



Revista Galega do Ensino

Revista Galega do Ensino - nº 17 - Novembro 1997



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Dirección
Paz Filloy Mato / Administración
María Natividad Rodríguez López / Secretaría

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Antonio de Ron Pedreira
Agustín Dosil Maceira
Rodolfo García Alonso
Constantino García González
Carlos García Riestra
Mercedes González Sanmamed
Agustín Hermida López
José Eduardo López Pereira
José Luis Mira Lema
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez
Javier Vilariño Pintos

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Begoña Méndez Vázquez
Benxamín Dosil López

DESEÑO GRÁFICO

Javier Vilariño Pintos

COLABORACIÓNS, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela

*O Comité de Redacción non asume
necesariamente as opinións expostas
polos autores*

© Xunta de Galicia

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

Dirección Xeral de Política Lingüística

Realiza: Tórculo Artes Gráficas, S.A.L.

Depósito legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Sumario

Colaboracións especiais

✻ Notas dunha conversa con Antonio Fraguas <i>Xosé Manuel González Reboredo</i>	páx. 13
✻ Conversación con Alonso Zamora Vicente <i>Ana María Platas Tasende</i>	páx. 35
✻ Sobre a narratoloxía e <i>El Túnel</i> de Ernesto Sábato <i>Luis T. González del Valle</i>	páx. 51
✻ A orixe da vida <i>Rafael Seoane Prado</i>	páx. 69
✻ A alba de Nuno Fernandez Torneol <i>Vicenç Beltran Pepió</i>	páx. 89
✻ Fontes de enerxía e futuro <i>Manuel R. Bermejo</i>	páx. 111

Estudios

- ❧ A biodiversidade nas especies vexetais
Antonio M. de Ron pág. 131
- ❧ Necesidades educativas especiais: cara ó concepto de fusión
Manuel Ojea Rúa pág. 139
- ❧ O medio vídeo
Gonzalo Anaya García pág. 155
- ❧ *Il Teatro comico* de Goldoni: proposta dunha análise temática de textos metateatrais
Javier Gutiérrez Carou pág. 167

Prácticas

✿ Os envases e o medio natural <i>María Ángela Gómez Doval</i>	páx. 191
✿ Análise do parabrisas <i>Antonio Vidal González</i>	páx. 201
✿ Desenvolvemento das habilidades motrices básicas con materiais alternativos <i>María José Castro Girona / Alfredo M. Abreira Álvarez</i>	páx. 207
✿ Unha experiencia no ensino da xeometría do espacio <i>Ileana Roque Hernández / Héctor Jiménez Milián</i>	páx. 219
✿ O ensino da lingua francesa (lingua C). Estudos de Traducción e Interpretación <i>Luisa Armán Lomba</i>	páx. 235
✿ Asociacións escolares multinacionais. Proxectos educativos europeos <i>Eduardo X. Fuentes Abeledo</i>	páx. 247

<i>O pracer de ler</i>	✧	_____	páx. 269

<i>Reseñas</i>	✧	Escrito en un instante <i>Ana María Platas Tasende</i>	páx. 281
	✧	La cabeza perdida de Damasceno Monteiro <i>Luís Alonso Gírgado</i>	páx. 285
	✧	Los cuadernos de don Rigoberto <i>Luís Alonso Gírgado</i>	páx. 287
	✧	La irrealidad literaria <i>Jesús-Antonio Rodríguez Blanco</i>	páx. 289
	✧	Aproximación a los textos narrativos en el aula <i>Joaquín Sueiro Justel</i>	páx. 293
	✧	Actitudes lingüísticas en Galicia <i>Teresa Monteagudo Cabaleiro</i>	páx. 297
	✧	Diccionario de ortografía da lingua galega <i>Xabier Senín Fernández</i>	páx. 303
	✧	Corrixe: Unha nova maneira de presenta-la ortografía <i>Instituto da Lingua Galega</i>	páx. 305

✿ Falsi e falsari <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	páx. 309
✿ Shadows. The Depiction of Cast Shadows in Western Art <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	páx. 313
✿ Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura <i>M^a Xosé Enríquez Morales</i>	páx. 315
✿ Necesidades Educativas Especiais <i>M^a Carmen Sarceda Gorgoso</i>	páx. 317
✿ Atención á diversidade. A adaptación curricular <i>M^a Carmen Sarceda Gorgoso</i>	páx. 321
✿ Introdución aos métodos estatísticos e numéricos <i>José Luis Valcarce Gómez</i>	páx. 325
✿ Tecnoloxía I <i>Manolo R. Bermejo</i>	páx. 329
✿ Didáctica de las Leyes de Mendel <i>Antonio M. de Ron</i>	páx. 333
✿ Principios de Genética <i>Paulino Martínez</i>	páx. 335
✿ Formación e dinámica das Rías Galegas <i>Ana M^a Martínez Fernández</i>	páx. 337

Novidades editoriais ||  _____ páx. 341

Noticias ||  _____ páx. 361

Normas para os autores ||  _____ páx. 377



Colaboracións especiais

NOTAS DUNHA CONVERSA CON ANTONIO FRAGUAS

Xosé Manuel González Reboredo
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Antonio Fraguas naceu en 1905 na parroquia de Loureiro de Cotobade, na parte central da provincia de Pontevedra. Foi fillo dun emigrante no Brasil, destino que agardaba tamén ó profesor Fraguas de non ser por circunstancias que se verán máis adiante. Ós seus máis de noventa anos é un recoñecido patrucio da nosa cultura. Cronista Oficial do Reino, membro da Real Academia Galega, do Instituto de Estudios Galegos Padre Sarmiento, do Consello da Cultura Galega, director do Museo do Pobo Galego, tamén é un destacado investigador nos eidos da historia, a etnografía ou a xeografía, así como un divulgador incansable da nosa cultura e un ameno conversador que expón as cousas, como el gusta de dicir, sinxelamente.

Mais don Antonio tamén foi durante moitos anos un profesor que exerceu principalmente no ensino medio, chegando a ser catedrático numerario de instituto, corpo no que

se xubilou en 1975, cando comezaba un proceso de fulminación dos cate-dráticos de ensino medio, que culmina nos nosos días coa actual reforma educativa.

Quen escribe estas liñas introductorias tivo a fortuna de ser alumno de don Antonio, primeiro no Instituto Masculino de Lugo e logo na Facultade de Filosofía e Letras de Compostela. As xuvenís, case de infancia, lembranzas miñas de don Antonio ensinante en Lugo son para min un guieiro do que é un bo profesor, un profesor imaxinativo e dotado de coñecementos e do don da palabra, un auténtico *profesor*, como din os británicos, e non un *teacher* parapetado detrás dunha concepción mecanicista, pseudo-tecnocrática, da docencia. En definitiva, un home que cumpriu na súa vida académica o vello lema dos catedráticos de instituto, compartido cos da universidade e expresado na máxima latina *perfundet omnia luce*, sen necesidade de botar man de complexos e retóricos “proxectos curriculares”.

Por iso é para min unha satisfacción cumprir coa encomenda que me fixo a dirección da *Revista Galega do Ensino*, consistente en preparar e, posteriormente, publicar unha entrevista con don Antonio. Entrevista que eu prefiro titular conversa, tendo en conta que os textos literais, que reproducen as súas palabras gravadas en magnetófono, van acompañadas de comentarios meus. Respectando no posible o dito polo noso personaxe, en recreación autobiográfica na que non falta a escenificación verbal de diálogos, considero perfectamente lícita a miña intromisión no escrito, a interpretación persoal do dito por el. En calquera caso, as respostas de don Antonio ás miñas insinuacións están perfectamente diferenciadas nas páxinas que seguen, limitándome eu unicamente, neste caso, a transcribir parágrafos da súa conversa e introducir pequenísimas correccións e aclaracións que non alteran a linguaxe coloquial, afectuosa e informal do interlocutor. En suma, son documentos aptos para

que calquera lector poida facer, pola súa banda, outras interpretacións.

Advírtolle tamén ó lector que nesta conversa están máis presentes os tempos da súa infancia e xuventude. Así o consideramos oportuno, pois quizais é esta etapa da súa vida a menos divulgada, e tamén na que atoparemos curiosos recunchos da súa biografía contados do mesmo xeito que o faría calquera cotobadés con algo de memoria e con moito entendemento.

2. OS PRIMEIROS ANOS

Como antes indicamos, don Antonio nace na alborada do século XX, nun contexto característico da Galicia rural. Eses primeiros tempos foron motivo da parte inicial da nosa conversa. Con minuciosidade e amabilidade baseadas na citada sinxeleza, don Antonio falou da súa terra, da súa casa e das primeiras experiencias como alumno de ensino primario.

Loureiro é unha parroquia. Ten por patrón a Santiago. Eu nacín nun barrio que se chama Insuela... Era un lugarciño; era e é. Agora ten poucos veciños, pero tivo ata vinte veciños. Estaba dividido en tres partes; eu pertencía ó Quinteiro de Abaixo, a nosa casa tiña o número tres. Despois, os meus antepasados, sobre todo un meu avó, ese mercou unha casaña, despois outra, e así tivemos as tres casas nunha... É curioso que as casas nomeábanse case todas pola dona da casa: «a casa da señora Manuela», «a casa da señora Susana»... No barrio viviamos da agricultura e do gando. Había arredor de cen vacas, unhas noventa vacas. Agora non hai ningunha. Había algunhas bestas, polo menos unhas cinco ou seis. Antes de eu nacer, había ovellas...



Antonio Fraguas (segundo pola esquerda), acompañado de Xosé Filgueira Valverde, o investigador andaluz Rodríguez Becerra e X. M. González Reboredo. Santiago de Compostela 1993.

E non había outras cousas *especiales*. Axudábase moito no traballo cando había un *peligro*. Cando se facía un palleiro, por exemplo, e ameazaba unha trona-da. A xente viña acudir cando había un lume, acudían todos os da parroquia. Axudábase cando había o carreto de pedra para unha casa...

Gracias a miña nai eu aprendín a ler. Miña nai mercou un silabario e foime *enseñando* no silabario. Recordo sempre que a letra que non me quedaba era o *d*. E na casa estaba con nós unha señoríña, que eu chamo sempre «mamá Antonia» (que veu para a nosa casa porque ela vivía en Mondariz, morreulle o home e os familiares tratábana mal...). Como a min non me entraba o *d*, díxome: «¡Acórdate polo dedo, home!». Ditoso dito, non me esqueceu máis o *d*. De modo que, por este medio didáctico de aprendizaxe... pois algunha vez useino pensando por esto.

Meu pai veu máis tarde. Foi o que me *enseñou* a sumar, a restar, a multiplicar, a dividir e sumar quebrados. Logo, verdade, fun aprendendo outras cousas eu

pola miña conta, porque na escola non aprendín nada... Díciame o mestre: «eso se escribe con *h* porque es un tiempo del verbo *haber*», e eu metía o verbo *haber* no tempo de inverno, no tempo de calor ou frío, e parecíame que era eso, un tempo atmosférico, porque eu nunca declinara nin conxugara nin verbo nin verba ningunha. As únicas cousas que me explicou foron dúas verbas, que «torto» era que lle faltaba un ollo e que «afónico» era o que lle faltaba a palabra, é dicir, que non podía falar. Nunca collín na man unha *tiza*; vin unha cousa branca que lle deron unha vez a un rapaz porque foi o inspector da escola...

O mestre era un home listo; ademais era coxo, baixinho, cun bastón sempre. E ademais era meu tío, casara cunha irmá do meu pai. O que aprendín ben foi a ler. Eso, verdade, valeume para paleografía, porque era un libro de Esteban González Pontelocella... E ese libro, que empezaba coa palabra «filosofía», que era letra do século XIX, chegaba ata o século X... si, o X-XII, a letra gótica. E fun aprendendo como eran as [distintas] letras.

Estas primeiras manifestacións do profesor Fraguas conteñen unha evocación inicial da súa terra natal que se prestan a comentario etnográfico, tal e como sucede coa descrición das *axudas*, tan comúns na Galicia rural tradicional. O cadro por el debuxado non está exento dunha certa saudade do pasado, especialmente manifesta cando alude á despoboación do lugar de Insuela ou á ausencia no presente dunha privilexiada fonte de riqueza, como era o gando.

A parte central da nosa conversa, neste caso, coma nos demais, ten unha especial dedicación ó ensino. Don Antonio relatou as súas vivencias persoais nos primeiros pasos como estudante. Un feito salientable é o papel que desempeñou a súa nai, que o iniciou nas primeiras letras. Parece pertinente destacar aquí que as

mulleres na sociedade rural cotobadesa de comezos de século tiveron, en moitos casos, un papel preponderante na esfera familiar. Como ben indica don Antonio, as casas levaban o nome das mulleres e non dos homes. Nun contexto no que a emigración dos homes, tanto a temporal dos canteiros coma a máis longa dos que ían a América, era constante, a muller non só se converte durante longos períodos de tempo en “viúva de vivo”, senón que ten que asumir a dirección e control da casa, e tamén, por veces, o labor de comeza-lo adoutramento dos fillos sen a axuda do home. Mesmo co esposo xa retornado, a muller nunca perdería de todo esa capacidade de tomar decisións. As palabras do profesor Fraguas —trocado agora por arte das miñas suxestións en voluntarioso informante etnográfico— traen á miña memoria escritos

de investigadores europeos da familia campesiña tradicional, como M. Segalen, que insistiron en máis dunha ocasión na capacidade de decisión de moitas mulleres rurais e mesmo no seu efectivo mando no interior do fogar. Esta visión parece estar en contradicción coa ideoloxía pretendidamente dominante, que lles asignaba ás mulleres un status de subordinación ó home; pero calquera estudioso da praxe diaria da familia campesiña sabe que unha cousa é o que se mantén como ideal e outra a realidade cotiá no seo do fogar. As mulleres labregas de Cotobade, habilmente, con seguridade souberon xogar vantaxosamente coa situación na que se atopaban.

Por suposto que o adoutrínamento inicial por parte do pai non está ausente das declaracións de don Antonio: el foi o encargado de ensinarlle o cálculo fundamental. Este esforzo, xunto co da nai, son boa mostra de que non é de todo exacto que o mundo rural galego viviu de costas á aprendizaxe da cultura supra-local (a chamada “Gran Tradición” por Redfield), unha cultura coa que tiña que estar en contacto máis ou menos permanente. Nos meus traballos etnográficos de campo na montaña oriental lucense, tiveron a posibilidade de recoller datos de hai sesenta ou setenta anos nos que se vía como nas aldeas se contrataba por veces un “mestre do tego” para que lles ensinara ós nenos do lugar os rudimentos das letras

e do cálculo —sempre, iso si, nas épocas do ano nas que o traballo agrario era menor—, suplindo así a falta dun eficaz servizo público de docencia.

Ese mesmo afán foi o que levou á escola ó profesor Fraguas. Os parágrafos que lles dedica ós primeiros anos de escolar teñen unha carga fortemente crítica e negativa. Malia algún acerto, como o de aprender a ler diversos tipos de letra, en xeral a experiencia daquel meniño na escola de Loureiro foi moi negativa. ¡Nin sequera aprendeu a utiliza-lo xiz e o encerado, e os tempos verbais confundíanse na súa mente co tempo atmosférico! Nesta descrición toma don Antonio unha postura que manterá noutras partes da conversa: o mestre non era eficaz porque non explicaba as cousas, é dicir, non aclaraba o porqué delas. A escola perfílase así como un lugar onde se aprende “de corrido”, e non un lugar onde se ilumina a mente dos meniños mediante a aclaración racional e analítica de conceptos. Precisamente esta é a actitude que buscará o noso interlocutor ó longo da súa vida docente, o mesmo que debe buscala calquera profesor. E debe facelo de maneira creativa, acudindo a recursos e imaxes que penetren na mente infantil e xuvenil e a iluminen. Neste sentido, nas frases antes transcritas hai un claro contraste entre “mamá Antonia” e o mestre; a primeira, ensinante ocasional guiada polo máis elemental instinto de

eficacia e claridade, facilítalle a don Antonio unha sinxela fórmula para asimilar unha letra; o segundo non é capaz de aclarar na súa mente esferas semánticas do concepto “tempo”.

Pero non todo foi negativo nas etapas de ensino primario para don Antonio. A conversa continuou e nela agromaron novas e esperanzadoras perspectivas:

E logo eu *iba* marchar para América, porque meu pai levábame para América, para o Brasil. Quería que fose maquinista. O de maquinista non era porque eu fose amigo das máquinas. Era porque un primo irmán del quería que fose eu para *enseñarme*, para deixarme o cargo que tiña el, que era maquinista de primeira... O primo quería-me moito e eu debía marchar para alí. Eu tiña moita ilusión porque me escribía un compañeiro da escola, e mandárame unha postal, e dicíame: «En este edificio se estudian muchas cosas. Ven pronto, que vas a aprender aquí mucho»... Estaba en Niteroi.

Pero veu facer escola alí preto, a un quilómetro de distancia da nosa casa, un señor que fora profesor en Covelo, onde o Conde de Covelo fixera un colexio... *Bueno*, o mestre foi á misa no mes de Nadal alí a Loureiro... E o primeiro domingo tocou a *campana* e non sei quen falou alí de cousas do *sonido*; o mestre explicou como se transmitía o *sonido*, e como había o eco, que reproducía o mesmo *sonido*... A min aquilo agradou-me moito. ¡Que ben explicaba aquel señor! Ó domingo seguinte había... os homes da parroquia, e un deles dixo:

—Non sei como non cortan as silvas que están alá na torre, ¡Home! (Porque había unha silveira na torre, efectivamente).

E outro dixo:

—O que non me explico eu é cómo hai alí unha silveira.

E o mestre explicou inmediatamente como a semente vai polo aire... ¡Que ben!... Aquelo estaba moi ben explicado.

Eu cheguei á casa e díxenlle [ó pai]:

—Mire, papá, eu quería ir agora por dous meses á escola de aí, de Famelga.

—Pois si, pois si. Vou eu falar con don Antonio.

Foi a Famelga, falou con don Antonio e alá fun eu á escoliña. Na escola, por primeira vez, collín unha *tiza* na man. Fixen unha división que me mandou el.

Había dous tramos [refírese don Antonio a niveis], o tramo baixo e o tramo máis subido. Eu [quedei] no tramo máis subido.

Bueno, recordo que o mestre tiña ordenado en liña, é dicir, ordenados por números [os alumnos en orde numérica de puntuacións]... Ós catro días ou así eu ganeí tres postos. Quedara facendo o número catro. Chegamos ó sábado e... aquel día a min xa me chegara a enciclopedia que había de libro de texto. E viña unha lección longa, bastante difícil. Cheguei á casa, acórdome que me sentei na cociña e púxenme a ler, e fun aprendendo sen traballo... Total, que en pouco tempo aprendín moi ben a lección. O luns, alá chegamos á escola; eu estaba no meu número catro. Pregúntalle [o mestre] ó número un, e o número un dixo a lección magnificamente; pregúntalle ó segundo... o segundo xa afrouxou na primeira pregunta e na segunda xa non soubo romper. Pregúntalle ó terceiro e o mesmo. Así chega a pregunta para min... e eu dixen a primeira pregunta sen preocupación. Preguntoume a segunda e contesteina exactamente igual... Dixen a lección completa. Pasei ó segundo posto. Non fun capaz de ganar o primeiro, porque ese non o perdeu o número un, pero tampouco me ganaron a min o número dous. Tívenos sempre.

Pero cando chegaba a fin do mes de febreiro... non, era xa marzo... cando faltaban dous días para rematar o mes, como eu debía marchar da escola... [Dixo o mestre]:

—Dile a tu padre que venga a hablar conmigo.

Bueno, eu cheguei á casa:

—Díxome don Antonio que vaia falar con el.

—¡Ah!, e logo, ¿ti que fixeches?

—Nada.

—¡Pero home!, ¿que fixeches?

—Eu non fixen nada.

—¿Anduvestes á guerra?

—Non señor.

—¿Romperías algún cristal por alí?

—Non señor.

Eu estaba moi tranquilo. Eu non fixera nada.

Pasou toda a noite [o pai] que non *durmeu*, dicíndolle á miña nai: «¡Qué faría este rapaz, *Dios mio*, qué faría este rapaz!»

Foi á mañá e aínda estaba don Antonio na cama. *Saleu* [e dixo]:

—Mire, señor Fraguas, no lleve usted al chico para América, no se marche usted con él. Déle usted una carrerita.

Meu pai díxolle a verdade:

—Non temos medios económicos para darlle unha carreira... e temos que marcharnos precisamente para América.

—No, hombre, no, con muy poco le da usted la carrera de maestro. Y ahora el no puede entrar en el Magisterio porque le falta un año, pero va al bachillerato y le conmutan las asignaturas... Nada, hombre, no lleve usted al niño.

Meu pai viña por un lado moi contento, porque o rapaz non fixera mal ningún e ademais dixéranlle que era listo. Pero, no fondo, traía unha gran preocupación. El tiña unha solución para o fillo. Esa solución era como unha carreira, porque entón-ces ser maquinista de tren no Río de Xaneiro era como hoxe ser comandante de *vuelo* en calquera empresa de aviación.

Chegou á casa. Recordo que miña nai estaba sentadiña así, ó pé da porta; eu estábame vestindo. E chegou:

NAI: ¿Que che quería don Antonio?

PAI: Que o rapaz vale para estudar e que se lle debía dar unha carreiraña.

NAI: Ai, ¡pois si!

PAI: Alá vós.

NAI: Bueno, pois ti dille a don Antonio que se vales para estudar, que si.

Efectivamente, eu díxenllo. Xa me separaron dos outros. Empecei a estudar, a facer *apuntes* de cousas de xeografía e cousas desas, e presentei a instancia de ingreso [no instituto].

Este segundo bloque de testemuños autobiográficos de Antonio Fraguas ten, como anunciamos, unha primeira dimensión que convén glosar. Trátase da actitude do segundo mestre en comparación co que se nos presentaba nos primeiros momentos. Para el este mestre si sabía explicar, e tamén era capaz de descubri-las capacidades dos seus alumnos e orientalos a eles e as súas familias. El foi o que determinou a querencia do profesor Fraguas para o estudio, o que mediou diante dos pais para que lle deran “unha carreiraña”. Carezo de datos sobre a formación deste mestre, pero quen estea familiarizado coa historia da educación nos dous últimos séculos sabe perfectamente que centros como a *Institución Libre de Enseñanza* comezaron a introducir en España unha nova visión do ensino nas últimas décadas do século XIX. Os modelos postos daquela en práctica foron paseñamente penetrando no universo dos profesionais da educación, e mesmo a Escola Superior do Maxisterio de Madrid iniciou a formación de docentes para escolas de maxisterio dentro de novos parámetros que incorporaban modernas visións do labor do ensinante. Posiblemente don Antonio, o mestre

de Famelga aludido, recibiu unha formación neste sentido, algo que o levou a desenvolver na súa tarefa as dimensións explicativas e tamén a exercer un rudimentario, mais eficaz, labor de orientación dos seus alumnos, especialmente dos máis capacitados. Recursos destinados a estimularlos alumnos, como o de ordenalos de acordo co seu rendemento, poden resultar hoxe un tanto pasados de moda para os novos *capitostes* da psicopedagogía, que dominan o mundo conceptual dos métodos educativos mediante unha terminoloxía críptica e moitas veces baleira; pero, en todo caso, eran primarias fórmulas encamiñadas a esporear aqueles que, como o profesor Fraguas, tiñan ansias de saber.

Os anteriores parágrafos inciden, ademais, noutro aspecto que xa comentamos. Mediante un natural diálogo, que transcribimos minuciosamente porque nos pareceu dunha fermosa sinxeleza, vemos como, de novo, pai e nai se formulan conxuntamente a posibilidade de que o protagonista estudie “unha carreiraña”. E a postura da nai resulta non só inmediata, senón decisiva. O neno estudiará porque o pai renuncia ós seus primitivos planos e, pregándose á nai, fillo e mestre,

acepta a proposta. Esta decisión familiar, na que a muller non é un mero suxeito paciente, senón unha activa impulsora do futuro do seu fillo, é a que fixo que don Antonio sexa hoxe figura indiscutible das nosas letras, investigador constante da cultura galega e, ata hai poucos anos, profesor que transmitía con claridade os seus saberes na aula. O vello proxecto de ser maquinista no Brasil quedou abandonado nun arredado día de marzo, cando un mestre, un pai e unha nai converxeron para orienta-lo futuro dun rapaz.

... Nos días que debía marchar para Brasil, ingresei no instituto, aprobei o ingreso. Contestei moi ben, ademais, no ingreso... E, en setembro, aprobei o primeiro curso por libre. Logo estudei o segundo tamén por libre... Funme examinar e aprobei. E o terceiro xa fun por oficial.

Eu, claro, era «un da aldea», un da aldea que non sabía falar castelán, e tiven que aprender ben o castelán... Pero, eso si, tiven sempre o *calificativo* «el de la aldea». Cando rematou o curso, preguntaron: «¿Quién llevó la otra [matrícula en debuxo]?», «El de la aldea, Fraguas»... Aquelo xa me deu a min o título de nobreza. Desde que entrei no instituto eu non deixei de ser «o da aldea». Houbo xa momentos en que presumía de que era «o da aldea».

Fun rematando o bacharelato. O sexto curso foi un curso especial; incluso fundáramos, entre varios, xa mociños, unha Sociedade da Lingua, que tiña a misión, como primeira cousa, os escudos de Pontevedra. Eu debuxaba bastante ben, e fixera uns catro ou cinco debuxos ben feitos. Eses debuxos desapareceron, rompéronse cando empezou o Movemento, porque cando aparecía nunha casa un debuxo deses, a policía tomaba nota e era un debuxo sospeitoso... ¡Así discorría a xente!... ¿Que máis tiñamos que facer?... ¡Ah!, facer un dicionario... era outra cousa.

Eu do instituto teño recordo bo e recordo malo. O recordo ruín foi por unha cousa... era o latín. O latín, en vez de atopar un home que *enseñara* latín, *enseñóume* a odiar o latín, pero a odialo a non poder máis...

3. O BACHARELATO EN PONTEVEDRA

Despois do anterior, conversamos con don Antonio sobre os seus tempos de estudante en Pontevedra. De novo as súas palabras van poñernos, con coloquial claridade, diante de curiosas situacións que serven de exemplos cualitativos para valora-lo que era o ambiente nun instituto de ensino medio dos anos vinte.

Agora, bos profesores, os profesores de *enseñar*, pois si. Un profesor especial: Castela. Ese... presentei un día eu unha lámina. Era un pé. O pé estaba ben feito, pero díxome: «Mire, hay necesidad de poner así [don Antonio fai un xesto imitando o de Castela]... un dibujo hay que hacerlo un poco, porque, mire usted, si se ve así parece que calcó el dibujo... Se hace así [novo xesto de don Antonio para indicala actitude de Castela]».

Logo outro que *enseñaba* moi ben [era] o de matemáticas. Pero o que máis me fixo... creo que a quen procurei seguir, é o catedrático de lóxica, ética e rudimentos do dereito. Era don Antonio Losada Diéguez. Ese en lóxica déume notable. Pero en ética e rudimentos de dereito púxonos un exercicio final... púxonos un exame e eu escribín todo o que puiden, pero non escribín máis que dun tema, e ese aínda incompleto... *Ó salir*, ó cabo dunhas horas... *Bueno*, pois creo que Losada, ó que non escribira os tres temas suspendeo. Eu fun a xunto de Sebastián e díxenlle:

—Eu non escribín máis que dun tema e aínda non acabei.

—*Bueno*, eu tampouco.

—Din que Losada suspende a quen non...

—*Bueno*, eu tamén o oín, pero non fagamos caso deso...

Pasou o domingo e o luns levanteime e fun ó instituto:

—Fraguas, que te chamou Losada. Anda, pasa...

¡Que me quería a min Losada?... Entrei. Sebastián, que tiña a papeleta miña, deuma, e eu mirei por detrás. Dícía: matrícula de honor. Eu [falando en voz baixa con Sebastián]:

—Esta é a túa, déchesme a túa.

—Non, que é a túa.

Deille a volta e poñía: Antonio Fraguas Fraguas. Nunca levei unha nota que me dera tal satisfacción... Eu creo que se me dan cinco mil pesetas (que entón era unha cantidade de diñeiro que se podía mercar unha vaca), pois non quedaba tan contento. ¡Que contento quedei!... Quedoume sempre a visión deste home;

pero cunha particularidade; vin para aquí de estudante e un día veu el a Santiago e levoume con el, fun comer con el... Eu procurei imitalo en todo o que puiden como *maestro*, como profesor.

Unha contextualización de urxencia para as palabras de don Antonio sitúanos diante dun ensino medio en gran parte procedente da remodelación levada a cabo no século XIX. O bacharelato, que duraba sete anos, estaba entre o ensino primario e o universitario, aínda que o título de bacharel —que antigamente era título propio da Universidade— seguía a ter rango universitario, a diferenza do camiño que se está a seguir nos nosos tempos, nos que o ensino secundario, cualificado negativa e absurdamente como **non universitario**, parece se-lo remate dun ciclo elemental e non o cimento sobre o que se construíra o ensino superior. Algunhas cátedras, como a citada de lóxica, ética e rudimentos de dereito, eran características dos planos de estudos da época. Como era lóxico, ó instituto chegábase mediante un exame de ingreso (sobre o que volverá falar don Antonio máis adiante).

Como no ensino primario, don Antonio traza un panorama con luces e sombras, estas últimas centradas no que seguramente era un incompetente profesor de latín. Pero as luces brillan con moita máis intensidade. Castelao e, moi especialmente, Losada Diéguez, van deixar fonda pegada en don Antonio. Como el ben nos di, vaise converter no seu modelo de profesor.

Nin sequera dos profesores universitarios dirá don Antonio algo parecido ó longo da conversa. Este catedrático formaba parte dese conxunto de catedráticos de ensino medio que eran como astros con luz propia e que chegaron mesmo a superar en formación e en capacidade de asunción de novas teorías ós profesores universitarios. Hai poucos días, relendo o libro de Thomas F. Glick sobre Darwin en España, puiden lembrar que unha parte non desprezable da polémica que se suscita na España de finais do século XIX sobre o darwinismo se desenvolveu entre profesores de ensino medio; isto é mostra da capacidade intelectual dos catedráticos de instituto, moitos deles non só coñecedores da súa materia, mais tamén importantes investigadores. É unha verdadeira mágoa que o tempo que nos tocou vivir esqueza ou, ladinaamente, oculte esta realidade de careceren os profesores deste nivel dos necesarios estímulos para levaren adiante investigacións nas súas respectivas disciplinas, que sempre han redundar en beneficio das clases (e non me refiro, por suposto, a investigacións de socioloxía da educación, didáctica, psicopedagogía, etc.).

Non imos facer comentario máis demorado sobre as figuras citadas de Castelao e Losada Diéguez. Os dous

tiveron unha importante participación nos movementos culturais e de reivindicación da identidade galega, o segundo nas Irmandades da Fala, o primeiro nunha dilatada vida dedicada a Galicia. Abundan os escritos ó respecto e a eles remito o lector. Mención especial merece ese Sebastián, bo amigo e compañeiro, que é nada menos que Sebastián González García Paz, nado en Pontevedra en 1908, licenciado e logo doutor en Filosofía e Letras, profesor da Universidade de Santiago e, xa no exilio, profesor en Porto Rico. O amigo Sebastián volverá aparecer nesta conversa, cando as lembranzas de don Antonio se acheguen a Compostela.

Unha cuestión que merece comentario, cando menos de pasada, é esa insistencia de don Antonio no de “ser de aldea”. A situación de don Antonio no Instituto de Pontevedra é consecuencia lóxica dunha sociedade na que había (e, en parte, aínda hai) unha fonda dicotomía cultural rural/urbano, coa conseguente situación diglósica. A descualificación do labrego por parte de *urbanitas* que frecuentemente posuían unha superficial cultura, e un máis ca dubidoso dominio da lingua oficial (“castejanos del poniente”, como diría Felipe Lubián,

mestre e alcalde dos lindeiros da galeguidade) é algo ben coñecido e non procede insistir no dito. A postura de don Antonio aparece nas súas palabras chea de dignidade. Para el, ser “de aldea” non é motivo de minusvaloración, senón todo o contrario. Non é de estrañar que esta actitude o levara a cofundar esa Sociedade da Lingua da que nos fala, dando así os primeiros pasos polos eidos da investigación, algo que ampliará nos anos vindeiros da súa vida, ata o presente.

4. A UNIVERSIDADE. O SEMINARIO DE ESTUDOS GALEGOS. AS PRIMEIRAS AVENTURAS DOCENTES

Ano 1924. Unha vez rematado o bacharelato, o mozo Fraguas comeza os seus estudos universitarios en Compostela. As súas evocacións contemplan experiencias e consideracións sobre os seus profesores e compañeiros. A visión destes no presente, tras setenta anos, é claramente selectiva. Profesores como Bustamante, Ramón Gallego e Armando Cotarelo son os primeiramente recordados. Xunto deles, algúns compañeiros cos que compartiu aula e mesmo proximidade de asento, como Luís Brey Bouza e Castillo Elejabeitia, os dous poetas. Así falou deles don Antonio:

Aquí, na Universidade, o primeiro día fun ver como era a apertura de curso... Non lle dei importancia, marchei... E, ó día seguinte, fun para a universidade e estaba un compañeiro do Instituto de Pontevedra, Luís Brey Bouza, primo de Fermín Bouza-Brey... Encontrámonos, e veu para xunto nós un poeta, Castillo Elejabeitia.

Desa maneira, como Luís Brey Bouza era tamén poeta, eu quedei no medio. Sempre digo que o que tiven coidado é de separar as musas, que non se pegaran, porque os dous estaban ilustrados coas musas. E digo tamén que a poesía non é un mal que sexa contaxioso, porque eu estaba no medio de dous, e detrás había outro poeta, era Mira, de Ribadeo.

Un [dos profesores] era catedrático de instituto e auxiliar por oposición na Universidade. Este era o de lóxica. Era a primeira clase que tiñamos. Era don Ramón Gallego García... Este señor algunhas veces chegou a explicar algunhas leccións de metafísica. Explicaba moito e falaba con moito respecto, gran admiración, de López Ferreiro, con quen, ó parecer, colaborara como alumno seminarista ou cousa polo estilo.

Logo o de historia era Bustamante, un mozo novo ó que lle gustaban as conquistas de namoro (cousa que admitiamos todos)... O terceiro profesor era don Armando Cotarelo Valledor... Don Armando, cando estivo máis na clase, pois estivo vinte minutos. As clases del eran dun cuarto de hora, rozando un cuarto de hora. Por eso *solo* demos os cancioneiros e pasamos logo coa gramática histórica. El *iba* explicando fonética e eu fun facendo uns *apuntes* moi *especiales*. Nunha *libreta* eu puxera as normas *principales* da fonética. Cheguei a ser un especialista... Cando viñeron as notas, deume sobresaliente. Os sobresalientes tiñamos dereito a presentarnos a matrícula de honor (para eso había que facer un exame). Eu fixen o examen e *saliu* ben; deume matrícula de honor.

Don Antonio sitúanos esquemáticamente no ambiente dunha universidade de provincias, como era daquela a de Santiago (¿segue a selo hoxe?). A rutina nas clases era a nota dominante. Pero do esquecemento salva don Antonio algúns, como o citado don Ramón Gallego, que, coma tantos outros, combinaba o traballo no instituto co da universidade; foi, ademais, colaborador de *Galicia Histórica* e participou no movemento tradicionalista de Juan Vázquez de Mella (o que explicaría a súa admiración por López Ferreiro, outro eminente tradiciona-

lista da xeración anterior). Mesmo don Armando, malia a súa falta de cumprimento do horario lectivo, logra que don Antonio se interese pola fonética. Don Armando Cotarelo, natural de Vegadeo, foi durante anos catedrático de lingua e literatura da Universidade de Santiago e logo foi a Madrid; chegou a ser académico da lingua e deixou unha importante obra escrita, parte dela en galego, na que destacan as súas creacións teatrais, algunhas escenificadas no teatro estudiantil que funcionaba entón na Facultade de Letras.

Pero Compostela foi tamén o lugar de encontro de don Antonio co Seminario de Estudos Galegos. Nel, o noso persoeiro tivo a oportunidade de desenvolver unha

vocación investigadora que xa agromara na etapa pontevedresa no seo da Sociedade da Lingua. Así nos fala do seu achegamento ó Seminario:



Membros do Instituto de Estudos Galegos Padre Sarmiento nos anos sesenta. Entre eles figura Antonio Fraguas (cuarto de pé empezando a contar pola dereita).

O primeiro ano que vin para aquí eu non fun para o Seminario, pero fun a todas as reunións científicas que celebraban na aula número catro, a aula que tiña don Salvador Cabeza de León, que era o presidente do Seminario de Estudos Galegos. Eu non *iba* porque eu pensaba na Sociedade que fixeramos nós (A Sociedade da Lingua de Pontevedra)... Veu Losada, e Losada díxome: «Bueno, hay que ir al Seminario». «Bueno,» —dixen eu— «se pode»... Ó curso seguinte veu Sebastián e don Antonio Losada díxolle: «Teneis que ir para el Seminario». Sebastián díxome: «Temos que ir ó Seminario, dixo Losada que temos que ir». «Bueno, pois vamos».

O Seminario estaba establecido entón no [que hoxe é] Instituto Rosalía de Castro... Na primeira clase estaba o Seminario [na zona onde hoxe se atopan as escaleiras situadas á dereita da entrada, e con porta á rúa, hoxe tapiada, tamén no lateral dereito do edificio]. Non era máis que unha aula. Alí había unha mesa larga, un ficheiro, e outro ficheiro no que estaban nomes de revistas e eso... Cando veu Cambó ó Seminario, foi buscar no ficheiro a papeleta de Alfredo Brañas, e dixo: «A este hombre le debo mi actitud política, toda mi actitud política. Era un hombre genial y convencía a los oyentes».

No Seminario, estaban xa con máis capacidade de dirección Filgueira e Fermín Bouza-Brey. Filgueira era quizais o que máis mandaba, o que máis ordenaba, o que máis distribuía as cousas... Hai que ter en conta que, cando se fundou o Seminario, había dúas correntes; unha, os que dicían que había que estudar *sólo* as cousas de Galicia, e outros que había que estudar todo. Os que opinaban de Galicia non eran separatistas, ninguén era nada politicamente, se eras algo politicamente serías fóra, porque no Seminario ninguén era nada. Pero, ¿por que opinaban que *sólo* Galicia?; porque hai tanto que facer en Galicia, se se metían en cousas de fóra quedan [sen facer] as cousas de Galicia.

A catalogación dos castros foi o primeiro que tivemos que facer Sebastián e mais eu. Houbo un congreso do Seminario en Pontevedra e, cando se estaba celebrando, Cuevillas deu a orde: «Fraguas y Sebastián a Lalín». Fixouse o día, non valían peros nin nada, cumpríanse as ordes ... Primeiro estúdiouse a comarca de Deza, que se perdeu todo o que estaba feito... Cando parecía que estaba rematada a terra de Deza, fomos a Melide, e a terra de Melide fíxose toda.

Un primeiro comentario imprescindible é que don Antonio non se integrou inmediatamente no Seminario, senón que tardou un tempo. Como el nos di, sentíase aínda vencellado á Sociedade da Lingua de Pontevedra. Pero a intervención de Losada Diéguez (como vimos, o seu mentor e mestre dende tempos do bacharelato) fai que Fraguas e Sebastián González ingresen naquela institución. A nacente vocación pola investigación, que xurdira en

Pontevedra, confírmase agora; o catálogo dos castros galegos, unha das misións que se impuxera o Seminario, vai contar a partir de 1926 coa colaboración destes dous persoeiros. Resulta ben curioso que, nunha institución nada da iniciativa dun fato de estudantes no ano 1923, houbera unha disciplina e rigorosidade tan forte como a que nos fai ver don Antonio: as ordes cumpríanse sen discusión. Se o Seminario fixo cousas boas no campo da investigación sobre Galicia, isto

débese precisamente a este rigor que se impuxeron os seus membros, e que é modelo intemporal aínda aproveitable no presente.

