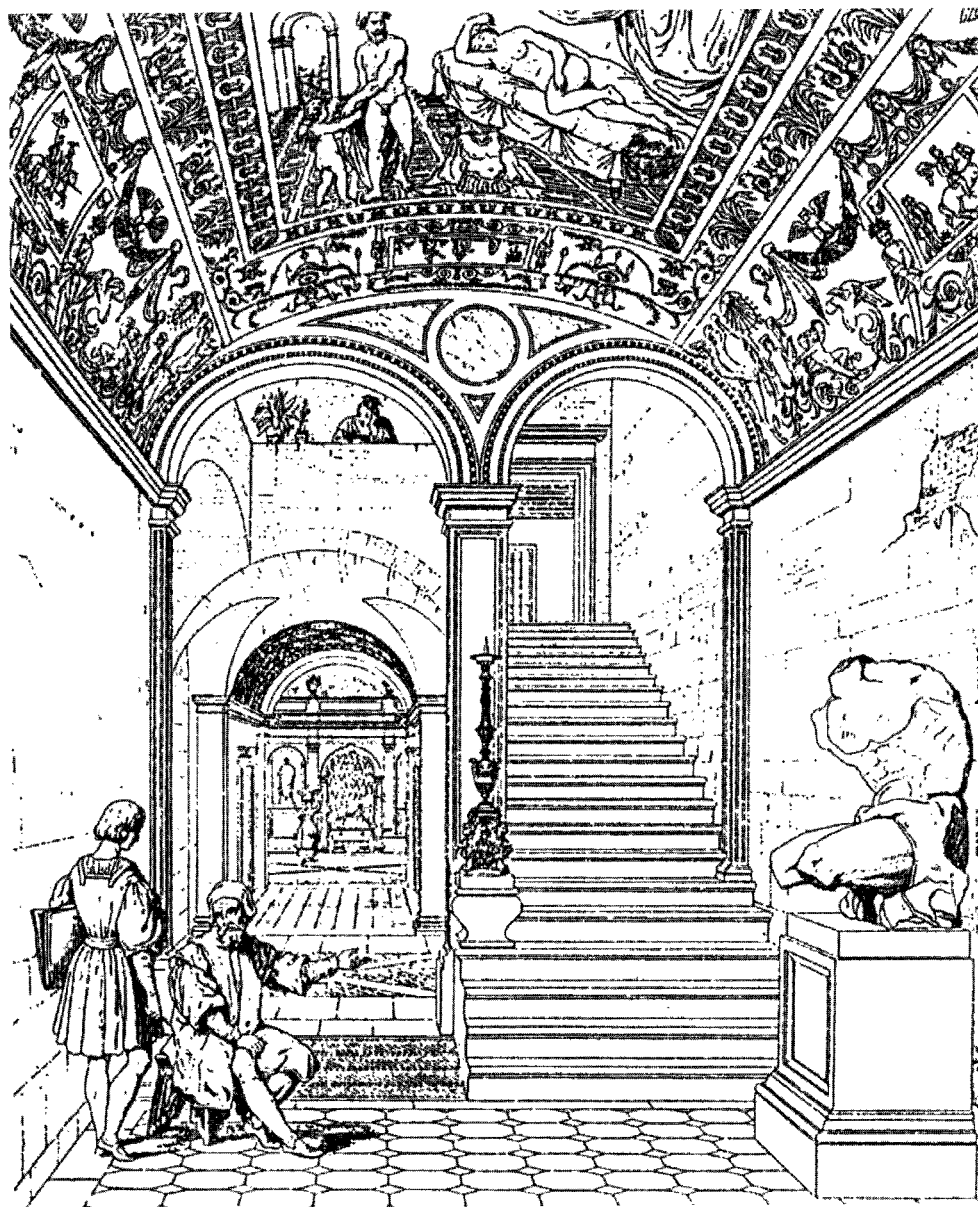
ca, educación estética, comunicación visual, formación gráfico-plástica, expresión artística; no peor dos casos, para evita-la palabra debuxo, proliferaron e propuxéronse denominacións banais, cando non disparatadas: estrutura liñal, formulación constructiva, etc. No seo destas novidosas materias, non queda demasiado claro que se siga asumindo, estrictamente, o reto de ensinar a debuxar ou que exista unha continuidade disciplinar con algunha tradición anterior; en definitiva, coa historia.

É posible que non se superase totalmente o enfrontamento tradición-vanguardia, que deixou como vítima principal ó debuxo. Nun texto do ano 1969, o pintor e profesor Román Vallés escribía:

"Al hablar de educación por el arte, se impone una aclaración. Se trata de algo que tiene muy poco que ver con la clásica asignatura de dibujo".

No que respecta á transformación das Escolas Superiores de Belas Artes nas actuais Facultades homónimas, desapareceu, nestas últimas, o curso denominado globalmente "Profesorado de debuxo"; e a disciplina de Pedagogía do debuxo, ou ben foi eliminada nos plans de estudio dalgúñas Facultades, ou converteuse só en Pedagogía, perdendo, polo menos no título, o debuxo como obxecto central do seu interese.

Paralelamente, os titulados de Belas Artes perderon o monopolio dunha parcela do ensino medio; os profesores



Entrada na casa de Miguel Anxo, debuxo de Letarouilly. A formación do gusto sempre se basea no recoñecemento explícito das referencias exemplares, neste caso a antigüidade representaa o Torso de Bellvedere.

que acceden hoxe ó bacharelato para exercer-la docencia en disciplinas relacionadas co debuxo proveñen de varias titulacións e tradicións académicas diferentes: Arquitectura, Enxeñería, Historia da arte, Formación do Profesorado e Belas Artes.

Paradoxalmente, os que máis reclaman hoxe como necesario e propio o debuxo son os "técnicos" e non os artistas; en congresos, exposicións e publicacións, móstrase desde o mundo do deseño e da técnica un gran interese, tanto polo debuxo en xeral coma por saber debuxar; os estudos históricos, críticos e metodolóxicos alcanzan, nestes momentos, un elevado nivel.

FORMACIÓN ARTÍSTICA E EDUCACIÓN POLA ARTE

Antes de abordar directamente o tema do título que encabeza estas liñas, o dunha breve reseña histórica, é conveniente realizar algunhas precisións máis: non é o mesmo falar do ensino do debuxo na formación específica dos artistas como profesionais especializados, ca referirse ó seu ensino nun nivel medio, coma o do bacharelato actual, e nun contexto da formación xeral dun individuo que non se prepara expresamente para o exercicio da arte; non obstante, a relación entre ambas, a educación xeral e a formación especializada, é unha realidade fácil de constatar.

A primeira destas dúas cuestións, desde o punto de vista histórico, foi

estudiada con bastante profundidade e é, en definitiva, a historia dunha profesión, a profesión de artista, e duns mecanicos de aprendizaxe nos que interviñeron, ademais das academias, os gremios, os talleres e ata o propio mercado. Existen numerosos estudos, moi notables, que desenvolven documentalmente e criticamente a historia da formación xeral dos artistas a través das disciplinas ou institucións académicas que se utilizaron para iso; a obra de Nikolaus Pevsner, *Las Academias de arte*, sería un dos traballos clásicos e pioneiros sobre o tema. Á vez, a historia máis particular do ensino do debuxo no contexto das Belas Artes (pintura, escultura e arquitectura) foi obxecto de innumerables estudos por especialistas de recoñecido prestixio, como por exemplo o profesor español Alfonso Pérez Sánchez.

Aínda que sexa diferente a concepción dun ensino especializado do debuxo (arquitectura, deseño, enxeñería) e o debuxo como unha materia máis, entre outras, para a formación integral da persoa, existen unhas orixes históricas comúns como disciplina técnica e intelectual, que se poden recordar aquí.

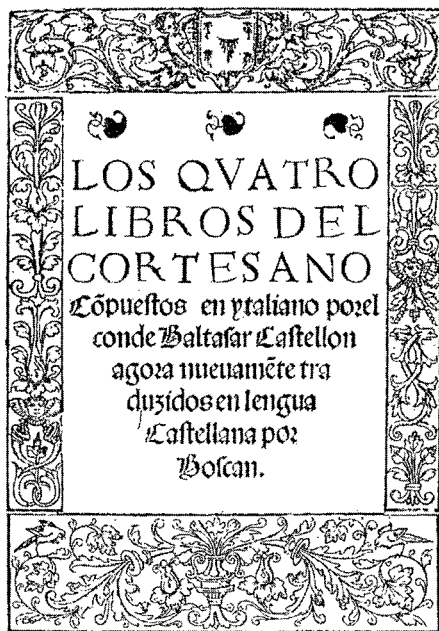
Para a formación dos artistas, desde que temos constancia histórica, o debuxo, tanto nos seus aspectos conceptuais coma técnicos, foi unha peza fundamental en tódolos sistemas de ensino; desde o Renacemento, o debuxo prestou o seu nome para denomínelas mesmas institucións de ensino; así, a primeira academia da historia moderna é a do "disegno" de Vasari (1563); tamén, nos

programas ilustrados do século XVIII, o debuxo aparece na denominación de moitas das escolas que se fundan; así, como un exemplo disto, en Barcelona, en 1775, a Escola Gratuita de Dibujo é a primeira institución pública da cidade para o ensino das artes.

Tamén é conveniente recordar que, desde os primeiros anos do século XV, o debuxo quedou definido como a “ciencia da arte” (Ghiberti): aquilo susceptible de ser tratado e, en consecuencia, ensinado. Axiña a clasificación do debuxo en externo e interno (Zuccaro) asumía tanto ás realizacións prácticas como ás ideas da arte; desta maneira logrouse incluír, na mesma disciplina, a practica reflexiva coa especulación intelectual que se vai desenvolver durante varios séculos. É só moi recentemente cando a suposta emancipación da arte moderna, tantas veces proclamada, o foi de todo o establecido, mesmo do debuxo.

Aínda que as actuais acepcións que se lle dan ó termo debuxo soen ser máis restrictivas ca en épocas anteriores, a súa eficacia técnica e o seu patrimonio conceptual como unha disciplina humanística seguen sendo moi grandes, tal como o foron no pasado; por esta razón se pode comprender que desde o Renacemento, como unha consecuencia da importancia adquirida polo debuxo para tódalas artes, se produciu a súa inclusión nos sistemas de educación xeral da persoa, constituíndose deste modo nunha materia que chegaría, cara a finais do século XIX, a implantarse en disciplinas ó longo de varios cursos do bacharelato.

Desde o mesmo Renacemento, o prestixio da arte importouse, a través do debuxo, polas clases privilexiadas para enriquece-la preparación das minorías dirixentes que ostentaban o poder. En *El Cortesano* de B. Castiglione (1528), faise referencia á arte como algo que forma parte da cultura xeral do cortesano, do diletante non profesional:



Versión castelá de 1539 de “El Cortesano” de B. Castiglione (1528) onde se recomenda “cumple que nuestro Cortesano lo sepa, y es saber dibujar o trazar y tener conocimiento de la propia arte de pintar [...]. Verdaderamente quien no precia esta arte paréceme hombre fuera de razón”.

“... cumple que nuestro Cortesano la sepa, y es saber dibujar o trazar y tener conocimiento de la propia arte del pintar [...]. Verdaderamente quien no precia esta arte paréceme hombre fuera de toda razón”.

A esixencia de “razón” era inevitable para un novo talante e unha nova concepción do exercicio do poder, a clave estaba en posuír unha formación humanista que permitise basear as decisións en argumentos lóxicos e razoables; a relación arte-humanismo tiña no debuxo o seu nexo máis importante.

Malia a indudable importancia que puido ter *El Cortesano* para tódolos humanistas europeos, o recoñecemento da utilidade do debuxo para a educación dos príncipes remóntase ó século anterior; sesenta anos antes de *El Cortesano*, nunha pasaxe pouco coñecida do tratado de Filarete, o autor pon en boca do fillo do señor (Francesco Aforza) o desexo de aprender a debuxar:

“-A toda costa quiero aprender a dibujar un poco.

-Señor, haréis muy bien, y os advierto que todo lo que se hace con las manos tiene su origen en el dibujo. Y no es para avergonzarse, porque, como hemos dicho antes, hoy es una ciencia no conocida y poco apreciada...”

AS ETAPAS NA HISTORIA DA EDUCACIÓN

Ó tratar calquera parcela da historia da cultura é difícil determinar que cousa ten máis importancia: se os elementos constantes que se repiten e recoñecen a través de todo tempo e lugar, ou ben as distintas tradicións e as diferenzas entre unha e outra época particular: aquilo singular e orixinal co que cada circunstancia histórica se propón resol-

ve-las cuestións vitais, trascendentes ou cotiás.

Para tratar este tema desde a diversidade do segundo punto de vista, quizais sería máis axeitado modificar o título que encabeza estas liñas, cambiando só o singular polo plural; podería falarse de historias, en lugar de historia do ensino do debuxo, e de formación dos gustos estéticos, en lugar do gusto estético.

Se se aborda a historia do ensino do debuxo -algo relativamente recente-, cun ton moral, globalizador, podería facerse unha crónica complexa da condición humana; se, pola contra, se aborda esta historia cun ton máis analítico, pódense coñecer os cambios profundos que se viviron, e para iso hase de comezar establecendo as diferenzas entre épocas, que encadradas, permiten construír un esquema interpretativo para esbozar un panorama da tradición herdada.

Ó analiza-lo ensino do debuxo no contexto do que foi o bacharelato desde hai máis dun século, hanse recordar, aínda que sexa de forma breve, os cambios sufridos nas súas funcións e concepción ó longo da historia. Se hoxe os estados europeos recoñecen a educación como un dereito e unha obriga para calquera individuo, non se pode esquecer que nun pasado non moi lonxano a educación fora un privilexio dalgunhas clases sociais; en consecuencia, e aínda que sexa obvio, é evidente que non pode se-lo mesmo un privilexio, ca un dereito e un deber: o que é hoxe o ensino medio en España.

Sabemos que ata o ano 1870 o bacharelato foi un grao universitario ó que se accedía despois de acreditar unha instrucción previa en humanidades; só a partir dese momento, o bacharelato pasou a comprender os estudos do ensino secundario. No bacharelato universitario anterior ó ano 1870, non se cursaba ningunha disciplina de debuxo; era unha disciplina exclusiva das artes, que se impartía, fundamentalmente, nas Reais Academias de Belas Artes, que preparaban para a pintura, a escultura ou a arquitectura.

No contexto social e teórico do ensino medio, é onde se fragua definitivamente o éxito disciplinar do debuxo como unha aportación á formación integral da persoa e unha preparación previa ós distintos estudos superiores. É a necesidade de especialización aquela que se descobre nos nomes que adoptan moitas das materias desde mediados do século XIX: debuxo artístico, debuxo decorativo, debuxo ornamental, debuxo liñal, debuxo técnico, debuxo de flora e fauna, debuxo xeométrico, debuxo industrial, debuxo de paisaxe, debuxo de figura, etc.

A partir da revolución industrial, a subdivisión do traballo e a demanda de especialistas, determinaron que no ensino se ampliase a oferta das ciencias aplicadas e disciplinas técnicas que puidesen relacionarse coas manufacturas e o desenvolvemento industrial; ó debuxo tamén se lle esixía que fose aplicable; como unha mostra disto, un polemista do romanticismo español, José Galofre y Coma (1819-1877) opinaba que:

"La única posibilidad que parece quedarles a las academias es la de transformarse en una especie de escuelas públicas donde se enseñara "ornato" y "dibujo lineal" con carácter elemental, cuya intención última sería la promoción masiva de buenos artesanos".

ARTE PURA E ARTE APLICADA

Unha das consecuencias da nova era industrial foi a profunda escisión que se produciu no seo das artes; desde entón quedarían delimitadas como independentes as artes puras (pintura, escultura e arquitectura) e, no outro extremo, as artes aplicadas. Diferentes denominacións indican a polarización que se produciu: artes puras-artes aplicadas, nobres artes-artes suntuarias, belas artes-artes industriais.

Paralelamente ó recoñecemento social das Belas Artes, pretendíase unha dignificación e perfeccionamento dos oficios que se concretaba na fundación e patrocinio duns sistemas de ensino para artesáns. Non obstante, esta preocupación, así como a convicción de que o debuxo podía beneficiar a tódolos oficios, non foi un fenómeno exclusivo do século XIX; o interese polos oficios e a demanda do ensino do debuxo para perfeccionalos, viñase repetindo desde tempo atrás. Como exemplo disto, en 1619 redactouse un *Memorial de los pintores de la corte a Felipe III sobre la creación de una academia o escuela de dibujo*, onde se pode ler:

" [...] esta Academia no es otra cosa que un estudio general, y ejercicio del dibujo, a donde se enseñe a todos los que quisieran ir a aprender, y que de este arte necesitan casi todos los que componen y adornan la república, como son (además de la pintura y escultura) la fortificación y arquitectura militar, y los ingenieros, y máquinas, y artillería, cosas todas de tanta importancia a la república: también necesita la Arquitectura pública, la Luminación, Tapicería, Platería de oro y plata, Bordadores, Armería, Relojería, Abridores de láminas y sello, Lapidadores, Rejeros, Ensambladores, Entalladores, Jardineros, Canteros y otras muchas".

No século XIX, entre os elementos que latexan no fondo da petición de leva-lo debuxo a sectores máis amplos da poboación, pódese descubri-la preocupación social polos artesáns e un afán estético que busca acubillar baixo o prestixio da arte os oficios populares, tanto os tradicionais coma os novos que demanda a industria. A promoción dos oficios artísticos constitúe unha empresa social que fructifica no movemento Arts and Crafts, que ten un amplo eco en toda Europa e lidera William Morris, unha personalidade que, aínda que non estivo interesada especialmente na educación, en 1822 declarou á Comisión Real de Ensinanza Técnica que:

"Debería enseñarse a dibujar a todo el mundo, de la misma forma que debería enseñarse a leer y escribir a todo el mundo".

Antes de Morris, a partir do último cuarto do século XVIII, en España, alentadas pola idea de progreso, as Sociedades económicas de Amigos del País, vinculadas coas ideas da Ilustración, promoveron a creación de Escolas Industriais como resposta ás súas preocupacións acerca da educación da xuventude.

En tódalas escolas creadas, o debuxo era unha das pezas fundamentais para o seu funcionamento. Daquela, Campomanes editara o seu famoso *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, que instaba á creación das Sociedades Económicas; a súa iniciativa tivo un eco indubidable á vista das que se crearon rapidamente por toda España. Nas páxinas que Campomanes lle dedicou ó debuxo no seu *Discurso sobre la educación popular de los artesanos*, el recomendará que:

"Donde no la hubiere, conviene establecer una escuela patriótica de dibujo al cuidado de las sociedades económicas de amigos del país [...]. No es sólo útil el diseño á los aprendices de oficios y artes; conviene también, que los mancebos de mercaderes se dediquen a él, para distinguir los géneros en que comercian; y que sepan proponer á nuestros fabricantes y artesanos los de mejor gusto y despacho".

Educa-los gustos dos "mancebos" convertíase nun dos obxectivos do novo concepto de educación ilustrada.

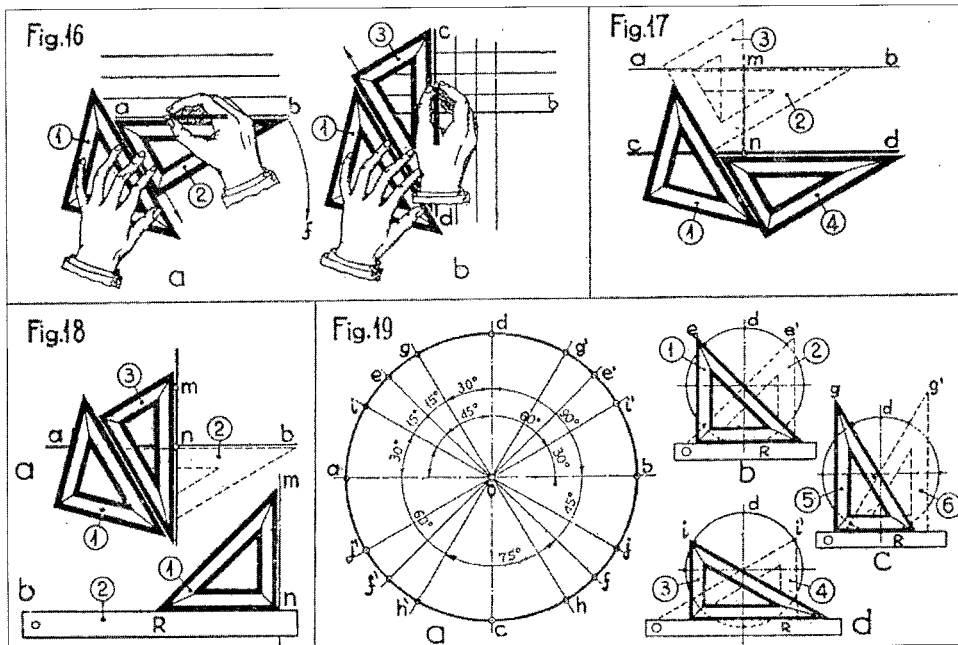
A UNIVERSALIZACIÓN DO ENSINO

Aínda que a finais do século XVIII non existía unha dependencia exclusiva entre burguesía e as Sociedades Económicas de Amigos del País, xa que estas últimas estiveran presididas, en moitos lugares, por nobres e clérigos, será a partir da Revolución francesa cando os sistemas educativos dependerán e estarán en relación directa cos intereses culturais e económicos da burguesía, como nova clase social vencedora.

Unha das consecuencias derivadas da Revolución francesa, no campo

do ensino, será a formulación duns programas de educación nacional, que van permiti-lo acceso dun maior número de individuos e clases sociais á educación; do mesmo modo darase resposta á demanda de especialistas capacitados para integrarse nos novos procesos de produción industrial; en España, a primeira lei de educación nacional será, cun proxecto de 1814, o Reglamento General de Ilustración Pública.

En Francia, un personaxe clave da era revolucionaria, en relación coa historia da educación en xeral e do desenvolvemento científico do debuxo, é Gas-



Páxina dun manual de "Debuxo Xeométrico"; unha parcela de debuxo que a revolución industrial favoreceu para formar especialistas capaces de incorporarse ós procesos técnicos de produción.

pard Monge; a súa biografía é ben coñecida: el foi ministro napoleónico, director da Escola Politécnica e da escola Normal e fundador dunha disciplina gráfica fundamental para os novos sistemas de ensino: a Xeometría Descritiva.

Máis alá da importancia disciplinar da xeometría descritiva, interésanos recordar algúns aspectos do programa teórico, industrial e social que sustentan as súas propostas de ensino. No prólogo á edición das súas *Lecciones...*, el manifesta o seu lamento pola dependencia industrial da nación francesa, que lle fai propoñer "en primer lugar dirigir la educación nacional..." O ideal roussoniano da Educación era a clave para conformar a nova sociedade que arelaban os revolucionarios franceses; a convicción de Monge repítese nalgúns frases máis do "Programa" que prologa o seu tratado: "todas estas miras sólo se conseguirán dando a la educación nacional una dirección nueva"; nese contexto inscribese a súa proposta da nova ciencia do debuxo: a Xeometría Descritiva.

Era a súa, unha sociedade que estaba marcada, definitivamente, baixo os preceptos dunha nova era industrial que obrigaba, en palabras do propio Monge: "hacia el conocimiento de los objetos que exigen exactitud, lo que hasta nuestros días se ha descuidado en un todo, y acostumbrar las manos de nuestros artistas al manejo de todo género de instrumentos".

Mantendo o ton roussoniano, Monge considera a súa ciencia do debuxo como algo que:

"es necesario que entre en el plan de educación nacional. No solamente es a propósito para ejercitar las facultades intelectuales de un gran pueblo; y por lo mismo contribuir a la perfección de la especie humana, sino que también es indispensable a todos los obreros".

El finaliza a súa proposta, contextualizándoa cunhas referencias ó "progreso de la industria", a "las máquinas cuyo uso es muy importante difundir" e, en consecuencia, "aumentar el poder nacional".

A REVOLUCIÓN DA ARTE ROMÁNTICA

Fronte á fe que a idade da razón depositou nos coñecementos científicos que sustentaban o progreso industrial, a arte converteuse no emblema dunha liberdade individual proclamada polo pensamento romántico que se desenvolve ó longo de todo o século XIX.

O ensino da arte quedou definido por dúas características: o descrédito do ensino normativo do Antigo Réxime e o estigma derivado do divorcio que se produciu entre a arte e a ciencia. Pero eran precisamente estes dous aspectos abandonados pola arte romántica, o normativo e o científico, os que definiran a parte esencial do debuxo como disciplina académica; en consecuencia, a súa estabilidade en relación coa arte viuse afectada

por aquela ruptura romántica que esixiu uns sistemas de ensino antinormativos que, ademais de non coarta-la libre expresión, proscribisen os intereses da ciencia, por ser alleos e insuficientes para o mundo da arte.

Ó debuxo esixíase-lle unha definición ante a encrucillada: ¿era un patrimonio da arte ou da industria?, ¿definíase como unha ciencia ou como unha arte? A fragmentación forzada e artificial do debuxo en “artístico” e “lineal”, malia o seu éxito aparente, é un fenómeno superficial, tópico, e que non resiste a análise crítica máis elemental, aínda que satisfaga a esixencia dunha “separación de bens” entre a arte e a industria. Non obstante, aínda que algúns crean que resolveron os problemas das relacións arte-ciencia coa subdivisión e especialización do debuxo, as conexións entre ambos mundos débense considerar sempre enriquecedoras, e o debuxo, como un dos lugares de encontro. Ata a propia xeometría descritiva de Monge se debateu entre dous contendentes; algunhas manifestacións en defensa da complexidade responderon con declaracións prudentes. En 1843, Theodore Olivier escribía no prefacio da súa obra: “La Geometría descriptiva debe ser considerada un arte y una ciencia”.

Mentres desde o debuxo se vivían as polémicas entre a arte e a ciencia, os artistas fixaban as posicións da nova arte; unha famosa carta de Goya, de 1792, sobre a modificación dos plans de estudio da Academia, recolle unhas opinións que representan moi ben o cambio

de sensibilidade que se produce no Romanticismo; nela sostén que, “no hay reglas en la pintura”; e que “hacer estudiar o seguir a todos por el mismo camino es un grande impedimento para los juvenes”.

Outra das escisións, no século XIX, que se produciron no seo da arte, afectando ó ensino do debuxo, foi a que enfrontou “a teoría” e a “práctica”; a práctica da arte romántica quedaba orfa dos preceptos teóricos estables que transmitía a Academia, e a teoría que explicaba as producións dunha nova arte xerábase desde mundos alleos á propia práctica.

Desde o século XVIII, os escritores ilustrados iniciaran unha etapa crítica cara á busca das normas do gusto, é dicir: o xuízo da sensibilidade educada, unha sensibilidade que substituíse a desacreditada razón científica universal de etapas anteriores; O acceso dun maior número de clases sociais á fruición das obras de arte foi unha das causas determinantes nos cambios de actitude do Século das Luces; en 1.725, algúns artistas da Academia francesa presentaron as súas obras no “Gran Salón” do Louvre e, segundo o *Mercur de France*, atraeron a multitude de “personas de toda clase social, edad y sexo, que admiraron y criticaron, alabaron y censuraron”. Neste contexto de ampliación do número de espectadores cómprense as palabras do clasicista Félibien, quen afirma que a tarefa suprema das artes é a educación.

Para Schiller, autor das *Cartas sobre la educación estética del hombre*, a Beleza será a referencia necesaria para o uso adecuado da liberdade, un ben irrenunciabile desde as conquistas revolucionarias que terminaron co Antigo Réxime.

A educación do gusto terá, desde entón, un carácter teórico, filosófico, que se vai canalizar a través dun xénero particular: o ensaio, tal como o realiza Boullée no seu exemplar *Ensayo sobre el arte*. Desde entón, será a teoría e non a práctica a que sinale as características da educación do futuro; a partir deste momento pódese falar dunha autonomía da educación estética fronte ó ensino da arte.

A cualificación de artista-non artista perde relevo, a validez universal da crítica fai que Viollet-le-Duc e Ruskin opinen de arquitectura co mesmo dereito e en termos moi semellantes; Viollet-le-Duc é arquitecto, Ruskin, non. Ambos escriben un texto de debuxo, a póstuma *Historie d'un dessinateur* (1879), de Viollet-le-Duc, e *The elements of drawings* (1857), de Ruskin, a diferenza entre ambos tamén é mínima.

O ensino da arte a través da práctica tradicional, verase cada vez máis cuestionado e tropezarán con maiores dificultades; o mesmo Monge, mentres defendía os novos programas de educación nacional e o ensino politécnico, tiña unhas opinións moi radicais en relación co ensino da arte; el, coincidindo

coas opinións de Goya nos mesmos anos, manifestaba que o ensino da arte:

"debe ser el resultado de una educación muy ilustrada, que nadie recibe, y que estamos muy distantes de dar á nuestros jóvenes artistas; no está sujeta á ninguna regla general, y solo es susceptible de consejos".

Como consecuencia destas convencións, todo o ensino práctico do debuxo vinculado coa arte tivo que sufrirlos embates da crítica decimonónica, que non cesou no seu empeño demolidor ata a victoria das vangardas contra a academia do século XIX.

A IMPOSIBILIDADE DE ENSINAR

Tópicos de tradición romántica afirmando que "o artista nace pero non se fai", ou que "a arte pode aprenderse pero non ensinárase", traducíronse no ensino do debuxo no sentido de que, mentres que para calquera outra disciplina se acepta que se poida aprender, para esta, polo que ten de "artístico", hase de estar previamente dotado dun don especial.

Con frecuencia, á suposta aptitude innata para a arte esixíuselle tamén unha actitude voluntaria; en consecuencia, serán moi poucos os que cumpran a suma das dúas condicións; recoñecendo este feito, nun informe do ano 1794 para a Academia de San Fernando, sostíñase que:

"La gloria del instituto no está en tener muchos discípulos, sino uno solo pero aprovechado, el qual para darle lustre a la Academia y a la Nación vale más que trescientos mil zarramplines".

En recíproca e xusta correspondencia coa escasez de bos discípulos capacitados para a aprendizaxe con estas esixencias, reconeceríase que non tódolos profesores que se dedicaron ou se dedican ó ensino do debuxo estiveron suficientemente capacitados para isto. O feito de que os profesores de debuxo, na súa maioría, fosen sempre artistas, obriga a realizar algunha reflexión sobre isto.

Como un punto de partida pode recordarse que Matisse, coincidindo cunha opinión bastante estendida, afirmaba:

"aquello que los Maestros tienen de genial, que constituye precisamente su razón de ser, les sobrepasa y al no comprenderlo son incapaces de enseñarlo".

Se esta afirmación é certa, ó facer depende-lo ensino, exclusivamente, da xenialidade dun artista que exerce como profesor, córrese o risco de radicalizalo carácter inefable da arte e, por extensión, atribuírlllo tamén ó debuxo, subordinando o seu ensino á aura do artista-mestre máis ca a un corpus disciplinar estabilizado e explícito. Esta tradición leva consigo a negación da existencia duns principios teóricos escritos, e foi, con frecuencia, o escudo co que poder ocultar

unha preparación insuficiente dos profesores e o descoñecemento duns principios teóricos escritos.

Verdadeiramente, tampouco foron demasiados os mestres ós que se lles reconeceu unha aura; son escasos os exemplos, algún tan explícito como o testemuño dun alumno da Bauhaus afirmando que:

"Itten estaba rodeado de un nimbo especial. Casi se podía hablar de santidad, uno casi no se le podía acercar más que en susurros; nuestro temor era considerable y nos sentíamos alegres y encantados cada vez que se mostraba afectuoso y natural en nuestra compañía".

Todo un cúmulo de circunstancias fixo que, en moitas ocasións, se presentase un conflito enfrontando dúas posicións que se poden enunciar en termos de arte-teoría e arte-palabra. Ante unha concepción da arte que a define como algo subxectivo, á que se accede a través dos sentimentos e non da razón, algo distinto ó *literario* e imposible de sistematizarse a través dun tratado, chegouse á situación de cuestionar-la validez da palabra para o exercicio da arte. Existen anécdotas moi coñecidas que se estableceron como referencia exemplar dunha situación moi estendida; nos primeiros anos do século XVII, Agucchi narra a resposta dada por Annibale Carracci á invitación de seu irmán Agostino para que dese a súa opinión sobre o *Laoconte*: Annibale limitouse a debuxar sobre a parede a famosa estatua

dicindo: "nosotros los pintores tenemos que hablar con las manos". O cronista loa nesta anécdota a actitude de Annibale, que "huía intencionadamente de los discursos", e o feito de deixar a tódolos presentes marabillados co maxistral debuxo.

Sobre a ausencia de palabras escritas para o ensino do debuxo pódese recordar que, ata hai só algúns anos, as materias de debuxo, no ensino primario, desenvolvíanse a partir dunha colección de "laminas" sen texto ningún, para realizarse baixo a supervisión dun profesor-artista, que se limitaba a "corrixilas". Corrixi-lo debuxo era a principal función que realizaban os profesores destas materias, cando existían referencias estables e exemplares: modelos; facer de corrector era unha función que relegaba a palabra a un papel subsidiario ó que non se lle esixía "dar razón".

O coñecemento práctico contra-poñíase ó coñecemento teórico, "literario"; trataba, no fondo, de reivindicar a importancia do experimentalismo, o traballo manual, a intuición sensible fronte ó coñecemento lóxico, á razón teórica.

Historicamente, a valoración dos oficios manuais para a educación xeral dos individuos promoveuse pola tradición do movemento reformista pedagógico liberal, con Rousseau, Pestalozzi, Fröbel e Montessori; o primeiro deles, no seu *Emile*, de orixe nobre, fai que aprenda a práctica dun oficio:

"Si en vez de tener a un muchacho trabajando sin cesar sobre los libros, le

hago ocuparse en un taller, sus manos laboran entonces en provecho de su espíritu; será un filósofo, aunque él se tenga sólo por un artesano".

A educación dos sentidos a través do traballo manual e da experimentación cos materiais foi unha das premisas do ensino das vangardas que cristaliza na Bauhaus: ó debuxo tamén se lle esixiu ese obxectivo.

"Las clases de dibujo deben servir solamente como medio para un fin. Ese fin es el aguzamiento de los sentidos".

Estas palabras de Adolf Loos referíanse particularmente ó labor de Itten, responsable do curso preparatorio (Vorkurs) da Bauhaus, que foi unha referencia obrigada para todo o ensino posterior.

A EXPRESION NATURAL

Outra das ideas centrais das novas pedagogías, que tamén están presentes no curso de Itten, relaciónase coa formulación roussoniana de que o home é bo por natureza e que a civilización pervírteo; o seu imperativo é o da volta á natureza, o famoso naturalismo de Rousseau; unhas ideas que, aplicadas á pedagogía, se desenvolven no seu xa citado *Emile*. A valoración da inxenuidade para o mundo da arte conduciu, xa no noso século, a descubri-lo debuxo infantil, o inxenuo, e a arte primitiva como referencias exemplares a emular.

Frecuentemente fanse conxecturas sobre as posibles influencias recibidas polas novas pedagogías artísticas da vangarda; unha delas é a de Franz Cizek e as súas experiencias de principios de século, que chegarían á Bauhaus a través do curso preparatorio de Itten; recordamos que as máximas pedagóxicas de Cizek exclamaban:

"¡No enseñar nada, no aprender nada! ¡Dejar crecer en las propias raíces!"

Os apoloxistas do curso básico de Itten defenderon a idea de que o principal obxectivo era o de liberación do potencial creativo, innato e latente dentro de cada estudante. Aínda que a supervivencia e o éxito da implantación daquelas pedagogías pode ser cuestionada, o certo é que hoxe a distancia crítica permítenos coñecer con máis obxectividade a eficacia real daquelas experiencias.

Tomás Maldonado criticou, no ano 1977, a pedagogía daqueles anos con estas palabras:

"el comportamiento auto-expresivo, privilegiando los aspectos puramente motores, emotivos, intuitivos, abandonaba los individuos absolutamente desprovistos de los instrumentos racionales con los que analizar, valorar y resistir al orden social burgués".

A supervivencia daqueles métodos que perseguían a intuición subxectiva, é patente en calquera ambiente que se propoña a autoexpresión, ou simple-

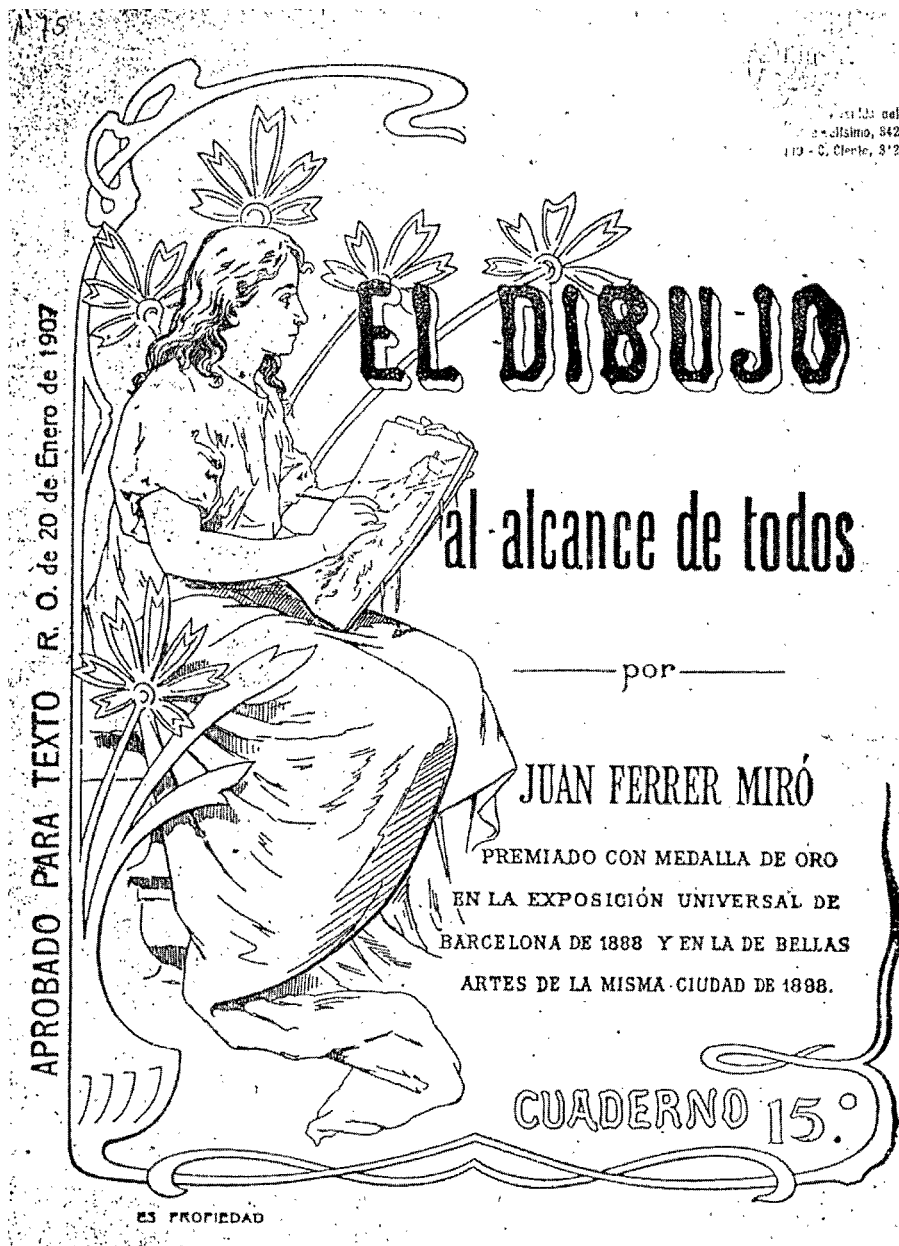
mente a expresión, con independencia da súa adxectivación (gráfica, plástica, artística, etc.). Por este motivo pode ser positiva a cita doutra frase máis coas consideracións de Maldonado negando, como resposta válida á orde social establecida,

"La huída hacia la esteril, grotesca parodia de la expresividad individual. El gesto desarticulado sustituyendo al pensamiento articulado; la acción gratuita a la acción intencionada".

A INTROSPECCIÓN

A valoración do automatismo como aquilo que representa mellor a individualidade maniféstase no que se pode denomina-lo descubrimento da orde subxectiva da persoa; é a introspección, que significa, en sentido estrito, "mirada interior" e pode entenderse, en distintos contextos, como "observar" ou como "sentir". Algunhas máximas académicas consagraron estes propósitos da arte en frases que se repiten nas aulas de debuxo: "desinhíbete", "sé ti mesmo", "déixate levar".

En relación con todo isto, pódese recordar que o termo grego *graphidos* sería o equivalente da nosa actual palabra debuxo, aínda que tamén viría significar escritura, poñendo en evidencia a orixe común e a relación entre a escritura e o debuxo. A escritura comparte co debuxo aspectos comúns, non só de orde estética. A caligrafía -etimoloxicamente: escritura fermosa- é, ademais, a pegada



da acción física de cada individuo, que se recoñece como o máis propio e irreproducíble, e a manifestación da subxectividade da persoa; a escritura é tamén a pegada onde se manifesta a personalidade do autor - a grafoloxía pretendíase atender ese aspecto dela-.

O xestualismo expresionista virá, neste século, radicalizar unhas actitudes que valoran, na arte, todo o universo expresivo do suxeito, destruíndo tódalas convencións que denotan calquera indicio de racionalidade obxectiva. Como unha influencia disto, nas escolas de arte de vangarda, sobre todo na didáctica da Bauhaus, pretendíase que os estudantes liberasen as súas forzas expresivas e creativas a través do oficio manual e a expresión corporal, para desenvolver unha personalidade activa, espontánea e sen inhibicións, exercitando integramente tódolos seus sentidos para volver a un pretendido estado paradisíaco, adquirindo un coñecemento que non fose exclusivamente intelectual, senón emocional, a través do traballo e da acción.

Desgraciadamente, moitas veces, aplicando ó debuxo unha pedagogía limitada á expresión xestual e a cuestións emotivas e intuitivas, practicada en niveis moi posteriores á idade preescolar, convértese nun elemento de formación francamente regresivo, aínda que supostamente prepara para a superación de inhibicións creativas. Sen embargo, as críticas a estas prácticas pedagóxicas non deben ser extrapoladas á globalidade das correntes expresionis-

tas, entendidas como un movemento artístico e literario e non como unha práctica académica ritualizada e acrítica.

Actualmente parece sentirse no mundo académico da creación artística unha obriga imperiosa que, aínda que non está escrita, impón unha pauta de comportamento: esixe expresarse con liberdade. Parece ser que a liberdade se estableceu non só como un feito irrenunciábel, senón como un auténtico tabú que non se debe racionalizar. É necesario e ten que ser saudable comprender os límites que se impoñen na expresión artística co exercicio da liberdade; pódese recordar que Theodor Adorno inicia a súa coñecida *Teoría estética* referíndose precisamente a isto:

"El arte todo lo ha hecho posible, se ha franqueado la puerta de la infinitud y la reflexión tiene que enfrentarse con ello. [...] Y es que la libertad del arte se había conseguido para el individuo pero entraba en contradicción con la perenne falta de libertad de la totalidad".

Indiscutiblemente, o gran paradoxo no que se encontra hoxe a arte é o feito de non atoparse libre de ser libre; desa imposibilidade de ser libre, de liberarse da liberdade, derívase unha boa parte da anguria, o desacougo e o sufrimento do artista contemporáneo; xustifícase o medo á liberdade que enunciaba E. Fromm.

No ensino actual, comprobamos con demasiada frecuencia como se impón a obriga de expresarse con liber-

dade; ou ben existe unha norma inviolable que obriga a "face-lo que queira cada un": o "todo está permitido e todo serve"; ou imponse un xestualismo abstracto, "libre" e uniforme, que se avala teoricamente como algo "ceibe", "libre da sumisión á representación", "espontáneo" e automático".

A RECONSTRUCCIÓN DISCIPLINAR DO DEBUXO

Para finalizar este traballo, pódese recordar que os discursos sobre a historia do ensino das artes tiveron, en xeral, un ton conmemorativo, de estabilización das conquistas logradas, de consolidación e de crecemento autocompracente; fronte a ese discurso conmemorativo, faise necesario un discurso correctivo que o complementa.

Durante a última década, polo menos en España, proclamouse a necesidade de volver a defini-lo ámbito disciplinar do debuxo nos distintos niveis educativos. A gravidade da situación de partida para esta reconstrucción pódese recoñecer por varios síntomas: en primeiro lugar, a degradación do ensino da "plástica" nos niveis elementais da educación; un ensino que dexenera, con demasiada frecuencia, en traballos tan abominables como realizar con garavanzos ou lentellas de cores unha cara de pallaso, cunha filiación cultural descoñecida ou innombrable. Unha práctica espuria como esta preténdese avalar teoricamente baixo un epígrafe "o punto"; un retallo amputado -sen sabelo- das

teorías analíticas da forma que enunciara Kandinsky no primeiro cuarto deste século.

En canto ó ensino da arte nos actuais centros superiores, no mellor dos casos un academicismo da modernidade parapetouse no tóxico da liberdade expresiva, que se recoñece nunhas prácticas groseiras, que na maior parte dos casos simulan emblemas da modernidade e que privilexian, case exclusivamente, os aspectos puramente motores, emotivos e intuitivos. No peor dos casos, a confusión entre ocorrencia e orixinalidade fomenta a aparición de obxectos e imaxes execrables, que se definen por unha ausencia total de sentido e só serven para camufla-los espaventos dos energúmenos.

En terceiro lugar, recordárase que as transformacións sociais presentadas en termos de loitas de clases forzaron a unha toma de partido por parte dos sistemas de ensino, que aínda que estivesen consolidados, víanse obrigados a "romper co sistema establecido" e admitilas novas propostas da vangarda: Moitos poden dar fe das renovacións pedagóxicas que se viviron nas escolas de arquitectura, arredor do ano 1970, nas disciplinas de debuxo; nelas substituíuse a representación da propia arquitectura por formulacións que propuñan "debuxar" unha determinada sensación ou "debuxar" algunha música particular. No mellor dos casos, en disciplinas coma o Debuxo Técnico, propúñase ós estudantes: "Representar un contorno inmediato, nun sistema adimensional,

unha percepción da función, e nun contorno lonxano unha descrición da construción nun sistema bidimensional". Desde as aportacións teóricas posteriores ós textos fundacionais de Kandinsky, Klee, Itten, Albers, Moholy-Naghy ou Mondrian, só as propostas de Kepes ou Arnheim, xunto coa obra de Gombrich, conseguiron incidir parcialmente e con moita timidez no desenvolvemento da práctica.

O desacougo cotián nas aulas de debuxo sintonizaba coa incerteza dunha teoría estética que non era menor cá da práctica académica. Abonda unha cita de Adorno para darse conta da situación:

"Hoy la estética no tiene poder ninguno para decidir si ha de convertirse en la nota necrológica del arte y ni siquiera le está permitido desempeñar el papel de orador fúnebre; en general sólo puede dejar constancia del fin, alegrarse del pasado y pasarse a la barbarie, da lo mismo bajo que título".