A memoria de don Antonio evoca, por outra parte, grandes persoeiros do Seminario, como Filgueira Valverde, activo e reverenciado home da nosa cultura morto recentemente que, como di Fraguas, xa daquela “era o que máis mandaba”. Tamén cita como cabeza do Seminario outro dos seus máis preclaros fundadores, Fermín Bouza-Brey, e o patriarca da nosa prehistoria, o gran Florentino López Cuevillas. De todos eles hai abundantes referencias e non precisan de comentarios, nin insistir na súa significación para a historia da cultura galega.

É interesante, con todo, a alusión a Cambó, líder rexionalista catalán.

Cando vin para Santiago, vin porque Sebastián díxolle ó decano que eu quedara na casa e que estaba moi preocupado pensando se marchar a América... ¡Que facía eu na aldea! Nada... entonces dixeran: teño un camiño, América, ir ó Brasil ou ir a Cuba. Entonces Bustamante [bibliotecario da universidade e profesor no instituto, dixo]: «Non, que veña para Santiago. Hai unha axudantía [no instituto], que me substitúa». E fun substituílo. Había unha clase de gramática e desempeñei esa cátedra de gramática... Paréceme que non había notas sequera nesa *asignatura*. Había outro grupo no que tiña nada máis que estar cos rapaces... era un sitio onde os rapaces estudiaban e, se non querían estudar, lían. Eso foi o primeiro ano. Na facultade tiña unhas prácticas, e fun defendendo o curso.

No segundo curso xa tiven máis que facer. No terceiro ano fixen oposicións a auxiliar na facultade. Ganeí a oposición e empecei a desempeñar o cargo. Ó mesmo tempo daba clase (eso facíámolo catro ou cinco profesores da universidade) na

Ben sabido é que o primeiro catalanismo da fin do século XIX e comezos do XX asumiu con admiración as propostas contidas no libro *El regionalismo* de Alfredo Brañas, difundido nos círculos políticos cataláns e seguido en moitas das súas propostas.

• • •

Unha vez rematados os estudos universitarios, don Antonio retorna ó seu Cotobade natal. Como el mesmo nos comenta, estivo a punto de retomala vella idea de emigrar a América, a Brasil ou Cuba, porque non atopaba maneira de exercer aquí a profesión para a que estaba facultado. De novo aparece na súa descrición biográfica a figura do seu bo amigo Sebastián, agora como mediador para que el poida iniciarlá súa andadura docente, evitando así que o profesor Fraguas se vira obrigado a come-lo pan dos emigrantes.

Academia Xelmírez... No ano 1933 fun facer os cursiños a Madrid; *ganei* praza e marchei para o Instituto da Estrada. E alí estiven ata o ano 36. No ano 36 veu a hecatombe, e asunto concluído.

Nas palabras de don Antonio hai un eco do que eran os primeiros pasos dun profesor na década dos trinta. Cómpre destaca-la combinación da docencia en diversos niveis e centros (universidade, instituto, academia privada), moi común nunha época —ben distinta á presente— na que o profesorado dos institutos e o da universidade estaban fortemente vencellados, e, por qué non o dicir, na que a cativeza dos soldos era tal que soamente se podía sobrevivir dignamente exercendo en diversos postos. A cátedra que don Antonio obtivo na Estrada era nos chamados Institutos Locais, creados nos anos trinta dentro dunha política do goberno republicano encamiñada a ampliar este nivel de ensino. Na Estrada, don Antonio levou a cabo un

importante labor docente ata que, como el di, “chegou a hecatombe”.

5. UNHA LONGA E PROBLEMÁTICA POSGUERRA

Destituído do seu posto polas autoridades do novo réxime, fichado como ameaza política, don Antonio establécese en Santiago e exerce no ensino privado, dunha maneira un tanto clandestina. Pero neste período de posguerra o profesor Fraguas ten a posibilidade de reinicia-lo seu encontro coa investigación, a partir do ano 1944, unha vez fundado o Instituto de Estudios Galegos Padre Sarmiento, dependente do CSIC. Sobre as orixes desta institución, don Antonio conver-sou da maneira seguinte:

O Instituto Padre Sarmiento formouse cunha ilusión de estudio das cousas de Galicia. Don Francisco Javier Sánchez Cantón escribiulle a Cordero Carrete, que era gran amigo del, dicindo que lle preguntase a algúns amigos, a algúns investigadores, se podería facer un centro de estudos que substituíra o Seminario de Estudos Galegos. Contestou [despois de falar, entre outros, con don Anonio], que eso era moi difícil... Pero díxolle que lle escribise, por exemplo, a Otero Pedrayo, ó deán [don Salustiano Portela Pazos], e... en fin, a Filgueira. Filgueira dixo que si en seguida, que se fixese. O deán dixo que estaba disposto a colaborar... Falaron co ministro, e díxolles que si. Fundouse e a min nomeáronme en seguida para coidar dos libros. Os libros estaban na universidade. Foron todos para a Rúa Nova [á casa da Balconada]... E alí, de noite, eu fun catalogando todo o que había; e alí acompañábame Couceiro Freijomil, que estaba preparando o seu famosísimo diccionario alfabético de escritores. Empezaron as obras [no edificio anexo a Fonseca, actual sede do Instituto]... Foise facendo e botaron os primeiros estantes para os libros.

Otero Pedrayo, Vicente Risco e Cuevillas entraron axiña no Instituto; con eles entrou tamén Xocas.

Don Antonio lémbra-nos aquí cousas sabidas arredor do nacemento do Instituto de Estudios Galegos, que xorde como institución herdeira do vello Seminario de Estudos Galegos no campo das humanidades. Xunto cos persoeiros que cita don Antonio, tamén foron activos fundadores e colaboradores do centro outros, como Fermín Bouza-Brey, Abelardo Moralejo, Paulino Pedret e Xesús Carro; é dicir, que boa parte da plana maior do Seminario se integrou no novo centro e incorporou a el o espírito do seu antecesor, resumido no principio de traballar por Galicia e a cultura de maneira intensa e desinteresada. No remate dos anos sesenta, e da man de Fermín Bouza-Brey, comezamos a traballar no Instituto un fato de mozos, entre os que se atopaba quen isto escribe. E podo asegurar que esa vella filosofía do centro estaba entón plenamente vixente. Os homes do Instituto, coma os do Seminario (que eran case os mesmos), combinaban a cortesía co rigor da ciencia, e estaban ben lonxe da soberbia académica á que nos teñen acostumados algúns profesionais que basean o seu cientificismo no feito de figuraren en nómina, construíndo endogrupos moi arredados do espírito aberto dos investigadores que estamos a citar. Hai que advertir que no presente se está a elaborar un novo planeamento para o Instituto (sen contar

directa e activamente cos seus membros, cousa que non sucedería no vello Seminario), no que se corre o risco de traizoar ese vello espírito que foi norte da institución durante a súa xa dilatada historia. No nome de novas necesidades e de crecentes realidades, parece que o edificio moral construído por tódolos persoeiros citados ameaza co derrubamento se non se perfilan axeitadamente as directrices que parece que presidirán o proceso. Penso que iso non lle agradaría moito nin a Bouza-



Antonio Fraguas falando nun acto público ó aire libre, xa xubilado do ensino, a finais dos anos setenta ou principios dos oitenta.

brey, nin a don Xesús Carro... nin ó noso querido don Antonio.

• • •

Como xa anunciamos, don Antonio foi tamén un activo docente ata a súa xubilación no ano 1975. Anos

difíciles foron para el os corenta e comezos dos cincuenta, algo máis tranquilos os sesenta e setenta, cando o seu labor comeza a ser recoñecido e os seus perseguidores políticos decaen comestos polo tempo. Todo isto nolo explica el do xeito seguinte:

... Fora cando me suspenderan a min na segunda oposición, cando estaba discutindo o segundo posto. E chegou unha denuncia de que era comunista *peligroso*, e, no acto, suspendéronme. E díxome o director do Instituto San Isidro: «A usted le ha hundido la política. El tribunal le respeta a usted muchísimo, tiene a usted en gran consideración, pero la política no le dejó ser [catedrático de instituto]».

Coas portas pechadas no ensino público, o profesor Fraguas vese obrigado a dar clases privadas, primeiro nuns locais na rúa da Troia e logo na Academia Menéndez Pelayo, no pazo

da Algalia de Abaixo. Respectado e querido polos alumnos, non logrou, con todo, librarse aquí do acoso ó que era sometido por desafecto ó réxime:

... Primeiro eu puxen un estudio na Troia... fronte mesmo da Casa da Troia. Aí empezaron a ir antigos alumnos da Estrada... Viñan estudar para *maestros* e deilles clase... Logo púxenme tamén a dar clase para os alumnos do Instituto.

Pero eu acoplárame a un crego que era licenciado en Filosofía e Letras... Veu para xunto de min e demos clase alí. Ademais del, trouxo outro de latín... Empezamos na Troia, e, no pazo onde estivo o *xuzgado*, fundaran un colexio un grupo de individuos; e, repentinamente, baixan a bandeira e ofrécennos o colexio a nós. Eu non podía dar clase, podía dar clase clandestinamente, a min estábame prohibido dar clase. Entón mercouse esa academia e fomos para a Algalia de Abaixo... Tan pronto *saleu* o nome da Academia Menéndez Pelayo... ¡paf! ... chegou un inspector de Facenda ou non sei que. Rodearon aquilo. Veu cinco ou seis veces un policía a ver se eu era dono de non sei que cousas... Por fin, non sei que cousa veu polo *xuzgado*, e era Fermín (Bouza-Brey) o xuíz, e *zanzou* a cousa, e acabouse. A academia estivo alí ata que eu *salín* catedrático, e incluso un tempo máis.

Pasado o vendaval dos anos corenta, xa no entrante dos cincuenta, don Antonio consegue, á fin, obter praza no corpo de catedráticos de instituto de ensino medio; é destinado a Lugo primeiro e, máis tarde, a Compostela. Tamén conversamos

sobre as súas experiencias neste novo posto docente, así como dos cambios no ensino. Estas son algunhas das súas palabras, nas que se aprecia un don Antonio continuador de vellos mestres como Losada Diéguez, e amante sempre de explica-las cousas con sinxeleza:

Bueno, o ensino é sempre igual. Cambiaron os sistemas. Suspendeuse, por exemplo, o exame de ingreso, cousa que a min paréceme que non se debera suspender. Era o único exame que eu mantería vivo. Para min, eu procurei facer sempre o mesmo. Algunha vez recordo que pasei os meus apuros dicindo o que me parecía que era... Eu fun cos rapaces [do instituto de Lugo] ó pedregal de Irimia, e... a pregunta consabida: «Don Antonio, ¿de qué son estas piedras?». Contestación miña: «A mi me parece de un glaciar»... Eu miraba para as caras deles e vía que: «Bueno, don Antonio no sabe nada de esto, cómo va a ser esto de un glaciar»... Non hai moito tempo que unha profesora dixo: «Hay que advertir que este señor, antes de que nadie dijera que aquello era de un glaciar, el dijo a sus alumnos que aquellas piedras eran de un glaciar».... ¡Canto sinto que non estiveran alí os alumnos!

6. A XEITO DE REMATE

A conversa continuou e don Antonio puxo diversos exemplos de como el explicaba as cousas na clase, o que me trouxo fondas lembranzas do ano que pasei de alumno seu en Lugo, cando aprendín con el os montes de Galicia, que aínda lembro de corrido: Faladoira, Capelada, Loba, Cova da Serpe... Porque era un profesor que poñía en práctica na clase unha aprendizaxe baseada no coñecemento do contorno próximo. Como el nos dixo nesta conversa: *“os rapaces din: ríos, o Miño, o Duero, o Tajo, o Guadiana... os demais son regatos. O Tambre, o Ulla, o Lérez, nada, eso é conto... Eso,*

claro, obriga a cambiar un pouco as cousas [por parte do profesor]”. En resumo, practicou calada e humildemente a estratexia didáctica de abri-los ollos dos alumnos fronte ó contorno próximo. E, con iso, contribuíu a construír unha identidade galega e unha autoestima que todos temos que agradecer, que xa Galicia lle está agradecendo, aínda que serodiamente. Ó final a verdade reluciu e as vellas feridas de don Antonio están xa cicatrizadas, por moito que as marcas non deixen de lembrar cousas tristes de cando en vez. Quizais a parte máis molesta e incómoda do labor docente é o tarde que nos damos conta do inmenso labor levado a cabo polos nosos profesores

no proceso de formación do home. Ás veces, cando nos decatamos disto, xa é demasiado tarde. Tampouco a Administración mostra un especial interese por premia-lo esforzo do profesor (menos aínda o do profesor-investigador), e cando o fai é programando unhas pretendidas “carreiras docentes” que para moitos son unha verdadeira farsa. Don Antonio tivo a

fortuna de ver premiado o seu labor como docente, como investigador e como home de cultura, algo que mereceu ó longo da súa vida. Ledo nesta nova situación, é mágoa que o recoñecemento non lle fora chegando pouco a pouco, alá naqueles tempos de angustias e estreituras que quedan plasmados nas súas declaracións anteriores.



CONVERSACIÓN CON ALONSO ZAMORA VICENTE

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

Nos encontramos esta vez en las XX Jornadas de Teatro Clásico de Almagro, centradas en la comedia de enredo. Don Alonso pronunciaba la lección inaugural, "Recuerdos del libro y de la escena". En ella rememoró el teatro de su adolescencia y juventud: Echegaray, Benavente, Ibsen, Pirandello... Elogió con entusiasmo la afición general al género chico, que a él le iluminaría más tarde alguno de los aspectos que había de exponer en sus fundamentales trabajos sobre Valle-Inclán y *Lucas de Bohemia*, y habló de lo antiguos que empezaron a parecer, tras la lectura de Joyce y de Dos Passos, ciertos escritores que por entonces estaban en el candelero.

El tricentenario de la muerte de Lope de Vega (1636), uno de los dramaturgos que más ha frecuentado, se conmemoró en Madrid, a pesar de la grave situación que todo el país atravesaba. Para don Alonso, lo popular en Lope arranca de su interior, de su propia vida relacionada con el pueblo y no de los estudios que pudiera haber realizado

sobre el tema. Lo popular está por todas partes en el Fénix, pero toma de ejemplo ciertos casos concretos de comedias como *La dama boba*, *El villano en su rincón* y *La hermosura aborrecida*. Recuerda también a Gil Vicente, cuya obra es fruto de una personalidad integrada en el ambiente geográfico que le rodea, por lo que escenifica tradiciones que muchas veces ha visto y que contienen ciertos ritos folclóricos en buena parte vivos hoy.

La fijación y explicación de vocablos en las obras clásicas es otra de las cuestiones que aborda: los comentarios han de hacerse con una profunda asepsia, dejando que hable el escritor. Es el único modo de evitar los errores que a veces han cometido incluso personalidades de reconocido prestigio.

*

Cuando se tiene el privilegio de escuchar a un hombre como él, rebotante de experiencias y conocimientos que siempre parece dispuesto a disimular con poderosa amenidad, acaba el oyente por sentirse impresionado

observando esa insólita unión de saberes y sencillez.

* * *

Don Alonso Zamora Vicente nació en Madrid en 1916. Él dice que siempre tendrá veinte años, pues el estallido de la guerra le impidió cumplir como debiera los veintiuno. Sus años, en cualquier caso, lo son de juventud y de entusiasmo por casi todo. Catedrático de la Universidad desde el inicio de la década de los cuarenta, residió en Santiago de Compostela, Salamanca, Buenos Aires, México y Madrid.

Como buen discípulo de Menéndez Pidal ha sabido demostrar en sus estudios el interés por la lengua y por la literatura. Sus tempranos trabajos sobre el seseo, la geadá, "De geografía dialectal: -ao, -an en gallego", "Los grupos -uit-, -oit- en gallego moderno" sirvieron de canon y aliciente a quienes, entre nosotros, habían de venir detrás. El amor por la lengua viva como reflejo del alma popular lo llevó también a estudiar el habla de Mérida, la extremeña, la asturiana, la albaceteña, el vocalismo andaluz... En 1949 fundó la revista *Filología* en la Universidad de Buenos Aires. Con *Dialectología española* (1960) no tuvo rival durante lustros y nunca hasta hoy dejó de ser punto de obligada referencia para filólogos. Colaborador inexcusable en la confección de diccionarios de lengua y de literatura, estudió en

especial a los autores más arriba citados y enseñó a tratar a los contemporáneos con el mismo rigor y respeto que a los clásicos. Se movió con igual soltura entre Esquilo y Horacio que entre Jorge Manrique, Garcilaso, Gil Vicente, Francisco de la Torre, los petrarquistas, Hernando del Pulgar, la picaresca, Cervantes, Tirso, Larra, Galdós, Baroja, Miró, Lorca, Dámaso Alonso, Cela... y prestó atención constante a la literatura portuguesa y a la hispanoamericana. Ingresó en la Real Academia Española en 1967, leyendo el discurso *Asedio a "Luces de Bohemia"*, primer *esperpento* de Ramón del Valle-Inclán.

Al lado de la ingente labor investigadora y al de la eficacia de su magisterio debe considerarse la faceta de creador de Alonso Zamora. Autor de numerosas obras narrativas, obtuvo el Premio Nacional de Novela con *Mesa, sobremesa* (1980), pero ha conseguido sus más destacados logros en el terreno del cuento y de la estampa. Entre *Primeras hojas* (1955), tan estrechamente unido por la temática y el recuerdo infantil a *Examen de ingreso, Madrid años veinte* (1991), e *Historias de viva voz* (1995) figuran, además de otros, *A traque barraque* (1972), *Sin levantar cabeza* (1977), *Tute de difuntos* (1982) o *Estampas de la calle* (1983). Los cuentos de Zamora Vicente destilan humor e ironía, dejan traslucir una crítica a medias dulce y ácida envuelta en comprensión, a veces en



Alonso Zamora Vicente.

piEDAD, se nutren del ayer o reflejan el ahora, y, siempre, en cualquier caso, filtran a través de los personajes el habla que les es natural, la propia de cada uno según su estado –muy a menudo el habla de la calle–, las pinceladas que esbozan su carácter y la situación que atraviesan.

* * *

Pero don Alonso no sólo emana cordialidad desde un estrado en el que habla de teatro; no vive –pese a lo que hayan dicho de la condición humana Calderón y otros– representando papel alguno, aunque haya hecho sus pinitos de actor en su juventud, unos meses antes de la guerra: el doctor Tirteafuera en el episodio de Sancho en la ínsula Barataria. El hoy secretario perpetuo de la Real Academia Española va derramando naturalidad y humor allá por donde pasa, como si no fuera quien es. Está, sin duda, en posesión de esa cordura extraordinaria que le hace olvidarse de sí mismo para deleitarnos a los demás con su palabra, su vitalidad y su comprensiva sonrisa.

Con ellas nos acoge después de una apretada mañana de trabajo, mientras renuncia a la obligada pausa que el cansancio y el calor suelen imponer tras el almuerzo almagraño.

* * *

– *Usted, por los años cuarenta, pasó algún tiempo en la Universidad*

de Santiago de Compostela y, en 1992, con motivo de la inauguración del nuevo edificio de la Facultad de Filología, pronunció una conferencia titulada Compostela años atrás¹, ¿podría rememorar también para nosotros algunos de los recuerdos de aquella etapa?

– Yo de Compostela tengo muchos recuerdos y muy buenos. Era una ciudad que no se puede comparar en absoluto con la actual. Incluso la Universidad, ahora llena de personalidad y de jóvenes maestros, entonces era una Universidad de entrada y de castigo. Mandaban allá a muchísimos sancionados, aquellas sanciones estúpidas que se imponían, yo creo, por el placer de imponerlas nada más, porque muchas personas que las sufrían eran absolutamente angelicales. Cuando yo estuve coincidimos muchos profesores nuevos, varios jóvenes. Teníamos una identidad, un parecido muy próximo de apetencias y de creencias y vivíamos contentos haciendo una tarea. Fue el momento en que todo empezó a ponerse en marcha otra vez.

– *¿En qué condiciones trabajaban entonces?*

– Entonces no había nada. En el edificio central se cursaban dos años comunes para todo tipo de licenciaturas en la Facultad de Filosofía y Letras,

¹ Esta conferencia fue publicada conjuntamente por el Consorcio y la Universidade de Santiago de Compostela en 1993.

pero allí no se podía acabar más que Historia.

– *Efectivamente. Hasta 1961 no se dio vía libre a ninguna otra licenciatura. Algunos alumnos que íbamos a empezar la especialidad pudimos ya matricularnos en Filología Románica. ¿Qué cursos impartía usted en aquella etapa de la inmediata posguerra?*

– En los dos primeros años estábamos los que realmente teníamos un papel en una Facultad de Filología o de Letras; además eran dos años comunes con Derecho, de forma que había unas asignaturas, la literatura y la historia, en las que los estudiantes de Derecho no nos tomaban en serio y venían a meter ruido. Para ellos se organizó un curso por las tardes en manos de un profesor principiante, algo así como para quitar el ruido de en medio. Recuerdo aquello con mucho cariño, porque era mi primera vida universitaria de verdad. Vivía en la Residencia². Había un hiato muy grande entre los profesores de universidad y los de instituto. Cuando estuve allí, dos meses, en el Instituto Gelmírez quise ir a la Residencia y me contestaron con bufidos, ¡qué me había creído yo! Después ya no los hubo, pero es que había ascendido en consideración social³. Le advierto a usted que la Residencia era muy buena por dentro, pero no se



podía salir porque estaba todo sin urbanizar y, como en Santiago llueve que es un contento, nos encontrábamos como en un gran trasatlántico sin rumbo. Usted salía y, al bajar del portal, ¡plom!, la fosa de las Islas Vírgenes.

Por entonces se pensó en abrir comunicación con la carretera de Pontevedra, la que ahora tiene, y se empezó a construir con una lentitud ejemplar la enorme escalera que baja desde la Alameda, que siempre me

² En los hoy antiguos edificios del Campus sur para residentes universitarios.

³ En 1942 fue durante dos meses catedrático en el Instituto masculino Arzobispo Gelmírez. En 1943 era ya catedrático de la Universidad.

pareció muy empinada, como hecha con mala intención, ¿verdad?

– *¿Qué diferencias ve con la Facultad de Filología actual?*

– Figúrese la diferencia. Hoy tienen ustedes un espléndido edificio con muchas instituciones adjetivas, laterales, que funcionan muy bien; es una Facultad de Filología que puede codearse con cualquiera, con profesores de mucho prestigio ganado a pulso, maestros todavía muy jóvenes con una obra lograda presentable en cualquier sitio. Y filólogos puros, como Santamarina y ese *Cancioneiro popular galego* que compiló, que es una obra muy bien hecha. Y la revista *Verba*. Y la edición reciente del *Corpus completo* de las cantigas profanas medievales. Y otras cosas, claro. En el campo de la literatura Luis Iglesias Feijoo, Darío Villanueva y algunos más son nombres que se cotizan en la investigación, en la vida universitaria. Como en todas partes, habrá otros profesores que cumplen su misión. Todos hacen algo. Todo se hace entre todos. En mis tiempos eso no se podía ni soñar. Yo tenía una auxiliar, Pura Lorenzana, que después se fue a Madrid.

– *¿También en Santiago eran los tiempos del hambre?*

– Eran años en que no había nada de comer. Hacíamos alguna expedición hacia Noia y pueblecitos de por

allá y hubo veces en que trajimos un cerdo entero, sin pasar por el veterinario ni nada. Se lo descuartizaba y duraba dos o tres días. Apenas alcanzaba para todos los residentes. No creo que se llegara a la leyenda de las viejas casas de huéspedes según la que se metía la carne en un trapito y se guardaba para dar sabor a la olla varios días. En fin, el pobre cerdo moría fulminado, entre una especie de oleaje de alegría.

– *¿Recuerda algunas anécdotas divertidas?*

– Las recuerdo de todos los matices. Donde abundaban más las anécdotas era en aquellos exámenes de la reválida del bachillerato que tenía que hacer la Universidad. Yo esas cosas no las he entendido nunca. Creo que no estamos capacitados para juzgar a un muchachito de segunda enseñanza y que el muchacho de segunda enseñanza se puede despistar gravemente ante una pregunta nuestra que no corresponde no ya con su formación sino con su fórmula pensante. Se trataba de un ejercicio escrito, de una redacción o una composición de historia, y otro de ciencias, que era un problema de física o de matemáticas, elementalísimos, porque le aseguro a usted que yo no distinguo un cero de un cuatrocientos quince, y sabía hacerlos. Eran de reglas de tres, de palancas... El caso es que había entonces un catedrático, don Mariano Álvarez Zurimendi, un hombre muy

cordial, gran comedor y amigo de contar chistes. En aquella tarde se pone el problema y se empieza a trabajar. Estábamos en el aula primera, la que daba al mercado al entrar en el edificio viejo, a la izquierda, con forma de anfiteatro; se abrían las ventanas porque, con aquella humedad compostelana, olía a rata –ahora, como hay buenas calefacciones ya no huele tanto, ha perdido mucho, pero entonces era desesperante–. Afuera alguien cantaba: un ciego de esos que anuncian los cupones y que decía “los diez iguales” o “los veinte iguales”, ya no me acuerdo. De pronto Zurimendi se levanta furioso pero muerto de risa: “¡A ese, que lo detengan, a ese!”. Se asoma corriendo a la ventana, un alboroto, sigue corriendo, se va. Y los demás, que estábamos con esa tristeza del vigilante: “Señores, ustedes sigan”.

Resulta que lo que cantaba el ciego era la solución del problema. Zurimendi sale a la calle, el ciego, que no era ciego, escapa, Zurimendi le alcanza en el Toral –fíjese lo que debió de correr aquel señor–. Yo no sé qué ocurrió que hasta los guardias municipales aparecieron, la pareja arnichesca, y Zurimendi, muy serio: “No, si no pasa nada, si era para decirle que lo que cantaba está mal, que no era esa la solución”.

Este tipo de cosas han pasado a la epopeya tradicional de la vida universitaria. Creo que la mejor anécdota



estudiantil es una de la que yo fui testigo. Llega un muchachito de estos que recitan todo deprisa, así, confusos, que se ve que no entienden lo que están diciendo. El de ciencias le preguntó algo sobre las palancas: “Usted mete una cuña y a ver, ¿qué ocurre?”. Nunca lo hubiera dicho, porque, como usted sabe muy bien, en el argot estudiantil de Compostela la ‘cuña’ es la recomendación, y, aunque no se les hace caso jamás, el que no tiene cuñas no va a examinarse. Confían más en ellas que en la sapiencia. Bueno, el chico al oír lo de la cuña parece que no entendió bien, se puso coloradísimo y venga a darle vueltas a un papel que tenía entre las manos. Entonces el

profesor: "A ver, la cuña, qué clase de palanca es ésa". Y agacha la cabeza el chico y dice: "Es la misma para todas las asignaturas", aunque primero contestó: "Don Andrés Fernández". Naturalmente el chico tuvo muy buena nota. Yo creo que un muchacho así es un genio.

– *¿Hubo sólo alegrías en Santiago?*

– Yo pasé en Compostela malos ratos, porque aún tuve que soportar muchas cosas de la guerra, no por la Universidad ni por la ciudad: venían de Madrid. Yo había tenido que estar presentándome cada quince días en uno de aquellos viejos palacios de la calle don Pedro y..., bueno, aquello pasó. Han pasado hasta los que nos hacían presentarnos. Nos los vamos a encontrar allá arriba. A ver con qué humor están.

– *¿Quiénes estuvieron entre sus amigos más próximos?*

– Traté muchísimo a don Abelardo Moralejo. Tenía fama de lento en sus explicaciones porque le faltaba fluidez de expresión, pero era un hombre de un corazón muy bondadoso y con una vocación universitaria muy limpia. El estaba allí como estuve yo, apretado en aquellos dos años lastimosos a los que iban estudiantes de Derecho que antes de entrar en la Universidad ya empezaban a preparar

un programa de notaría o de registros. Irles a esos con Horacio era matarlos, así que había que defenderse de ellos. Moralejo era un buen latinista. La creación de la Facultad de Filología llegó muy tarde para él, cerca de su jubilación. Lo soñamos y hasta lo pedimos en Madrid, pero no nos hacían caso. Sin embargo logré implantar allí los Cursos de verano, que tenían una enorme relación con los Cursos de extranjeros que yo había visto en el Centro, pero como nadie los conocía no hubo el menor obstáculo y se volvió a tratar de las cosas con los textos delante, sin censura, sin dilaciones. Fue una experiencia muy bonita.

Estando yo allí murieron varios catedráticos de instituto muy jóvenes, de los que habíamos llegado a la vez, lo que se explica en parte por las consecuencias de la guerra. Conocí a Alfredo Llecha, a Hilario Sáinz-Pardo, a García-Rodeja, a don Tomás Batuecas, que había descubierto ciertas fórmulas extrañas de los pesos atómicos, a Camilo Barcia...

Recuerdo, sobre todo, con un gran afecto, a Ulpiano Villanueva, catedrático de Medicina, con el que tuve una estrecha amistad, y recuerdo a sus hijos, y conozco a una nieta. Ramón Prieto Bances, catedrático de Historia del Derecho y fugaz ministro en la República, supuso una página noble del Derecho en España. Su extraordinaria bondad le hacía creer en la ajena, hasta en la de Franco, con quien

había tenido amistad personal. Pensaba que le iban a pagar el dinero del tiempo que le habían tenido en la cárcel. Procedía también del Centro de Estudios Históricos y casi todas las tardes paseábamos y recordábamos la vida de Madrid, tan bullente, tan distinta, escandalosamente distinta.

– *Y, ¿qué tal le fue con el clima?*

– Yo tengo una bronquiectasia de nacimiento, a la que estoy muy agradecido por haberme dejado llegar hasta ahora. Se me agravó no sé si con la humedad, si con un año de sequía. Créame usted que un año de sequía en Compostela es una tortura atroz. Todo ese musgo o moho que hay en las paredes se deshace en un polvo terrible que uno respira y no se cae redondo al suelo porque Dios es grande, pero hay una tos permanente, un lagrimeo permanente, y estuvimos un año sin llover ni gota, sin luz. Se contaba que la creación del Hostal, que yo he conocido como Hospital de la Facultad de Medicina, se debió a que una vez que estuvo Franco a hacer la ofrenda al Apóstol hubo un apagón terrible cuando iba a abrazar al santo. Debí de sufrir un acceso de valentía y lo arregló entonces ordenando fulminantemente: “¡Un hotel decente y luz siempre!”. A lo mejor por eso empezó a llover un mes después.

– *¿Cuántos cursos estuvo en Santiago?*



– Debí de pertenecer oficialmente a Santiago unos cuatro años, aunque cuando me puse muy malo no pude permanecer allí. Luego fui un año a Salamanca y después a América.

– *Esta mañana nos hablaba usted de su asistencia a funciones del género chico en Madrid. ¿Era mucha la afluencia de público?*

– ¡Claro! Además no resultaba caro, se trataba de un teatro popular y se sabía que duraba poco, que la gente se lo conocía. Había teatros, como el Novedades, donde muchos realmente



no iban a ver la función, sino a merendar, y lo hacían mascando con un ruido enorme cacahuetes, castañas asadas, avellanas, pan... Se podía comprar por diez céntimos un cucurucho de doce castañas asadas riquísimas, y con eso ya estaban alimentados todo el día. La gente hablaba, seguía la canción, se precipitaba y se adelantaba a lo que iban a decir. ¿Cómo sería eso en 1870 o 1880? Supongo que un caos, en teatros casi improvisados, de madera. El incendio del Novedades yo lo he contado en un librito que se llama *Examen de ingreso*, y lo recuerdo. Un

espectáculo atroz, papel ardiendo, pavesas, brasas por todas partes. Hasta en las casas cercanas ardieron las persianas verdes hechas de palma. El local se quedó sin luz, en seguida ardió el telón de boca. A raíz de ese incendio se impuso la obligación del telón metálico separador. La gente huyó espantada. Muchos miembros de la orquesta murieron, y también muchos asistentes, algunos no por el fuego sino aplastados en la escalera. El Novedades no se reconstruyó. Se hizo en su lugar una casa moderna, de muy buen aire, por los años treinta y tantos. La esquina donde estaba el teatro da a una de las calles típicas de la poesía madrileñista de López Silva y otros, la calle de las Velas.

Yo llegué al Apolo. Recuerdo haber visto en el Apolo *La chula de Pontevedra*, que era una revista que cantaba una de las cupletistas famosas de entonces, Reyes Castizo. Tenía como nombre de guerra 'La Yankee' y bailaba con un entusiasmo enorme, se fatigaba una barbaridad. Entonces el tipo de mujer oficial era más bien opulento, carnoso. En *La chula de Pontevedra* había un cuplé muy gracioso que hablaba de los primeros rascacielos de Madrid, que eran las casas altas de la avenida Reina Victoria, junto a la glorieta de Cuatro Caminos, de unas diez u once plantas; nos parecía a nosotros que allí arriba ya se mareaba uno. A 'La Yankee', Reyes Castizo, parece que la estoy viendo y,

como es una de las pocas mujeres de aquellas hornadas que recuerdo con claridad, parece que le tengo cariño.

Había un teatrito, que existe aún, que se llamaba Eldorado y se ha llamado después Muñoz Seca, un teatrito muy pequeño que está en la salida de la calle de Tetuán a la plaza del Carmen y adaptó para su uso particular la Chelito, Consuelo Portella, que murió veinte años después de terminada nuestra guerra siendo una honorable empresaria. ¡Huy, si yo decía en mi casa que había pasado por la puerta del teatro! ¡Qué escándalo! Las mujeres me miraban como a un endemoniado. La Chelito se hizo famosa cantando un cuplé que se llamaba “La pulga”. Se buscaba la pulga por todo su cuerpo, lo cual motivaba unas exhibiciones de carnicería que quizás eran muy sanas, pero que la moral ortodoxa no soportaba mucho. En la calle se vendían cajas de cerillas que reproducían su fotografía, con mantilla y su gran peineta, y aquellas postales que yo recuerdo, unas fotos con unos manchurrone rojos en las mejillas y los ojos pintados con tizne negro.

Este tipo de espectáculo, con canciones de doble filo, un tanto obscenas a veces, formaba parte inevitablemente de los programas en todas las ferias de los pueblos, con su corridita, su capea y su tarde de teatro, que no era de teatro sino de varietés. Salía allí un señor vestido ridículamente, decía



La Chelito ataviada para interpretar “La pulga”.

unos cuantos chistes políticos y se marchaba en seguida porque corría peligro: la gente lo que quería era ver a las cupletistas y, cuando aparecían, se calmaba o rugía. Todavía en la guerra se hacía esto para distraer a los soldados en el frente. En muchísimos pueblos yo he visto a unas pobres muchachas hambrientas, que sacaban la tripa de mal año con lo que les daba la intendencia para ellas y sus familias, cantar “La bien pagá” u otras canciones que usted conoce. En los años anteriores a la guerra hubo epidemia de flamenca y la gente sencilla se dividía

entre él y *Las Leandras*, con Celia Gámez. Casi todos los números de *Las Leandras* se repetían porque los cantaba el público, aunque primero lo hacían las chicas del conjunto. En algunos casos salía un gran telón con la letra escrita, en “Pichi”, por ejemplo:

(don Alonso canta con muy buena voz)

Pichi,
es el chulo que castiga...

Y cuando se llegaba al “Pichi”, aquello era un bramido terrible. Eso se hizo en el Teatro Pavón, que está en la cabecera del Rastro, donde comienza Embajadores.

– ¿Quién venció en esa “guerra” de espectáculos?

– *Las Leandras* venció al flamenco, porque tenía una zona de carne ventilada y la gente acudía a eso. El flamenco estaba centrado en la figura de Angelillo, que era un ‘cantaor’ que además tuvo problemas políticos y se exilió. Interpretaba flamenco, cante jondo, pasodobles y cuplés corrientes aflamencados, “La Cirila”, “La Tomasa”, “La chica del 17”. Eran prodigios de simpleza, pero la gente los cantaba constantemente.

– ¿Cómo se explica la fama de estas canciones?

– Tenían una aceptación enorme en una sociedad pequeño-burguesa en

cuyas casas, prácticamente sin excepción, había una servidumbre femenina que costaba poco dinero, que se tenía como de la familia y que era de pueblos cercanos. Su nudo de relación con el mundo exterior era un novio o un vecino del mismo pueblo, que estaba haciendo el servicio militar en Madrid. El punto de encuentro, la Plaza Mayor hasta cierta hora; pasadas las seis o las siete la reunión descendía en masa por la calle de Toledo hasta la Cava Baja, de donde salían los autobuses. Todo esto lo he contado en *Examen de ingreso*. Recuerdo una cosa que no se me olvidará jamás, una de esas salidas de camionetas o autobuses hacia Camarena o Escalona o Valdemorillo, los pueblos del suroeste madrileño, carretera de Extremadura a un lado y a otro: arriba, en el coche, una muchacha guapetona que ha venido a comprar cosas y se vuelve, y abajo, junto a la ventanilla, un matrimonio viejo, ella con su falda refruncida hasta el suelo, un pañuelo negro a la cabeza, y el hombre sangrando, una cosa horrible. Entonces la chica, desde arriba: “¿Y cómo está?”. La mujer contestó: “¿Este? Este ya no tiene remedio, fíjate qué cáncer tiene”. Y la muchacha, tan serena, tan tranquila: “Bueno, se le pasará”, esas palabras de falso consuelo. Eso me ha dejado el prejuicio de que una persona no tiene cáncer si no va sangrando por algún lado. Era como naturaleza suelta todavía. Hemos corrido mucho en estos años. No sé si con meta o sin meta, pero hemos corrido

mucho, mucho. Más vale que no nos estrellemos.

– *A usted le sitúan muchos entre los mejores prosistas de este siglo, en especial por sus cuentos. ¿Tiene algo en proyecto?*

– ¿Yo uno de los mejores prosistas? (*Hace gestos de no creérselo*). Se podría llamar el despiste nacional. Bueno, tengo un librito en prensa que se llama *Cuentos con gusano dentro*. Y el gusano soy yo, porque en todos los cuentos, de una forma o de otra, salgo gruñendo, protestando, cantando o diciendo a la gente que estudie matemáticas, que es lo que yo no he logrado estudiar en mi vida; en el fondo, tomándome a mí mismo un poco en guasa, que es la única forma de seguir viviendo, claro. Ahora el mundo está empeñado en darnos todo hecho: usted abre la televisión y le dicen el coche que tiene que tener, el dentífrico que tiene que gastar, y no le dicen a usted la persona que tiene que asesinar, pero cualquier día sale también. De pronto es muy sano mandar todo eso a paseo y pensar, “Bueno, pues ya comeré el dentífrico que no nos mata”. En el fondo creo que no descubro nada, ni siquiera en los momentos en que, como algunos comentan, más me burlo. Yo no me burlo de nadie, ni muchísimo menos. Me burlo de la contextura que impide que esa gente no pueda crecer a gusto y hasta donde podría crecer, y además creo que la ironía cervantina es una cosa que nos

salva a todos, es el gran mérito de nuestra literatura: esa disculpa que reconoce la culpa pero la exime del castigo. Los *Cuentos con gusano dentro* van a ser eso. Salgo discutiendo, por ejemplo, con unas señoritas, expertas en sudores, que sirven para trabajar para las fábricas de desodorantes, y pongo notas a pie de página como en un tratado cualquiera de ciencia.

– *¿Qué piensa usted del resurgimiento y del estudio filológico de las lenguas regionales en España?*

– Yo creo que el resurgir de un estudio siempre es bueno. Pensando en el gallego, sobre todo, que ha sido la cenicienta de las lenguas romances. Cuando yo trabajé en gallego en mi tiempo de Galicia, era un pecado terrible, e incluso los galleguistas oficiales se escandalizaban y nadie quería hablar gallego en público. Lo que había sobre gallego eran tres o cuatro trabajos de la escuela de Hamburgo y nada más. El resto era sabiduría de los eruditos locales, de los que siempre se aprende mucho, pero a menudo sin método ni sistema. El gallego en pocos años ha hecho todo lo que las demás lenguas románicas en siglo y medio largo y además, en algunos casos, con más representatividad filológica. Otras lenguas, como el catalán, ya tenían publicadas cosas importantes y había habido eminentes filólogos europeos que se habían acercado a la tierra catalana y editado trabajos.