É precisamente a nostalxia do pasado a que puido dar algunha luz para a saída da crise: *El ángel de la historia*, que dá título á coñecida obra de Portoghesi anunciando "el fin del prohibicionismo" e reclamando a necesidade de utiliza-lo maxisterio do pasado, é unha das actitudes que aportan elementos positivos para a superación da proclamada crise. A utilidade da historia convértese para outros nun clamor; así Octavio Paz manifesta que "no me preocupa la rebelión contra la tradición: me inquieta la ausencia de tradición".

Para unha reconstrución da disciplina do debuxo, débese partir dos fragmentos dun mosaico construído con distintas aportacións ó longo da historia, unhas pezas que non son difíciles de reconecer nin de descubrirlle a razón da súa existencia. Utilizando unha clasificación de modelos económicos, pódese dividi-la historia moderna, a partir do Renacemento, en períodos relacionados co predominio de cada un dos sectores productivos cos que se vén clasificando a economía desde os anos trinta: sector primario (agricultura), sector secundario (industria) e sector terciario (servicios). Desta maneira pódense ter, esquematicamente, co predominio de cada un destes tres modelos económicos, tres tipos de sociedade, tres sistemas educativos e, en consecuencia, tres papeis diferentes asumidos polo ensino do debuxo e os criterios estéticos de cada unha destas sociedades.

Nunha primeira fase da nosa historia, que vai desde o Renacemento ata a chegada da Revolución Industrial, a educación en xeral de carácter humanista, está ó servizo dunhas clases sociais dirixentes, que necesitaban basealas súas decisións en argumentos lóxicos, e no desenvolvemento duns criterios razoables entre os que se atopaba o ennobrecemento e a formación do gusto a través do coñecemento da arte. Debuxo, arte e educación uníanse ó servizo exclusivo dos intereses das clases privilexiadas; Erasmo de Róterdam expresou moi ben a concepción elitista da cultura no seu diálogo *Sobre la recta pronunciación de la lengua griega y latina*:

"Desde hace tiempo se contaba entre las artes liberales el arte del dibujo, y no era conveniente aprenderlo sino a los esclavos, a continuación a los virtuosos; por lo demás estaba prohibido enseñarlo a los esclavos".

Coa Revolución Industrial e a caída do Antigo Réxime ábrese unha segunda etapa na historia da educación; é o auxe do sector secundario que presenta a esixencia de especialistas para a industria e que obrigou os sistemas de ensino a converterlos traballadores non cualificados en obreiros capaces de integrarse nun proceso industrial. Ante este reto, o debuxo necesario para a produción industrial multiplicouse desde un "debuxo artístico" indiferenciado cara a varios debuxos especializados de carácter científico ou industrial. Posteriormente, no ensino medio, a separación das "letras" e "ciencias" repercutiu no bacharelato nunha división paralela das disciplinas de debuxo, que levou ó recoñecemento académico do debuxo técnico como unha disciplina obrigatoria e fundamental para a maior parte das carreiras técnicas, socialmente consideradas máis difíciles e economicamente mellor remuneradas.

Nunha terceira fase histórica, tanto o "debuxo artístico" coma o "debuxo lineal" de ciencias, tiveron que revisarse ó sufrí-lo golpe derivado da transformación dunha sociedade -a actual- que se define polo predominio do sector terciario de produción fronte ó declive da industria tradicional desde as crises económicas dos setenta. Por outra parte, a cultura artística tivo que asumir, case á forza, ou sen darse conta, fenómenos como o deseño, a informática gráfica ou o vídeo; o "artístico" e o "técnico" tiveron que deixar un espazo para os novos medios e as novas tecnoloxías.

Faise necesaria unha síntese entre o patrimonio tradicional da disciplina que algúns quixeron presentar coma un lastre, e as demandas dos novos medios e as novas tecnoloxías, no contexto estético das transformacións do final das vangardas. Para enfrontarse ó futuro, a sensibilidade social, o rigor profesional e unha sólida formación son, xunto a unha necesaria vocación, as principais claves para o éxito.

GRAFOS E MATRICES

Francisco Botana Ferreiro

Departamento de Matemática Aplicada
Universidade de Vigo

No proposto curriculum do novo Bacharelato aparece un tema titulado "Grafos e Matrices". Esta inclusión ten, ó meu ver, un dobre obxectivo: por unha banda apórtase unha nova xustificación da utilidade das matrices e pola outra introdúcese o alumno na teoría dos grafos. O fincapé faise no uso das matrices como representación dos grafos pero tamén cómpre sinala-lo interese que ten *per se* unha breve mención da teoría de grafos. Estes teñen existido dende hai moito tempo: sabido é que as árbores, un tipo especial de grafos, datan do terceiro día da creación.

GRAFOS

A terminoloxía inglesa da teoría de grafos aínda non está completamente estandarizada e as distintas traducións introducen novas complicacións. Co

ánimo de non aumenta-la confusión, aquí seguimos principalmente os termos empregados por Wilson no seu excelente texto introductorio.¹

Introducimos os elementos básicos da teoría definindo brevemente algúns deles. Un grafo G é un par (N, A) onde $N = \{i, j, k, \dots\}$ é un conxunto finito non baldeiro de elementos chamados nodos, e $A = \{\{i, j\}, \dots\}$ unha familia finita de pares non ordenados de nodos, que chamamos arestas. Unha aresta da forma $\{i, i\}$ chámase lazo. Se na familia A hai pares repetidos, estes chámanse arestas múltiples. Un grafo G é simple se non contén lazos nin arestas múltiples. A orde de G é o cardinal de N . Dunha aresta $\{i, j\}$ dice que incide nos nodos i e j . Dous nodos son adxacentes se o grafo ten algunha aresta incidente neles. Dúas arestas son adxacentes se teñen algún nodo común. O grado dun

¹ R.J. Wilson: *Introduction to Graph Theory*, Academic Press, Nova Iorque, 1972, e Longman Group, Essex, 1975. trad. castelá de E. García Camarero, *Introducción a la teoría de Grafos*, Alianza, Madrid, 1983).

nodo é o número de arestas que inciden nel. Dun nodo de grado cero dise que é illado. Un grafo simple de orde n no que cada dous nodos son adxacentes chámase grafo completo, K_n . Este e os seguintes grafos móstranse na figura 1. Un polígono de n lados define un grafo circuíto, C_n . A roda R_n obtense unindo un novo nodo con cada un dos de C_{n-1} . Un grafo de orde n sen arestas é o grafo nulo, N_n . Un grafo é bipartido se o seu conxunto de n nodos poder ser dividido en dúas partes de r e s nodos, de xeito que cada nodo da primeira parte é adxacente a un nodo da segunda; se a adyacencia é con tódolos nodos de outro subconxunto tense un grafo bipartido completo, $K_{r,s}$. Un grafo $k_{1,s}$ é unha estrela de s puntas.

Unha sucesión finita de arestas $i_0i_1, i_1i_2, \dots, i_{p-1}i_p$ é un paso nun grafo G . A lonxitude dun paseo é o número de arestas que o forman. Se nun paseo non hai dúas arestas iguais este chámase camiño. Un camiño é simple se tódolos nodos son distintos, salvo quizais o primeiro e o último. Se estes son iguais, o camiño é cerrado. Un camiño simple cerrado chámase circuíto.

Introducindo un sentido de percorrido nas arestas obtemos o concepto de dígrafo. Un grafo dirixido ou dígrafo D é un par (V, A) , onde V é un conxunto finito non baldeiro de vértices e A é unha familia finita de pares ordenados de elementos de V , arcos. As relacións de adyacencia e incidencia en grafos, así como as definicións relativas a camiños, esténdense de xeito natural ó dígrafos.

MATRICES COMO REPRESENTACIÓN DOS GRAFOS

Mentres que a representación pictórica dos grafos é, sen dúbida, a máis conveniente para a súa comprensión efectiva, as tornas cambian moito se o que se pretende é usalos para traballar con eles como modelos dunha situación. Calquera tratamento computacional que involucre os grafos esixe unha representación alternativa. Basicamente hai dúas estruturas de datos para representa-los grafos: matrices e listas de adyacencia.

Se $G = (N, A)$ é un grafo de orde n , a matriz de adyacencia de G , $A_G = \{a_{ij}\}$ é unha matriz cadrada simétrica de orde n , onde a_{ij} é o número de arestas que unen os nodos i e j . Se G é simple, os elementos de A_G son ceros ou uns e a diagonal principal está formada por ceros.

Outra matriz que codifica e G , tendo A m arestas, é a matriz de incidencia, $B_G = \{b_{ij}\}$, unha matriz de tipo $n \times m$, onde b_{ij} é 1 se a aresta j incide no nodo i , e 0, noutro caso.

As matrices de adyacencia e incidencia para dígrafos defínense de igual xeito. Nótese, sen embargo, que a matriz de adyacencia dun dígrafo $D = (V, A)$, A_D , non é, en xeral, simétrica.

Sí asociamos a cada arco do dígrafo D unha etiqueta, que expresará en sentido amplo un custo ou unha lonxitude, pódese defini-la matriz de custos,

$C_D = \{C_{ij}\}$, como matriz de orde a de D , onde C_{ij} é o custo asociado ó arco $\{i, j\}$, ou ∞ , de non haber arco i a j .

Aínda que non é central ó tema que nos ocupa, é conveniente comentar brevemente a segunda estrutura citada. Nesta representación asóciase a cada nodo i de G unha lista na que cada elemento é un par $\{j, p\}$, onde j é un nodo adxacente a i , e p un enteiro positivo que indica o número de arestas $\{i, j\}$. Se G é simple, os pares $\{j, p\}$ substitúense por j . En grafos de orde elevada con pequeno número de arestas, as matrices de adxacencia son case baldeiras (en inglés, sparse) e as vantaxes das listas de adxacencia fronte á matrices fanse claras, pois usan un espacio proporcional á orde do grafo; sen embargo, o aforro no espacio paga o precio de ter que utilizar algoritmos menos sinxelos.

Nas figuras 2 e 3 vense as matrices e as listas de adxacencia dun grafo e un dígrafo.

PASEOS E CAMIÑOS EN GRAFOS E DÍGRAFOS

Tradicionalmente, no ensino non universitario das Matemáticas, as aplicacións máis importantes das matrices foron as representacións dos sistemas de ecuación lineais e das rotacións de eixos no plano. Ademais, con frecuencia estas ilustracións a penas se saían do ámbito estreito da propia disciplina. Co ánimo de subliñar a utilidade das matrices e, en xeral, a das Matemáticas recordamos nesta sección unha cuestión básica da

teoría de grafos que require o cálculo matricial para a súa resolución.

Se enumerámo-los camiños de lonxitude de un no dígrafo D da figura 4, obtemo-los seguintes: ij , ik , ji , kj . A matriz de adxacencia A_D é

$$\begin{array}{c|ccc} & i & j & k \\ \hline i & 0 & 1 & 1 \\ j & 1 & 0 & 0 \\ k & 0 & 1 & 0 \end{array}$$

Multiplicando a matriz por si mesma, vemos que os elementos de produto teñen un significado ben claro: O elemento 12 da matriz A_D^2 é

$$(0 \ 1 \ 1) \begin{array}{c|c} 1 \\ \hline 0 \\ 1 \end{array} = 0 \cdot 1 + 1 \cdot 0 + 1 \cdot 1 = 1$$

onde o termo $0 \cdot 1$ quere dicir que non existe o camiño ii , ij ; o termo $1 \cdot 0$, que non existe o camiño ij , jj , e o termo $1 \cdot 1$, que existe un só camiño de i a j , ik , kj . É evidente que os camiños mencionados son todos de lonxitude dous. É sinxelo demostrar, por exemplo por inducción, que a matriz A_D^n conta o número de camiños de lonxitude n entre vértices do dígrafo D . A proposición tamén é verdadeira para grafos non dirixidos.

Unha pequena variación permitiranos calcula-lo número de camiños simples e sen repetir nodos nun grafo, á vez que introducimos unha operación non numérica. Se considerámo-lo grafo da figura 5 e modificámo-la súa matriz de adxacencia de xeito que en lugar de ano-

tar 1, se os nodos i e j son adxacentes, escribimos i j nese elemento, resulta:

$$M_1 = \begin{vmatrix} 0 & AB & 0 & 0 & AE \\ BA & 0 & BC & BD & BE \\ 0 & CB & 0 & CD & 0 \\ 0 & DB & DC & 0 & DE \\ EA & EB & 0 & ED & 0 \end{vmatrix}$$

Definimos outra matriz, M , suprimindo o primeiro símbolo nos elementos non nulos da matriz M_1

$$M = \begin{vmatrix} 0 & B & 0 & 0 & E \\ A & 0 & C & D & E \\ 0 & B & 0 & D & 0 \\ 0 & B & C & 0 & E \\ A & B & 0 & D & 0 \end{vmatrix}$$

$$M_2 = M_1 \times M = \begin{vmatrix} 0 & AEB & ABC & \{ABD, AED\} & ABE \\ BEA & 0 & BDC & \{BCD, BED\} & \{BAE, BDE\} \\ CBA & CDB & 0 & CBD & \{CBE, CDE\} \\ \{DBA, DEA\} & \{DCB, DEB\} & DBC & 0 & DBE \\ EBA & \{EAB, EDB\} & \{EBC, EDC\} & EBD & 0 \end{vmatrix}$$

$$M_3 = M_2 \times M = \begin{vmatrix} 0 & AEDCB & \{AEBC, ABDC, AEDC\} & \{AEBD, ABCD, ABED\} & ABDE \\ BDEA & 0 & BEDC & BAED & BCDE \\ \{CDBA, CBEA, CDEA\} & CDEB & 0 & CBED & \{CBAE, CDBE, CBDE\} \\ \{DCBA, DEBA, DBEA\} & DEAB & DEBC & 0 & \{DBAE, DCBE\} \\ EDBA & EDCB & \{EABC, EDBC, EBCD\} & \{EABD, EBCD\} & 0 \end{vmatrix}$$

$$M_4 = M_3 \times M = \begin{vmatrix} 0 & AEDCB & \{AEDBC, AEBDC, ABEDC\} & AEBCD & ABCDE \\ BCDEA & 0 & BAEDC & 0 & 0 \\ \{CDEBA, CDBEA, CBDEA\} & CDEAB & 0 & CBAED & CDBAE \\ DCBEA & 0 & DEABC & 0 & DCBAE \\ EDCBA & 0 & EABDC & EABCD & 0 \end{vmatrix}$$

e dando unha nova definición de produto de matrices, como segue:

$$M_2(i, j) = \{m_1(i, k) \circ M(k, j) / 1 \leq k \leq 5, m_1(i, k) \neq 0 \neq M(k, j), m_1(i, k) \cap M(k, j) = \emptyset\}$$

onde $\circ$ representa a concatenación de símbolos; $M_2(i, j)$ é a matriz da que os elementos son os conxuntos de camiños simples de dúas arestas dende i hasta j (os conxuntos unitarios represéntanse sen chaves).

Se continuamos a calcula-las matrices sucesivas, obtemos:

onde a matriz M_4 contén tódolos camiños simples sen repetición de nodos e de lonxitude catro.

APLICACIÓNS

Como ilustración da obtención exposta dos camiños en grafos e dígrafos propoñemos dous exemplos: o primeiro está tomado da Socioloxía e o segundo presenta os procesos de Markov a través dun sinxelo modelo xenético.

A aplicación da teoría de grafos ás ciencias sociais iníciase no segundo tercio deste século e consiste, nun primeiro estadio, na utilización dos grafos e, principalmente, dos dígrafos e das súas matrices de adxacencia para modelizalas relacións entre certas variables.

Se considerámo-lo grafo da figura 5 como un modelo da comunicación existente entre cinco persoas, Alba, Brais, Carlos, Daniela e Eduardo, a segunda potencia da matriz de adxacencia

$$A_G = \begin{vmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 1 & 1 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 0 & 1 & 0 \end{vmatrix}$$

$$A_G^2 = \begin{vmatrix} 2 & 1 & 1 & 2 & 1 \\ 1 & 4 & 1 & 2 & 2 \\ 1 & 1 & 2 & 1 & 2 \\ 2 & 2 & 1 & 3 & 1 \\ 1 & 2 & 2 & 1 & 3 \end{vmatrix}$$

mostra, por non conter ningún cero, que a información posuída por un deles pode ser coñecida por calquera outro a través de un intermediario como máximo. Se, por exemplo, o obxecto de estudo é a difusión de rumores, a matriz M_4 permite calcula-las vinte posibilidades directas de transmisión dun rumor.

Unha relación nun conxunto na que cada dous elementos están relacionados de xeito único da lugar a un dígrafo chamado torneo. O nome suxire o exemplo: un campionato de tenis de n participantes pode representarse mediante un torneo. Os torneos tamén serven para estudar relacións sociolóxicas. Se entre Alba, Brais, Carlos e Daniela existe a relación de dominación mostrada na figura 6, pódese demostrar que existe alomenos unha persoa que domina a tódalas outras, ben directamente, ben a través doutra. Esta propiedade, idéntica á citada para o grafo de comunicación, non depende coma alí do grafo particular, senón que é verdadeira en calquera torneo. Podemos preguntar quen é o individuo "máis dominante", ou, noutros termos, que vértice do dígrafo ten maior número de camiños de lonxitude un ou dous cós vértices restantes. Se sumámo-las dúas primeiras potencias da matriz de adxacencia e, na matriz resultante, sumámo-los elementos de cada fila

$$\begin{vmatrix} 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 0 & 0 \\ 1 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 1 & 0 \end{vmatrix} + \begin{vmatrix} 0 & 1 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 \\ 1 & 0 & 0 & 1 \\ 2 & 1 & 0 & 0 \end{vmatrix} = \begin{vmatrix} 0 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & 0 & 0 & 1 \\ 2 & 1 & 0 & 1 \\ 2 & 2 & 1 & 0 \end{vmatrix} \begin{matrix} \rightarrow 3 \\ \rightarrow 2 \\ \rightarrow 4 \\ \rightarrow 5 \end{matrix}$$

tense que a persoa máis dominante é Daniela.

Interpretando os vértices do dígrafo da figura 7 como os xenotipos de certos individuos e as etiquetas dos arcos como a probabilidade de que, cruzados aqueles con individuos de xenotipo predeterminado (neste caso, o AA), a seguinte xeración sexa do xenotipo indicado no vértice de chegada, os camiños no dígrafo poden interpretarse como cadeas de Markov. A matriz de adyacencia recibe entón o nome de matriz estocástica ou de probabilidades, e as súas potencias permiten calcula-la distribución xenotípica nas sucesivas xeracións.

	AA	Aa	aa
AA	1	0	0
Aa	1/4	1/2	1/4
aa	0	1	0

Resulta interesante tamén a traducción a linguaxe de grafos dun tipo de

ecuacións lineais. Un sistema homoxéneo de ecuacións lineais no que o número de incógnitas non sexa menor có número de ecuacións, pode ser escrito como un dígrafo con arcos etiquetados e, reciprocamente, un tal dígrafo poder ser reescrito como un sistema homoxéneo. Se, dende unha perspectiva sociolóxica, se supón que a renda, x_1 , inflúe na educación, x_2 , e no prestixio social, x_3 , e que a educación inflúe tamén no prestixio, estamos a construír un modelo representable polo dígrafo da figura 9, que é traducible ó sistema.

$$\begin{cases} x_2 = ax_1 \\ x_3 = bx_1 + cx_2 \end{cases}$$

Un resultado análogo ó de Cramer na linguaxe de grafos é a regra de Mason. Aínda que non é axeitado expoñela aquí², si diremos que en certos casos resulta máis sinxela de aplicar cá solución clásica do sistema.

2. Pode atoparse por exemplo en W.K.Chen: *Applied Graph Theory: Graphs and Electrical Networks*, North-Holland, Amsterdam, 1976.

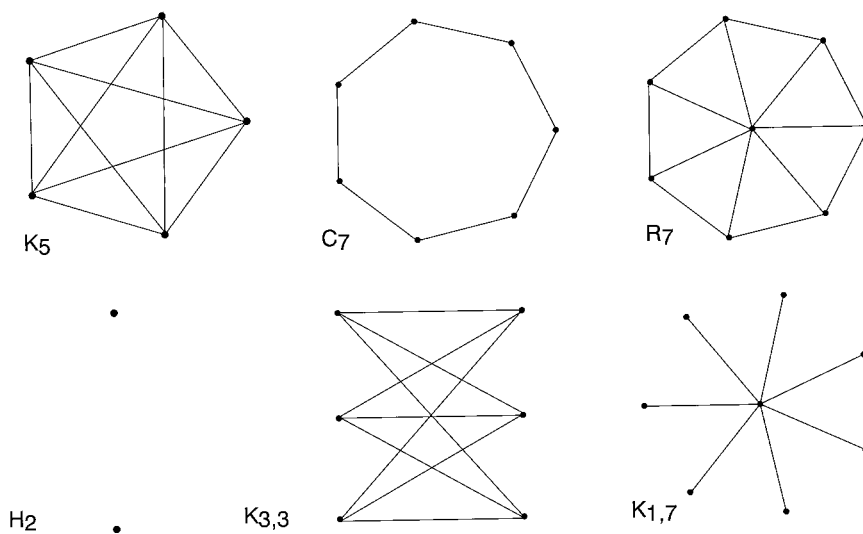


FIGURA 1

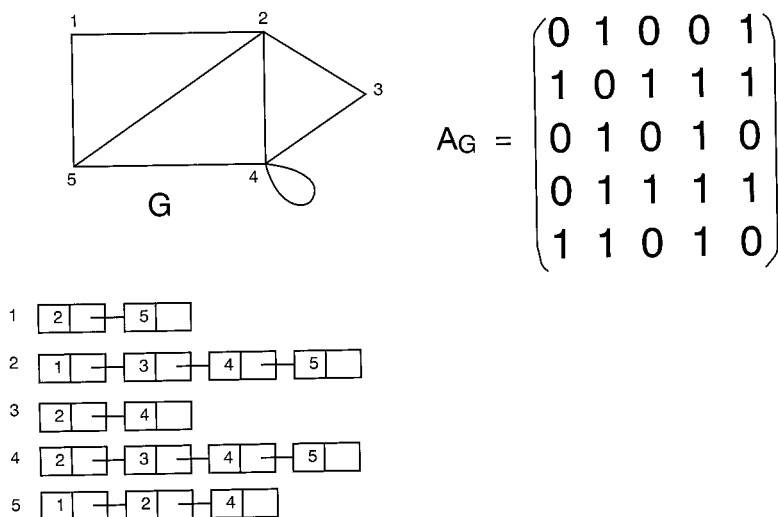


FIGURA 2

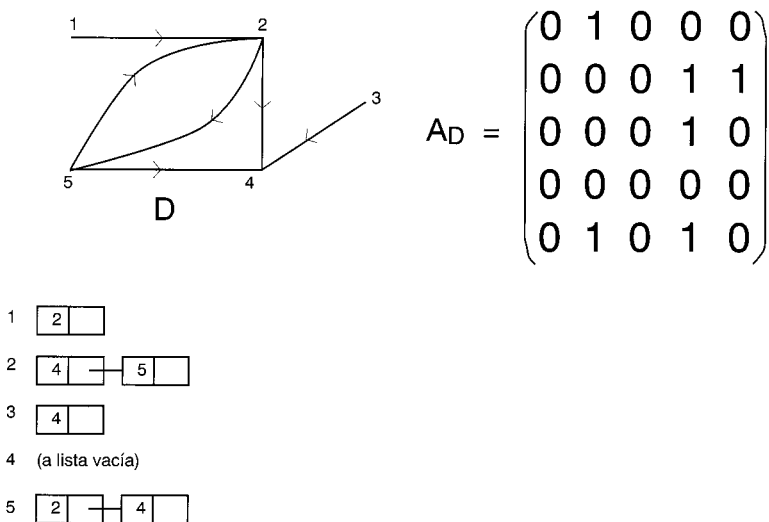


FIGURA 3

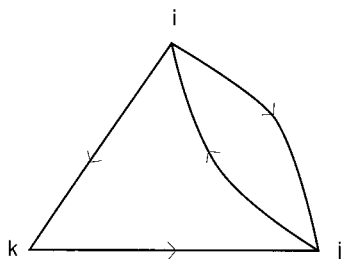


FIGURA 4

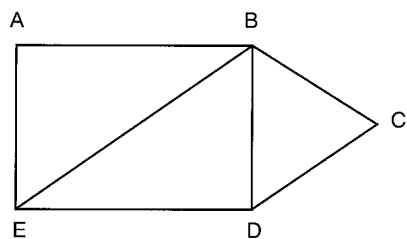


FIGURA 5

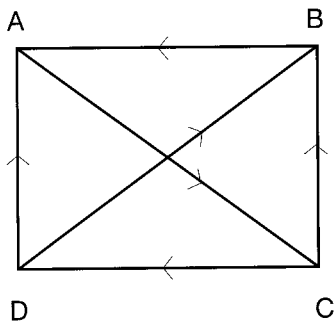


FIGURA 6

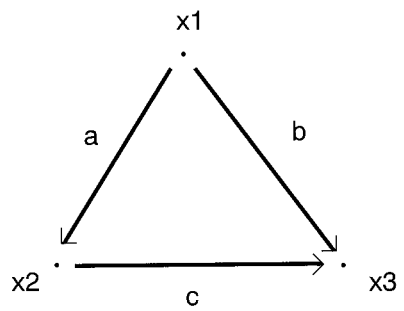


FIGURA 8

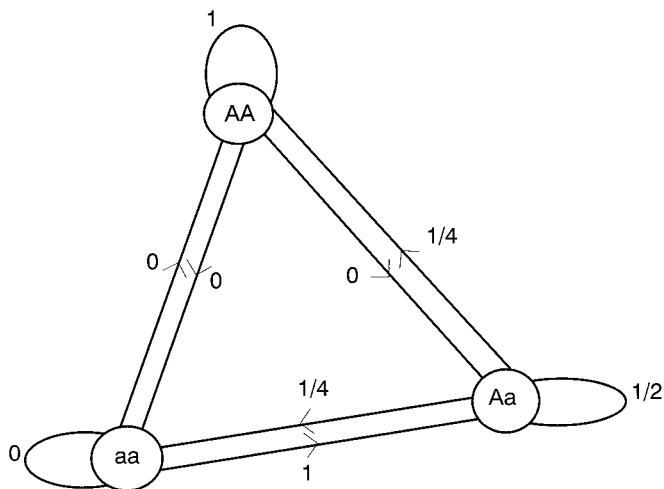


FIGURA 7

O “GRUPO HISPANO” NA ACTUAL NARRATIVA NORTEAMERICANA

Luis Alonso Girgado

Centro de Investigacións , Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro

Unha ollada sequera superficial á panorámica da narrativa norteamericana actual evidencia polo menos dúas características: o seu pulo, a súa ricaz diversidade, e por outra banda, a súa configuración nunha serie de sectores ou grupos. Isto último é, certamente, unha estratexia de traballo que o estudioso coñecedor do tema está obrigado a facer para poñer orde, para deseñar con certa coherencia a ampla panorámica que ten diante. Deses grupos, tendencias ou correntes, queremos dar breve noticia para facer unha referencia algo máis puntual ó máis recente deles, o “grupo hispano”, que está a se manifestar nesta derradeira década do século XX nos Estados Unidos.

O vencellamento, a raíz constitutiva destes grupos é de natureza ben diferente, e nalgúns casos operan claves non puramente estéticas, senón sociolóxicas, étnico-raciais, xeoculturais, xeracionais ou aínda sexuais. Temos, por exemplo, o xurdimento dunha novela

“gay”, sen dúbida minoritaria e atenta sempre ó reconto da vida dese marxinado sector da sociedade. Coleman Dowell, Terry Andrews, Bertha Harris ou Joanna Russ están a pertencer a este sector da narrativa. Máis tradición posúe a novela feminista, impulsada polo movemento feminista desde 1960 e que amosou unha extraordinaria expansión na seguinte década. A problemática cotiá da muller, a súa sexualidade, a súa condición de vítima foi materia temática reiterada, pero desde parámetros dun realismo convencional. Escritoras como Judith Rossner, Lisa Alther, Alix K. Shulman, Jayne Anne Phillips ou Erica Jong tentaron novos vieiros máis experimentais e aínda incursionaron na ciencia-ficción para crear máis axeitados contextos ó propósito perseguido: a pesada nas implicacións do feminismo e a análise dos papeis sexuais do home e da muller. Úrsula Le Guin é cecais a máis coñecida e divulgada narradora da ciencia-ficción cultural e antropolóxica.

Moita foi a difusión que coñeceu o minimalismo, unha forma de estilización para a que se teñen invocado como antecedentes a Hemingway a Chejov. Acusado de simplismo, de instrumento para agacha-la ironía, o minimalismo significou un florecemento impresionante do conto. Raymond Carver e Tobías Wolf, ademais de Frederick Barthelme, son figuras de extraordinaria proxección dentro dese movemento. Entre 1960 e 1970 adquire pulo a narrativa da ciencia-ficción, e nese fenómeno teñen influído a investigación tecnolóxica e o progreso científico. Aínda que moitos dos seus experimentos narrativos constituíron un fracaso, non cabe dubidar do talento de escritores como J.G. Ballard, Samuel Delany, Úrsula Le Guin, W. Gibson e moitos outros pertencentes a este ámbito narrativo, que conta cun público minoritario pero afervorado.

Pero non é a nosa intención dar conta do amplo abano de movementos ou grupos desta narrativa, algún deles, como o dos narradores do Sur (que conta coa emblemática figura de William Faulkner), de fonda tradición. Só desexamos reparar, nunha referencia sinxela, naqueles grupos que teñen adquirida a súa identidade propia por factores específicos de carácter étnico-racial e xeocultural. De entre eles, algúns coma os dos narradores negros ou indios son froito da dinámica histórica da poboación estadounidense, que ó paso dos séculos deu como froito a creación de ámbalos dúas minorías, aínda social e culturalmente marxinaadas. Noutros casos coma os da narrativa do grupo xudeu ou oriental, as

circunstancias doutros países provocaron fenómenos migratorios que tiveron como resultado o asentamento estable de núcleos de poboación incrustados na sociedade norteamericana e posuidores - coma no caso dos xudeus- de gran poder económico e influencia política. En ocasións, os réximes dictatoriais, as precarias condicións económicas e a proximidade xeográfica operan conxuntamente para provoca-la chegada de certas xentes logo integradas en minorías. Así acontece, en xeral, cos hispanos, sexan mexicanos, portorriqueños, dominicanos ou cubanos.

En 1993 o Premio Nobel de Literatura recaía nunha escritora negra e norteamericana, Toni Morrison, representante dun grupo de narradores con características singularizadoras, o grupo negro. Morrison tiña a meirande parte da súa obra traducida xa ó castelán. A crítica norteamericana tiña salientado unha novela como *Song of Salomon* (*A canción de Salomón*, 1986), coa súa mestura de linguaxe vulgar e poética, de fantasía e realismo, e o emprego dos elementos míticos e folclóricos, así como anovadoras metáforas tiradas das narracións de escravos. Ishmael Reed, Octavia Butler, Toni C. Mambara, Nathaniel Mackey ou Samuel Delany integran coa citada T, Morrison a corrente máis actual da narrativa negra, que loita por amplia-las perspectivas dos seus universos de ficción e está vertida ben na parodia do racismo, ben na ciencia-ficción ben na indagación feminista ou o achegamento idiomático, mitolóxico e cultural do mundo negro africano.

Outro Premio Nobel distinguía - hai xa máis anos- a un narrador representativo doutro grupo con identidade propia, o dos xudeus, caracterizado pola súa liña de reflexión moral, de testemuño histórico e compromiso político e social. Saúl Bellow -o aludido Nobel- xunto con L. Trilling, Bernard Malamud e Philip Roth conforman o conxunto máis representativo da narrativa xudía norteamericana.

Polo que respecta ó grupo indio de orixe norteamericana, Louise Erdlich é a máis coñecida entre nós, sobre todo por *The Beet Queen* (*A raiña remolacha*, 1985). Pero ademais dela temos outros nomes coma os de Leslie Silko, J. Welch ou N. S. Madomay. A pertenza a un grupo étnico ben definido e a incorporación ás súas obras de elementos máxicos, míticos e do mundo das lendas é unha constante nestes narradores.

E unha cita só mínima a un grupo que agora mesmo está a se desenvolver: o dos narradores orientais. Coidamos que Amy Tan pode ser representativa deste grupo. Nacida en Oakland (California), en 1952, filla dunha acomodada familia de Shangai que emigrara ós Estados Unidos en 1949, chamou poderosamente a atención da crítica coa súa primeira novela, *The Joy Luck Club* (1989), traducida ó castelán, un ano despois, co título de *El Club de la buena estrella*. A novela, nomeada para o National Book Award, constitúe unha lírica confrontación entre xeracións, culturas e terras;

confrontación que xorde do ámbito familiar e persoal da propia escritora.

E temos, finalmente, o xurdimento, desde 1990 aproximadamente, do que podemos chamar "Grupo hispano" da narrativa norteamericana. Razóns de carácter xeográfico, político e económico teñen sido, de certo, decisivas para que os integrantes deste grupo sexan de ascendencia cubana, mexicana e dominicana. Óscar Hijuelos, Cristina García (cubanos), Sandra Cisneros (mexicana) e Julia Álvarez (dominicana) son os compositores mellor coñecidos deste grupo; as súas obras foron xa traducidas ó castelán (entre outras linguas) e acadaron un éxito xeneralizado de público e crítica especializada nos EE. UU.

Case todos eles naceron xa no país de acollida das súas familias. A súa formación é, pois, norteamericana e todos eles escriben na lingua na que están instalados, o inglés. A súa patria familiar é allea para eles, agás por algunha viaxe esporádica ou por lembranzas da propia familia. Sufriron un proceso de transculturación en condicións de marxinalidade, coma tódolos "hispanos". Ese proceso e así mesmo a chegada á terra de adopción, as evocacións do país orixinario, o entorno familiar, a ollada sobre as novas condicións de vida, as referencias á infancia e á adolescencia son algunhas das constantes constatables nas novelas destes escritores.

A verdade é que todos eles están hoxe moi ben situados. Óscar Hijuelos

foi bolseiro da Academy and Institute of Arts and Letters e da Ingram Merrill Foundation, entre outras institucións. A súa novela *The Mambo Kings* (*Os reis do mambo...*) foi elixida en 1989 como novela do ano polo, *The New York Times*, e ó ano seguinte recibiu o prestixioso Premio Pulitzer. O escritor faría o guión para o filme do mesmo título, que significou unha entrada exitosa para Antonio Banderas na cinematografía estadounidense. Cristina García naceu en La Habana en 1958, pero ós dous anos chegou a Norteamérica. Foi a única do grupo non nacida no país de asentamento familiar. Viviu en Nova York e alí foi corresponsal da importante revista *Time*. Os críticos dos suplementos literarios de xornais como *San Francisco Chronicle* ou *The New York Times* saudaron con loanzas a súa primeira novela, *Dreaming in Cuban* (1992), traducida ó seguinte ano ó castelán co título *Soñar en cubano*.

Sandra Cisneros, de ascendencia mexicana, naceu en Chicago en 1954 e traballou como profesora en distintos centros de ensino. En 1991 publicou *The House On Mango Street* (*Una casa en Mango Street*) e *Women Hollering Creek* (traducida ó castelán como *Érase un hombre, érase una mujer*, 1992). En canto a Julia Álvarez, de orixe dominicana, é profesora da Universidade de Syracuse. Licenciada polo Middlebury College, publicou numerosos contos en revistas literarias, ademais de dúas coleccións de poemas. *De como as mozas de García perderon o seu acento*

obtivo en 1991 o Pen Oakland Josephine Milwes Book Award.

Como vimos vendo, estes escritores están a iniciar aínda agora a súa obra. Teñen no seu haber só unha ou dúas novelas, pero xa foron merecedores de atención nun país por certo ben difícil pola proliferación de escritores de calidade. De Sandra Cisneros sabemos que está a prepara-la súa terceira novela, *Caramelo*.

Eis, pois, un capítulo, un episodio da literatura contemporánea significativo de desequilibrio Norte-Sur en terras de América. Feitos da nosa historia contemporánea como a guerra civil orixina-



ron fenómenos semellantes, dando lugar ó desenvolvemento dunha literatura española (en castelán, pero tamén en galego) no exilio, a literatura dos trasteirados. A emigración fixo que, por exemplo, escritores coma Lino Novás Calvo, Carlos Montenegro ou Félix Pita Rodríguez pertencen á literatura cubana e non á española (ou máis concretamente á galega), como deberá acontecer se non existiran circunstancias moi concretas que non fan senón distorsionalo normal desenvolvemento da cultura. E na mesma liña, aínda que por motivacións diferentes, podemos inscribi-lo caso de Héctor Bianciotti, arxentino, escritor orixinariamente en castelán, pero xa hai anos, de expresión francesa, pois nesa lingua ten escritas as súas máis recentes novelas.

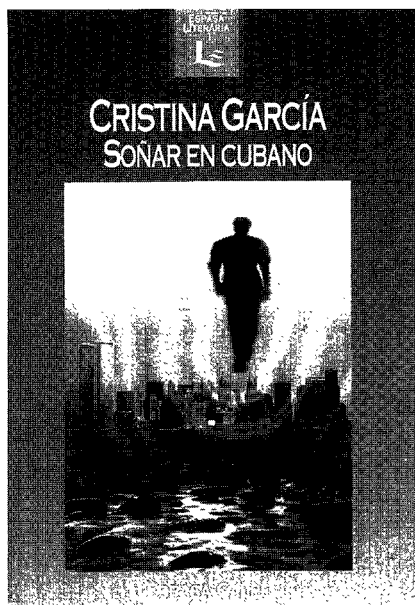
As obras dos compoñentes deste "Grupo hispano" son para nós atraentes, en primeiro lugar, pola súa xa decantada calidade. Tamén, polo singular do seu caso e pola proximidade non só cronolóxica, senón histórica e tamén cultural. Coa finalidade, pois, de achegalos ó lector interesado na narrativa do noso tempo, imos pasar revista a certas claves sobresaíntes de cada un deles.

Óscar Hijuelos iniciou a súa traxectoria con *Unha casa no fin do mundo* (1983). Trátase dunha novela que senta as bases da seguinte, subministra unha entrada inicial ó peculiar universo narrativo do escritor: Cuba, o microcosmos familiar, o apaixonado amor pola música, a sensualidade, os Estados Unidos como terra promisoría, a

escisión do sensualidade, os Estados Unidos como terra promisoría, a escisión do medio familiar, as vivencias da nenez a mocidade. Nostalgia e paixón señoeran estas páxinas da primeira novela de Hijuelos. *Os reis do mambo tocan cancións de amor* (1990) é un asedio xa definitivo ó territorio explorado na novela anterior, e un indubidable acerto.

Novela de ampla extensión, trabada a súa trama ó xeito da cara e a cruz dun disco, *Os reis do mambo...* é a historia da existencia de dous irmáns, de dous músicos cubanos que marchan á mítica Norteamérica -centro da música quente- para se abrir camiño e triunfar como músicos. E en efecto, desde a voz dun deles, cando xa ten a súa vida estragada polo alcohol e continúa a senti-la anguria polos morte do seu irmán, eterno namorado da fermosa María, chéganos a peripecia dos Castillo, os reis do mambo, que rematan por pertencer á élite musical caribeña que fai furor en EE. UU. aló pola metade do século.

As dificultades da instalación na nova terra, o culto á amizade entre os cubanos e o senso da familia, a dureza do traballo cotián, alternado coas actuacións musicais en clubs e salas de festas, as lembranzas de Cuba van pautando a vida dos irmáns. *Os reis do mambo...* é unha novela dun contar que engaiola ó lector. Case por definición, estamos ante a novela do amor fraterno, da sensualidade e da anguria. Novela na que vitalismo e tristeza van parellos e que, en última instancia, constitúe unha homenaxe á



música. En definitiva, e para non nos alongar máis tratando dunha obra que de seguro xa coñecerán, as oito edicións que se fixeron dela entre 1990 e 1992 falan con claridade da súa entusiásticas acollida polo público lector.

Pero se do protagonismo dos irmáns Castillo pasamos ó da familia Del Pino, estaremos ante *Soñar en cubano*, unha "opera prima" de Cristina García. A obra manifesta, por unha banda, unha técnica dislocadora do lineamento da fábula, o que repercute na manipulación da temporalidade -unha moi extensa temporalidade- en diferentes e alongados planos. Pero temos tamén un xogo de perspectivas a través da concorrencia de diferentes voces narrativas, femininas todas elas. E sería un erro non mencionala prosa, en páxinas cheas de lirismo,

a carón doutras de grande forza dramática. En fin, o rexistro epistolar alterna coa lingua falada nun ton sinxelamente coloquial.

Cristina García puxo en pé na súa novela a pequena saga de Celina del Pino e a súa familia, en especial das súas fillas. O desamor, a loucura, os sonhos, a santería, a sensualidade ou a soidade son algúns motivos narrativos de presenza reiterada ó longo da fábula narrativa. Estamos diante dunha novela que privilexia os personaxes de muller e que, como é norma case xeral entre os membros do "Grupo hispano" de narradores, incide na oposición xeracional, no contraste entre as condicións, cultura e formas de vida dos dous ámbitos especiais (cubano e ianqui). Se en personaxes coma Lourdes hai unha visión mitificadora da vida ianqui, en Pilar, a súa filla, vemo-lo contrario, un desexo de retorno á terra perdida. E toda a peripecia familiar está percorrida por unha visión crítica do proceso revolucionario cubano nas súas consecuencias políticas, sociais e individuais.

Tamén é feminina, aínda que individual neste caso, a perspectiva desde a que a narradora refire a historia recollida en *Unha casa en Mango Street*. Sandra Cisneros domina o narrar curto, condensado; é a súa arte a do pequeno, sinxelo e cotián. Por iso é a súa unha novela-mosaico, que está configurada en breves viñetas.

O acerto definitivo é o ton no que se conta. Un ton que semella estar cheo

de espontaneidade, lixeireza, axilidade e frescura, e que se comprace en reparar nas pequenas cousas, nas anécdotas que son o pan e o sal do vivir diario, mais que a narradora consegue ascender á categoría de pequenos pero importantes acontecementos. E, acá e alá, dispersamente, a marxinação dos hispanos no arrabalde da gran urbe, a violencia e a precariedade, a falla de traballo, a revelación da morte no seo familiar e as vivencias da infancia e da adolescencia. Todo isto nunha prosa sincopada, ategada de emoción, de rápido trazo. Todo semella bulir informe e sorprendente da vida, pero iso é a sabedoría da escritora, que non deixa de transmitir unha mensaxe última de esperanza nun futuro mellor.

A nosa máis recente lectura e a de *De como as mozas de García perde-*



ron o seu acento, novela que refire a historia dun matrimonio dominicano que foxe da illa debido á dictadura exercida nela pola familia Trujillo. Os García, da aristocracia rural dominicana, teñen que se asentar no novo país, que os considera "spics" ou "dominican-york" polo seu acento hispano. O idioma, a lingua, é atranco e limitación sinal de identidade que marxina e orixina máis dun trauma na familia, un eido do vello patriarcalismo do que as rapazas, as "fillas de García" tentan liberarse.

Coma nas novelas anteriores, temos nesta máis dunha clave autobiográfica da escritora, e coma na de Cristina García, os personaxes femininos son moi superiores ós masculinos, entre os que o machismo é pauta de comportamento que a novelista parodia. Sen que estean ausentes as olladas críticas á dictadura, non é esta unha novela política, senón máis ben unha crónica familiar que abrangue diferentes xeracións. Anotemos así mesmo a polifonía de voces narrativas, as constantes alteracións da temporalidade e a recorrencia de diversos motivos narrativos nos que a autora profundiza, afonda, matiza unha e outra vez.

Non hai aquí nin amargura nin acritude. Estamos, mellor, ante un testemuño cheo de vitalidade e forza, contado con sinxeleza e autenticidade. a prosa posúe intres líricos, pero o seu vreiro é o da coloquialidade. Todo isto fai desta novela unha obra en verdade entrañable e cargada de humanidade. En último termo, Julia Álvarez condúcenos por unha ruta de tránsito e encrucillada. No

seu percorrido polos personaxes, estes sofren, dunha parte, a chamada da terra, da infancia e das raíces; doutra, loita neles o engano dunha vida de abundancia material, de liberdade, de hábitos de meirande modernidade lonxe da rixidez familiar marxinatora da muller.

Dos sorrisos e lágrimas, dos soños e das lembranzas, das perdas e dos achados, do pasado e do horizonte do porvir, que enchen as vidas das mozas, fálanos esta novela que deixa grata memoria.

Quen teña a curiosidade de ler a Óscar Hijuelos, Sandra Cisneros, Cristina García ou Julia Álvarez disfrutará, primeiramente, de boa literatura narrativa. Logo, terá a visión privada -filtrada polas imaxinación creadora- dunha situación, dinámica e actual, da realida-

de da presente década no continente americano. Nos Estados Unidos, o pulo do continxente hispano é día a día máis importante nos ámbitos da política, a cultura e o tecido social. Subsiste, de certo, a marxinalidade, pero xa non é norma nin xeral nin única. É máis ca posible, pois, que o "Grupo hispano" que rematamos de presentar e que está só nos seus comezos de manifestación creadora, adquira sobranceiro revelo. Sexa como sexa, as bases están postas. E agás no caso cubano, certamente nun intre crítico que descoñecemos que desenlace terá, a emigración de hispanos de Centroamérica e México ós Estados Unidos continúa a ser unha constante por motivos ben coñecidos. Dunha das múltiples repercusións dese feito, que coidamos de interese, temos falado nestas liñas.

ANÁLISE DE VARIABLES PERSOAIS E FAMILIARES

implicadas no consumo de drogas en adolescentes galegos

*M. D. Domínguez, A. J. Torres, A. Gómez, J. Mazaira
I. Gómez-Reino, I. Gómez, D. Ferreiro, A. Rodríguez*
Facultade de Medicina e Odontoloxía. Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Existe a opinión consensuada de que o consumo de drogas por parte dos adolescentes constitúe un problema urxente de saúde pública. Non resulta sorprendente que no campo da investigación se estea a prestar unha especial atención ó estudio do devandito consumo e dos factores que nel poidan estar implicados.

A situación do uso de drogas en España non parece diferenciarse da que hai noutros países desenvolvidos. Neste contexto, os datos obtidos en diferentes Comunidades Autónomas (Torres, 1985; Cortaire, 1981; García, 1985; Calafat, 1989) contribúen con tres descubrimentos significativos dende o punto de vista social e médico: 1º, coa excepción do alcol e do tabaco, os derivados do cannabis constitúen as drogas con maior índice de consumo entre os adolescentes; 2º, na adolescencia existe unha especial tendencia ó policonsumo; e 3º, parece

que o consumo de drogas se inicia a idades cada vez mais precoces.

No que respecta a Galicia, no ano 1988 a Cátedra de Psiquiatría de Santiago de Compostela asina un convenio coa Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia có gallo de analizar diferentes aspectos de saúde mental nos adolescentes galegos de 12 a 18 anos. Como parte integrante deste amplo proxecto, iníciase unha liña de investigación destinada ó estudio da problemática do uso de drogas na adolescencia, e dos factores que dalgún xeito están implicados no consumo.