Se habían hecho cosas de valenciano muy buenas. El atlas lingüístico de la Península que hacía Navarro Tomás tenía colaboradores de diversas zonas. Algunos publicaron aparte los resultados de las investigaciones, como es el caso de Sanchís Guarner, sobre el habla de Valencia y la zona de La Huerta que domina la ciudad, que es la única zona donde se habla valenciano, aunque ahora, por eso de las señas de identidad, quieran extenderlo a más lugares.

Ustedes, los gallegos, tienen el problema de la Galicia exterior, del oeste de Asturias, de la provincia de León, de la de Zamora. Pero ahora esos

gallegos un poco furiosos, integristas, hablan de un gallego del sur de Salamanca y de las tierras extremeñas, el Rebollar salmantino y el Trebejo de Cáceres. Yo creo que eso es un poco delirante: son zonas de las Beiras, son formas arcaicas. Don Ramón Menéndez Pidal incluso intentó explicarlo por colonización asturiana. Hoy ya vemos que no, que es una lengua con grandes matices del leonés occidental y ahora muy contaminada por el portugués, porque, lejos del centro castellano, esas gentes han vivido del contrabando con Portugal, sobre todo de las caballerías. La alfabetización intensa y la influencia de la televisión hacen que, poco a poco, esas diferencias desaparezcan.

Yo no he vuelto a tocar mi *Dialectología* porque la considero ya periclitada. Hemos hecho una dialectología y una filología de tipo histórico como si acabaran de marcharse las legiones romanas. Entre la situación dialectal que yo recojo en mi libro y lo que realmente hay ahora pesa toda la tremenda transformación social de la vida española después de la guerra. El Rebollar salmantino ya no existe como zona dialectal. Aquello resultó ser el venero del wólfram, mucho más importante que el de Santa Comba en Galicia, y aquellos pobres labriegos no sabían qué hacer con el dinero. Al mes escaso de haber sacado mineral de las tierras, los dueños se habían comprado arañas espléndidas ¡y no había luz

eléctrica! Cuando yo hice la segunda edición de mi *Dialectología* le escribí al cura del pueblo y le pregunté si aún existían ciertas construcciones. Me contestó enfadadísimo: “Aquí hablamos muy bien”.

El estado actual no puede enjuiciarse alegre ni globalmente. Frente a una situación rabiosamente política, con un trasfondo social que ya nos parece incluso equivocado, como es el caso de alguna autonomía que nos trae a todos un poco preocupados, hay otras con un fabuloso pasado literario. Figúrese usted si de pronto se descubriera un cancionero con el habla local de Jerez o de Chiclana. Los gallegos pueden ponerse debajo del brazo los tres *Cancioneiros* gallego-portugueses y mirar de costadillo a todo el mundo. ¡Qué le vamos a hacer! En cambio los catalanes no pueden hacer eso con

Ausias March, que es valenciano y que además tiene sus grandes diferencias con el catalán de arriba, el de los cronistas. Yo creo que al cabo de los años mil vuelven las aguas por do solían. Las lenguas serán siempre lo que sus hablantes hagan con ellas. Es estúpido que se pretenda resucitar una lengua si no va acompañada de una creación literaria y un reconocimiento jurídico-político.

* * *

Un coche viene para llevarse al profesor. Le he robado su descanso, pero todavía tiene tiempo de preocuparse por el mío. Teme que esté fatigada, porque se ha hecho la hora de iniciar las jornadas vespertinas sobre la comedia de enredo. Magnífico don Alonso.

Almagro, 8 de julio de 1997



SOBRE A NARRATOLOXÍA E *EL TÚNEL* DE ERNESTO SÁBATO

Luis T. González del Valle
Universidade de Colorado en Boulder

“O propósito inicial da crítica é ler correctamente; noutras palabras conectar co libro o máis posible.”

Percy Lubbock, *The Craft of Fiction*¹.

“[H]ay un dador del relato y hay un destinatario del relato... Ciertamente, el papel del emisor ha sido abundantemente parafraseado pero cuando pasamos al lector, la teoría literaria es mucho más púdica. De hecho, el problema no consiste en analizar introspectivamente los motivos del narrador ni los efectos que la narración produce sobre el lector; sino en describir el código a través del cual se otorga significado al narrador y al lector a lo largo del relato mismo.

Roland Barthes, “Introducción al análisis estructural de los relatos”²

Os dous epígrafes que preceden este artigo son moi significativos para os que ensinamos literatura. No primeiro, Percy Lubbock enunciou en

1921 unha concepción da función primordial da crítica que hoxe en día nos resulta moi difícil de aceptar plenamente. Son poucos os estudiosos que,

1 Nova York. The Viking Press, 1957, p. 13.

2 En *Análisis estructural del relato*, 3ª ed., México, Premiá, 1984, p. 25.

durante a derradeira década do século XX, pretenden posuí-la única interpretación válida ou correcta dun texto. De feito, non é nada doado soste que a crítica expresa verdades científicas esencialmente unitarias. En contraste con 1921, en 1997 sómo-lo bastante moderados como para comprendermos que as interpretacións reflicten as estratexias interpretativas que escolle cada estudioso na súa identificación do “dominante” nun texto específico³. Malia o que xa se leva dito, é obvio que os críticos pretendemos le-lo mellor posible; buscamos compenetrarnos cos libros que analizamos. Esta verdade está subxacente tralos nosos esforzos interpretativos e require ser inculcada ós estudantes nas nosas clases de literatura.

A segunda cita provén de Roland Barthes. A súa importancia é fundamental cando estudantes e profesores len e interpretan unha narración. No caso concreto da novela, todo crítico debe lembrar que narradores e lectores desempeñan papeis moi importantes en relatos desta natureza e que, ademais de desentraña-lo que caracteriza estes textos, é de capital importancia para o crítico comprender cómo é que obras deste tipo significan.

Se ben son relativamente elementais as ideas de Lubbock e Barthes

que encabezan este artigo, implementalas resulta algo máis complicado. Parte do problema reside en que o estudio da novela é inherentemente elusivo debido a que por medio del se está aludindo a diversos artefactos creativos que aínda que comparten certas características esenciais poden resultar moi diferentes entre si. Ó aseverado engádesse que practicamente toda persoa que sabe ler leu novelas e isto, certamente, faille crer, consciente ou inconscientemente, que está capacitada para interpretalas con igual habilidade ca calquera outro lector ó coñecer de primeira man moitos dos seus trazos máis importantes. A problemática situación que tipifica o estudio da novela complica o labor do educador que tenta ensinar —adestrar, se se quere— ós seus alumnos a análise de exemplos específicos deste xénero para que a súa comprensión e gozo das ditas obras sexa moito maior. Verbo do estudio da novela, sen embargo, o profesor ten ó seu dispor un amplo corpus de conceptos que, de seren aplicados con certa flexibilidade, poden facilita-lo alcance dos seus obxectivos pedagóxicos. Especificamente, refírome á narratoloxía, ciencia que estudia a forma, o funcionamento e a natureza das narracións ó tempo que lle presta atención ó acto de interpretar relatos. Ó facer todo isto, a narratoloxía enfatiza o que teñen en común as narracións e aqueles

³ Uso o termo segundo foi concibido por Roman Jakobson en “The Dominant”, breve artigo incluído en *Readings in Russian Poetics. Formalist and Structuralist Views*, eds. Ladislav Matejka e Krystyna Pomorska, Cambridge, MIT Press, 1971, pp. 105-110.

atributos que diferencian unhas das outras e como esta desemeallanza afecta a textos narrativos específicos.

Ata certo punto, a narratoloxía pretende identificar e describi-lo sistema de regras operantes nas narracións, deses preceptos que presiden sobre a produción e o procesamento das narracións. O termo “narratoloxía” é unha traducción do concepto francés *narratologie* que foi acuñado por Tzvetan Todorov na súa *Grammaire de Décaméron*⁴. Ademais, a teoría narratolóxica posúe antecedentes claros no formalismo ruso (ou sexa, nas funcións discutidas por Vladimir Propp no seu seminal *Morfología del cuento* [1928]⁵) e no estruturalismo (segundo se reflicte, por exemplo, nas crenzas sobre o mito sustentadas por Claude Lévi-Strauss na súa *Antropología estructural* [1958]⁶ e nos conceptos desenvolvidos por Gerald Prince en *A Grammar of Stories*⁷). Neste sentido, a narratoloxía exemplifica a tendencia a considera-los textos como manifestacións codificadas mediante as cales os seres humanos (re)crean os seus universos. A narratoloxía conecta tamén con aspectos da semiótica, xa

que estudia os factores operativos que predominan nos sistemas significativos. Se ben dentro da narratoloxía poden incluírse tódalas manifestacións narrativas imaxinables, nesta ocasión só me interesa a novela⁸. De feito, no espacio de que dispoño unicamente me vou concentrar nuns poucos conceptos narratolóxicos (por exemplo, narrador, narratario, autor implícito, focalización, niveis narrativos, lector, dinámica de lectura, demoras, digresións narrativas). En definitiva, busco determina-lo seu uso práctico na interpretación dunha obra ó meu xuízo idónea para o facer, a novela *El túnel* que en 1948 publicou o arxentino Ernesto Sábato⁹.

I

Antes de empezar a discutir certos aspectos narratolóxicos de *El túnel* que creo que xustifican a miña interpretación deste texto, farei unha breve paréntese onde espero que fiquen aclarados aspectos temáticos da miña eséxese da obra. Ó facelo, son consciente de que estou adiantando percepcións que terán de ser xustificadas nos próximos apartados deste artigo.

4 A Haia, Mouton, 1969.

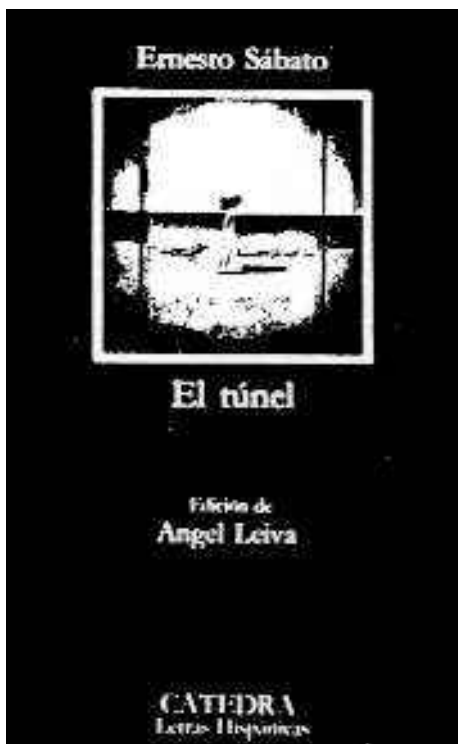
5 Madrid, Fundamentos, 1971.

6 Bos Aires, Editorial Universitaria, 1961.

7 A Haia, Mouton, 1973.

8 Sen pretender ser exhaustiva, inclúese ó remate deste artigo unha breve bibliografía dalgunhas obras críticas moi importantes que non foron incluídas nas notas.

9 Punto de partida para a miña discusión de *El Túnel* é o artigo que, con Catherine Nickel, publiquei sobre esta novela no *Rocky Mountain Review of Language and Literature*, 40 (1986), revista de moi limitada circulación aínda nos Estados Unidos. O sustentado alí modifícoo segundo creo oportuno.



Ata o de agora *El túnel* leva provocado diversas interpretacións que, dun xeito ou doutro, contribuíron á nosa comprensión de aspectos significativos da obra. Se ben non penso discutilas nesta ocasión por non ser isto necesario para os obxectivos deste artigo, si creo útil mencionar que na maioría das devanditas interpretacións, de forma explícita ou implícita, fálase da problemática situación de Juan Pablo Castel no contexto das súas

relacións con María Iribarne, unha personaxe tan “real” coma el para moitos críticos. É dicir, os dous son concibidos como seres humanos que coexisten no mundo que se desdobra en *El túnel*¹⁰. No caso dela, con todo, temos alguén moito máis misterioso e, xa que logo, máis difícil de definir. Isto é así xa que canto sabemos de María provén de Castel, un ser desequilibrado que non creo que estea contando, en obediencia á lóxica imperante no

¹⁰ Desde logo, sabemos que Juan Pablo e María son entes de ficción ó seren personaxes de novela. Sen embargo, no contexto de *El túnel* os dous son reais, os dous existen no mundo creado neste relato.

mundo da novela, unha historia real cando se expresa sobre esta muller. Explícome: para min Castel, un personaxe de ficción para os lectores e real no mundo da obra, inventa a historia de María para expresar deste xeito aspectos da súa complexa personalidade. Ata certo punto, as súas accións na invención de María constitúen un exemplo da teoría do *Doppelgänger* (ou o “segundo eu”) que consiste na coexistencia nunha creación literaria de seres humanos que, ó cabo, pertencen a unha mesma entidade psicolóxica¹¹. O esencial neste fenómeno é o entendemento que se deriva da relación e interacción que existe entre os personaxes en termos psicolóxicos. Significativamente, segundo C. F. Keppler a existencia de personalidades fragmentarias aparentemente autónomas nunha transposición artística leva a un contraste e a unha confrontación entre dous “egos”. Ante un “eu” central xorde outro “eu” non tan elaborado. Da confrontación entre ámbolos dous emerxe a súa natureza complementaria na creación total (ou dun aspecto) dun ser humano. Implicitamente, entender estes seres aparentemente individuais e diferentes, entes que asemade forman parte dunha mesma entidade psicolóxica, permítlelle ó crítico unha maior comprensión desa personalidade á cal pertencen.



Como xa indiquei previamente, en *El túnel* os dous individuos que forman esa personalidade máis ampla son Castel e María, debido a que el é quen o relata todo na obra. Se ben Castel se nos presenta como un ser independente de María, ela non o é del: a existencia de María depende totalmente da forma en que Castel opta por presentala, asunto que de contado será discutido. Dos dous, el é o personaxe máis completo. María é a “intrusa” que,

¹¹ Sobre “o segundo eu” ou o dobre na literatura expresáronse Ralph Tymms (*Doubles in Literary Psychology*, Cambridge, Bowes and Bowes, 1949), Robert Rogers (*A Psychoanalytic Study of the Double in Literature*, Detroit, Wayne State University Press, 1979), C. F. Keppler (*The Literature of the Second Self*, Tucson, University of Arizona Press, 1972) e Lynne Layton (“From Oedipus to Narcissus: Literature and the Psychology of the Self”, *Mosaic*, 18 [1985], pp. 97-105).

usando o concepto de Keppler, se inmisce nas actividades do seu irmán psicolóxico. Para Castel ela mantén unha relación secreta con el, nexo que o alivia da súa soidade; en relación a María, polo menos ó principio da novela, el demostra que ela pode ser comprendida no concernente ós seus dilemas existenciais. Claramente, os dous se necesitan. Malia isto, para el a súa relación con ela é molesta: a súa unión con ela vese sempre frustrada por diversos factores que el interpreta ou inventa segundo cre oportuno. Ademais, podemos asumir que o autor implícito da novela conclúe que Castel esixe de María o imposible; insiste en que ela lle pertenza en exclusiva e que sexa unha mesma entidade con el. A través de María, da súa creación por parte de Castel, el dálle corpo ó seu dilema existencial. Con ela, el descubre/fabrica aspiracións que pasarán a ser parte do seu "eu", da súa personalidade. Ou sexa, a súa creación de María lévao a tratar de conseguir atención e comprensión para si mesmo. Ámbalas cousas necesítaas Castel para se afirmar en termos existenciais, xa que para el ser entendido e poder comunicarse posúen capital importancia; desexa conseguilas dúas cando nos capítulos 38 e 39 se nos presenta como un individuo confundido, que non entende plenamente a súa condición á vez que non comprende o sentido da palabra "insensato" coa que o

cualificou o esposo cego de María. Deste xeito, Castel quere provocar compaixón no seu narratorio, ese ente que el anticipa que leu a súa historia. Esta compaixón que Castel cultiva ó desempeña-lo seu papel de narrador-protagonista de *El túnel* halle servir ó personaxe para tentar establecer un nexo entre a súa figura e a do seu narratorio, un vínculo entre o solitario e incomprendido protagonista da novela e o resto da humanidade, conexión que compaxina ben con certas palabras que Sábato pronunciou en *El escritor y sus fantasmas*: "De modo que si nos colocamos en su yo, podemos descender hasta el fondo de su conciencia"¹².

II

Como xa mencionei, Juan Pablo Castel é o narrador-protagonista de *El túnel*. O seu dobre papel recibiu pouca atención a pesar da súa innegable importancia. En xeral, os críticos optaron por discuti-lo narrado por Castel como o relato obxectivo de sucesos que lle ocorreron a este personaxe. Ó facéreno, estes intérpretes da obra ignoraron as posibles distorsións inherentes a todo relato en primeira persoa. A miña posición sobre este asunto, sen embargo, é moi diferente: creo que é practicamente imposible aceptar plenamente a veracidade das percepcións de Castel debido ás súas moitas inconsistencias a través da novela e, máis

¹² *Obras. Ensayos*, Bos Aires, Losada, 1970, p. 469.



especificamente, á luz das súas obvias incongruencias dentro dos capítulos 2 e 39.

Abundan os exemplos que documentan o que acabo de afirmar; basten dous bastante obvios. De contino Castel dille ó narratario que el desexa coñecer mellor a María. A pesar disto, cando ela intenta compartir con el as súas lembranzas e sentimentos máis íntimos, Castel está tan ensimesmado nos seus propios pensamentos que non lle presta atención ó que ela lle está dicindo (p. 138)¹³. Nesta escena, as súas accións contradín o que el afirmaba

que era importante: ó non escoita-la confesión de María, Castel convértese nun narrador indigno de confianza. Éo cando demostra que, malia o que sustenta frecuentemente, el non desexa verdadeiramente coñecela en profundidade, algo que de ocorrer non lle permitiría, moi probablemente, atribuír-lle a ela grandes defectos e matala.

O segundo exemplo aparece nos capítulos 36 a 38, cando o tempo psicolóxico pasa a ser máis importante có tempo cronolóxico. Nestes capítulos, Castel espía a María durante a última visita dela a Hunter. Se ben o lector está ó tanto de que transcorre moi pouco tempo, a percepción subxectiva do tempo que ten Castel permítelle considerar que María lle foi infiel con Hunter, conclusión que, desde a dita perspectiva, xustifica que a mate ó abandonalo ela polo seu detestado rival. De novo, a conclusión de Castel non queda xustificada: non pasou tempo abondo durante a visita narrada nestes capítulos para que sexa plausible que María lle fora desleal con Hunter.

Nun contexto diferente ó meu, non hai moito expresouse María del Carmen Bobes Naves sobre a importancia que ten a figura do narrador na novela, envergadura que os profesores de literatura non podemos ignorar cando ensinamos ós nosos estudantes.

13 As citas e referencias a *El túnel* proveñen da súa 9ª edición, Madrid, Cátedra, 1983.

Segundo a acreditada profesora da Universidade de Oviedo,

El narrador, esa persona ficta, situada en el mundo empírico del autor y los lectores y el mundo ficcional de la novela, y que a veces se pasa al mundo de ficción..., es el centro hacia el que convergen todos los sentidos que podemos encontrar en una novela, y del que parten todas las manipulaciones que se pueden señalar en ella, pues es quien dispone de la voz en el discurso y de los conocimientos del mundo narrado; él es quien da cuenta de los hechos, el que elige el orden, el que usa las palabras en la forma que cree más conveniente, y a partir de aquí construye... un relato novelesco... Toda la materia, todas las funciones y relaciones que generan sentido en una novela tienen su centro en la figura del narrador¹⁴.

As palabras de Bobes Naves sobre o narrador adquiren aínda maior forza con respecto a *El túnel* se non se esquece que nesta novela Castel, ademais de se-lo narrador-protagonista, é tamén o focalizador principal da obra. É dicir, á vez que el recrea un pasado supostamente real para informar do ocorrido a unha entidade descoñecida —o narratorio—, todo canto asevera Castel reflicte a súa interpretación dos supostos feitos: el é o filtro a través do cal a realidade do mundo novelesco é descifrada. O dito é sumamente significativo se se relaciona coa teoría do “segundo eu” que discutín previamente

cando tentei identifica-la crise existencial de Castel e o seu desexo de conseguir adeptos á súa persoa. Porque *El túnel* é, en gran parte, un tipo de confesión de Castel e, como ben apuntou Christopher Norris,

‘Confesar’ é deixar á rédea solta unha serie de afirmacións autoxustificantes que tentan semellar ‘sinceras’, ou que ofrecen acceso directo ás lembranzas e conciencia do [narrador/escritor]. Sen embargo, as confesións son sempre, dalgún xeito, unha estratexia deseñada para escusa-lo paciente ó coloca-la súa culpa nun contexto narrativo que a explica e que, por tanto, dissolve a responsabilidade [deste axente]¹⁵.

No universo creado por Castel, xa que logo, este personaxe-narrador-focalizador intenta, como ben di Norris, que o seu narratorio se identifique cos seus dilemas e que o escuse polos seus actos a pesar de que as ditas accións non son plenamente xustificadas na obra ó non compaxinar ben os pretextos ofrecidos coa restante información que contén a novela e que, paradoxalmente, provén deste mesmo personaxe-narrador-focalizador que se chama Juan Pablo Castel.

Na historia contada por Castel son identificables dous momentos básicos: cando el se dirixe directamente ó narratorio e cando relata o que sucedeu antes. Ámbolos momentos

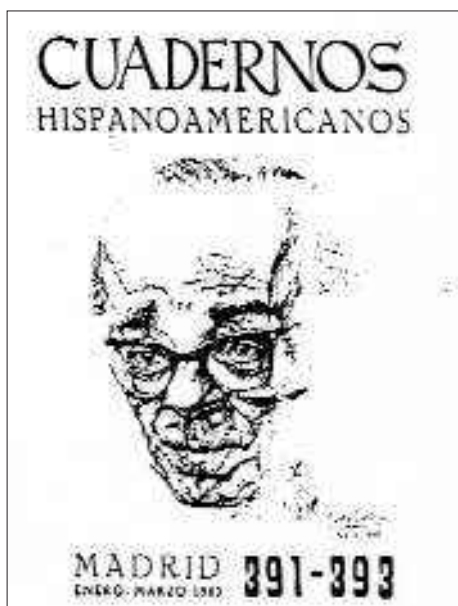
¹⁴ *La novela*, Madrid, Síntesis, 1993, p. 197.

¹⁵ *Deconstruction: Theory and Practice*, Nova York, Methuen, 1982, p. 107.



son moi importantes. No seu presente, Castel interpreta o seu pasado sen ter que lle restar verosimilitude á súa narración. Como é o caso con tódalas novelas, en *El túnel* o lector non ten acceso á vida dun personaxe —Castel— na súa totalidade; só se coñecen aqueles sucesos e percepcións que o narrador-focalizador desexa compartir co seu narratario para que o dito ente, no proceso de comunicación que de seu é todo relato, perciba a realidade como é vista polo narrador. No caso de *El túnel*, se ben é posible que Castel dea unha visión autorizada do que sucedeu, tamén o é que estea manipulando e inventando o que conta. Polo tanto, cada lector ten que examina-los elementos constituintes desta primeira novela de Sábato para chegar a conclusións sobre a veracida-

de ou falta de veracidade da narración de Castel. Facelo obriga a avalia-la forma en que pensa este personaxe-narrador-focalizador e, por riba de todo, a consistencia interna que manteñen entre si as moitas cousas que relata. Así mesmo, é fundamental examina-los comentarios que Castel lle dirixe ó narratario no seu presente; ten que determinarse se as súas digresións e outras explicacións son lóxicas e plausibles dentro do mundo fictivo creado nesta novela. Neste sentido, a validez das ideas de Castel depende das conclusións ás que se chegue cando as súas aseveracións son comparadas coas crenzas que asumimos que ten o autor implícito de *El túnel*, esa entidade estable, silente e sobreentendida en tódolos textos, ente que é tamén consistente consigo mesmo e



coa totalidade de elementos dunha obra que a súa figura sempre representa. O autor implícito ó que aludo é, desde logo, unha fabricación/construcción que cada lector/crítico infire dos moitos compoñentes no texto que lle concirne. Na determinación do que encarna o autor implícito dunha novela, por conseguinte, son valiosas as seguintes palabras de Tzvetan Todorov sobre as conexións que deben facerse se se pretende entender unha obra literaria: “El sentido (o la función) de un elemento de la obra es su posibilidad de entrar en correlación con otros elementos de esta obra y con la obra en su totalidad”¹⁶.

III

As frecuentes digresións de Castel son moito máis complexas do que semellan ser a primeira vista. De feito, o que parece se-la historia principal da novela —a interacción dun home cunha muller— deixa de selo como resultado destas digresións ó se converte-la obra, principalmente, na historia das preocupacións existenciais dun individuo, Castel, durante o momento presente en que actúa como narrador e cando comenta o que supostamente lle ocorreu anteriormente.

As digresións de Castel pospoñen a clarificación de moitos dos asuntos discutidos en *El túnel*. Isto é así debido a que a súa localización no texto interrompe o fluír do narrado. Ó face-lo, a través delas guíase ó lector e téntase asemade controla-la súa comprensión e mailas súas actitudes. É ben sabido polos narratólogos que todo nun texto é interpretado á luz do que se leva lido antes e que, de igual xeito, o que está a ler obriga a un a reavalialo sentido do que leu previamente. Esta dinámica da lectura encamiña o lector-intérprete no seu constante loitar con textos na procura de sentidos e respostas ós enigmas que formulan relatos descoñecidos de antemán.

A maioría dos críticos que estudaron *El túnel* preocupáronse pola

¹⁶ “Las categorías del relato literario”, *Análisis estructural del relato*, 3ª ed., México, Premia, 1984³, p. 159. Esta afirmación ten antecedentes identificables no formalismo ruso.

estraña relación entre Castel e María, e como a dita relación leva a esta á morte. Este achegamento provoca que se lles preste pouca atención ós primeiros capítulos da novela (mesmo parece que para algúns estudiosos a obra comeza no capítulo 3, cando o narrador-focalizador indica que os seus obxectivos inclúen explicar como coñeceu a María, as características da súa relación con ela e a forma en que a matou). Se ben comprensible —ós lectores agrádannos as narracións con historias moi concretas—, a exclusión dos dous primeiros capítulos é, sen embargo, un grave erro: é neles onde Castel verdadeiramente revela os seus curiosos obxectivos aínda que só sexa indirectamente. Desta forma, se un regresa ós dous primeiros capítulos despois de rematar de le-la novela, poderá percibi-la súa marcada importancia, a envergadura de subtextos que son, ó mesmo tempo, digresións e partes integrais de *El túnel*.

No capítulo 1, o narrador-focalizador identifícase como o asasino de María á vez que se declara un pesimista que prefire concentrarse en circunstancias pretéritas esencialmente negativas para, inmediatamente, declarar que ambos, o pasado e mailo presente, son igualmente terribles (p. 61). Ó expresarse sobre estes asuntos, o personaxe-narrador-focalizador inicia un proceso analítico das súas propias aseveracións nun aparente intento de explora-lo verdadeiro sentido dos seus

dictames. O primeiro capítulo conclúe coa breve narración dun expianista que se ve obrigado a comer unha rata viva cando vivía nun campo de concentración (p. 62). Esta última historia non é comentada polo narrador cando a relata pois segundo el farao máis adiante, algo que ocorrerá no capítulo 9. A historia do expianista exemplifica como o narrador-focalizador controla conscientemente o desenvolvemento da narración, actividade que está motivada pola cronoloxía dos feitos e, reveladoramente, por factores conceptuais que reflicten os propósitos do narrador cando decide conta-la súa historia con María.

No capítulo 2, o lector percibe con bastante claridade o que motiva o narrador. De feito, este narrador-focalizador, Castel, discute aquí o que para el significa o concepto “motivación” para concluír que a natureza humana, sendo o que é, obrigará o narratario que deriva do narrador e da novela —ese lector que o narrador se inventa— a crer que o relato de Castel está motivado pola vaidade do protagonista. Malia o dito, o narrador-personaxe declárase indiferente ante a presuposta reacción do narratario, ó tempo que pretende convencelo de que a el —o narrador— non lle interesa o que ningún pense sobre a súa persoa (p. 62). Logo de rexeita-las ideas que o narrador acaba de lle atribuír unilateralmente ó narratario, este mesmo narrador-focalizador-personaxe declarará

que a vaidade é unha cualidade esencialmente humana e que, sendo como é Castel un ser humano, a vaidade como forza motriz da súa narración non debe ser interpretada como algo extraordinario.

O efecto das afirmacións contradictorias incluídas no primeiro parágrafo do capítulo 2 non pode ser ignorado por quen desexa interpreta-la novela. Sobre todo porque ata ese momento o narrador-focalizador-protagonista de *El túnel* insistiu na importancia que a razón e a lóxica tiveron para el nas súas disquisicións esencialmente/supostamente “analíticas”. É dicir, diante da xustaposición de ideas tan contradictorias e patentemente confusas, o lector ten que especular sobre o sentido último deste primeiro parágrafo do segundo capítulo. ¿Será posible que Castel, o narrador-focalizador, a pesar das súas frecuentes negativas, estea identificando o que o impulsou a redacta-la súa narración? ¿Estará el identificando a vaidade como a substancia catalítica que provoca a escritura do relato e, simultaneamente, estará o narrador-personaxe tratando de confundi-lo seu narratario (e, se cadra, os seus lectores potenciais)? A derradeira parte do primeiro parágrafo deste capítulo semella corroborar estas posibilidades. Neste subtexto faise referencia a seres históricos e fictivos sen que se distinga entre uns e outros:

Me hacen reír esos señores que salen con la modestia de Einstein o gente por el estilo; respuesta: *Es fácil ser modesto cuando se es célebre*; quiero decir *parecer modesto*. Aun cuando se imagina que no existe en absoluto, se la descubre de pronto en su forma más sutil: la vanidad de la modestia. ¡Cuántas veces tropezamos con esa clase de individuos! Hasta un hombre, real o simbólico, como Cristo, pronunció palabras sugeridas por la vanidad o al menos por la soberbia ... La vanidad se encuentra en los lugares más inesperados: al lado de la bondad, de la abnegación, de la generosidad. Cuando yo era chico y me desesperaba ante la idea de que mi madre debía morirse un día ..., no imaginaba que mi madre pudiese tener defectos. Ahora que no existe, debo decir que fue tan buena como puede llegar a serlo un ser humano. Pero recuerdo, en sus últimos años, cuando yo era un hombre, cómo al comienzo me dolía descubrir debajo de sus mejores acciones un sutilísimo ingrediente de vanidad o de orgullo. Algo mucho más demostrativo me sucedió a mí mismo cuando la operaron de cáncer. Para llegar a tiempo tuve que viajar dos días enteros sin dormir. Cuando llegué al lado de su cama, su rostro de cadáver logró sonreírme levemente, con ternura, y murmuró unas palabras para compadecerme (¡ella se compadecía de mi cansancio!). Y yo sentí dentro de mí, oscuramente, el vanidoso orgullo de haber acudido tan pronto. Confieso este secreto para que vean hasta qué punto no me creo mejor que los demás (pp.62-63).

Na cita anterior, o narrador confronta o seu narratario cun dos problemas fundamentais da novela, coa súa motivación. Faino, sen embargo, minimizando a posibilidade de ser entendido plenamente polo narratario



e, implicitamente, polos seus lectores potenciais. Explicome: a xustaposición de persoas/personaxes e situacións que están só moi precariamente vinculados entre si distrae en vez de elucidar sobre o significado da materia que é discutida. A insultante atribución de orgullo a Cristo e a Einstein, por exemplo, entretén o lector, sácao das súas reflexións anteriores sobre a vaidade e de como o narrador-protagonista lle atribuíra este defecto a toda a humanidade. Sendo como foi o exemplo por excelencia da modestia e da virtude, ó lle asignar a Cristo soberbia o narrador

desvirtúa esta palabra do seu sentido usual e, ó unísono, confunde o lector ó lle facer patente que o dito xiro perdeu o seu significado tradicional.

Todo o espacio textual dedicado ás razóns que motivaron a Castel para escribi-lo que en si é *El túnel* está cheo de observacións tortuosas, contraditorias e sorprendentes que escurecen o punto de vista do narrador. Isto queda confirmado cando, despois de declarar que “De la vanidad no digo nada” (p. 62), o narrador-protagonista procede a concentrarse precisamente neste mesmo asunto durante o resto do parágrafo, de maneira tal que o lector chega a non saber a qué se ater (por exemplo, cando o narrador identifica a vaidade que sentiu ó desprazarse xunta o leito de morte da súa nai, o vocábulo “vaidade” deixa de ter sentido porque, en contraste directo co que pensa Castel, un fillo ten dereito a sentirse orgulloso ó cumprir cos desexos da súa proxenitora).

A confusa discusión da vaidade no capítulo 2 pode leva-lo lector a interpretar preliminarmente este subtexto como unha digresión carente de sentido e, xa que logo, de importancia. Esta reacción inicial será alterada cando o lector comprenda que a dita digresión constitúe unha estratexia narrativa bastante eficaz. Non esquezamos que os textos teñen que espertar interese nos lectores, que os textos non están limitados a provocar curiosidade

no tocante ó que pasa neles e ós factores que impelen a acción¹⁷. Ademais, os textos deben retarda-lo proceso de comprensión para que así o lector os lea ata o final. No contexto da dinámica de lectura que acabo de mencionar, unha das maneiras en que se apraza a información contida nun relato é a través de demoras que nos fan esquecer por un tempo aspectos dunha narración e que enuncian preguntas das que se nos dan as respostas inmediatamente e que, *de facto*, converten a obra nun tipo de adiviña que esperta a curiosidade do lector e o entusiasmo a seguir lendo. En *El túnel* a falta de resposta á que aludo conecta coa motivación do narrador-protagonista: a súa razón para nos relata-la súa historia é potencialmente moi importante porque pode permitírnos entender mellor o motivo polo cal decide interpretar/inventa-la materia novelable da forma en que o fai. En última instancia, en *El túnel* créase un enigma encarnado nas motivacións do narrador-focalizador-protagonista, forza motriz sobre a cal, implicitamente, se promete resposta no capítulo 2 da novela. Neste sentido, as digresións do narrador son á vez demoras na nosa comprensión do texto e promesas de resposta sobre as características máis relevantes de Castel, promisión que para realizarse necesitará de lectores moi activos, de lectores

moi astutos e dispostos a loitar sen cansazo coas moitas contradicións do relato.

Os restantes catro parágrafos do segundo capítulo son máis curtos có primeiro. Neles séguense discutindo os motivos do narrador no que atinxe ós seus actos e á escritura da novela. Ademais, identifícase neles outro obxectivo de Castel: “la débil esperanza de que alguna persona llegue a entenderme” (p. 64). Esta frase é seguida por outra escrita en letras maiúsculas: “AUNQUE SEA UNA SOLA PERSONA” (p. 64). Esta última intensifica aínda máis a impresión de solitaria angustia que o narrador protagonista desexa crear ante o seu narratario. É dicir, preténdese conseguila boa vontade do narratario diante da figura de Castel. Neste contexto, a vaidade que impulsa a Castel lévao a desexar ser apreciado e valorado por outros seres humanos (os seus narratarios). Desta maneira *El túnel* convértese na historia dun home que desexa establece-la súa identidade; a novela pasa a se-lo relato dunha persoa que quere conseguir un certo tipo de existencia a través da súa narración duns sucesos, que poida que nin sequera ocorran e que, sen embargo, poden darlle a Castel esa realidade e valía que el tanto desexa posuír.

¹⁷ Lembremos que na primeira oración da novela o narrador confesou que el era “el pintor que mató a María Iribarne” (p. 61). Ó proclamarse asasino de María, o narrador réstalle suspense á obra (de ignorarse a identidade homicida, o lector podería verse motivado a le-la novela na súa busca). Sen embargo, o lector de *El túnel* non perde interese como resultado da temperá confesión de Castel. Isto é así debido a que o narrador é consciente de que o interese do lector pode ser mantido cando explora os motivos do narrador e a forma en que cometeu o seu crime (ó respecto, véxase o que sustenta Castel no capítulo 3, p. 64).

**සුදාන, ඔප්පා
සාමාජිකයා**

Wichtige Bem. Valm:

[illegible]

Arthur Luper, 17, to assist in 1964
Prof. Luper, 17, and his wife
Luper

Obtaining Results

[illegible]

١٠٠٠
١٠٠٠

Principles

[illegible]

Ben Ali Rúa -afnabýggur- aðtalur

پیشہ

Deputados congresales de primera instancia, no
 es imposible obtener información en sus
 respectivos en el lugar donde están
 en el lugar de la residencia, no
 de la ciudad de Bogotá, no
 de la ciudad de Bogotá, no



Dúas cartas de Ernesto Sábato dirixidas ó autor do artigo, e fotografía e sinatura do escritor argentino. A primeira das cartas ten unha posdata onde se amosa certo talante humorístico.

Pola súa parte, os capítulos 3 ó 38 exploran a relación entre Castel, María e o mundo que os arrodea. Neles coexisten perspectivas presentes e pretéritas do narrador xunto ás súas constantes afirmacións sobre a obxectividade do seu relato. Nestes capítulos, Castel non evoluciona: el nunca acepta responsabilidade polo seu fracaso con María nin pola trágica fin dela. Esta actitude é especialmente detectable no derradeiro capítulo (pp. 164-165). No capítulo 39, Castel deixa de narra-lo pasado e discute a súa situación despois da morte de María. É daquela cando el cuestiona o sentido da palabra "insensato" coa cal o define Allende. Ó negarse a entende-lo esposo de María, Castel refusa comprende-lo sentido do que ocorreu. Podemos asumir que para el a súa ignorancia o absolve de responsabilidade, condición que recorda os comentarios de Chistopher Norris sobre aquilo que causa as confesións. Se o narratorio ou o lector acepta a ignorancia de Castel, entón o protagonista de *El túnel* conseguiu o seu propósito, logrou que o narratorio ou o lector comparta a súa visión da realidade e, implicitamente, conseguiu afirma-la súa existencia. Non creo, sen embargo, que tal identificación poida ocorrer se se examinan coidadosamente as súas digresións á luz de certos conceptos narratolóxicos que permiten imaxinárnolas conclusións do autor implícito desta novela.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, Mijail, *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, 1989.
- Bal, Mieke, *Teoría de la narrativa*, Madrid, Cátedra, 1985.
- Baquero Goyanes, Mariano, *Estructuras de la novela actual*, Barcelona, Planeta, 1970.
- Brooks, Cleanth, e Robert Penn Warren, *Understanding Fiction*, Nova York, Appleton-Century-Crofts, 1959.
- Calderwood, James L., e Harold E. Toliver, eds., *Perspectives on Fiction*, Nova York, Oxford University Press, 1968.
- Chatman, Seymor, *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*, Madrid, Taurus, 1990.
- *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*, Ithaca, Cornell University Press, 1978.
- Cohn, Dorrit, *Transparent Minds: Narrative Modes for Presenting Consciousness in Fiction*, Princeton, Princeton University Press, 1978.
- Friedman, Norman, *Form and Meaning in Fiction*, Athens, University of Georgia Press, 1975.
- Gelley, Alexander, *Narrative Crossings. Theory and Pragmatics of Prose Fiction*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1987.
- Genette, Gerard, *Figures II*, París, Seuil, 1969.

— *Figures III*, París, Seuil, 1972.

— *Palimpsestos*, Madrid, Taurus, 1989.

Greimas, Algirdas Julien, *Semantique Structurale*, París, Larousse, 1966.

Humphrey, Robert, *Stream of Consciousness in the Modern Novel*, Berkeley, University of California Press, 1954.

Lanser, Susan Sniader, *The Narrative Act: Point of View in Fiction*, Princeton, Princeton University Press, 1981.

Lázaro Carreter, Fernando, *Estudios de poética*, Madrid, Taurus, 1979².

Martin, Wallace, *Recent Theories of Narrative*, Ithaca, Cornell University Press, 1986.

Martínez Bonati, Félix, *La estructura de la obra literaria*, Barcelona, Ariel, 1983³.

Poetics Today, vol. 11, núms. 2 e 4 (1990). [Dous fascículos dedicados á narratoloxía.]

Prince, Gerald, *Narratology: The Form and Functioning of Narrative*, Berlin, Mouton, 1982.

— *A Dictionary of Narratology*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1987.

Rabinowitz, Peter, *Before Reading. Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*, Ithaca, Cornell University Press, 1987.

Ricoeur, Peter, *Time and Narrative*, 2 vols., Chicago, University of Chicago Press, 1984 e 1985.

Rimmon-Kenan, Shlomith, *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*, Nova York, Methuen, 1983.

Sanz Villanueva, Santos, e Carlos J. Barnbachano, eds., *Teoría de la novela*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 1976.

Scholes, Robert, e Robert Kellogg, *The Nature of Narrative*, Nova York, Oxford University Press, 1966.

Spilka, Mark, ed., *Towards a Poetics of Fiction*, Bloomington, Indiana University Press, 1977.

Taca, Óscar, *Las voces de la novela*, Madrid, Gredos, 1978².

Todorov, Tzvetan, *Introduction to Poetics*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1981.

Villanueva, Darío, *El comentario de textos narrativos. La novela*, Gijón, Júcar, 1989.



A ORIXE DA VIDA

Rafael Seoane Prado

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

1.1. A orixe do Universo e da Terra

A orixe última da vida está na formación da materia que a constitúe, momento no cal comezou un proceso continuo que había conducir, ó parecer irremisiblemente, á aparición dos seres vivos cada vez máis complexos. O feito de que poidamos formularnos cál foi a orixe do Universo pon xa unhas certas limitacións ás posibilidades que existen para explica-la súa orixe; tiveron que se da-las condicións que permitiran o posterior desenvolvemento da vida, xa que se non fose así non poderíamos facernos esta pregunta pola sinxela razón de que non existiríamos.

A teoría cosmolóxica máis aceptada actualmente é a do *big bang* ou grande explosión. Segundo esta teoría o Universo era, hai uns 10000 ou 15000 millóns de anos, un punto sen dimensións, de densidade e temperatura infinitas, que nun determinado

momento estoupou e comezou a se expandir. Ó cabo duns 10000 anos do momento inicial, o Universo tería arrefriado abondo como para conter átomos estables e continuar un proceso evolutivo que había conducir á formación de nubes frías de gas e po de elementos sinxelos, fundamentalmente hidróxeno e helio. Estas nubes condensáronse por forzas gravitatorias facendo que os seus núcleos queceran por mor das colisións interatómicas, ata acadaren unha temperatura na que era posible a realización das reaccións nucleares que orixinaron o resto dos elementos coñecidos; estes elementos reaccionaron entre si para formaren algunhas moléculas sinxelas. Baixo certas circunstancias producíanse explosións que sementaban o espacio intergaláctico con estes elementos pesados e moléculas sinxelas. Hai aproximadamente uns 5000 millóns de anos, unha destas nubes de gas e po fríos condensouse e queceu o suficiente para formar no seu centro o Sol. Nos laterais deste disco xiratorio formáronse outros agregados de materia, os

planetesimais, en órbita arredor do sol, que colisionarían e se agregarían para daren lugar ós planetas, nun proceso que durou uns cen millóns de anos.

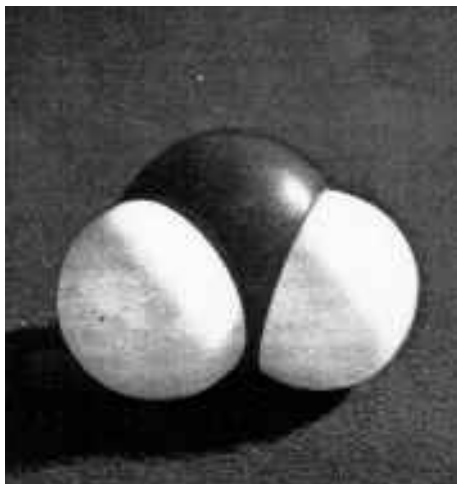
Temos así que, hai aproximadamente uns 4900 millóns de anos existía arredor do sol un corpo esférico duns 12000 km de diámetro e a unha temperatura elevadísima que constituía o embrión do que ía se-lo planeta Terra. Segundo as teorías aceptadas actualmente, nalgún momento un obxecto de gran tamaño colisionou coa Terra en formación, liberando tal cantidade de calor que a terra volveu ó estado fluído e a forza de rotación liberou da súa codia un obxecto duns 6000 km de diámetro que constituiría a Lúa. Neste proceso a Terra perdeu case que tódolos compostos volátiles, entre eles a auga que contiña. Durante os seguintes 600 millóns de anos de vida da Terra, novos impactos de menor entidade e a captación de material das cabeleiras dos cometas achegaron á Terra unha gran cantidade de materia que incluía moléculas orgánicas simples e mesmo a auga que constituiría os océanos. A calor producida polos impactos evaporaba a auga, que se condensaba na atmosfera e caía en forma de interminables chuvias sobre a superficie incandescente da Terra, onde volvía evaporarse. Este ciclo continuou ata que a superficie arrefriou abondo e se formaron os primitivos océanos.

1.2. A vida no Universo: cosmoquímica

O Cosmos está formado por un 92,8 % de hidróxeno, un 7,1 % de helio —os dous elementos máis sinxelos— e un 0,1 % do resto dos elementos, nunha orde de abundancia inversa ó seu peso atómico, xa que os elementos pesados se forman por reaccións nucleares a partir dos máis lixeiros. Un detalle de interese é que os elementos máis abundantes do Universo (He, H, O, S, C e P) sexan, agás o He, os elementos base de tódolos compostos orgánicos, que deben ser, xa que logo, moi abundantes no Cosmos. De feito, as cinco primeiras moléculas detectadas no po intergaláctico son amoníaco, auga, formaldehído, ácido cianhídrico e cianoacetileno, que deberon desempeñar un papel crucial na síntese das primeiras biomoléculas. Se engadimos a isto a composición do 5 % dos meteoritos, as chamadas **condritas carbónáceas**, moi ricos en compostos orgánicos como aminoácidos formadores de proteínas e outros de interese biolóxico, teremos que recoñecer que, haxa ou non vida noutros planetas, a composición química do Universo é moi uniforme e contén cantidades elevadas dos compostos básicos da vida.

1.3. O problema da definición da vida

Para podermos establecer cál foi a orixe da vida temos primeiro que lograr unha correcta definición dela, noutras palabras, temos que poder



Modelo dunha molécula de auga. A auga é un dos cinco compoñentes principais para a síntese das primeiras biomoléculas

establecer claramente a diferenca entre o vivo e o non vivo. Quizais un dos paradoxos máis chocantes da bioloxía moderna é que non sexa capaz de establecer unha perfecta definición do seu obxecto de estudio e teña que recorrer, para facelo, ó auxilio doutras disciplinas como poden se-la filosofía ou a termodinámica.

As dificultades á hora de defini-la vida xorden por non existir uniformidade ningunha en manifestacións tan diferentes coma un rato, un virus, unha árbore, unha célula embrionaria, unha bacteria ou un home en coma. Malia estas dificultades, adoita haber coincidencia en que o fenómeno vital require un certo ordenamento estrutural, cunha organización extremadamente

complexa. Existe tamén acordo xeral en que os seres vivos se caracterizan polo que A. L. Leningher denomina **lóxica molecular da vida**; así, un organismo vivo contén unhas estruturas e moléculas cunha función ou funcións específicas necesarias para o mantemento da súa complexidade estrutural e a produción de réplicas exactas de si mesmo. A vida, ademais, non está dispersa no espazo, senón localizada en sistemas discretos, espacialmente illados do medio exterior co que manteñen unhas interaccións limitadas.

A pesar da dificultade, moitos autores intentaron defini-la vida. Califano definiu como ser vivo todo aquilo que transforma a enerxía; esta definición é tan simple que poden considerarse incluídos nela fenómenos tan dispares como un incendio, o mar ou un reactor nuclear. Oro afirma que un ser vivo é aquel capaz de se reproducir, mutar e reproduci-las súas mutacións dando lugar, a través dun proceso de selección natural, a outros organismos mellor adaptados ó ambiente. Esta definición máis concreta cá anterior podería, levada ó límite, deixar fóra do contexto do vivo un ser estéril como a mula que, sen embargo, está formada por unidades máis pequenas que si están vivas (as células). ¿Pode aceptarse que a acumulación de estruturas vivas dean lugar a unha estrutura non viva?

Poida que sexa a termodinámica a disciplina que mellor pode defini-la

vida. Van Holde define o ser vivo como aquela porción do Universo que constitúe un sistema termodinamicamente aberto, rodeado por unha interfase semipermeable, con algún mecanismo de reprodución do todo ou da parte, e que degrada enerxía para crear e mante-la súa orde interna. Esta definición podería incluso apoiar-la hipótese de *Gaia*; é dicir, a Terra no seu conxunto é un enorme organismo, ou un sistema interactivo composto por organismos, que é quen de controlar e regula-la súa propia composición e que se cadra algún día se reproduza nalgũa colonia espacial.

Para segui-lo proceso de evolución bioquímica que se explicará a continuación, consideraremos que, coa excepción dos virus —estructuras que algúns autores non consideran estrictamente “seres vivos”—, tódolos seres vivos están compostos en todo ou en parte por células vivas. Unha célula é unha estrutura illada do medio exterior por unha membrana semipermeable composta por lípidos, que contén nos seus ácidos nucleicos a información necesaria para o seu funcionamento e perpetuación. Esta información só é útil cando é traducida a proteínas, especialmente encimas, que aceleran (catalizan) as reaccións biolóxicas e utilizan a enerxía almacenada en forma de enlaces fosfato de alta enerxía no ATP para mante-la estrutura organizada da célula e sintetizar novas macromoléculas.

1.4. Antigüidade da vida na Terra

Os primeiros fósiles orgánicos coñecidos datan duns 3500-3800 millóns de anos e constitúen uns agregados granulares de materia orgánica altamente carbonizada e organizada en pequenas vesículas esféricas e ocas similares ás actuais cianobacterias. Non se discerniu ata agora se proceden de meros procesos fisicoquímicos ou son xa verdadeiramente biolóxicos, aínda que algúns parámetros estatísticos apoian a súa orixe biolóxica. Mesmo sendo os fósiles máis antigos dos coñecidos, a súa estrutura é xa complexa de máis como para aceptar que foran os primeiros seres vivos na Terra, polo que debemos supoñer que a vida se orixinou hai máis de 3500 millóns de anos, é dicir, menos de 1000 millóns de anos despois da formación da Terra. Os primeiros fósiles plurinucleares datan de hai 800-1000 millóns de anos, aínda que debido a que a fosilización require condicións moi especiais, puideron existir antes.

1.5. Evolución histórica das teorías sobre a orixe da vida

Desde que o desenvolvemento da filosofía e a ciencia experimental permitiu a aparición de teorías alternativas á creación directa por unha divindade todopoderosa, postuláronse diferentes hipóteses para a orixe da vida na Terra. Desde a Grecia clásica e ata mediados do século XVIII sostívose a teoría da xeración espontánea, segundo



Nesta miniatura móstrase Cristo empregando un compás para reconstruí-la creación do Universo a partir do caos primixenio. *O Creador. Bible Moralisée*. Francia. Século XIII.

a cal os seres vivos podían xurdir da materia orgánica en descomposición. O desenvolvemento do método científico e a súa aplicación por Redi, Spallanzani e Pasteur durante os séculos XVIII e XIX desbotaron esta posibilidade.

O abandono da teoría da xeración espontánea permitiu que gañasen forza teorías alternativas ou ata totalmente opostas, como o pensamento vitalista segundo o cal para a produción dos compostos orgánicos non abundaban os meros procesos físico-químicos senón que era precisa unha **forza vital**. Esta teoría abandonouse cando Wöhler sintetizou un produto orgánico, a urea, a partir de reactivos plenamente inorgánicos. A forza que a teoría vitalista chegou ter reflíctese na frase de Huxley: “A materia viva nace sempre doutra vida preexistente”. En 1865, Ritcher propuxo a teoría da **panspermia**, segundo a cal a Terra tería recibido a vida en forma de xermes procedentes doutros planetas e transportados ata ela nos meteoritos ou polo vento solar. A teoría da panspermia foi tamén defendida polo sueco Svante Arrhenius, e en 1966 Robinson postulou que os xermes da vida estaban xa presentes nos planetesimais que orixinaron a Terra. En 1973 dous científicos da importancia de F. H. C. Crick e L. E. Orgel lanzaron, quizais como un reto á imaxinación científica, a teoría da panspermia dirixida, segundo a cal a Terra tería sido sementada

por seres intelixentes procedentes doutros planetas. Debido á falta de probas a favor ou en contra da panspermia e a que, de ser certa, o único que fai é pospoñer-lo problema da orixe da vida a outro tempo e outro lugar, centráremonos desde agora na hipótese da evolución bioquímica.

O primeiro enfoque verdadeiramente bioquímico da orixe da vida deuno o ruso A. I. Oparin, quen postulou en 1924, case simultaneamente co inglés Haldane, a primeira teoría da orixe da vida como resultado dun proceso de evolución química prebiótica. Estes precursores diferían nun punto que segue hoxe a suscitar discusións e controversia entre os teóricos da orixe da vida. Para Haldane o primeiro ser vivo foi unha molécula de material xenético autorreplicable ou xene espiro; pola contra, para Oparin sería unha estrutura illada do medio externo e dotada dun sinxelo metabolismo, o **protobionte** ou **proxenote**. Pero tamén é posible, e mesmo probable, a evolución paralela do metabolismo proteico e do material xenético.

2. SÍNTESE ABIÓTICA DE BIOMOLÉCULAS

2.1. Condicións ambientais da Terra primitiva

Das tres partes da litosfera ou parte sólida da Terra (núcleo, manto e codia), só a codia puido ter importancia no desenvolvemento da vida.

Actualmente está formada por silicatos de aluminio, sodio e potasio, e non hai razón para supoñer que a súa composición primitiva fora diferente de como é na actualidade. A natureza química dos compostos carbonados da litosfera prebiótica non é descoñecida, aínda que debido á enorme abundancia de compostos orgánicos sinxelos no Universo podemos pensar que a litosfera primitiva tiña unha certa riqueza en compostos orgánicos debida, ou polo menos incrementada, pola achega realizada polos meteoritos como as condritas carbonáceas.

Unha vez que a superficie terrestre arrefriou o suficiente para permitir que a auga permanecese en estado líquido, esta foi acumulándose nas cavidades da coida formando os primitivos océanos, que axiña terían un volume e composición química similares ós actuais. Os gases liberados pola actividade volcánica e a retención do osíxeno nos minerais da codia conferían á atmosfera un carácter reductor, moito menos agresivo para as moléculas biolóxicas cá actual atmosfera oxidante.

Na Terra primitiva existía unha gran variedade de fontes de enerxía capaces de favorecer as reaccións de formación das moléculas orgánicas; entre elas destacarían a radiación solar, en especial a radiación UV que penetraría facilmente na atmosfera xa que non existía a capa de ozono que

actualmente a filtra, e mailas descargas eléctricas atmosféricas. Outras fontes de enerxía como os volcáns, o vento solar e as ondas de choque producidas polas caídas de meteoritos, moi abundantes nun sistema solar aínda novo, completaban as fontes de enerxía presentes.

2.2. Formación abiótica dos monómeros bioquímicos

Os seres vivos están constituídos fundamentalmente por moléculas orgánicas de gran tamaño, as **macromoléculas**, formadas polo encadeamento de moléculas de menor tamaño denominadas monómeros. As macromoléculas pertencen fundamentalmente a catro tipos diferentes: **proteínas**, compostas pola polimerización de decenas ou de centos dos vinte eun aminoácidos proteinoxénicos; os **polisacáridos**, compostos pola polimerización duns vinte tipos de azucres diferentes, os **ácidos nucleicos**, formados polos nucleótidos, os cales están formados pola unión dunha das cinco posibles bases nitroxenadas (adenina, timina, citosina, guanina e uracilo) a un azucre (ribosa no caso do ARN e desoxirribosa no caso do ADN) e os **lípidos**, obtidos pola unión de polialcois e ácidos graxos. Para que a vida puidese aparecer na Terra terían que formarse primeiro estes monómeros ou piares básicos das macromoléculas. Parece polo tanto que a vida puido orixinarse na Terra porque nunha primeira fase de evolución prebiótica as

m o l é c u l a s precursoras da atmosfera formaron unha ampla variedade de moléculas orgánicas sinxelas que incluían estes monómeros bioquímicos.

As moléculas máis importantes para a síntese prebiótica de moléculas orgánicas (cianhídrico, cianoacetileno, formaldehído amoníaco e auga) son moi abundantes no Universo e existen numerosos experimentos, como os realizados por Miller, Fox, Oró e outros autores, que, imitando as condicións da Terra primitiva e utilizando unha mestura destes compostos, obtiveron aminoácidos, hidroxiaácidos, bases nitroxenadas, polialcois e ácidos graxos. Aínda máis, os compostos obtidos nestes experimentos son practicamente os mesmos que compoñen as condritas carbonáceas, o que apoia a ubicuidade da súa formación no Cosmos. Para que estes produtos non fosen destruídos de novo, as condicións de temperatura, pH e poder de oxidación debían ser pouco agresivas.

Obtivéronse experimentalmente, ou polo menos coñécense, reaccións que ó funcionar nas condicións da Terra primitiva permitirían obter moitos destes monómeros: case tódolos aminoácidos que forman proteínas e algúns outros que, aínda que non forman proteínas, cumpren outras importantes funcións nos seres vivos, as bases nitroxenadas que constitúen os nucleótidos, moitos azucres, pero non

a ribosa que intervéen na formación dos ácidos nucleicos, ácidos graxos e polialcois. Se ben a formación prebiótica de bases nitroxenadas é relativamente sinxela, non se conseguiu explicar polo de agora a formación dos nucleótidos (asociación dunha base e un azucre, ribosa no ARN e desoxirribosa no ADN), forma na que se atopan nos ácidos nucleicos. Si se obtiveron, sen embargo, os “nucleopéptidos” formados pola unión de aminoácidos e bases nitroxenadas; a posible explicación disto discutirase máis adiante.

Outros compostos de interese para os cales é doado atopar unha explicación na formación da Terra primitiva son os polifosfatos; os seus enlaces de alta enerxía terían permitido almacenala enerxía necesaria para a formación de moléculas complexas. Non debemos esquecer que a principal moeda de enerxía na célula actual é un enlace fosfato de alta enerxía, o do ATP.

2.3. Aparición dos biopolímeros

Vimos xa como tódolos piares das macromoléculas biolóxicas, quizais coa excepción dos nucleósidos, puideron ser sintetizados por medios abióticos. Imos comentar agora a forma en que estes monómeros puideron unirse entre si para daren lugar ás macromoléculas. Todas elas poden formarse a partir dos monómeros por reaccións que consomen enerxía e liberan auga; isto quere dicir que en presenza de auga as

macromoléculas tenden a romperse liberando enerxía. Os seres vivos actuais superan estes problemas realizando a reacción mediante intermediarios con enlaces fosfato de alta enerxía. Na Terra primitiva os polifosfatos poderían ter permitido este tipo de reacción, pero requiren sistemas bastante complexos, difíciles de explicar en condicións prebiolóxicas.

Outra estratexia para a síntese prebiótica de macromoléculas puido se-la de realiza-la condensación en ausencia de auga, pero a síntese dos monómeros necesita, polo contrario, realizarse en solución acuosa. Estas dificultades superaríanse baixo ciclos periódicos de deshidratación e rehidratación asociados á evaporación e condensación que teñen lugar no día e a noite. Como veremos máis adiante, estes ciclos de deshidratación-rehidratación explican moitos aspectos da evolución prebiótica e é hoxe a teoría máis aceptada. Comentaremos a seguir o estado dos coñecementos actuais sobre a síntese prebiolóxica dos catro tipos de macromoléculas.

Proteínas: xa se describiron procesos prebióticos que explicarían a condensación de aminoácidos en cadeas máis ou menos longas; ata se obtiveron polímeros de aminoácidos proteinoxénicos, os **proteínoides térmicos**, que serven como axentes nutritivos a bacterias e animais superiores, aínda que a súa capacidade nutritiva é inferior á

das proteínas actuais, e presentan tamén certas propiedades catalíticas e hormonais, se ben estas propiedades están moito menos refinadas ca nas proteínas actuais.

Ácidos nucleicos: para explicala súa orixe existen máis problemas. Os actuais polinucleótidos caracterízanse por presentaren enlaces entre os átomos da posición 3' do azucre dun nucleótido e a posición 5' do azucre do nucleótido seguinte. Aínda que moitos experimentos de simulación das condicións prebióticas renderon polímeros de nucleótidos, na maioría dos casos os enlaces establecíanse en posicións diferentes ás biolóxicas. Podemos resumir entón que, como sucede coa formación dos seus monómeros, os nucleósidos, a condensación de nucleótidos en condicións prebiolóxicas é un problema que require aínda unha solución definitiva. Estas dificultades dan nova forza á hipótese proposta por Nielsen de que un tipo molecular hoxe existente nos seres vivos, os ácidos peptidonucleicos (APN), poderían ter sido os portadores iniciais da información xenética. Estes compostos son capaces de formar dobres hélices complementarias similares, pero moito máis estables cás dos ácidos nucleicos actuais (ADN e ARN) en condicións prebiolóxicas.

Polisacáridos: o termo de polisacáridos resérvase para aqueles polímeros de monosacáridos ligados por enla-

ces glicosídicos, os máis abondosos nos organismos vivos. Con todo, a maior parte dos polímeros obtidos en simulación das condicións prebióticas posúen enlaces doutros tipos diferentes. Só a polimerización térmica produce polímeros semellantes ós polisacáridos biolóxicos, variando o peso molecular dos produtos de condensación en relación directa coa temperatura de reacción. Novamente este dato apoia a importancia dos ciclos de deshidratación-rehidratación na formación dos biopolímeros ou macromoléculas.

Lípidos: os lípidos esenciais para a formación das membranas biolóxicas foron obtidos en diferentes experimentos de simulación das condicións prebióticas, e mesmo algúns deles se organizaron en vesículas pechadas do tipo dos liposomas.

3. BIOXÉNESE

3.1. Características termodinámicas do ser vivo

Unha das principais propiedades das pequenas porcións de materia que constitúen os seres vivos é a súa capacidade para perpetuárense, propagárense e acadaren un alto grao de complexidade nun universo que tende a alcanzal-lo máximo de desorde. Para que nalgún momento se puidese formar a primeira estrutura organizada “proto-biótica”, esta debía poder intercambiar materia e enerxía co seu contorno, de

xeito que a súa maior orde provocase unha desorde meirande do seu contorno por disipación da enerxía liberada. Para que isto fose posible debía estar illado do “resto do Universo” por unha membrana semipermeable que permitise o paso dunhas substancias e non doutras. Finalmente, tiña que ser capaz de dividirse posto que, como a superficie crece na relación do cadrado mentres que o volume o fai en relación do cubo, un sistema non pode medrar indefinidamente. A partir dun determinado tamaño a superficie sería demasiado pequena para permitir un intercambio suficiente de materia e enerxía co contorno. Para lograr manter a súa complexidade, o protoorganismo debía xa que logo consumir enerxía, estar illado do seu contorno e ser quen de se dividir.

3.2. Formación de microestructuras organizadas: o protoorganismo

A orixe da vida, tal e como hoxe a coñecemos, non dependeu da aparición dunha simple molécula autorreplicativa, senón máis ben da evolución dun sistema de moléculas interdependentes pero illado do seu contorno. Polo tanto, un aspecto crucial na orixe da vida foi a aparición de sistemas illados rodeados dalgún sistema membranoso. Un dos conceptos que máis dificultades puxo ó entendemento da orixe da vida foi cómo as macromoléculas puideron ordenarse nunha entidade tan complexa como un organismo

vivo. Esta gran dificultade desapareceu ó se realiza-los primeiros experimentos de autoensamblaxe, nos cales certas macromoléculas en solución se autoorganizan axiña en estruturas fixas. Os principais modelos de estruturas autoensambladas prebiolóxicas son as gotas de coacervados (formados por polisacáridos e proteínas), as microesferas proteinoides (formadas por proteinoides térmicos) e os liposomas (formados por lípidos similares ós das actuais membranas biolóxicas). Obtivéronse estruturas destes tres tipos capaces de medrar, realizar certo metabolismo e dividírense; existen argumentos a prol e en contra de calquera delas como orixe da primeira estrutura protobiolóxica.

O protoorganismo tiña que ser capaz tamén de utiliza-la enerxía para sintetizar biomoléculas, medrar e finalmente dividirse. Como xa dixemos, nas células actuais esta enerxía provén do enlace fosfato de alta enerxía do ATP. Esta molécula xérase en tódalas células gracias a un sistema de bombeo de ións entre ámbolos lados da membrana. Así, un sistema proto-celular puido aproveitar un sistema deste tipo para sintetizar ATP, ou máis probablemente pirofosfato inorgánico menos complexo, e utilizar esta enerxía para a síntese de novos compostos.

3.2.1. ¿Onde se formaron as protocélulas?

As ideas tradicionais sobre a



Modelo dunha molécula de ADN que ven a se-lo soporte da información xenética. Pode chegar a ter decenas de milleiros de átomos.

orixe da vida sitúan o nacemento das protocélulas en medios anaerobios a elevada temperatura, que xurdiron en ambientes similares ós dos primeiros fumeiros submariños actuais.

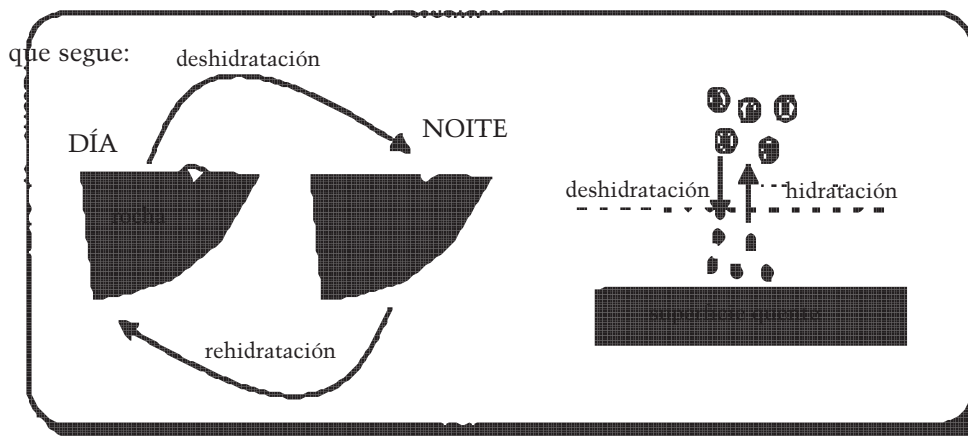
A orixe anaerobia da vida apóiase,

non só en toda a discusión química sobre a orixe dos compostos orgánicos na terra primitiva, senón tamén en datos dos propios seres vivos. Así, o eixe central da ruta principal de obtención de enerxía por tódolos seres vivos, a glicólise, é fundamentalmente anaerobia e unha das encimas máis antigas implicadas na síntese de desoxirribonucleótidos funciona tamén en condicións anaerobias, o que suxire que o paso do ARN ó ADN como soporte da información xenética tivo lugar en condicións anaerobias. Debido a todo isto, hoxe existen poucas dúbidas sobre esta orixe anaerobia.

Non ocorre o mesmo, sen embargo, con respecto á orixe “quente”. A prol desta hipótese está o feito de que as análises de similitudes xenéticas sitúan na base dos troncos filoxenéticos a tódolos organismos, tanto bacterias coma arqueobacterias hipertermófilas, é dicir, que viven a elevadas temperaturas. Así e todo, estes hipertermófilos comparten co resto dos seres vivos moitas das súas características fundamentais. Máis aínda, unha encima crucial para estabiliza-lo ADN dos hipertermófilos, a **xirasa reversa**, parece provir da combinación de dous xenes (helicasa e topoisomerasa) presentes en bacterias que viven a temperaturas medias. Polo tanto, tamén é posible que a hipertermofilia sexa o resultado dunha adaptación secundaria de poboacións máis antigas fronte a

modificacións ambientais drásticas como puideron se-lo quentamento dos océanos debido ós impactos de obxectos siderais durante os primeiros períodos do establecemento da vida. Segundo esta hipótese, estas variacións farían desaparecer os antepasados mesófilos máis antigos e permitirían só a supervivencia dos adaptados ás elevadas temperaturas, dos cales descenderían posteriormente o resto dos seres vivos.

É difícil imaxinala formación das protocélulas nun ambiente oceánico, pois vimos que a formación dos biopolímeros requiriu, posiblemente, a existencia de ciclos de deshidratación e rehidratación e, ademais, é moi pouco probable que a primeira cuberta semipermeable estivese perfeccionada abondo como para sobrevivir no medio oceánico. A situación é moito máis favorable en pequenas masas de auga sometidas a evaporación e rehidratación. Tanto as gotas de auga apreixadas nas cavidades das rochas coma as pequenas gotas de auga suspendidas na atmosfera presentan as condicións requiridas. Os sistemas iniciais serían abertos e susceptibles dunha selección natural prebiolóxica ou **evolución molecular**. Só cando lograsen acadar un nivel de complexidade suficiente para realizar ciclos autocatalíticos poderían chegar a sobrevivir no océano primitivo. Estes dous hipotéticos modelos represéntanse no esquema



3.3. Selección química e evolución molecular

Estes dous procesos foron os únicos que puideron existir antes da aparición do material xenético como almacén da información. Así, os microsistemas que por azar contivesen catalizadores capaces de realizar polimerizacións “útiles” sobrevivirían máis cós restantes. As posibilidades de supervivencia estarían daquela directamente relacionadas coa complexidade e eficiencia do seu primitivo metabolismo. Durante moito tempo a forte selección química favorecería os microsistemas que daban tomado substancias e enerxía do contorno e transformalas en substancias promotoras da supervivencia non só deles, senón tamén dos sistemas producidos polo seu fraccionamento ó acadaren un tamaño excesivo. Neste punto é interesante sinalalo feito de que algunhas proteínas poden sintetizarse bioloxicamente sen necesidade dun molde

xenético, e que as microesferas proteínicas e os coacervados presentan mecanismos de reprodución que non precisan a existencia de material xenético.

A evolución molecular suscita, sen embargo, un problema grave. A gran cantidade de posibilidades isoméricas das macromoléculas faría da evolución ó azar un proceso tan lento que sería imposible aceptar que os primeiros seres vivos puidesen aparecer só mil millóns de anos despois da formación da Terra. Isto obriga a pensar que a evolución das macromoléculas non foi un mero proceso ó chou, senón que foi un proceso máis ou menos determinado. Un factor de grande importancia puido ser que certas combinacións estaban termodinamicamente favorecidas para as reaccións de condensación; isto podería explicar tamén a quiralidade das moléculas biolóxicas,

é dicir, que os seres vivos conteñan só unha das dúas posibles conformacións simétricas dos aminoácidos, azucres e ácidos nucleicos.

3.4. Orixe e evolución do código xenético

A evolución dos primeiros proto-biontes tivo que ser moi lenta, xa que ó non existir un mecanismo de almacenamento da información, moitas das vantaxes adquiridas podían perderse ó non seren transmitidas á xeración seguinte. Este problema resolveuse coa aparición do material e do código xenético como soportes da información da vida.

Xa vimos que no medio primitivo podían existir curtos polímeros de ARN e, se cadra, de APN cunhas certas posibilidades de autorreplicación. Existían tamén proteínoides con certa capacidade catalítica. Nalgún momento o azar reuniu nun mesmo microsistema inicial (fose este unha microesfera proteinoide, un coacervado ou un liposoma) un ácido nucleico de interese evolutivo e un proteinoide que favorecese a súa replicación. Esta sería a orixe da primeira célula dotada de material xenético. Non existen probas da existencia de protocélulas con APN, pero a capacidade de transferir información de APN a ARN, a existencia de ARN con actividade catalítica e o feito de que a polimerización de ADN non poida ter lugar sen un cebador previo de ARN suxiren que, existira ou non

un mundo de APN, dos dous soportes actuais da información xenética é o ARN o máis antigo.

Pero a importancia do almacén de información só se acadou cando se logrou pasa-la información a función, é dicir, cando a información do ARN ou ADN puido transferirse á conformación dunha proteína. Isto só puido suceder coa aparición do código xenético. Novamente o funcionamento dos seres vivos actuais apoia a existencia dun “mundo de ARN” anterior ó ADN. A fábrica de proteínas, o ribosoma, está formado por un ARN (coa función catalítica) e proteínas coa única función de aumenta-la fidelidade do proceso de tradución, podemos imaxinar entón un “protorribosoma” como unha molécula de ARN capaz de cataliza-la unión de aminoácidos para sintetizar proteínas.

Discutiuse se o código xenético ten a actual configuración por azar ou porque é a única, ou a que mellor pode funcionar. Algúns datos suxiren que o código xenético se trata dun accidente conxelado, pero outros parecen indicar que tivo, na súa orixe, que utiliza-la clave que segue utilizando na actualidade.

Os primeiros procesos de tradución e de replicación do ARN, en ausencia de proteínas catalíticas especializadas, serían moi pouco precisos e cometerían moitos erros. Este problema

solucionouse coa aparición do ADN de dobre cadea, moito máis estable e de maior fidelidade de copia, como soporte da información xenética. Sen embargo, este refinamento do almacén de información suscitou un novo problema: a gran fidelidade dos mecanismos de transmisión da información obrigou a buscar novos medios de asegurala variabilidade necesaria para que a evolución puidese continua-lo seu curso. Fixeron a súa aparición os mecanismos de intercambio de información xenética entre individuos diferentes, o que se coñece como recombinación xenética.

3.5. A evolución celular

Unha vez formada a protocélula, iniciárase a evolución celular que levaría á aparición de células cada vez máis complexas e, posteriormente, dos seres pluricelulares. Un aspecto crucial desta evolución foi o incremento da información xenética contida en cada célula. O proceso máis eficaz e rápido para o aumento desta información nun mundo procariota é a duplicación de xenes e a posterior evolución independente de cada un deles. Os eucariotas desenvolveron posteriormente un novo mecanismo moi eficaz de aumento e intercambio da información xenética: a reprodución sexual, que implica a fusión da información xenética de dúas células completas. Estudos recentes apoian a importancia da duplicación xénica na evolución

celular, por exemplo, o 40 % das proteínas da bacteria *Escherichia coli* semellan se-lo resultado de procesos de duplicación duns poucos xenes iniciais. Este mecanismo parece estar detrás de moitos aspectos comúns á estrutura de proteínas, moi conservados ó longo da evolución. Aínda máis, a duplicación xénica ten lugar espontaneamente nun de cada 10000 xenes en cada duplicación celular, o que permitiría, mesmo cos cálculos máis conservadores, o paso en só uns 10 millóns de anos dun ser extremadamente sinxelo duns 100 xenes (pouco máis ca un virus complexo actual) a un organismo complexo duns 7000 xenes, similar a unha cianobacteria.

3.5.1. A primeira protocélula: ¿proxenote ou cenancestor?

Inicialmente considerouse a primeira protocélula como unha estrutura moito máis sinxela cá máis simple célula actual, que incluíría un sistema aínda rudimentario de tradución da información xenética en moléculas cunha determinada función. Esta estrutura denominouse **proxenote**. Sen embargo, estudos recentes sobre os aspectos comúns ás tres grandes ramas dos seres vivos actuais: bacterias, arqueobacterias e eucariotas, suxiren que o antepasado común a tódalas formas de vida coñecidas era unha célula relativamente complexa con sistemas refinados de duplicación e tradución da información xenética, rutas metabólicas de obtención de

enerxía bastante elaboradas e ata sistemas de resposta ás variacións do contorno. Este cadro fai supor que o antepasado común de tódolos seres vivos actuais era unha entidade cunha complexidade, adaptabilidade e potencial evolutivo semellante ás actuais bacterias. O proxenote, tal e como se describiu máis arriba, se algunha vez existiu, extinguiuse moito antes da separación das tres principais ramas evolutivas, cun antepasado común que foi denominado por Fitch e Upper como **cenancestor**, utilizando un prefixo grego que pode ser traducido tanto por “último” coma por “común”.

3.5.2. O paso da anaerobiose á aerobiose

Xa vimos como se puideron formar os primeiros seres vivos unicelulares. Estes seres vivían nun mundo sen osíxeno atmosférico e moi rico en substancias orgánicas formadas por procesos non biolóxicos; debían ser, polo tanto, heterótrofos anaerobios, é dicir, utilizarían como fonte de carbono a rotura química de moléculas orgánicas sen a utilización do osíxeno.

Co tempo, a materia orgánica abiótica foise consumindo e os seres autótrofos, é dicir, os que poden utilizar a materia inorgánica para a formación de moléculas orgánicas, conseguiron unha gran vantaxe evolutiva. Nalgún momento apareceu unha nova forma de obter a enerxía necesaria para a síntese da biomasa, a **fotosíntese**, que permitiu

aproveita-la enerxía da luz solar para a síntese de moléculas orgánicas por medios biolóxicos. Este feito foi crucial para toda a evolución posterior da Terra e a vida sobre ela, pois o osíxeno liberado como subproduto acumulouse na atmosfera, a cal pasou de ser reductora a posuír un carácter oxidante. O osíxeno atmosférico transformouse en ozono por acción da luz UV e constituíuse a capa de ozono que protexe hoxe a Terra das radiacións UV solares, o que favorece a estabilidade da información xenética. Nun principio os seres vivos deberon adaptarse só a tolera-la presenza do osíxeno, pero máis tarde algúns empezaron a utilizalo como aceptor de electróns nas reaccións de oxidación dos hidratos de carbono. A vantaxe evolutiva dos seres aerobios foi enorme, eran capaces de obter 18 veces máis enerxía pola oxidación de cada molécula na respiración aerobia.

3.5.3. Aparición da célula eucariota

Os seres vivos iniciais tiñan unha estrutura moi sinxela e carecían de membranas internas, especialmente da nuclear que separa o material xenético do resto da célula; eran **procariotas**. Nalgún momento da evolución, hai uns 3000 millóns de anos, deuse o paso á formación da célula **eucariota**, capaz de alcanzar un tamaño unhas 10000 veces maior e, polo tanto, moito máis complexa.

Unha hipótese con grande aceptación sobre a orixe da célula eucariota

—dotada dunha membrana nuclear e un complexo sistema de orgánulos delimitados por membranas— é a da **endosimbiose**. Esta teoría postula que os orgánulos da célula eucariota dotados de ADN propio (cloroplastos e mitocondrias), e mesmo algúns sen contido de ADN como os peroxisomas, non serían máis ca procariotas que se adaptaron a vivir no interior dunha célula maior, tamén procariota e carente de parede externa ríxida, o **urcariota**, que debía ter unha organización moi similar á dos actuais *Mycoplasmas*. Esta hipótese non explica as grandes diferencias que existen entre procariotas e eucariotas a nivel molecular, xa que postula unha orixe procariota para as dúas estruturas simbióticas que orixinaron a célula eucariota. O descubrimento das arqueobacterias botou nova luz sobre o problema. Estes organismos presentan unhas características moleculares similares ás dos eucariotas pero cunha estrutura procariota, e permite establecer a orixe da célula eucariota como a endosimbiose de organismos procariotas (que formarían algúns dos orgánulos) e un proxenote proveniente probablemente dunha arqueobacteria.