Como continuación dun traballo anterior (Torres, 1991) no que expoñíamolos datos preliminares relativos á epidemioloxía do consumo de drogas nos adolescentes galegos, neste estudio preséntanse os resultados referentes a algunhas variables relacionadas co uso de drogas nos xoves de 12 a 18 anos da nosa comunidade autónoma.

Obxectivos

A principal meta deste estudo é a análise das correlacións existentes entre pautas de consumo de drogas na adolescencia e:

- variables persoais: antecedentes persoais de diagnóstico e/ou tratamento psiquiátrico;
- variables familiares: presenza de patoloxía física severa e/ou crónica nos proxenitores, e antecedentes psiquiátricos de primeiro grao na familia.

2. METODOLOXÍA

Mostra

O proceso de mostraxe explícase polo miúdo noutro traballo (Gómez-Reino, 1991). En resumo, trátase dunha mostra aleatoria e estratificada formada por 2.550 individuos de 12 a 18 anos de idade. Esta mostra representa a totalidade da poboación adolescente de Galicia (N=298.548) cun máximo de fiabilidade.

Dos 2.550 adolescentes, o 49% son homes e o 51% mulleres. A distribución por idades indica que o 41% ten entre 12 e 15 anos, e o 59% entre 16 e 18 anos. De acordo co hábitat, os individuos distribuíronse en dúas categorías: áreas urbanas (>20.000 hab.), que representan o 51% da mostra, e áreas rurais-intermedias (<20.000 hab.), que responde ó 49% restante.

Recollida de datos

Os datos utilizados neste estudio obtivéronse mediante a entrevista persoal realizada por un equipo de enquisadores profesionais, e utilizando como base o Cuestionario Xeral elaborado pola Cátedra de Psiquiatría da Facultade de Medicina de Santiago de Compostela. Segundo diferentes estudos (Rouse, 1985; Single, 1975) esta técnica de recollida de datos resulta ser un método fiable para recoller información sobre consumo de drogas en adolescentes.

Da versión orixinal do Cuestionario Xeral constituída por 89 ítems, nós utilizamos neste estudio os relativos ás variables persoais e familiares ás que faciamos mención ó propoñe-los obxectivos.

Análise dos datos

Os datos deste estudio foron procesados utilizando o Paquete Estatístico para Ciencias Sociais (SPSS/PC+), na súa versión 3.1. As correlacións de variables realizáronse mediante Táboas de Continxencia e a Proba do Chi-cadrado.

3. RESULTADOS

Epidemioloxía do consumo de drogas nos adolescentes

Dos datos obtidos nun estudio previo (Torres, 1991), e que reflecten a situación epidemiolóxica do consumo

de drogas nos adolescentes da Comunidade Autónoma Galega, destacamos:

1. O 27.5% dos adolescentes consumen algún tipo de droga.

2. Pauta de consumo: 22.9% ocasional e 4.6% habitual.

3. O consumo predomina significativamente en homes de 16 a 18 anos de idade, e no hábitat urbano.

4. O consumo de drogas coexiste con outra psicopatoloxía, valorada mediante o G.H.Q.-60.

5. Obsérvase unha correlación positiva entre o consumo excesivo de alcohol por parte dos proxenitores e o

uso de drogas na descendencia adolescente.

A seguir, pasamos a describi-los resultados referentes ás variables obxecto de estudio neste traballo.

Consumo de drogas e variables persoais

A presenza de antecedentes psiquiátricos persoais, investigada a través de dúas preguntas alusivas á existencia de enfermidade mental e/ou tratamento psiquiátrico previo, correlacionou positivamente co consumo de drogas. Segundo se expón na Figura 1, atopamos diferenzas altamente significativas, no referente a pautas de consumo, entre os que manifestan non ter padecido previamente unha enfermidade nerviosa ou

FIGURA 1 CONSUMO DE DROGAS E ENFERMIDADE MENTAL PREVIA

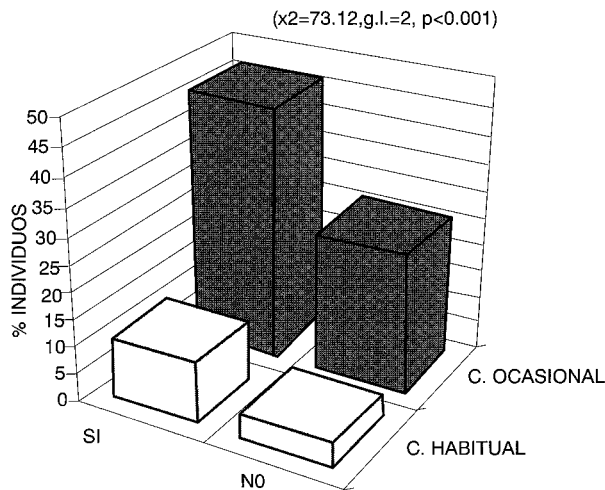
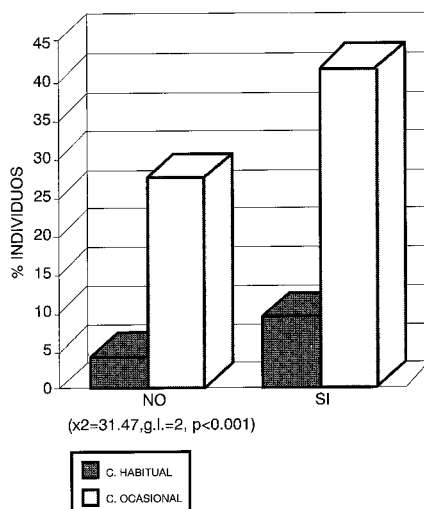


FIGURA 2 CONSUMO DE DROGAS E TRATAMIENTO PSIQUIÁTRICO PREVIO



mental, e os que refiren tela padecido nunha ou varias ocasións. Así, nos adolescentes con antecedentes de trastorno psiquiátrico obsérvase un maior consumo ocasional e habitual con respecto ó grupo sen antecedentes. Esta tendencia confírmase para ámbolos dous sexos, hábitats e grupos de idade considerados.

Do mesmo xeito, atopáronse diferenzas estatisticamente significativas entre os individuos que refiren ter recibido tratamento psiquiátrico previo e os que non (Figura 2). Nos adolescentes con antecedentes de tratamento psiquiátrico as porcentaxes de consumos ocasional e habitual son máis elevadas cás do grupo de individuos sen tratamento psiquiátrico previo.

Ó analiza-las correlacións entre o consumo de drogas e os antecedentes de

tratamento psiquiátrico en función das variables demográficas, atopamos que tal asociación é significativa para o sexo feminino e para o grupo de idade de 16 a 18 anos, non atopándose diferenzas no que respecta ó hábitat.

Consumo de drogas e variables familiares

As variables familiares analizadas tamén amosaron unha correlación positiva co consumo de drogas (Figuras 2 e 3).

Cando considerámo-la presenza de enfermidade física severa e/ou crónica nos proxenitores (pai, nai, ou ámbolos dous), observamos unha maior porcentaxe de consumidores; incrementándose ó investiga-la pauta de consumo habitual, especialmente nos homes. Aínda que a significatividade estatística nesta variable non foi destacable, esta tendencia

mantívose nos dous grupos de idade. No medio rural tamén se atoparon as tendencias sinaladas, e de xeito mais significativo ca na área urbana.

Para rematar, atopamos unha asociación fortemente positiva entre a variable antecedentes psiquiátricos na familia de primeiro grao e prevalencia de consumo de drogas nos adolescentes (Figura 4). O consumo ocasional preséntase no 31% dos adolescentes fronte ó 21% dos que non refiren os devanditos antecedentes. Considerando o consumo habitual, a porcentaxe é superior nos adolescentes con antecedentes psiquiátricos familiares, e diminúe naqueles que non contan cos devanditos antece-

dentos. Esta relación positiva confirmouse con gran significatividade para ámbolos dous sexos, en ámbolos dous hábitats e para o grupo de idade de 16 a 18 anos.

4. DISCUSIÓN E CONCLUSIÓN

Da mesma maneira ca noutras investigacións previas, no noso estudio confirmase que a presenza de antecedentes psiquiátricos familiares e persoais, e a existencia de proxenitores con enfermidade física severa, constitúen variables dalgún xeito implicadas no consumo de drogas nos adolescentes galegos.

FIGURA 3 CONSUMO DE DROGAS E ENFERMIDADE FÍSICA SEVERA NOS PROXENITORES

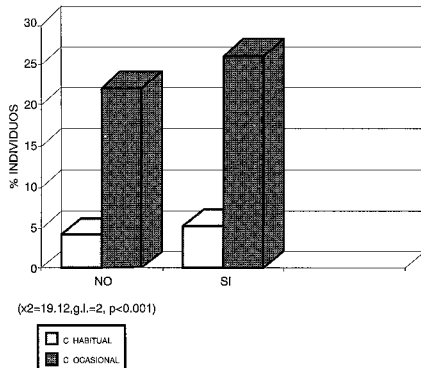
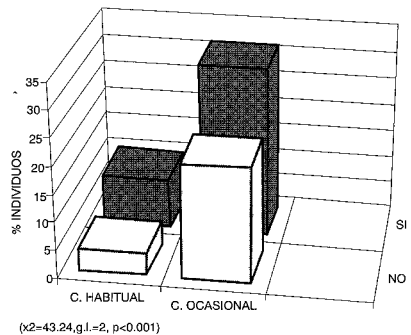


FIGURA 4 CONSUMO DE DROGAS E ANTECEDENTES PSIQUIÁTRICOS FAMILIARES



Atopamos que os antecedentes psiquiátricos, tanto persoais coma familiares, permiten distinguir significativamente os adolescentes consumidores dos non consumidores, e incluso os que utilizan unha pauta de consumo ocasional ou habitual. Este descubrimento é compatible cos datos aportados por Deykin (1986), Schuckit (1983), e Winocur (1979), e pode integrarse nunha das hipóteses de Meyer (1986), na que coída que a psicopatoloxía familiar e persoal é un factor de risco para o subsecuente desenvolvemento de abuso de sustancias.

Por outra banda, a correlación atopada no noso estudio entre consumo de drogas na adolescencia e presenza de enfermidade física severa nos proxenitores, pódese comprender como propón Brown (1989); interpretamos esta derradeira variable coma un acontecemento vital estresante que pode repercutir negativamente na esfera emocional do adolescente.

Esta investigación utiliza o método de enquisa e ten, polo tanto, as súas limitacións inherentes a este tipo de deseño. Como xa comentabamos noutra parte deste estudio, existen grandes evidencias no campo da investigación de que esta técnica é válida e fiable no estudio de consumo de drogas en adolescentes. Sen embargo, os deseños transversais prohiben establecer relacións causais. Por esta razón, nós só poderemos concluír que as variables familiares e persoais analizadas constitúen factores de risco para o consumo de drogas na adolescencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, S.A.: "Life events of adolescents in relation to personal and parental substance abuse", *Am. J. Psychiatry*, 146, 1989, 484-489.
- Calafat, A., e outros: "Consumo de drogas en enseñanza media: comparación entre 1981 y 1988", *Drogodependencias*, 14/1, 1989, 9-28.
- Cortáiz, R.; J. Basterra, e J.R. Varo: "Situación de Navarra respecto al uso de drogas", *Drogalcohol*, 6/3, 1981, 141-151.
- Deykin, E.Y.; J.C. Levy, e V. Wells: "Adolescent depression, alcohol and drug abuse", *Am. J. Public Health*, 76, 1986, 178-182.
- García, J.R., e outros: "Estudio del consumo de drogas en una muestra de estudiantes de enseñanza media de Valladolid", *Drogalcohol*, 10/2, 1985, 67-71.
- Gómez-Reino, I., e outros: "Consideraciones metodológicas en un estudio comunitario transversal de salud infanto-juvenil en la Comunidad Autónoma de Galicia", Poster, I Congreso da Sociedade Española de Epidemiología Psiquiátrica, Palma (Baleares), Septiembre, 1991.
- Meyer, R.E.: *Psychopathological and addictive disorders*, New York, Guilford Press, 1986.
- Rouse, B.A.; J.N. Kozel, e L.G. Richards (Eds.): *Self-report methods of estimating drug use: meeting current challenges to validity*, NIDA Research Monograph 57, DNHS Publication no. (ADH) 85-1402, Washington, Government Office, 1985.
- Schuckit, M.A.: "Alcoholic patients with secondary depression", *Am. J. Psychiatry*, 140, 1983, 711-714.
- Single, E.; D. Kandel, e B.D. Johnson: "The reliability and validity of drug use responses in a large longitudinal survey", *J. Drug Issues*, 5, 1975, 426-433.
- Torres, M.A., e outros: "El consumo de drogas de abuso en la población estudiantil de bachillerato superior de la provincia de Valencia", *Drogalcohol*, 10/1, 1985, 15-20.
- Torres, A.J., e outros: "Consumo de drogas en una muestra comunitaria de adolescentes: comorbilidad, variables demográficas y familiares", Comunicación 6 I Congreso da Sociedade Española de Epidemiología Psiquiátrica, Palma (Baleares), Septiembre, 1991.
- Winocur, G.: "Alcoholism and depression in the same family", en *Alcoholism and affective disorders: clinical, genetic and biochemical studies*, Editado por D.W. Goodwin, Erickson, C.K. Jamaica, NY. SP Medical and Scientific Book, 1979.

ANÁLISE E DIAGNÓSTICO DAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DIGLÓSICAS CARA Ó IDIOMA GALEGO

Liñas xerais de intervención educativa (Alumnos de 8º de EXB).

M^a Luisa Alonso Escontrela
Universidade de Vigo

Este traballo foi financiado pola Universidade de Vigo e pola Xunta de Galicia (proxecto XUGA 37202A91)

INTRODUCCIÓN

Este traballo constitúe unha aproximación ás actitudes lingüísticas diglósicas cara o idioma galego de alumnos de 8º de EXB, do hábitat urbano. Ten un carácter diagnóstico e cuantitativo. Non obstante, cómpre dicir, de entrada, que a énfase da investigación non está posta na validez externa ou poder de xeneralización, senón en expoñer e propoñer marcos teóricos capaces de fundamentar, xustificar e xerar liñas de intervención educativa nas actitudes lingüísticas.

A diglosia é un fenómeno socio-lingüístico que foi abordado desde distintas perspectivas e, por tanto, desde disciplinas diferentes. As propostas lingüísticas e sociolingüísticas, con enfoques sincrónicos e diacrónicos, fixeron

posible o desenvolvemento dun marco teórico explicativo e a identificación das causas histórico-sociais que a motivaron. Este bagaxe de coñecementos permitiu a análise e conseguinte diagnóstico de comunidades diglósicas.

Por outra banda, a psicoloxía social desenvolveu un importantísimo coñecemento teórico-explicativo das actitudes e a súa relación co comportamento individual e social. A aplicación dese marco teórico ós fenómenos lingüísticos e, en concreto, ó problema diglósico, permítenos relacionar neste traballo actitudes e diglosia. Porque, en efecto, no comportamento diglósico subxacen actitudes negativas cara ó idioma, que condicionan e orientan o dito comportamento.

OS OBXECTIVOS DA INVESTIGACIÓN

Intento que a investigación responda a un dobre obxectivo:

1. Identificar, analizar e diagnosticar as actitudes lingüísticas cara ó idioma galego que subxacen no comportamento lingüístico dos alumnos de EXB (8º de EXB). Naturalmente, tal análise e diagnóstico requiren un marco teórico explicativo das actitudes, que, neste caso, é o modelo da "acción razoada" de Fishbein e Azjen (1975), modificado por Azjen e Fishbein (1980).

2. Xustificar e xerar a partir dese diagnóstico as liñas xerais dunha intervención educativa encamiñada a modificar aquelas actitudes negativas que sosteñen conductas sociais diglósicas.

A EDUCACIÓN DE ACTITUDES

A dimensión educativa, tanto teórica coma tecnolóxica e práctica, da diglosia, foi, no meu entender, escasa no que atange á relación desta coas actitudes. Quero dicir que a intervención educativa insistiu nos programas exclusivamente filolóxicos, e obviou os encamiñados a cambiar as actitudes negativas cara a un idioma en actitudes positivas respecto a ese valor cultural.

Quizais non nos debería estrañar esa situación se temos en conta que a educación de actitudes e valores, en xeral, e, polo tanto, tamén dos lingüísticos, estivo certamente arredada das tarefas educativas formalizadas -concretamente, do currículo explícito, que non, desde logo, do oculto-, a pesar de que en importantes traballos se puxo de relevo a

súa importancia (Faure, 1973; Botkin, 1979; Escámez e Ortega, 1986). E tamén a pesar de que, referíndonos concretamente a España, xa a Lei de Educación de 1970 e os Programas Curriculares nos Plans de Estudio demandaban, inda que timidamente, a súa intención por parte do sistema escolar.

Non entro nas causas de tal situación. Limitome a sinalar que actualmente poden detectarse indicadores de cambio. Por exemplo, paréceme certamente significativa a publicación doutro tipo de traballos relativos á educación de actitudes e valores, que engaden, ás formulacións teóricas, outras de carácter tecnolóxico, que, como tales, inclúen programas de intervención (Escámez, Ortega e Saura, 1987; Escámez, Ortega e Gil, 1989; Ortega e Mínguez, 1988; Ortega e Saura, 1990; Martínez e Puig, 1991).

Ademais, abonda cunha simple ollada ós actuais Plans Curriculares nos Plans de Estudos, o Deseño Curricular Base de Educación Infantil e Primaria (DCB), para decatármonos de que os obxectivos e contidos relativos ás actitudes e valores -entre os que incluímos de tipo lingüístico- ocupan, aproximadamente, unha terceira parte. Parece entón que, como sinalan Ortega e Saura (1990) deixaron de identificarse produto educativo con, exclusivamente, coñecemento científico, e que de xeito categórico a sociedade demanda da escola unha intervención pedagóxica que atenda a educación de actitudes e valores.

ACTITUDES E DIGLOSIA

Galicia foi caracterizada polos sociolingüistas como unha sociedade diglósica (Alonso Montero, 1973). Se temos en conta que unha situación social deste tipo o é, entre outras razóns, polas actitudes negativas que desenvolveu en torno do idioma B -neste caso, en torno do galego- podemos entende-la importancia que adquire unha intervención educativa encamiñada a transformar en positivas as actitudes negativas. Isto non quere dicir que pretenda reducir a diglosia a un problema de actitudes. A cuestión é, sen dúbida, demasiado complexa como para explicala desde un só factor. Son consciente, por tanto, de que o que aquí trato é só unha dimensión do problema.

Diversos traballos relativos ó diagnóstico da situación do idioma galego na poboación estudiantil de Galicia (Fernández, 1983; Monteagudo, e outros, 1986; Rubal e Rodríguez Neira, 1987; Rodríguez Neira e López Martínez, 1988; Rubal, 1992) poñen de manifesto un marcado desfasamento entre dúas competencias lingüísticas: a competencia "coñecemento do galego" -con tres subcompetencias: ser capaz de falar, escribir e le-lo galego- e a competencia "competencia lingüística" -uso efectivo do galego como vehículo habitual de comunicación-. Mentres un 80% de universitarios de Santiago manifestan unha alta competencia oral, escrita e lectora, só un 20% o usa habitualmente en contextos informais, e un 10%, en formais.

Só un 5% o utiliza como vehículo habitual de comunicación escrita.

Ante tal diagnóstico, caben múltiples consideracións aínda que son dúas as que me parecen de suma importancia:

1. ¿A que se debe ese desfasamento entre a competencia "coñecemento do galego" e a competencia "uso efectivo e habitual do galego"? ¿Como se explica que unha elevada porcentaxe de xoves estudantes galegos son capaces de falar, ler e escribir correctamente o idioma propio da Comunidade e, sen embargo, non o falan, non o len, nin o escriben habitualmente? A causa hai que situala nas actitudes negativas que se desenvolveron a través dos distintos contextos sociais cara ó seu propio idioma. Porque iso é, en definitiva, unha sociedade diglósica: aquela que xerou avaliacións afectivas (actitudes) negativas cara a unha lingua que lle é propia.

2. A segunda consideración podería formularse deste xeito: ¿Que responsabilidade lle cabe atribuír á escola?. Desde logo, decátome de sobra de que o comportamento lingüístico ven determinado por múltiples variables, e de que son igualmente varios os contextos que o conforman. Polo tanto, estou lonxe de lle querer imputar á escola as causas do comportamento lingüístico, pois, como sinala Rubal (1987, p. 49 "... o destino das linguas non se decide nas escolas, senón fundamentalmente fóra delas.")

De todas formas, a afirmación anterior non nos pode facer esquecer que o comportamento lingüístico dunha poboación si garda relación coa escola. Con respecto a isto, facémo-las seguintes observacións:

1. Que un modelo educativo lingüístico que utilice a lingua débil só como obxecto de análise (disciplina) e non como vehículo de instrución o que fai é perpetua-la desigualdade entre esa e a lingua forte, tal e como sinalaron coñecidos sociolingüistas (Lambert e Tucker, 1972; Fishman, 1979; Siguan, 1983; Siguan e Mackey, 1989; Ninyoles, 1991).

2. Que tendo a diglosia implicacións de actitudes, como xa dixeran anteriormente, a escola non pode reduci-la súa intervención a programas exclusivamente filolóxicos e obviar unha intervención sistemática e intencional encamiñada a muda-las actitudes negativas cara a un idioma en actitudes positivas cara a ese valor cultural. En efecto, numerosos autores salientan que un compoñente esencial da educación bilingüe nunha sociedade diglósica é o compoñente de actitude (Lambert e outros, 1964; Cooper e Fishman, 1974; Gardner, 1982; Bouchard e Giles, 1982).

Esta tendencia que demanda da escola unha atención ás actitudes lingüísticas podémola observar tamén en diversos autores galegos. Un bo exemplo pode se-lo seguinte texto de Rábade (1991, pp. 65 e 66): "... As alumnas e alumnos que nos chegan ás aulas non

traen tampouco unha actitude afectivo positiva clara para o idioma de Galiza. E unha institución escolar, xa desde a infancia, deberá traballar a aprendizaxe posterior, así como a instalación consciente e duradeira no referido código..."

Pódese facer tamén referencia ó actual Deseño Curricular Base de Educación Primaria da Comunidade Autónoma, editado pola Xunta de Galicia (1991). Nel confírmase a importancia que se lle asigna ás actitudes lingüísticas. O texto que se transcribe a seguir é significativo: "... as actitudes contrarias, contextuais e familiares, e, en xeral, os prexuízos sobre a L2 (lingua 2) inflúen negativamente na súa aprendizaxe, así como as actitudes non belixerantes, abertas e amigables, facilitan o proceso. Cómpre, pois, ter en conta estes aspectos á hora de deseña-la aplicación dun programa de ensino bilingüe nunha sociedade con comportamentos diglósicos como a galega."

3. Que a escola é unha institución configuradora de actitudes de todo tipo, polo tanto, tamén lingüísticas. Foino, de sempre, a través máis do currículo oculto ca do explícito. É hora de que aborde esa tarefa de xeito explícito, intencional e sistemático.

Isto non quere dicir que o problema diglósico poida superarse con tratamentos exclusivamente pedagóxicos (Ninyoles, 1991; Rodríguez, 1991). O que pode face-la escola é coaduxvar na súa superación.

4. Que, en definitiva, o que parece claro é que se as actitudes predispoñen e orientan a conducta do suxeito, un cambio nelas, terá algunha repercusión nesta.

O MARCO TEÓRICO: CONCEPTO DE ACTITUDE E ACTITUDE LINGÜÍSTICA

Se na diglosia subsisten actitudes negativas cara a un idioma e se as actitudes se desenvolven e se mudan nos distintos contextos sociais, a escola debe facer un esforzo importante co fin de fomentar actitudes positivas cara ó idioma galego e modificar aquelas outras negativas que xa o alumno posúe.

Pero non se pode intervir pedagogicamente naquilo que se descoñece. Polo tanto, haberá que ocuparse do concepto de actitude para pasar despois a especifica-lo de actitude lingüística.

A actitude é un constructo altamente investigado e sobre o que dispoñemos de distintas explicacións e interpretacións. Por exemplo, Allport identifícaa coa idea ou crenza que orienta a acción; Thurstone, coa avaliación afectiva dun obxecto social; Bandura, coa resposta cara a un obxecto-. Estas teorías teñen en común que consideran a actitude un constructo unifactorial.

Na actualidade, un conxunto de investigacións levou a unha concepción multifactorial da actitude. O modelo de Fishbein e Ajzen (1975), reformulado por

Ajzen e Fishbein (1980), é un deles; que, por certo, foi utilizado como marco de referencia en diversos traballos por algúns investigadores españois (Becona, 1986; Escámez, Ortega e Saura, 1987; Escámez, Ortega e Gil, 1989).

Os autores entenden por actitude a valoración afectiva positiva ou negativa dun obxecto social dado, que predispón e orienta a conducta do suxeito. Pero é, átrévome a reiteralo, un constructo multifactorial. En efecto, intégrano catro factores. O cognoscitivo, relativo ó que a persoa pensa, cre, opina en torno do obxecto de actitude: toda a información que o suxeito foi acumulando a través da educación informal, non formal e formal. O compoñente afectivo, o máis característico da actitude relativo ó que a persoa sente sobre o obxecto social, e como o valora. O compoñente conativo ou intención, que fai referencia á conducta que a persoa pensa realizar. Finalmente, a conducta relativa a actos observables que o suxeito realiza.

Para os efectos deste traballo, é importante entender que a conducta humana non é inconsciente, senón que está influenciada -que non determinada, hai outras variables que a influencian- polas actitudes, e estas dependen das crenzas de todo tipo en torno do obxecto social de actitude. Polo tanto, as actitudes dos individuos cara a un obxecto social, que orientan a conducta que ten que ver con ese obxecto, son variables dependentes das crenzas relevantes relativas ó devandito obxecto.

¿Como conceptualizámo-la actitude lingüística a partir do modelo exposto? Entendémo-la como a valoración positiva ou negativa dunha lingua e do seu uso - neste caso, do idioma galego e do seu uso-, que supón unhas crenzas, opinións, informacións en torno da mesma e do seu uso, e que influencia e orienta a conducta lingüística habitual -uso/non uso do idioma galego como vehículo habitual de comunicación-.

HIPÓTESES

O modelo da “acción razoada” de Fishbein e Azjen maila análise sobre a relación actitude-diglosia, previamente efectuada, constitúe unha importante fonte de hipóteses.

Hipóteses substantivas:

* As actitudes cara ó idioma galego dos alumnos de EXB, do hábitat urbano son negativas.

*As actitudes negativas cara ó idioma galego dos alumnos de 8º de EXB, susténtanse en crenzas relativas ó devandito idioma.

Hipótese tecnolóxica:

*Mudar en positivas as actitudes negativas cara ó idioma galego a través da intervención educativa esixe incidir nas crenzas que a sustentan.

MOSTRA

A mostra está constituída por 127 alumnos de 8º de EXB, pertencentes a colexios públicos urbanos de Pontevedra, Vigo e Ourense.

METODOLOXÍA

a) Instrumento de medida.

O cuestionario de medida das actitudes consta de dous tipos de escalas:

1. Escalas bipolares de diferencial semántico, tipo Osgood. Para todas e cada unha das actitudes medidas por este tipo de escala incluíronse sete variantes: agradable-desagradable, activo-pasivo, bonito-feo, moderno-tradicional, culto-inculto, útil-inútil, valioso-indiferente. Cada un dos polos ten dous graos, valorados os negativos con 1 e 2; o intermedio (ni), con 3, e os positivos, con 4 e 5. Os polos positivo e negativo distribúesen ó chou, de tal xeito que unhas veces aparece antes o positivo, e outras, o negativo (véxase o exemplo que inclúo posteriormente).

As actitudes medidas por este tipo de escala son as seguintes:

a) Valoración do galego falado. Utilízalo habitualmente como vehículo de comunicación en distintos contextos: familiar, cos amigos, escolar, rural e urbano.

b) Valoración do galego escrito. Escribir en galego libros de poesía, historia e de matemáticas

c) Valoración de aprenderlles a falar ós fillos en galego (lingua materna).

d) Valoración da lingua galega en si mesma.

Como exemplo de escala, inclúo a seguinte:

“Aprenderlles a falar ós fillos en galego (utilizado como lingua materna) é”:

feo.....fermoso
culto.....inculto
valioso.....indiferente
desagradable.....agradable
activo pasivo
inútil.....útil
tradicional.....moderno

2. Escalas bipolares do tipo de acordo-en desacordo (moi en desacordo, 1; en desacordo, 2; ni 3; de acordo, 4; moi de acordo. 5). As actitudes medidas a través desta escala son estas:

a) Valoración da utilidade práctica: para encontrar traballo, para outras utilidades.

b) Valoración do idioma galego como elemento/factor cultural e de identidade. En ambas actitudes, médironse dúas perspectivas:

b.1. A persoal-individual: utiliza-lo galego habitualmente como vehículo de comunicación contribúe ó meu nivel cultural e á miña identidade como galego.

b.2. A social: utiliza-lo galego habitualmente como vehículo de comunicación contribúe ó nivel cultural e á identidade do pobo galego.

c) Valoración do galego como elemento illante/non illante de Galicia con respecto ós demais pobos de España.

Como exemplo de escala deste tipo inclúo a seguinte:

“Falar habitualmente galego faime sentir máis galego”:

De acordo En desacordo.

O cuestionario foi elaborado a partir do marco teórico da teoría explicativa de actitudes de Fishbein e Azjen, previamente exposto. Validouse a través da opinión de dous expertos e de dúas aplicacións a alumnos de 8º de EXB.

RESULTADOS

Os resultados obtidos foron:

VARIABLES	X	DT
A) GALEGO ORAL:		
V1: contexto familiar	2,44	0,90
V2: contexto amigos	2,91	0,97
V3: contexto escolar	2,41	0,95
V4: contexto rural	2,87	0,95
V5: contexto urbano	2,43	0,87
V6: entre persoas cultas	2,40	0,89
B) GALEGO ESCRITO:		
V7: libros de poesía	3,60	1,08
V8: libros de historia	2,68	1,08
V9: libros de matemáticas	2,24	0,98
C) LINGUA MATERNA:		
V10: lingua materna	2,26	0,96
D) LINGUA EN SI MESMA:		
V11: calidade	2,16	0,9
E) UTILIDADE:		
V12: encontrar traballo	2,95	1,05
V13: ningunha vantaxe	3,83	1,16
F) FACTOR CULTURAL:		
V14: persoal-individual	1,72	0,94
V15: social	2,38	0,98
G) FACTOR DE IDENTIDADE:		
V16: persoal individual	1,17	0,91
V17: social	3,45	1,08
H) FACTOR ILLANTE		
V18: illa a Galicia	3,47	1,09
X=2,63		

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados pon de manifesto o seguinte:

1. Polo que atange ás variables relativas á valoración do galego falado, isto é, ó feito de utilizalo como vehículo habitual de comunicación en distintos contextos sociais (V1, V2, V3, V4, V5, V6), podemos observar que a devandita valoración ou actitude é lixeiramente negativa e con escasa discriminación entre os distintos contextos. A orde, de menor a maior valoración é: ámbito escolar, urbano, familiar, rural, amigos.

2. En canto ó galego escrito (V7, V8, V9), a actitude é lixeiramente positiva no que respecta a escribir en galego libros de poesía e de historia. A valoración é negativa en canto á utilización do galego para escribir libros de matemáticas.

3. É negativa a valoración do idioma galego no reativo a utilizalo como idioma materno (V10). Tamén o é a súa cualificación como lingua (V11).

4. A utilidade práctica do galego (V12, V13) é negativa, o que equivale a dicir que saber/falar galego non axuda a encontrar traballo nin ten outras utilidades prácticas.

5. A valoración do idioma galego como factor cultural é significativamente negativa cando o enfoque é persoal-individual (V14). Sen embargo, está moi próxima á media, aínda que lixeiramen-

te negativa, cando o enfoque é social (V15). Dito doutra maneira, coñecer e falar galego podería influír algo no nivel cultural dos demais, pero non inflúe a penas no "meu" nivel cultural, o que, efectivamente, é contradictorio.

6. Polo que respecta á valoración do galego como factor de identificación, podemos observar tamén un contraste entre o enfoque individual e o social. En efecto, falar galego non inflúe na "miña" identidade persoal como galego (V16). Sen embargo, valórase como factor de identidade do pobo galego (V17).

7. Tamén é considerado como un elemento illante do pobo galego, con respecto ós demais pobos de España (V18).

Se dunha análise pasamos a unha síntese ($X = 2,66$), podemos dicir que a actitude ou valoración do idioma galego é lixeiramente negativa, moi próxima á indiferencia (ni).

LIÑAS XERAIS DE ACCIÓN

Despois de analizadas, identificadas e diagnosticadas as actitudes, estamos en condicións de indicar algunhas liñas xerais de acción. Para tal efecto deberemos recorrer tamén, de novo, ó modelo explicativo "acción racional", que fundamenta e orienta esta investigación, segundo o cal, reitero, as actitudes están sustentadas en crenzas. En efecto, se, por exemplo, un alumno valora negativamente a utilidade do galego é porque cre

que non serve para nada, que non ten unha utilidade práctica, que non lle vai reportar ningún beneficio, etc. Por tanto, a actitude depende (variable dependente) das crenzas (variable independente) e, á vez, aquelas orientan a conducta lingüística.

A partir desta exposición, podemos establecer unha importante liña de acción, xa expresada dalgún xeito na hipótese tecnolóxica anteriormente indicada.

- A educación das actitudes lingüísticas - neste caso, mudar actitudes negativas en positivas- cara ó idioma galego esixe incidir nas crenzas que as sustentan, mediante programas de concienciación. Isto quere dicir, entre outras cousas, que a educación de actitudes lingüísticas supera o estrictamente filolóxico e esixe incidir nas crenzas e valores.

Consecuentemente, intervir pedagóxicamente na escola na educación de actitudes lingüística supón:

1. Planificar, desenvolver e avaliar programas educativos encamiñados a modifica-las crenzas e valores que sustentan as actitudes.

2. Utilizar modelos de ensino-aprendizaxe adecuados á educación de crenzas e valores (Ortega, 1986). Neste sentido, é sabido que o modelo de *participación activa* está considerado como un dos máis importantes, dentro do que dispoñemos de distintos métodos e téc-

nicas (clarificación de valores "role-playing", "libro-forum", análise crítica de textos, análise de casos, etc.).

A hipótese tecnolóxica mantense; é dicir, continúa sendo hipótese. Comprobábase esixir planificar, desenvolver e avaliar programas de intervención educativa seguindo as liñas expostas. Pero ese traballo inda está por realizar. Espero inicialo pronto e, despois de rematado, publica-los resultados.

CONCLUSIÓN

Intentei fundamentar que a modificación de actitudes lingüísticas esixe intervir no cognoscitivo máis ca no afectivo. Certamente, o modelo de Fishbein e Azjen lévanos a unha proposta de intervención educativa ben distinta á tradicional. En efecto, nesta propugnábase que a modificación de actitudes pasaba por incidir directamente na afectividade do ser humano, sen ter en conta que esta dimensión é dependente da dimensión cognitiva.

Non obstante, e xa para concluír, non se debe entender a anterior proposta de intervención pedagóxica en sentido exclusivista. Hai, naturalmente, outras/distintas liñas pedagóxicas de intervención. Como todos sabemos, deberemos fuxir de calquera monismo conceptual e metodolóxico. A proposta hai que entendela, polo tanto, como *unha*, que non *única*, vía de educación de actitudes.

BIBLIOGRAFÍA

- Azjen, I., e M. Fishbein (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- Alonso Montero, J. (1973): *Informe-dramático- sobre la lengua gallega*, Akal, Madrid.
- Becoña, L. (1986): *La relación actitud-conducta*, Imprenta Celta, A Coruña, distribuído por Grial, Santiago.
- Botkin, L.W., e outros (1979): *Aprender, horizonte sin límites*, Santillana, Madrid.
- Bouchard, E., e H. Giles (1982): *Attitudes towards language variation*, Edward Arnold, London.
- Cooper, R.L., e J. Fishman (1974): "The study of language attitudes", *International Journal of the Sociology of Language*, Language Attitudes, nº3.
- Escámez, J., e P. Ortega (1986): *La enseñanza de actitudes y valores*, Nau Llibres, Valencia.
- Escámez, J., P. Ortega, e P. Saura (1987): "Educar en la solidaridad: programa pedagógico", *Revista española de Pedagogía*, nº3.
- Escámez, J., P. Ortega, e R. Gil (1989): "Programa pedagógico para educar en la tolerancia", *Revista Española de Pedagogía*, nº 182.
- Faure, E., e outros (1973): *Aprender a ser*, Alianza Universidad, Madrid.
- Fernández, M. (1983): "La situación de la lengua en Galicia. La lengua de los escolares", en Siquan, M. (Coord.): *Lenguas y educación en el ámbito del Estado español*, Eds. de la Universidad de Barcelona.
- Fishbein, M., e I. Azjen (1975): *Belief, attitude, intention and behavior. An introduction to theory and research*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Fishman, J.A. (1979): *Sociología del lenguaje*, Cátedra, Madrid.
- Gardner, R.C. (1982): "Language attitudes and language learning", en Bouchard, E. e H. Giles: *Attitudes towards language variations*, Edward Arnold, London.
- Lambert, W., e G.R. Tucker (1972): *Bilingual education of children*, The St. Lambert experiment, Rowley Newbury House.
- Marín, R. (1976): *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Miñón, Valladolid.
- Martínez, M., e J.M. Puig (1991): *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Grao, Barcelona.

- Monteagudo, e outros (1986): *Aspectos sociolingüísticos do bilinguismo en Galicia, segundo os alumnos de 2ª etapa de EXB*, Velograf, Santiago.
- Ninyoles, R.L. (1991): *Estructura social e política lingüística*, Ir Indo, Vigo.
- Ortega, P., e R. Mínguez (1988): "La tolerancia como finalidad educativa", en IX Congreso Nacional de Pedagogía: *La calidad de los centros educativos*, Alicante.
- Ortega, P., e C. Saura (1990): "La cooperación solidaria como objetivo educativo", *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 142.
- Rodríguez Neira, M., e M.S. López Martínez (1988): *O galego na Universidade*, Consello da Cultura, Santiago.
- Rubal, X. (1987): "Situación actual y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia" en Siguan, M. (Coord.): *Lenguas y educación en Europa*, ICE, Universidade de Barcelona.
- Rubal, X., e M. Rodríguez Neira (1987): *O galego na universidade*, Consello da Cultura, Santiago de Compostela.
- Rubal, X. (Dir) (1992): *Estudio - inventario de carácter censal sobre a situación e perspectivas do galego no ensino non universitario*, Consello da Cultura, Santiago de Compostela.
- Siguan, M. (Coord.) (1983): *Lenguas y educación en el ámbito del Estado español*, ICE, Universidade de Barcelona.
- Siguan, M., e W. Mackey (1988): *Educación y bilinguismo*, Santillana, Unesco.
- Xunta de Galicia: *Deseño curricular base (Primaria)*, Santiago de Compostela.



Prácticas

- ⇒ Iniciación á factorización de polinomios

María Jesús Butrón Vila

Rosalino Lorenzo Muñiz

- ⇒ Sida; Programa de prevención no medio escolar

Xoán V. Sepúlveda Gradín

- ⇒ As miradas infindas do fabulador

María Xesús Nogueira

- ⇒ Unha proposta didáctica

Maribel González Rey

- ⇒ Educación da sensibilidade artística

Blanca María Rodríguez González

Blanca Nieves González García

Mario Germán Rodríguez Mosquera

INICIACIÓN Á FACTORIZACIÓN DE POLINOMIOS

María Jesús Butrón Vila

Instituto de Bacharelato de Ordes

Rosalino Lorenzo Muñiz

Instituto de Bacharelato Pontepedriña. Santiago

INTRODUCCIÓN

Esta iniciación á factorización de polinomios fíxose dentro da UD «Funcións lineais, afíns e cuadráticas» deseñada e experimentada polos autores, nos últimos cursos académicos, no IB de Ordes e no IB Pontepedriña.

Coñécese a dificultade que teñen os alumnos de 1º. de BUP e de 3º da ESO na aprendizaxe dos polinomios e, sobre todo, na súa factorización, debida en parte ó seu grao de abstracción. Co propósito de facilitar esta aprendizaxe aproveitouse o deseño da UD antes citada, para que os alumnos tivesen un primeiro contacto coa factorización de expresións alxeбраicas nun contexto máis próximo a eles.

As actividades que se presentan e se comentan posteriormente están extraídas da unidade de funcións antes citada. Por ese motivo, algunhas cues-

tións que se formulan nelas ós alumnos non se refiren á factorización. Aínda que aquí a factorización se aborda con actividades de funcións cuadráticas, na UD xa se iniciou nas funcións afíns, o que permitiu introduci-la forma dos factores.

METODOLOXÍA

Un primeiro contacto coa factorización faise a través de descrições de situacións a partir das que os alumnos se senten motivados, e, desta maneira, son capaces de atopar, sen grandes dificultades, a expresión alxeбраica factorizada dunha función cuadrática, sen partir da expresión polinómica sen factorizar.

Posteriormente, os alumnos son quen de asocia-las constantes (dúas delas) que aparecen na expresión alxeбраica factorizada da función, cos valores das abscisas dos puntos de corte da parábola co eixe OX. Nalgunhas activi-

dades preséntanselles varias gráficas de funcións cuadráticas, algunha das cales non corta o eixe OX. Así, os alumnos coñecen cando existe a expresión alxebraica factorizada e, no caso de que exista, atópana.

Por último, como as abscisas dos puntos de corte da gráfica co eixe OX coinciden cos ceros da función, os alumnos asocian estes ceros coa expresión factorizada.

As actividades nas que aparece a factorización están deseñadas de forma que os ceros das funcións cuadráticas sexan números enteiros, agás nas que un deles sexa cero, posto que nese caso a factorización é equivalente a sacar factor común.

Ademais, primeiramente manéxanse funcións cuadráticas nas que o coeficiente do termo cuadrático sexa a unidade ($a=1$), pasando despois a casos en que $a=-1$, para finalmente tratar situacións máis xerais.

COMENTARIOS ÁS ACTIVIDADES

As catro actividades que imos comentar, tomadas como modelos, son ilustrativas do exposto no apartado anterior, aínda que a súa numeración non coincide coa que tiñan na súa experimentación na aula.

Comentario á actividade nº 1

A parte A desta actividade entrégase ós alumnos de forma separada, co fin de que non relacionen, nun primeiro momento, esta parte coas outras dúas e traten de resolvela illadamente.

No punto 3 da parte A, os alumnos, cos seguintes pasos, atopan a expresión $a = (6-x)(4-x)$:

□ Primeiro debuxan os rectángulos para os casos $x=1$, $x=2$, etc

□ Despois calculan a área para estes casos particulares.

□ En terceiro lugar, tratan de atopar unha regra xeral, e despois de discutir en grupos fan razoamentos que poden resumirse da seguinte maneira:

- Se o largo da banda do céspede $x=1$, entón $a = (6-1)(4-1)$.

- Se o largo da banda do céspede $x=2$, entón $a = (6-2)(4-2)$

Chamouse curva patrón PAR a parábola $y=x^2$. Faise referencia a ela no punto 4 da parte C.

No punto 3 da parte B pretendeuse que os alumnos identificasen a expresión polinómica coa expresión factorizada. Non tiveron dificultades en facelo, xa que recorren á multiplicación de polinomios.

No punto 5 da parte C os alumnos son capaces de escribi-la expresión $f(x) = (x-6)(x-4)$ a partir da gráfica da función, aínda que ó observa-la «igualdade» desta gráfica coa parte A algúns «admíranse» da seguinte igualdade:

$$(6-x)(4-x) = (x-6)(x-4).$$

Comentario á actividade nº 2

É similar á actividade anterior. Os alumnos non teñen ningunha dificultade en facela, se previamente resolveron a actividade anterior.

No apartado 3 da parte A, pretendeuse que os alumnos atopasen a expresión $a = (4-x)(4-x)$.

Comentario á actividade nº 3

Nesta actividade xa non se parte de descrições de situacións, senón que se presentan as gráficas de catro funcións cuadráticas, que cortan o eixe OX en dous, un ou ningún punto e, ademais, dúas son cóncavas e dúas convexas. Desta maneira, os alumnos comparan e relacionan as parábolas coas distintas expresións alxebraicas das funcións correspondentes.

No punto 5, os alumnos decátanse das distintas expresións factorizadas segundo a situación da gráfica, así como distinguen as gráficas das funcións que non teñen expresións factorizadas.

Comentario á actividade nº 4

As partes A e B desta actividade entréganselles ós alumnos de forma separada. Con ela introdúcese a factorización de expresións polinómicas cuadráticas cos coeficientes de termos de segundo grao distintos de «+1» e «-1».

No punto 3 da parte A, os alumnos buscan a expresión $a = (12-2x)(4-x)$, usando os mesmos procedementos ca na actividade 1.

Na parte B, ó escribi-la expresión factorizada a partir dos ceros da función, algúns alumnos poñen $f(x) = (x-6)(x-4)$; mais ¿cómo é posible que a imaxe do cero non sexa 48 coma no punto 1?, pregunta algún ou pregunta o profesor. Así, van chegar a que a expresión alxebraica é $f(x) = 2(x-6)(x-4)$.

CONCLUSIÓN

O feito de atoparse coas expresións alxebraicas factorizadas, ó tratar de buscar unha regra xeral para resolver un problema, e de obte-las devanditas expresións a partir dos puntos de corte da parábola co eixe OX, fixo que a factorización de polinomios adquirise algún significado para os alumnos.

Por outra parte, a factorización de funcións polinómicas de terceiro grao pódese facer de forma similar; por exemplo, presentando actividades con ortocentros en vez de con cadrados e rectángulos.

Desta maneira os alumnos comezan a aprender un concepto abstracto da álgebra mediante conceptos xeométricos coñecidos e máis próximos a eles. Isto permitirá, en ocasións posteriores, abordar de maneira máis formal a factorización de polinomios mediante outros métodos.

BIBLIOGRAFÍA

Azcárate, C., e J. Deulofeu: *Funciones y gráficas*, Síntesis, Madrid, 1990.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria: *Deseño Curricular Base. Área de Matemáticas. Educación Secundaria Obligatoria*, Xunta de Galicia, Santiago, 1992.

Grupo Cero: *Matemáticas de Bachillerato 1*, Roberto Guillén, Valencia, 1981.

Guzmán, M., J. Colera, e A. Salvador: *Matemáticas. Bachillerato 1*, Anaya, Madrid, 1987.

Martínez Blanco, J.M.: *Las funciones elementales. Materiales para su aprendizaje activo*, Telde, Barcelona, 1983.

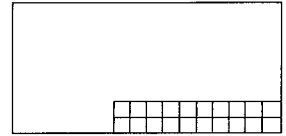
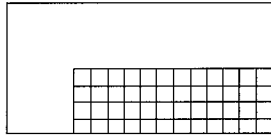
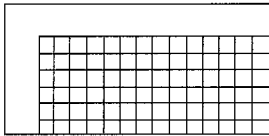
Shell Centre for Mathematical Education: *El lenguaje de funciones y gráficas*, MEC, Servicio Editorial Universidad del País Vasco, Bilbao, 1990.

Vizmanos, J.R., e M. Anzola: *Matemáticas. Algoritmo 1*, Sm, Madrid, 1990.