Segundo esta hipótese, a perda da parede permitiría a aparición de ondulacións na membrana que aumentarían a superficie de intercambio e, xa que logo, permitirían que as células acadaran un tamaño maior e unha maior complexidade antes de teren

que dividirse. En certo momento a célula eucariota foi quen de internar vesículas da súa propia membrana e dixerir alimentos no seu interior, é dicir, fíxose fagocítica. Este paso foi crucial para o desenvolvemento da célula eucariota tal e como hoxe a coñecemos; por unha parte permitiulle dotarse de sistemas internos de membranas cos que illa-los diferentes compartimentos encargados de realizar as distintas funcións celulares, e por outra forneceulle o mecanismo polo cal incorporar no seu interior células procariotas de menor tamaño, capaces de realizar diferentes funcións de interese para a célula. Os primeiros quizais fosen os peroxisomas, que dotaron o urcariota da capacidade de elimina-lo osíxeno, tóxico para as células anaerobias primitivas; en fases posteriores incorporaríanse as mitocondrias e os cloroplastos, capaces de realizar a respiración aerobia e a fotosíntese respectivamente. Co paso do tempo a información xenética do endosimbionte trasladárase do orgánulo ó núcleo da célula, de tal xeito que os endosimbiontes máis antigos, os peroxisomas non conteñen xa material xenético, mentres que os máis recentes, mitocondrias e cloroplastos, aínda conteñen maquinaria xenética propia. Esta hipótese explicaría a existencia en células eucariotas de xenos tipicamente eubacterianos, arqueobacterianos e propiamente eucariotas.

3.5.4. Os seres pluricelulares

Unha vez formada a célula eucariota aeróbica, cunha gran capacidade de obtención de enerxía e unha estabilidade da información xenética acompañada dunha certa variabilidade por recombinación, a evolución acelerouse para dar paso ós seres vivos pluricelulares. Chama a atención o feito de que só tiveran que transcorrer mil millóns de anos desde a formación da terra ata a aparición da primeira célula, un período de tempo similar para o paso dos primeiros seres pluricelulares ata o home e, sen embargo, foron necesarios 3000 millóns de anos para o paso da

organización unicelular á pluricelular. A evolución dos seres vivos pluricelulares axústase á clásica evolución darwiniana e sae xa do obxectivo do presente traballo. Mencionaremos só que parece moi probable que o salto ós organismos pluricelulares tivese lugar moitas veces ó longo da evolución, polo menos unha que separou os seres pluricelulares fotosintéticos e outra que separou os pluricelulares non fotosintéticos.

Un cadro resumo de tódolos procesos que conduciron á vida tal e como a coñecemos hoxe sería:

Millóns de anos	Suceso	Atmosfera
10000	Orixe do universo	Non existe
5000	Formación da Terra	Carente de osíxeno
5000 - 4000	Acumulación de materia orgánica	
¿4000?	Aparición da protocélula	
¿3800?	Separación do reino eubacteriano do tronco evolutivo	
¿3700?	Separación entre o reino arqueobacteriano e o precursor eucariota	
2500 - 2000	Aparición do fagocito anaerobio precursor dos eucariotas (urcariota)	Cada vez con máis osíxeno
2000	Primeiras células fotosintéticas	
2000 - 1500	Endosimbiose: aparición da célula eucariota	Rica en osíxeno
1500	Primeiros seres pluricelulares	
1500 - 1000 animal, vexetal e fungos	Separación dos catro reinos eucariotas: protista, animal, vexetal e fungos	
1000 - 0	Diversificación dos seres pluricelulares	

BIBLIOGRAFÍA

Dickerson, R. L., “La evolución química y el origen de la vida”, *Investigación y Ciencia*, 26, p. 34.

“El origen de la célula eucariota”, *Investigación y ciencia*, 237, p. 18.

“En el principio”, *Investigación y ciencia*, 237, p. 18.

Fox, S. W., K. Dose, *Molecular Evolution and the Origin of Life*, revised edition (ed. Marcel Dekker), inc Nova York.

Gale, G., “El principio antrópico”, *Investigación y ciencia*, 65, p. 94.

Gavaudan, P., *Biogenèse: Colloque su les systèmes biologiques élémentaires et la biogenèse*, París, Ed. Masson.

H. O. Halvorson and K. E. Van Hole, Alan R. Liss (ed.), *The Origins of Life and Evolution*, inc Nova York.

Hofstadter, D. R., “¿Es arbitrario el código genético?”, *Investigación y ciencia*, 68, p. 112.

ISSOL 93. Reunión de la Sociedad Internacional para el estudio del Origen de la Vida. Número monográfico de Microbiología SEM, Xuño, 1995.

Joël de Rosnay, *Orígenes de la vida*, Barcelona, Ed. Martínez Roca.

Kimball, A. P., and J. Oró (ed.), *Prebiotic and Molecular Evolution*, North Hollans Publishing Co Amsterdam.

Leningher, A. L., *Bioquímica*, Ed. Omega (2ª ed.).

Schopf, J. W., “La evolución de las células primitivas”, *Investigación y ciencia*, 26, p. 58.

Villamate, M. M., “Cosmología y observaciones”, *Investigación y ciencia*, 58, p. 110.

Wilkzec, F., “Asimetría cósmica entre materia y anti-materia”, *Investigación y ciencia*, 53, p. 32.

Woese, C. R., “Archibacterias”, *Investigación y ciencia*, 59, p. 48.



A ALBA DE NUNO FERNANDEZ TORNEOL¹

Vicenç Beltran Pepió
Universidade de Barcelona

Desde o mesmo nacemento dos estudos sobre a lírica trobadoresca, a suposta alba de Nuno Fernandez Torneol ocupou un lugar privilexiado nas antoloxías e nos estudos sobre esta escola; o misterio dun argumento

indescifrábel, as anécdotas, ó parecer irrelevantes, sobre as que se apoia o seu refrán, aparentemente alegre, formaron un mosaico sobre o que se estrelaron a miúdo os intentos hermenéuticos máis sofisticados:



Frauenlob (*O enxalzador de mulleres*) fragmento dunha miniatura do manuscrito de Colmar. Século XIV.

¹ Este estudio forma parte do proxecto nº PB94-862 financiado pola DGICYT.

Levad', amigo que dormides as manhanas frias;
 totalas aves do mundo d'amor dizian.
Leda mh and'eu.

5 Levad', amigo que dormide-las frias manhanas;
 totalas aves do mundo d'amor cantavan.
Leda mh and'eu.

Todalas aves do mundo d'amor dizian:
 do meu amor e do voss'en ment'avyan.
Leda mh and'eu.

10 Todalas aves do mundo d'amor cantavan:
 do meu amor e do voss'y enmentavan.
Leda mh and'eu.

Do meu amor e do voss'en ment'avyan;
 vós lhi tolhestes os ramus en que siian.
 15 *Leda m'and'eu.*

Do meu amor e do voss'y enmentavan;
 vós lhi tolhestes os ramus en que pousavan.
Leda mh and'eu.

Vós lhi tolhestes os ramus en que siian
 20 e lhis secastes as fontes en que bevia.
Leda mh and'eu.

Vós lhi tolhestes os ramus en que pousavan
 e lhis secastes as fontes hu sse banhavan.
*Leda mh and'eu*².

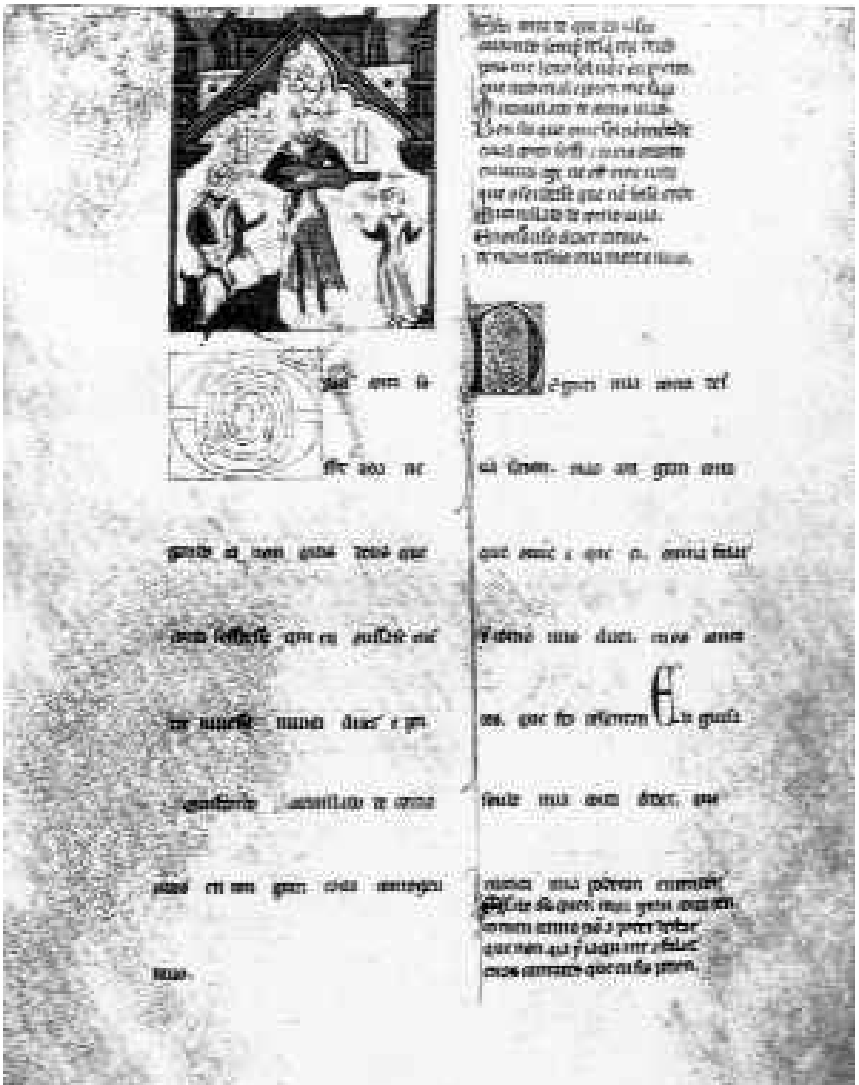
Dona Carolina Michaëlis valoraba neste poeta o seu “vago e misterioso simbolismo” e considerábo un “monologo da amante, acordada ao amanhecer pelo canto das aves”³; pero foi previamente Alfred Jeanroy, no seu *Les origines de la poésie lyrique en France au*

*Moyen Âge*⁴, quen deu á vez a clave e erro fundamental na súa interpretación ó asocialo coas albas romances. Jeanroy sinalaba que esta composición podía relacionarse coas primitivas cancións de alba, aínda que non mencionaba directamente a alba provenzal, senón un tipo

2 Cito pola edición de G. Tavani, “Motivi della canzone d'alba in una cantiga di Nuno Fernandez Torneol”, en *Poesia del duecento nella Penisola Iberica*, Roma, Edizioni dell'Ateneo, 1969, pp. 265-274. Previamente, en J. J. Nunes, *Cantigas de amigo dos trovadores galego-portugueses*, reimpresión, Lisboa, Centro do Livro Brasileiro, 1973, vol. II, nº IXXV.

3 *Cancioneiro da Ajuda*, Halle, 1904, reimpresión, Georg Olms Verlag, 1980, vol. II, p. 344.

4 A. Jeanroy, *Les origines de la poésie lyrique en France au Moyen Âge*, reimpresión, París, Champion, 1969, p. 142.



Unha páxina do *Cancioneiro de Ajuda* que contén unha miniatura con xogres e dúas poesías anónimas que foron atribuídas a Fernán Gonçalves de Seabra. *Historia de la Literatura Universal*, Planeta, 1968

de alba anterior, máis primitiva e difundida por todo o mundo antigo e medieval⁵ cá provenzal. En efecto, esta é unha concreción cinguida a uns elementos considerablemente fixados pola tradición: o relato dos namorados que acordan e se separan ó mencer, a intervención do *gaita* ou vixiante que os axuda, a presenza perigosa do marido e a repetición, nunha rima fixa de cada estrofa, da palabra *alba*. Gran parte da bibliografía posterior xirou arredor do equívoco desta adscrición xenérica e, aínda que este problema foi definitivamente aclarado por G. Tavani⁶, condicionou gran parte da bibliografía sobre o tema, anterior e posterior⁷. Por fin, nun traballo máis recente, João Dionísio sinalaba a presenza de elementos paródicos procedentes tanto da cantiga de amor coma da de amigo⁸.

O misterio afectou tamén á personalidade do trobador, do que non sabemos ren; mesmo espertou dúbidas a forma do seu nome: “Não encontramos quaisquer sinais da existência de um indivíduo com este nome na documentação consultada e, provavelmente, não o encontraremos nunca”, en opinión de A. R. de Oliveira, o mellor estudioso da personalidade dos trobadores galaico-portugueses e dos seus rastros documentais⁹; sen embargo, coñecemos un Juan Fernandez Torneol que tiña unha viña en Córdoba o ano 1244; pola súa cronoloxía e pola rareza do apelido ben puidera ser un parente do noso autor¹⁰.

A composición de Nuno Fernandez Torneol, a teor do seu éxito entre a crítica e pola suxestión da súa poderosa imaxinería, tivo presenza constan-

5 Á parte do traballo de Jeanroy, que está na orixe de toda a tradición filolóxica sobre este tema, contamos hoxe coa visión de conxunto de A. T. Hatto, *Eos. An Enquiry into the Theme of Lover's Meetings and Partings at Dawn in Poetry*, The Hague, Mouton, 1965; véxase tamén o capítulo de P. Dronke en *La lírica en la Edad Media*, Barcelona, Seix Barral, 1978, cap 5. A relación da alba de Torneol no contexto das albas romances trobadorescas ou non, foi retomada por M. R. Lapa en *Das origens da poesia lírica em Portugal na Idade-Média*, Lisboa, Seara Nova, 1929, p. 136. A produción filolóxica sobre este tema non deixa de medrar: véxase entre os últimos títulos publicados: G. Sigal, *Erotic Dawn-Songs of the Middle Ages. Voicing the Lyric Lady*, Gainesville, University Press of Florida, 1996.

6 “Motivi della canzone d'alba in una cantiga di Nuno Fernandez Torneol”, arriba citado.

7 A traxectoria deste motivo historiográfico pode verse na primeira parte do traballo de Tavani; entre os traballos posteriores véxase J. González Rodríguez, “Volviendo al alba de Nuno Fernandes Torneol”, *Actas del I Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Santiago de Compostela, 2-6 diciembre, 1985)*, Barcelona, PPU, 1988, pp. 329-336.

8 “‘Levad, amigo, que dormides as manhanas frias’ de Nuno Fernandes Torneol”, *Revista da Biblioteca Nacional*, 9, 1994, pp. 7-22. Véxanse tamén as contribucións de A. Berlanga Reyes e J. J. Bustos Tovar, “Intertextualidad y intratextualidad en la lírica tradicional. A propósito de tres canciones de ‘alba’”, *Organizaciones textuales (textos hispánicos): Actas del III Simposio del Seminaire d'Etudes Littéraires de l'Université de Toulouse-Le Mirail (Toulouse, Mayo 1980)*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail / Universidad Complutense de Madrid, 1981, pp. 13-36, e M. de L. A. Ferraz, “Re-ler cantigas d'amor y d'amigo ou reflexión sobre a poética?”, *Nova*, Lisboa, outono, 1976, pp. 134-139.

9 *Depois do espectáculo trovadoresco. A estrutura dos cancioneiros peninsulares e as recolhas dos séculos XIII e XIV*, Lisboa, Colibri, 1994, p. 383, do que a información máis útil se retoma en *Trobadores e xograres. Contexto histórico*, da *Historia crítica da Literatura Medieval*, Vigo, Xerais, 1995, p. 159.

10 Aparece mencionado entre os veciños dunhas propiedades concedidas por Fernando III á orde de Calatrava o 18 de novembro deste ano: lémbrese que Córdoba era daquela de repoboamento recente e entre os repoboadores estaban os personaxes recom-pesados polo Rei. Dado que o documento está en latín, o nome aparece na súa forma latinizada “Iohanni Ferrandi Torniol”, pero creo que non ofrece dúbida ningunha; publicado en M. González Jiménez, *Diplomatario andaluz de Alfonso X*, Sevilla, El Monte. Caja de Sevilla y Huelva, 1991, nº 136.

te nas antoloxías; á parte das edicións de conxunto de cantigas de amigo e da edición do trovador¹¹, podemos encontrala en case tódalas antoloxías, tanto nas específicas sobre os temas que a caracterizan¹² coma nas de tipo xeral.

Pero o cabalo de batalla no estudio da cantiga xirou arredor da interpretación pois o seu contido descritivo e narrativo, se ben connotativamente resulta ata certo nivel obvio, acaba sendo moi hermético nos seus detalles; e a cantiga carece de feito dun contido denotativo, referencial, no que se puidera sostener unha interpretación satisfactoria a un nivel moi literal, que abondaría, polo menos inicialmente, a un lector pouco dado a unha hermenéutica máis complexa. Que a cantiga ten unha intención e un sentido inequivocamente simbólicos resulta meridianamente claro pero ¿cal é esta interpretación?, ¿de onde procede o repertorio dos seus recursos significativos? Durante décadas, a crítica mergullouse neste misterio sen atopar unha resposta completa.

Coma en tantos outros aspectos relacionados coa cantiga de amigo, E. Asensio formulouse xa este problema na súa *Poética y realidad en el cancionero peninsular de la Edad Media*: “el escenario del amor —aves que cantan en los ramos—, al alejarse el amado, igual que en una pesadilla, se convierte en un mudo espacio sin aves, frondas, ni fuentes. Paisaje simbólico que yo no sé explicar más que como equivalencia de una mudanza íntima”¹³. No mesmo sentido se manifesta G. Tavani no seu estudio da cantiga; o amigo que dorme significaría o cambio cara a unha situación de distanciamento desde un pasado máis satisfactorio, o arredamento dos paxaros significaría que aquel puxera fin á súa relación coa rapaza que canta¹⁴. No seu clásico estudio *Do cancionero de amigo*, S. Reckert e H. Macedo, entre outros aspectos, recordan o valor simbólico das aves na lírica medieval, relacionándoas en concreto co tema da rula viúva que foxe das pólas verdes e atolda a auga antes de bebelas¹⁵ como signo de despedida do amor¹⁶. Por fin,

11 Ademais das dúas citadas na nota primeira, véxase a edición de Nuno Fernandez Torneol, *Cantigas de Nuno Fernandes Torneol*, edición de Cacilda de O. Camargo - Carlos A. Iannone - L. de Campos - M. V. Z. Gobbi - R. S. Junqueira, Araquara, Faculdade de Ciências e Letras. Dpto. de Literatura. Centro de Estudos Portugueses “Jorge Sena”, Col. Textos Medievais Portugueses, 1995.

12 Véxase a *Antología de albas, alboradas y poemas afines en la península ibérica hasta 1625*, edición de Dionisia Empaytaz de Croome, Madrid, Playor, 1976 e a miña *Canción de mujer, cantiga de amigo*, Barcelona, PPU, 1987, nº 3.

13 Cito pola segunda edición de Madrid, Gredos, 1970, p. 115.

14 Véxanse en particular as pp. 269-270 do seu traballo.

15 Trala primeira edición de Lisboa, Assírio & Alvim, 1976, existe a segunda, revisada, de 1996, pola que cito; véxanse en particular as pp. 49-52, 137-141 e 194.

16 Para este motivo, realmente central na interpretación desta cantiga, témo-lo traballo de E. Asensio, “‘Fonte frida’ o encuentro del romance con la canción de mayo”, publicado na súa *Poética y realidad...* citada, pp. 230-262; previamente pode verse M. Bataillon, “La tortolice de ‘Fontefrida’ y del ‘Cántico espiritual’”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 7, 1953, pp. 291-306 e con posterioridade apareceu F. Rico, “Sobre los orígenes de *Fontefrida* y el primer romancero trovadoresco”, en *Estudios portugueses. Homenagem a Luciana Stegagno Picchio*, Lisboa, Difel, 1991, pp. 159-184.

creo que dan no cravo C. A. Iannone e R. S. Junqueira ó advertiren de que

No plano imaginético, os elementos que compoñen o cenário idílico que virá a ser desmantelado polo sono indiferente do amigo —aves, ramos e fontes— são figuras propicias ao encontro amoroso, símbolos recorrentes nas cancións francesas e sobretudo nas albas, na medida en que constitúen o pano de fondo máis frecuente nas descrições de alboradas. Aquí ganhan interese especial porque o contexto de derrocada en que aparecen (as aves debandam porque os ramos das árbores são tolhidos e as fontes están secas) instaura unha simbología amorosa ás averseas, sugerindo interrupción do desexo do amigo após a consumación da súa conquista¹⁷

Chegamos así á construción interpretativa máis coidada entre cantas se dedicaron á nosa composición, as sucesivas aproximacións de Ria Lemaire. Na súa primeira contribución parte das interpretacións precedentes, que exemplifica así: “La primera parte —feliz— va de la primera

estrofa a la cuarta y evoca la dicha de la noche pasada con el amante, el canto amoroso de las aves. Luego hay una ruptura: la segunda parte, formada por las cuatro estrofas finales, es infeliz. El corte de las ramas y la desecación de las fuentes de agua se consideran como signos del fin del amor. Queda el problema del estribillo que, por su naturaleza, es idéntico a lo largo de todo el poema, pero que suena totalmente falso en la segunda parte del alba que nos ocupa”¹⁸. A continuación dedícase a unha crítica da interpretación de Reckert-Macedo que agora nos interesa pouco e para isto reconstrúe un paradigma simbólico da fonte e as árbores que deberemos retomar, aínda que disintamos, como imos ver, da súa interpretación da póla cortada como sinónimo de consuma-lo amor. Son os mesmos elementos que recollerá nun libro de 1988¹⁹, e co cal, no seu trazo xeral, coincidiamos en traballos destes mesmos anos²⁰. Por fin, nun terceiro

17 “Tradição e originalidade em Nuno Fernandes Torneol”, *Anais do XV Encontro de Professores Universitários Brasileiros de Literatura Portuguesa*, São Paulo, Arte & Cultura (Assis, FCL), 1995, vol. I, pp. 251-259, especialmente p. 255. Véxase, para outra cantiga do mesmo autor, L. de Campos, “Leitura simbólica de uma cantiga de amigo de Nuno Fernandes Torneol”, en *Atas do I Encontro Internacional de Estudos Medievais* (São Paulo, Julho 1995), São Paulo, USP / UNICAMP / UNESP, 1996, pp. 241-244.

18 R. Lemaire, “Relectura de una cantiga de amigo”, *Nueva Revista de Filología Hispánica*, México, 32, 1983, 289-298, especialmente p. 290.

19 *Passions et positions. Contribution à une sémiotique du sujet dans la poésie lyrique médiévale en langues romanes*, Amsterdam, Rodopi, 1988; aínda que a este poema lle dedica só unhas breves observacións na páxina 158, para a súa comprensión debe lerse o capítulo completo.

20 Véxase o estudio preliminar a *La canción tradicional. Aproximación y antología*, Tarragona, Tarraco, 1976, así como o artigo “O vento lh’as levava: Don Denis y la tradición lírica peninsular”, en *Bulletin Hispanique*, 40, 1984, pp. 1-25, onde aproveitaba xa gran parte do material incluído despois en *Canción de mujer, cantiga de amigo*, xa citada e que na súa primeira versión, co título *O cervo do monte a augua volvíu. Del simbolismo naturalista en la cantiga de amigo*, foi publicado en Ferrol, Sociedad de Cultura Valle-Inclán, 1984. Parte destes motivos poden verse tamén no meu *Ki s’antraiment soweif dorment. 20 chansons de toile*, Barcelona, PPU, 1986, e no estudio preliminar á miña *La canción tradicional de la Edad de Oro*, Barcelona, Planeta, 1990; sobre algúns deles volvíu con maior profundidade en “Fuge lo lixignolo: elementos popularizantes en la poesía del Duecento”, en *II Duecento. Actas del IV Congreso Nacional de Italianistas*, Universidade de Santiago de Compostela, 1989, pp. 23-40 e en “Cueillir la rose: el Roman de la rose y la lírica tradicional del siglo XIII”, en *Actas del XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filología Románicas*, A coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza, conde de Fenosa, 1994, pp. 353-388.

traballo, insiste nos puntos básicos da súa interpretación: “une femme qui, après avoir passé la nuit avec son ami, se lève, heureuse, et s’en va”²¹; logo ocúpase da diverxencia entre esta interpretación e as precedentes, baseadas no concepto dun amor desgraciado, que atribúe á operatividade dun modelo cultural moderno, que xulga negativamente o sexo e a natureza, de orixe cristiá e difusión moderna, contra o modelo cultural que transloce a esta cantiga de amigo e outros textos medievais, de orixe precristiá e parcialmente vixente no medievo que sustiña perspectivas opostas.

Como se verá nas páxinas seguintes, coincidimos con gran parte das propostas interpretativas dos nosos predecesores; cremos, emporiso, que unha comprensión cabal do contido deste poema só se pode alcanzar sobre o fondo simbólico propio da canción tradicional medieval²²; e este chegounos tan fragmentado que só a comparación dos mesmos motivos en tódalas literaturas romances nos dará as claves necesarias para a “traducción” dos

seus elementos simbólicos nunha linguaxe intelixible para o lector de hoxe. “Traducción” que non pode afecta-lo seu intenso efecto poético, que xeracións de lectores puideron percibir sen dificultade ningunha.

En primeiro lugar, non cabe a menor dúbida de que este poema contén numerosos elementos que o arredan da tradición trobadoresca en sentido estricto. O elemento máis alleo a este tipo de poesía é a presenza de asonancias nos seus dous primeiros dísticos: “frias / dizian”, “manhanas / cantavan”; sorprende un pouco que a asonancia falte nos dísticos seguintes, pero o mesmo sucede adoito noutro trazo arcaizante, o -n- intervocálico de *manhana* que debería ter desaparecido como ocorre sempre en galego e mais en portugués²³.

É posible que Nuno Fernandez Torneol usara un arrinque presente en textos anteriores, aínda que o extravío definitivo das súas hipotéticas fontes extraviaríanos tamén a nós se pretendamos seguilo por ese camiño²⁴.

21 E. J. Brik e R. Lemaire, “Couper la branche: une question de vie ou de mort? Sur un motif de la littérature galégo-portugaise”, en *PRIS-MA. Bulletin de Liason de l'Equipe de Recherche sur la Littérature d'Imagination du Moyen Âge*, 6-1, xaneiro-xuño de 1990, pp. 25-36. A cita procede da p. 29.

22 Xa é abondosa a bibliografía que posuímos sobre este aspecto; ademais da que levo citada nas notas precedentes, véxase Stephen Reckert, *Beyond Chriyatemus. Perspectives on Poetry. East and West*, Oxford, Clarendon Press, 1993, e a máis detallada na miña contribución á antoloxía *Poesía española* da editorial Crítica, vol. II, no prelo.

23 Desde ben antigo se observaron estes trazos, que tenden a identificarse como arcaísmos ou como castelanismos e que afectan a un grupo constante de termos como *placer*, *pleito*, *salido*, *irmana*, *pino*, *virgo*, *delgada*, *vado*, *sedia*, o artigo *lo*, *la* (por *o*, *a*), as formas *vaya* e *vayamos*... Véxase C. Alvar e V. Beltrán, *Antología*, p. 24. Estes trazos foron xa sinalados por C. Michaëlis, *op. cit.*, p. 927 nota, e amplamente estudiados por M. R. Lapa, *op. cit.*, pp. 177 ss.

24 Este problema foi tratado amplamente por M. R. Lapa, *op. cit.*, pp. 327-346. Mesmo non existindo dúbida respecto a que estes autores puideron reutilizar dísticos iniciais alleos, o problema é que ó non termos conservados os seus modelos resulta extremadamente aventurado tentar reconstruílos ou utilizalos como elementos interpretativos.

Do mesmo signo é a irregularidade métrica. Mentres os dous primeiros dísticos están formados por un tetrade-casílabo e un dodecasílabo cesurados, o resto regularizan algo esta discordancia ó fixérense en dodecasílabos con algún endecasílabo, conservando, en todo caso, a irregularidade silábica propia deste tipo de composicións. Tanto a asonancia coma a métrica irregular forman parte dun conxunto de técnicas literarias proscritas na estética trobadoresca e a poesía culta medieval, denunciadas por toda a tradición normativa que logo herdarían os poetas letrados da baixa idade media. As *Flors del gay saber*, unha das versións da preceptiva provenzal do século XIV, infórmanos de que “sonansa borda reproam del tot, jaciaysso que tot jorn uza hom daquesta sonansa borda en mandelas de las quals no curam, quar daquelas non vim ni trobar non podem cert actor, so es a dire que no sabem don proceziasho ni qui les fa ni podem trobar cert compas en aquelas”²⁵; xa a finais da idade media, o marqués de Santillana afirma que “ínfimos son aquellos que sin ningún orden, regla

nin cuento hacen estos romances e cantares de que las gentes de baxa e servil condición se alegran”²⁶. Se atendemos a outras tradicións poéticas medievais, como a francesa, veremos que a asonancia é utilizada pola poesía de carácter popularizante no século XIII (por exemplo na *chanson de toile*) e polos cantares de xesta durante o século XII; co triúnfalo da poética cortesá na lírica e na novela, incluso os cantares de xesta do século XIII acollen xa a consonancia como única rima aceptada.

O mesmo sucede coa forma estrófica, demasiado simple para o gusto dos trobadores. Trátase do dístico con refrán, aínda que noutros poemas podemos atopar diversas variedades do mesmo modelo: estrofas monorrimas de dous ou máis versos, seguidas dun retrouso ou *refram* tamén monorrimo que debe conter forzosamente menos versos cá estrofa e estes deben ser de menor número de sílabas. É o modelo estrófico propio da *rotrouenge* e a *chanson de toile* francesas²⁷, xéneros popularizantes por excelencia.

25 “Reprobamos totalmente a rima bastarda (ou sexa, a asonancia) aínda que sexa usada sempre en ‘mandelas’ (xénero desconhecido) das que non nos ocupamos, pois non as coñecemos nin podemos identificar autor seguro, é dicir, que non sabemos de onde proceden nin quen as fai nin podemos fixar nelas unha métrica determinada”. Cito pola edición de *Las flors del gay saber estier dichas las leys d’amors*, edición de M. Gatién-Arnoult, París-Toulouse, Privat, 1841-1843, reimpresión facsimilar de Genève, Slatkine, 1977, vol. I, p. 153.

26 *El Proemio e carta del marqués de Santillana y la teoría literaria del s. XV*, edición de A. Gómez Moreno, Barcelona, PPU, 1990, p. 57.

27 V. Beltrán, *Ki s’entraiment soweif dormant. 20 chansons de toile*, e para a *rotrouenge*, L. Formisano, *Gontier de Soignies. Il canzoniere*, Milán-Nápoles, Ricardo Ricciardi, 1980, P. Bec, *La lyrique française au Moyen Âge*, París, A. & Picard, 1977, vol I (estudio), pp. 183 e ss., e vol II (textos), pp. 118 e ss., e a tese de M. O. Sánchez Macagno, *Retroencha, coblas retronchadas. Contribution à un étude*, tese de doutoramento microfichada, Barcelona, Universidade, 1989.

Pero imos ó obxecto central do noso proxecto, a análise do sistema simbólico propio da poesía tradicional do medievo tal como se manifesta nesta cantiga²⁸. O texto comeza coa presentación da rapaza protagonista que, ó amencer, incita o amigo a erguerse (*Levad', amigo que dormides as manhanas frias*, v 1). É algo máis cá presentación do marco temporal da acción; en primeiro lugar trátase de presentar tamén un marco poético, o que caracteriza a canción tradicional de alba, do que a alba trobadoresca non foi senón a adaptación máis literaturizada dunha das súas múltiples variantes.

A cita á alba remóntase ás khar-xas:

¡Alba de mew fogore!
¡Alma de mew ledore!
Non estand'ar-Raqibe
esta nojte ker'amore,

[¡Alba do meu fulgor! / ¡Alma da miña ledicia! / Non estando o espía, / esta noite quero amor]²⁹,

e reencontrámola en rondeis franceses de arredor do 1200:

Main se leva bele Aeliz,
- dormez, jalous, ge vos en pri-
biau se para, miex se vesti,
desoz le raim.

*Mignotement la voi venir
cele que j'aim*³⁰

[Cedo se ergueu a bela Aeliz / - durmi-
de, celoso, eu volo prego - / ben se arraxou,
mellor se vestiu / so a ramaxe. / Xentilmente
vexo vir / a que amo].

O tópico permanece vivo no can-
cionero tradicional do renacemento; o
Cancionero Musical de Palacio, de
arredor do 1500, conserva este refrán:

Al alba venid, buen amigo,
al alba venid³¹

e pódense rastrexar outros semellantes
ata o século XVII³². En xeral, pode afir-
marse que a cita ó amencer (xusto o
contrario do núcleo argumental da alba
trobadoresca) é un motivo esencial

28 Aínda que non se vaia citando en cada caso, baséome fundamentalmente nos meus traballos citados máis arriba.

29 E. García Gómez, *Las jarchas romances de la serie árabe en su marco*, Barcelona, Seix-Barral, 1975, número 4 (véxase así mesmo o número 7).

30 N. V. Den Boogaard, *Rondeaux et refrains du Xlle au début du XlVe*, París, Klincksieck, 1969, nº 2. Este núcleo argumental é inseparable deste ciclo de poemas sobre as vicisitudes da pobre Aelis, da que non se di máis nada en ningunha das súas múltiples versións. Véxase G. Paris, "Bele Aaliz", en *Mélanges de philologie romane dédiés à Carl Wihlund à l'occasion du cinquantième anniversaire de sa naissance (7 janvier 1896)*, pp. 1-12, reimpreso en *Mélanges de littérature française du moyen âge*, París, Champion, 1966, pp. 616-624 e C. Alvar, "Algunos aspectos de la lírica medieval: el caso de "Belle Aeliz", en *Symposium in honorem prof. M. De Riquer*, Universitat de Barcelona-Quaderns Crema, 1986, pp. 21-50, así como P. Bec, "L'accès au lieu érotique: motifs et exorde dans la lyrique popularisante du moyen âge à nos jours", en *Love and Mariage in the Twelfth Century*, Leuven University Press, 1981, pp. 250-299, onde pode observarse que a secuencia narrativa formada por 'erguerse cedo', 'salir ó aire libre' (ó xardín neste caso) e 'colle-la flor' (outro símbolo erótico) son elementos inherentes ó encontro amoroso na lírica francesa do século XIII, de onde evolucionaron, fosilizados, ata o folclore moderno.

31 J. M. Alín, *El cancionero español de tipo tradicional*, Madrid, Taurus, 1968, nº 64.

32 *Ib.*, nº 778.



Fragmento dun pergamíño con sete cancións acompañadas das súas músicas do trobador Martin Codax. *La España del Siglo XIII*, Madrid, 1986. Gonzalo Menéndez Pidal

desta tradición poética e anuncia inevitablemente unha canción de amor, xeralmente correspondido. Así o usou Pero Meogo (*Levóus'a louçana, / levóus'a velida*³³) logo, seguramente por imitación súa, Don Denis (*Levantou-s'a velida*³⁴).

O segundo verso anuncia que “todalas aves do mundo d’amor

dizian”, onde o complemento directo podería se-lo refrán: *Leda mh and’eu*. Tamén neste caso, o canto das aves desborda amplamente o que podería ser un marco ambiental ou un preludio primaveral para unha canción de amor, unha perspectiva que, con todo, resulta inseparable tanto da tradición latina do *locus amoenus*³⁵ coma da romance do preludio primaveral trobadoresco³⁶. Non podemos esquecer a alba trobadoresca, onde acostuma se-lo canto das aves, especialmente a laverca, o que protexe os amantes anunciándolle a chegada do día³⁷, motivo que daría lugar a unha das escenas máis belas do *Romeu e Xulieta* de Shakespeare. Na lírica provenzal atopámo-lo reiseñor convertido en mensaxeiro do amor³⁸ e tanto na lírica tradicional antiga, especialmente a francesa e a italiana, coma no folclore moderno, os paxaros en xeral e o reiseñor en particular encarnaban o símbolo do amor. Giovanni Boccaccio deunos unha versión burlesca deste motivo na novela cuarta da quinta xornada do seu *Decameron*: Caterina importuna a seu pai, Lizio de

33 Edición de X. L. Méndez Ferrín, *O cancionero de Pero Meogo*, Vigo, Galaxia, 1966, nº V.

34 Edición de J. J. Nunes, *Cantigas de amigo*, nº 20 e H. R. Lang, *Das Liederbuch des Königs Denis von Portugal*, Halle, Max Niemeyer, 1894, reimpresión facimil de Hildesheim-New York, Georg Olms Verlag, 1972, nº 93.

35 E. R. Curtius, *Literatura europea y Edad Media latina*, segunda reimpresión, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976, pp. 264-289.

36 Véxase para este aspecto R. Dragonetti, *La technique poétique des trouvères dans la chanson courtoise*, reimpresión, Genève, Slatkine, 1979, pp. 163 ss., así como E. M. Ghil, “The Seasonal Topos in the Old Provençal *canzo*: A reassessment”, en *Studia Occitanica in memoriam Paul Remy*, vol. I, Kalamazoo, Michigan, Medieval Institute Publications-Western Michigan University, 1986, pp. 87-99.

37 Véxase por exemplo, á parte das análises da alba antes mencionadas, o estudo de J. Saville, *The Medieval Erotic Alba. Structure and Meaning*, Nova York-Londres, Columbia University Press, 1972, pp. 148-150.

38 Véxase por exemplo A. del Monte, *Peire d’Alvernha. Liriche*, Torino, Loescher-Chiantore, 1955, nº I e o estudo de R. Lejeune, “Thème de l’alouette”, en “Thèmes communs de troubadours et vie de société”, en *Actes du II Congrès Internationale de Langue et de Littérature du Midi de la France*, Aix-en-Provence, 1961, pp. 76-88 e, especialmente, pp. 77-88.

Valbona, para que a deixe durmir na terraza, arrolada polo canto do reiseñor; ó día seguinte seu pai acode e atópaa co “reiseñor” de Ricciardo na man³⁹.

Na tradición peninsular, esta visión dos paxaros non resulta descoñecida, aínda que é moi infrecuente, particularmente na lírica galaico-portuguesa, onde só parece haber un caso na poesía de Ferrand’Esquio; o amigo vai cazar á beira do lago,

seu arco na mano as aves ferir,
e las que cantavan lexa-las guarir⁴⁰.

¿Por que ía respecta-las que cantaban? Seguramente porque *do meu amor e do voss’y enmentavan*. Na poesía tradicional castelá dos séculos XV e XVI, que en moitos aspectos e, moi en particular, no relativo ó simbolismo, continuou fielmente a escola galaico-portuguesa, este uso é algo máis frecuente, especialmente na súa variante da caza de amor, ata o punto de ter pasado ó divino nas mans de San Juan de la Cruz:

Tras de un amoroso lance,
y no de esperanza falto,

volé tan alto, tan alto,
que le di a la caza alcance⁴¹.

Non tódalas adaptacións destes motivos voaban tan alto; véxase, por exemplo, este texto cómico e algo tardío:

A cazar pajaritos íbase la niña
y en los pechos del papo lleva la liga⁴².

Citaremos, para rematar, outro exemplo tomado da tradición oral sefardí en Saraievo, en 1911, sorprendentemente próximo á técnica da cantiga de amigo:

Tres palomas volan
volan y dan vueltas.
Que por el amor van.

5 Volan y van altas.
Cogían manzanas.
Que por el amor van.

Cogían manzanas
para las galanas.
Que por el amor van.

10 Volan y van altas.
Cogían cerezas.
Que por el amor van.

15 Cogían cerezas
para las doncellas.
Que por el amor van⁴³.

39 O mesmo motivo pasou a unha *ballata* anónima do século XV publicada por G. Carducci, *Cantilene e ballate, strambotti e madrigali nei secoli XIII e XIV*, Pisa, 1871, reimpresión facsimilar de Boloña, Forni Editore, 1970, nº 41, e foi imitado noutra agudeza contada por P. de Bourdeilles na súa *Les dames galantes*, edición de P. Morand, col. Le Livre de Poche, nº 2507, París, 1962, p. 524.

40 Edición de F. Toriello, *Ferrand’Esquyo. Poesie*, Bari, Adriatica Editrice, 1976, nº 6, antes en J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 506.

41 Cito pola edición de C. de Jesús, M. del Niño Jesús e L. del SS. Sacramento, *Vida y obras de San Juan de la Cruz*, Madrid, BAC, 1964, p. 943.