ACTIVIDADE 1

Parte A

Un cortador de céspede comeza cortando a herba nunha esquina dun campo rectangular e avanza paralelamente a un dos lados do campo. Ó chegar fronte ó outro lado dobra en ángulo recto e continúa cortando paralelo a este lado, e ó chegar ó outro lado volta cortando arrimado á herba xa cortada. O aspecto do campo é progresivamente como indica a seguinte figura:



1 Sabendo que o campo ten 6 dam de longo e 4 dam de largo, completa a táboa que relaciona a largo - x - da banda de céspede costado coa área - a - do céspede aínda sen cortar.

2 Debuxa nun sistema cartesiano os puntos correspondentes ós pares de valores da táboa anterior. Une estes puntos mediante unha curva suave.

3 Acha unha expresión alxebraica que relacione o largo - x - da banda de céspede cortado coa área - a - do céspede que queda sen cortar.

x ~~~~~→ a

1 ~~~~~→

1.5 ~~~~~→

2 ~~~~~→ 8

2.5 ~~~~~→

3 ~~~~~→

3.5 ~~~~~→

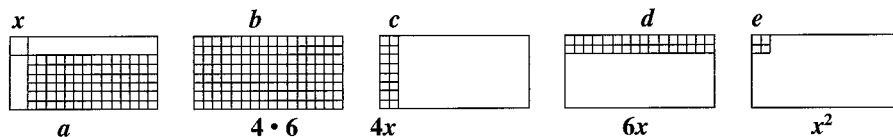
Parte B

Na seguinte figura aparecen sombreadas distintas partes dun rectángulo de 6 dam de longo e 4 dam de largo.

1 Relaciona a superficie sombreada - a - do rectángulo da esquerda coas superficies sombreadas: b , c , d , e .

2 Acha unha expresión alxebraica que relacione o lado - x - do cadrado pequeno coa área sombreada - a -.

3 ¿Esta expresión coincide coa obtida no apartado 3 da parte A?



Parte C

A expresión alxebraica dunha certa función é:

$$g(x) = x^2 - 10x + 24$$

1 Completa a táboa desta función. ¿Qué Observas nas imaxes calculadas?

2 Traza a gráfica desta función.

3 Compara esta parábola coa curva obtida na parte A.

4 Comproba se esta parábola coincide coa curva patrón PAR.

5 ¿Cales son as abscisas dos puntos de corte da gráfica co eixe OX? Escribe a expresión factorizada desta función.

6 ¿Cales son as coordenadas do vértice V da parábola?

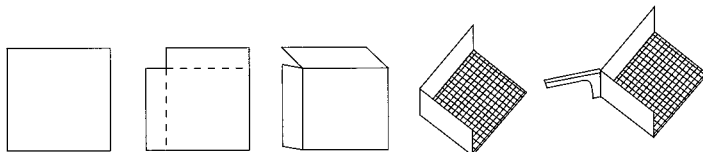
7 Comproba que a expresión dada ó principio é equivalente a $y = (x-5)^2 - 1$. ¿As constantes que aparecen nesta expresión alxebraica teñen algunha relación coas coordenadas do vértice da parábola?

x	$\rightsquigarrow g(x)$
2	$\rightsquigarrow$
3	$\rightsquigarrow$
4	$\rightsquigarrow$
4.5	$\rightsquigarrow$
5	$\rightsquigarrow$
5.5	$\rightsquigarrow$
6	$\rightsquigarrow$
7	$\rightsquigarrow$
8	$\rightsquigarrow$

ACTIVIDADE 2

Parte A

A partir de láminas cadradas de 4 dm de lado unha fábrica fai pas recortando un cadrado como indica a seguinte figura:



1 Completa a táboa que relaciona a lonxitude « x » do lado do cadrado suprimido coa área « a » da base da pa.

2 Representa nun sistema cartesiano os pares de valores da táboa. Debuxa unha curva suave que pase polos puntos.

3 Acha a expresión alxebrica da función que relaciona o lado « x » do cadrado suprimido coa área « a » da base da pa.

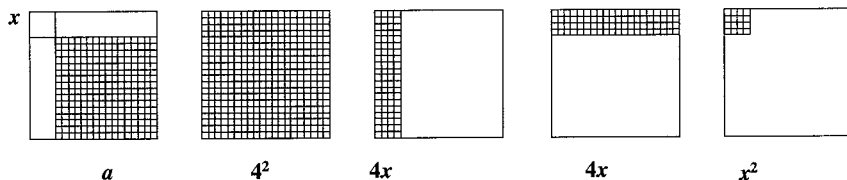
x	~~~~~→	a
0.5	~~~~~→	
1	~~~~~→	9
2	~~~~~→	
2.5	~~~~~→	
3	~~~~~→	
3.5	~~~~~→	0.25

Parte B

Na seguinte figura aparecen sombreadas distintas partes dunha lámina cadrada de lado $l=4$ dm.

1 Acha unha expresión alxebrica que relacione o lado « x » do cadrado pequeno coa área sombreada « a ».

2 ¿esta expresión coincide coa obtida no apartado 3 da parte A?



Parte C

A expresión alxebraica dunha certa función é:

$$f(x) = x^2 - 8x + 16$$

1 Completa a táboa desta función. ¿Qué observas nas imaxes calculadas?

2 Traza a gráfica da función.

3 Compara esta gráfica coa obtida na parte A.

4 Comproba se esta parábola coincide coa curva patrón PAR.

5 ¿Cal é o eixe de simetría desta parábola?

6 ¿Para que valores de «x» é crecente esta función? ¿E para cales é decrecente?

7 ¿Cales son os valores de «x» nos que a función vale cero?

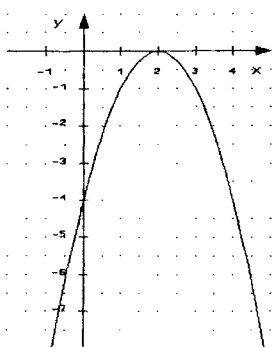
8 ¿Cales son as coordenadas dos puntos de corte da gráfica co eixe OX? ¿Estas coordenadas coinciden con algúns pares de valores da táboa? Acha a expresión factorizada desta función.

9 ¿Cales son as coordenadas do vértice V da parábola?

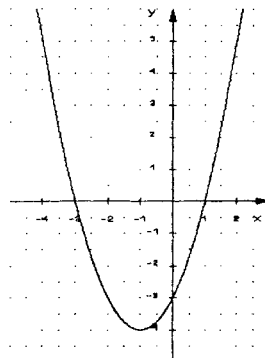
10 Acha a expresión referida ó vértice desta función cuadrática.

x	$f(x)$
1	
2	
3	
3.5	
4	
4.5	
5	
6	
7	

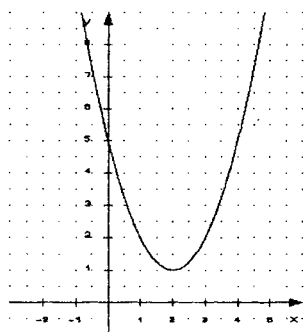
ACTIVIDADE 3



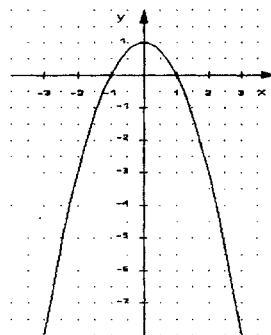
G1



G2



G3



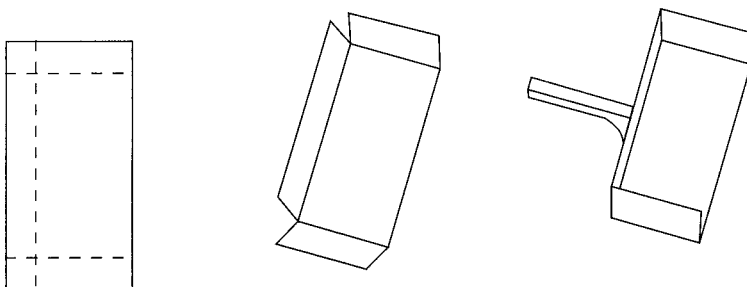
G4

- 1 ¿Estas parábolas coinciden coa parábola PAR?
 - 2 ¿Cales son convexas e cales cóncavas?
 - 3 Algunhas das anteriores parábolas son as gráficas dalgunhas das seguintes funcións. ¿Cales son as expresións e as parábolas que se corresponden?
- | | |
|-------------------|-------------------|
| $y = (x+1)^2 + 1$ | $y = -(x-2)^2$ |
| $y = (x-2)^2 - 4$ | $y = (x+1)^2 - 4$ |
- 4 Acha as expresións referidas ó vértice das funcións correspondentes ás gráficas anteriores.
 - 5 Acha as expresión factorizadas das funcións anteriores.
 - 6 Acha as expresións alxebraicas das funcións que se corresponden coas gráficas anteriores.

ACTIVIDADE 4

Parte A

A partir de láminas de cartón rectangulares de 12 dm de longo por 4 dm de largo fanse pas recortando dous cadrados como indica a figura:



1 Completa a táboa que relaciona o lado «x» dos cadrados suprimidos coa área «a» da base da pa.

2 Traza a gráfica que relaciona a lonxitude «x» do lado dos cadrados coa área «a» da base da pa.

3 Acha a expresión alxebrica que relaciona o lado «x» coa área «a» da base.

x ~~~~~> a

0.5 ~~~~~>

1 ~~~~~>

1.5 ~~~~~>

2 ~~~~~>

2.5 ~~~~~>

3 ~~~~~>

3.5 ~~~~~>

Parte B

1 Traza a gráfica da función $f(x) = 2x^2 - 20x + 48$.

2 ¿É convexa ou cóncava?

3 Compara esta parábola coa gráfica obtida na parte A e coa parábola PAR.

4 Escribe a expresión factorizada desta función.

5 Completa a expresión $y = 2(x - [])^2 + []$ para que sexa equivalente á dada en 1.

SIDA: PROGRAMA DE PREVENCIÓN NO MEDIO ESCOLAR

Xoán V. Sepúlveda Gradín

Colexio Carmelitas. Ourense

INTRODUCCIÓN

Desgraciadamente a infección VIH/SIDA segue representando un importante problema de saúde comunitaria. A sensibilización dos xoves ante este tema é elevada, e demandan constantemente información veraz sobre o mesmo. Cando preguntamos ós estudantes de BUP sobre os temas que lles gustaría que fosen tratados nas titorías, a SIDA aparece sempre entre as súas preferencias, xunto coas drogas e a sexualidade.

Por outra parte, as autoridades sanitarias e educativas recomendan, cremos que moi acertadamente, o establecemento das estratexias educativas que sexan capaces de conseguila a posta en práctica por parte dos xoves de medidas preventivas que se consideren eficaces para impedi-la transmisión da enfermidade.

Coidamos que o centro escolar é o sitio máis idóneo para facer campañas

de prevención sobre problemas e situacións conflictivas ás que o xove se debe enfrontar. A educación ten que englobar non só a instrucción académica senón tamén a formación integral e o desenvolvemento persoal do alumno nun sentido máis amplo. Con moita frecuencia o centro educativo esquécese desta educación integral, e dedícase case exclusivamente ó cumprimento de obxectivos académicos.

No marco deste concepto integral da educación e tendo en conta as demandas dos xoves estudantes de BUP, o Departamento de Orientación do colexio considerou a necesidade de desenvolver un programa preventivo sobre a información VIH/SIDA, cun dobre propósito: por unha parte determinalo nivel de coñecementos que tiñan sobre o SIDA, e por outra darlles respostas ás súas necesidades, proporcionándolles unha información o máis fiel posible sobre a enfermidade, as prácticas de risco e as medidas preventivas eficaces para previlo contaxio.

PROGRAMA DE PREVENCIÓN

- Suxeitos: O programa foi aplicado á totalidade dos alumnos e alumnas de 1º de BUP durante o segundo trimestre do curso 93-94. Pertencen a un colexio privado relixioso. A maioría do alumnado procede da clase media, e media baixa.

- Obxectivos: En primeiro lugar, interesábanos coñecer-lo grao de formación que os alumnos posuían sobre a infección VIH/SIDA. En segundo lugar, determina-la influencia que o programa específico de prevención tería sobre eses coñecementos previos.

Como obxectivos específicos do programa respecto os alumnos propoñíanse:

- Tomar conciencia do problema da SIDA

- Diferencia-los conceptos VIH e SIDA

- Saber cales son os axentes causantes da infección

- Coñecer que só determinadas prácticas de risco posibilitan a transmisión do virus.

- Material: Foi utilizado o programa elaborado pola Xunta de Galicia e titulado "A VIH/SIDA na comunidade escolar : Educar para previr". Este programa componse de:

* Manual: Nel recóllese a información que se impartirá ós alumnos, organizada en unidades con contidos e actividades propias. Os contidos refírense a:

- Historia da infección VIH/SIDA

- Sistema inmunolóxico e o VIH

- Desenvolvemento da infección

- Vías de transmisión do VIH

- Convivencia con persoas portadoras

*Material gráfico: Comprende un total de 50 diapositivas referidas a cada un dos temas tratados no manual.

*Material para o alumno: Constituído por un conxunto de actividades (encrucillados, sopas de letras, etc.) para o alumno, e referidas ós temas expostos.

O programa está organizado de tal maneira que pode ser traballado por distintos profesores en función das súas especialidades, aínda que pode ser levado a cabo por unha soa persoa. No noso caso foi desenvolvido polo autor deste artigo, psicólogo do centro, menos nalgúns aspectos puntuais. O "sistema inmunolóxico e o VIH" tratouno na clase a profesora de Ciencias Naturais.

- Cuestionario: Foi construído a partir dunha selección das preguntas que se incluían nas actividades do alumno, estas relacionábanse cos contidos e os obxectivos propostos.

PROCEDEMENTO

O desenvolvemento do programa comprende as seguintes fases:

1. Aplicación do cuestionario á totalidade dos suxeitos, co fin de avaliar o nivel de coñecementos de entrada; e para, en función dos mesmos, facer fincapé naqueles aspectos máis descoñecidos para os alumnos.

2. Desenvolvemento dos contidos do programa a través da exposición dos mesmos, apoiando a explicación co material gráfico, e realización por grupos das actividades do alumno.

3. Exposición dos resultados obtidos polos alumnos no cuestionario. Explicación, comentario e discusión dos mesmos.

4. A principios do terceiro trimestre aplicouse outra vez o mesmo cuestionario, para coñecer a influencia que o programa producira nos coñecementos de entrada dos alumnos.

Na aplicación do programa intentouse evitar que o alumno se limitase a recibir pasivamente un conxunto de informacións. Para conseguir unha axeitada participación e asimilación dos contidos expostos, ademais da realización das actividades dos alumnos, déuselle especial importancia ó diálogo con eles, contestáronse as súas preguntas e comentáronse e discutíronse as súas respostas ó cuestionario. Salientáronse os

erros cometidos, e buscouse que os mesmos alumnos recoñecesen o porqué deses erros e atopasen a resposta correcta. O psicólogo actuaba de guía ou mediador na busca da resposta correcta. Consideramos que reflexionar en grupo sobre os erros cometidos na execución dunha tarefa crea unha situación que favorece a aprendizaxe.

RESULTADOS

A continuación sinálanse os resultados obtidos polos alumnos nas dúas aplicacións do cuestionario. Despois do título (abreviado) da pregunta indícanse as porcentaxes das respostas correctas. A primeira porcentaxe corresponde á primeira aplicación; e a seguinte á segunda:

1ª.	Significado	VIH	
	25%	67%	
2ª.	Significado	SIDA	
	51%	74%	
3ª.	¿É a SIDA mortal?		
	89%	100%	
4ª.	Concepto da Seropositividade		
	66%	85%	
5ª.	Fluídos implicados na transmisión		
a)	leite materno	74%	92%
b)	suor	98%	98%
c)	cuspe	74%	95%
d)	sangue	100%	100%
e)	lágrimas	98%	100%

f) seme	100%	100%
g) fluxo vaxinal	95%	100%

6ª. Vías de transmisión do VIH

Ben as tres vías	14%	66%
Sinala vía sexual	69%	98%
Sinala vía perinatal	15%	70%
Sinala vía parenteral	60%	80%

(Nesta resposta contabilizouse como acerto non só nomear especificamente cada vía senón tamén sinalar calquera práctica de risco comprendida nunha das tres vías).

7ª. Sinala prácticas de risco

Ningunha	48%	0%
Sinalan prácticas de tipo sexual	34%	87%
Sinalan prácticas de tipo parenteral	28%	89%
Sinalan prácticas de tipo perinatal	2%	51%

8ª. ¿É necesario pertencer a un colectivo para infectarse ?

92% 100%

9ª. ¿Son prácticas de risco...?

a) Compartir xiringas	100%	100%
b) Bicos, caricias	95%	95%
c) Mesma máquina de afeitar	82%	95%
d) Beber no mesmo vaso	92%	97%
e) Usa-lo mesmo retrete	89%	100%

f) Comparti-lo cepillo dos dentes	42%	80%
-----------------------------------	-----	-----

g) Utiliza-lo mesmo asento	98%	98%
----------------------------	-----	-----

h) Practica-lo mesmo deporte	98%	98%
------------------------------	-----	-----

i) Compartir ducha	92%	100%
--------------------	-----	------

Os resultados da primeira aplicación revelan un descoñecemento bastante elevado dos conceptos VIH, SIDA e seropositividade. Tampouco existe un coñecemento claro de que a SIDA é o último estadio da infección VIH. Chama a atención que un 11% dos alumnos non saiba que a SIDA é unha enfermidade mortal.

Parece que teñen bastante claro cales son os fluídos implicados na transmisión do virus, aínda que un 26% considera o cuspe como fluído implicado, e sucede o mesmo no caso do leite materno.

A pregunta sobre as vías de transmisión produce unha baixa porcentaxe de acertos. É posible que estes estean influídos por descoñecemento dos conceptos empregados na pregunta; así parece confirmalo o feito de que moitos alumnos sinalan prácticas, en vez de nomea-las vías. Así e todo, e tendo en conta que temén se contabiliza a enumeración das prácticas, é preocupante que un 31% non sinalase a vía sexual; un 40%, a parental, e que só un 14% coñecese as tres vías implicadas.

Con respecto ó coñecemento das prácticas de risco, chama poderosamente a atención que un 48% dos alumnos non identifique nin unha soa práctica. Estas porcentaxes tan baixas ¿a qué se deben? Pode ser que por incompresión dos termos utilizados na pregunta, ou por verdadeiro descoñecemento; pero a causa non a coñecemos ben. Pódese indicar que é posible que moitos alumnos sinalasen prácticas de risco na pregunta anterior, e entón nonoubesen que contestar nesta. O feito de deixar en branco con frecuencia esta pregunta pode apoiar a conclusión anterior. Relacionando os resultados desta pregunta cos da anterior podemos afirmar que existe unha gran desinformación sobre as vías de transmisión e prácticas de risco. Isto amosa a necesidade de información neste nivel de ensino.

A pesar destes resultados, cando se lles propón unha serie de actividades para que sinalen se se consideran ou non prácticas de risco, as porcentaxes de acerto son moi superiores. Aínda que un 58% non considera práctica de risco compartilo mesmo cepillo de dentes, e un 18%, a máquina de afeitar; entre outros en un oito por cento equivócase ó valorar outras actividades da vida cotiá.

Se facemos unha análise máis detallada dos resultados, relacionando as respostas coas diferentes preguntas, encontrámonos con feitos sorprendentes. Así, podemos observar que a pesar de que o 100% considera o seme como un fluído implicado na transmisión do

virus, só o 69% sinala a vía sexual, e só un 34% fai referencia explícita a prácticas de risco de tipo sexual. Igualmente o 100% considera o sangue como fluído implicado; pero namais o 60% nomea a vía parenteral, e o 28%, prácticas comprendidas nesta vía. Este feito só pode ser explicado polo costume que teñen os alumnos de non relacionar as preguntas entre si, e non sacar conclusións máis alá do que lles piden. Soen centrarse na pregunta que teñen que contestar, illándoa do resto, e non son capaces de aproveitar as pistas que, inconscientemente, lles proporcionan os profesores ó poñerlles os exames. Esta mesma forma de actuar dáse cando teñen que estudar as leccións.

Os resultados obtidos na segunda aplicación do cuestionario indican unha notable melloría nos coñecementos dos alumnos. Tódalas porcentaxes de acertos subiron, sobre todo naqueles aspectos que máis nos interesaban: coñecemento das vías de transmisión e identificación das prácticas de risco. Sen embargo, isto non nos debe deixar satisfeitos, xa que nun tema de tanta transcendencia coma este, o obxectivo debe ser alcanza-lo 100% de éxito.

Erros cometidos: A seguir sinalámo-los erros máis frecuentes cometidos polos alumnos.

Respecto ós conceptos VIH e SIDA encontrámonos con respostas como: virus hepático, virus de inmunidade, virus de inmunoloxía adquirido,

síndrome de inmunidade, síndrome humano deficiente anormal, síndrome de indeficiencia etc. O termo seropositivo interprétase con frecuencia como cero positivo [grupo sanguíneo].

A pregunta sobre vías de transmisión produce numerosos erros na utilización dos termos: fálase de vía parietal, vía parenteral (referida á relación nai-fillo) vía pariental; e , sobre todo, confúndese vía con práctica de risco.

Nas respostas á pregunta sobre prácticas de risco os erros débense ó descoñecemento e á deficiente expresión na descrición da práctica. Encontrámonos con respostas como: ser homosexual, ser heterosexual, ser drogadicto, comer co garfo dun sidoso, utilizar peites, empregar preservativos, face-lo acto sexual sen ningún anticonceptivo, pincharse cunha agulla, contaxiarse por feridas, por face-lo amor, etc.

Todos estes erros, como indicabamos anteriormente, expuxéronse ó grupo, facendo que reflexionase sobre o porqué deles e buscábase a resposta correcta, relacionando entre si todo o explicado sobre o tema.

CONCLUSIONES

As informacións de entrada que os alumnos de BUP, obxecto do noso estudio, posuían sobre a infección VIH/SIDA eran bastante confusas e as causantes de que non tivesen unha idea

clara sobre as vías de transmisión e as súas prácticas de risco asociadas.

Os resultados obtidos apoian a conclusión de que o programa proporciona un bo nivel de coñecementos e aclara dúbidas e incertezas dos alumnos respecto a un tema de tanta transcendencia.

Consideramos que o programa "O VIH/SIDA na comunidade escolar" é sinxelo e fácil de leva-lo a práctica, ameno motivador e sensibilizador dos alumnos. A estes pareceulles enriquecedora a realización de actividades en grupo, e sinalan como un bó método de apredizaxe e reflexión o diálogo sobre os erros cometidos por eles ó contesta-lo cuestionario.

Á marxe dos resultados, estas actividades proporcionan ó alumno a posibilidade de acercarse dunha maneira aberta a aqueles temas que verdadeiramente os preocupan, permitíndolle-la expresión, e esperamos que tamén a resolución das súas dúbidas. Pensamos que é fundamental dentro do contexto escolar a posta en práctica deste tipo de actividades, que redundan, sen lugar a dúbidas, nunha mellor formación e desenvolvemento persoal.

ANEXO I

Cuestionario

1. ¿Qué significan as siglas VIH?
2. ¿Qué significan as siglas SIDA?
3. ¿É a SIDA unha enfermidade mortal?

4. ¿Qué quere dicir que unha persoa é seropositiva?

5. Subliña os fluídos implicados na transmisión do VIH.

- a) leite materno
- b) suor
- c) cuspe
- d) sangue
- e) lágrimas
- f) seme
- g) fluído vaxinal.

6. Cita as tres vías de transmisión do VIH.

7. Escribe as prácticas de risco na infección por VIH.

8. ¿É certo que para contrae-lo VIH é necesario pertencer a un determinado colectivo?

9. Responde si ou non segundo se trate dunha práctica de risco ou non:

- a) compartir xiringas
- b) bicos e caricias
- c) utiliza-la mesma máquina de afeitar

- d) beber do mesmo vaso
- e) utiliza-lo mesmo retrete
- f) utiliza-lo mesmo cepillo de dentes
- g) sentarse no mesmo asento
- h) practica-lo mesmo deporte
- i) utiliza-la mesma ducha

ANEXO II

Respostas correctas ó cuestionario:

1ª. Virus de inmunodeficiencia humana

2ª. Síndrome de inmunodeficiencia adquirida

3ª. Si

4ª. Que é portador do VIH pero non desenvolveu a enfermidade

- 5ª. a) Si
- b) Non
- c) Non
- d) Si
- e) Non
- f) Si
- g) Si

6ª. Vía sexual, vía parenteral e vía perinatal

7ª. -Relacións sexuais sen protección

- Compartir obxectos que perforan a pel: agullas, xiringas, máquinas de afeitar etc.

- Embarazo, parto ou lactancia en muller portadora.

8ª. Non

9ª. a) Si
b) Non
c) Si

d) Non

e) Non

f) Si

g) Non

h) Non

i) Non

BIBLIOGRAFÍA

Academia Americana de Pediatría (1986): "Asistencia a la escuela de los niños y adolescentes con infección por HTLV-III/LAV", *Pediatrics* (ed. esp.), 21, 193-195.

Nájera Morrondo, R. (1990): *SIDA. De la Biomedicina a la sociedad*, Eudema, Madrid.

Rogers, F., e outros (1990): "Falta de pruebas sobre la transmisión del VIH de niños infectados a sus contactos familiares", *Pediatrics* (ed. esp.), 29, 96-100.

Servicio Galego de Saúde (1989): *SIDA. Infórmate*.

Servicio Galego de Saúde (1990): *Xogares coa Sida é xogares coa túa vida*.

Servicio Galego de Saúde (1990): *A infección VIH/SIDA un problema de todos nós*.

Servicio Galego de Saúde (1990): *O VIH/SIDA na comunidade escolar*.

AS MIRADAS INFINDAS DO FABULADOR.

Suxerencias para o traballo nas aulas con textos de Cunqueiro

María Xesús Nogueira

Universidade de Santiago de Compostela

O propio dun escritor é contar craro, seguido e ben. Contar a totalidade humán que el, pola súa parte ten a obriga de alimentar con novas miradas.

A. CUNQUEIRO

Con estas palabras o autor min-doniense expuña no ano 1963 algunhas das súas consideracións fundamentais acerca da literatura. A cita está tirada dun texto que apareceu na revista *Grial*, "Imaxinación e creación -notas pra unha conferencia-".¹

Hoxe, este pequeno artigo converteuse en referencia obrigada para tódolos estudos da narrativa cunqueiriana.

Na cita, ademais dunha teorización sobre a súa maneira de *contar*, atopamos unha alusión a dous elementos recorrentes: a indiscutible carga de humanidade dunha obra e a súa inesgotable variedade, produto, sen dúbida, dunha constante obsesión por *alimentala con novas miradas*.

É precisamente este segundo matiz o que nos gustaría reflectir nas nosas orientacións. O obxectivo é ofrecer distintas posibilidades de traballo a partir dos textos de Cunqueiro, cinguíndonos á narrativa breve. Na escolla do corpus tivemos presente o feito de seren estas obras as máis manexadas no ensino non universitario. É concretamente o Ensino Medio o sector para o que está pensada esta experiencia.

1- *Grial*, nº2, 1963, pp. 179-184.

Coas distintas posibilidades de traballo que imos ofrecer non pretendemos propor unha lectura da obra, como tampouco un modelo de comentario de textos, aspectos estes que xa foron tratados, sobre todo no que se refire a *Os outros feirantes*.² O noso propósito é apuntar algunhas suxerencias, exemplificadas minimamente, sobre certas cuestións axecitadas para unha aplicación práctica nas aulas, ben como complemento á explicación do feito narrativo cunqueiriano, ben como punto de partida para outras experiencias docentes.

1. A ANÁLISE PARATEXTUAL. A TRILOXÍA DE RELATOS CURTOS

Para unha lectura conxunta das tres obras propostas, considerándoas un corpus unitario, cómpre manexalo concepto de *paratexto*, introducido por G. Genette para denominar aqueles elementos, sexan ou non verbais, que complementan o texto. A importancia dos elementos paratextuais na obra de Cunqueiro é dobre, pois

a) inciden, como tales, na interpretación xeral da obra.

b) están a conferirlle un certo carácter programático e unitario.

Desta maneira, propónse unha análise detida dos seguintes elementos:

1. Títulos das obras, nos que se aprecia unha certa gradación que confirma o seu carácter programático: *Escola de menciñeiros*; *Xente de aquí e de acolá*; *Os outros feirantes*. Un estudio demorado destes sintagmas revelaranos, sen dúbida, aspectos que a lexicalización e o desgaste deixan ocultos. Un exemplo disto témolo na análise do título da primeira obra da triloxía, *Escola de menciñeiros e fábula de varia xente*, onde debemos reparar en aspectos como:

a) O propio substantivo *escola*, fundamental na operación literaria á que Cunqueiro somete a materia da que xorde a ficción.

b) O autor delimita aquel grupo sobre o que vai contar, os menciñeiros.

c) Fai referencia, ademais, á heteroxeneidade do libro, incluíndo unha *fábula de varia xente*.

2. As notas limiares, fundamentais para estudialo planeamento literario que Cunqueiro fai nas obras desta triloxía. Os textos son os seguintes:

Así, a nota introductoria que abre *Escola de Menciñeiros* presenta xa un

2. Cfr. M.X. González Fernández, e outros: *Alvaro Cunqueiro. Os outros feirantes*, Curso de Orientación Universitaria, 4, A Coruña, Bahía Edicións, 1992; D. Vilavedra "Os outros feirantes de Alvaro Cunqueiro", en Mariño, e outros: *Literatura galega do século XX. Comentario de textos para COU*, Vigo, Galaxia, 1992; M.X. Nogueira: *Os outros feirantes. Alvaro Cunqueiro, Análise Práctica*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 1993; R. Rodríguez Vega: "Os outros feirantes" de Alvaro Cunqueiro, Guías de Lectura, Vilaboa, Edicións do Cumio, 1992.

dos artificios que van ser recorrentes en toda a triloxía:

Xente é ista da que falo que cono-
cín, i algunha de mui perto³

A seguir, pasa a facer unha caracterización xeral dos menciñeiros como grupo, desenvolvendo a idea previamente apuntada mediante o termo *escola*:

Dos curadores de quén conto, sempre me solprendeu o que de feito curaran doentes, i o coido humán que puñan no seu trato, amén dunha sotileza que lles viría, digo eu, do reconecimiento de segredos ordes da Natureza.

Un pouco máis adiante, posto xa nunha situación de proximidade respecto do que vai contar ("Conto o que oín; falo de xente que cono-*cín* [...]"), trata outra das claves da súa narrativa: o humor. As afirmacións que aquí atopamos son dunha grande importancia, pois o autor posiciónase rexeitando unha concepción sarcástica e caricaturesca do humor. Estamos, polo tanto, diante dun humor que xorde nunhas coordenadas sociais concretas:

Conto o que é, decátome de que son vidas humás as que digo. Que alguén ha sorrir dos pasos que relato xa o sei. Tamén eu me deixo as vegadas abanear pola sorrisa. Pro ista é outra danza.

Despois de informar sobre a existencia dun capítulo titulado "Novidades do mundo e fauna máxica", ofrécesenos un magnífico exemplo para entender a concepción cunqueriana do realismo:

[...] notas sober do mal de ollo, o demo i os trasnos, o lobo e máilo golpe e diversas animalias pantásticas, nas que van varias *que son da miña imaxinación, o que non quere dicir que non sexan e no mais "strictu sensu", reás.*

A nota remata cunha afirmación que se pode estender ó conxunto da triloxía, por expresar unha vontade sempre presente na narrativa curta de Cunqueiro:

O todo é unha pequena viaxe por entre a xentiña de nós, e non dubido de que no meu espello poidan ter ficado, solprendidos e por un instantiño, rostos do que chamamos ser galego, da insondable profundidade do ser galego.

Rastrexar estas ideas ó longo das notas que prologan a narrativa curta cunqueiriana, así como nalgunha das súas declaracións, resulta un exercicio dunha grande rendibilidade.

Por outro lado, merecen comentario outro tipo de mecanismos que están a conferir unidade a esta triloxía, e que podemos sistematizar da seguinte maneira:

3. Tódalas citas corresponden á *Obra en galego completa, III*, Galaxia, Vigo, 1983.

a) A propia disposición das obras, concibidas como adicións de retratos.

b) Referencias entre textos de diferentes obras. Resulta interesante a comparación dos textos "O gatipetro" e "Marcelino Prado", así como a lectura de "Mel de Vincios".

c) Declaracións explícitas de Cunqueiro sobre a concepción unitaria destas obras.⁴

2. ESE "CONTAR CRARO, SEGUIDO E BEN"

Entón a min ocórreseme que o mellor é contar clara e seguido, como conta o pobo.⁵

Afirmacións deste tipo, que aparecen en moitos momentos da escritura cunqueiriana, chegaron a converterse nun lugar común á hora de explicalas claves desta narrativa. Se ben é certo que o fabulador mindoniense pareceu adoptar conscientemente esta fórmula para a composición, cómpre precisar en que medida existe unha filiación con respecto á narrativa popular de tradición oral.

Resultaría de proveito neste punto o traballo con escolmas de contos populares para unha mellor compren-

sión dos seus trazos definitorios, dunha maneira semellante á que apunta González Fernández.⁶ A experiencia podería enriquecerse aínda máis realizando algunha transcripción. Este aspecto é, ó noso ver, fundamental, pois Cunqueiro non está a transcribir relatos dunha tradición, como tampouco a contar oralmente. O que el fai é literatura escrita, valéndose, iso si, de recursos que son propios da maneira de contar do pobo.

Cómpre, por tanto, identificar nos propios textos eses artificios literarios con orixe na tradición oral. Un relato que se axeita perfectamente a este tipo de lectura é "A cachola de Bouso". A historia comeza a partir dunha anécdota, pasándose do xeral ó particular, isto é, buscándolle un paralelismo nas coordenadas socio-culturais dunha comunidade:

No "Time" de Nova Iork lin que a un home de Chicago, por máis señas fillo de italiáns, operárono na cachola e atopáronlle un óso raro e suplementario. Isto xa pasara na miña provincia de Mondoñedo a Bouso de Prado.

Os recursos formais que enfían a historia son, en grande número, os mesmos dos que bota man a narrativa popular de tradición oral: falta de linealidade

4. "Bueno, eu penso que, por exemplo, cando escribía *Escola de menciñeiros*, *Xente de aquí e de acolá* e *Os outros feirantes*, que eu estaba escribindo un único libro, cunha grande unidade. [...] todos estes tres libros que son coma un único relato." C.-C. Morán Fraga: "Entrevista con Alvaro Cunqueiro", en *Homenaxe a Alvaro Cunqueiro*, Santiago de Compostela, Facultade de Filoloxía, Universidade de Santiago de Compostela, 1982, p. 373.

5. *Homenaxe a Alvaro Cunqueiro*, p. 374.

6. *Álvaro Cunqueiro. Os outros feirantes*, pp. 17-19.

da historia, continuas digresións e explicacións que abandonan a liña argumental, acumulacións enlazadas a miúdo por *e* ou *que* ("sóupose *que* era un valenciano *que* viña a mercar unhas mulas, *que* ..."), expresións lexicalizadas e fórmulas ("dispensando"), etc.

En "A cachola de Bouso" hai mesmo unha autocrítica con respecto a esa tendencia á non linealidade. É unha chamada que recorda aquela regra de contar, coma o pobo, "craro, seguido e ben":

Pero hai que contar a historia dende o comezo.

3. NO TALLER CUNQUEIRIANO. A ESTRUCTURA DOS RELATOS

É este o aspecto máis desenvolvidor no estudio da narrativa de Cunqueiro, por se-lo que mellor encaixa na práctica habitual de comentario de texto.

Unhas das primeiras reflexións que a lectura deste corpus debería suscitar é o da clasificación xenérica dos textos. Tense falado repetidamente da categoría "semblanza", empregada para cataloga-las pezas desta triloxía.⁷ O feito de suscitarse esta cuestión levará á identificación dunha serie de estratexias que se repiten con sistematicidade, Chegaremos así a descubrir uns certos patróns (descrición como pretexto -> acción, etc.) que se repetirán coas súas correspondentes variantes.

Resulta, neste sentido, de utilidade sistematizar estas análises en cadros ou táboas como a que aquí se expón⁸: (Cadro 1)

Outros parámetros que poden ser identificados son o espazo, a temporalidade, a verosimilitude, etc. Este exercicio supón un paso previo idóneo para asimilar as estratexias fundamentais da obra de Cunqueiro a partir duns datos, elaborados de maneira individual ou colectiva.

<i>Título</i>	<i>Elementos</i>	<i>P</i>	<i>I</i>	<i>S</i>	<i>H</i>	<i>FA</i>	<i>Observacións</i>
Novo de Parmuide	P-h ^a -fin	+	-	-	-	-	Poder curativo da palabra

P: pretexto; I: intriga; S: sorpresa; H: Humanización; FA: final aberto.

Cadro 1

7. Lémbrese que é este o título baixo o que figuran na única edición que recolle a obra en galego completa.

8. R. Rodríguez Vega e H. Salceda propoñen para *Os outros feirantes* unhas exhaustivas fichas de lectura. Nas táboas selecciónanse só os parámetros que cada enfoque considere oportunos. *Ib.*, p. 86.

Igualmente, este traballo pode servir como punto de partida para exercicios de composición, ben intentando imita-las fórmulas cunqueirianas, ben operando coa combinación daqueles elementos antes identificados (por exemplo, *+pretexto, +humanización, -final aberto; anécdota + descrición + final da anécdota*). Esta actividade pode ser mesmo invertida, consistindo en identificar que relatos responden a unhas combinacións suxeridas. O traballo suporá, ademais, a introducción e manexo dos conceptos básicos da narratoloxía.

Por outro lado, resultaría interesante a análise comparativa doutros textos narrativos de Cunqueiro, facendo as observacións oportunas. SUXERIMOS o capítulo de *Merlín e familia* "O espello do mouro".

4. O DESEÑO DOS PERSONAXES

O primeiro aspecto da reflexión radica na función nuclear do personaxe

na narrativa curta de Cunqueiro. A isto vincúlase a importancia da descrición.

Un aspecto que merece ser traballado é a cuestión da onomástica.⁹ Os nomes desta poboación cunqueiriana merecen unha análise que levará ó descubrimento dunhas determinadas fórmulas coas súas variantes (nome + topónimo, nome + xentilicio, etc).

Por outro lado, a propia descrición debe ser comentada, identificando os elementos que a compoñen. Así, e dun xeito semellante ó que propuñamos no punto anterior, podemos suxerir unha sistematización dos datos baseada en táboas como a que segue: (Cadro 2)

É tamén este un terreo fecundo para os traballos de composición, tanto no que se refire á onomástica e descrición, coma ó deseño global do personaxe, coas variantes suxeridas no punto 3. É factible a utilización de recursos plasticos.

Nome (fórmula)	Trazos Físicos	Trazos morais	Oficio	Lugar	Característica definitoria	Observacións
Mel de Vincios Nome +Topónimo	"alto e delgado[...]"	falaba en verso;terapia da palabra	mencineiro	Oscos	cura nomeando	Conexión explícita con Escola...

Cadro 2

9. Vid. C. Ionescu, "La onomástica en Cunqueiro. Antroponimia de los relatos cortos", en *Congreso Alvaro Cunqueiro*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1993, pp. 15-33.

5. A TRADICIÓN LITERARIA

Outra posibilidade de traballar nas aulas cos textos cunqueirianos consiste en recoñecer neles elementos da tradición literaria universal: motivos, personaxes, ou mesmo alusións concretas.

Aínda que é nas obras narrativas longas onde este recurso alcanza unha importancia extraordinaria -pensemos nos personaxes de Merlín ou Sinbad-, os textos dos que estamos a falar non están exentos de referencias. A súa identificación e comentario enriquecerá non só a lectura do texto, senón tamén a bagaxe de coñecementos do feito literario de tódolos tempos.

Un exemplo paradigmático desta aplicación témolo no relato "Tristán García", onde Cunqueiro manexa a historia de amor imposible de Tristán e Isolda. Sería igualmente de gran rendibilidade o estudo de "Novedades do mundo e fauna máxica" á luz dos bestia-rios medievais.

6. A REALIDADE EXTRALITERARIA

Referímonos ó valor etnográfico que posúen estes textos polo feito de seren a plasmación dun mundo a piques de desaparecer. Alén desta reflexión, de especial significación e urxencia no momento actual, propoñémo-la identi-

cación daqueles elementos pertencentes a este mundo ameazado. Así, a partir de textos como poden ser "Borrallo de Lagoa", "A ánima de Souto de Lires" ou "O enano das burlas", recoñeceremos feitos do noso patrimonio cultural: crenzas, supersticións, a cultura dos menciñeiros, a feira, a emigración, etc. Esta toma de contacto pode ser complementada con outras lecturas de carácter etnográfico, así como coa propia experiencia no traballo de campo (recollida e organización de datos e confrontación coas fontes escritas).

7. PROPOSTAS DE TRABALLO. O CUNQUEIRO MAIS VERSÁTIL

Ademais de experiencias de composición, plástica (debuxos, murais), ou dramatización, suxerimos de seguido outras actividades que complementan o traballo nas aulas a partir destes textos.

É interesante unha introducción mínima no mundo da crítica, que pode facerse mediante a lectura e comentario dunha reseña. Propoñemos aquí unha recensión de *Escola de Menciñeiros* asinada por Cosme Barreiros¹⁰. É unha ocasión idónea para esclarecer que o pseudónimo corresponde a Francisco Fernández del Riego, informando da importancia da súa amizade con Cunqueiro.

10. *Grial* 72, 1981, pp. 266-267. É importante informar acerca da perspectiva histórica deste texto, ó ser publicado vinte anos despois da aparición da obra, nun monográfico que esta revista adica, en homenaxe, a Cunqueiro.

Neste traballo con textos de tipo crítico, propoñemos tamén, polo seu interese, unha lectura comentada dun artigo de R. Piñeiro, "O universo do Alvaro Cunqueiro"¹¹.

Outras lecturas que resultan especialmente oportunas son aqueles artigos de prensa do propio Cunqueiro nos que, ou ben comenta os seus proxectos en relación coas obras aquí estudias, ou ben reproduce, con ou sen variantes, algún dos textos baixo forma de artigo. Propoñemos "La cuestión mágica" (*El Progreso*, 5/4/59) e "El traspaso Sorisco, Hablador" (*El progreso*, 22/11/59).

Seguindo un criterio de actualidade, non debemos esquecer unha reflexión sobre as repercusións de lle ser adi-

cado a Cunqueiro o Día das Letras Galegas no ano 92.

Sería, finalmente, idoneo poder dispoñer dunha proxección dalgún capítulo da serie *Os outros feirantes*, producida por Galaxia e TVG, o que aportaría abondo material para facelas comparacións, xuízos e debates oportunos¹². Ademais, daría pé á reflexión sobre as interrelacións literatura-cine, o concepto de adaptación, etc.

As propostas de traballo aquí suxeridas non pretenden outra cousa ca profundar un pouco nas miradas infindas con que Cunqueiro soñou alimentarlá totalidade humana. Os camiños escollidos son a miúdo confluentes: a análise dun texto e a propia creatividade.

11. *Faro de Vigo*, 2/3/34, p. 72.

12. Vid. para esta cuestión a información que ofrece J.M. Folgar de la Calle, "Literatura e audiovisuais: *Os outros feirantes*", *Congreso Alvaro Cunqueiro*, Xunta de Galicia: Santiago de Compostela, 1993, pp. 361-374.

UNHA PROPOSTA DIDÁCTICA

para o ensino das expresións idiomáticas en lingua estranxeira

Maribel González Rey

Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro

INTRODUCCIÓN

As expresións idiomáticas (EI) dun idioma representan un conxunto de estruturas prefabricadas difíciles de explicar desde un punto de vista lóxico ós estudantes de linguas estranxeiras. Normalmente trátanse máis ben coma se fosen unha cuestión de léxico que hai que aprender de memoria, elaborando cada un a súa lista particular segundo as vaia atopando en textos, diálogos, conversas e demais medios de comunicación. De feito, é un campo moi pouco estudiado na didáctica dos idiomas,¹ e pensamos que pode resultar útil chama-la atención sobre el para introducir un modelo metodolóxico do seu ensino.

Por iso, confeccionamos un corpus dunhas trinta expresións idiomáticas, partindo do galego como lingua fonte e traducíndoas a catro linguas diferentes: castelán, francés, italiano e inglés. A nosa reflexión naceu da preocupación polo problema que pode ter un estudante para aprendelas (enfocando a comprensión e a produción oral) e traducilas (enfocando a comprensión e produción escrita). En ámbolos dous casos a dificultade reside no feito de que resulta moitas veces totalmente incomprendible unha EI, por non significar nada traducida literalmente. Convén entón saber "recoñecer" as EI, mediante uns criterios definidos de análise.

1. Coincidimos coas opinións de dous profesionais do ensino, distanciados no espazo e no tempo, que nos indican que a situación pouco ou nada cambiou na década que os separa. Estamos a falar, por unha banda, de Marian Zwerking Sugano, que se expresa nestes termos no seu artigo "The Idiom in Spanish Language Teaching" (1981, 65): "Idioms have received relatively little attention in descriptive linguistics; even less in linguistics applied to language teaching." E por outra, referímonos a Jean-Pierre Colson, que afirma na súa análise "Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère" (1993, 166): "[...] les recherches inspirées par la didactique des langues étrangères ne sont pas légion. L'enseignement de la phraséologie reste en grande partie un domaine inexploré."

CARACTERÍSTICAS DAS EXPRESIÓNS IDIOMÁTICAS

Precisamente recoñécese a existencia das EI por dous trazos esenciais que as caracterizan, a saber:

- Baixo o punto de vista formal, a súa estrutura interna é fixa, non se pode cambiar ningunha das palabras que as compoñen, nin altera-la súa orde de aparición no sintagma no que xorden: rexe o criterio da fixación.

- Baixo o punto de vista semántico, o seu significado global non é a suma dos significados particulares dos elementos que as constitúen: rexe o criterio da non composicionabilidade ou chamado tamén idiomaticidade.

Estas dúas características² débense explicar de entrada en calquera clase de lingua, xa se trate de lingua materna ou de lingua estranxeira, pois é preciso que os alumnos tomen conciencia da presenza deste grupo de expresións fixas na súa fala para estaren en condicións de recoñecelas noutro idioma, aínda que non saiban o que significan.³ Polo menos, ó decatárense de que non as entenden literalmente, ou que o seu sen-

tido literal non cadra co contexto no que aparecen, desconfiarán e tratarán de averiguar-lo seu significado doutro xeito. Xa é sabido por tódolos profesionais do ensino de linguas estranxeiras que a capacidade de asimilación e recepción dos coñecementos é maior nun alumno cá súa capacidade de produción dos mesmos. Isto implica a necesidade de inicialo a recoñecer e a comprende-las EI desde o principio da aprendizaxe do idioma, coa finalidade de que, aínda que non as empregue todas, poida polo menos entende-la maioría delas.

Polo feito de esta-la Fraseoloxía composta de estruturas prefabricadas, encaixa ben dentro da tendencia actual do enfoque comunicativo no ensino das linguas estranxeiras. As situacións de comunicación e as funcións comunicativas da linguaxe favorecen o emprego de fórmulas e xiros fixos. Por exemplo, xa desde a primeira lección, na que xeralmente se ensina como ten un que presentarse, ou ben pregunta-la hora, atopamos frases feitas que se aprenden en situación "recreada" escolarmente. Estas fórmulas ou frases feitas forman parte do que aquí se está a tratar: a Fraseoloxía.

2. Aínda que existan máis trazos que caractericen as expresións idiomáticas (por exemplo, o seu valor metafórico, o seu emprego repetitivo, a imposibilidade de reducilas por pronomes nin en parte nin na súa totalidade, etc.), quedámonos con estas dúas características que Alberto Zuluaga (1980) estudiou particularmente na súa obra *Introducción al estudio de las expresiones fijas*.

3. Atopámo-la mesma idea nunha análise comparativa das expresións idiomáticas francesas e portuguesas, levada a cabo por Guilhermina Jorga (1993, 127) na que afirma: "[...] nous pensons que la langue maternelle (ML) de l'apprenant occupe une place privilégiée dans l'apprentissage de l'idiomaticité de la langue étrangère (LE). Une observation attentive des phénomènes idiomatiques de la LM est le premier pas vers la motivation et l'accès à l'idiomaticité de la LE."

A FRASEOLOXÍA NO ENSINO DAS LINGUAS ESTRANXEIRAS

Para comprende-la importancia do campo da Fraseoloxía no ensino dun idioma estranxeiro, temos que ser conscientes de que representa a verdadeira esencia dunha lingua. De feito, o que distingue as linguas é precisamente o xeito propio que teñen cada unha delas de organiza-las súas frases, ata o punto de que moitas destas están fixadas polo uso e non se poden traducir a outro idioma literalmente sen cometer un disparate. A cuestión da intraducibilidade foi precisamente un argumento moito tempo sostido en favor da caracterización dos fraseoloxismos dunha lingua. Xa Julio Casares, nunhas conferencias dadas en 1948, pero publicadas máis de vinte anos despois (1969), expoñía así a situación: "Se ha dicho que el modismo es tan peculiar de la lengua respectiva que no es posible hallarle traducción en ninguna otra, o que al pasar a ella pierde por lo menos su gracia, como notaba Covarrubias.⁴ Y esto sólo es verdad en algunos casos".

Efectivamente, isto non só non é certo nalgúns casos, senón que case sempre é falso. Por suposto que a tradución das expresións idiomáticas é posible, e precisamente o método contrastivo, ou comparativo, resulta ser moi apropiado para aprendelas.⁵ Imos ver como se pode chegar a esa conclusión, presentando un corpus de trinta expresións idiomáticas, todas do tipo "locución verbal".⁶

A TRADUCCIÓN DAS EI

Así é como Gabriel Saad empeza o seu libro, *Les Idiomatiques* (1989, 5), obra inspirada na serie televisiva que leva o mesmo título:⁷ "Voici donc qu'il pleut. Et qu'il pleut à verse. Qu'il tombe, comme on dit, des cordes. Dans ces conditions, je ne vous conseille pas d'aller en Espagne. Car, dès que vous aurez franchi les Pyrénées, ce ne sont plus des cordes mais des piques que vous recevrez sur la tête... C'est ainsi que le veut la langue dans l'emploi de ce que nous appelons des expressions idiomatiques. Pour le traducteur, elles constituent un lieu de passage singulier."

4. De feito, Covarrubias, no seu *Tesoro*, ofrece a definición seguinte da voz *idiotismos*: "ciertas frases y modos de hablar particulares a la lengua de cada nación que, trasladados en otra, no tienen tanta gracia".

5. No seu artigo, titulado "Les expressions idiomatiques correspondantes: analyse comparative", G. Jorge (1993, 129) afirma o seguinte: "Nous considérons que L'Ei devrait occuper une place importante dans l'apprentissage d'une LE (langue étrangère). L'étude comparative constitue, de notre point de vue, une stratégie fondamentale dans l'apprentissage de ces lexèmes. L'expérience, les valeurs humaines, contiennent des traits universaux. La forme qui les anime peut se présenter différemment d'une langue à l'autre, mais la valeur sémantique et les concepts sous-jacents à ces formes peuvent rapprocher les langues."

6. As unidades fraseolóxicas son susceptibles de seren clasificadas segundo estruturas internas particulares que as fan distinguirse unhas doutras. Julio Casares (1969: 183) ofrece a primeira tipoloxía que existe sobre locucións, entre as que se atopan os modismos por seren "locucións significantes". Estas, á vez, divídense en seis clases: locucións adxectivas, verbais, adverbiais, participiais, pronominais e exclamativas.

7. A serie televisiva *Les Idiomatiques*, proposta por Geneviève Blum, realizada por Philippe Truffault, producida por Denis Freyd, é unha serie coproducida por INITIAL GROUP, LA SET et l'INA, coa axuda do Centre national de la cinématographie.

É evidente que existen semellanzas e diferencias de distinto grao entre as E.I. de diferentes idiomas, segundo as linguas que se comparan. Máis isto, lonxe de distancia-las linguas, lévanos a recoñecerlles un punto común, a saber, a presenza de EI, o cal lles confire ás EI un "status" de fenómeno universal da linguaxe. Outras razóns contribúen a darlles un valor relevante, aínda fóra do lingüístico. O factor humano que motiva o seu emprego ten que ver coa necesidade que ten o locutor de expresa-la súa afectividade, en situacións universais, é dicir, experimentadas por tódolos homes, a través da forza expresiva das EI.

Aínda que cada lingua organiza, ó seu xeito, os datos da experiencia, como afirma Martinet (1960, 23), non é menos certo que esta experiencia é común a tódolos homes. Isto implica a necesidade de transmitila a través da linguaxe, calquera que sexan as palabras ou a sintaxe que se escolla.⁸

Agora ben, o que fai que as EI sexan comparables, e por conseguinte suxeitas á posibilidade de seren traducidas, é o carácter universal do seu valor metafórico ou hiperbólico; a miúdo, gráfico. A lingua termo pode coincidir coa lingua de orixe no feito de ilustrar graficamente o sentimento que dá vida a

unha EI: pode facelo nun grao metafórico equivalente, ou ben diferente; emprega-la hipérbole onde outra lingua utiliza o eufemismo; reproducir unha metonimia, cando noutro idioma se fai cunha globalización. Se a lingua de orixe ou a lingua termo non posúen unha EI con valor metafórico ou gráfico, poden ter, nembargante, unha EI de valor aproximado. O importante é subliñar que se pode traducir unha EI do mesmo xeito que se traduce calquera outro enunciado: por equivalencia paralela, por equivalencia idiomática, por adopción ou por adaptación.

Imos agora analizar as trinta expresións que compoñen o noso corpus, poñendo en práctica todo o que acabamos de dicir.

CORPUS DE EXPRESIÓNS IDIOMÁTICAS

O corpus de expresións que seleccionamos permítenos aborda-la cuestión da súa equivalencia nunhas linguas que pertencen a troncos diferentes: trátase de linguas románicas e non románicas de alcance rexional, nacional e internacional.

Xa enunciámos que os idiomas elixidos ían se-los seguintes: o galego, o

8. Sobre este tema, G. Mounin (1977, 305) pronúnciase deste xeito: "La utilización sistemática de la *situación* no lingüística como elemento de referencia permite, finalmente, concebir la traducción (de las heterogeneidades de sintaxis) no como una propiedad intrínseca unida a la naturaleza misma del lenguaje, en general, o a la naturaleza de dos lenguas particulares, *a priori*, sino como un proceso; o, más bien, como un progreso. Se puede, entonces, describir esta traducción -lo mismo que el aprendizaje de la comunicación en el niño pequeño- como una serie de aproximaciones que se corrigen entre sí gradualmente, mejorando con cada recurso y regreso a la situación no lingüística (es decir, a la práctica) el análisis de las relaciones entre el enunciado y la situación."

castelán, o francés, o italiano e o inglés. O galego representa a lingua de orixe: as EI escolléronse neste idioma. Estes foron os criterios de selección das expresións:

1. Intentamos elaborar un corpus de EI composto por locucións verbais coa finalidade de presenta-la posibilidade de atopar equivalencias de EI non só nunha lingua estranxeira senón en varias, non quedando ningunha sen traducir. Aínda máis, nalgúns casos atopamos varias posibilidades de tradución.

2. Por outra banda, as locucións verbais representan xeralmente a parte máis extensa de todo o conxunto fraseolóxico dunha lingua, en contra do que se cre.⁹

3. A tradución destas 30 expresións en cinco linguas permitiunos constatar nelas semellanzas e diferen-

cias de estrutura interna e de imaxe. A partir destas semellanzas e diferencias, ocorréusenos a idea de intentar vencer as dificultades que un alumno podía ter para comprender e empregar as EI nunha situación de comunicación en lingua estranxeira.

4.- Para comprender as equivalencias propoñemos, despois da presentación do corpus, un método que segue diferentes criterios segundo o paralelismo, as modulacións ou diverxencias que ofrezan as EI na súa tradución a outros idiomas.

5.- En conclusión, pretendemos por unha parte, poñer de relevo a idea de que tódalas linguas son igual de ricas en expresións idiomáticas, e por outra parte dar apoio á afirmación de M. Wandruszka, quen considera que son á vez comparables e incomparables.¹⁰

9. Entre os que opinan así atópase Julio Casares (1969: 180) quen afirma que as locucións adverbiais son as que forman o grupo máis numeroso dentro das unidades fraseolóxicas dun idioma.

10. Na introducción ó seu estudo, M. Wandruszka (1976, 12) expón as súas ideas sobre a universalidade da linguaxe e o carácter específico de cada lingua, que ten como fin propio reflectir-lo mundo particular dos pobos: "En todas las lenguas hallamos siempre palabras para el cielo y la tierra, el fuego y el agua, el sol, la luna y las estrellas, el hombre, la mujer y el niño, para hambre, miedo, cólera, amor, enfermedad o muerte. Estos universales del lenguaje testimonian la universalidad de nuestro mundo de vivencias humanas sobre la tierra [...] Las diferencias del léxico reflejan el diferente mundo vivencial de los pueblos."

CORPUS DE EXPRESIONS IDIOMÁTICAS LOCUCIONS VERBAIS				
GALEGO	ESPAÑOL	FRANCÉS	INGLÉS	ITALIANO
1. Pasalas canutás. Pasalas de tódalas cores.	Pasarías moradas.	En voir des veries et des pas mûres. En voir de toutes les couleurs.	To go through hell.	Vederne di tutti i colori.
2. Face-la escola no camiño. Face-la lata. Face-la godalla.	Hacer novillos.	Faire l'école buissonnière.	To play truant.	Tagliare-marinare la scuola.
3. Facerlle a rosca/o conto/a pelota a un. Pasa-la man polo lombo. Poñer a alguén nos cornos da lúa.	Bailarle el agua a uno.	Lécher les bottes de quelqu'un. Faire de la lèche. Foyoter. Faire des courbettes. Bouillir du lait.	To lick someone's boots. To polish the apple. To be an apple polisher. To play up to.	Fare il leccapièdi, fare il leccitino. Leccare i piedi (a qualcuno).
4. Ter moitos fumes. Subirse ás estrelas.	Subirse a la parra.	Monter sur ses grands chevaux.	To hit the roof; to blow one's top.	Alzare la cresta.
5. Subírselle a un o fume á cabeza.	Creerse descendiente de la pata del Cid/de la babucha del profeta.	Se croire sorti de la cuisine de Jupiter.	To think that one's the cat's whiskers; the Lord God Almighty.	Discendere da magnanimi lombi. Venire dalla costola d'Adamo. Avere il sangue blu.
6. Lava-las mans coma Pilatos.	Lavarse las manos como Pilatos.	Se laver les mains.	To wash one's hands of the affair.	Lavarsi le mani. Fare come Pilato.
7. Traballar para o inglés/o mono/o demo.	Trabajar para el obispo.	Travailler pour le roi de Prusse.	To work for nothing.	Lavorare per la gloria.
8. Contigo pan e cebola.	Vivir con pan y cebollas.	Vivre d'amour et d'eau fraîche.	We shall live on love.Come hell or high water. Through thick and thin.	Vivere d'aria e d'amore. Vivere di pane e cipolla.
9. Fuxir da cinza e caer nas brasas. Fuxir do lume e caer na borrala.	Salir de Guatemala y meterse en Guatepeor.	Troquer son cheval borgne contre un aveugle.	Out of the frying pan into the fire.	Cadere dalla padella alla brace.
10. Estar pagado ás saias da nai.	Estar agarrado a los faldones de alguien.	S'accrocher aux basques de quelqu'un.	Tied to one's mother's apron strings.	Essere attaccato (attaccarsi) alle gonne/falde (della mamma).

GALEGO	ESPAÑOL	FRANCÉS	INGLÉS	ITALIANO
11. Estar nas brasas.	Estar en ascuas.	Etre sur des charbons ardents. Etre sur les épinés. Etre aux cent coups. Etre sur le grill.	To be on tenterhooks. To have ants in your pants. To be on hot bricks.	Essere sui carboni ardenti.
12. Varrer para un. Varrer para a casa. Leva-la auga para o seu mullito.	Barrier para dentro.	Amener de l'eau au moulin.	To look after number one.	Tirare l'acqua al proprio mulino.
13. Darlle carta branca a un.	Dar carta blanca a alguen.	Donner le feu vert à quelqu'un. Donner carte blanche.	To give carte blanche, free hand. To give one a blank cheque, a free rein.	Dare la carta bianca a qualcuno.
14. Descubri-lo xogo.	Poner las cartas boca arriba.	Mettre cartes sur table.	To put one's cards on the table; to put the cards face up; to show one's hand.	Mettere le carte in tavola.
15. Facer castelos no aire/de naipes. Ter unha leira en Toledo.	Hacer castillos en el aire.	Faire/bâtir des châteaux en Espagne.	To build castles in the air or in Spain. To build a house of cards. To day dream.	Fare castelli in aria. Fabbricare sulle nuvole.
16. Ter un ollo morado.	Tener un ojo a la funerata.	Avoir un oeil au beurre noir.	To have a black eye.	Avere l'occhio pesto.
17. Mete-lo zoco.	Meter la pata.	Mettre les pieds dans le plat. Faire une gaffe. Faire un pas de clerc. Commettre un impair, une bévue.	To put one's foot in it/in one's mouth. To pull a boner.	Mettere lo zampino.
18. Confundi-lo tocifio coa velocidade.	Confundir Roma con Santiago; confundir la gimnasia con la magnesita.	Prendre des vessies pour des lanternes.	To get into a muddle/a mess.	Prendere fischì per fiaschi. Prendere lucciole per lanterne. Prendere un granchio.
19. Andar coa mosca na orella. Andar coa area no zoco.	Tener la mosca (o la pulga) detrás de la oreja.	Avoir la puce à l'oreille.	To be on the lookout.	Avere la pulce nell'orecchio.
20. Falar miúdo. Falar coa lingua pequena. Falar polo baixo.	Hablar con la punta de la lengua. Hablar entre dientes, para su solapa.	Parler du bout des lèvres.	To mumble.	Parlare con la punta della lingua.
21. Non andar con voltas. Non ter pelos na lingua. Non andar con arredores.	Ir al grano. No andarse por las ramas.	Ne pas y aller par quatre chemins. Passer au défilé. Ne pas mâcher ses mots. Aller au fait/droit au but.	To get down to brass tacks; to come/get to the point, to the core, to the heart of the matter.	Venire al sodo.

CORPUS DE EXPRESIÓNS IDIOMÁTICAS

LOCUCIÓNS VERBAIS

GALEGO	ESPAÑOL	FRANCÉS	INGLÉS	ITALIANO
22. Non ter un peso. Estar sen branca. Non ter unha cadela.	Estar pelado.	Avoir le diable dans sa bourse.	To be broke.	Essere al verde. Essere senza il becco d'un quattrino.
23. Dormir coma unha pedra. Dormir como un lirón.	Dormir à pierna suelta, como un tronco, como una marmola.	Dormir à poings fermés, comme une souche, comme une marmotomme un loir, comme un plomb. Dormir sur ses quatre oreilles.	To sleep like a log, like a baby.	Dormire come un ghirro.
24. Chover a chapuzos. Chover a Deus dar. Chover a arriolar, de bailón, a cachón, a caldeiradas, a canadios, a xerros.	Llover a cántaros, a chuzos, a mares.	Pleuvrir à seaux, à verse, à torrents, des hallebards, des cordes. Pleuvrir comme une vache qui pisse.	To rain cats and dogs. To pour rain.	Piovere a catinelle.
25. Non ter sangue nas veas.	Tener (no tener) sangre en las venas/No tener sangre de horchata	Avoir (ne pas avoir) du sang dans les veines. Avoir du sang de ravel.	To have water in one's veins; to have no blood in one's veins. To sit down under any insult.	Non avere sangue nelle vene.
26. Avinagrárase a un o sangue.	Quemarse la sangre.	Se faire du mauvais sang.	Se faire du mauvais sang.	Farsi amaro il sangue. Farsi cattivo sangue.
27. Chorar bágoas de crocodilo. Se-lo pranto do herdeiro.	Llorar lágrimas de cocodrilo.	Pleurer des larmes de crocodiles.	To cry crocodile tears.	Piangere lacrime di cocodrillo.
28. Tirar dos pelos.	Tirarse de los pelos.	Sarracher les cheveux.	To tear one's hair.	Strapparsi i capelli.
29. Cata-las pulgas ó gato. Ser coma pelo de ovo.	Buscar el gato en el garbanzal. Buscarle tres pies al gato.	Couper les cheveux en quatre. Chercher la petite bête. Passer quelque chose au peigne fin. Chercher midi à quatorze heures.	To draw/out it fine.	Spaccare il capello in quattro. Cercare l'ago nel pagliato, cercare il pelo nell'uovo.
30. Onde van cen, vai ti tamén.	Donde va Vicente, ahí va la gente. Ovejas bobas, por donde va una van todas.	Faire comme les moutons de Panurge.	To go with the crowd.	Essere un pecorone.

A primeira constatación que se pode facer cando se analiza a tradución de certas expresións é esta: se na lingua de orixe temos unha EI, a súa tradución pódese facer mediante outra EI, un proverbio ou un refrán, e viceversa. Non temos, pois, sempre unha correspondencia exacta das categorías de expresións. Hai que abandonar calquera ánimo de perfección neste senso, pois impediríanos busca-la mellor adaptación, no caso de que fose imposible atopar un equivalente perfecto. Por iso, imos propoñer un método de observación e de aprendizaxe das expresións idiomáticas para o estudante de linguas estranxeiras.

O traductor dunha EI tende a traducila por un xiro conceptual: parafraseaa, explícaa, pero non sempre a traduce por unha expresión idiomática equivalente.¹¹ Isto xustifícase facilmente: só se pode empregar unha EI espontaneamente cando existe no fondo coloquial adquirido con tempo e con anterioridade polo suxeito enunciador. Un traductor non ten por que posuír este fondo. Por outra banda, a EI que hai que traducir pode non ser contemporánea; pode pertencer a tempos pretéritos, e neste caso hai que consultar un dicionario.

Atopámonos, entón, cun problema e varias solucións. O feito de estudar unha lingua estranxeira lévanos obrigatoriamente a afronta-la cuestión das EI. Aprendelas ou non, depende do uso que se pensa facer da lingua que se estudie: empregalas para falar, para escribir ou para traducir. Incorpora-las EI nunha conversa ou descodificalas implica posuír un fondo inmediatamente dispoñible. Para iso, o estudante dunha ou varias linguas estranxeiras debe dispor dun método de asimilación.

A aprendizaxe das EI é difícil, mais non imposible.¹² Hai que tratalas como unha cuestión de léxico. Agora ben, non se trata de memorizar tódolos actos lingüísticos nunha soa lingua, senón de comparalos en varias. A comparación permítenos decatarnos das semellanzas e das diferencias entre as palabras, as construcións e as imaxes. Así o afirma tamén M. Wandruszka (1976, 7): "Es sobre todo al comparar entre sí diferentes lenguas cuando se comprueba lo que significa el lenguaje para el hombre, lo que le da y cómo se lo da."

11. Neste sentido J. P. Colson (1993, 169) sinala o problema que representan as expresións idiomáticas para os tradutores e intérpretes, con estes termos: "Ce problème est d'une acuité particulière pour les traducteurs et interprètes. Lorsqu'ils doivent traduire vers une langue étrangère, ils concoctent souvent des phrases grammaticalement correctes mais insipides, calquées sur une froide logique ou sur les structures de la langue maternelle. Les ingrédients indispensables qui leur manquent sont à la fois d'ordre stylistique (conventions d'écriture, longueur des phrases, transitions, etc.) et idiomatique."

12. Ademais de non ser imposible aprender as EI, é incluso recomendable aprendelas se un aspira a alcanzar un nivel de lingua semellante ó dun nativo. Non emprega-las EI do idioma que se manexa, delata a nosa orixe estranxeira. Así o comenta D. A. Wilkins (1972, 128), no seu traballo *Linguistics and Language Teaching*, citado por M. Zwierling Sugano no seu artigo (1981, 60): "Even the extremely proficient foreign language speaker is still likely to be marked out as a non-native speaker if in his speech and writing he seems to avoid the collocations that would be characteristic of the native speaker. The choice of a non-collocational sequence will go unnoticed in one sentence, provided it is semantically acceptable. But over a whole passage the pattern of regularly choosing the unusual sequence begins to look unnatural."

Recomendámo-lo método que segue para unha adquisición de EI en varias linguas.

PROPOSTA METODOLÓXICA

Casos de paralelismos

Primeiro, pódese comezar polos casos de isomorfismo. As expresións que son idénticas en tódalas linguas resultan, obviamente, as máis fáciles de aprender. No noso corpus, é o caso das expresións números 6, 13, 25, 27, 28. A razón desa coincidencia pode xustificarse polo proceso dos préstamos ou dos calcos que tenden a seguir tódalas linguas.

Casos de modulacións

Nun segundo lugar, convén adquiri-las expresións nas que se rexistran mínimas variacións; sexa na estrutura interna, sexa na imaxe. No noso corpus é o caso das expresións números 7, 8, 10, 14, 16. Pódese, entón, elaborar criterios de comparación. Baixo o punto de vista estrutural, é posible organizar as modulacións segundo os seguintes factores:

1. As inversións estruturais:

Avinagráselle a un o sangue
Se faire du mauvais sang

2. As diverxencias categoriais:

do singular ó plural:

Mete-lo zoco

Mettre les pieds dans le plat

do plural ó singular:

Non andar con voltas

Ir al grano

3. As modulacións expansivas:

Descubri-lo xogo

Poner las cartas boca arriba

ou restrictivas:

Cata-las pulgas ó gato

To cut it fine

Baixo o punto de vista semántico, os cambios poden afectar sobre todo ó valor metafórico:

1. Variacións mínimas quedando no concreto, ou no abstracto:

No concreto:

Ter moitos fumes

Subirse a la parra

No abstracto:

Facerlle o conto a un

Faire des courbettes

2. Desprazamento do abstracto ó concreto ou do concreto ó abstracto:

Do concreto ó abstracto:

Traballar para o inglés

Lavorare per la gloria

Do abstracto ó concreto:

Falar miúdo

Hablar entre dientes

3. Paso do animado ó inanimado, e á inversa:

Do inanimado ó animado:

Ser coma pelo de ovo

Chercher la petite bête

Do animado ó inanimado:

Varrer para un

Cercare il pelo nell'uovo

Estes criterios non son máis ca unha mostra entre moitos máis.¹³ Tanto poden servir ó profesor de idiomas coma ó estudante.

Casos de expresións diverxentes

Imos analizar, agora, as expresións que son totalmente diferentes nun idioma e máis noutro. Son as máis difíciles de reter e de comprender. Agas no caso de posuír unha boa capacidade memorística, ou de ter vivido moito tempo no país de orixe, a comprensión destas expresións só é accesible mediante un dicionario. Nembargante, pódese chegar a dominalas practicando a memoria a longo prazo, mediante exercicios que pasamos a reseñar:

1. Recolle-las EI que aparezan nun texto, nun diálogo directo (en conversas), oído (en casetes), ou visualizado (en cintas de video).

2. Volvelas empregar noutro contexto imaxinado polo alumno, oralmente ou por escrito.

3. Elixir nun test de múltiples eleccións a EI correcta para unha frase ou situación dada.

4. Compoñer listas de EI, acompañadas dos seus sinónimos e antónimos.

5. Compoñer fichas de EI agrupadas por campos temáticos, coas súas equivalencias noutras linguas.

6. Clasifica-las EI por orde alfabética, ideolóxica, estrutural ou estilística.

7. Estas fichas pódense informatizar nunha base de datos, coas explicacións pertinentes e contextos adecuados.

Estas ideas non se esgotan aquí, pero permiten, polo menos, subliñar a posibilidade de introducir a Fraseoloxía no ensino das linguas estranxeiras.¹⁴

13. Para ter unha idea máis completa en canto a criterios estruturais e semánticos, pódese consulta-lo estudio de M^{re} Rosario Ozaeta Gálvez (1991): "La traduction des locutions et des expressions idiomatiques".

14. Pódese citar aquí a conclusión á que chega G. Jorge no seu estudio (1993, 132): "Introduire l'idiomaticité de la langue dans le processus d'apprentissage d'une langue, c'est offrir aux apprenants une richesse supplémentaire, un lien entre la langue et l'expérience humaine. Cette richesse donne vie à la langue et on pourrait parler d'une *humanisation* de la langue et de l'enseignement."

CONCLUSIÓN

Remataremos este capítulo sobre a traducción coas palabras de ánimo de M. Wandruszka (1976, 8-9): "La lengua del autor es para el traductor un desafío constante de mostrar que con su lengua puede crear algo análogo. [...] Las ventajas de una comparación de traducciones variadas prevalecen sobre los defectos. Nos muestra con una plasticidad inalcanzable en otro caso las equivalencias de las formas y funciones de estas lenguas. [...] Hasta que no aprendemos lenguas extranjeras no nos familiarizamos con formas y fórmulas para las que claramente no existen correspondencias exactas en nuestra lengua materna. hasta no tener esta experiencia no nos liberamos de nuestra creencia infantil de que el mundo de nuestro entorno e de dentro de nosotros es y debe ser como se denomina en nuestra lengua materna."

No que concirne ás EI, sobre todo ás que presentan grandes diferen-

cias dunha lingua a outra, sumámonos á opinión dos que cren que é interesante confrontalas; por exemplo, G. Saad (1989, 6), que afirma: "Dans une lecture hâtive, les expressions idiomatiques auraient pu apporter de l'eau au moulin idéologique de la différence. [...] la différence des langues subsiste, fort heureusement, mais en passant d'une langue à l'autre les expressions idiomatiques nous offrent l'occasion d'une rencontre bien plus que la preuve d'un irréductible écart."

Este traballo pretendeu, pois, achega-lo mundo da Fraseoloxía ó ensino das linguas estranxeiras, intentando demostra-lo interese de introducila como parte integrante da aprendizaxe activa dos alumnos. A metodoloxía non falta se se estudia un pouco o tema. Presentamos aquí un esbozo, que pode ser certamente mellorado. Animamos ós profesionais a que o fagan. Seguro que os alumnos chegarán a agradecerlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Casares, J. (1969): *Introducción a la lexicografía moderna* (prólogo de W. von Wartburg), R. F.E., Anejo LII, Madrid, 1950.
- Colson, J. P. (1993): "Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère", *Terminologie & Traduction*, núms. 2-3, 1992, Commission des Communautés européennes, Luxembourg, pp. 165-179.
- Jorge, G. (1993): "Les expressions idiomatiques correspondantes: analyse comparative", *Terminologie & Traduction*, núms. 2-3, 1992, Commission des Communautés européennes, Luxembourg, pp. 127-134.
- Martinet, A. (1960): *Éléments de Linguistique générale*, A. Collin, Paris.
- Mounin, G. (1977): *Los problemas teóricos de la traducción* (versión española de Julio Lago Alonso; título original: *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris, 1963), Gredos, Madrid.
- Ozaeta Gálvez, M^a. R. (1991): "La traduction des locutions et des expressions idiomatiques", *Cuadernos de Filología Francesa*, 5, pp. 199-218.
- Saad, G. (1989): *Les Idiomatics*, Editions du Seuil, Paris.
- Wandruszka, M. (1976): *Nuestros idiomas: comparables e incompatibles* (versión de Elena Bombín; título original: *Sprachen-Vergleichbar und Unvergleichlich*), Gredos, Madrid.
- Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*, MIT Press, Cambridge.
- Zuluaga, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Peter D. Lang, Frankfurt.
- Zwerling Sugano, M. (1981): "The Idiom in Spanish Language Teaching", *The Modern Language Journal*, 65, núm. 1, Spring, 1981, pp. 59-66.

EDUCACIÓN DA SENSIBILIDADE ARTÍSTICA

Segunda parte: Vivencia plástico-musical¹

Blanca María Rodríguez González

Titulada en Música

Blanca Nieves González García

Colexio Público Lagoas III de Ourense

Mario Germán Rodríguez Mosquera

Inspección de Educación de Ourense

INTRODUCCIÓN

“Acerca-lo neno, dende os primeiros momentos da súa escolaridade, ó mundo da arte”, foi o obxectivo que lle asignamos á experiencia levada a cabo nos cursos 1991-1992 e 1992-1993 nun centro público da cidade de Ourense, experiencia recollida, na súa Primeira Parte, no número 5 da *Revista Galega do Ensino* na que nos centrabamos, case exclusivamente, na vivencia artístico-plástica, dándolle entrada nesta Segunda Parte do traballo, sen abandonar aquela, á vivencia musical. Consideración conxunta, agora, de ambas, como resposta obrigada ó principio interdisciplinar que debe presidir toda acción formativa, fun-

damentalmente nos primeiros anos de escolaridade. Principio que se ben compromete necesariamente as distintas materias nas que se estrutura o currículo, debe afectar dun modo particular a aquelas entre as que, por razóns conceptuais ou teleolóxicas, existe unha maior relación; tal é o caso da educación plástica e a educación musical, integradas, ambas, na área máis ampla da educación artística. Motivo suficiente para un tratamento conxunto das dúas disciplinas, ó que habería que engadir razóns de mutuo apoio motivacional e metodolóxico entre unha e a outra.

Partiamos na primeira parte do traballo do suposto da temperá predisposi-

1. Centro onde se levou a cabo a experiencia: C.P. Lagoas III, de Ourense. Alumnos participantes: 25 alumnos de Educación Infantil e 30 alumnos de Educación Primaria. Profesoras que tomaron parte na experiencia: María Isabel Rodríguez Ulloa e Blanca N. González.

ción do neno cara ó mundo da arte -suposto consolidado ó longo da nosa experiencia-, que alí referíamos especificamente á arte plástica e que aquí facemos extensivo ó mundo musical. Tamén insistiamos no papel de primeira orde que pode, e debe, desempeñala escola no desenvolvemento da capacidade artística do neno -calquera que sexa a súa manifestación -, ó tempo que aludiamos ás actitudes negativas derivables dunha educación artística mal levada a cabo.

ESTRUCTURA DA SEGUNDA PARTE DO TRABAJO

Esta segunda parte do traballo quedou estruturada, á vez, en dúas fases complementarias. Na primeira delas dáse un proceso de formación /sensibilización musical, ó que segue un programa xa ensaiado en cursos anteriores. Nel combinábase o canto coas audicións musicais; o ruído, co silencio; a poesía e o ritmo, coa linguaxe plástica; e o movemento corporal, a discriminación de voces e sonidos, co coñecemento dos instrumentos e os seus sons. Intensificábanse, iso si -dada a índole da investigación emprendida-, as audicións musicais, tanto no tempo adicado ás mesmas, coma no seu número e variedade. Na segunda das fases anteriormente sinaladas, deuse entrada -co que se facían xa presentes tódolos elementos da experiencia que anunciáramos no noso plan de traballo-, a algunhas obras de pintura que no curso anterior gozaran da preferencia dos alumnos, pondoas agora en

relación con grandes creacións do mundo da música, non sempre etiquetadas como "obras indicadas para nenos".

Primeira fase

Antes de pasar a concreta-las referencias que guiaron a programación da formación musical nesta primeira fase do traballo, quizais sexa oportuno recolle-lo criterio de autores que se teñen pronunciado sobre o sistema máis idóneo para inicia-lo alumno nesta área da educación.

Sen que poida dicirse que se teñan producido posturas enfrontadas entre os expertos á hora de pronunciarse sobre o punto de partida máis axeitado para introduci-lo neno no eido musical, si teñen existido diferencias de matices no enfoque do proceso. Uns salientan o desenvolvemento sensorial-auditivo (Murray Schafer, 1985; Willens, 1994); outros, o coñecemento e emprego dos instrumentos musicais (Gimenez Morell, 1984), ou as audicións de música, por consideralas o mellor medio de motivación (Aymerich, 1974; Lehmann, 1992; Hernandez Moreno, 1993; Palacios, 1994, citando só autores moi coñecidos); algúns consideran que a pedagogía musical debería iniciarse polo canto (Lorente, 1980); e para outros a poesía é a base sobre a que se debe fundamenta-la ensinanza musical (C. Sanuy, 1993). En todo caso, convén subliñar que ó estar relacionados, en maior ou menor medida, cada un destes aspectos, a atención dun determinado autor a un deles

non exclúe a debida consideración sobre os outros.

Nas aulas da nosa experiencia ten resultado moi motivador o contacto do neno cos instrumentos musicais. Un contacto directo cos instrumentos con que conta o centro (algúns deles construídos na propia escola, labor que facilitaron moito os manuais de Lorente, 1980, e de Lehmann, 1992); a través de libros ilustrados e de diapositivas tomadas deles (resultando, neste senso, extremadamente claro o libro de Ardley, 1990, *La Música*); por medio de carteis (*Instruments of the symphony orchestra*, Ricordi, Milan), para o seu recoñecemento visual; e -o verdadeiramente importante- a través dos propios instrumentos, de vídeos, discos e cintas para a percepción do seu son.

Nada hai máis natural có canto e a poesía para introduci-lo neno no mundo máxico da música. A poesía, o canto e o ritmo deles inician e acompañan toda a acción formativa do neno, coordinan o movemento do seu corpo, fanlle soportables os números e as letras e ensínanlle o nome dos animais e das cousas. ¿Cómo prescindir, pois, do canto para incorpora-lo neno ós dominios da música, cando o canto parece formar parte da propia esencia do neno?.

Dende hai anos, as audicións musicais veñen formando parte da programación escolar cotiá das aulas nas que se levou a cabo a presente experiencia. Audicións que inclúen música popular,

música clásica e música moderna de calidade recoñecida. Música doutro tipo teñen oportunidade de escoitala noutros ámbitos e noutros momentos. O apartado de música clásica inclúe os nomes de Prokofiev, Shuman, Bizet, Debussy, Saint-Saëns, Britten, Haydn, Ravel e Tchaikovsky; autores, todos eles, de obras "para nenos", ou que evocan o tempo da infancia (e das que se da referencia, entre outros, en Gimenez Morell, 1984, Hernandez Moreno, 1993, Palacios, 1994). Trátase dunha selección á que, na nosa experiencia, engadímo-los nomes doutros autores clásicos, tamén consagrados (Vivaldi, Mozart, Beethoven, Brahms, Wagner, ...), e aínda de autores de música clásico-moderna (Satie, Varesse, Cage, Messiaen).

Os presupostos anteriores veñen traza-lo marco no que se ten desenvolvido a programación musical "ordinaria" nas aulas da nosa experiencia, tanto en cursos precedentes coma na fase de investigación que estamos a analizar. Programación que tomando como base os deseños curriculares oficiais de educación infantil e educación primaria recolle, xunto coas iniciativas propias, as aportacións de Willens (1962) Hemsy de Gaínza (1964) Formaro de Genero (1978) Lorente (1980) Lago Castro (1983), entre as doutros autores e aínda as orixinais aportacións de Murray Schafer (1985), un heterodoxo da formación musical. Unha programación na que aquí non nos estenderemos, por non ser obxectivo fundamental do presente estudio, aínda que resumiremos, a maneira

de exemplo, a actividade realizada nunha das sesións:

Experiencia VI

Obxectivos: Percepción do ritmo (rápido-lento) e da intensidade (forte-débil) dunha composición musical, e a súa representación gráfica e mímica.

Nivel dos alumnos: Educación Infantil, cinco anos.

Material: *Danzas Húngaras* (fragmento), de Brahms. *As Aventuras de Mercurio* (fragmento), de Satie. Papel de empapelar, folios, ceras, tizas de cores.

Desenvolvemento:

- Primeiro momento: Os nenos escoitan os fragmentos musicais en silencio.

- Segundo momento: Escoitan as cintas de novo, pero agora realizando os movementos (rápido-lento, forte-suave) que lles suxiren as pezas musicais. E cos movementos aparecen imitacións de animais, de reis e princesas, do vento e da choiva.

- Terceiro momento: Os nenos debuxan nun folio a imaxe ou escena que lles inspira a música da súa preferencia. A continuación pegan o folio, ou recorte do debuxo, na parte central dun papel de empapelar de tamaño maior.

- Cuarto momento: Sobre a parte do papel de empapelar non ocupada polo debuxo, os nenos trazan signos e empregan cores de acordo coa intensidade e rapidez da peza musical escollida por cada un deles.

Segunda fase

Nesta fase da segunda parte do traballo de investigación inténtase que o neno asocie *música* e *obra de arte plástica*, mediante a elección da “música máis adecuada” para algúns dos cadros polos que o curso anterior se sentira máis atraído; para un mellor estudio da implicación entre aquelas, deixamos reducida a mostra soamente a tres:

- *San Xurxo liberando a Princesa*, de Ucello
- *O cabalo azul*, de Marc
- *As cigoñas voando*, de Lesticov

Cada sesión iníciase coa exposición da diapositiva correspondente a cada un dos cadros. Como consecuencia das experiencias de “sensibilización plástica” levadas a cabo no ano anterior, as obras de pintura presentadas son rapidamente recoñecidas pola case totalidade dos alumnos. Hai un breve diálogo sobre o cadro, recordando algúns aspectos do mesmo e pedindo novas precisións á profesora. Sen abandonala visión da diapositiva, vanse pondo sucesivos fragmentos musicais -previamente seleccionados polas profesoras e demais membros do equipo de investigación, de acordo coas características da correspon-

dente obra pictórica-, e procúrase que os nenos fagan comentarios sobre a adecuación de cada unha das pezas musicais ó cadro que teñen a vista. A cada fragmento musical segue a votación dos nenos, a man alzada, se o alumno considera axeitado o fragmento á obra pictórica presentada. Cada alumno pode "considerar axeitado" máis dun fragmento, traducíndoo así na correspondente votación. O feito de que as audicións sobre o mesmo cadro fosen realizadas en sesións distintas, non debería ter alterado os resultados da votación, xa que prioritariamente non se trataba de comparar cada frag-

mento musical cos demais, senón de xulga-lo mesmo con criterios de adecuación á obra plástica presentada. En todo caso, importaban moito menos os resultados da votación có proceso de análises e comentarios realizados polos nenos.

En experiencias sucesivas, os alumnos buscaron a música máis concorde cos debuxos realizados por eles mesmos; ou, noutro caso, a partir dun fragmento musical, eles fixeron os seus propios debuxos.



San Xurxo liberando a princesa. Ucello

"É unha música moi bonita, que lle dá forza ó cabaleiro" (Música das Cruzadas).

"óese como berra o dragón e como arrastra as cadeas" (Música de Pink Floyd).

"¿Quen é a que está cantando? Debe se-la Princesa prisioneira" (Música de Berlioz).

Figura 1

Primeiro cadro

San Xurxo liberando a princesa,
de Ucello

Audición de pezas musicais (fragmentos que, en ningún caso, excedían de tres minutos, e que xunto cos comentarios dos nenos consumiron boa parte de tres sesións de tarde):

1- *Quinta estampa*, anónimo francés do século XIII (música de cruzadas)

2- *One of these days*, de Pink Floyd

3- *A Walkyria*, de R. Wagner

4- *Ionización*, de Edgar Varese

5- *Romeo e Xulieta*, de Héctor Berlioz

6- *Sinfonía do Novo Mundo*, de Antón Dvorak

Puntuación outorgada polos nenos a cada unha das pezas anteriores mentres tiñan á vista o cadro desta experiencia:

Anónimo francés do século XIII:	27 votos.
Música de Pink Floyd:	30 votos.
Música de Wagner:	16 votos.
Música de Varese:	22 votos.
Música de Berlioz:	21 votos.
Música de Dvorak:	31 votos.

Algúns comentarios realizados polos nenos á vista do cadro, e tendo

como fondo musical cada unha das pezas anteriores (ver figura 1):

Música de Cruzadas:

"Aquí aparece que o cabaleiro vai moi rápido".

"Esta música non parece que lle quede moi ben".

"É unha música moi bonita que lle dá forza ó cabaleiro".

Música de Pink Floyd:

"Escoitade, óese alento do dragón: ah, ah, ah. Aí chega o cabaleiro, ven lonxe e trota de présa".

"óese como berra o dragón e como arrastra as cadeas".

"¡Ai, profe! Eu non resisto os berros do dragón".

"Esta é guay, óense as loitas contra as armaduras".

"Xa suspirou, Xa morreu".

"Eu non voto, porque quero oír outras"

Música de Wagner:

"Esta tamén está ben".

"É moi importante esta música".

"Esta ópera a mín gústame moito".

"Fala o cabaleiro e constéstalle a princesa".

{Algúns nenos fan coma se cantasen, outros coma se tocasen algún instrumento, e outros fan xestos de director de orquestra}.

Música de Varese:

"Esta música xa a oímos cando nola puxeches para os debuxos raros. Dá medo tamén".

"Eu oio como o gradón chía na cova".

"Si, e como arrastra as cadeas".

"O chin, chin é que lle gotea o sangue".

"A princesa tamén grita".

Música de Berlioz:

"Isto é ópera, ¿verdade?".

"Quen é a que está cantando? Debe se-la princesa prisioneira".

{Os nenos, entusiasmados, fan xestos no asento, coma se cantasen ópera. A profesora anima a un neno a que represente a princesa prisioneira. O neno colócase diante do cadro e comeza a xesticular, mentres soa a música de Berlioz. Aplausos dos nenos. "É coma no teatro, é coma na tele", dicían algúns pequenos}.

"Esta cinta vaille ben, pero íalle mellor outra cinta".

Música de Dvorak:

"¿Que importante é esta música!"

{Os nenos volvían imita-los instrumentos da orquestra}.

"Xa ven o cabaleiro. A princesa está moi soa".

"O dragón roxe". {Uns nenos, por xestos, imitaban o dragón; outros imitaban o cabaleiro. O neno que anteriormente representara a princesa, movía os brazos coma se fose un dragón voador.

Unha das nenas máis pequenas púxose diante do dragón, coas máns xuntas facendo de santa-princesa.)

"Eu son o cabaleiro", dicía un neno facendo que loitaba co dragón e que lle cravaba unha lanza.

Como esta última cinta tivo practicamente tantos votos coma a segunda, dicidimos levalas a un desempate. Para iso, escoitámo-las cintas de novo, gañando agora, mais claramente, a música de Pink Floyd. Xa rematando a terceira sesión, puxemos unha vez mais a Pink Floyd, pedíndolles ós nenos que completasen o "antes " e o "despois" da escena representada no cadro de Ucello que tiñan á vista. Estas foron algunhas das súas respostas:

"Antes o cabaleiro viña cabalgando".

"Si, antes o cabaleiro foi avisado por unha pomba".

"Non, pero antes o dragón rapta a princesa".

"Non, pero antes ten que estar o dragón só na cova".

"Non, pero tamén o cabaleiro facía aventuras".

"Era don Quijote que andaba polo mundo".

"Despois o dragón queda morrendo".

"Non, mellor que vai voando moi lonxe".

"A princesa monta no cabalo do cabaleiro, e vanse".

"E logo casan a princesa e o cabaleiro".

En días sucesivos, os alumnos de segundo de Educación Primaria, amosándose moi interesados coa actividade levada a cabo, realizaron debuxos e escribiron relatos alusivos á experiencia vivida, ó tempo que ilustraban o traballo realizado con obras musicais traídas das súas casas, ofrecendo as súas aportacións á consideración dos demais nenos.

Segundo cadro

O cabalo azul, de Marc.

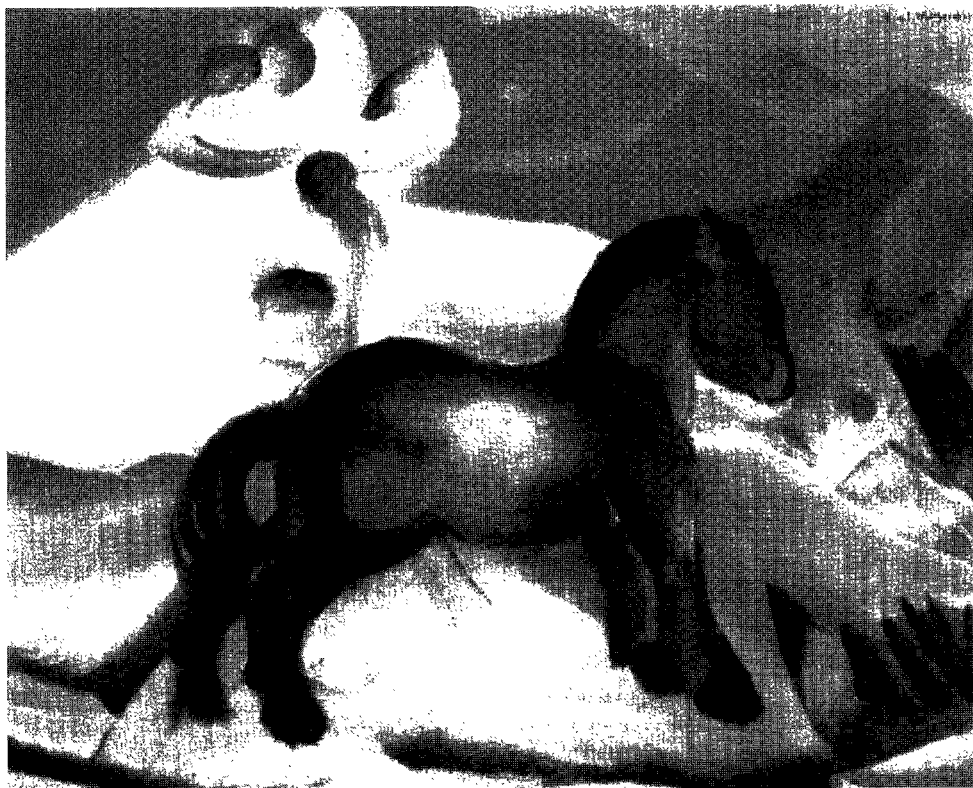
Audicións musicais (levadas a cabo en dúas sesións de tarde):

1- *Seis cancións castelás*, de Guridi. Interpretadas por T. Berganza.

2- *Xogo de nenos*, de Bizet.

3- *Concerto de trompeta*, de Telemann.

4- *Russlan e Ludmila* (obertura), de Glinka.



O cabalo azul. Marc

"Esta, esta. Esta música esá moi ben. Ademais soa coma se o cabalo levase cascabeis" (Música de Bizet).

"Esta música tamén é moi bonita. E parece un soldado galopando. É mellor cá outra" (Música de Telemann).