42 P. Alzieu, R. Jammes e Y. Lissorgues, *Poesía erótica del Siglo de Oro*, Barcelona, Crítica, 1984, nº 130.

43 Ed. P. Díaz-Mas, *Poesía oral sefardí*, Ferrol, 1994.

Como observou a crítica anterior, e case sen excepción, as catro primeiras estrofas forman un cadro idílico de amor correspondido tecido a través destes elementos simbólicos: o encontro matinal e o canto dos paxaros. Esta interpretación intuitiva revelouse coherente cos usos da poesía do século XIII, tanto a galaico-portuguesa coma a francesa e a italiana, así como con outras escolas poéticas posteriores que herdaron con maior ou menor propiedade o seu sistema simbólico: os madrigalistas italianos do século XIV, a canción tradicional castelá e francesa dos séculos XV-XVI e as súas derivacións posteriores no folclore romance e sefardí. É o mesmo panorama revelado nos traballos de Ria Lemaire que resumiamos máis arriba. Sen embargo, non pode deixar de chamárno-la atención aquela suxestión sobre o *amigo que dormides as manhanas frias* pois, ¿como ía acudir á súa cita un namorado preguiceiro? ¿Non suxire este inciso un atraso, unha ausencia, a súa indiferencia ou calquera outra situación difícil para os namorados ou, como pouco, para a protagonista da composición?

Nas estrofas seguintes desprégase unha nova e máis intensa panoplia de suxestións ligadas tamén, coma as

anteriores, á mesma tradición simbólica dos elementos da natureza. Imos en primeiro lugar ó último,

e lhís secastes as fontes en que beviañ (...)
e lhís secastes as fontes hu sse banhavan

Na cantiga de amigo, a auga atópase repetidamente sexa a través do mar, o río, e ata o lago, característicos da obra de autores tan coñecidos como Pero Meogo, Martin Codax, Johan Zorro e o ferrolán Ferrand'Esquio⁴⁴. A frecuente desaparición de referencias explícitas á interpretación erótica deste elemento podería vela-lo seu sentido se non contasemos coas achegas da psicanálise e a antropoloxía, ou se os propios xograres non volvesen explícito, nalgúns casos, o alcance dos seus pensamentos:

Pela ribeyra do rio salido
trebelley, madre, con meu amigo:
Amor ey migo
que non ouvesse!
5 *Fiz por amigo*
*que non fezese*⁴⁵

O cancionero castelán recolleu fielmente a identificación entre o amor e a auga, con interpretacións a miúdo realistas:

Enviáreme mi madre
por agua a la fuente frida,
vengo del amor herida⁴⁶.

44 Véxase a antoloxía *...tódalas auguas*, preparada por G. Tavani, Santiago de Compostela, Consellería de Cultura, 1989.

45 Edición de C. F. da Cunha, *O cancionero de Joan Zorro*, Río de Xaneiro, 1949, nº 8 e Nunes, *op. cit.*, nº 386. Tódalas cantigas de amigo que conteñen motivos simbólicos foron recollidas na miña *Canción de mujer, cantiga de amigo*, arriba citada.

46 J. M. Alín, *El cancionero español de tipo tradicional*, nº 250.

Outras veces o símbolo consérvase puro, desprovido de toda referencia ambiental ou interpretativa:

Alta estaba la peña
riberas del río;
nace la malva en ella
y el trébol florido⁴⁷

Nalgunhas cantigas de amigo, este motivo adquire unha presentación narrativa ou descritiva na que o verdadeiro sentido pode permanecer oculto sen menoscabo do seu efecto poético; así ocorre, por exemplo, coa moza de Mendinho, sitiada polo mar cheo na illa de San Simón:

Non ei barqueiro, nen remador:
morrerei fremosa no mar maior:
*Eu atendend'o meu amigo. E verrá!*⁴⁸

O medo ó mar (ou sexa, ó amor) é un motivo non moi frecuente na lírica romance, pero si moi estendido⁴⁹. Citaremos outro texto castelán:

Aguas de la mar,
miedo hé
que en vosotras moriré⁵⁰

Outras veces é a xustificación psicolóxica a que escamotea a súa natureza tradicional e simbólica:

Quand'eu vejo las ondas
e las muit'altas ribas,
logo mi veen ondas
al cor pola velida:
5 *maldito seja l'mare
que mi faz tanto male!*⁵¹

Nótese como o elemento naturalista, a simplicidade sintáctica, a expresión directa do sentimento e a paragoxe do *-e* no refrán inclúen esta atípica cantiga de amor no ámbito da lírica tradicional.

Tamén o feito de lavar xira arredor da auga; os testemuños abundan, tanto en castelán coma en portugués. No período trobadoresco lavábanse cousas moi concretas: Don Denis conformábase con camisas, ou sexa, prendas interiores:

Levantou-s'a velida
levantou-s'alva.
e vai lavar camisas
e-no alto:
5 *Vai-las lavar alva!*⁵²

47 *Ib.*, nº 418.

48 Texto de G. Tavani, ...*Tódalas auguas*, nº 11; xustifica a súa a lectura do refrán en "Proposta para unha nova lectura da cantiga de Mendinho", *Grial*, 99, 1988, pp. 59-61.

49 E. Morales Blouin, *El ciervo y la fuente. Mito y folklore del agua en la lírica tradicional*, Madrid, Porrúa, 1981, pp. 65 e ss. Menos interese ten C. B. Lewis, "The origins of the wearing songs and the theme of the girl at the fountain", en *Publications of the Modern Language Association*, 37, 1922, pp. 141-181.

50 Alín, *El cancionero español de tipo tradicional*, nº 482.

51 Texto de G. Tavani, ...*Tódalas auguas*, nº 17; xustifica a lectura da estrofa segunda en "Per il testo de la cantiga di Roy Fernandez 'Quand'eu vejo las ondas'", en *Estudos universitários de Linguística, Filologia e Literatura. Homenagem ao prof. Dr. Sílvia Elia*, Río de Xaneiro, 1990, pp. 97-100.

52 Nunes, *op. cit.*, nº 20 e Lang, *op. cit.*, nº 93.

pero Johan Soarez Coelho⁵³ e Pero Meogo⁵⁴ preferían os cabelos, dos que se facía un uso literario que estivo moi estendido⁵⁵ e cun sentido que non escapaba a Johan Zorro:

- Cabelos, los meus cabelos,
el-rey m'enviou por elos!
Madre, que lhis farey?
- *Filha, dade-os a el-Rey*⁵⁶

Constitúen outro símbolo, de sentido erótico indubidable, ligado á auga e, moi en particular, ós labores femininos vencellados con ela nas sociedades rurais ata non hai moitos anos.

Máis coñecidos resultan os baños do amor, asociados máis tarde á noite de San Xoán. Correas citaba o refrán *La que del baño viene, bien sabe lo que quiere* e apostilaba: “juntarse con el varón”. Isto mesmo debía sucederlles ás mozas que falaban por boca de Estevan Coelho:

Se oj'o meu amigo
soubess', iria migo:
eu al rio me vou banhar,
*al mare*⁵⁷.

e Martin Codax:

Treydes comig'a lo mar levado
e veeremo'lo meu amado:
*E banhar-nos-emos nas ondas!*⁵⁸

Tras estes exemplos, o motivo que pecha a cantiga de Torneol resulta totalmente transparente: o baño dos paxaros non é outro que o baño do amor; logo veremos qué significaba o feito de que o amigo secara a fonte, o lugar por excelencia da súa consumación.

Pero pasemos ó elemento que nos aparta da interpretación de Ria Lemaire:

vós lhi tolhestes os ramus en que siian (...)
vós lhi tolhestes os ramus en que pousavan.

Para esta autora, “en mythologie comme dans les croyances populaires, la branche de l'arbre, détachée du tronc, est un symbole phallique (...) Dans plusieurs pays de l'Europe existait une coutume en vertu de laquelle l'homme, avant de passer à l'acte sexuel avec une jeune fille, lui présentait la branche d'un arbre. En coupant la branche et en l'offrant à la femme, non seulement l'homme offrait son amour; il mettait cet symbole de la sexualité e du pouvoir masculins entre

53 Nunes, *op. cit.*, nº 122.

54 X. L. Méndez Ferrín, ed. cit., nº 5 e 6, e Nunes, *op. cit.*, nº 415 e 416.

55 J. J. Nunes, *Cantigas de amigo dos trovadores galego-portugueses*, reimpresión, Lisboa, 1973, nº 260.

56 Edición de C. F. da Cunha, *O cancionero de Joan Zorro*, nº 11, e Nunes, *op. cit.*, nº 385.

57 Texto de J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 156, aínda que restituíu o último verso, incomprendible, relegado polo editor ó aparato crítico.

58 Edición de C. F. Cunha, *O cancionero de Martin Codax*, Rio de Janeiro, 1956, nº 3, e J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 493.

les mains de la femme, pour qu'elle en dispose"⁵⁹.

A diferenca de canto nos sucedía hai unhas décadas, hoxe dispomos de información excelente e abundante para interpretarmos estes elementos simbólicos; a psicanálise e a antropoloxía por unha parte, os estudos sobre folclore por outra, iluminan unha área que antes se caracterizaba pola densidade e extensión das sombras; pero os símbolos tenden a ser ambiguos ou a resultar interpretables segundo claves hermenéuticas moi distintas dependendo das culturas, ás veces dentro dun mesmo ámbito cultural. A ambivalencia do mar entre o amor, o misterio e a forza da natureza e a morte, como viamos máis arriba, é un excelente exemplo destes problemas, que resultan patentes cando se consulta calquera dos dicionarios de símbolos. Neste contexto, non abonda que un posible sentido estea documentado; é necesario demostrar que resultaba operativo na tradición literaria na que se insire; e isto, que eu saiba, non ocorre coa póla esgazada, que admite outra interpretación máis coherente co texto desta cantiga.

Antes citabamos un dos rondeis da Bele Aelis onde os amantes se atopan *desoz le raim*. Semella que estes non poden goza-la súa compañía se lles falta o contorno botánico: o *glaio-loi* ou o campo de gladiolos, *en mi les prez* ou *desoz l'olive*,⁶⁰ por non citar máis ca exemplos ben característicos. Neste contexto é onde temos que situa-la cita de Roy Fernandez:

Se vos non pensar ende,
madr', irei u m'atende
*meu amigo, no monte*⁶¹

o piñeiro de Pero Gonçalves de Porto Carreyro⁶² e Don Denis⁶³, a invitación ó baile de Johan Zorro

sô aquestas avelaneyras froidas⁶⁴,

convertidas en *avelaneyras* ou *milagranadas* por Airas Nunez⁶⁵, o *avelãal* de Nuno Fernandez Torneol

Que coita tamanha ei a sofrer
por amar amigu'e non o veer!
*e pousarei so lo avelãal*⁶⁶

e as referencias ás flores, xa noutro contexto, por parte de Pai Gomez

59 J. Bik e R. Lemaire, "Couper la branche...", p. 28, así como R. Lemaire, *Passions et positions*, p. 155.

60 Boogaard, *op. cit.*, núms. 4, 5 e 6.

61 Nunes, *op. cit.*, nº 266.

62 J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 262. Hai nova edición de M. Calderón, "Las cantigas de amigo de Pero Gonçalves de Portocarreyro", en *La literatura en la época de Sancho IV*, Alcalá de Henares, Universidad, 1996, pp. 323-342.

63 J. J. Nunes, *Cantigas de amigo*, cit., nº 21, e H. R. Lang, *Das Liederbuch des Königs Denis von Portugal*, Halle, 1898, nº 94.

64 J. F. da Cunha, ed. cit. nº 9 e Nunes, *op. cit.* nº 390.

65 G. Tavani, *A poesía de Ayra Nunez*, Vigo, Galaxia, 1992, nº 7 e 9 que equivalen ós números 258 e 259 da edición de Nunes.

66 Edición de J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 78.



Sepulcro de Pai Gomez Charinho, almirante galego do século XIII e autor de vinteoito poesías. Igrexa de San Francisco. Pontevedra

Charinho⁶⁷. Da identificación entre o amor e a natureza procede tamén a invocación da bela dionisiana:

Ai flores, ai flores do verde pino,
se sabedes novas do meu amigo!
*Ai Deus, e u és?*⁶⁸

Este uso perdura tamén na lírica tradicional do século XVI. Gil Vicente, tan atento a esta poesía, usaba a ambientación paisaxística como sinónimo da relación amorosa:

En la huerta nace la rosa:
quiérome ir allá

por mirar al ruiseñor
cómo cantavá⁶⁹

Contaminado coa morte por amores, frecuente na lírica peninsular desde a cantiga de amor, aparece así mesmo no *Cancionero Musical de Palacio*:

Dentro en el vergel
moriré;
dentro en el rosal
matar m'han⁷⁰.

Pero xa Ramon Llull volvera estes elementos cara á súa aplicación mística

⁶⁷ Nunes, *op. cit.*, nº 220.

⁶⁸ Nunes, *op. cit.*, nº 19, e Lang, ed. cit. nº 92.

⁶⁹ Cito segundo M. Calderón, *La lírica de tipo tradicional de Gil Vicente*, Alcalá de Henares, Universidad, 1996, nº 23; tamén en J. M. Alín, *op. cit.*, nº 175.

⁷⁰ *Ib.*, nº 134.

na súa obra *Llibre d'amic e amat*, primeiro, a fonte, onde os amantes se encontran: "Vench l'amic beure a la font on hom qui no ama s'enamora com beu de la font, e doblaren sos languiments. E vench l'amat beure a la font per ço que sobredoblement doblàs a son amich ses amors, en les quals li doblàs langors". Logo, os paxaros: "Cantaren los auçells l'alba, e des-pertà's l'amich, qui és l'alba; e los auçells feniren lur cant, e l'amich murí per l'amat en l'alba"⁷¹ [Veu o amigo beber á fonte onde quen non ama se namora en canto bebe da fonte, e dobrouse a súa lasitude. E veu o amado beber á fonte para redobradamente dobra-lo seu amigo nos seus amores, cos cales lle dobrou languidez"... "Cantaron os paxaros á alba e acordou o amigo, que é a alba; e os paxaros acabaron o seu canto e o amigo morreu polo amado á alba"].

Nos séculos XVI e XVII, a inversión dos motivos simbólicos tradicionais era tan frecuente que coñecemos numerosas versións burlescas:

Pero Gonçalves,
tornóse vuestra huerta
cuernos alvares⁷²,

así como outras mesturadas con mofa e picardía:

Arribica, arribica
de un verde sauze,
luchaba la niña
con su adorante⁷³.

Era tan corrente que o atopamos mesmo na súa formulación negativa, o ermo como falta de amor:

Garridica soy en el yermo,
y, ¿para qué,
pues que tan mal me empleé?⁷⁴

ou ben

Sola me dexastes
en este yermo...⁷⁵

O dato é importante pois, como sabemos, a canción tradicional era a herdeira directa do simbolismo naturalista na cantiga de amigo; pero incluso dentro desta tradición non faltan exemplos nos que, sen chegar á inversión completa do símbolo e a súa significación, alteracións turbadoras no seu funcionamento parecen contrastar coa súa función habitual, aínda que só sexa aparentemente. Cando unha moza acode á cita co seu amigo, nunha composición de Pero Meogo,

⁷¹ Cito por *Llibre d'Evast e Blanquerna*, vol. III, edición de S. Galmés, col. Els Nostres Clàssics, nº 74, Barcelona, Barcino, 1954, § 22 e 26.

⁷² *Ib.*, nº 136.

⁷³ *Ib.*, nº 766.

⁷⁴ *Ib.*, nº 80.

⁷⁵ *Ib.*, nº 109.

Passa seu amigo,
que lhi ben quieria:
o cervo do monte
a augua volvía⁷⁶

Dalgún modo que non podemos precisar, a tradición poética do século XVI conservaba a lembranza desta escena, que se reproducíu na seguinte canción:

Cervatica, que no me la abuelbas,
que yo me la bolberé.

Cerbatica tan garrida,
no enturbies el agua fría,
5 que he de lavar la camisa
de aquel a quien di mi fe (...)⁷⁷

Don Denis imitou a composición de Pero Meogo; a súa protagonista érguese cedo para lavar camisas na fonte:

E vai lavar delgadas,
levantou-s'alva;
o vento lh'as levava
e-no alto.
5 Vai-las lavar alva⁷⁸.

En ámbolos casos, e sobre todo no último, a inversión do símbolo é

máis aparente ca real; o animal simbólico que enturba a auga parece ser un elemento coñecido no simbolismo erótico da lírica tradicional romance do medievo⁷⁹, e o vento é frecuente na castelá do século XVI, sen que falten exemplos, aínda que sexan poucos, na francesa do XIII⁸⁰. Pero podemos achar exactamente o mesmo procedemento nun texto trobadoresco francés do século XIII, o *Lai de l'oiselet*, que recolle e reelabora con fins cortesés un vello relato que vén rodando polo mundo árabe e o cristián desde remotos precedentes indios; na *Disciplina clericalis* de Pedro Alfonso relátasenos así: un campesiño captura un paxaro no seu xardín e sóltao a cambio de tres consellos ou ensinanzas, que resultan ser: “¡no creas en todo lo que se te diga! Segundo: ¡Lo que tuyo fuere, consérvalo siempre! y tercero: ¡No te lamente por lo que hayas perdido!”⁸¹. Cando o vilán oíu estes consellos desesperou pensando que fora enganado, ata que o paxaro lle demostrou que non só eran preciosos de seu, senón que el os necesitaba máis ca ninguén.

76 X. L. Méndez Ferrín, *op. cit.*, nº 5 e J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 415.

77 J. M. Alín, *op. cit.*, nº 205.

78 Nunes, *op. cit.*, nº 20, e Lang, *op. cit.*, nº 23, arriba citada.

79 A parte dos exemplos citados, véxase E. Morales Blouin, *El ciervo y la fuente*, cit., cap. X e outros lugares que poden seguirse comodamente a través do índice analítico.

80 É o contido central do meu artigo “*O vento lh'as levava*: don Denis y la tradición poética peninsular”, repetidamente citado.

81 Cito por P. Alfonso, *Disciplina clericalis*, traducción de E. Ducay, introducción e notas de M. J. Lacarra, Zaragoza, Guara Editorial, 1980, p. 80. A traxectoria deste exemplo foi estudiaada por G. Paris en “Le lai de l'oiselet”, que cito polas súas *Legendes du Moyen Âge*, París, Hachette, 1912, pp. 225-291 (texto a partir da p. 274). Unha versión distinta do *lai* foi publicada por R. Weeks, “Le lai de l'oiselet”, en *Medieval Studies in Memory of G. S. Loomis*, París-Nova York, 1927, pp. 341-353. Cito polo texto de G. Paris, que non percibiu o sentido que a versión francesa en verso dera ó orixinal.

O que agora nos interesa é que a versión francesa en verso adquire un ton completamente distinto, e ofréce-nos unha nova interpretación sobre a incapacidade dos viláns para vivi-lo amor⁸² e sobre a incompatibilidade entre o amor e a avaricia. Atopámonos agora diante dun vilán rico que mercou o xardín, antano propiedade dun xentil cabaleiro; da mesma forma que se apoderou deste símbolo do amor mediante o seu diñeiro, quixo apoderarse do outro símbolo, o paxaro, para gozar do seu canto en catividade, o cal é tamén incompatible coa esencia do amor, a liberdade de elección. Despois do episodio dos consellos, chega un remate descoñecido nas súas fontes: o paxaro

(...) si s'en vola
et de tel eür s'en ala
qu'ainc puis el vergier en revint:
Les fueilles cheïrent dou pint,
5 li vergiers failli et secha,
et la fontaine restancha

[así voou e desde o momento en que marchou nunca reverdeceu o verxel; as follas caeron do piñeiro, o xardín mirrou e secou e a fonte estiñou].

Coma na alba de Torneol e na canción tradicional castelá, os elementos da natureza que simbolizan o amor

esvaeecen con el. Achámonos diante do uso coetáneo desta composición na poesía francesa, unha das escolas que máis proveito souberon tirar dos materiais da canción de muller⁸³ e ante a supervivencia na canción castelá do século XVI, moito máis cerca de Torneol cás fontes alemanas e centro-europeas exhumadas por Ria Lemaire e Elisabeth J. Bik. Pero, sobre todo, esta interpretación é máis axeitada ó texto porque concorda coa fonte seca e coa desaparición dos paxaros propiciada pola mesma intervención do amigo, así como coa preguiza que, xa desde o primeiro verso, lle atribúe a protagonista, e que lle impide acudir á cita amorosa coa dilixencia que ela manifesta. Tense especulado co contraste entre o seu verbo en presente de imperativo (*Levad amigo*) e o pretérito do resto da composición; quizais se deba ó feito de que, mentres a parte narrativa se refire a sucesos do pasado, a invocación inicial pode expresa-la saudade da felicidade perdida, o desexo de recuperala a través dunha petición para que o amigo mude de actitude, acuda novamente á alba e poidan reiniciarse os amores do pasado.

Outro elemento que espertou perplexidade é o marcado contraste entre

⁸² Véxase a anécdota que conta Andrés el Capellán, *De amore. Tratado sobre el amor*, traducción de I. Creixell Vidal-Quadras, Barcelona, Quaderns Crema, 1985, p. 283.

⁸³ Entre os *trouvères*, se ben ningún xénero vinculado á lírica tradicional obtivo o favor da cantiga de amigo galega, foron moitos os xéneros e formas creados a partir destes materiais; véxase a visión de conxunto de P. Bec, en *La lyrique française au Moyen Âge (XII et XIII siècles)*, París, A. & J. Picard, 1977.

o canto gozoso do refrán (*Leda mh and'eu*) e o desenvolvemento do relato dun amor desgraciado. Diciamos máis arriba que as dúas primeiras estrofas mostraban irregularidades métricas, arcaísmos e asonancias alleos ó resto do poema; existe a posibilidade de que o autor retomara estes elementos dunha composición anterior onde a súa funcionalidade era distinta e máis coherente, de que nos atopemos, sinxelamente, diante dunha cantiga de seguir⁸⁴, pero ante a perda do seu posible modelo esta hipótese resulta estéril. Sen embargo, non é o único caso de poema tradicional no que, ante un desenvolvemento narrativo, o refrán acaba desaxustado con parte do poema; vexamos un dos máis coñecidos, debido á inspiración de Don Denis:

- Ai flores, ai flores do verde pñ,
se sabedes novas do meu amigo?
*Ai Deus, e u é?*⁸⁵

O refrán, a pregunta polo destino do amigo, resulta apropiadísima á primeira estrofa pero ¿que dicir da última, cando as flores deron a súa resposta?

E eu ben vos digo que é viv', e são
e seerá vosc'ant'o prazo passado.
Ai Deus, e u é?

Outras veces, os autores tiraron proveito estético deste desaxuste entre o refrán e a estrofa. Nunha das composicións de Pero Meogo, a nai pregúntalle á filla por qué demorou na fonte e ela contesta:

Tardei, mia madre, na fría fontana,
cervos do monte volvían a augua.
*Os amores ei*⁸⁶.

O pretexto funciona distintamente nos dous niveis da cantiga, o referencial e o simbólico. Se a moza acudiu á fonte a lavar ou por auga, é obvio que tivo que esperar a que aclarara; pero o sentido profundo sabemos cal é, e explicitalo é función do refrán, que segue repetíndose cando a nai replica con outro argumento de sentido común:

-Mentís, mia filha, mentís por amigo,
nunca vi cervo que volvesse'o río.
Os amores ei.

Sinalaremos por fin que, na *chanson de toile*, xénero lírico-narrativo como estas cantigas de amigo pero de desenvolvemento argumental moito máis acentuado, é frecuente este desaxuste. A *belle Ysabel*, namorada e casada cun vello estraño, lamentase do seu destino:

⁸⁴ Para este xénero, definido na *Arte de trovar do Cancioneiro da Biblioteca Nacional* de Lisboa, véxase W. Cardoso, *Da cantiga de seguir no cancionero peninsular da Idade Média*, Belo Horizonte, Universidade, 1977, e M. P. Ferreira, *O som de Martim Codax*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1986.

⁸⁵ J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 19, e Lang, *ed. cit.*, nº 92.

⁸⁶ Edición X. L. Méndez Ferrín, nº 9 e J. J. Nunes, *op. cit.*, nº 419. Para a funcionalidade deste refrán véxase a análise de R. Senabre, "Las cantigas de Pero Meogo", en *Anuario de Estudios Filológicos*, 3, 1980, pp. 281-287.

Livrée seus a une estrainge gent:
de mes amis nus secors n'en atant.

E amins!

*Por medissans seus fors de mon país*⁸⁷

[Entregáronme a xente estranxeira; dos meus amigos ningunha axuda espero. ¡Ai, amigo! ¡Polos maldicentes estou fóra do mei país!].

A acción segue e unha doncela compracente —rei morto, rei posto— ofrécelle consolarse co amor dun caba-leiro:

-La moi dame, je sai .l. chivelier,
ke de ses armes est loeiz et prisiez.

Amerait vos, cui c'an poist en cui griet.

E amins!

5 *Por medissans seus fors de mon país*

[-Miña señora, eu sei dun cabaleiro que é polas súas armas celebrado e querido. Amaravos, lles pese ou lles compra. Ai amigo...]

Como vemos, nesta estrofa o refrán está xa fóra de lugar pois a protagonista, que se queixaba da distancia do seu amigo, aceptou substituílo. Nalgúns casos, esta evolución no desenvolvemento do poema levou á duplicación do refrán, que cambia cando a relación entre os namorados sofre unha evolución⁸⁸. Por este camiño recupérase a coherencia argumental,

aínda que por veces sexa á custa da súa eficacia estética.

Recapitulemos pois. Achámonos diante dunha alba, aínda que non sexa unha alba trobadoresca senón unha alba tradicional que, coma outras cantigas de amigo deste tipo, contén diversos motivos interpretables en clave de simboloxía erótica. A diferenza do máis usual, como, por exemplo, en Pero Meogo, a cantiga non admite unha interpretación literal de tipo narrativo ou descritivo, pois a secuencia dos feitos (a fonte que estiña, os paxaros desterrados) resulta absurda, o que induciu á busca de interpretacións simbólicas; e entre estas, as máis aceptables son as que se basean en procedementos habituais noutras escolas trobadorescas do século XIII cunha experiencia semellante, os *trouvères*, ou na lírica tradicional castelá do século XVI, que herdou o sistema simbólico da cantiga de amigo. En definitiva, atopámonos diante do lamento da protagonista por un amor roto e, probablemente, diante do desexo —quizais máis poético ca verosímil— de reuni-los lazos que o amigo rompeu. E todo isto desenvolvido segundo un conxunto de técnicas frecuentes no contexto da canción románica de muller, pero allea á tradición trobadoresca: asonancia, irregularidade métrica, dístico paralelismo con leixapren e expresión simbólica.



87 Cito pola miña edición *Ki s'antraiment soweif dormant. 20 chansons de toile*, nº 13.

88 Véxanse os números 4, 10, 12, 15 e 16 da mesma edición.

FONTES DE ENERXÍA E FUTURO

Manuel R. Bermejo

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

O benestar presente e futuro da humanidade pasa pola dispoñibilidade de grandes cantidades de enerxía a prezos baratos. É ben coñecido que o atraso económico, o escaso desenvolvemento dos chamados países do terceiro mundo, é unha consecuencia da non dispoñibilidade de enerxía.

Un recente estudio da UNESCO sobre unha valoración das necesidades enerxéticas precisas para acadalo benestar global da humanidade, chegaba á conclusión de que para lograr esa situación de benestar —no horizonte do ano 2030— cumpriría duplicala produción enerxética do mundo na actualidade. O citado estudio conclúe que é necesario diversificala produción de enerxía, así como poñer xa a punto novas formas de obtención de enerxía barata.

Cómpre pois apostar por novas fontes de enerxía que non impliquen as dramáticas dependencias existentes

na actualidade; novas fontes de enerxía e novas tecnoloxías xeradoras de enerxías limpas que non deterioren máis o ambiente; tecnoloxías que permitan a utilización de fontes de enerxía renovables, que non se esgoten en tanto que o noso planeta exista.

Con esta perspectiva hai que conciencia-la sociedade da necesidade de investir en novas tecnoloxías, capaces de xera-la enerxía precisa para acadar ese estado de benestar global. Temos que ser conscientes de que mante-lo desequilibrio económico entre países ricos e pobres pode crear tensións que orixinen un malestar capaz provocar conflitos bélicos xeneralizados. Apostar pola paz no mundo implica, entre outras solucións, a busca de enerxías baratas, que non xeren dependencia económica, limpas e postas ó dispor de tódolos países, para que todos poidan te-la enerxía precisa para desenvolvérense.

No presente artigo pretendo presenta-la realidade enerxética na

actualidade dende o punto de vista das fontes de enerxía e da tecnoloxía dispoñibles e cómo debería se-lo seu desenvolvemento conxunto para acadar —no ano 2030— un benestar global da humanidade.

A ENERXÍA NO PASADO

Dende a orixe da humanidade o progreso cualitativo desta vai unido ás melloras enerxéticas: o uso dos animais, o lume, a roda, os muíños de auga e vento, as embarcacións de vela, etc., foron fitos no desenvolvemento dos nosos devanceiros.

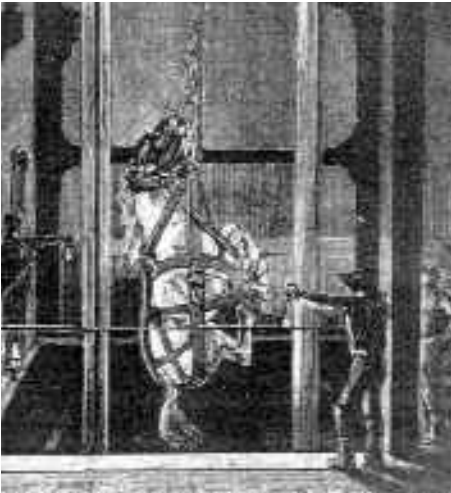
O *Homo sapiens* non contaba máis que coa súa forza como medio de produción de enerxía, pero foi a súa intelixencia a que o levou a descubri-lo lume, co que se produciu un enorme avance no seu benestar. No neolítico aprende a utiliza-la enerxía animal e, paso a paso ó longo da historia, vai facendo súas diferentes formas de producir enerxía partindo de enerxías sempre renovables: a biomasa permítelle obter lume cando o precisa, o vento emprégano para mover muíños ou para desprazar embarcacións, a enerxía da caída da auga emprégase para mover todo tipo de aparellos, etc. Ó longo da historia foi empregando o seu intelecto para deseñar instrumentos técnicos capaces de multiplica-lo seu esforzo, ou usando os animais para xerar maiores enerxías: a roda, a

catapulta, os guindastres, etc., serviron para este fin.

Mais é a chegada da chamada revolución industrial a que vai permitila obtención de enormes cantidades de enerxía. Esta revolución, xunto coa revolución tecnolóxica e nuclear do século XX, é a que nos permite hoxe dispoñer de dezasete veces máis enerxía por home da que un humano precisaría para vivir. Quere isto dicir que tódolos que vivimos sobre a terra contamos co equivalente a dezasete escravos enerxéticos. Seguramente foi este feito, e non motivos humanitarios, os que levaron á desaparición da escravitude neste século: os escravos enerxéticos comen pouco e non provocan problemas de revolucións sociais.

O efecto sinérxico do binomio ciencia-tecnoloxía foi o factor determinante da chamada revolución industrial. A nacente ciencia impulsou a tecnoloxía, e o desenvolvemento tecnolóxico fixo poñer ó día, e xa que logo avanzar, os novos conceptos teóricos que, coma unha panca, lanzaron cara adiante os novos avances tecnolóxicos. O resultado de todo isto foi a aparición de novos instrumentos, aparellos e máquinas capaces de producir unha mellor transformación das fontes de enerxía que se ían descubrindo.

Os novos escravos enerxéticos consumían —transformaban— combustibles fósiles. A madeira, o carbón,



Gravado do século XIX que mostra a maneira de baixar un cabalo ata o fondo da mina.

o gas e o petróleo foron os novos combustibles que se transformaban, por medio das máquinas, en enerxía. Habería que agardar ata o século XX para que unha nova fonte de enerxía aparecera: a enerxía nuclear.

A ENERXÍA HOXE

Na actualidade, a enerxía mundial séguese a producir, fundamentalmente, utilizando eses métodos tradicionais:

máis da metade da enerxía producida é de orixe térmica —orixinada pola combustión dos materiais fósiles—, entre o 15-20 % é de orixe hidráulica —grandes ou pequenas presas que producen enerxía hidroeléctrica—, outro 20-25 % da enerxía é de orixe nuclear —xerada pola reacción en cadea producida ó fisionárense os átomos de uranio—, a restante enerxía é producida por outros procedementos —biomasa, solar, eólica, mareas, etc.—.

Para comprendermos moito mellor esas cifras, dadas dun xeito xeral e orientativo, indicamos a seguir cal é a produción de enerxía eléctrica en España no ano 1994 (Táboa 1).

Destacan tres feitos:

1- A enorme dependencia de combustibles fósiles (80 %), sobre todo carbón e uranio.

2- A elevada produción de enerxía eléctrica de orixe nuclear (33 %), cando no mundo é do 20-25 %.

3- A elevada cantidade de enerxía producida polos grandes saltos hidroeléctricos.

<u>FONTES</u> <u>ENERXÉTICAS</u>	<u>PRODUCCIÓN</u>	<u>%</u>
TÉRMICA	137.000	
Carbón	62.000	36,3
Petróleo	12.000	7,0
Gas	7.000	4,0
Nuclear	56.000	32,7
HIDROELÉCTRICA	30.000	17,7
OUTRAS	4.000	2,3
TOTAL (GWh b.g.)	171.000	

TÁBOA 1. Producción de enerxía eléctrica en España no ano 1994 (Fonte: Forum Atómico Español 1995)

Un estudio comparado de canto acontece na media europea permitiranos unha mellor comprensión da nosa situación. Nos gráficos 1 faise un estudio comparado por porcentaxes de produción de enerxía eléctrica.

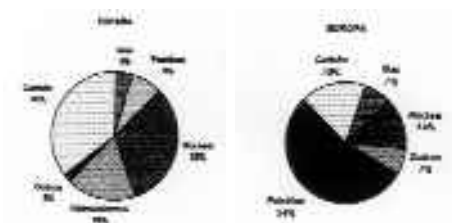


Gráfico 1. Porcentaxes de produción de enerxía eléctrica no ano 1994

Nótese que existen marcadas diferencias entre as fontes de produción enerxética española e as europeas, e como Europa é aínda máis dependente

de fontes de enerxía fósiles que España.

Como se pode ver, máis do 90 % da enerxía producida hoxe procede de métodos xa clásicos (térmica, hidráulica e nuclear) e máis do 70 % é xerada a partir de materiais fósiles non renovables; cómpre pois meditar sobre o xeito de alterar esta dependencia enerxética de fontes non renovables cara a unha necesaria situación que cumpra unha dupla finalidade: produción de máis enerxía da dispoñible hoxe e independencia dos combustibles non renovables.

Deste estudio comparativo con Europa subliñámo-lo seguinte:

1- Gran dependencia europea do petróleo, mentres que nós dependemos máis do carbón.

2- Cando Europa rexeitou as nucleares, nós seguimos a depender delas dun xeito importante (aproximadamente 2,5 veces máis).

3- A pouca incidencia que en Europa ten a enerxía hidroeléctrica con grandes presas, fronte á incidencia española (18 %).

4- Na actualidade Europa produce 3 veces máis enerxía con fontes renovables (o apartado outros) que España (7 % fronte ó 2 %).

Sinalada a situación da enerxía hoxe, hai que indicar moi claramente que os combustibles fósiles debemos consideralos, historicamente, como os catalizadores do benestar acadado no século actual, pero de ningún modo van se-los determinantes do benestar do vindeiro século. Debemos comprender que o seu uso foi e é provisional, por se-la súa dispoñibilidade limitada. Doutra banda, a súa utilización produce efectos secundarios nocivos: a contaminación.

Analícemos máis de vagar por qué dicimos que a enerxía do século entrante non será tan dependente dos combustibles fósiles.

a) Esgotamento dos combustibles fósiles. O uso masivo, nos últimos 150 anos, dos combustibles fósiles está a produci-lo esgotamento dos recursos xerados polo noso planeta ó longo de miles de millóns de anos.

Hai que deixar ben claro que estamos xusto a tempo de detérmonos e respectarmos estes combustibles antes de esgotármolos de vez.

A dispoñibilidade actual de recursos fósiles é máis ou menos como segue: hai reservas de uranio para uns 40 anos, petróleo para uns 50 anos, gas para uns 70 anos e carbón para uns centos de anos, sempre que se sigan a extraer co ritmo actual e non se incrementen. Obviamente estes datos son os correspondentes á situación da tecnoloxía extractiva actual. Se nun futuro deseñamos tecnoloxía axeitada para extraer estes combustibles a profundidades moito maiores, a situación podería cambiar.

Existen algúns outros recursos fósiles: minerais con baixo contido en petróleo, lousas e carbóns bituminosos, areas alcatranadas, etc.; pero a súa explotación e a tecnoloxía seguida na súa aprobeitabilidade son custosas e polo tanto a enerxía sería máis cara que na actualidade. Doutra banda, a tecnoloxía sería moi próxima á que se empregaría na liquefacción e gasificación do carbón e da biomasa e, como é obvio, por seren estes recursos moito máis baratos, sería preferible utilizar estas fontes de enerxía.

Finalmente sinalemos que o petróleo é máis importante como fonte de produtos químicos, de interese industrial, ca como fonte de enerxía tradicional. Cómpre pois deixar de

queima-lo petróleo e desenvolver moito máis a industria petroquímica.

b) Contaminación orixinada polos combustibles fósiles. A utilización destes recursos para a produción de enerxía baséase na súa combustión en centrais térmicas. Como consecuencia da súa combustión —os recursos fósiles conteñen C, H, N, O, S, P na súa composición— xéranse contaminantes gasosos (SO_2 , CO, CO_2 , NO_x , etc.) e sólidos —na forma de ferruxe— que se proxectan á atmosfera e caen coa H_2O en forma de barros ou choiva negra no contorno das plantas produtoras de enerxía eléctrica de orixe térmica, ou como choiva ácida.

Os contaminantes sólidos orixinan problemas en varios quilómetros, na redonda da planta, dependendo da altura da torre de saída de gases; pero son efectos contaminantes moi localizados e, dentro dunha orde, menores. Os efectos dos contaminantes gasosos son moito máis permanentes e afectan á contaminación global do noso planeta, dado que os ventos dominantes poden arrastrar estes contaminantes a centenaes ou miles de quilómetros da central térmica; por iso temos que falar de contaminación global sobre o planeta Terra.

Os problemas que orixinan estes contaminantes son, fundamentalmente, de dous tipos: sobre o planeta (choiva ácida, efecto invernadoiro, burato de ozono, etc.) e sobre os cidadáns (respiratorios, oculares, dérmicos, etc.).

De modo particular quero referirme á incidencia sobre a atmosfera dun só contaminante, o CO_2 . A concentración de dióxido de carbono (CO_2) na atmosfera é hoxe a maior da que se ten noticia nos últimos 150.000 anos de historia do planeta Terra e o seu crecemento é, nos últimos anos, exponencial. Aínda máis o ritmo de contaminación, orixinado pola actividade humana (calefaccións, coches, etc.), incrementa de tal modo a concentración do CO_2 que ou detemos esta medra ou o alcance do efecto invernadoiro sobre o planeta terá consecuencias imprevisibles.

Algúns alarmistas falan decote de cambio climático, como consecuencia destas contaminacións. Non existe, polo momento, evidencia ningunha dun drástico cambio climático; pero si comezan a aparecer efectos que o anuncian. Polo tanto, hai que explicarlle á sociedade que as consecuencias que poden orixinar estas contaminacións non son aínda predicibles, pero albíscase que poden chegar a ser catastróficas.

Ante esta situación son moitas as preguntas que nos podemos formular; tendo na mente o reto do benestar global, algunhas son: ¿hai posible alternativa ós actuais combustibles e, no seu caso, cal é ou son? ¿Que urxencia hai para realizar este cambio? ¿Temos hoxe a tecnoloxía precisa para realizar un cambio das fontes enerxéticas?