Figura 2

Resultados das votacións:

- *Seis cancións castelás*: 18 puntos.
- *Xogo de nenos*: 34 puntos.
- *Concerto para trompeta*: 23 votos.
- *Russlan e ludmila*: 26 votos.

Comentarios dos nenos en relación co cadro (Figura 2):

"É o cabalo do ano pasado. O poni. ¡Que bonito!"

"¿De que están feitas esas cores?: ¡con cera, con tiza mollada? Na caixa non temos esas cores".

"¿É de cor vermella a casaña do cabalo?"

Música de Guridi:

"A música é bonita, pero ó cabaliño non lle vai moi ben; vanlle mellor as cores que hai arredor".

Música de Bizet:

"Esta, esta. Esta está moi ben. Ademais, ata soa coma se levase casca-beis".

"Profe, mira. Eu toco a frauta desta música".

"Pois eu toco os timbais".

"Eu toco o tambor e tamén a trompeta. Mirade".

(Os nenos fan xestos coma se tocasen instrumentos.)

Música de Telemann:

(Varios nenos imitan o toque da trompeta).

"Esta tamén é moi bonita e parece un soldado galopando. E mellor cá outra música".

"Esta é fenomenal, pero aínda é mellor a outra".

Música de Glinka:

"Con esta música o cabalo vaise pór a trotar".

"Pois a min gústame mais outra música para que estea quieto o cabalo".

Nos días seguintes, leváronse a cabo actividades similares ás realizadas na experiencia anterior (relatos escritos por parte dos alumnos de segundo de Primaria, debuxos e selección de pezas musicais).

Terceiro cadro

As cigoñas voando, de Lesticov

Audicións musicais (as audicións, cos comentarios correspondentes desenvolvéronse en tres sesións):

- Música de Fuxan os Ventos.

- *Sinfonía nº 4 en La Maior*, de Mendelsson.

- *Caprichos para violín*, de Paganini.

- *Sinfonía nº 409 en Sol Menor*, de Mozart.

- *Tocata e fuga en Re Mayor*, de J. S. Bach.

- Obertura de *O Barbeiro de Sevilla*, de Rossini.

Votacións realizadas polos nenos:

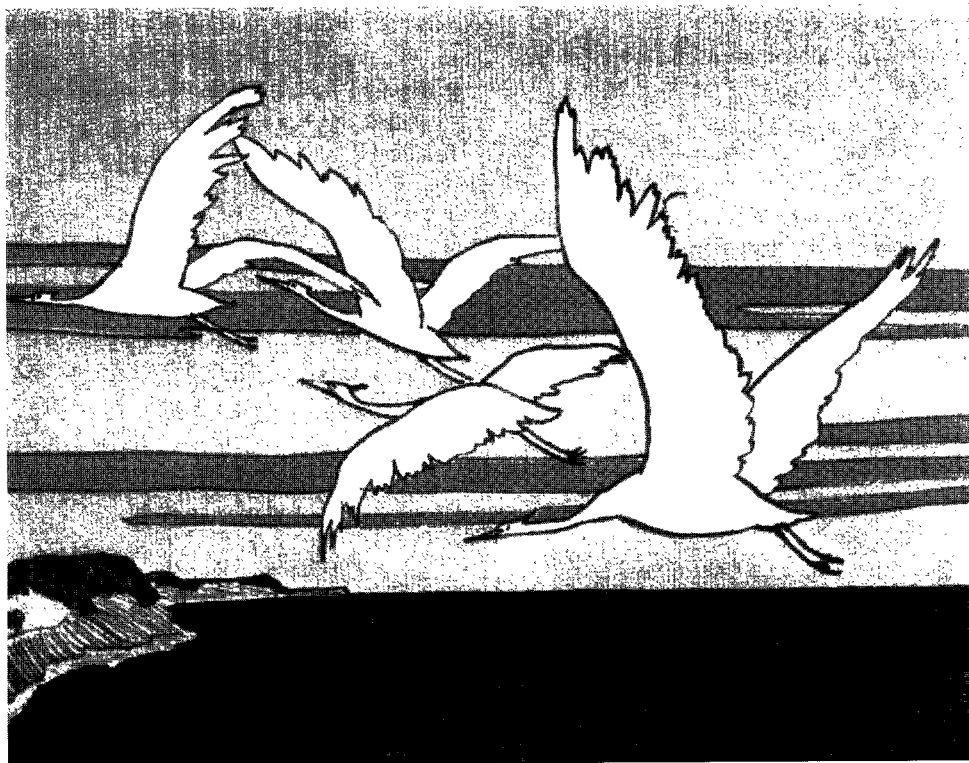
-Música de Fuxan os Ventos:	33 votos.
- Música de Mendelsson:	18 votos.
-Música de Paganini.	20 votos.
-Música de Mozart:	29 votos.
-Música de Bach:	16 votos.
-Música de Rossini:	28 votos.

Desenvolvemento da experiencia:

Despois dunha breve exposición do cadro da experiencia, pedíuselles ós nenos de segundo de Educación Primaria que desen a súa propia versión gráfico-

pictórica do voo da cegoña a distintas horas do día (amencer, mañá, mediodía, tarde e noiteña), cambiando a cor do sol e do ceo. Pola súa parte, os nenos de educación infantil fixeron representacións mímicas do voo das cegoñas, da construción dos niños, da procura de alimentos e do descanso.

Na seguinte sesión, e antes de expor novamente o cadro de Lesticov, pasáronselles diapositivas de animais (un lagarto, unha cobra, un sapo, un



As cegoñas voando. Lesticov

"Unha cegoña cae ferida. Os seus fillos choran e ela non os pode oír" (Música de Paganini).

"As cegoñas van voando moi contentas" (Música de Mozart). "É o nacemento das cegoñas" (Música de Rossini).

Figura 3

peixe, un niño de garzas, e viron, novamente, *O Cabalo Azul*, de Marc, que os fixo prorromper en aplausos}.

Mentres se expuña a diapositiva de Lesticov, foron escoitando seis fragmentos musicais correspondentes ás obras ás que se fixo referencia máis arriba, dando orixe, entre outros, ós seguintes comentarios:

Música de Fuxan os Ventos:

"Parece coma se estivesen cansas as cegoñas".

"Deben estar chamándose para botarse a voar".

Música de Mendelsson:

"Parece que van beber".

"Si, as cegoñas deben de ter moita sede".

Música de Paganini:

(Este fragmento, aínda sen se-lo máis votado, deu lugar a moitos comentarios por parte dos nenos)

"Non soporto o violín. Vólveme louca".

"Non, é que move os dedos nunha corda grossa".

"Parece unha cegoña despistada".

"Cae, a pobriña. E ten pena porque quere volver onda os seus fillos".

"Foi buscar comida e pauciños para face-lo niño. Agora, ó subir para o niño, cáelle parte da carga e ponse nerviosa".

"Unhas avisan as outras para emigrar".

"Cae ferida, os fillos choran e ela non os pode oír".

"Foron para o pobo e alí fixeron os niños".

"É unha cegoña que sente pena polos seus fillos".

"Está moi apenada buscando insectos ó atardecer".

"Unha aguia ataca o niño dos cegoñiños".

"Un cazador persegue a cegoña cunha escopeta".

"Ten unha ala ferida e cae en picado".

Música de Mozart:

"É unha música moi bonita".

"As cegoñas van voando moi contentas".

Música de Bach:

"En Celanova hai un órgano na igrexa que toca o mesmo ca este".

"¿En Ourense tamén hai órganos? ¿Onde?"

"Parece coma se a cegoña non soubese voar, e cae porque está aprendendo".

"Unha aguia atacou o niño e a cegoña atopou morto o seu fillo".

"Un home cunha escopeta ataca o niño e a nai defende os seus fillos a picadas".

Música de Rossini:

"É o nacemento das cegoñas".

"As cegoñas teñen frío, e márchanse".

REFLEXIÓNS SOBRE A EXPERIENCIA LEVADA A CABO

Ó longo destas experiencias as profesoras puideron constatar que os nenos asistiran verdadeiramente com-pracidos ás sesións plástico-musicais nas que participaran. Os alumnos sempre amosaron un gran entusiasmo con este traballo, tanto na preparación de actividades coma durante o seu desen-volvemento e posteriores aplicacións. Foi notoria -como en ningunha outra actividade da clase- a participación dos nenos na disposición e recollida de materiais, na orde e limpeza da aula e, sobre todo, na realización das activida-des específicas da experiencia. Os nenos celebraron o encontro coas obras de arte plástica das que tiveran coñecemento no ano anterior, e aínda que non eran novi-dade para eles as audicións musicais, seguíronas agora cun grao de interese nunca acadado en cursos precedentes. Cada experiencia plástico-musical de carácter perceptivo foi seguida de crea-cións plásticas dos propios alumnos, para as que seleccionaron as pasaxes musicais que consideraron máis axeita-das; en ocasións, esta selección foi reali-zada polo conxunto da clase. Música e

debuxo que, no caso dos alumnos de segundo de Primaria, serviron para ilus-trar relatos escritos por eles e nacidos como froito destas experiencias.

En suma, e a xulgar polas reac-cións dos nenos, estas actividades resul-taron moi gratas para eles, quedando favorablemente dispostos -ó noso enten-der- para ulteriores vivencias plástico-musicais, obxectivo último do traballo por nós emprendido.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardley, N. (1990): *La Música*, Altea, Madrid.
- Aymerich, C.M. (1974): *Expresión y arte en la escuela* (Expresión musical), Teide, Barcelona.
- Formaro de Género, M.F. (1978): *Actividades musicales para niños en edad preescolar*, Kapelusz, Buenos Aires.
- Francés, R. (1985): *Psicología del arte y de la estética*, Akal, Madrid.
- Giménez Morell, M.T. (1984): *La música en la escuela*, Paidós, Bar-celona.
- Hemsey de Gaínza, V. (1964): *La iniciación musical para el niño*, Ricordi, Bs. Aires.
- Hernández Moreno, A. (1993): *Música para niños*, Siglo XXI, Madrid, 2ª ed.
- Lago Castro, P. (1983): *Música y plástica en la escuela*, Marisiega, Madrid.
- Lapierre, A. (1977): *Educación psicomotriz en la escuela maternal*, Científico-Médica, Madrid.
- Lehmann, E. (1992): *Canta, toca, brinca y danza*, Narcea, Madrid.
- Lorente, R. (1980): *Expresión musical en preescolar y ciclo prepara-torio*, Narcea, Madrid.
- Murray Schafer, R. (1985): *Limpieza de oídos*, Ricordi, Buenos Aires.

Palacios, F. (1994): "La audición musical, punto clave en la formación artística", *Revista Aula*, 24, 22-26.

Sanuy, C. (1993): *Cascabelea*, Narcea, Madrid.

Sanuy, M. , e C. Sanuy (1982): *Música, maestro*, Cincel, Madrid.

Willens, E. (1962): *La preparación musical en los niños más pequeños*, Eudeba, Buenos Aires.

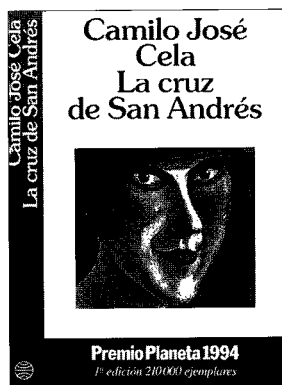
Willens, E. (1994): *El valor humano de la educación musical*, Paidós, 2ª ed., Barcelona.



Reseñas

feitas por

- ⇒ *Ana María Platas Tasende*
- ⇒ *Xosé A. Ponte Far*
- ⇒ *Luís Alonso Girgado*
- ⇒ *Luisa Blanco Rodríguez*
- ⇒ *Arsenio Ferraces Rodríguez*
- ⇒ *Javier Vilariño Pintos*
- ⇒ *Teresa Monteagudo*
- ⇒ *Amelia Rodríguez Estéves*
- ⇒ *Iris Cochón Otero*
- ⇒ *Xosé Luis Valcarce Gómez*
- ⇒ *M. Quintáns S.*
- ⇒ *Xosé Luis Valcarce Gómez*
- ⇒ *Agustín Hermida López*
- ⇒ *Xoán Carlos Domínguez Alberte*



Título: *La cruz de San Andrés*
Autor: Camilo José Cela
Editorial: Planeta, Barcelona, 1994
Núm. pp.: 237
Tamaño: 13 x 21 cm

La cruz de San Andrés, novela do Premio Planeta 1994, publicouse en novembro, poucos meses despois de *El asesinato del perdedor* (abril, 1994). A calidade da forza creativa de Camilo José Cela é algo que hoxe suscita envelenadas envexas, pero escasas dúbidas. Non cabe ningunha sobre a rigorosa entrega ó traballo para quen atenda ó incremento continuo das súas publicacións.

La cruz de San Andrés mantén ó escritor nesa primeira liña que non parece disposto a ceder. Por analizala como obra gañadora dun premio de múltiples seguidores, parécenos propio destacar nela algo pouco habitual no padronés: o lector, pese á exuberancia experimentalista da trama, pode percorrer sen excesivas dificultades os camiños do argumento.

Obra na que domina a perspectiva dende o *eu*, debe de considerarse, sen embargo, froito do relato de voces

alternas, coa curiosidade engadida de que a primeira persoa é declarada, nalgúns dos frecuentes usos metaficcionalis, tan meramente literaria (69, 94, 184) que non impide intromisións da terceira. Varias narradoras femininas dirixidas por diversos organizadores de distinto sexo - entre eles o padre Castrillón, algúns dialogantes, Pilar Seixón e outra voz de maior *auctoritas*, dona absoluta de tódalas demais e da disposición interna- desenvolven unha serie de historias mesturadas, sen poñer en perigo a coherencia dunha trama moi complexa.

O plural protagonismo da novela reconécese ó observar que a acción progresa polo que as mulleres, en especial Matilde Verdú e Obdulita Cornide, contan dunhas vidas alleas que chegan a adquirir particular entidade. Das súas propias aparecen unha e outra vez, nunha estática "meloepa", sentimentos e resentimentos, situacións

ou frustracións. O escritor consegue así, xunto con outros recursos recorrentes simétricos, antitéticos, absurdos ou serios, crea-la monotona, a rutina e a vulgaridade dunha atmósfera na que se moven coma seres intrahistóricos os verdadeiros antiheroes desta *crónica*, entretecida coa chispa irreal e xocosa duns demos case humanos, con nomes, apelidos e manías.

En realidade, o asunto principal recolle momentos fundamentais da traxectoria da familia López Santana -das avoas ós netos- contada por amizade coetánea cunha capacidade insólita de penetrar no íntimo, máis alá da fonteira das confidencias, máis alá dos saberes esperables dunhas testemuñas que se amosan aquí dobremente subxectivas: dun lado, pola propensión celiana ó narrador implicado no relato; doutro, pola teima feminina de xulgalo e comentalo todo. Non é doado ás veces establecer quen toma a palabra nin os distintos destinatarios ós que se dirixe. Os nomes son supostos e tan intercambiables (125, 130, 211...) coma os lugares (131) e as voces. Estes efectos de confusión pretenden loitar contra unha concepción ríxida da novela, suxiren a vida mesma, integran a poética celiana dende hai tempo e están tamén presentes na *Mazurca...*, en *Cristo versus Arizona* e en *El asesinato del perdedor*.

En *La cruz de San Andrés* os máis interesantes personaxes son mulleres, maduras ou xoves, fermosas e louzás, tan tolas polos homes que van deixando

anacos do corpo e da alma nas alcobas e nas rúas da Coruña, cidade en boa parte tamén protagonista. Ferrol, Santiago e moitos outros lugares galegos atópanse así mesmo aquí. Cela escolleu de novo os seus lares para asentar estas febles figuras insensatas, que observa con dureza ou con misericordia.

O colectivo derrumbamento dos netos López Santana, captados por unha secta, dátase nos finais de xullo de 1969. As aventuras das súas avoas quedan xa lonxe e os feitos, integrados nun sistema arquitectónico reticular, relátanse retrospectivamente dende 1994, por encarga dunha xenerosa compañía editorial -que non queda libre dunha demoledora crítica-. A novela abrangue, pois, bastantes anos, pero o tempo está meticulosamente seleccionado e camiña a través das anécdotas amorosas ou fanático-relixiosas dos membros da familia e dalgúns personaxes máis, ós que ás veces ata convén renunciar a prol da unidade do conxunto (137).

Son moitas as referencias que todo o encadran e que incrustadas aquí e acolá aluden a acontecementos históricos ou sociais, e mesmo a anuncios publicitarios situados en épocas inequívocas. Sen embargo, o desenvolvemento cronolóxico non é lineal, o pasado faise tan vivo coma o presente, anticipase o futuro, desdébúxase todo -"el paso del tiempo desfigura los recuerdos y hasta las intenciones" (39)-, fálase en ocasións de poñer orde no relato, Matilde Verdú está

caracterizada como mentireira, e ó repetido caso da morte na cruz de San Andrés dásele unha finta ben inesperada ó relacionalo cunha ficción teatral (130). O tempo sométese ós vaivéns dos recordos e ás intencións das narradoras; e todo, en xeral, acaba envolto nun severo control, difuminado pola distancia, a ficción, a desorde, a tolemia e a anguria.

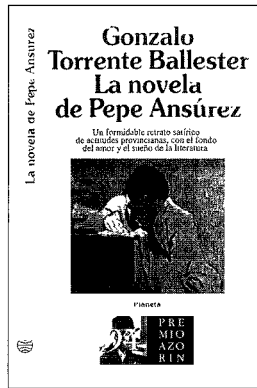
Desta maneira, un reparto da materia que parece adoptar unha forma clásica novelesco-teatral ó longo dos cinco capítulos nomeados “*Dramatis personae*”, “*Argumento*”, “*Planteamiento*”, “*Nudo*”, “*Desenlace*, coda final y sepelio de los últimos títeres” ten moito que ver co concepto da vida coma farsa, e pouco -agás quizais parte do primeiro e do último-, con nada asemellable ó discorrer interno da novela tradicional, que Cela sempre rexeitou: unha proba máis da liberdade con que exerce o seu oficio. Citas de Shakespeare, de Woody Allen ou de Cervantes preceden algúns dos capítulos alumeando o seu significado; as do inglés incorpóranse mesmo á trama, integradas no contexto.

A eses perennes temas celianos da vida, da morte, do suicidio, da estupidez

humana, da infelicidade, da ausencia de ideais, da avidez sexual como único norte que agacha a covardía e a falla de intelixencia, engádense aquí as pragas coas que se evaden os menos fortes na fin do século XX: as sectas e as drogas. Se endexamais foron optimistas as olladas de Cela sobre os homes, doado é comprender que non o sexan agora; mais non por iso perde ocasión de advertir, de exemplificar, de clamar no que él mesmo coida que é o deserto. Cela non ve esperanza para estas criaturas nadas das palabras, pero amosa de seguido casos que deberían escarmentar ás que, de carne e oso, aínda están a tempo de evita-la caída.

O máis abraiante de todo é que, con eses elementos, Cela fose quen de compoñer unha novela entretida, divertida ata a risa en moitas páxinas, intrigante ata o final. Así, sen facer renuncia ningunha do que sempre defendeu e das novidades que sempre acumula, adáptase ó público que desexa achegarse ó inmarcescible feitizo das súas verbas.

Ana María Platas Tasende



Título: *La novela de Pepe Ansúrez*
Autor: Gonzalo Torrente Ballester
Editorial: Destino, Barcelona, 1994
Núm. pp.: 162
Tamaño: 15 x 21 cm

La novela de Pepe Ansúrez, obra de Torrente Ballester ganadora do Premio Azorín, convocado pola Diputación Provincial de Alicante, é unha novela que se sitúa na liña das últimas creacións literarias do escritor ferrolán, tales como *La muerte del decano* (1992), *Las Islas Extraordinarias* (1991) ou *Crónica del rey pasmado* (1989): novelas curtas, concibidas polo autor coma "divertimentos", que engaden pouco á traxectoria novelística de quen acadou cumes moi altos, pero que destacan pola seguridade con que están artelladas e polo estilo limpo e fácil co que están redactadas. Concibidas dende un envidiable dominio do oficio de escribir, conservan intactas a ironía e o humor escéptico de Torrente. Nelas atópanse tamén algunhas das preocupacións literarias do autor e, en definitiva, responden a moitos dos principios novelescos que ven amosando o escritor dende as súas obras máis celebradas.

La novela de Pepe Ansúrez desenvolve unha historia mínima, case insignificante, pero con moito trasfondo significativo: un empregado dunha Caixa de aforros anuncia que vai escribir unha novela. A noticia divúlgase con rapidez na pequena poboación na que vive; e os distintos sectores da cidade esperan, uns con temor, outros con curiosidade, e case todos con inquietude, vérense reflectidos nela. Intervén o Poder (Presidente da Caixa) para encamiña-lo proxecto novelístico segundo as súas comenencias. Os futuros lectores esperan historias distintas, segundo os propios anhelos: uns, que sexa a historia satírica do interior da Caixa; outros, que ofrezca unha visión positiva dos obreiros dos Asteleiros da cidade, e algúns esperan que sexa unha sátira antimilitarista.

O que vai selo autor, Ansúrez, non decidiu aínda nada, pero non se somete á vontade do Presidente, que o

despide do traballo xuntamente coa súa moza, unha xove atractiva e desinhibida, á que o Xefe quería ter como amante.

A novela remata sen que saibamos como será *La novela de Pepe Ansúrez*, porque esa novela non se escribiu. Todo foron especulacións do narrador, que nos foi narrando os distintos proxectos, contrariedades e intromisións dos personaxes máis involucrados na redacción desa novela, como son Pepe Ansúrez, a súa noiva, Elisa Pérez, o Presidente da Caixa e outro funcionario e rival do protagonista, don Periquito, que tamén tenta escribir outra. Por todo isto podemos dicir que o relato ven ser unha reflexión sobre o proceso de abordar e compoñer unha novela, con detencións en particularidades técnicas coma a do punto de vista narrativo (páx. 94) e outras consideracións desta índole. Pero co motivo da invención da novela de Ansúrez, Torrente explora, co seu talante humorístico, algúns cadros da vida dunha cidade de provincias ordenada cun esquema social moi ben coñecido por el: oficiais da Armada, funcionarios, comerciantes e obreiros

dos Asteleiros. Un mundo pequeno e cerrado, que moi ben pode responder a Cartaxena -á beira do Mediterráneo-, unha cidade, en definitiva, moi semellante -polo seu ordenamento social e a presenza da Mariña de guerra- ó Ferrol natal de Torrente. Ese será o espacio novelístico no que se desenvolven os acontecementos, nun pasado próximo, pola década dos setenta.

O relato como "tema" do relato, un recurso moi cervantino e xa utilizado por Torrente nunha das novelas "maiores" -*Fragmentos de Apocalipsis* (1977)-, é o recurso que xera *La novela de Pepe Ansúrez*, que tería tamén como precedente a explicación que o autor fai ó comezo de *Yo no soy yo, evidentemente* (1987): "Non existe constancia documental de que os libros de que se trata aquí se publicaran ou se escribieran xamais". Por todo isto, podemos afirmar que *La novela de Pepe Ansúrez* ven engadir coherencia e unidade á traxectoria novelística de Torrente.

Xosé A. Ponte Far



Título: *Nombre de Torero*
Autor: Luis Sepúlveda
Editorial: Tusquets Editores, Barcelona, 1994
Colección: Andanzas, 220
Núm. pp.: 232
Tamaño: 14 x 21 cm

Co nome de Luis Sepúlveda adentrámonos no ámbito da máis recente (e tamén da máis exitosa) narrativa hispanoamericana dos nosos días. Nacido en Ovalle (Chile) en 1949, Sepúlveda tivo que fuxir do seu país en 1977, cando a dictadura do xeneral Pinochet se instalou no poder. Tras viaxar por Hispanoamérica e Europa, fixou a súa residencia en Hamburgo e integrou o grupo "Comunidad", que loitaba solidariamente cos grupos do interior de Chile. Tamén é membro moi activo do movemento de Green Peace e navegou nos seus barcos para defende-lo mar dos verquidos incontrolados e da actividade depredadora dalgunhas grandes compañías pesqueiras, feito que se reflicte na súa novela *Mundo del fin del mundo* (Tusquets Editores, 1994).

A citada novela, que remata de ser seleccionada por algúns críticos entre o escolleito grupo de libros máis interesantes de entre os publicados en

España en 1994, constitúe o segundo gran éxito de Sepúlveda no noso país. A súa sona de escritor posúe, sen embargo, un previo punto de referencia, *Un viejo que leía novelas de amor*. Cómpre lembrar que esta novela, malia obte-lo Premio Ciudad de Oviedo de narrativa, pasou desapercibida cando apareceu publicada pola editorial Júcar. Tampouco tivo moita repercusión *Cuaderno de viaje* (1986), libro de relatos que acadou o Premio Ciudad de Alcalá de Henares 1985. Pero *Nombre de torero* (1994), a máis recente entrega narrativa de Sepúlveda, non acada, ó noso entender, o nivel literario das dúas predecesoras máis inmediatas.

Nombre de torero é fundamentalmente unha novela de aventuras que nos leva a un trasfondo político; é a historia dunha recuperación e, ó mesmo tempo, unha novela romántica, de amor. Participa tamén da narración de espionaxe e do relato

criminal. O fío da historia lévanos desde os tempos do nazismo en Alemania, á tentativa de recuperar un tesouro, unha colección moi valiosa de moedas de ouro, empresa da que sairá triunfante o protagonista, Juan Belmonte-do que procede o título da novela-que ten que enfrontar a Galinsky, o seu oponente na arriscada tarefa.

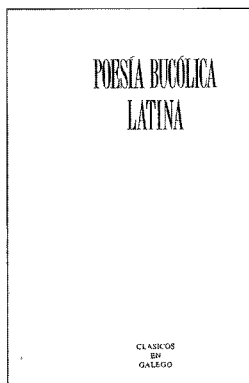
Se ben é certo que a sucesión de episodios adquire cara ó lector interese, dinamismo e *suspense* ata o final mesmo, non deixa de ser evidente o peso ideolóxico da fábula e a actitude denunciadora do escritor perante feitos como o renacemento das novas manifestacións de racismos (do que os turcos son vítimas moi especialmente) en Alemaña. A novela ten moito de elexía polos vellos loitadores pola liberdade e de denuncia das prácticas violentas e aínda criminais do poder, sexa do signo que sexa. Na figura de Belmonte está encarnado o exilio como vivencia inzada de dor, soidade e desesperanza. Na súa relación con Pedro Valdivia temos un canto á solidariedade humana. Hai, finalmente, unha triste constatación do desastroso derrube do mundo do socialismo europeo.

Con esta novela Luis Sepúlveda afástase un pouco dos vieiros das súas anteriores novelas. Agora podémolo situar nunha certa corrente da narrativa hispanoamericana pola que teñen transitado Daniel Chavarria, Paco

Ignacio Taibo (PIT II) ou Juan Sasturain. Coma nos protagonistas das novelas destes escritores, no de Sepúlveda atopámonos tamén cunha vítima, cun home marxinal e desclasado, exiliado e perdedor nato: un antihéroe que actúa pola forza das circunstancias. E tamén co peso dunha certa ética individual que constitúe unha transgresión contra os modelos sociais e políticos, particularmente contra os de carácter dictatorial. A liberdade individual do protagonista deixa ó seu paso un lastre de crueldade, morte, violencia e vítimas inocentes.

Certamente en *Nombre de torero* están moitas das mellores virtudes do novelista que é Sepúlveda: a dinámica sucesión de episodios, a dosificación da intriga, o firme pulso no narrar e a forza e sinxeleza expresivas da prosa, o estilo cheo de viveza, directo, axustado. Pero sen dúbida carece esta novela da orixinalidade, do engado, do poder de seducción, e da veta ecolóxica e da capacidade para sorprende-la maxia do real que advertiamos nas dúas anteriores novelas do autor. En parte á marxe delas e, para nós, nun nivel inferior, situamos esta nova entrega de Luis Sepúlveda, que sen embargo acada notable atractivo. Os moitos seguidores que entre nós ten xa o novelista chileno poden comprobalo.

Luis Alonso Girgado



Título: *Poesía bucólica latina*
Traductor: Fernando González Muñoz
Editorial: Xunta de Galicia - Ed. Galaxia, 1993.
Colección: Clásicos en galego
Núm. pp.: 244
Tamaño: 13,5 x 21 cm

En tempos nos que non sempre os premios se conceden en función da calidade, velaquí unha obra galardoada con toda xustiza. Co título *Poesía bucólica latina*, traballo que mereceu o premio de tradución Ramón Cabanillas 1993, a colección Clásicos en galego incorpora ó noso acervo un conxunto de textos poéticos que responden plenamente ó nome da mesma. Comprende o volume a tradución do corpus de poesía bucólica latina pagá, comeza por un autor universal, Virxilio, e continúa con figuras menores que chegan ata finais do século III: Calpurnio Sículo; as bucólicas de Einsiedeln, de autor descoñecido; e Nemesiano. O texto, bilingüe, vai precedido dunha introducción xeral ó xénero bucólico, e outra particular a cada un dos autores. A brevidade das mesmas non impide unha rigorosa presentación das características do xénero ó que dá inicio Teócrito, en Grecia, así como dos principais problemas relativos ós distintos

representantes. Trátase, en conxunto, dunha síntese moi suxerente e proveitosa para achegarse ós textos traducidos.

A tradución reúne méritos extraordinarios. En primeiro lugar, debe ser destacado o esforzo por ofrecer unha versión rítmica, tarefa moi loable, se temos en conta que, con honrosas excepcións, a maioría das traducións modernas de textos virxilianos están feitas en prosa, ás veces dunha extraordinaria dureza, e supoñen un atranco insalvable para que un lector profano en latín poida percibi-lo refinamento da poesía do mantuano. Esta tradución, en cambio, consegue plenamente o obxectivo que, segundo confesión do propio traductor, se propoñía: o mantemento de certa uniformidade rítmica; e sen dúbida que o fai de modo natural, sen forzar nunca a expresión con violentos hipérbatos.

A isto hai que engadi-lo tino que ten o traductor en reproducir os efectos fónicos do orixinal. A modo de exemplo, e por fixármonos soamente en casos moi coñecidos, pode confrontarse un verso virgiliano, tantas veces citado como modelo de aliteración: [...] *saepe leui somnum suadebit inire susurro* (Buc. 1, 55), coa combinación de vibrantes e silbantes que ofrece a traducción: [...] *farache entra-lo sono co seu rosmary suave*; ou a cacofónica conxunción de oclusivas, silbantes e vibrantes mediante a que Virxilio trata de evocar a ofensa inflixida ó canto por un ignorante das artes musicais: *non tu in triuiis, indocte, solebas / stridenti miserum stipula disperdere carmen?* (Buc. 3, 25-26) co efecto que por idénticos medios acadara a traducción: *¿non eras ti, lerchán, que nos cruces / estragába-los sons cun estridente chifre?*

É necesario destacar aínda outra calidade sobresaínte: no texto galego latexa unha lingua viva, de uso cotián; no eido léxico e na frascoloxía o traductor foxe de creacións artificiais, sen renunciar por iso a un rexistro culto e a un ton en ocasións manifestamente poético; en definitiva, mantén un equilibrio perfecto entre os niveis culto e coloquial do idioma, e non incorre en posturas lingüísticas extremistas que abundan noutras obras de ampla difusión.

Como corresponde a unha colección de divulgación, as notas aclaratorias limítanse ó estrictamente necesario para a comprensión da

traducción, sen caer nun exceso de erudición, tantas veces pernicioso obstáculo para o disfrute estético do lector. A moderación, neste caso, máis cá tacha, é unha virtude digna de encomio.

Unha pequena suxerencia: a pesar da sólida tradición que vai desde o Século de Ouro ata os nosos días, sería preferible a transcripción *Amarilide*, *Fílide*, *Testilide*, *Licóride*, en lugar de *Amarilis*, *Filis*, *Testilis*, *Licoris*; así como *Cina* e *Enio*, en lugar de *Cinna* e *Ennio*. Ás veces conviña tamén romper cunha prolongada inercia, responsable última da paulatina consolidación de transcripcións que non se axustan a criterios de uniformidade (lembrémos a este respecto outros casos aínda hoxe moi difundidos, como os *praenomina* *Cayo* ou *Cneo*, en vez dos máis adecuados *Gayo* e *Gneo*; a acentuación esdrúxula, en lugar da grave, en *L. Andrónico*, e similares). Parva obxección, sen embargo, para unha tarefa que aúna virtudes non doadas: na introducción combina brevidade e rigor; na traducción, fidelidade, elegancia e axilidade. Todo iso sen contar coa vantaxe de pór á nosa disposición algúns textos de difícil acceso para o non especialista, e aínda dobremente: ofrecendo o texto latino e mais dándonos a versión galega do mesmo, co que calquera lector pode satisfacer amplamente as súas inquietudes.

Nun momento en que as humanidades clásicas están en retroceso

e cada vez menos lectores poden disfrutar dos textos orixinais, temos nas mans unha obra que contribúe a encher un terreo de cultivo urxente, para unha tradición literaria curta coma a galega, o da traducción dos grandes clásicos da literatura universal. Libros coma o presente compensan a dolorosa vixencia dun sistema de valores máis atento á

obtención de resultados inmediatos ca á de saberes que esixen un traballo de lectura paciente e sosegado. Oxalá a colección siga moitos anos polo mesmo camiño.

Arsenio Ferraces Rodríguez



Título: *Beatum Corpus*
Autor: César Cunqueiro
Editorial: Ir Indo, Vigo, 1993
Núm. pp.: 244
Tamaño: 13 x 21 cm

A primeira novela do escritor galego César Cunqueiro titúlase *Beatum Corpus* e os latinismos que contén o título deben traducirse, a fin de entender ben a obra, como a *liturxia* ou a *relixión do corpo*.

A novela ten unha disposición tipográfica de catro capítulos, e cada un deles leva por título un termo grego: Eisodos, Nesios, Paradisos e Thalassa; estes, á vez, constan de varios subcapítulos, con nomes como 'a viaxe', 'o río', 'Hermafrodita', 'Perséfone', etc.

Cada unha das partes abrangue un número de páxinas bastante distinto; esta diferente extensión quere indicarlle ó lector que a segunda e terceira partes (Nesios e Paradisos) son as que conteñen o nó da novela.

O protagonista desta narración é un peregrino que conta, en primeira

persoa, a súa historia: trátase dunha especie de Odiseo que quere volver á sua Itaca (Mondoñedo). Comeza a viaxe de regreso, viaxe na que deberá enfrontarse a rituais litúrxicos iniciáticos para el descoñecidos, xa que el é aínda un novicio dunha nova relixión, a do *corpo beato*, no senso etimolóxico da palabra; relixión na que *toda sorte* de exploracións, indagacións e manipulacións corporais - que a desbordante e desbordada imaxinación do escritor poida maxinar, deben ser experimentadas.

O fiel iniciado colle de cando en vez uns descansos, sobre todo despois de pasa-las múltiples probas ás que é sometido para comproba-lo seu valor/resistencia, e das que sae, finalmente, triunfante. Este peregrino semella estar moito máis ledo ó decatarse da proximidade da súa Meca, xusto cando está a cruza-la fronteira dos reinos de Ourense e de Lugo (p. 125).

O tempo narrativo está totalmente relacionado, imbricado co tempo externo, e ámbolos dous, coa linguaxe; quérese dicir que o ritmo é lento, demorado, detido cando o narrador se mergulla no que ocorre no mundo interior do viaxeiro. Os sentimentos do fiel peregrino ós que se alude frecuentemente na novela non fan, polo tanto, que a acción, o tempo interno, sexa vertixinoso; ó revés, camiñan ámbolos dous ó mesmo lento ritmo expresado por unha linguaxe nominal e na que escasean os verbos que indican 'acción'. O narrador, que é omnisciente, emprega unha linguaxe culta na que abundan figuras retóricas tales como metáforas, xogos de palabras, similitudencias ..., que demostran que o escritor domina os resortes da lingua; entresacamos uns exemplos do texto:

As coxas de Oulda son cetáceos de prata varados nos peiraos do meu corpo, 23.

Fonte e figueira con figos púrpura, 86.

Ás veces, algúns personaxes exprésanse nunha lingua que non adoita se-la usual nos rituais litúrxicos, chamémoslle tradicionais; pero xa que se trata dunha nova relixión, non é de estrañar que se empregue un idioma non tradicional. Estou a falar do uso dunha lingua moi querida do escritor mindoniense, quen, subxectivamente (¿reivindicativo?), comenta que algún personaxe se *manifestou en galego* (p. 103).

Para facer máis 'levadeira' a iniciación do non iniciado, o escritor/narrador intercala na narración "uns descansos", ou sexa, hai unhas 'baixadas' á realidade locacional, á realidade máis ou menos diaria ou, tamén poderíamos dicir, á realidade na que se manifesta o eu do escritor e nolo amosa como un escritor culto/omnisciente. Estas baixadas á realidade tamén poden significar que a iniciación non é demasiado dura, no senso de que a tensión reláxase de cando en vez para dar paso a digresións moi variadas, tales como as que aluden a un pasado recente, como pode se-la morte do xeneral Franco, e ó aperturismo cultural da transición política, á admiración que o escritor sente pola cultura grega, etc.

A última parte da novela comeza coa chegada a Paradisos; o ritmo e o tempo nestas derradeiras páxinas son moito máis rápidos; o lector percorreu máis da metade da novela, do camiño, da viaxe. Nesta parte é onde o lirismo do escritor desborda, inunda e impregna os recordos da nenez, do pai, da casa materna, das primeiras lecturas, das personalidades da terra, do seminario, das primeiras incursións no erotismo, da iniciación no sexo -un dos temas recorrentes da novela-; e por fin, o viaxeiro finaliza a viaxe cando chega a Mondoñedo -a Itaca, "a máis grega das cidades de Galicia, señora dunha Ática feliz, verde e oval (p.160)-, feito que o fai prorromper nunha especie de explosión lírica.

En resumo e a modo de conclusión, estamos ante unha obra suxerente, unha obra que paga a pena ler e merece quedar na memoria dos lectores. César Cunqueiro non pon o punto e final coa súa novela, senón o punto e seguido. Estou segura de que así

como Alvaro Cunqueiro estimulou o interese de varias xeracións de escritores, esta novela ha ter tamén unha notable descendencia.

Luisa Blanco Rodríguez



Título: *Color*
Autora: Alison Cole
Editorial: Blume, Barcelona, 1994
Núm. pp.: 64
Tamaño: 22,5 x 28,5 cm

A liña de divulgación científica que se observa nesta obra é semellante á anteriormente amosada pola autora no primeiro título desta colección: *Perspectiva*.

Este segundo libro tamén é ameno e de fácil lectura, sen que falte o rigor científico en ningunha das partes nas que se divide. A profusión de ilustracións, perfectamente seleccionadas para cada caso, é causa de que esta obra teña unha perfección didáctica que só poucas obras sobre o mesmo tema igualan.

Nas 28 partes, cada unha de dúas páxinas, amósansenos os puntos de máis interese comentando as ilustracións, despois dunha breve introducción xeral ó tema. Ó longo da obra preséntasenos o mundo da cor, tanto físico coma psicolóxico; explícase o significado do colorido empregado nas obras artísticas, segundo o medio cultural no que tales obras se producen; e salientase a

importancia que ten a evolución dos materiais conforme se avanza na técnica de manipulación dos pigmentos, coas conseguíntes diferencias de estilo entre as diversas escolas artísticas, debidas unicamente nalgúns casos ós tipos de materiais empregados, e ó axuste das posibilidades que cada un deles ofrece no momento de execución da obra artística. Estas e outras consideracións están recollidas e moi ben expresadas no libro de Alison Cole.

É interesante a exposición das teorías da cor que proveñen das dúas vertentes: a físico-científica e a expresivo-artística. Para exemplificarla aparente contraposición dunhas e outras, analiza brevemente o ataque mordaz que Goethe, na súa teoría das cores, dirixe contra a Óptica de Newton, sen que poida en ningún momento contravi-los principios físicos elaborados polo científico inglés, aínda que consigna, coas súas experiencias e observacións,

que elabora as teorías da coloración das sombras segundo a luz da iluminación e a descrición dos efectos positivos e negativos das cores na mente.

Noutras partes do libro que reseñamos contémlase a obtención, manipulación e aplicación dos diversos pigmentos ó longo da historia, o correcto emprego dos mesmos e as alteracións que poden causa-las aplicacións inaxeitadas dos pigmentos.

O capítulo sobre a restauración da cor (non da obra de arte), aínda que centrado namais en dous comentarios (sobre un fresco de Miguel Anxo e sobre un cadro de Bellini), é abondo claro para poñer de manifesto as alteracións do colorido e as súas causas nas producións artísticas, e invita á consulta de tratados máis amplos no que concirne a este campo, o que é un mérito do libro que reseñamos. A exposición

breve, clara e dinámica dos contidos desta obra invita a amplia-los coñecementos sobre a materia tratada; de xeito que este libro de Alison Cole resulta unha guía de gran valor para a aula.

En derradeiro termo, cómpre sinala-lo enorme interese que suscita no lector a profusión de citas de artistas, tratadistas e técnicos. A través destas citas descóbreanse as inquietudes que os artistas e estudiosos tiveron, ó longo das diferentes épocas artísticas, para lograr coloridos concordes coas súas finalidades, e que os levaron a estudia-la cor, tanto na súa vertente física coma no seu sentido psicolóxico, e desde a representación obxectual ata a descrición da luz e do ambiente.

Santiago, decembro de 1994
Javier Vilariño Pintos



Título: *Aturuxo*
Autor: AA. VV.
Editorial: Xunta de Galicia
Núm. pp.: 400
Tamaño: 17,5 x 20 cm

O pasado día 10 de novembro foi presentada no Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro a edición facsímile da revista de poesía e crítica *Aturuxo* (1952-1960), publicación literaria de notable calidade.

A revista ferrolá tivo como directores a Tomás Barros e a Miguel C. Vidal; dende o número catro, tamén Mario Couceiro colaborou activamente na dirección da mesma.

Trátase dunha publicación de tirada irregular, que por desexo expreso dos seus directores só se mantiña coas vendas e cos cartos que aportaban os propios directores e algúns colaboradores.

Tampouco se admitía ningún tipo de publicidade.

A pesar dos poucos medios económicos, a revista publica orixinais

de grande calidade e de variadas correntes estéticas, a ningunha das cales se abscribe a publicación, que reflicte a diversidade poética do momento. É interesante tamén porque nalgúns casos publica fragmentos de poemarios que logo quedarán inéditos, ou verán a luz baixo outro título.

Trátase, como sabemos, dunha revista bilingüe, coma outras coetáneas: *Alba* (1948-1956), *Mensajes de Poesía* (1951-1955), *Atlántida* (1954-1956), etc. O seu bilingüismo responde ás circunstancias históricas do período no que aparece a publicación, que como sabemos foi difícil para a nosa lingua. De feito, *Aturuxo* tivo problemas coa censura (estivo sen se poder editar durante un ano, 1957) e só nos dous últimos números a presenza de obras galegas aumenta considerablemente (o número dez é un monográfico adicado a Luís Pimentel). Por outra banda, os seus directores buscan unha comunicación

cos poetas de fóra de Galicia; na revista colaboran escritores tan prestixiosos como Vicente Aleixandre, Gabriel Celaya, Luis Felipe Vivanco, José A. Goytisolo, Victoriano Crémer, etc. Ademais, esa intercomunicación con poetas non galegos complementábase dando noticia de libros, revistas e incluso conferencias e lecturas poéticas; así como facendo crítica de libros nas páxinas inicial e final.

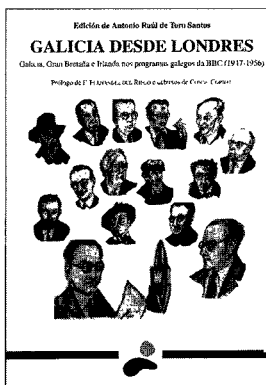
Esta publicación literaria, fundamental nos anos 1952-1960, preséntasenos hoxe nunha edición impecable dirixida polo profesor e crítico literario Luis Alonso Giraldo. A presentación do facsímile faina en primeiro lugar Luz Pozo Garza, que escribe sobre as súas colaboracións na revista e sobre a relación dela con outros colaboradores. A continuación, Isaac Díaz Pardo achéganos á figura de un dos seus directores, xa finado, Tomás Barros. E péchase esta presentación cunha aproximación ó Ferrol da época en que se desenvolve *Aturuxo*, feita por Mario Couceiro. A seguir, na "Introducción", infórmase nos detalladamente da intrahistoria da revista, así como das publicacións coetáneas galegas, e faise

un minucioso estudio da publicación, onde se nos dá noticia dos seus colaboradores, da estética e lingua empregadas, etc; así como dos trazos externos: estrutura, ilustracións, paxinación, etc.

A exhaustiva introducción dá paso ó texto facsímile dos once números que compoñen a revista: os nove que constitúen a súa primeira época, editados entre 1952-1958, ilustrados por Isaac Díaz Pardo, e os dous únicos números da segunda época, publicados no 1960, ilustrados por Ricardo Segura Torrella. E péchase o traballo cos índices dos sumarios de *Aturuxo*, dos seus colaboradores, dos textos: verso e prosa, e das noticias biobibliográficas de cada un dos colaboradores da revista.

Únicamente nos resta dicir que á notable calidade estética que caracteriza o orixinal, temos que sumarlle o esmerado estudio introductorio e a coidada encadernación que amosa o facsímile, que constitúe sen dúbida un agasallo para os lectores de poesía.

Teresa Monteagudo



Título: *Galicia desde Londres*
Autor: AA.VV.
Editorial: Tambre
Núm. pp.: 576
Tamaño: 17 x 24 cm

Esta nova entrega da editorial Tambre, *Galicia desde Londres*, recolle 83 programas en galego emitidos pola BBC de Londres. A iniciativa parte do programa español, que comeza o 23 de xaneiro de 1947 e que adica un espacio (de dez a quince minutos) á emisión en galego, euskera e catalán. Estes programas eran alternativos, polo que a emisión en galego, o *Galician Programme*, se realizaba un luns de cada tres semanas (a banda horaria na que se podía escoitar variou ó longo dos anos: empezou sendo ás 23.45, logo pasou ás 22.00 e finalmente ás 21.00).

O primeiro programa data do 14 de abril de 1947. O presentador era Alejandro Raimúndez, que se agachaba baixo o pseudónimo de *Xavier Fernández*, labor que pasou a compartir con Plácido Castro. Francisco Fernández del Riego era o coordinador desde Galicia, o encargado de solicita-las colaboracións dos intelectuais da época,

que se prestaron sen ningún tipo de reparo a envia-los textos para que fosen lidos en antena, e incluso nalgunha ocasión enviaron gravacións de poemas recitados por eles mesmos (no derradeiro programa foron recollidas por George Hills as gravacións de poetas galegos contemporáneos lendo os seus propios poemas). Fernández del Riego é tamén o máis asiduo colaborador do programa, baixo o pseudónimo de *Salvador Lorenzana*. Podemos consideralo como o verdadeiro impulsor das emisións.

Grandes nomes da historia da literatura galega, xunto con varios estudiosos da mesma, están presentes nos distintos programas: Otero Pedrayo, Cuevillas, Ben-cho-shey, Celso Emilio Ferreiro, Aquilino Iglesia Alvariño, Carballo Calero, Bouza Brey, Dieste, Fole, Carré Alvarellos, Ramón Piñeiro, Celestino Fernández de la Vega, Sebastián Martínez Risco, Benito Varela Jácome, Antón Vilar Ponte, Emilio e

Xosé M^a Álvarez Blázquez, Pura Vázquez, Manuel María, etc., que configuran un elenco de colaboradores dificilmente superable. Tódolos traballos transmitidos estaban en galego, salvo tres excepcións: dous guións de Eduardo Martínez Torner e un de Nina Epton. Os temas tratados foron moitos, desde os de literatura ata os de economía, ademais dos de arte, semblanzas, viaxes, atnografía e historia. Xunto con estes traballos aparece, a partir do programa 36, un apartado de información bibliográfica sobre Galicia, no que se informa das novidades editoriais, tanto en verso como en prosa e tanto en galego como en castelán. Desta información encargábase Plácido Castro.

Hai que ter en conta a relevancia destes programas, que, xunto cos que se emitían desde Bos Aires baixo a dirección de Luis Seoane co título de *Galicia amigrante*, eran os únicos medios de comunicación nos que o galego era a lingua empregada en exclusiva. Non se pode esquecer que a censura estaba actuando por estas datas en España (era o poder político quen dominaba tódolos medios de comunicación), e dentro de Galicia impedía a difusión de novas de carácter político e, en xeral, de todo o que estivese en galego. O que menos problemas suscitaba era a poesía, porque parecía inofensiva ós ollos do poder; e así recítanse poemas de *Cómaros verdes*, de Aquilino Iglesia Alvariño, e doutros poetas que van abrindo o camiño á nosa literatura. Os *Galician Programme* non

gustaron ó poder, a pesar da ausencia de contido político; pero o problema constituían algúns dos colaboradores, que resultaban "comprometidos". Tamén se debe salienta-lo papel da radio naqueles anos, nos que non había televisión e a xente vivía arredor do aparello de radio. Ó principio os *Galician Programme* non debían ter moitos oíntes, pero con posterioridade o número incrementouse. Como curiosidade, podemos dar noticia da carta que enviou o Partido Galeguista ó Director da BBC agradecéndolle o primeiro programa.

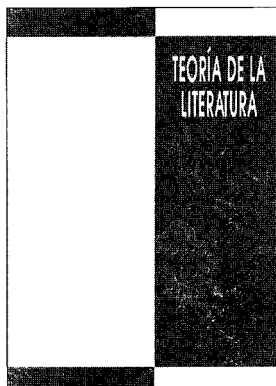
O *Galician Programme* durou nove anos. O derradeiro programa emítese o 23 de xaneiro de 1956. Vinteito anos despois, Antonio Raúl de Toro Santos fai esta edición partindo das copias dos programas que Francisco Fernández del Riego conservaba. Os textos publicáanse con mínimos cambios na ortografía e na puntuación, pero polo demáis reproducense tal como se emitiron no seu día, dándose noticia incluso da música coa que se acompañaban. Xunto cos programas preséntasenos neste libro un interesante prólogo de Francisco Fernández del Riego, e unha introducción de Raúl de Toro Santos, na que se dan tódolos datos significativos en relación co programa. Non podemos esquece-los vinteito debuxos de Conde Corbal que ilustran a obra. Son diversas escenas populares relacionadas cos textos (o maio, a vendima, etc.), ou retratos dos autores dos guións, algúns dos cales se

reproducen na portada. Tampouco deixaremos de cita-los distintos índices (de programas, temas, autores e onomástico), sumamente prácticos, que facilitan o acceso á información.

Esta obra supón recuperar parte da nosa cultura, unha parte descoñecida para a gran maioría dos galegos; e así como merecen todo o noso apoio e a

nosa admiración aqueles homes que foron quen de levar a cabo esta tarefa entre 1947 e 1956, tamén é merecente delas a persoa que agora recolle este material e o estudia, Antonio Raúl de Toro Santos, que o pon a disposición do público.

Amelia Rodríguez Esteves



Título: *Avances en... Teoría de la literatura*
Autor: Darío Villanueva (compilador)
Editorial: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 1994
Núm. pp.: 377
Tamaño: 17 x 24 cm.

A aparición dunha obra panorámica constituiría xa motivo abondo para congratularse coa publicación do libro que nos ocupa, e isto é así en maior medida ó comprobarmos que trascende grandemente tal obxectivo. Os autores, vinculados ó xa coñecido Grupo de Santiago, reunido en torno do maxisterio de Darío Villanueva e da cátedra que este ocupa, parten dun xeito integrador e pouco compracente de entende-la Ciencia literaria para organizar e presentar con acerto e coherencia un amplo e heteroxéneo material, no que non esquecen as decisivas contribucións de materias afíns.

Unha exhaustiva documentación, rigorosamente seleccionada, tal como se comproba nas coidadas notas bibliográficas, nutre as diferentes achegas, que superan con moito a mera aproximación. De índole moi variada, un grupo das mesmas céntrase na

presentación xeral e sempre criticamente argumentada dos métodos e tendencias que guían os novos vieiros da teoría literaria, caso dos traballos de Silvia Manteiga sobre a Fenomenoloxía crítica de Bologna, Montserrat Santos sobre a Estética da Recepción e o Sistema literario, e Arturo Casas sobre a Pragmática; estes últimos son verdadeiras monografías que, como tales, proporcionan ó lector un alto grao de competencia na materia tratada.

Doutro lado, encontramos pormenorizados estudos sobre os problemas fundamentais ó redor dos que xira a discusión actual, sexa a cuestión do realismo, tratada por Darío Villanueva, ou o concepto de ficción, que estudia Fernando Cabo; os cales, xunto á reflexión sobre a intelección pragmática da poesía, debida ó xa citado profesor Casas, non desmerecen en absoluto das excelentes colaboracións sobre "La función de la literatura en la creación de

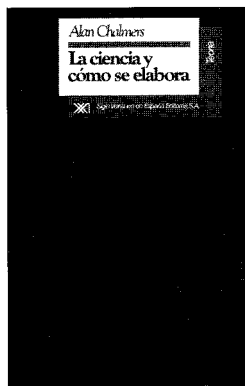
las naciones de Europa", de Even-Zohar, e "El arte como Antinaturalaleza", de Jauss, dúas figuras internacionais especialmente representativas das inquedanzas do presente momento teórico, que a área de Teoría literaria santiaguesa segue de cerca.

Xa que esta é un revista que se define, desde o mesmo título, *galega*, non pode, entre tan interesante material, obvia-la importancia do traballo sobre o sistema literario da profesora Iglesias, por propiciar por vez primeira no estado un acceso global á teoría dos polisistemas, tan operativa en por si, e especialmente funcional para a intelección cabal do feito literario en zonas periféricas coma a nosa, achegando, ademais, consideracións básicas sobre eidos pouco frecuentados polos estudiosos, nomeadamente a cuestión da literatura infantil e a importancia das traducións.

Así mesmo debe salientarse o especial interese, para os lectores dunha revista de ensino, do estudio inicial, da man do compilador, titulado "Pluralismo crítico y recepción literaria", pola súa reflexión sobre a aplicabilidade docente da disciplina e a conseguinte énfase na necesidade de contrasta-los achados teóricos coa análise de textos para determina-la súa funcionalidade.

En conclusión, estes *Avances* resultan unha obra imprescindible no seu ámbito ó achegaren unha información utilísima, fornecida pola solidez das argumentacións, a coherencia e nitidez das conclusións e, sobre todo, a riqueza e rigor das suxestións; o que abre novos camiños para enfrontármonos co complexo fenómeno que constitúe a comunicación literaria.

Iris Cochón Otero



Título:	<i>La Ciencia y cómo se elabora</i>
Autor:	Alan Chalmers
Traducción:	Eulalia Pérez Sedeño
Editorial:	Siglo XXI, Madrid, 1992
Núm. pp.:	181
Tamaño:	13,6 x 21 cm

Alan Chalmers é o autor do coñecido libro *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (Siglo XXI, Madrid, 1984), no que se compendian, repasan e critican algunhas concepcións da ciencia e os seus métodos. Quedan salientados na devandita obra algúns filósofos da ciencia do século XX, entre eles Karl Popper, que no seu primeiro libro, *La lógica de la investigación científica*, publicado en 1934 (trad. española en Editorial Tecnos Madrid, 1973), afirmou que o que caracteriza a ciencia é o feito de que os seus enunciados básicos poden refutarse, e non o feito de que poden comprobarse, polo que a verificabilidade non sería unha proba de rigor científico, e así as disciplinas que se dotan de medios para ter sempre a razón (como a psicoanalise ou o marxismo, segundo Popper) non poderían ser consideradas científicas. Tamén se salientan na obra de Chalmers as matizacións de Imre Lakatos na aplicación dos razoamentos de Popper á lóxica do descubrimento matemático; o

pensamento de Thomas S. Kuhn sobre as etapas cíclicas inherentes ó proceso de creación da ciencia, e o “todo vale” de Paul Feyerabend e a súa defensa de que a ciencia moderna non é esencialmente distinta do vudú ou a astroloxía. Chalmers escribe un libro didáctico, no que ten igual peso a exposición da historia recente da filosofía da ciencia, e a posición crítica del ante ela.

Debido ás controversias xurdidas co libro de Chalmers, difundido amplamente (está traducido a 10 linguas), e porque ó seu autor se lle atribuíu unha posición escéptica ante a posible obxectividade do coñecemento científico, Chalmers decide escribi-lo libro que nos ocupa para, a pesar das críticas e do rexeitamento que mantén contra as concepcións ortodoxas sobre a ciencia e os seus métodos, elaborar unha alternativa que non é escéptica nin relativista sobre a obxectividade do coñecemento científico. Para isto o autor, que tivo unha sólida formación

como físico, apóiase en exemplos dos logros desta disciplina e dos métodos que utilizou.

Ler filosofía, aínda que sexa da ciencia, pode parecer unha tarefa custosa para persoas que están afeitas a outro tipo de discurso, como poden ser aquelas que posúen unha formación científica. O autor reconece unha consecuencia non desexada adoptando esta metodoloxía: o límite do alcance das súas argumentacións a aqueles campos do coñecemento próximos á física, pois distingue entre a finalidade da ciencia -producción de coñecemento do mundo- e a finalidade da ciencia física -producción de coñecemento do mundo físico-, en canto apostado ó social e humano.

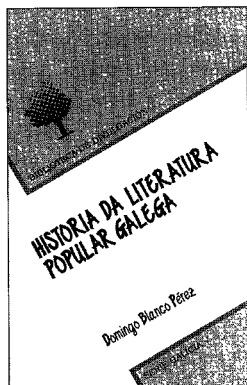
O libro está organizado nun prefacio, oito capítulos, un apéndice, unha extensa bibliografía e un índice de autores. É de agradece-la explicitación dos obxectivos que se propón en cada capítulo antes de comezar coas exposicións de exemplos e argumentacións, así como as recapitulacións que soe presentar ó rematalos.

Comeza Chalmers criticando a postura adoptada polos positivistas lóxicos da Viena dos anos vinte e trinta, no seu intento de caracteriza-la ciencia dunha maneira universal e histórica, negando que os filósofos dispoñan de recursos para isto. A seguir, discute sobre a finalidade da ciencia; sobre os fundamentos de coñecemento científico,

adoptando un punto de vista empirista pero desterrando a crencia de que a observación é necesariamente subxectiva, dependente das características dos observadores; sobre a experimentación, contraponéndoa á mera observación; sobre como os produtos derivados da observación e da experimentación poden considerarse como humanos sociais, a aceptación ou rexeitamento dos cales pode comprenderse en función da finalidade da ciencia, sen recorrer a outro tipo de factores sociais, en contra da posición dalgúns sociólogos contemporáneos que negan que a ciencia sexa inmune á explicación social, atacando a súa obxetividade. A pesar disto, Chalmers non mantén unha postura empirista extrema, xa que pensa que os resultados científicos non están determinados polo mundo físico.

O apéndice é un curioso estudio histórico sobre a lei de refracción, no que se argumenta sobre como Tolomeo "arregló" os seus resultados experimentais para que coincidisen cos desexados, "según ese método bien contrastado, tan familiar a los estudiantes de ciencias". Partindo dos datos de Tolomeo ata chegar á formulación da lei de Shell, Chalmers conclúe que é simplista pensar que a ciencia progresa continuamente gracias a xeneralizacións coidadosas a partir dos resultados observacionais e experimentais.

Xosé Luis Valcarce Gómez



Título: *Historia da literatura popular galega*
Autor: Domingo Blanco Pérez
Editorial: Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 1994
Núm. pp.: 196
Tamaño: 12 x 18,5 cm.

Practicamente, ninguén dubida hoxe da importancia da literatura popular no contexto da cultura xeral de calquera pobo. Ela constitúe, efectivamente, un dos capítulos de maior relevo no conxunto do seu patrimonio cultural. Recoñecemento ó que, de certo, tampouco é allea a cultura galega. Aínda naqueles casos en que o tipo de traballo, ou especial punto de vista no que o mesmo se orienta, xustifican abondo a exclusión do seu estudio, cando é a literatura, en xeral, o seu obxecto, a referencia á mesma parece cando menos obrigada. "Queremos avisar, xa dende estas liñas [escribe Anxo Tarrío na "Introducción aclaratoria" á súa *Literatura Galega. Aportación a unha Historia crítica* (1994)], que a denomina literatura popular ou literatura de tradición oral, de tanta importancia e interese para comprende-la cultura galega, non é obxecto deste noso traballo, por considerar que o seu estudio necesita

dunha metodoloxía diferente, xa enxergada por algúns estudiosos, e que merece un tratamento monográfico."

Endebén, esta consideración e recoñecemento xeral do valor da literatura popular galega están lonxe de acadalo nivel suficiente de satisfacción e, dende a perspectiva dos seus estudiosos, de xusta adecuación ós seus méritos reais. A mesma Universidade de Santiago -punto de vista no que coincidimos plenamente con Domingo Blanco Pérez-, á que é necesario recoñecerlle a súa enorme e significativa contribución ó recoñecemento da personalidade cultural de Galicia no ámbito académico de todo o mundo, a través sobre todo da creación nos anos sesenta dunha sección de Filoloxía Románica na Facultade de Letras, "non deu -en palabras do propio Domingo Blanco- apoio académico de ningunha clase ó estudio da literatura popular, que permanece marxinalizada dos estudos

universitarios (non é posible -aínda hoxe- cursala como materia de estudio en ningún dos niveis académicos)". Non fai falta dicir que esta limitada visión da Universidade é a causa principal dunha total ausencia destes estudos no ensino primario e secundario, con canto isto representa de renuncia ó coñecemento da nosa propia realidade e de nós mesmos e, en consecuencia, de abono dun terreo especialmente apto para unha educación da nenez e da mocidade galegas allea ó seu propio universo cultural e espiritual.

Neste contexto, menos contradictorio do que se cadra logran poñer de manifesto as miñas palabras, resulta -coido- doado entende-la emoción con que, en xeral, recibo calquera publicación interesada nestas cuestións. Emoción que se acrecenta dun xeito particular cando, como no caso da *Historia da literatura popular galega* de Domingo Blanco Pérez, esas cuestións se enfrontan dende o rigor dunha investigación minuciosa e atenta, con espírito e vontade clarificadora e, quizabes, dun xeito especial, con clara conciencia de estar abrindo novos camiños no campo dun saber que nos leva ó descubrimento da verdade de nós mesmos. O propio autor, diante do obrigado interrogante de "se paga a pena dedicar tempo e esforzo ó coñecemento desta literatura", non dubida en afirmar: "A resposta, xa que logo, haberá de ser individual, pero calquera que esta sexa, ninguén poderá deixar de considerar que, valor estético á parte, estamos ante a

tradición literaria máis antiga, máis constante, máis fecunda e máis eficaz, isto é, a que foi coñecida, gozada e transmitida por maior número de galegos ó longo da historia."

Existe de certo un movemento claro de interese pola cultura popular e, máis en concreto, pola literatura popular. Cada día aparecen novas recolleitas e diferentes intentos de interpretación e explicación deste produto excepcional da creatividade humana. Un intento, endebén, de reconstrución histórica desta realidade, como o que Domingo Blanco Pérez nos ofrece no seu último traballo, *Historia da literatura popular galega*, segue na actualidade, aínda no contexto dalgún precedente, constituíndo unha atractiva novidade.

O autor enfronta este traballo con conciencia plena da dificultade que significa supera-la escasez de datos -ata polo menos a metade do século XVIII- sobre a literatura popular galega, a limitación e sempre dubidosa fiabilidade das recolleitas- único testemuño dunha tradición caracterizada pola oralidade da súa forma de transmisión- e un modo, abondo xeneralizado ó longo do tempo, de entender esta literatura como un produto da xente común "fronte á literatura apropiada e usada por un grupo selecto dentro da sociedade, aínda que non sempre sexa producida por el". Sen dúbida, un reto que o lector curioso e interesado vai saber estimar adecuadamente.

Un non pode de certo deixar de se preguntar se non é se cadra un imposible historiar unha realidade que basea a súa mesma razón de ser nun eterno facerse e refacerse, oral, que significa o seu esforzo de permanente adaptación -funcionalidade- a un medio que a asume, a rexeita ou a esquece segundo o valor de resposta que atopa nela para os seus múltiples e variados interrogantes. Un imposible -penso- que pode explica-la impresión de que, nalgún momento da nosa lectura desta *Historia da literatura popular galega*, somos testemuñas dun acontecer histórico diferente do que se nos promete no rótulo do título. Son as formas, os contidos temáticos, as diferentes interpretacións e valoracións, que sobre esta literatura emitiron os estudiosos de cada época, os elementos que sentimos percibir como protagonistas do relato de Blanco Pérez. A necesidade, en calquera caso, de elaborar paso a paso, case paxina a páxina, un xuízo de valor sobre a literatura popular galega, impónsenos dende o primeiro momento.

Penso, con todo, que este é mesmo o maior e máis suxerente segredo desta *Historia da literatura popular galega* de Domingo Blanco Pérez: achega-lo lector, criticamente, ó verdadeiro senso -estético, social, cultural- da literatura popular galega, a través das súas diferentes manifestacións e dos estudos e escolleitas realizados ata hoxe sobre ela. Cando, nos sen certo entusiasmo, o autor non lembra que o médico ferrolán José López de la Vega

"quere que se recoñeza que esta poesía é, non só moi valiosa para o estudo da historia, senón tamén bela, valiosa en si mesma", non dubida en recoñecer: "Revelouse así López de la Vega como un verdadeiro precursor das ideas e sentimentos que propiciaron a revalorización da literatura popular en Galicia." A literatura popular galega -escribe Blanco Pérez-, "para ser correctamente valorada, ha de xulgar-se tendo en conta a súa pertinencia no contexto e o seu grao de adecuación ás perspectivas dos receptores e non aplicándolle de xeito automático criterios estéticos (e, como vimos, tamén extraestéticos) inadecuados".

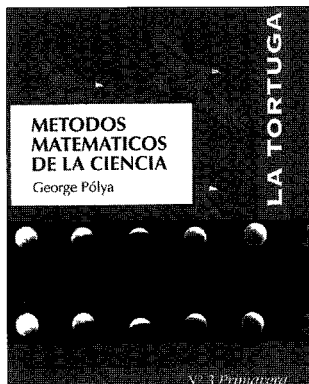
Este é, dende o meu punto de vista, o obxectivo prioritario do autor desta *Historia da literatura popular galega*. Un traballo no que, partindo dunha clara delimitación do cocepto, uso e valoración da literatura popular -Capítulo I-, Blanco Pérez estrutura en catro apartados -"A Idade Media", "Os chamados séculos escuros", "O século XIX" e "O século XX"- un amplo panorama da literatura popular galega, con atención preferente ó estudio das fontes -noticias, restos, recolleitas, estudos- e á transmisión, formas, interpretación e valoración que nas mesmas se fai desta. Unha suxerente planificación que, non obstante o breve resumo no que, ó final de cada capítulo, o autor sinala os avances que, na evolución histórica do xénero, representa cada etapa estudiada, non logra diminuí-las dificultades para

centra-la nosa curiosidade na cuestión central do seu traballo: a historia mesma da literatura popular galega. Confusión quizais motivada polo especial interese con que o propio autor se orienta, unha e outra vez -se se quere, historicamente-, máis na busca dunha valoración adecuada da mesma ca na análise dos diferentes estadios do seu proceso de desenvolvemento. "O prestixio deste xénero dobremente marxinal (por popular e por galego) -concluirá como principal recoñecemento ós méritos de Milá y Fontanals en canto estudioso da nosa literatura popular- chegou entón á súa consideración máis alta."

Sen dúbida, o traballo de Domingo Blanco Pérez, *Historia da literatura popular galega*, na colección Biblioteca de divulgación do Servicio de

Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, representa no eido destes estudos unha aportación fundamental para o coñecemento dun dos ámbitos máis apaixonantes do universo cultural galego. Pero, sobre todo, é interesante no seu carácter historiográfico -descrición e crítica de fontes históricas para o coñecemento da nosa literatura popular- e no logro dun recoñecemento adecuado desa realidade espléndida que é a literatura popular galega; e isto -mérito non pequeno- andando camiños que algún día -agardamos que non moi lonxanos- nos fagan sentir a todos o orgullo da presenza da cultura popular na nosa escola.

M. Quintáns S.



Título: *Métodos matemáticos de la ciencia*
Autor: George Pólya
Editorial: DLS-EULER EDITORES, Madrid, 1994
Colección: La tortuga de Aquiles, 3
Núm. pp.: 251
Tamaño: 18 x 25 cm

A colección La tortuga de Aquiles é o nome co que os editores publican en España, desde o outono de 1993, algúns libros da New Mathematical Library, publicación periódica que consta de catro libros anuais, cunha saída que coincide con cada unha das catro estacións. O libro de Pólya é o número 3 da colección, e corresponde á primavera de 1994. Os editores aseguran que a serie abrangue temas normalmente non incluídos nos currícula de bacharelato, o que non debía ser un atranco para que os alumnos do ensino secundario poidan participar do coñecemento dalgúns ideas matemáticas importantes, aínda que advirten, e con razón, que cómpre facer un esforzo intelectual para entende-los contidos que se presentan.

O libro de Pólya recolle parte do material derivado dun curso que o autor impartiu na Universidade de Stanford a profesores ou futuros profesores de matemáticas e de ciencias. Outra parte

deste curso está publicada co título *Matemáticas y razonamiento plausible*. O obxectivo do autor é presenta-la historia dalgúns desenvolvementos científicos elementais como un posible punto de partida para un ensino eficaz, aínda que para isto se teñan que adaptalos feitos ó nivel dos centros de secundaria.

O texto consta de cinco capítulos, coa particularidade de que os contidos correspondentes ó cuarto, titulado "Razonamiento físico en matemáticas", non figuran no libro. Pólya, coa escusa de non repeti-lo material, remítenos para a lectura deste á devandita publicación. Nos outros catro capítulos preséntanse exemplos de desenvolvemento histórico das ciencias físicas, a través dos que se poñen de manifesto tanto a importancia dos métodos matemáticos coma a da análise das situacións problemáticas propostas.

Pólya comeza a expoñe-lo problema que vai tratar inscribíndoo no seu marco histórico. Usa, en xeral, unha linguaxe clara e comprensible, apóiase en numerosas figuras, recorre ó emprego de preguntas e respostas, analiza as situacións problemáticas e descobre os camiños que levaron á súa solución, facendo relevantes as matemáticas necesarias para iso.

O capítulo primeiro trata algúns aspectos da historia da Astronomía. Comeza referíndose a algúns problemas de medida, como o cálculo da distancia á lúa ou do radio da terra. Despois recolle a historia da transición desde o sistema xeocéntrico de Ptolomeo ata as leis de Kepler, salientando o papel crucial que xogan os contidos trigonométricos na resolución dos diferentes problemas. Pero para Pólya tan importante é un procedemento algorítmico -os proporcionados pola aplicación das relacións trigonométricas- coma un heurístico, polo que tamén salienta o método que denomina "aproximación sucesiva". O final do capítulo dedícao a exemplifica-la aplicación deste método coa resolución de exemplos sinxelos.

A exposición dos problemas básicos da Estática -o plano inclinado, a panca, as poleas- motiva o uso dos vectores. A análise de diferentes situacións servirá para establece-las leis das operacións con vectores, en especial a lei do paralelogramo, que posteriormente se utilizará para deducir-la Lei de Panca de Arquímedes. Este

segundo capítulo finaliza con dúas aplicacións desta Lei: o clásico Método Mecánico para o cálculo integral e unha interpretación da regra dos signos.

A transición desde a Lei da caída libre, enunciada por Galileo, ata a Lei de Gravitación Universal de Newton, trátase no capítulo terceiro. Saliéntase a explicación da resolución que Galileo fixo do problema do movemento acelerado non uniforme, ó consideralo coma un caso límite de movementos non acelerados uniformes. O capítulo remata co estudio dalgunhas aplicacións do péndulo.

As ecuacións diferenciais e o seu uso nas ciencias é o título do quinto capítulo. Para comprender este tema é necesario coñece-los conceptos e técnicas do cálculo diferencial e integral. Pólya prefere, tamén neste caso, pospo-las definicións e os métodos de resolución de tales ecuacións, ata que estas non xurdan, de forma natural, dos problemas físicos. Entón é cando se pode entender como e por que son útiles.

É constante, ó longo da explicación dos diferentes temas, a énfase posta en cuestións metodolóxicas da creación da ciencia (para a súa aplicación polos profesores): facer manexable o complexo, simplificando as situacións; recordar que unha aproximación a unha solución é un primeiro paso cara á experiencia articulada; non se pode entender como e por que son útiles os métodos

matemáticos antes de ter oportunidade de utilizalos; a importancia das notacións; a necesidade de verificación; a aplicación de métodos matemáticos dunha maneira automática pódenos facer perder significado, etc.

Os contidos do libro son coherentes e teñen un indudable valor desde o punto de vista do aproveitamento pedagóxico que deles poidan face-los profesores. Pero, aínda que non é o fundamental, convén salientar que Pólya parece manter dúas posturas contradictorias sobre a filosofía da ciencia. Cando no capítulo primeiro describe o traballo de observación de Tycho Brahe e o uso que del fixo Kepler para deriva-las tres leis sobre o movemento dos planetas, tacitamente admite que pode haber observacións e medicións (as de Tycho) sen unha teoría subxacente. No capítulo segundo, cando trata dos problemas de estática

abordados por Stevinus, explicitamente adopta a posición contraria: "Hasta que Stevinus non tuvo una teoría, non tenía ninguna teoría que comprobar; su necesidad de medidas exactas fue posterior a esta teorización".

Hai que lamentar que a edición do libro non estea moi coidada. Abundan as erratas, tanto no uso da linguaxe verbal coma no formalizado das matemáticas. Estas erratas poden ser obviadas, sen dificultade, polos profesores; pero quizais lles creen problemas ós alumnos que se aventuren na lectura do texto. A extensa, aínda que incompleta, "fe de erratas" que acompaña a edición pode non ser suficiente para evitar que os estudantes de bacharelato lean o texto cunha dificultade engadida.

Xosé Luis Valcarce Gómez



- Título:** *Proyecto AcAb. Física. Actividades Abiertas para una Enseñanza Integrada de la Física.*
- Autores:** Eugenio García-Rodeja Fernández. Francisco Manuel Lorenzo Barral. José M. Domínguez Castiñeiras.
- Editorial:** Universidade de Santiago de Compostela. Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. 1994
- Núm. pp.:** 164
- Tamaño:** 21 x 30 cm

A idea de buscar na metodoloxía científica (e, máis concretamente, na realización de abondosos traballos prácticos) a superación dun ensino puramente libresco e a solución ás dificultades na aprendizaxe das ciencias, conta cunha longa tradición. Polo que respecta ó noso país, o carácter enciclopédico dos currícula, a falta de instalacións e material axeitado ou o excesivo número de alumnos por clase, impediron, en opinión de moitos profesores, este cambio curricular. O paso a un ensino das ciencias eminentemente experimental aparece así coma unha especie de “revolución pendente”.

A aparición nas nosas librerías do Proxecto AcAb de Física supón a familiarización cos métodos da ciencia mediante a realización de abondosas prácticas de laboratorio, constituíndo un obxectivo prioritario na educación científica.

O Proxecto AcAb é un deseño curricular para o ensino das Ciencias Experimentais no nivel 12-16 anos, e utiliza unha metodoloxía do ensino destas Ciencias, que os autores denominan “Actividades Abertas”.

Ó planifica-las actividades faise de xeito que os alumnos teñan a oportunidade de facer explícitas as súas ideas, de que sexan conscientes das súas e das dos demais; así mesmo, deben poder confrontalas entre sí e coas que propón a “ciencia escolar”, vendo a necesidade de cambialas ou desenvolve-las.

As AcAb, que teñen a súa orixe en realidades concretas, parten dun feito físico ou dunha substancia que resultan coñecidos ó alumno, e ábreanse a outras realidades (científicas, culturais, etc.) e ós conceptos e métodos da Ciencia que se pretende transmitir. Caracterízanse pola simplicidade do material físico

empregado, e podemos dicir que se abren nun sentido interdisciplinar e integrador doutras disciplinas.

Son tamén “Abertas” a distintos niveis de ensino, dentro da mesma etapa; por exemplo, neste caso, 12 -16 anos, segundo o grao de tecnificación e conceptualización que se utilice, así como á distinta capacidade dos alumnos. A metodoloxía a través de AcAb é “Activa”, pois o propio alumno participa no proceso de elaboración de conceptos e métodos, así como na busca de modelos.

O Proxecto AcAb tenta aprender unha Física que trata de potenciar máis os aspectos cualitativos cós cuantitativos, pretendendo que os cálculos non desvíen a atención do alumno fronte á aprendizaxe de ideas que lle permiten interpreta-lo mundo no que vive. Un aspecto a destacar deste proxecto é que pon máis énfase nos coñecementos procedementais, en detrimento dos conceptuais ou meramente teóricos. Na Física AcAb, os aspectos formais aparecen ó finaliza-la secuencia de aprendizaxe.

As AcAb que se presentan neste proxecto para o ensino da Física na etapa 12-16 anos son:

a) Un primeiro bloque, que desemboca no paradigma newtoniano e que está formado por tres AcAb:

I - Os corpos caen.

II - Os corpos pesan.

III - Sistema Solar.

Nestas actividades estúdase a mecánica desde un punto de vista de masas puntuais, non facéndose referencia á mecánica de rotación.

b) Nun segundo bloque estúdase o concepto de sistema e as variables que o determinan:

IV - O aire.

V - Calor e temperatura.

c) O terceiro bloque está fundamentado nas ideas que se desenvolven sobre a natureza da luz e a súa interacción coa materia:

VI - Luz.

VII - Camiños da luz.

d) O cuarto bloque supón unha profundización do modelo de estrutura da materia, en relación ó iniciado no segundo bloque:

VIII - Circuito.

IX - Xera corrente.

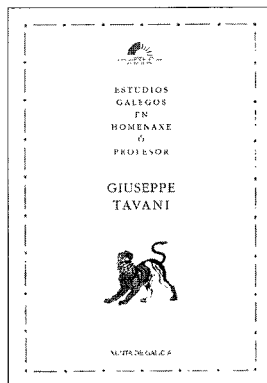
Na realización dunha AcAb é posible diferenciar varias etapas. Despois de escollida a realidade que se pretende estudar. comézase o proceso de identificación da mesma mediante a observación, a reflexión sobre aspectos coñecidos polo alumno, a realización de experiencias sinxelas, consulta de datos, etc.; de seguido, pódese á sistematización destes coñecementos,

tratando de busca-los modelos que expliquen o comportamento do sistema, para posteriormente tratar de potencia-la utilización dos modelos na explicación das propiedades que se determinaran e xeneralizar a outros casos similares.

En definitiva, o Proxecto AcAb Física resulta interesante como publicación científica, xa que presenta propostas innovadoras susceptibles de proporcionar unha imaxe máis axeitada

do traballo científico e de recupera-lo papel motivador que a devandita actividade ten, a priori, para os alumnos. Trata de concibir unha estratexia que proporciona ás prácticas de laboratorio características próximas a unha investigación científica, de xeito que se convertan nunha tarefa investigadora para os alumnos.

Agustín Hermida López



- Título:** *Estudios galegos en homenaxe ó profesor Giuseppe Tavani.*
- Autor:** Elvira Fidalgo, e Pilar Lorenzo (coords.)
- Editorial:** Xunta de Galicia. Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, Compostela, 1994
- Núm. pp.:** 328
- Tamaño:** 17,3 x 25 cm

Este libro vén ser un merecido tributo que os investigadores galegos lle ofrecen ó profesor romano Giuseppe Tavani, con motivo do seu setenta aniversario. Editado polo Centro Ramón Piñeiro, constitúe unha achega de interese a moi variados aspectos relacionados coa literatura galego-portuguesa medieval, que o honorífico profesor ten cultivado tan extensa e intensamente durante tempo abondo.

Trátase dun nutrido conxunto de traballos -escritos a maior parte en galego e castelán, amais de dous en italiano e un en portugués- de persoas vinculadas á universidade galega, e doutras ben coñecidas no noso ámbito cultural, como tamén os dunha serie de xoves investigadores que contribúen coas súas aportacións a albisca-lo cada vez menos neboento mundo do noso medievo.

Principíase o conxunto de estudos recollidos neste libro cun

extenso e coidadoso percorrido biobibliográfico sobre Giuseppe Tavani, feito por Ramón Lorenzo. Do coñecemento persoal da figura do homenaxeado dan conta, en senllos traballos, Carlos Casares e Alfredo Conde.

Varios son os estudos que tratan sobre a intertextualidade dentro da nosa literatura medieval. Así, Mercedes Brea considera a posibilidade da existencia dunha temperá lírica galego-portuguesa no século XII, e da súa relación co trobar occitano daquel entón. Os exemplos da nosa cantiga de amor nos que o autor refuga, deliberadamente, os moldes que coutaban esta lírica e participa do *joi d'amor* provenzal están analizados por Elvira Fidalgo. Xabier Ron converte en materia da súa investigación o motivo da partida do namorado na cantiga de amigo e analiza a situación deste tema nas devanditas cantigas. As referencias a ultramar e Terra Santa no cancionero satírico galego-portugués, e as relacións

mantidas entre os autores destas pezas, analízanas Gerardo Pérez e M^a Carmen Rodríguez.

Pola súa banda, Isabel González, na tentativa por establece-las diferencias entre as líricas medievais galega e italiana, incide nas características dos *exemplum* en ambas tradicións líricas. Carmen F. Blanco realiza un estudio das referencias á estética da luz aplicadas á dona na poesía *stilnuovista* e contrasta a riqueza de imaxes nesta tradición coa pobreza da nosa lírica. O vocabulario referido ás armas na poesía amorosa medieval das escolas poéticas galego-portuguesa e siciliana está comparado no artigo de Ana M^a Domínguez.

Tamén dentro dos estudos de literatura comparada se atopa o artigo de Fernández del Riego, quen ofrece un repertorio sobre a presenza de Italia na obra de Cunqueiro. Javier Gutiérrez estudia as compoñentes simbólicas e estéticas da "flor maravillosa" na milagristica mariana medieval.

No ámbito da prosa, José I. Pérez trata o asunto da pegada da obra historiográfica de Isidoro de Sevilla a través do *Corpus pelagianum* na *Crónica Xeral de 1404*. Noutro traballo, José A. Souto rexistra unhas anotacións sobre as grandes diferencias que hai entre o orixinal da *Historia de D. Servando* -trala importante descuberta deste manuscrito- e as copias feitas posteriormente.

Hai tamén estudos parciais sobre determinados aspectos da literatura

medieval. Por exemplo, a interesante clasificación que fai Pilar Lorenzo sobre as distintas modalidades de *repetitio* que se dan na cantiga de amigo. O *Descort plurilingüe* de Raimbaut de Vaqueiras e a súa estrifa quinta en particular, a galego-portuguesa, é obxecto dalgúñas precisións e suxestións, ó abeiro das máis recentes investigacións ó respecto, por parte de Francisco Fernández. Pola súa banda, Cleofé Tato analiza a obra en galego do poeta aragonés Pedro de Santa Fe, vinculado coa escola galego-castelá.

Outros traballos recollidos neste volume refírense a aspectos lingüísticos. De especial interese é o de Rosario Álvarez, que estudia algunhas expresións usadas polo poeta Airas Nunez, á luz proporcionada polo coñecemento do galego actual. A situación sociolingüística en Galicia na Idade Media é obxecto da análise de Henrique Monteagudo, que tamén se ocupa dos comezos do proceso que habería de impedi-la consolidación do idioma do noroeste peninsular en lingua nacional. Fernando Magán estudia as distintas variantes do grupo fraseolóxico *u non jaz al*, ó tempo que fai un achegamento ó seu significado. A raíz da aparición en 1993 dun libro que relata a viaxe dende Italia dun peregrino a Compostela, Xosé L. Couceiro fai referencia a unhas notas de toponimia xacobeá.

Tres son os textos, finalmente, que indagan sobre outros temas, non directamente relacionados coa literatura galega medieval. Carmen Pizarro analiza o capítulo dos leprosos da novela

artúrica provenzal, *Jaufré*, símbolo dos medos que aguilloaban os homes daquel tempo. As características dunha crónica aragonesa copiada cara a finais do século XIV son estudias por Gemma Avenzo. Hai tamén un extenso estudo de Carlos P. Martínez sobre a novela *A engomadeira*, do escritor portugués Almada Negreiros.

Saudamos, en definitiva, esta obra en homenaxe do profesor Tavani, que vén incrementa-las aportacións sobre a literatura medieval galego-portuguesa e confirma-lo interese de moitos investigadores por este apaixonante mundo.

Xoán Carlos Domínguez Alberte



Novidades Editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende

LINGUA

AA.VV.: *Las categorías y sus normas en castellano*, Visor, Madrid, 1994.

AA.VV.: *Conocimiento y uso de las lenguas en España*, redacción Miguel Siguán, CSIC, Madrid, 1994.

AA.VV.: *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona, 1994.

AA.VV.: *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, edición de Carlos Lomas, Trea, Gijón, 1994.

AA.VV.: *Geolingüística. Trabajos europeos*, edición de Pilar García Moutón, CSIC, Madrid, 1994.

AA.VV.: *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*, Real Academia Galega, 1994.

AA.VV.: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (publicación trimestral): nº.1, *Enseñar Lengua*; nº.2, *Gramática y enseñanza de la Lengua*, Graó Educación, Barcelona, 1994. En preparación os núms. 3, 4, 5 e 6: *Hablar en clase*, *La educación literaria*, *La escritura en el aula*, *Usos lingüísticos y diversidad sociocultural*.

Benito Mozas, Antonio: *Ejercicios de sintaxis. Teoría y práctica*, EDAF, Madrid, 1994.

Bickerton, Derek: *Lenguaje y especies*, versión de Miguel Angel Valladares, Alianza Editorial, Madrid, 1994.

Candocia, Pilar, Lourenzo Fernández e Xulio César Sousa: *Vocabulario de Historia*, Servicio de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela/Xunta de Galicia, 1994.

Chartier, Anne-Marie e Jean Hébrard: *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, traducción de Alberto Luis Bixio. Gedisa, Barcelona, 1994.

Clavell, Mario: *Saber hablar*, Rialp, Madrid, 1994.

Colmenero, Antonio e M^a do Rosario Soto: *Ejercicios avanzados de lingua*, Edicións do Cumio, Vigo, 1994.

Covarrubias, Sebastián de: *Tesoro de la lengua castellana o española*, edición de Felipe C.R. Maldonado, Castalia, Madrid, 1994.

Gutiérrez Ordóñez, Salvador: *Estructuras pseudocomparativas*, Arco/Libros, Madrid, 1994.

Lacarta, Manuel: *Diccionario del Quijote*, Alderaban, Madrid, 1994.

Martínez, José Antonio, *La oración compuesta y compleja*, Arco/Libros, Madrid, 1994.

_____: *Funciones, categorías y transposición*, Biblioteca Española de Lingüística y Filología, Itsmo, Madrid, 1994.

Nieto, Agostiño e Xosé Troitiño: *Método activo de lingua galega*, Edicións do Cumio, Vigo, 1994.

Souto, Elvira: *Sócio-didáctica.lingüística. Notas para o ensino do galego*. Laiovento, Santiago, 1994.

NARRATIVA

AA.VV.: *Antología del cuento*, edición de José María Martínez Cachero, Castalia, Madrid, 1994.

AA.VV. (J. Llamazares, J. Marsé, J.J. Millás, A. Muñoz Molina, A. Pérez-Reverte): *Cuentos de La isla del tesoro*, Alfaguara, Madrid, 1994.

AA.VV.: *Cuentos y tradiciones japoneses* (dous vols.), compilador Luis Caeiro, Hiperión, Madrid, 1994.

AA.VV.: *Fabliaux. Cuentos franceses medievales* (bilingüe), edición de Felicia de Casas, Cátedra, Madrid, 1994.

Allende, Isabel: *Paula*, Barcelona, Plaza & Janés, 1994.

Alvarez Blázquez, Darío: *O fracaso de Clayton*, traducción de M^a Dolores Cabrera, Xerais, Vigo, 1994.

Bellow, Saul: *Las aventuras de Augie March*, edición de M^a Eugenia Díaz Sánchez, Cátedra, Madrid, 1994.

Benet, Juan: *Saúl ante Samuel*, edición de John B. Margenot III, Cátedra, Madrid, 1994.

Berberova, Nina: *Crónicas de Billancourt*, traducción de Selma Ancira, Circe, Barcelona, 1994.

Böll, Heinrich: *Opinións dun pallaso*, presentación, traducción e notas de Laureano Araújo Cardalda, Tambre, A Coruña, 1994.

Bonilla, Juan: *El que apaga la luz*, Pre-Textos, Valencia, 1994.

Borrazas, Xurxo: *Criminal*, Sotelo Blanco, Santiago, 1994.

Calvino, Italo: *Memoria del mundo y otras cosmicómicas*, traducción de Aurora Bernárdez, Siruela, Madrid, 1994.

Camus, Albert: *El primer hombre*, traducción de Aurora Bernárdez, Tusquets, Barcelona, 1994.

Carballude, Pepe: *S.O.S.*, Galaxia, Vigo, 1994.

Caso, Angeles: *El peso de las sombras*, Planeta, Barcelona, 1994.

Castelao, Alfonso R.: *Retrincos. Un olho de vidro*, edición, introducción e notas de Ernesto González e Dolores Vilavedra.

Castro, Francisco: *Amor de Cinema*, Edicións do Cumio, Vigo, 1994.

Castro, Luisa: *La fiebre amarilla*, Anagrama, Barcelona, 1994.

Cela, Camilo José: *La dama pájara*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

_____: *La cruz de San Andrés*, Planeta, Barcelona, 1994.

Cermeño Baraja, José: *Os nervios da cabeza*, Xerais, Vigo, 1994.

Eslava Galán, Juan: *El comedido hidalgo*, Planeta, Barcelona, 1994.

Fariña, Joaquim: *Blues para un asasino*, Xerais, Vigo, 1994.

Fernández, Montserrat: *El último verano*, Ediciones B, Barcelona, 1994.

Fernández Ferreiro, Xosé: *A cidade das chuvias*, Xerais, Vigo, 1994.

Fuentes, Carlos: *Diana o la cazadora solitaria*, Alfaguara, Madrid, 1994.

García Lorca, Federico: *Impresiones y paisajes*, edición de Rafael Lozano Miralles, Cátedra, Madrid, 1994.

Garro, Elena: *Los recuerdos del porvenir*, Siruela, Madrid, 1994.

Greene, Graham: *O terceiro home*, traducción de M^a Dolores Martínez Torres, Galaxia, Vigo, 1994.

Hernández, Antonio: *La leyenda de Géminis*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Joyce, James: *Retrato do artista cando novo*, traducción de Vicente Araguas, Laiovento, Santiago, 1994.

Kôbô, Abe: *El rostro ajeno*, traducción de F. Rodríguez-Izquierdo, Siruela, Madrid, 1994.

Laxe Freire, Manuel Anxo: *Semente de onte*, Vía Láctea, A Coruña, 1994.

Lezcano, Arturo: *Os dados de Deus*, Galaxia, Vigo, 1994.

Martínez Oca, Xosé Manuel: *Diario de inverno*, Bahía, A Coruña, 1994.

Martini, Juan: *El fantasma imperfecto*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Mayoral, Marina: *Recóndita armonía*, Alfaguara, Madrid, 1994.

Miranda, Xosé: *A biblioteca da iguana*, Xerais, Vigo, 1994.

Moix, Terenci: *Venus Bonaparte*, Planeta, Barcelona, 1994.

Moreno Durán, Rafael Humberto: *El Caballero de La Invicta*, Montesinos, Barcelona, 1994.

Mujica Láinez, Manuel: *El retrato amarillo*, Ollero & Ramos, Madrid, 1994.

_____: *Cuentos inéditos*, Ollero & Ramos, Madrid, 1994.

Nieva, Francisco: *Granada de las mil noches*, Seix Barral, Barcelona, 1994.

Oé, Kenzaburo: *Una cuestión personal*, Anagrama, 2ª ed., Barcelona, 1994.

Pereira, Antonio: *Las ciudades del Poniente*, Anaya & Muchnick, Madrid, 1994.

Ribeyro, Julio Ramón: *Cambio de guardia*, Tusquets, Barcelona, 1994.

Rodríguez, Elixio: *Matádeo mañá*, Xerais, Vigo, 1994.

Salinger, J.D.: *Nove contos*, traducción de Xosé Antón L. Dobao, Sotelo Blanco, Santiago, 1994.

Salvador, Gregorio: *Casualidades*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Saramago, José: *Casi un objeto*, traducción de E. Naval, Alfaguara, Madrid, 1994.

Sepúlveda, Luis: *Nombre de torero*, Tusquets, Barcelona, 1994.

Simenón, Georges: *La nieve estaba sucia*, traducción de Carlos Pujol, Tusquets, Barcelona, 1994.

Talens, Manuel: *Venganzas*, Tusquets, Barcelona, 1994.

Tomeo, Javier: *El nuevo bestiario*, Planeta, Barcelona, 1994.

Torga, Miguel: *Rúa*, traducción de Eloísa Álvarez, Alfaguara, Madrid, 1994.

Torrente Ballester: *La novela de Pepe Ansúrez*, Planeta, Barcelona, 1994.

Tucholsky, Kurt: *El palacio de Gripsholm*, traducción de K. Forssmann e J. Jané, Trotta, Madrid, 1994.

Unamuno, Miguel de: *Nuevo mundo*, edición de Laureano Robles, Trotta, Madrid, 1994.

Updike, John: *Brasil*, traducción de Iris Méndez, Tusquets, Barcelona, 1994.

Vázquez Montalbán, Manuel: *El estrangulador*, Mondadori, Barcelona, 1994.

Villar Janeiro, Helena: *Contos do paxaro azul*, Sotelo Blanco, Santiago, 1994.

Woolf, Virginia: *Relatos completos*, traducción de Catalina Martínez Muñoz, Alianza Editorial, Madrid, 1994.

Zweig, Stefan: *Novela de ajedrez*, traducción de Manuel Lobo, Sirmio, Barcelona, 1994.

POESÍA

AA.VV.: *Poesía cancioneril castellana*, edición de Michael Gerli, Akal, Madrid, 1994.