¿Poderá a sociedade asumir-lo custo de tales transformacións? ¿Cal será o rendemento social dos cambios realizados nas industrias enerxéticas? Nos seguintes apartados tentaremos dar resposta, dun xeito global e por medio das novas fontes de enerxía alternativas, a estas preguntas.

Antes de pasar a considera-las enerxías do futuro, escribiremos dúas letras sobre a enerxía hidroeléctrica. Esta forma de producir enerxía é branca, é dicir, sen efectos contaminantes sobre o planeta, aínda que si afecta a unha contaminación da paisaxe e a unha deterioración do medio. É claro que a construción de encoros derrama o medio natural, pero cómpre acadar un equilibrio entre a necesidade de producir enerxía e o estrago do medio, isto é, optimizala fonte: minimizando a deterioración do medio e maximizando e diversificando a produción desta enerxía. No futuro, esta fonte enerxética deberá chegar ata o 20-25 % do total, naqueles países onde a orografía e as augas o permitan. Xa non se poderán construír grandes encoros, de máxima rendibilidade e impacto ecolóxico, senón que haberá que resucita-las antigas “fábricas de luz”, pequenas represas con pouca potencia instalada, pero abonda como para atende-las necesidades domésticas de pequenas comunidades.

A produción actual de enerxía hidroeléctrica en España é de aproximadamente 30.000 Gwh (un 18 %) e deberá pasar a unhas 50-60.000 Gwh

(20-25 %) no horizonte do ano 2015. Isto implicará a construción de moitas minicentraís hidráulicas, respectuosas coa paisaxe e capaces de subministrar-la enerxía precisa para pequenas comunidades de 2000-5000 habitantes.

A enerxía hidroeléctrica utiliza xa materia renovable, non dependente. Esta primeira enerxía renovable, importante para aqueles países ricos en auga como Galicia, abre as portas para comprendermos cómo deben ser as enerxías do vindeiro século.

AS FONTES ENERXÉTICAS DO FUTURO

Algunhas consideracións previas sobre as enerxías do futuro hannos servir para entendermos mellor as respostas das preguntas que formulamos no apartado anterior.

En primeiro termo, sinalemos que o uso final da enerxía é, primordialmente, como enerxía eléctrica. É certo que tamén manexamos e, probablemente, seguiremos a manexar enerxías moi diversas (mecánica, hidráulica, eléctrica...), pero parece que a enerxía por excelencia será a eléctrica. Polo tanto, escribiremos principalmente sobre a enerxía eléctrica xerada por novas fontes de enerxía.

En segundo lugar cómpre saber que o parque enerxético tarda en renovarse entre 50-100 anos.

En terceiro termo, as enerxías novas deberán ser limpas (non contaminantes), independentes (dende o punto de vista dos combustibles xeradores), con tecnoloxías universais (que non paguen a peaxe das patentes) e baratas.

Por último, e dende o punto de vista das alteracións climáticas orixinadas pola contaminación, non é doado contestar ata cando aguantará o noso planeta (como xa indicamos), pero canto antes minimicémo-los efectos da contaminación, tanto mellor será para o noso planeta.

Antes de pasar a analizar cada unha das novas fontes de enerxía indicaremos cá é a produción enerxética actual procedente de enerxías renovables (ver táboa 2).

Obsérvese a escasa incidencia, polo momento, da biomasa e da solar fotovoltaica (non se contabiliza a solar térmica por ser de uso exclusivamente doméstico).

Un estudio comparado por porcentaxes de canto acontece en Europa axudará a comprender mellor a nosa diferenciación (ver gráfica II).

<u>FONTES</u> <u>ENERXÉTICAS</u>	<u>PRODUCCIÓN</u>	<u>%</u>
Minihidráulica	2.474	59
Residuos sólidos urbanos	1.297,5	31
Eólica	403	9,9
Solar fotovoltaica	4,5	0,1
TOTAL (GWh/a.)	4.179	

TÁBOA 2. Producción de enerxía eléctrica con enerxías renovables no ano 1994 en España (Fonte: Forum Atómico Español 1995).



Gráfica II. Porcentaxes de produción de enerxía eléctrica procedente de enerxías renovables.

Hai que anotar varios feitos: en España non se produce, de xeito industrial, enerxía procedente da biomasa, pero xa producimos eólica e solar en cantidade significativa; polo momento é moi rechamante o 31 % de RSU, pero é consecuencia de que procede dun 2% do total da produción enerxética (ver gráfico I). Sinalemos finalmente que

España tan só xera o 2 % do total da súa enerxía con fontes renovables.

En resumo, hai novas fontes de enerxía e cóntase con tecnoloxía para poñelas en uso (aínda que habería que implementala con tantos medios como se puxeron para acada-lo desenvolvemento da enerxía nuclear a mediados deste século). Ademais, xa chegou o momento de poñelas en funcionamento.

De seguido analizaremos algunhas delas.

CENTRAIS TÉRMICAS POR BIOMASA

O combustible empregado neste tipo de centrais é renovable; trátase da biomasa producida polos montes e que, na actualidade, por non se utilizar, está a producir tantos incendios. A limpeza dos montes, xunto co cultivo de especies de rápido crecemento e altamente pirofóricas, subministraría o combustible renovable que se queimaría na central para producir enerxía eléctrica.

Estrictamente falando, o aproveitamento enerxético da biomasa é moito máis complicado aínda que, na actualidade, atópase moi ben estudado pola importancia que vai ter para o futuro enerxético da humanidade. Existen dúas vías de aproveitamento integral da biomasa.

a) Por vía húmida: este procedemento aplícase para masas vexetais cun alto grao de humidade (máis do 50% en peso) e pode dar lugar a dous procesos diferenciados: a metanización e a fermentación alcólica.

— A metanización consiste nunha fermentación anaeróbica que xera unha mestura rica en metano coñecida como biogas, que pode chegar a ter un índice de poder calorífico (IPC) de 5000 kcal/m³.

— A fermentación alcólica é outro proceso de gasificación que permite obter un gas de poder calorífico medio (IPC= 8000 kcal/m³).

b) Por vía seca: aplicable a aquelas masas vexetais con humidade inferior ó 30 %. A pirólise é un procedemento que transforma a masa vexetal en gases de poder calorífico baixo. Os procesos de combustión poden xerar vapor que logo se transforma en electricidade.

Daquela, a biomasa pódese utilizar con moitas finalidades polo variado aproveitamento que ofrece. En Europa estase xa a producir electricidade empregando esta fonte de enerxía.

A tecnoloxía xa está dispoñible hoxe: son turbinas de gas ás que se lles poden adaptar modernos e eficientes gasificadores. Unión Fenosa investiga en Galicia métodos de produción de combustibles a partir de biomasa, e

lembramos que España ten unha recoñecida tradición nos cultivos forestais de rotación rápida así como no coñecemento sobre os cultivos herbáceos de interese enerxético.

Dende o punto de vista da rendibilidade, España intenta chegar (no ano 2000) a producir 333 Megavatios (MW) de potencia instalada, pero está en condicións de producir 10.000 MW. Esta produción sería o resultado de montar centrais eléctricas capaces de xerar 60 Teravatios/hora ó longo de 6000 horas/ano. A posta en funcionamento de todas estas centrais implicaría un custo duns 50.000 millóns de pesetas. Por outra banda, a biomasa necesaria para chegar a producir esa enerxía eléctrica sería de 22,5 millóns de toneladas de materia seca cultivable en 2,25 millóns de ha (nótese que hoxe xa se cultivan 0,45 millóns de ha dedicadas a especies de rotación rápida e que, o proposto, só implica multiplicalas por 5).

Como se pode entender, ningún destes datos representa unha utopía e son perfectamente realizables. Ademais, o desenvolvemento desa industria implicaría crear non menos de 50.000 postos de traballo, moitos deles rurais, dedicados a coidar e limpa-los montes. O seu efecto multiplicador na economía sería moi favorable.

Dado que se conta coa tecnoloxía e os montes están aí poderían comezar

hoxe a producir esta enerxía. Só falta a decisión política de facelo.

CENTRAIS ELÉCTRICAS EÓLICAS

O combustible empregado nestas centrais é o vento. A fonte de enerxía renovable son os ventos que, vindo dende o Atlántico, azoutan a nosa terra. Esta fonte de enerxía é moi vantaxosa e barata para España e para Galicia en particular. Os parques eólicos de Tarifa, Estaca de Bares e Cabo Vilán son mostra viva disto.

A tecnoloxía segue hoxe a se desenvolver, pero tanto Endesa como Unión Fenosa dispoñen de tecnoloxía para fabricar excelentes turbinas capaces de transforma-la enerxía eólica (recollida polas aspas de enormes muíños de vento) en electricidade.

Na actualidade España ten en adiantado período de execución proxectos por un total de 410 MW de potencia instalada (ver táboa 3).

A súa posición para recolle-los ventos que lle chegan do Atlántico é privilexiada, pero aínda se atopa moi lonxe do seu tope.

No ano 1990 había só 7 MW instalados, no ano 94 eran xa 115 e na actualidade son 410, pero estamos en condicións de chegar ata unha potencia instalada duns 10.000 MW que



Os parques eólicos xa se empezan a ver nas zonas de fortes ventos.

virían representa-lo 5-8 % da enerxía total necesaria para o noso país no horizonte do ano 2030.

<u>PAÍSES</u>	<u>POTENCIA INSTALADA</u> (MW)
USA	1.770
Alemaña	1.137
Dinamarca	630
India	550
España	410
Holanda	250
Reino Unido	193
Galicia	75

TÁBOA 3. Enerxía eólica instalada no mundo

Nestes últimos anos a Unión Europea (UE) vén subsidiando as enerxías renovables e particularmente a enerxía eólica; máis de 25 proxectos foron xa financiados con fondos do programa Altener I para enerxías renovables e moitos máis poderanse acoller nos vindeiros anos. A UE tomou a decisión da diversificación enerxética (para evita-la dependencia do petróleo) e a aposta polas enerxías renovables, de modo que no ano 2015 o 12 % da enerxía eléctrica producida procederá de fontes enerxéticas renovables.

No tocante á rendibilidade sería necesario un enorme investimento de choque ata chegar ós 10.000 MW de potencia instalada e, logo, un mantemento anual de 400 MW (30 anos de vida na amortización de cada parque). Isto supón investimentos de choque elevados, pero de mantemento moito máis normal (60.000 millóns de pesetas/ano) e crearía uns 10.000 postos de traballo cada ano.

Estamos a falar duns 300.000 empregos fixos para traballo directo nas industrias que fabrican turbinas, paletas, accesorios, etc., mais no mantemento dos parques e, a maiores, uns 50.000 nos primeiros anos de lanzamento e posta en marcha dos novos parques eólicos.

Nun informe elaborado por unha comisión da UE fálase da necesidade de crear un imposto sobre os

combustibles convencionais, que compensen os custos ambientais, e eses cartos dedicalos á investigación de enerxías renovables e a investimentos públicos en novos parques enerxéticos. Tense estudado que, de non actuar así, será imposible superalo 8 % de enerxía producida con enerxías renovables nos próximos 15 anos. Indícase que un investimento de choque, equivalente a 31 billóns de pesetas, en enerxía eólica determinaríase como efectos inmediatos:

— A creación de máis de 500.000 postos de traballo.

— A diminución nun 19 % das importacións de materias enerxéticas.

— A diminución nun 16 % das emisións de CO₂, respecto das emisións propias do ano 1990.

Como sabemos, o vento está aí, a tecnoloxía (aínda que un tanto xusta) está xa dispoñible. Falta a vontade política ou a decisión (na forma de impulso) das empresas.

CENTRAIS ELÉCTRICAS TERMOSOLARES OU FOTOVOLTAICAS

Esta enerxía eléctrica é a producida polo sol. Como é ben sabido, o sol é vida e calor para o planeta Terra e para cantas criaturas moran sobre el. É certo que a biomasa e o vento teñen

tamén a súa orixe e razón de ser no sol, pero cando falamos de enerxía solar ou do aproveitamento enerxético da enerxía que provén do sol, estémonos a referir a aquelas centrais eléctricas que recollen a enerxía procedente do sol en células ou paneis fotovoltaicos, ou nos chamados termosolares.

Está claro que o combustible é barato, non monopolizable por país ningún e que chega a tódolos países (con desigual incidencia). Non é un combustible contaminante e o seu aproveitamento non afecta a ningún equilibrio enerxético ou ecolóxico. Todo isto implica que canto máis e mellor poidamos utilizar esta enerxía que o sol nos entrega de balde tanto máis poderemos abaratalos custos da enerxía no seu conxunto e tanto máis doadamente acadaremos ese benestar global mundial necesario.

Polo tanto a enerxía de orixe solar é harmónica, compatible con elevados niveis de desenvolvemento de tódolos países, e menos apta ca outras para ser monopolizada. Trátase dunha enerxía da paz e para a paz, como contraste coas enerxías hoxe tradicionais (nuclear, térmica ou hidráulica) que constantemente están a xerar disputas entre pobos.

Hoxe en día existe xa a tecnoloxía que permite o seu aproveitamento, se ben aínda non se atopa totalmente desenvolvida e a súa instalación resulta



Os colectores solares, cando a súa tecnoloxía estea ben desenvolvida terán un bo aproveitamento en zonas como as costas do Levante.

custosa. Cómpre dicir claramente que se politicamente se potencia esta opción, se montan parques solares e se incentiva a instalación de paneis domésticos, produciríase un drástico abaratamento de custos.

O aproveitamento termosolar, que facilitaría a obtención de auga quente para uso doméstico, así como calefacción, está desenvolvido no mundo occidental. Esta tecnoloxía é bastante sinxela e fácil de instalar. Malfadadamente, o escaso apoio gobernamental e a falta de información ós cidadáns determina que en España sexa moi reducido o uso destas simples instalacións que representan un aforro económico, en enerxía, moi importante no ámbito doméstico.

Para termos unha idea numérica do que estamos a dicir, indicamos que a produción de enerxía termosolar,

mesmo sen estar ben espallada, representa xa hoxe en España uns 50 KTep (isto é o equivalente á enerxía producida por 50.000 toneladas de petróleo). Canto máis se divulgue máis miles e millóns de toneladas de petróleo estaremos a aforrar.

Obviamente, debe quedar claro que a utilización do proceso termosolar de obtención de enerxía permite a obtención de enerxía doméstica; pero, polo momento, a eficiencia da súa transformación en electricidade non é moi alta, polo que aínda non serve para a obtención de enerxía de uso industrial (se ben o parque de Almería é o máis importante do mundo). A investigación neste campo fará que a enerxía eléctrica de orixe termosolar sexa outra das enerxías do século XXI.

A tecnoloxía fotovoltaica si vai permitir —xa o permite— a obtención de enerxía industrial por medio da

creación de parques solares. O parque solar de Toledo é o segundo máis importante de Europa; dúas empresas españolas forman parte do consorcio de 17 empresas europeas no desenvolvemento da tecnoloxía fotovoltaica; a tecnoloxía bifacial das células solares españolas son as que acadan a máxima eficiencia (21 % da súa transformación no laboratorio e o 17,5 % instalado en parque solar). Entón, a situación de España no aproveitamento da enerxía solar é privilexiada.

Esta tecnoloxía non está completamente a punto, pero se politicamente se decide apoiala, axiña o estará. Hoxe estanse a producir células fotovoltaicas de concentración de baixo custo para a produción de electricidade solar en parques solares. A posta en funcionamento destas células e paneis farán que logo se amortice o seu custo e os beneficios acadados reverterán en investigación determinando que, en poucos anos, se abarate drasticamente o seu prezo.

Dende o ano 1984 que se montou a planta fotovoltaica de San Agustín de Guadalix, ata a montaxe de Toledo, lévase andado xa moito no aproveitamento fotovoltaico da enerxía solar. A planta fotovoltaica que Unión Fenosa montou en Toledo (en cooperación coa RWZ alemana) produce 1 MW a pleno rendemento pero estase xa en condicións de montar plantas con maior produción.

Alguns números pódennos axudar a comprende-la importancia da posta en funcionamento desta importantísima fonte de enerxía. Se queremos chegar a dispoñer dunha produción de 30.000 MW por ano con esta fonte, faría falta un enorme investimento de choque anual, pero ademais cumpriría repoñe-lo parque: uns 1000 MW cada ano. Só o mantemento do parque suporía 120.000 millóns de pesetas, o que levaría consigo unha creación de emprego de 20.000 persoas fixas; ademais, o lanzamento e posta en funcionamento precisaría de moitos miles de traballadores máis.

Estes grandes números son rechamantes dende o punto de vista cuantitativo, pero a creación de postos de traballo, a diversificación da obtención de enerxías novas e non contaminantes e o indubidable abaratamento da enerxía nun prazo curto de tempo, ten que anima-los políticos a apostar por esta saída.

Débese forza-la concertación de forzas sociais, políticas e económicas para camiñar na busca dunha mellora tecnolóxica para estas novas enerxías. O mesmo entusiasmo con que os políticos e os militares apoiaron no pasado a tecnoloxía nuclear, débese hoxe poñer no desenvolvemento e a posta en marcha das novas enerxías. Este apoio non só melloraría a nosa situación enerxética, senón que nos permitiría situarnos cara ó futuro

como un dos países con mellor tecnoloxía nestes campos, impulsando o progreso e a modernización do noso país. Doutra banda, xeraría moito máis de 100.000 postos de traballo para as novas xeracións que rematan os seus estudos.

Todo o devandito pode abraiar pola súa magnitude, pero hai que situalo no conxunto da renovación do parque enerxético. Aínda se precisan uns 10 anos para que a tecnoloxía se atope máis desenvolvida; o parque renóvase en non menos de 30 anos. Estamos a falar de que ata o 2050 a enerxía do mundo non podería ser totalmente solar e, moi probablemente, nin sequera no 2100 o acadará. A enerxía solar está dispoñible, témola aí: só hai que toma-la decisión de apostar por ela e beneficiala.

Hai pois que apostar decididamente por unha diversificación das fontes de enerxía e ir cambiando, pase-niña pero decididamente, os antigos combustibles polos novos.

OUTRAS ENERXÍAS ALTERNATIVAS

Acabamos de sinala-la importancia e a necesidade da diversificación enerxética, así como o esencial que é botar man de cantos recursos teñamos e se poidan transformar en enerxía, preferentemente en enerxía eléctrica. Seguidamente daremos conta doutras

enerxías alternativas e de cáal é o estado de desenvolvemento no que se atopan.

Enerxía eléctrica por fusión nuclear

Fusión nuclear é o contrario da fisión nuclear, por iso cómpre diferencialas. A fisión nuclear é a que nós chamamos hoxe enerxía nuclear, e consiste en aproveita-las enormes cantidades de enerxía que se liberan cando un átomo (o uranio, por exemplo) rompe e se divide noutros átomos de número atómico máis pequeno. A fusión é, como o seu nome indica, o proceso no que átomos de número atómico pequeno se xuntan para formaren átomos de número atómico máis grande; este é o proceso que ten lugar no sol e que xera a súa inxente enerxía. No cruxol do sol átomos lixeiros (hidróxeno, deuterio, tritio) fusionáanse para formar helio (velaí téde-lo nome do sol) e no proceso libérase moita enerxía.

A fusión nuclear inténtase replicar na terra para aproveita-la liberación de enerxía e transformala en electricidade. A tecnoloxía que se procura corresponde á fusión en quente, como acontece no sol (a temperaturas de millóns de graos e presións elevadísimas); pero tamén se tentou a fusión en frío, que implicaría tecnoloxía moito menos custosa.

No momento actual aínda non se ten a tecnoloxía axeitada, se ben están

desenvolvidas tódalas formulacións teóricas e mesmo hai confeccionado algún prototipo e se teñen realizado algúns experimentos de fusión durante microsegundos. En España inaugurouse, neste ano de 1997, o segundo prototipo europeo para estudo experimental da fusión nuclear.

Os estudiosos máis optimistas deste campo consideran que faltan 50 anos, como mínimo, para acadala tecnoloxía precisa; probablemente se chegará tarde ó mercado enerxético, agás se se atopa antes unha saída tecnolóxica nova.

Enerxía mareomotriz

Este procedemento de obtención de enerxía eléctrica consiste en transformar a enerxía das mareas mediante turbinas. O esquema é sinxelo e semellante ó que produce electricidade a partir da enerxía hidráulica.

As mareas presentan unha marcada diferenza de nivel entre a baixamar e a preamar (que pode chegar ós 4 metros). Hai zonas da terra onde se pode aproveitar ben o devalo do mar para transformar a súa enorme enerxía, por medio das paletas da turbina, en enerxía eléctrica. En Francia existe unha central mareomotriz na costa atlántica.

Esta forma de enerxía está moi pouco estendida no mundo.

Enerxía xeotérmica

Esta fonte de enerxía consiste en aproveitar-lo gradiente térmico da terra para transformalo en enerxía eléctrica. É ben coñecido que o interior da terra presenta temperaturas notablemente máis elevadas cá súa superficie; este gradiente de temperatura (calor) pódese aproveitar para transformalo (por medio de turbinas das existentes en centrais térmicas) en enerxía eléctrica.

Existen en funcionamento diversas centrais xeotérmicas distribuídas ó longo da superficie do planeta, pero aínda non se atopa moi xeneralizada a súa utilización.

Fotosíntese artificial

A fotosíntese é o proceso mediante o cal as plantas son capaces de fixar a enerxía solar e transformala na súa necesaria enerxía de vida. Nos cloroplastos das plantas verdes (o seu laboratorio celular) o fotosistema II fixa a radiación solar (h) e a aproveita para realizar a descomposición fotoquímica da auga en hidróxeno e osíxeno. O osíxeno é expelido e o hidróxeno fica no laboratorio, como combustible, para cando o precisa.

A fotosíntese artificial trata de replicar no laboratorio, e logo nunha central eléctrica, o que fan as plantas nos cloroplastos. Trataríase de obter hidróxeno a partir da auga usando a

radiación solar, que é totalmente gratis. O hidróxeno é un gas fácil de almacenar e un combustible de enorme potencia enerxética, amais de non contaminante.

Esta forma de obter enerxía é aínda unha especulación teórica. As plantas son capaces de beneficiarse desa enerxía, pero os humanos non somos quen de replicala. Pode que, ó longo desta xeración, poidamos ver realizado algún ensaio no laboratorio de fotosíntese artificial.

CODA

A necesidade de acadar un benestar xeneralizado no mundo, para conquistar unha paz estable, lévanos a duplica-la enerxía dispoñible hoxe no planeta e isto non se conseguirá antes do ano 2030. Nesa época non teremos xa as cantidades precisas de combustibles fósiles capaces de xerar tal enerxía, polo que teremos que botar man de novas fontes enerxéticas. Hoxe existe xa tecnoloxía capaz de aproveitar enerxías de orixe solar e transformalas en enerxía eléctrica. Cómpre botar a andar e monta-las novas centrais eléctricas baseadas en enerxías alternativas e renovables.

BIBLIOGRAFÍA

- Bermejo, M. R. *et al.*, "Manganeso e fotosíntese". *Revista Científica*, 12, 35 (1993)
- Cádiz, J. C., *Historia de las máquinas eólicas*, Ed. Endesa, 1992.
- Galván, F., "Aplicaciones biotecnológicas de sistemas fotosintéticos inmovilizados", *Química e Industria*, 41, 683, 1994.
- Jiménez, S., "La biomasa como fuente alternativa de energía", *Química e Industria* 41, 696, 1994.
- Luque, A., "Las energías renovables en busca de liderazgo", *Química e Industria*, 41, 715, 1994.
- Manahan, S., "Fundamental of environmental chemistry", Lewis publisher, 1993.
- Rao, H. H. e D. Hall, "Immobilized photosynthetic systems: Applications in biotechnology" in *Trends in photosynthetic research*, Intercept, Andover Hampshire, 1992.
- Regueiro, B., R. Tojo, e M. Balseiro, *Las biotecnologías en las industrias agroalimentarias*, Ed. Cuadros, 1992.
- Yerquin, D., *La historia del petróleo*, Barcelona, Plaza y Janés, Cambio16, 1992.





Estudios

A BIODIVERSIDADE NAS ESPECIES VEXETAIS

Antonio M. de Ron

Departamento de Mellora Vexetal MBG-CSIC
Pontevedra

A BIODIVERSIDADE

A agricultura, a gandería, a pesca, actividades primarias que proporcionan a seguridade para a alimentación animal e humana, repousan sobre a base da diversidade nos individuos e especies que son obxecto de aproveitamento e, así mesmo, da diversidade nos contornos ecolóxicos nos cales viven. Sen embargo a actividade humana, domesticando e mellorando xeneticamente os animais e vexetais, reduciu enormemente o seu grao de diversidade, na procura precisamente de variedades ou razas con características uniformes e adaptadas para cubri-las necesidades dunha sociedade humana en crecemento e en desenvolvemento. Ademais, o propio desenvolvemento xerou modificacións no medio, que tamén contribuíron a reduci-la diversidade do medio físico.

Biodiversidade é un termo que se refire á variabilidade total dentro de tódolos organismos viventes e mailo medio ecolóxico no que habitan. De

acordo con isto, poden considerarse tres aspectos ou niveis de expresión da biodiversidade:

- Diversidade en ambientes.
- Diversidade en especies.
- Diversidade xenética nos individuos.

Desde o punto de vista do estudio da biodiversidade nos vexetais é especialmente importante o estudio da diversidade nos individuos dentro das especies, é dicir, a variación intraespecífica, para o seu posible aproveitamento na mellora xenética. En ocasións tamén pode ser interesante a utilización da variación entre distintas especies, para desenvolver programas de mellora vexetal por medio da hibridación interespecífica.

Considerando globalmente a biosfera como obxecto de estudio, pode estimarse a biodiversidade total presente nela como se expón na táboa

1 onde se pon de manifesto tanto a escasa utilización da biodiversidade existente no planeta, como a reducida base xenética sobre a que se sustenta a alimentación humana, o cal supón un risco para o futuro.

Táboa 1. Biodiversidade na biosfera

Especies existentes (probable)	5-10 (10 ⁶
Especies descritas	2 10 ⁶
Especies vexetais comestibles	80 000
Especies actualmente cultivadas	150
Millo, trigo, arroz, pataca	60 % da alimentación humana
Liñas puras B73, MO17 e A632	38 % dos híbridos de millo, en EUA

A VARIACIÓN XENÉTICA NAS POBOACIÓNS

A análise xenética da biodiversidade intra e interespecífica demostra que a orixe de toda variación xenética é a mutación, que como cambio permanente producido no material xenético, pode afectar a unha porción variable deste. Así, distínguense as *mutacións xénicas*, de carácter puntual, e as variacións cromosómicas, que afectan a un fragmento máis amplo. A taxa de mutación xénica é variable, atopándose en xeral valores arredor de 10⁻⁵ - 10⁻⁶, se ben existen os denominados “puntos quentes” no ADN, nos que se presentan mutacións con maior frecuencia.

As mutacións xénicas, que suceden de contino, a miúdo son *recorrentes e reversibles*, e pode ás veces chegar a se fixar o novo xene, cando isto é

vantaxoso para a especie, aínda que, en xeral, a selección elimina os novos mutantes. Segundo sexa a especie haploide ou diploide, a mutación terá un sentido diferente, xa que a diploidía permite conservar novos alelos recesivos de calquera tipo, sexan máis vantaxosos, letais, neutros... Respecto á mutación somática, ten importancia en especies con reprodución non sexual, o cal ten relevancia na multiplicación vexetativa de certas especies vexetais cultivadas.

Canto ás variacións cromosómicas, poden considerarse como mutacións, en sentido amplo, dado que supoñen cambios permanentes. No caso concreto das especies vexetais, existe a crenza de que a evolución dalgunhas delas foi consecuencia de variacións cromosómicas que fixeron varia-lo seu grao de ploidía.

DIVERSIDADE E VULNERABILIDADE DAS ESPECIES CULTIVADAS

A diversidade xenética das especies cultivadas varía segundo se trate dunha especie alógama ou autógena, e tamén en función do grao de selección ó que foron sometidas as especies e variedades. A redución da diversidade xenética pode levar a situacións críticas cando a homoxeneidade das especies vexetais cultivadas as fai vulnerables a unha posible acción ambiental cambiante.

Como exemplo clásico de vulnerabilidade xenética pode citarse a praga do fungo *Helminthosporium maydis*, que afectou en 1970 ós híbridos de millo cultivados daquela nos EUA, cunha reducida base xenética e que incorporaban “citoplasma T” androestéril, o que lles proporcionou sensibilidade á mencionada praga, que arrasou os cultivos americanos naquel ano causando un enorme prexuízo económico e social. Un certo grao de diversidade (debida á mestura de liñas en especies autógenas e polinización libre en especies alógamas) tería contribuído ó control da praga porque os parasitos encontraran xenotipos resistentes dentro da poboación e non poden difundirse do mesmo xeito.

O problema da redución da diversidade nas especies cultivadas e a



Centro de investigación agrícola en Estados Unidos. *Historia de la Humanidad*, ed. Planeta, 1977.

vulnerabilidade xenética que isto supón, presenta a necesidade de ampliar a base xenética daquelas. Ademais, en realidade só se está empregando unha parte moi pequena da variabilidade dispoñible nas especies cultivadas e os seus parentes silvestres. Isto débese en parte a que cando se selecciona unha poboación é improbable elixir “todos” os alelos favorables, co cal unicamente se alcanzan “picos adaptivos” relativos, desbotándose no proceso de selección material xenético potencialmente valioso. Isto, unido ó abandono de variedades agrícolas tradicionais —polos maiores

rendementos que proporcionan as variedades selectas obtidas pola selección artificial—, produce un efecto de “erosión xenética” nas especies cultivadas.

En consecuencia, é necesario ensanchar a base xenética das especies cultivadas polas razóns expostas anteriormente:

- Vulnerabilidade xenética.
- Explotación de máis variabilidade.
- Erosión xenética.

USO DA VARIACIÓN INTERESPECÍFICA

Nalgúns programas de mellora xenética pode ser interesante tratar de aproveita-la diversidade presente en varias especies distintas, mediante a hibridación interespecífica entre elas. Deste xeito pódese ampliar a base xenética dalgunhas especies actualmente cultivadas e sometidas a erosión xenética.

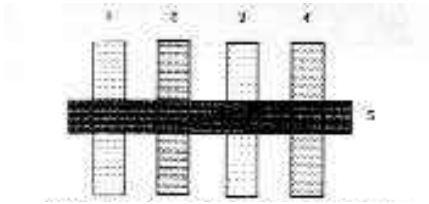
Ademais das dificultades que pode implicar o feito de cruzar fisicamente especies diferentes, a miúdo existen barreiras morfolóxicas, fisiolóxicas ou xenéticas que impiden a introgresión entre elas, polo cal haberá que recorrer a técnicas *in vitro*, en nivel celular ou molecular, como as seguintes:

- Fusión de protoplastos: consiste na unión de protoplastos (células carentes de parede celular) de especies distintas; isto dá lugar a un híbrido que reúne o material xenético das dúas especies.

- Rescate e cultivo de embrións inmaturos: cando se pode levar a cabo a fecundación entre dúas especies distintas, pero o embrión resultante tende a abortar, pode “rescatarse” do ovario maduro materno e cultivarse *in vitro* co fin de obter plantas híbridas.

- Transformación xenética: supón a introducción de material xenético dunha especie noutra, dun modo limitado; realízase xeralmente por medio dun vector biolóxico tal como un virus ou un plasmido.

A posibilidade de conseguir híbridos interespecíficos, que permiten aproveita-la diversidade conxunta de varias especies, fixo que se reconsiderara o propio concepto de especie. En efecto, por definición unha especie ten unha dotación xenética “estanca” que non pode ser transferida a outras (sacando algunhas excepcións tradicionalmente coñecidas), polo que se tería un concepto “vertical” de especie. Se coa tecnoloxía actual é posible a transferencia de información xenética entre especies (mesmo entre animais e vexetais), terá que se desenvolver un novo concepto “horizontal” de especie, como se mostra na figura 1.



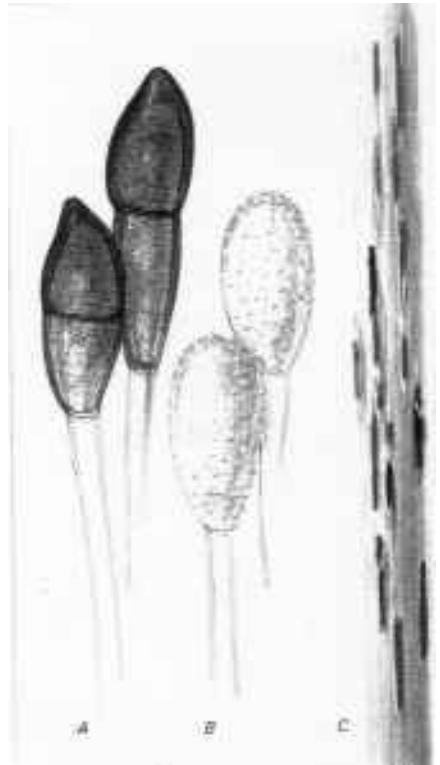
1, 2, 3, 4: especies "verticais", illadas xeneticamente.
5: especie "horizontal", con posibilidade de transferencia xenética.

Figura 1. Concepto "horizontal" e "vertical" de especie.

O FUTURO DA BIODIVERSIDADE VEXETAL

Os problemas que se mencionaron, tales como a erosión xenética e a vulnerabilidade das especies cultivadas, fixeron que despertara a conciencia no mundo científico e se trate de conservar e estudiala biodiversidade existente, declarada pola FAO Patrimonio da Humanidade, co fin de asegura-los nosos recursos para o futuro.

Pero ¿quen conserva realmente a biodiversidade das especies vexetais silvestres e primitivas, pero que hoxe teñen ou poderían ter no futuro interese agrícola ou industrial? Indubidablemente, os nativos de numerosas zonas xeográficas, hoxe consideradas pouco desenvolvidas, agricultores tradicionais que viven con escasos medios en lugares illados e que non son conscientes de que na súa tarefa cotiá repousa o segu-



Puccinia graminis, o mofo do trigo.

ro do desenvolvemento da sociedade occidental no futuro. Así e todo, estes mesmos agricultores, precisamente pola precariedade dos seus medios de vida, tenden a abandona-los cultivos tradicionais en favor doutros máis produtivos, froito da mellora xenética. Polo tanto, os antigos recursos vexetais desaparecen, e pode chegar a reducirse drasticamente a biodiversidade no reino vexetal.

Por outra parte, cando as varieda-



Campeſiños bolivianos traballando nos seus cultivos tradicionais. *Historia de la Humanidad*, ed. Planeta, 1977.

des vexetais silvestres e primitivas, emparentadas con variedades agrícolas cultivadas comercialmente, son utilizadas en programas de mellora xenética, poden contribuír notablemente con eles, xa que adoitan ser reserva de

numerosos xenes de interese, por exemplo vinculados á resistencia a enfermidades do cultivo. A institución ou empresa que obteña así variedades melloradas —o cal é un labor loable— pero con finalidade económica, sen dúbida tratará de facer chegar a -los seus produtos, as sementes, ós agricultores. Podería chegar a darse o paradoxo de que os agricultores que abandonaron as súas variedades e sistemas tradicionais se vexan obrigados a utiliza-las novas variedades, das que parte do seu material xenético procede dos seus antigos cultivos, tanto tempo preservados por eles e hoxe abandonados.

Únese, pois, á tarefa de conserva-la biodiversidade do planeta, a de protexe-los dereitos dos pobos que fixeron posible a súa conservación ata os nosos días. Tarefas que requiren importantes esforzos, humanos e materiais, máis ó alcance das decisións económicas, sociais e políticas ca dos

esforzos dos científicos.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A., "La conservación y utilización de los recursos fitogenéticos en especies cultivadas", *Mol*, 2, 1994, 1-2.

Chang, T. T., "Principles of Genetic Conservation", *Iowa Sst. J. Res.*, 59, 1985, 325-348.

CSIC, *Fronteras de la Ciencia y la Tecnología 8: Genética*, Consello Superior de Investigacións Científicas, 1995.

CSIC, *Fronteras de la Ciencia y la Tecnología 10: Agricultura*, Consello Superior de Investigacións Científicas, 1995.

Esquinas, J. T., *Los recursos fitogenéticos: una inversión segura para el futuro*, Madrid, IBPGR-FAO-INIA, 1983.

Hodgkin, T., A. H. D. Brown, Th. J. L. Van Hintum, E. A. V. Morales (eds.), *Core Collections of Plant Genetic Resources*, IPGRI, 1995.

Ron, A. M. de, E. San Miguel (coords.), *Tendencias actuales en Genética*, Universidade de Santiago de Compostela, 1996. Madrid.

Sánchez-Monge, E., *Fitogenética*, Madrid, INIA, 1974.

Tamarin, R. H., *Principios de Genética*, Barcelona, Reverté, 1ª ed. española, 1996.

Wilkes, H. G., "The world's crop plant germplasm - an endangered resource", *Bull. Atom. Sci.*, 33, 7-16, 1997.

Witcombe, J. R. e W. Erksine (eds.), *Genetic resources and their exploitation. Chickpeas, faba, beans and lentils*, M. Nijhoff - W. Junk Publishers for ICARDA and IBPGR. 1984.



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CARA Ó CONCEPTO DE FUSIÓN

Manuel Ojea Rúa
Equipo Psicopedagógico de Apoio
Celanova. Ourense

INTRODUCCIÓN

Ó realizar este artigo intento determinar conceptualmente o termo de necesidades educativas especiais (NEE), así como as súas implicacións pedagóxicas. Unha nova concepción que substitúe aquela linguaxe do trastorno, centrado no déficit do alumno, polo de necesidade, e que supón o primeiro aspecto no camiño da normalización e da integración educativa, en canto resposta ós estudantes con NEE.

Neste momento, é necesario atopar respostas que teñan en conta a globalidade contextual de tódolos factores implicados no proceso educativo, do que o alumno forma parte, e no que a participación de tódolos profesionais implicados na educación require un labor de coordinación e consenso sobre a propia práctica escolar. Os procesos de diagnose, orientación educativa e formación do profesorado só é posible entendelos desde unha dinámica da propia práctica escolar, que permita

reflexionar sobre ela, co fin de melloralala coa acción mesma.

O fomento dunha educación adaptada á diversidade deberá promoverla *fusión* da denominada educación especial coa educación ordinaria, de xeito que só haxa unha educación para todos. Nesta concepción, tódolos profesionais implicados (profesores titulares, profesores de apoio, especialistas) deben traballar coordinados na unidade ordinaria, á que chamaremos aula de atención á diversidade.

1. O CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

As novas formas conceptuais de entende-la educación especial nos últimos anos veñen delimitadas polas achegas derivadas do Informe Warnock (1978), que inclúe o concepto de NEE e despraza do centro de atención o individuo considerado como paciente dun trastorno ata a *interacción educativa*, na que el é só unha das partes implicadas;

transforma a tradicional linguaxe do trastorno polo de necesidade (Marchesi e Martín, 1994).

O Informe constitúe unha referencia fundamental na medida en que converte nunha proposta coherente e sistemática un conxunto de ideas máis ou menos xerais (ata o momento dispersas), que se refiren a aspectos tales como que o nivel de desenvolvemento e aprendizaxe de cada persoa nun momento dado non depende só da súa capacidade e natureza, senón, sobre todo, das experiencias de aprendizaxe que lle son fornecidas, e que implican a interacción da persoa co seu contorno físico e social; ou que todos precisamos dun conxunto máis ou menos amplo de axudas na dinámica do proceso educativo.

Deste xeito, a determinación de necesidade educativa debe entenderse, ben como unha necesidade de provisión de medios especiais de acceso ó currículo, ben como a necesidade de modificalo ou, tamén, de prestar unha atención particular ó contexto social e ó clima emocional nos que se desenvolve o proceso educativo.

Concepción dinámica

Trátase, pois, dun concepto dinámico que dá paso a unha acción educativa como máxima responsable nunha serie de actuacións, que van desde a dotación de medios especiais de acceso

ó currículo ata a particular atención á estrutura social e o clima emocional nos que ten lugar a educación (Ruiz e Giné, 1986; Ortiz, 1995).

A partir desta concepción, os procesos de normalización, sectorización (Wolfensberger, 1972; Bank-Mikelsen, 1975), integración escolar e individualización do ensino constituirán as formas de resposta educativa acorde con estes principios conceptuais.