Aguirre, Aurelio: *Poesías selectas*, (edición facsimilar), prólogo de Marina Mayoral, Coedición Biblioteca Gallega/Consortio de Santiago, 1994.

Amado Carballo, Luis: *Poesía galega completa*, edición de Luis Alonso Gírgado, Sotelo Blanco, Santiago, 1994.

Aridjis, Homero: *Antología poética (1960-1994)*, México, Departamento del Distrito Federal /Fondo de Cultura Económica, 1994.

Blanco, Antonio: *Poesía*, Libertarias, Madrid, 1994.

Castro, Juana: *No temerás*, Torremozas, Madrid, 1994.

Conde de Villamediana: *Poesía inédita completa*, edición de José Francisco Ruiz Casanova, Cátedra, Madrid, 1994.

Crespo, Angel: *Antología poética*, introducción e selección de Arturo Ramoneda, Alianza Editorial, Madrid, 1994.

Domínguez Rey, Antonio: *Eidos da mirada*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

García Montero, Luis: *Además*, Hiperión, Madrid, 1994.

Grass, Günter: *Poemas*, traducción de Miguel Sáenz, Visor, Madrid, 1994.

Hernández, Antonio: *Sagrada Forma*, Visor, Madrid, 1994.

Hernández, Mario: *Tankas del mar y de los bosques*, Pre-Textos, Valencia, 1994.

Jiménez, Juan Ramón: *La estación total con Las canciones de la nueva luz*, Tusquets, Barcelona, 1994.

La Iglesia, Francisco María de: *D'o mar e d'a terra*, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dirección Xeral de Política Lingüística, 1994.

López Parada, Esperanza: *Los tres días*, Pre-Textos, Valencia, 1994.

Lord Byron: *Don Juan*, tomos I e II, edición bilingüe de J.V. Martínez, M.J. Coperías e M. Teruel, Cátedra, Madrid, 1994.

Luque, Aurora: *Carpe noctem*, Visor, Madrid, 1994.

Mariño Carou, María: *Obra completa*, edición de Victoria Sanjurjo Fernández, Xerais, Vigo, 1994.

Mora Alameda, María Luisa: *Busca y captura*, Rialp, Madrid, 1994.

Novoneyra, Uxío: *Poemas da doada certeza*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Outeiriño, Manuel: *Depósito de espantos*, Edicións Positivas, Santiago, 1994.

Rei Núñez, Luís: *A casa da brétema*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Rilke, Rainer María: *Poemas franceses*, traducción de Tomás Segovia, Pre-Textos, Valencia, 1994.

Rodríguez Almodóvar, Antonio: *A pesar de los dioses*, Renacimiento, Sevilla, 1994.

Romaní, Ana: *Das últimas mareas*, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Sabino, Vicente: *Aunque es de noche*, Renacimiento, Sevilla, 1994.

Seoane, Xavier: *Eu tamén oín as voces do orballo*, Bahía, A Coruña, 1994.

Soto Vergés, Rafael: *El discurso de yerba*, Libertarias, Madrid, 1994.

Talens, Jenaro: *Orfeo filmado en el campo de batalla*, Hiperión, Madrid, 1994.

Tralk, Georg: *Obras completas*, traducción de J.L. Reina Palazón, Trotta, Madrid, 1994.

Ullán, José-Miguel: *Razón de nadie*, Ave del Paraíso, Madrid, 1994.

Valéry, Paul: *O cemiterio mariño*, traducción de Antón Avilés de Taramancos, Espiral Maior, A Coruña, 1994.

Walcott, Derek: *El testamento de Arkansas*, traducción de Antonio Resines, Visor, Madrid, 1994.

TEATRO

Buero Vallejo, Antonio: *Obra completa*, (dous vols.), edición de Luís Iglesias Feijoo e Mariano de Paco, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Gala, Antonio: *Los bellos durmientes*, prólogo de Isabel Martínez Moreno, Espasa Calpe, Madrid, 1994.

Saramago, José: *In nomine Dei*, traducción B. Losada, Ronsel, Barcelona, 1994.

Sartre, Jean-Paul: *A engranaxe*, Laivento, Santiago, 1994.

VARIOS

AA.VV.: *Actas del IX Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, (dous vols.), edición de Esther Ortas Durand, Universidad de Zaragoza, 1994.

AA.VV.: *Aturuxo. Revista de poesía e crítica. Ferrol, 1952-1960* (facsimile), edición de Luís Alonso Girgado, Xunta de Galicia, Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, 1994.

AA.VV.: *Avances en ... Teoría de la Literatura*, compilador Darío Villanueva, Universidade de Santiago de Compostela, 1994.

AA.VV.: *Correo Literario* (edición facsimilar do xornal editado en Buenos Aires de 1943 a 1945), prólogo de Xesús Alonso Montero, Edicións do Castro, A Coruña, 1994.

AA.VV.: *Diálogos sobre poesía española*, edición de Nieves Trabanco, Vervuert, Francfort, 1994.

AA.VV.: *Estudios sobre Carlos Arniches*, edición de Juan A. Ríos Carratalá, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert / Diputación de Alicante, 1994.

AA.VV.: *Galicia desde Londres. Galicia, Gran Bretaña e Irlanda nos programas galegos da BBC (1947-1956)*, edición de Antonio Raúl de Toro Santos, Tambre/Xunta de Galicia, A Coruña, 1994.

AA.VV.: *HISLAMPA. Hispanorum Index Scriptorum Latinorum Medii Posteriorisque Aevi. Autores Latinos Peninsulares da Epoca dos Descubrimentos (1350-1560)*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1993.

AA.VV.: *Identidad y alteridad. Aproximación al tema del doble*, edición de Juan Bargalló, Alfar, Sevilla, 1994.

AA.VV.: *Lembranza de Ramón Piñeiro. Catro discursos*, Xunta de Galicia/Centro de Investigacións Lingüísticas e Literarias Ramón Piñeiro, 1994.

AA.VV.: *Literatura, cine, sociedade. Textos literarios y filmicos*, coordinadora Ana María Platas Tasende, Tambre, A Coruña, 1994.

AA.VV.: *Manual de fuentes de información*, CEGAL, Madrid, 1994.

AA.VV.: *Poetas alófonos en lingua galega. Actas do I Congreso*, editores X. Alonso Montero e X.M. Salgado, Galaxia, Vigo, 1994.

AA.VV.: *Semiótica(s). Homenaje a Greimas*, editores José Romera e outros, Visor, Madrid, 1994.

AA.VV.: *Últimos veinte años de poesía*, coordinador Miguel Munárriz, Fondo de Cultura del Ayuntamiento de Oviedo, 1994.

- Arrabal, Fernando: *La dudosa luz del día*, Espasa Calpe, Madrid, 1994.
- Azaustre Galiana, Antonio e Juan Casas Rigall: *Introducción al análisis retórico: tropos, figuras y sintaxis del estilo*, Lalia, nº.5, Universidade de Santiago de Compostela, 1994.
- Ballart, Pere: *Eironeia. La figuración irónica en el discurso literario moderno*. Quaderns Crema, Barcelona, 1994.
- Blanco, Carmen: *Libros de mulleres (Para unha bibliografía de escritoras en lingua galega: 1863-1992)*, Edicións do Cumio, Barcelona, 1994.
- Bonet, Laureano: *El jardín quebrado. La escuela de Barcelona*, Península, Barcelona, 1994.
- Brook, Peter: *La puerta abierta. Reflexiones sobre la interpretación y el teatro*, Alba, Barcelona, 1994.
- Camba, Julio: *Esto, lo otro y lo de más allá*, Cátedra, Madrid, 1994.
- Cano Ballesta, Juan: *Las estrategias de la imaginación. Utopías literarias y retórica política bajo el franquismo*, Siglo XXI, Madrid, 1994.
- Capelán Rey, Antón: *Contra a casa da Troia. Cultura e sociedade no Santiago dos anos trinta*, Lairovento, Santiago, 1994.
- Cernuda, Luis: *Prosa II (Obra completa, vol. III)*, edición de Derek Harris e Luis Maristany, Siruela, Madrid, 1994.
- Dotras, Ana M.: *La Novela Española de Metaficción*, Júcar, Gijón, 1994.
- Duras, Marguerite: *Escribir*, traducción de Ana M. Moix, Tusquets, Barcelona, 1994.
- _____: *El mundo exterior*, traducción de M. Serrat Crespo, Plaza & Jenes, Barcelona, 1994.
- Eco, Umberto: *Segundo diario mínimo*, traducción de Helena Lozano Miralles, Lumen, Barcelona, 1994.
- Egido, Aurora: *Cervantes y las puertas del sueño*, PPU, Barcelona, 1994.
- Ferrater, Gabriel: *Escritores en tres lenguas*, Antártida/Empúries, Barcelona, 1994.
- Filgueira, Valverde, Xosé: *VIII Adral*, Edicións do Castro, A Coruña, 1994.
- Galmés de Fuentes, Alvaro: *Las jarchas mozárabes. Forma y significado*, Crítica, Barcelona, 1994.
- García Yebra, Valentín: *Traducción: Historia y Teoría*, Gredos, Madrid, 1994.
- Goytisolo, Juan: *Argelia en el vendaval*, El País/Aguilar, Madrid, 1994.
- Gracia, Jordi: *Crónica de una deserción. Ideología y literatura en la prensa universitaria del franquismo (1940-1960)*, PPU, Barcelona, 1994.
- Grande Rosales, M. Angeles: *Proyección crítica de Bajtlín: La articulación de una contrapoética*, Universidad de Granada, 1994.
- Lejeune, Philippe: *El pacto autobiográfico y otros estudios*, traducción de Ana Torrent e A.G. Loureiro, Megazul-Endymión, Madrid, 1994.
- Mainer, José-Carlos: *De Postguerra (1951-1990)*, Crítica, Barcelona, 1994.
- Masoliver, Juan Ramón: *Perfil de sombras*, Destino, Barcelona, 1994.
- Matamoro, Blas: *Lecturas españolas*, PPU, Barcelona, 1994.
- Mayáns y Siscar, Gregorio: *Escritos literarios*, edición de Jesús Pérez Magallón, Taurus, Madrid, 1994.
- McEndrick, Melveena: *El teatro en España (1490-1700)*, José J. de Olañeta, Palma de Mallorca, 1994.
- Meakin, Annette: *Galicia inédita*, traducción de Rebeca Quintáns, Tambre, A Coruña, 1994.
- Montero Cartelle, Enrique e María Cruz Herrero Ingelmo: *De Virgilio a Humberto Eco*, Ediciones del Orto, Madrid/Huelva, 1994.
- Nicolás, Ramón: *Entrevistas con Alvaro Cunqueiro*, Nigra, Vigo, 1994.
- Paz, Octavio: *Itinerarios*, Seix Barral, Barcelona, 1994.
- Pla, Josep: *El cuaderno gris*, traducción de Dionisio Ruidrejo e Gloria de Ros, Destino, Barcelona, 1994.
- Pozo Garza, Luz: *Galicia herida. A visión de Luís Seoane*, Edicións do Castro, A Coruña, 1994.
- Pujol, Carlos: *Siete escritores conversos*, Palabra, Madrid, 1994.
- Quintáns Suárez, Manuel: *Anuario de tradiciones galegas*, Tambre/Xunta de Galicia, A Coruña, 1994.
- Rodríguez Adrados, F., P. Bádenas e J.M. Lucas: *Raíces griegas de la cultura moderna*, UNED, Madrid, 1994.
- Romero Tobar, Leonardo: *Panorama crítico del romanticismo español*, Castalia, Madrid, 1994.
- Roses Lozano, Joaquín: *Una poética de la oscuridad. La recepción crítica de Las soledades en el siglo XVII*, Tamesis, Londres-Madrid, 1994.

Sánchez Ferlosio, Rafael: *Esas Yndias equivocadas y malditas. Comentarios a la historia*, Destino, Barcelona, 1994.

Valle-Inclán, Ramón María del: *Entrevistas, conferencias y cartas*, edición de Joaquín y Javier del Valle-Inclán, Pre-Textos, Valencia, 1994.

Videira Lopes, Graça: *A sátira nos cancioneiros medievais galego-portugueses*, Estampa, Lisboa, 1994.

Villena, Enrique de: *Obras completas, I*, edición e prólogo de Pedro M. Cátedra, Biblioteca Castro-Turner, Madrid, 1994.

Ynduráin, Domingo: *Humanismo y Renacimiento en España*, Cátedra, Madrid, 1994.

Zavala, Iris M.: *Romanticismo y Realismo. Primer Suplemento (Historia y Crítica de la Literatura española, Francisco Rico)*, Crítica, Barcelona, 1994.

NOVA COLECCION DE NARRATIVA

PENTALFA (ACK Comunicación) ofrece, dende os derradeiros meses de 1994, novas narracións cun orixinal

deseño. Son os primeiros títulos: *A equípaxe do azar*, de Manuel Forcadela; *Memoria infinda*, de Perfecto Conde; *Coral de lirios morenos*, de Xosé A. Perozo, e *Relación de feitos de sangue*, de Xavier Alcalá.

RELATO CORTO AGUILAR

A Editorial Aguilar fai unha atractiva proposta para introduci-los estudantes na literatura universal, neste caso escrita ou traducida á lingua castelá. Trátase dunha colección de libríños con relatos curtos de grandes escritores. Levan unha breve presentación e as imprescindibles notas aclaratorias.



Noticias

O LATÍN E O GREGO NO BACHARELATO DE HUMANIDADES E CIENCIAS SOCIAIS

A Consellería de Educación e Ordenación Universitaria organizou, do 19 ó 23 de setembro deste ano, no Mosteiro de Poio, unha reunión de profesores de Latín e Grego de distintos centros de Galicia. Asistiron a este curso, durante unha semana enteira, 34 compañeiros e colegas de I.B., I.E.S.P. e Universidade.

Os obxectivos marcados eran variados:

- Informar ó profesorado de Latín e Grego dos cambios e consecuencias que implican os novos Deseños Curriculares.

- Dotar ó profesorado de Latín e Grego dos elementos esenciais para chegar á programación de aula.

- Analizar distintas estratexias de ensino-aprendizaxe no contexto das linguas Clásicas.

- Expoñer e desenvolver propostas didácticas puntuais susceptibles de seren levadas á aula.

- Propicia-la reflexión sobre a problemática que implica a docencia do Latín e do grego nos novos bacharelatos.

- Favorece-lo intercambio de experiencias.

Os contidos estaban agrupados en catro bloques:

- O DCB de Latín e o DCB de Grego. O seu desenvolvemento.

- O Latín e o Grego no conxunto dos bacharelatos.

- Propostas de materiais curriculares diversos para latín e Grego.

- Os textos e os contextos.

Os profesores Jaime Santoalla Varela, M. Nicolás Vázquez Varela e Ramón Agra Fontán trataron do marco legal dos novos Bacharelatos, dos DCB de Latín e Grego e do Desenvolvemento Curricular de Latín.

De textos que poderían traducirse no novo Bacharelato, de métodos na ensinanza do Latín, da iniciación ó estudio do Latín e da experiencia con alumnos de 3º de Latín (no actual BUP) foron ponentes os profesores Eduardo López Pereira, M. Enrique Vázquez Buján, Francisco Botana Blanco e Francisco Villamil Fernández.

Por último, nas propostas de materiais curriculares e de temas que se poderán/deberán abordar no novo Bacharelato interviron os profesores Ricardo Martín Fernández, Román Bravo Díaz, Manuel Rodríguez Sánchez, José M. Otero Fernández, Gaspar Morocho

Gayo, Emilio Pérez Sánchez e Vitalino Valcárcel Martínez.

Estas xornadas de traballo, celebradas na paz e tranquilidade do mosteiro, serviron para reflexionar sobre as linguas clásicas, para melloralas e súa formación e intercambiar ideas e proxectos que nos enriquecen e complementan.

Esperamos e desexamos que este tipo de reunións científico-pedagóxicas, debido á boa acollida que teñen entre o profesorado, sigan celebrándose en vindeiros anos.

XORNADAS VALLE-INCLÁN EN VILANOVA DE AROUSA



**XORNADAS
Valle-Inclán**

X. Alonso Montero
X. R. Barreiro
Xusto Bernatendi
Carlos Castares
Rafael Conte
J. M. García de la Torre
L. Iglesias Feijoo
Eliane Lavaud
J. Lavaud
Ramón Maiz
José Monteán
Cesar Oliva
Manuel Rivas
Fulvio Rinaldi
Margarita Santos
B. Varela Jacome
Dario Villanueva
Anthony Zaharvas

Sede:
Casa da Cultura
Concello de
Vilanova de Arousa

6, 7, 8, outubro de 1994

Os días 6, 7 e 8 de outubro de 1994 celebráronse en Vilanova de Arousa as I Xornadas Valle-Inclán. Patrocina-das polo concello de Vilanova e organi-zadas na súa vertente académica por Luis Iglesias Feijoo, catedrático da Uni-versidade de Santiago de Compostela, como director, e Javier Serrano Alonso, profesor da mesma institución, como secretario, reuniron na vila natal do escritor un grupo de prestixiosos espe-cialistas na obra de don Ramón, así como creadores, críticos literarios e his-toriadores interesados pola súa literatu-ra. As xornadas dividíronse en tres sesións (varios relatorios seguidos de coloquio e unha mesa redonda), dedica-das respectivamente á narrativa, o teatro e a ideoloxía, nas que se conseguiu unha visión ampla e completa dos diversos aspectos da obra valleinclaniana.

Na primeira sesión, dedicada á narrativa, Eliane Lavaud (Universidade de Borgoña) analizou o corpus de obras publicadas por Valle desde os seus comezos ata a primeira guerra mun-dial: artigos periodísticos, contos e a novela *Flor de santidad*. Estes textos, nos que aparece a Galicia rural, proxec-

tan un mundo no que o narrador busca a súa identidade como individuo e como integrante dunha colectividade a través da súa experiencia do tempo. Darío Villanueva (Universidade de Santiago) estudou as *Sonatas* dentro do xénero autobiográfico ó que se adscriben, definido este pola súa estrutura paradoxal. Bradomín constrúe a súa personalidade literaria con deliberato artificio; e estas obras son ficción, tanto porque o narrador é ficticio como porque ficcionaliza o propio proceso autobiográfico, e crea a súa vida a golpe de teatro e impostura. Benito Varela Jácome (Universidade de Santiago) centrou a súa intervención na renovación que supoñen as obras de *El Ruedo Ibérico* polas súas técnicas narrativas (focalización cambiante, estrutura en microsecuencias, falta de unidade espacial, degradación sistemática dos personaxes), o que converte a triloxía inconclusa na obra máis innovadora da novelística da época. Na mesa redonda dedicada á narrativa, moderada por Javier Serrano, e na que interveu, ademais dos conferenciantes citados, José Manuel García de la Torre (Universidade de Amsterdam), discutiuse a posibilidade de que o éxito do teatro, e dos esperpentos en concreto, escurecese dalgún xeito os valores da narrativa e do teatro anterior ó esperpento.

Na segunda sesión, dedicada ó teatro, Luis Iglesias Feijoo centrouse nas ideas teatrais do escritor. Repasando a súa relación co teatro, vense desmentidos algúns dos tópicos sobre a súa dramaturxia, como a súa irrepresentabili-

de, fomentados polas declaracións do propio Valle, nas que finxía desprezo polo feito teatral. Valle opúñase ó teatro realista predominante, fronte ó cal a súa estética representa unha reacción: variedade de lugares e unidade de acción, trama aberta e episódica, linguaxe non conversacional, impasibilidade, personaxes esquemáticas ou míticas, etc., toma como modelo a Shakespeare e inscríbese nos movementos xerais de fin de século que introduciron a modernidade. Jean-Marie Lavaud (Universidade de Borgoña) estudou o primeiro teatro do autor en tres grupos: a súa traxectoria simbolista; o ciclo galego, no que se fai patente a súa postura ideolóxica antiburguesa e a reflexión sobre a decadencia; e o teatro poético, que se inclúe nunha tendencia común europea e amosa a súa xenialidade na versificación. Anthony Zahareas (Universidade de Minnesota) centrou a súa conferencia no teatro esperpéntico como lectura da historia, na que ten importancia fundamental o feito do encubrimiento. O esperpento supón o paso da traxedia tradicional ó grotesco histórico, mediante a ruptura da tradición mimética. O esperpento converte a realidade histórica nun artefacto mediante o distanciamento, coma en *El Quijote*, o que provoca nos espectadores a súa reflexión e destrúe o pretendido dilema formulado por Adorno da trivialización das realidades históricas serias ou tráxicas. Na mesa redonda sobre o teatro, moderada por José Manuel González Herrán (Universidade de Santiago), interviñeron, ademais do profesor Zahareas e o profesor Lavaud, o crítico teatral José

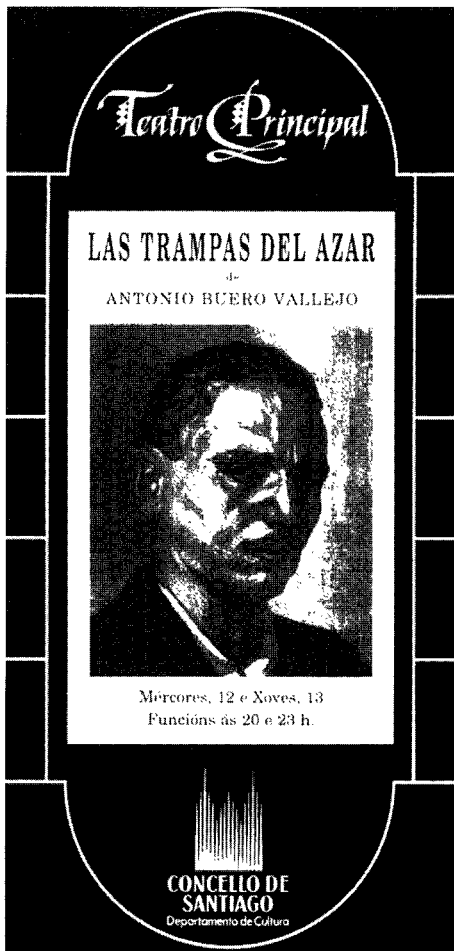
Monleón e o dramaturgo Euloxio Ruibal. O primeiro dedicou a súa intervención á recepción de Valle na España posterior á súa morte (a dificultade da escenificación, a incompreensión da cosmovisión do autor e a súa academización), e o segundo, á escasa influencia de Valle sobre o teatro galego (Castelao, Otero Pedrayo, Cunqueiro, o propio Ruibal).

A terceira sesión comezou coa conferencia da profesora Margarita Santos Zas (Universidade de Santiago), centrada no pensamento tradicionalista de Valle, na que amosou de xeito documentado (tanto na vertente biográfica coma no reflexo literario das súas obras) a liña evolutiva do pensamento do autor, desde o interese polo tema (que se fai patente nos seus primeiros textos, e pasa polo afianzamento ideolóxico que o achega ó compromiso co partido carlista), ata a militancia carlista, que se reflicte nas novelas de *La Guerra Carlista*. Valle, consciente da realidade histórica que lle tocou vivir, manifesta así o seu rexeitamento das estruturas político-sociais do liberalismo. Xesús Alonso Montero (Universidade de Santiago) realizou unha lectura política de *Tirano Banderas*, obra na que se transparenta a

hostilidade de Valle-Inclán cara ó sistema burgués, pero xa non desde o carlismo, senón desde unha óptica vagamente marxista, con certo sentido de transcendencia. A súa adhesión moral á causa dos oprimidos é visible no tratamento da figura do indio Zacarías. Na mesa redonda sobre ideoloxía e pensamento interviñeron, ademais de Alonso Montero, como moderador, Xosé Ramón Barreiro (Universidade de Santiago), que se centrou no carlismo de Valle como instrumento da crítica da España oficial, aínda que non como opción política con futuro; Xusto G. Beramendi (Universidade de Santiago), quen expuxo que falar de ideoloxía referíndose a Valle é unha contradicción, posto que non ten un corpo coherente de ideas políticas que lle marquen un modelo de actuación; e Carlos Casares, escritor, que tamén disertou sobre as súas inconsistencias desde o punto de vista político. No coloquio, o profesor Iglesias Feijoo sostivo a coherencia de Valle na súa posición antiliberal, que mantivo sempre, malia adoptase diversas formulacións ó longo da súa vida.

Amparo de Juan Bolufer

A ESTREA EN SANTIAGO DE *LAS TRAMPAS DEL AZAR*, DE ANTONIO BUERO VALLEJO



Os días 12 e 13 de outubro de 1994 representouse no Teatro Principal de Santiago de Compostela a última obra de Antonio Buero Vallejo, *Las trampas del azar*. A súa estrea nacional fora en Segovia no mes de setembro.

En *Las trampas del azar*, subtitulada *Dos tiempos de una crónica*, utiliza Buero o escenario simultáneo ó que dende *Un soñador para un pueblo* nos ten afeitos. A escena aparece dividida en espazos diversos, que permiten cambios de situación, lugar e tempo sin necesidade de novos decorados nin de baixadas de telón. As varias intensidades e as tonalidades de luz suxiren estados anímicos, e a falla dela indica o fin das escenas (entendidas coma unidades semánticas) ou o remate das dúas partes (*tiempos*) das que consta a peza.

Atopámonos, pois, cun espazo dramático complexo, resolto mediante unha acertada escenografía (Pepe Hernández). O centro representa un salón, que se crerá distinto segundo as persoas ás que pertenza: Armando (José Caride) e a súa filla Matildita (Silvia Espigado); Lisardo (Carlos Ballesteros), Dora

(Encarna Paso) e o seu fillo Gabriel (Juan Carlos Rubio); Gabriel e Matilde maduros (Carlos Ballesteros e Encarna Paso). Por detrás, unha parede feita cun material transparente limita a estancia, pero deixa ver un lugar con farois que se usa como tránsito. No primeiro termo, a rúa. Cara a atrás, á dereita, unha rampla leva a un espacio máis alto, cunha mesa e un par de cadeiras no exterior dun bar (se fixese caso dos consellos que alí recibe, cambiaría Gabriel o seu destino). Á esquerda, insinúanse uns edificios e vese unha alta farola que fai xogo coas outras que revisten o escenario. Uso simbólico da música, o ruído do vento e a cor en claroescuro con predominio do gris, o branco e o negro, tanto no mobiliario coma nas roupas dos personaxes.

Deseñada en dúas partes de seis escenas cada unha, moi desiguais ás veces en extensión, a obra abrangue temporalmente uns corenta anos, os que van da infancia dos protagonistas, Gabriel e Matilde, á súa madurez. Empézase, nembargante, *in medias res*, cando son mozos, él licenciado en Filosofía, contestatario dos anos sesenta e, ó parecer, idealista e namorado da rapaza. Os pais de ámbolos dous, adictos a Franco, levan unha empresa química. Matilde non corresponde ás tenruras de Gabriel e acaba por confesalo motivo: sofre por causa dunha repulsiva e incurable chaga no lombo, consecuencia do dano producido polos cristais dun farol que unha tella rompeu un día de vento, cando era nena. Esta alusión retrospecti-

va enlaza a escena VI coa I e a V, nas que Gabriel fala cun violinista da rúa (Teófilo Calle), vítima da guerra e intérprete de Schubert, ó que conta certos remordementos e os seus propósitos de comprometerla moza para casar dunha vez con ela. O logro deste desexo é a marca do cambio de sorte que se corresponde coa *metabolé* da antiga traxedia.

O segundo *tiempo* transcorre trinta anos despois. Moitos son os feitos que hai que supoñer na longa elipse do entreacto: a voda, o nacemento dun neno, as mortes dos avós, o paso de varias décadas e, sobre todo, a persistencia de actitudes insinceras e o progresivo empezoñamento daquel finxido idealista Gabriel, hoxe xefe e dono da empresa que subministra materias básicas para ás guerras e que apodrenta a terra cos seus verquidos. Redúcense os personaxes de seis a cinco: o matrimonio, o fillo Gabi (Juan Carlos Rubio), a súa compañeira Patricia (Silvia Espigado) e o violinista. Este toca agora un órgano portátil, segue a servir a Gabriel de engranzamento cos seus fantasmas da nenez e descobre involuntariamente a Gabi, que anda a facer pescudas, a culpabilidade do seu pai (escenas II, IV e VI). Os mesmos actores, ó xeito da antiga Grecia, interpretan diferentes papeis.

Xorde a traxedia, coma nas súas remotas orixes, dun erro do pasado -a tella tirada sen pensar no posible dano-, mais, se nalgún intre poden parecer pequenos este motivo ou o seu resultado

-o lombo para sempre ferido-, ámbolos dous rematan sendo grandes coa forza da teimosía e da suma de erros duns personaxes incapaces de *anagnórise*. Gabriel morre sen recoñece-la súa culpa, que tamén Matilde nega, o mesmo ca rexeita a evidencia da falta de amor do seu home: prefire afogarse na mentira da humana imperfección que o seu mal encuberto simboliza. Libremente alimentado polas propias vítimas, aparece o *fatum* e a *catástrofe*, ó longo de tantos anos latente, precipitase pola agresividade dun fillo cheo de rencores, que en procura da verdade sementa a morte. O músico, que predica equilibrio entre acción e contemplación, e Patricia, que sabe ser crítica consigo e cos demais, son os únicos seres lúcidos. A moza convértese no apoio do final esperanzado, tan grato ó autor.

Na obra proliferan azares e casualidades, ós que o título e os personaxes aluden. Buero, no seu teatro ético, fai uso, como fixeron os gregos, de coincidencias non casuais que, por pentencer ós eidos do *fatum*, colman de sentido certos feitos, triviais só en aparencia, non inverosímiles.

A escena final é alucinatoria e nela o autor impón ós espectadores o punto de vista do moribundo Gabriel; as luces irrealas, os movementos ó *ralentí*, a ruptura temporal que alonxa en idade as figuras coetáneas, mais funde palabras, asubíos de vento, choros de nenos e ruídos de tellas representan as derradeiras visións agónicas dun home que non foi quen de basea-la súa vida na valentía e na verdade.

Achegámosnos con esta nova obra ó permanente bueriano, ós peculiares temas e ós máis importantes trazos innovadores que ó longo de décadas o autor introducíu e que agora intensifica e recompila. Malia as torpezas escénicas dos dous actores novos e malia algúns defectos, sobre todo de ritmo, na dirección de Joaquín Vida, os axustados diálogos e as perfectas concatenacións de Buero non sucumbiron. Os veteranos, en especial Carlos Ballesteros e Encarna Paso, encheron o teatro da súa indiscutible profesionalidade.

Ana María Platas Tasende

“MULTILINGÜISMO, XOGO E PAISAXE NA LITERATURA”

(Crónica do X Simposio da SELGYC)

Entre os pasados días 18 e 21 de outubro tivo lugar en Santiago de Compostela o X Simposio da Sociedade Española de Literatura Xeral e Comparada. Con este motivo concorreron ó Auditorio de Galicia e ás aulas da Facultade de Filoloxía máis dun centenar de especialistas dunha disciplina que confirma así o seu auxe dentro dos estudos literarios do noso país. Para introducir cada unha das sesións do Simposio, que versaron sobre a paixaxe, xogo e multilingüismo na literatura, contouse coa presenza de prestixiosos relatores. A conferencia inaugural, celebrada o día 18, correu a cargo de Gerald Gillespie, profesor da Universidade de Standford e Presidente da Asociación Internacional de Literatura Comparada. Mediante un xogo de palabras explícito desde o mesmo título da súa exposición -“The Relevance of Irrelevance”-, o profesor Gillespie realizou un estudio sistemático de “os xogos e perplexidades na tradición humorística”, utilizando distintos textos literarios (o Quijote, Gargantúa e Pantagruel, o Encomium Moriae, ou o Tristram Shandy) para reflectir a través deles a indisociabilidade do xogo e da ficción.

Mihai Spariosu (Universidade de Xeorxia), Xesús Alonso Montero (Universidade de Santiago de Compostela), Claudio Guillén (Universidade Pompeu Fabra) e Jean -Pierre Étienvre (Universidade da Sorbona) foron os relatores nos días sucesivos, con análises repartidas entre as tres ofertas temáticas do Simposio. O venres, día 21, no Salón Noble do Colexio de Fonseca, o escritor e académico Francisco Ayala pechou as sesións cunha reflexión sobre “El paisaje y la invención de la realidad”. Os seus comentarios, que engaiolaron o público presente, partiron dun concepto da realidade como creación da conciencia humana, formalizada pola virtude da linguaxe e sostida nas súas estruturas comunicativas.

Entre os actos do congreso destacou así mesmo a mesa redonda que tivo lugar no Salón de Actos da Facultade de Filoloxía, sobre o tema “Los clásicos y la constitución del canon”. Nela tratouse abondo, gracias sobre todo ó amplo informe da profesora portuguesa María Alzira Seixo, dos factores institucionais do fenómeno literario, da súa influencia

na variación do *canon*, isto é, na selección de textos usados para a educación e a crítica literaria. Carlos García Gual, Dulce Estefanía Álvarez, Carlos Alvar e Jordi Llovet completaron o panorama con interesantes exemplificacións sobre a literatura clásica, ou medieval contemporánea.

Os catro días do Simposio desenvóléronse en densas sesións de mañá e tarde. As comunicacións axustáronse no posible a un límite de vinte minutos, reservándose un tempo idéntico, cada dúas intervencións, para a súa discusión. Un comité científico designado pola Xunta Directiva da SELGYC seleccioná-raas previamente, en función dun número total de oitenta e catro, previsto pola organización do Simposio. As Universidades Galegas estiveron ben representadas por algúns dos seus profesores, como o xa citado Xesús Alonso Montero ("O multilingüismo desde Galicia"), Angel Abuín ("Juego, distancia y público. Sobre el concepto de metateatro"), Mercedes Brea ("El descort plurilingüe de Raimbaut de Vaqueiras"), Luis Miguel Fernández ("Dos visiones sobre un mismo paisaje. La Bética en Fenelón y Montengón"), Santiago Fernández Mosquera ("Sobre el espacio y la transformación del lugar ameno en la narración cervantina"), José Manuel González Herrán ("Trenes en el paisaje: Zola, Pereda, Alas"), Pilar Lorenzo y Eva Cas-

tro ("Quando ver venit meum? El paisaje interiorizado"), J.M^a Paz Gago ("La descripción del paisaje. Sobre el estatuto de las secuencias descriptivas en el texto narrativo"), Javier Serrano Alonso ("De Puccini a S.M. Granés: un juego paródico como recepción de la ópera italiana en España") e Dolores Vilavedra ("Bilingüismo discursivo como estrategia monolóxica na novela galega do primeiro tercio do XX").¹

Os organizadores do Simposio previran así mesmo toda unha serie de actividades paralelas, de carácter social e festivo. Os participantes foron recibidos no Concello polo Alcalde de Santiago de Compostela, e no Colexio de Fonseca, polo Rector da Universidade, o Dr. Darío Villanueva, que era o Presidente do Comité Organizador do Simposio. Celebrouse igualmente un concerto coa actuación do Grupo Universitario de Cámara "In Itinere", de Santiago de Compostela, ademais de facerse unha agradable visita á Fundación Camilo José Cela e á Casa de Rosalía de Castro.

Aproveitando esta reunión bianual, o profesor Leonardo Romero Tobar presentou o martes os dous volúmenes das *Actas del IX Simposio de la SELGYC*, celebrado en Zaragoza sobre os temas "La mujer: elogio y vituperio", "La parodia" y "El viaje imaginario". Á Universidade de Santiago corresponde

1. A comunicación da profesora Vilavedra non se puido ler, aínda que figurará nas Actas do Simposio.

agora colle-lo relevo, coa publicación dos textos dos relatorios e comunicacións lidas.

No mesmo acto deuse a coñecer o volume colectivo *Avances en Teoría de la Literatura*. Este libro, de grande interese, reúne traballos de profesores consagrados, como Itamar Even-Zohar e Hans-Robert Jauss, ó lado das aporta-

cións dalgúns xoves investigadores da Área de Teoría Literaria da Universidade de Santiago, que encabeza o profesor Darío Villanueva. Ambas publicacións son un magnífico testemuño da boa saúde da Teoría Literaria e da Literatura Comparada do noso país.

Teresa Vilariño e Angel Abuín

ENCONTRO POLA UNIDADE DOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS. PEDAGOXÍA '95

ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS

Del 6 al 10 de Febrero de 1995



PEDAGOGIA '95



Patrocinado conxuntamente polo Ministerio de Educación Superior de Cuba, a AELAC (Asociación de Educadores de Latinoamérica e do Caribe), a

Unesco e a Unicef celebrarase en La Habana, do 6 ó 12 de febreiro de 1995, o "Encontro pola unidade dos educadores latinoamericanos", estruturado en con-

ferencias, mesas redondas, temas libres en comisións, cursos e visitas técnicas.

Os traballos científicos poderanse presentar en temas libres (orais e carteis), de acordo coas temáticas das comisións de traballo.

As comisións son as seguintes: Ciencias pedagóxicas; Desenvolvemento da intelixencia e a creatividade; Sociedade, familia e escola; Martí e a educación; Educación laboral; Psicoloxía pedagóxica; Formación e superación do persoal docente; Ensino da Historia e a educación cívica; Ensino das Ciencias Exactas; Ensino das Ciencias Naturais; Educación das linguas e a arte; Educación preescolar; Educación primaria; Educación media; Educación técnica e profesional; Educación de adultos; Educación especial; Educación física; Saúde escolar; Pedagogía da educación superior; Super-

visión escolar; e Tecnoloxía educativa. A data límite para a recepción de traballos (que terán un máximo de 250 palabras) será a do 30 de novembro de 1994.

A organización do Encontro ten preparados tamén catro programas diferentes de excursións, entre o 3 e o 13 de febreiro.

Pódese solicitar máis información sobre o Encontro a :

Caribe, Internacional Tours, S.A.
Paseo de la Habana, 56 -1º.A
28036 MADRID
Tels.: 5630611 - 5630671
Telex: 45123 - CAIN E
Fax: 5635949

Xosé Luis Valcarce Gómez

XORNADAS SOBRE NOVAS TECNOLOXÍAS NO ENSINO DAS MATEMÁTICAS NA UNIVERSIDADE. TEMU - 95

Durante os días 16, 17 e 18 de febreiro de 1995 celebráranse en Barcelona as Xornadas do TEMU - 95, que teñen como obxectivo fundamental poñer en común as experiencias innovadoras que se veñen realizando na universidade sobre a utilización de novos recursos, especialmente informáticos, no ensino das Matemáticas.

As xornadas estruturaránse en conferencias invitadas e comunicacións que versarán sobre os seguintes temas: Cálculo Simbólico, Álgebra Computacional, Cálculo Numérico e Software Matemático.

A organización anuncia os seguintes conferenciantes invitados: Claudi Alsina (Universitat Politècnica de Catalunya), Keith Devlin (Saint Mary's College, Moraga, California), Jacques Morgenstern (Université de Nice, Sophia Antipolis), Jordi Saludes (Universitat Politècnica de Catalunya), Steve Skiena (State University of New York at Stony Brook), Tomás Recio (Universidad

de Cantabria), Sebastià Xambó (Universitat Politècnica de Catalunya).

As comunicacións deberán presentarse antes do día 30 de setembro de 1994, para o seu exame polo Comité Científico. As aceptadas serán publicadas nas Actas das Xornadas .

Para unha maior información dirixirse a:

Secretaría de TEMU-95
Universitat Politècnica de Catalunya
Departament de Matemàtica Aplicada II
Edifici U
C/Pau Gargallo 5
08028 - Barcelona
Tel.: (93) 401 69 22
Fax: (93) 401 70 40
E-mail: temu 95 ma2.upc.es

Xosé Luís Valcarce Gómez

PRIMEIRO CONGRESO NACIONAL DE BACHARELATO



Os días 20, 21 e 22 de abril de 1995, organizado polo Sector de Ensinanza de CSI-CSIF, a Fundación Educación e Futuro, a Fundación GENESIAN, e a Federación de Movementos de Renovación Pedagóxica de Andalucía Telos, celebrarase en Granada o I Congreso Nacional de Bacharelato.

Os temas dos relatorios son os seguintes: O novo rol do profesor de Bacharelato LOXSE; O Bacharelato de adultos e o Bacharelato a distancia; Dignificación da función docente; Sentido e funcións do Bacharelato no contexto do Sistema Educativo (estrutura e currículo); O Bacharelato científico; O Bacharelato artístico; O Bacharelato humanístico; O Bacharelato tecnolóxico; e Ensino e Educación nas Constitucións españolas. Os congresistas asistentes poderán presentar comunicacións sobre os temas dos relatorios. O prazo de recepción de comunicacións remata o 28 de febreiro de 1995.

A organización do Congreso anuncia que o congresista que desexe obter un certificado homologado, para

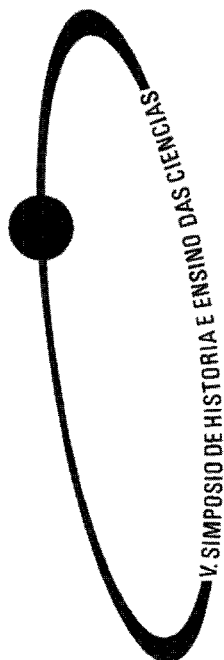
efectos de sexenios e currículo, pola Administración Educativa, deberá facelo constar na solicitude de inscrición.

Pódese solicitar máis información á Secretaría do Congreso:
Apartado de Correos 3095
18008 Granada

V SIMPOSIO DE HISTORIA E ENSINO DAS CIENCIAS



SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA
DE LAS CIENCIAS Y DE LAS TÉCNICAS



vigo, do 13 ó 16 de setembro de 1995

Do 13 ó 16 de setembro de 1995 celebrarase en Vigo, organizado polo Seminario de Estudos Galegos, a Sociedade Española de Historia de las Ciencias y las Técnicas, e a Universidade de Vigo, o V Simposio de Historia e Ensino das Ciencias, que estará estruturado en relatorios de especialistas invitados pola organización, e en comunicacións presentadas por persoas interesadas.

As áreas temáticas establecidas son as seguintes:

Sección 1: As Ciencias e as Técnicas en Galicia.

Sección 2: Incorporación da Historia das Ciencias e das Técnicas ó ensino.

Sección 3: O patrimonio histórico científico e técnico no proceso educativo.

Sección 4: Ideoloxía na Ciencia e no ensino científico. As discriminacións sociais, raciais, sexuais...

Sección 5: As institucións científicas e o ensino das Ciencias e das Técnicas.

O Comité de Organización anuncia a presenza dos seguintes relatores: Xose A. Rodríguez (Rector da Universidade de Vigo); Robert Halleux (Universidade de Liexa); Xosé A. Fraga (Seminario de Estudos Galegos); Alberto Gomis (Presidente da Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas); Ana L. Janeira (Associação Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento); Enricheta Susi (C.N.R. Instituto Lamel. Bologna); Sergei Kara-Murza (Academia das Ciencias de Rusia), e Pedro Pruna (Academia de las Ciencias de Cuba).

As comunicacións deberanse presentar antes do día 15 de xaneiro de

1995. O Comité Científico indicará a aceptación da comunicación antes do 1 de marzo de 1995.

Pódese solicitar información a :

Ana Gago Martínez
Departamento de Química Analítica e Alimentaria
Facultade de Ciencias
Tels.: 812286 e 812310
Fax: 812382
Apdo.: 874
36200 VIGO

Xosé Luis Valcarce Gómez



Sumario

Colaboracións Especiais

- | | | |
|---|--|---------|
| ❧ | Conversación con Camilo José Cela
<i>Ana María Platas Tasende</i> | pax. 7 |
| ❧ | As faltas de ortografía
<i>Francisco Secadas Marcos</i> | pax. 13 |
| ❧ | Álvaro Cunqueiro e a filosofía da literatura
<i>Anxo González Fernández</i> | pax. 37 |

Estudios

- ✻ Pensar e aprender: o cerne dunha nova cultura na escola
Miguel Anxo Santos Rego pax. 59
- ✻ Saúde buco-dental na poboación escolar
Juan Suárez Quintanilla pax. 69
- ✻ A historia do ensino do debuxo e a formación do gusto estético
Lino Cabezas Gelabert pax. 75
- ✻ Grafos e matrices
Francisco Botana Ferreiro pax. 97
- ✻ O "Grupo Hispano" na actual narrativa norteamericana
Luís Alonso Girgado pax. 107
- ✻ Análise de variables persoais e familiares
*M. D. Domínguez, A. J. Torres, A. Gómez
J. Mazaira, I. Gómez-Reino,
I. Gómez, D. Ferreiro, A. Rodríguez* pax. 115
- ✻ Análise e diagnóstico das actitudes lingüísticas diglósicas cara ó idioma Galego
M^a Luisa Alonso Escontrela pax. 121

Prácticas

- | | | |
|---|---|-----------------|
| ❧ | Iniciación á factorización de polinomios | |
| | <i>María Jesús Butrón Vila</i> | |
| | <i>Rosalino Lorenzo Muñiz</i> | pax. 135 |
| ❧ | Sida: Programa de prevención no medio escolar | |
| | <i>Xoán V. Sepúlveda Gradín</i> | pax. 145 |
| ❧ | As miradas infindas do fabulador | |
| | <i>María Xesús Nogueira</i> | pax. 153 |
| ❧ | Unha proposta didáctica | |
| | <i>Maribel González Rey</i> | pax. 161 |
| ❧ | Educación da sensibilidade artística | |
| | <i>Blanca María Rodríguez González</i> | |
| | <i>Blanca Nieves González García</i> | |
| | <i>Mario Germán Rodríguez Mosquera</i> | pax. 175 |

Reseñas

- | | | |
|---|---------------------------------------|----------|
| ✿ | La cruz de San Andrés | pax. 191 |
| | <i>Ana María Platas Tasende</i> | |
| ✿ | La novela de Pepe Ansúrez | pax. 195 |
| | <i>Xosé A. Ponte Far</i> | |
| ✿ | Nombre de torero | pax. 197 |
| | <i>Luis Alonso Girgado</i> | |
| ✿ | Poesía bucólica latina | pax. 199 |
| | <i>Arsenio Ferraces Rodríguez</i> | |
| ✿ | Beatum Corpus | pax. 203 |
| | <i>Luisa Blanco Rodríguez</i> | |
| ✿ | Color | pax. 207 |
| | <i>Javier Vilariño Pintos</i> | |
| ✿ | Aturuxo | pax. 209 |
| | <i>Teresa Monteagudo</i> | |
| ✿ | Galicia desde Londres | pax. 211 |
| | <i>Amelia Rodríguez Estéves</i> | |
| ✿ | Avances en... Teoría de la literatura | pax. 215 |
| | <i>Iris Cochón Otero</i> | |

❧	La Ciencia y cómo se elabora	pax. 217
	<i>Xosé Luis Valcarce Gómez</i>	
❧	Historia da literatura popular galega	pax. 219
	<i>M. Quintáns S.</i>	
❧	Métodos matemáticos de la ciencia	pax. 223
	<i>Xosé Luis Valcarce Gómez</i>	
❧	Proyecto AcAb. Física	pax. 227
	<i>Agustín Hermida López</i>	
❧	Estudios galegos en homenaxe ó profesor Giuseppe Tavani	pax. 231
	<i>Xoán Carlos Domínguez Alberte</i>	

Novidades editoriais

❧		pax. 237
---	--	----------

Noticias

❧		pax. 245
---	--	----------