Posteriormente, outros informes, entre os que destaca o Informe Fish de 1985 (Aiscow, 1985), irán matizando o concepto mesmo, de maneira que a educación especial se irá caracterizando por unha aproximación ós estudantes que necesitan axuda baixo o concepto de necesidade (necesidade de método de ensino para permitirles acceder a un currículo ordinario, necesidade dun currículo adaptado e modificado ás súas posibilidades, e necesidade de apoio contextual educativo).

Significación contextual

Este concepto non debe entenderse nun sentido rehabilitador ou reparador da deficiencia, senón que ha levarnos a participar dunha dinámica da realidade educativa como proceso comprensivo, onde é fundamental a aceptación da diversidade como algo real e verdadeiramente positivo, sobre o cal construír unha nova experiencia pedagóxica (Fortes, 1986) baseada no



Dedicando unha especial atención ó desenvolvemento das restantes capacidades da rapaza Hellen Keller (cega e xordomuda) logrouse que se puidera integrar na sociedade, e ata chegara a ser unha boa escritora. Fotograma de película "O milagre de Ana Sullivan", 1962.

respecto á diferenza, e nunha planificación individualizada axeitada (Molina, 1996), dentro dun contexto de actuación global do centro educativo como resposta á diversidade e que permita integrar tódolos estudantes — independentemente da súa dificultade— en tódolos procedementos e procesos (Fletcher-Campbell, 1995).

2. DESENVOLVEMENTO NORMATIVO

En efecto, estes principios fóronse recollendo progresivamente en procesos normativos; son especialmente importantes a Lei 13/1982, do 7 de

abril, de integración social dos minusválidos (BOE do 30 de abril), o Real Decreto 2369/1982, do 15 de outubro, de ordenación de educación especial (BOE do 22 de outubro), o Real Decreto 334/1985, do 6 de marzo, de ordenación de educación especial (BOE do 16 de marzo), que teñen o seu cumio na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE).

De maneira continuada, vanse regulando as sucesivas normativas sobre a planificación da educación especial e experimentación da integración,

tanto no ámbito do Estado coma coas sucesivas adaptacións na Comunidade Autónoma de Galicia, que se iniciaron coa orde do 9 de agosto de 1985 (DOG do 3 de setembro) para aqueles centros de EXB que quixeran solicitala, ou para os centros de ensino medio, coa orde do 13 de abril de 1989 (DOG do 12 de xuño).

Neste percorrido, a pesar de terse iniciado a experimentación da integración xa no ano 1985, haberá que esperar ata 1995 para que os aspectos conceptuais que a integración como resposta educativa contén, se vexan recollidos de maneira clara na orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo no ensino de réxime xeral (DOG do 7 de novembro), que enche de contido a forma de resposta educativa ós estudantes con NEE a través das sucesivas adaptacións do currículo, ben con medidas de reforzo educativo, ben con adaptacións curriculares.

Xa posteriormente, o Decreto 320/1996, do 26 de xullo, de ordenación da educación de alumnos con NEE, trata de regula-la resposta educativa ó respecto, considerando os principios de integración e normalización básicos para unha resposta axeitada.

A partir de aquí, vanse adoptando diferentes medidas neste camiño, que desenvolven as directrices indicadas na LOXSE e de acordo cos aspectos conceptuais que anteriormente sinalamos;

así ocorre coa orde do 31 de outubro de 1996, pola que se regula a avaliación psicopedagóxica do alumnado con necesidades educativas especiais (DOG do 19 de decembro), no sentido de que a avaliación deberá consistir en identificar e valorar de xeito coidadoso e preciso as necesidades dos estudantes e en concreta-la oferta educativa máis adecuada.

Atopamos verdadeiramente o significado de contido pedagóxico no Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e os colexios de educación primaria, recollido no Decreto 374/1996, do 17 de outubro (DOG do 21 de outubro). Aquí régúlase o proceso educativo da educación ordinaria e di no artigo 83 que “os alumnos con necesidades educativas especiais recibirán atención docente directa por parte dos profesores do grupo no que se integran, coa axuda, se é o caso, do profesorado de apoio na propia aula”, o que fai que a educación especial sexa menos especial e se vaia fusionando coa educación regular, polo menos inicialmente.

Por outra banda, neste mesmo decreto régúlase o que será o contido do PEC (proxecto educativo de centro), o PCE (proxecto curricular de etapa), que implican uns niveis de adecuación contextual, de flexibilización e adaptabilidade ós estudantes con NEE. Este será o proceso fundamental se o que se pretende é ter unha educación adaptada á diversidade baixo unha resposta

educativa e que responda ó principio de integración real.

3. RESPUESTA EDUCATIVA ÁS NEE

En efecto, esta resposta vai depender de dúas concepcións (Vidal, 1993, p. 80): a) da idea que se teña de diversidade e do propio proceso educativo e b) dos modelos curriculares que subxacen en tódolos niveis do proceso educativo.

Na elaboración das ditas respostas, débense ter en conta as seguintes fases de desenvolvemento (Ortiz, 1995): a) identificación e valoración das NEE, que trataría unha actuación multiprofesional; b) elaboración da proposta curricular individualizada; c) avaliación e criterios de promoción.

Integración e resposta educativa

Unha resposta educativa axeitada, baixo o principio de integración, deberá agruparse arredor das sucesivas concrecións do proxecto educativo, de maneira que o currículo para a educación especial será o da educación ordinaria, no marco dun *currículo aberto, libre e flexible* (Coll, 1992).

Hai que ter en conta os seguintes aspectos: 1) o proxecto educativo de centro, que deberá concreta-lo modelo de escola que se pretende —unha escola que integre necesidades, non nenos (García, 1993)—, partindo do principio

de diversidade como un recurso non só ineludible senón enriquecedor; cunha estrutura organizativa flexible, aberta e creativa, participativa e funcional-formativa, adaptada á realidade de cada contorno educativo, e onde a atención das necesidades educativas no centro ordinario precisará da participación coordinada de profesores e especialistas dun xeito consensuado e dinámico. 2) Respostas curriculares, como son as adaptacións de acceso ó currículo (adaptación de materiais, recursos e espazos, etc.), ou as adaptacións dos elementos do currículo nos diferentes niveis de concreción.

Deste xeito, a primeira medida de resposta curricular á diversidade vén determinada polo modelo curricular do propio sistema educativo e as sucesivas adecuacións flexibles, que permiten a adaptación de obxectivos, contidos, metodoloxías e avaliación ás características dos estudantes e das súas necesidades educativas, a través do proxecto curricular de centro e das programacións de aula, así como os diferentes axustes (adequacións curriculares, reforzos educativos, programas de diversificación curricular, opcionalidade curricular na educación secundaria, etc.).

Organización escolar

Todo o anterior completárase cos principios básicos da organización escolar que, como indican González e Sabaté (1991), deberán caracterizarse

por 1) flexibilidade, 2) apertura, 3) operatividade funcional, 4) participación consensuada, e 5) formativa. Neste sentido, os autores propoñen como aspectos básicos sobre os que deben recollese acordos no proxecto do centro: 1) coordinación entre os recursos humanos do centro, 2) agrupación flexible de alumnos, 3) organización dos espazos, 4) utilización dos recursos didácticos, e 5) organización dos tempos. Así mesmo, deben consensuarse os diferentes apoios do centro (de acordo coas necesidades deste), de maneira que sexa o propio centro educativo, como sistema complexo, o centro de gravidade sobre o que xire o proceso educativo dos estudantes.

Nesta dirección, na elaboración dun proxecto educativo hai que considerar unha serie de dimensións que teñan en conta a diversidade: 1) crear e conserva-los materiais do ensino, 2) esperta-la responsabilidade persoal do estudante, 3) avaliación inicial das necesidades educativas do estudante, 4) ensino, 5) ensino interactivo que posibilita a adaptación ás diferenzas individuais dos estudantes: readaptación das tarefas baseándose na avaliación do propio proceso de ensino/aprendizaxe, 7) motivar, 8) propoñer, e 9) manter ó día as fichas de observación.

Proxecto de atención á diversidade

Pola súa parte, as dimensións dun proxecto que teña en conta a atención

á diversidade, relacionadas co apoio a nivel de centro e de zona serían: 1) realización de grupos heteroxéneos que inclúen alumnos de varias idades e con ritmos de aprendizaxe lento, medio e rápido, 2) equipos docentes, referido isto ó acordo formal ou informal de dous ou máis profesores para compartilos recursos e o alumado, 3) formación permanente do profesorado, baseado na acción escolar e no ámbito do propio centro, 4) orientación educativa baseada no consenso e nos datos (Area e Yanes, 1990) e 5) intervención activa da familia e da comunidade.

É dubidoso que a presenza dun único aspecto dos sinalados leve a unha verdadeira atención á diversidade. Cómpre unha conxunción de todos eles para formar un sistema compresivo axeitado (Wittrock, 1986; Williams et al., 1986; Anderson e Pellicer, 1990; Wang, *et al.*, 1990; Wang, *et al.*, 1990).

Esta resposta asociarase constantemente á *innovación educativa*. A escola terá unha actitude aberta ó cambio, baseado na reflexión crítica da propia tarefa e no descubrimento de novas formulacións de mellora sobre a propia acción (Carr, 1993; Elliott, 1990; Elliott, 1993; Santos, 1996); para isto é de vital importancia a colaboración entre tódolos profesionais, que creen espazos para a investigación e relacionen a teoría coa reflexión sobre a práctica diaria (Miller, 1990).



A axuda mutua combinada coa propia actividade xa comezaban a considerarse no método positivo de educación de María Montesorí no ano 1910. *Historia de la Humanidad*. Planeta, 1977.

4. CURRÍCULO E NEE

Brennan (1988) formula unha serie de interrogantes co fin de que a resposta a estas permita establecer un currículo que teña en conta a atención á diversidade: ¿Teñen en conta os fins educativos as necesidades individuais, sociais, intelectuais, etc.? ¿promocionan a interacción social e permiten ós

individuos relacionarse coa sociedade?, ¿están formulados os fins das necesidades especiais de tal xeito que estimulen positivamente a interacción co currículo principal cando sexa conveniente? A gran variedade de NEE require uns obxectivos específicos que deben ser compatibles cos obxectivos da educación. O currículo ten que centra-la súa atención nos

aspectos conceptuais fronte á concepción individualista; así mesmo, a comunidade escolar —no ámbito do centro— e o profesor —no ámbito da aula— articularán os respectivos marcos de intervención (Zabalza, 1987).

Currículo adaptado á diversidade

Un proceso curricular adaptado á diversidade debe cumprir unha serie de características (Molina, 1994): 1) partir dun coñecemento detallado do DCB, 2) basearse nun profundo coñecemento das características dos nenos con NEE para os que está destinado, non só dos seus déficits, senón tamén dos seus potenciais de aprendizaxe, 3) ser individual e, en todo caso, individualizado, 4) as actividades deben ser numerosas e interrelacionadas, 5) os obxectivos deben estar perfectamente taxonomizados, procurando que a súa formulación sexa de tipo conductual e facendo fincapé nos obxectivos actitudinais, 6) os contidos deben estar interrelacionados, partindo do principio de globalización, 7) os recursos materiais deben ser abundantes e variados, 8) a motivación require un especial coidado e 9) deben intervir varios tipos de profesionais perfectamente coordinados.

Aínda que prefiro falar sempre dun só currículo —o currículo ordinario—, existen diferentes clasificacións, en canto tratan de responder de maneira adaptada ás diferentes necesidades educativas. Así, Ortiz (1995) adapta

aquela clasificación de Hegarty *et al.*, (1988), na que recolle os seguintes aspectos: 1) currículo xeral, para aqueles alumnos e alumnas que de forma transitoria presentaran dificultades na aprendizaxe ou problemas de conduta, 2) currículo xeral con algunhas modificacións, cando as dificultades de aprendizaxe se deben a unha necesidade permanente, 3) currículo con modificacións significativas, no caso de deficiencias mentais, motoras ou auditivas, que esixen un tratamento especializado, 4) currículo especial con adicións, cando a gravidade das necesidades permanentes é tal que fai difícil a súa adaptación curricular, polo que dá paso a un programa de desenvolvemento individual, e 5) currículo especial, isto é, programas de desenvolvemento individual que requiren unha atención en centros especializados.

Non obstante, un proxecto integrador ciméntase na posibilidade dun currículo común que implicaría a toma de decisións a diferentes niveis, que se corresponden cos niveis de concreción curricular (García, 1995).

Educación especial para todos

Con todo, a idea de que a educación especial debe ser especial para tódolos estudantes (Thomas, 1994, p. 716) pode eliminala necesidade de “nadar contra corrente”, para poder ter éxito no sistema educativo. O uso efectivo da educación especial para



A aplicación dos programas de instrución en saúde mental na escola trata de que os nenos acaden a comprensión dos motivos propios e dos demais para afrontar os problemas a medida que xorden. Test de destreza manual supervisado por unha doutora. Planeta 1977.

todo o alumnado pode axudar a superala súa marxinalidade e restricións educativas. Así, a educación especial deberá completa-la súa fusión na educación xeral de maneira total, integrando os programas do “segundo sistema” no sitio dos programas da educación regular (Wang *et al.*, 1988: 248), para formar parte dun sistema educativo *compreensivo* que inclúa unha ampla gama de programas coordinados e oportunidades alternativas.

Neste proceso pedagóxico, é fundamental a provisión de ambientes

axeitados de aprendizaxe para adaptarse ós ritmos e necesidades de tódolos estudantes sen excepción, pois todos presentan necesidades dun ou doutro tipo. O estudante deberá elixilo camiño (Moreno, 1996); esta actividade cognitiva segue unha estratexia que consiste en seleccionar de calquera situación aqueles datos que considera significativos, ós que lles atribuirá unha significación, as súas consecuencias e implicacións.

Os principios básicos para realizar esta elaboración curricular son

(López, 1993): 1) un principio de flexibilidade, ou sexa, non tódolos alumnos teñen que logra-lo mesmo grao de abstracción e de coñecementos nun tempo acelerado, 2) un principio de traballo simultáneo, cooperativo e participativo. Non deben producirse currículos paralelos nunha mesma aula e no mesmo momento de traballo escolar, e 3) o principio de acomodación que fai referencia á planificación escolar.

5. UNHA AULA PARA A DIVERSIDADE

Preténdese ofrece-la idea dunha escola común para todos. Débese desmitifica-la concepción da resposta ás NEE como provisión de métodos especiais levada a cabo con recursos específicos. Hai que substituí-lo ensino que entende unha relación diádica profesor-alumno, para poñer-la énfase nos procesos contextuais (Doyle, 1986).

Autonomía do profesorado

Cómpre pasar da visión dun profesor como un xestor de programas eficaces individualizados, realizados por expertos, a consideralo como un membro dun grupo social, polo que non pode formular unha programación ríxida na que todo queda determinado de antemán, senón que as propias características do grupo clase e as súas necesidades converten a aula nun espazo vivo, dinámico, onde resulta imprescindible

tomar decisións sobre a marcha, partindo da reflexión sobre a propia práctica (Pérez, 1988), desenvolvendo un rol autónomo respecto ó proceso curricular e, sobre todo, en canto á elección de materiais curriculares (Ben-Peretz, 1990). Isto esixe a colaboración de todos e implica repensar desde a natureza propia do coñecemento académico e a análise das cambiantes necesidades educativas dos alumnos.

A educación especial como recurso

Neste sentido, Ainscow (1991) afirma que debe deixarse de entender-la educación especial como a educación dun conxunto determinado de alumnos que presentan deficiencias físicas, psíquicas ou sensoriais, senón como unha educación especial nas accións ou medidas que axuden ós sistemas escolares a estar mellor preparados para atenderen a diversidade de necesidades que poidan presentarlos estudantes, calquera que estas sexan.

Así pois, a educación especial haberá de entenderse en canto vai dirixida a tódolos membros que interveñen no proceso educativo (profesorado, pais, alumnos), en canto promotora de programas *facilitadores de reflexión* sobre a propia práctica cotiá, e sobre esta reflexión, considerar medidas de actuación fronte a situacións diversas, complexas e singulares coas que se atopan a diario (Pérez, 1993; Imbernón, 1994).

Unha aula integradora

Blanco (1990) di que unha aula é integradora se cumpre as seguintes características: 1) a selección de obxectivos debe ser equilibrada, no sentido de recolle-los diferentes tipos de capacidades e aprendizaxes propios da etapa. Isto debe implica-la súa diversificación e a formulación de obxectivos básicos comúns para todos e outros individualizados en función das necesidades educativas dos estudantes. 2) Os contidos deben ser desprazados do eixe central do ensino para darlles prioridade de acordo co seu valor funcional e organizalos tendo en conta as posibilidades, necesidades e intereses dos estudantes. 3) A metodoloxía debe pasar dun enfoque transmisor de coñecementos e baseado na actividade do docente, a outro de carácter interactivo no que a base do proceso de ensino/aprendizaxe sexa a actividade construtiva do alumno.

O profesor de apoio, o profesor tutor, ás veces algún especialista, participan nunha *aula ordinaria* adaptada á diversidade; nela requírese un sistema organizativo que, resumidamente, comprende (Wang, 1995, p. 204): 1) unha axeitada distribución do espazo e materiais de ensino, 2) un modelo de distribución do tempo e da tarefa, 3) unha adecuada coordinación dos docentes de clase e o persoal profesional especializado, 4) a autoxestión do propio alumno, 5) o emprego dun sistema de

distribución do tempo, coñecido como sistema de auto-horario e 6) o emprego de grupos heteroxéneos.

Aprendizaxe cooperativa e atención á diversidade

A aprendizaxe de tipo cooperativo debe constituí-la resposta educativa axeitada ó proceso que intento argumentar neste artigo. A aprendizaxe cooperativa, ademais de ser unha alternativa ó modelo tradicional baseado no individualismo e a competitividade (Johnson e Johnson, 1987; Jonhson *et al.*, 1991 Johnson *et al.*, 1992), crea o ambiente favorable para que estudantes diferentes constrúan a súa propia aprendizaxe en relación cos outros, e segundo o seu ritmo de desenvolvemento.

A aprendizaxe cooperativa supón unha construción conxunta entre estudantes e estudantes e mais estudantes e docentes. Esta construción é activa pois facilita o descubrimento e a transformación do coñecemento propio co propósito de desenvolve-las competencias e talentos dos estudantes, a través dunha relación interpersoal de cooperación mutua entre os estudantes e o profesorado.

As diferencias individuais son vistas por docentes e estudantes como norma máis que como excepción. Enfatízase a responsabilidade do estudante. Ensínaselle a planear e a segui-la súa propia aprendizaxe.

Espérase que se responsabilice do plano, dirección e finalización de todas as tarefas de aprendizaxe autoseleccionadas e prescritas polo profesor dentro dos límites de tempo acordados. *A aprendizaxe constructiva, activa e significativa* son aspectos fundamentais nos que os estudantes van indicando o ritmo do seu propio desenvolvemento.

Hai moitas experiencias prácticas ó respecto. En xeral implican un cambio nos papeis dos profesionais (Wang e Zollers, 1990), desde un sentido de autosuficiencia a outro colaborativo. Tódolos profesionais (profesor titor, profesor de apoio, especialistas) deben realizar un traballo coordinado que facilite a obtención de datos, a realización da práctica escolar (Blake *et al.*, 1990; Durán *et al.*, 1995), a súa reflexión e mellora sobre a propia práctica (Pérez, 1988; Torres, 1991).

6. CONCLUSIÓN

Unha resposta axeitada ós estudantes con NEE, baixo os principios de integración e normalización, debe entenderse desde unha visión global da educación, evitando a realización de currículos paralelos e fomentando unha única base curricular sobre a que se poderán realizar sucesivas modificacións ou as adaptacións oportunas, segundo as necesidades educativas.

Por isto, non se trata de xerar unha escola compensadora, pois esta cometería o mesmo erro que aqueloutra segregadora que parte duns supostos falsos, como son a crenza de que a capacidade de aprendizaxe dos individuos é algo determinado en alto grao polo padecemento dun ou outro tipo de déficit persoal, ou a ilusión de que dentro dos grandes grupos ou clases nos que dividímo-la poboación escolar existe unha certa homoxeneidade. Debemos camiñar cara a unha escola comprensiva e integradora da diversidade, xa que a mesma diversidade é un fenómeno inherente á educación.

As persoas difiren entre si por moitas razóns, e esta diversidade forma parte inherente de todo o proceso educativo: diversidade na capacidade de aprendizaxe, diversidade nas motivacións, intereses, cognición, tanto con respecto ás competencias do sistema cognitivo coma ós estilos cognitivos, así como diferencias propiamente intraindividuais: biolóxicas, fisiolóxicas, socioafectivas, escolares, etc.

A actuación educativa deberá encadrarse dentro dun marco comprensivo da realidade escolar (Orcasitas *et al.*, 1996), que non se centrará no déficit do estudante, senón na actividade da aula, do centro educativo e no modo en que estes intentan responder ás necesidades educativas (Puigdellivol, 1996).

Neste proceso, os niveis de adaptabilidade e individualización programática, conxugados cun proceso educativo facilitador de ambientes favorables, que procuran a autoaprendizaxe do alumno cun currículo equilibrado, significativo, flexible nos diferentes niveis de concreción curricular, cunha organización escolar flexible e ó servizo dos fins da educación, serán os aspectos fundamentais do seu desenvolvemento.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1985): "New directions in meeting special needs", *Pastoral Care*, 46, 38-44.
- Anderson, L. W., e L. O. Pellicer (1990): "Synthesis of research on compensatory and remedial education", *Educational Leadership*, 48 (1), 10-16.
- Area, M., e J. Yanes (1990): "El asesoramiento curricular a los centros escolares, la fase de contacto inicial", *Curriculum*, 1, 51-78.
- Bank-Mikelsen, N. E. (1975): "El principio de la normalización", *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Ben-Peretz, M. (1990): *The teacher curriculum encounter. Freeing teachers from the tyranny of texts*, Nova York, State University of New York Press, Princeton University Press.
- Blake, R. R., J. S. Mouton, e R. L. Allen (1990): *El trabajo en equipo, ¿Qué es y cómo se hace?*, Bilbao, Deusto.
- Blanco, R. (1990): "Innovación y recursos didácticos en el aula", en A. Marchesi, C. Coll e J. Palacios (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación, III, necesidades educativas especiales* (pp. 351-367), Madrid, Alianza Psicología.
- Brennan, W. K. (1988): *El currículo para niños con necesidades especiales*, Madrid, MEC-Siglo XXI.
- Carr, W. (1993): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla, Diada.
- Coll, C. (1992): *Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*, Barcelona, Paidós.
- Doyle, W. (1986): "Classroom Organization and Management", en Witrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Nova York, McMillan.
- Durán, R.; J. F. Delgado, e R. Dengra (1995): "Trabajo interdisciplinar en personas con discapacidad", en M. A. Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*, Madrid, Siglo XXI.
- Elliott, J. (1990): *La investigación acción en el aula*, Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- Fletcher-Campbell, F. (1995): "Hacia una escuela adaptada para todas las necesidades", *Quinesia*, 20, 103-114.
- Fortes, A. (1986): "Escuela y salud mental", en S. Molina (dir.), *Enciclopedia Temática de Educación Especial*, Madrid, CEPE.
- García, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

- González, M. A., e J. Sabaté (1991): *La integración de alumnos con NEE. Ciclo Superior de E.G.B.*, Madrid, MEC.
- Hegarty, S.; A. Hodgson, e L. Clunies-Ross (1992): *Aprender juntos. La integración escolar*, Madrid, Morata.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Graó.
- Johnson, D. W., e R. T. Johnson (1987): "La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal", *Revista de educación*, núm. extra, 157-171.
- Johnson, D. W.; R. T. Johnson, e E. Holubec (1992): *Advanced cooperative learning*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- Johnson, D. W.; R. T. Johnson, e K. Smith (1991): *Active learning: Cooperative in the college classroom*, Edina, MN, Interaction Book Company.
- López, M. (1993): "De la Reforma Educativa a la sociedad del siglo XXI. La integración escolar, otro modo de entender la cultura", en M. López e J.F. Guerrero, *Lecturas sobre Integración Escolar y Social*, Barcelona, Paidós.
- Marchesi, A., e E. Martín (1994): "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales", en A. Marchesi, C. Coll e J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III, necesidades educativas especiales* (pp. 15-35), Madrid, Alianza Psicología.
- Miller, J. L. (1990): *Creating Spaces and finding voices, Teachers collaborating for Empowerment*, Nova York, State University of New York Press, Albany.
- Molina, S., e A. Gómez (1992): *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*, Zaragoza, Mira.
- Molina, S. (1994): "Modelos curriculares adaptados", en S. Molina (dir.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Marfil.
- (1996): "Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados: análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 17-32.
- Moreno, M. (1996): "De las estructuras a los modelos organizadores", *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 60-64.
- Orkasitas, J. R.; B. Martínez; J. Pérez, e J. Galarreta (1996): "La escuela y los alumnos con necesidades educativas especiales desde el país Vasco", *Quinesia*, 22, 19-21.
- Ortiz, M. C. (1995): "Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto", en M.A Verdugo (dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 37-72), Madrid, Siglo XXI.
- Pérez, A. (1988): "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado", en A. Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148), Madrid, Narcea.
- Pérez, G. (1993): "La formación del docente como intelectual comprometido", *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 8-9, 42-53.
- Puigdemívol, I. (1996): "La situación de la integración escolar en Cataluña", *Quinesia*, 22, 27-50.

- Ruiz, R., e C. Giné (1986): "Las necesidades educativas especiales", *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 32-34.
- Santos, M. A. (1996): "La democracia, un estilo de vida", *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 50-54.
- Thomas, B. (1994): "Education should be especial for all", *Phi Delta Kappan*, 75, 716-717.
- Torres, J. (1991): "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas", en Ph. W. Jackson, *la vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Vidal, J. (1993): *Guía para realizar adaptaciones curriculares*, Madrid, EOS.
- Wang, M. C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*, Madrid, Narcea.
- Wang, M. C.; G. D. Haertel, e H. J. Walberg, (1990): "What influences learning? A content analysis of review literature", *Journal of educational research*, 84 (1), 30-43.
- Wang, M. C.; M. C. Reynolds, e H. J. Walberg, (1988): "Integrating the children of the second system", *Phi Delta Kappan*, 70 (3), 248-251.
- Wang, M. C.; M. C. Reynolds, e H. J. Walberg, (eds.)(1990): *Special education resarch and practice syntesis of findings*, Oxford, Pergamon Press.
- Wang, M. C., e M. J. Zollers (1990): "Adaptative Instruction: An alternative service delivery approach", *Remedial and Special Education*, 1 (11), 7-21.
- Warnock, M. (1978): *Special Educational Needs: Report of the Committe of Enquiry into the Education of handicapped children and young people*, Londres, HMSO.
- Williams, B. I.; P. A. Richmond, e B. J. Mason (1986): *Design for compensatory education: conference proceedings papers*, Washington, DC, Research and Evaluation Associates.
- Wittrock, M. C. (dir.)(1986): *Hadbook of research on teaching*, Nova York, McMillan.
- Wolfensberger, W. (1972): *The principle of Normalization in Human Services*, Toronto, NIMR.
- Zabalza, M. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.



O MEDIO VÍDEO

Gonzalo Anaya García

CEFOCOP

Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

O termo **tecnoloxía educativa** é un dos máis polisémicos que manexamos no discurso pedagóxico actual e preséntase dunha forma integradora e viva. Integradora, na medida en que se inseriron diversas ciencias, dende a física e a enxeñería, ata a psicoloxía e a pedagogía. Viva, polas sucesivas transformacións que tivo en función dos cambios producidos no contexto educativo e polas modificacións habidas nas ciencias que a sustentan. É polisémica, polos significados que ó longo da historia foi adquirindo.

Esta situación levou a diferentes autores a sinala-la inoperancia de ofrecer unha definición de tecnoloxía educativa, baseándose en tres razóns: a) a súa historia non é continua, senón discreta; b) o seu campo de estudio e aplicación cambiou progresivamente; e c) no seu concepto intégranse gran variedade de nomes que non son sinónimos: medios educativos, instrucionais, audiovisuais, de comunicación

audiovisual... Por todo iso, podemos confluír na pregunta ¿que é a tecnoloxía educativa?, o que soamente serve para trata-los seus aspectos históricos.

Poderíamos dicir, nunha frase que sintetice o tema que estamos a comentar, que tecnoloxía educativa é un termo que se usou (e do que, mesmo, se abusou) en tantos contextos que pode significar “todo”, no sentido de que calquera actividade innovadora planificada na educación foi denominada en ocasións tecnoloxía educativa; e pode significar “nada”, no sentido de nada novo.

Támén podemos conceptualizala de diversas formas: instrumentalista, psicolóxica e sistémica.

A concepción instrumentalista enténdea como a introducción dos medios audiovisuais no ensino para melloralo. Dous momentos históricos poderíamos diferenciar nesta posición: o centrado na creación de instrumentos ópticos, electrónicos e mecánicos,

é dicir, no deseño do *hardware*; e o preocupado polo deseño de mensaxes baseadas nas teorías da aprendizaxe de corte conductista, é dicir, o deseño do *software*.

As teorías conductistas da aprendizaxe consideran a tecnoloxía educativa como a aplicación na aula dunha tecnoloxía humana, que en liñas xerais pretende a planificación psicolóxica do medio, de acordo coas leis científicas que rexen o comportamento, cuns modelos de conductas planificadas que a priori se consideran desexables. Esta tecnoloxía do ensino xorde dunha rama especial da psicoloxía: a análise experimental do comportamento (Skinner). O ensino programado e as máquinas de aprender son as manifestacións máis coñecidas no noso campo.



O progresivo abaratamento e redución do tamaño nos materiais audiovisuais potenciaron o seu emprego nas tarefas didácticas. Fernández e Sarrañana. *Tecnología didáctica*. Barcelona, Ceac, 1979.

As críticas recibidas pola psicoloxía conductista: aparición de feitos difíciles de explicar dentro do paradigma

S-R, a crise na comunidade científica do concepto de ciencia adoptado polos conductistas; o interese por coñecer, máis cós produtos da aprendizaxe, os procesos que os orixinan... influíron nunha nova orientación psicolóxica, cunha diferenza fundamental con respecto á anterior baseada na énfase dada á adquisición do coñecemento e as súas estruturas, máis cá conducta en si mesma; e ós cambios nos estados do coñecemento, máis cós cambios na probabilidade de resposta.

O paradigma cognitivo proporcionou novas vías de análise e explicación do deseño instruccional en xeral e da tecnoloxía educativa en particular, orixinando un cambio non só na forma de entendela e analizala, senón tamén introducindo novos termos, métodos e técnicas de investigación, o que suxire que a análise das estratexias de aprendizaxe constitúe unha nova tecnoloxía educativa.

A aplicación do enfoque sistémico na nosa área supuxo un cambio no seu foco central, ó pasar esta á análise dos diversos elementos participantes no acto instruccional e a súa organización para acadalos obxectivos previamente determinados. Esta perspectiva implica tanto o seu abandono como a sinxela introducción de medios na escola e a aplicación de estratexias instrucionais baseadas en determinadas teorías da aprendizaxe. De acordo con isto, a habilidade básica do aplicador da

tecnoloxía educativa, xa non estará no dominio instrumental de técnicas e medios, senón na capacidade de deseñar situacións instrucionais, co obxecto de logra-los obxectivos propostos e avaliando as decisións adoptadas.

Dende a perspectiva sistémica poderemos defini-la tecnoloxía educativa como a habilidade para aplicar coñecementos, experiencias e principios científicos á organización dun ambiente que facilite a aprendizaxe, sinalando que a súa función sería un enfoque operativo e sistemático dirixido á instrumentalización do currículo; é dicir, ó deseño, desenvolvemento e control do ensino-aprendizaxe.

Unha parcela dentro do deseño da instrucción sería o referido á elaboración de materiais de ensino, exposición na que se insire a nosa visión e máis concretamente respecto ó medio vídeo.

A importancia que os medios teñen na instrucción foi sinalada por diversos autores e teorías. Así, a escola é basicamente unha instancia mediada onde o alumnado aprende sobre a realidade, mais mediante transformacións vicariais desta, quedando de manifesto a importancia que a aprendizaxe mediada ten para o desenvolvemento da estrutura cognitiva.

Xustificaríase o seu estudio pola necesidade de coñece-lo efecto que

teñen sobre o alumnado, as expectativas que tradicionalmente se lle asignaron como elementos potenciadores da atención e execución nos estudantes, e a importancia que a aprendizaxe mediada ten para o coñecemento.

Por outra parte, tampouco podemos esquecer que os medios son un elemento curricular máis, que se verá condicionado e condicionará a estrutura curricular na que se insiran.

Aínda que non nos deteremos na conceptualización dos medios de ensino (aspecto que, por outra banda, foi tratado por diversos autores), si podemos dicir que pasou por diversas fases: dende exposicións xerais, ata acoutadoras; de posturas onde o definitorio era o compoñente físico, á consideración dos seus elementos simbólicos como dimensión fundamental na súa configuración; dende posicións illadas, ata perspectivas sistémicas; e dende exposicións instrumentais a lingüísticas, psicolóxicas e didácticas. Poderíamos configuralos como elementos curriculares, que polos seus sistemas simbólicos e estratexias de utilización propician o desenvolvemento de habilidades cognitivas nos suxeitos nun contexto determinado.

Respecto ó estado da investigación en medios, atopámonos cun gran paradoxo: o numeroso volume existente e a falta pragmática dos seus resultados para xustifica-la súa introducción

no ensino, o seu deseño, e cómo deben empregarse, lévannos a unha nidia conclusión, e é que tal vez o único que sabemos sobre eles é que o alumnado aprende cando está exposto ás súas influencias.

As razóns desta situación son variadas, e distínguese entre investigacións “con” e “sobre” os medios.

Na primeira, “con” medios, son tomados como meros transportadores de estímulos ou mensaxes. Realízanse dous tipos básicos de preguntas: primeira, se o medio A é mellor có medio B; e segunda, se a técnica instruccional X é máis eficaz co medio A ca co medio B.

Poucos son os resultados atopados nesta liña que nos suxiran que un medio é mellor có outro, e cando se achan esas diferencias, débense máis a modificacións paralelas efectuadas polo currículo, ó factor novidade e as estratexias instrucionais empregadas, ca ós propios medios de ensino contrastados.

Na investigación “sobre” medios, os elementos que se deben analizar son os seus aspectos internos: sistemas simbólicos, atributos... É polo tanto unha visión máis cualitativa do problema ou, se se prefire, máis analítica, coa que se supera a visión restrictiva do medio e se teñen presentes variables asociadas ós suxeitos e ós

contextos de uso. Fronte á outra liña, esta achéganos elementos de referencia para a súa xustificación didáctica, ofrécenos respostas para o seu deseño e vías de contacto co suxeito e coas mensaxes transmitidas.

Se facemos unha sucinta visión histórica da investigación en medios, identificamos unha serie de estadios: estudos comparativos de medios, estudos centrados nos aspectos cognitivos dos atributos dos medios, e aqueles que consideran o individuo non só como mediador, senón tamén como parte determinante dos produtos acadados.

Os primeiros encadraríanse na liña comentada de investigación “con” medios. Os segundos adquiren significación co auxe da psicoloxía cognitiva e do procesamento da información, e virían a corresponderse coa investigación “sobre” medios; dentro desta liña poderíamos identificar diversos estudos: investigacións sobre os sistemas simbólicos mobilizados polos medios, relacións destes con habilidades cognitivas e desenvolvemento de habilidades cognitivas a partir da interacción cos sistemas simbólicos dos medios.

Nestes dous estadios de investigación tómake o medio como variable independente; as dependentes son os resultados da aprendizaxe ou a adquisición de destrezas por parte do alumnado.

Nunha nova etapa, o suxeito vai ser considerado como parte determinante dos produtos acadados, de tal xeito que as súas experiencias persoais e sociais, xunto coas súas actitudes fronte ás tarefas e instrumentos concretos, van influír no tratamento que o alumno faga do medio, os seus contidos e sistemas simbólicos. Neste sentido están a xurdir novas liñas de investigación que poderíamos agrupar en: actitudes que os suxeitos teñen fronte a medios concretos, percepción da demanda de diferentes medios, esforzo mental que os alumnos invisten para procesa-la información de determinados medios e elección polos estudantes dos métodos e medios de aprendizaxe.

Para nós habería que considerar novas liñas de investigación que virían determinadas pola análise das seguintes cuestións: influencia do ambiente nos resultados obtidos cos medios, análise de pragmáticas concretas de medios, a exploración dos criterios mentais que emprega o profesorado para seleccionar determinado medio e mensaxe mediada, e por qué chega a empregalo de formas específicas.

ANÁLISE DO VÍDEO COMO MEDIO DIDÁCTICO

O vídeo, coa súa incorporación progresiva á vida cotiá, converteuse nun elemento privilexiado de intercambio entre o home e a cultura, un elemento que está ó alcance de nenos

e mozos e que contribúe desta maneira a construí-la súa personalidade nun proceso de evolución.

A escola, como institución que pretende contribuír ó desenvolvemento-aprendizaxe das novas xeracións, non pode vivir de costas á implantación deste novo medio audiovisual.

Os profesionais da educación deben incorpora-lo vídeo ó conxunto de instrumentos pedagóxico-didácticos e comunicativos susceptibles de seren utilizados na escola.

Á parte deste uso pedagóxico-didáctico e comunicativo, o vídeo tamén se ofrece ós mestres como un instrumento para as demais tarefas profesionais: formación-información, análises da realidade, intercambio cos pais, etc.

Esta necesidade de incorpora-lo vídeo ós instrumentos pedagóxicos e profesionais do mestre non implica, por suposto, que tódolos mestres teñan que ser especialistas en vídeo, pero si que o coñezan, que o usen tecnicamente e que saiban interpretar e traballa-la linguaxe que lle é específica. Só así tirarán un óptimo proveito dos aparellos e da linguaxe videográfica.

Así, diversos termos empregados no campo audiovisual denotan significados diferentes. Cando falamos da televisión, podemos referirnos ó aparello receptor, á institución ou empresa

emisora ou á súa condición de medio de comunicación de masas. Identicamente ocorre co cine, empregado para indica-lo lugar de proxección e o medio de comunicación artístico.

No caso do vídeo, as conceptualizacións realizadas poderíamos agrupalas en:

- A. Propiedades electrónicas.
- B. Instrumento asociado á televisión.
- C. Conxunto de instrumentos tecnolóxicos.
- D. O vídeo dende unha perspectiva sociolóxica.
- E. Medio cuns sistemas simbólicos determinados.
- F. O vídeo como medio didáctico.

A. PROPIEDADES ELECTRÓNICAS

Electronicamente podemos entendela como un sinal eléctrico que transporta ou define a información visual, e formado por unha serie de subsinais: crominancia, luminancia, sincronismos horizontal e vertical... Baixo esta acepción falaríamos de videocámara ou videocasete como elementos codificadores ou decodificadores dos mencionados sinais.

B. INSTRUMENTO ASOCIADO Á TELEVISIÓN

Dende os seus comezos o vídeo estivo asociado á televisión, ben como instrumento de gravación, almacenaxe ou reprodución das emisións realizadas polas canles televisivas, ben como



A cámara como testemuña da actividade na aula e o primeiro paso no traballo coa imaxe electrónica. Alonso M. e Matilla, L. *Imágenes en acción*. Madrid. Akal, 1990.

medio que necesitaba o receptor televisivo para que puidesen observarse as súas mensaxes.

Na relación vídeo-televisión, o primeiro é comprendido como medio técnico de apoio ó segundo, sexa polas súas posibilidades de emisión e gravación ou pola súa posibilidade de difundir a grupos reducidos de persoas os programas producidos polas compañías televisivas, aumentando desta maneira a flexibilidade de emprego das súas mensaxes.

C. CONXUNTO DE INSTRUMENTOS TECNOLÓXICOS

Dende esta perspectiva poderíamos conceptualizalo como conxunto de instrumentos electromecánicos que posúen como elemento común o tratamento electrónico e magnético da imaxe.

Respecto ós instrumentos que o formarían existen discrepancias; para nós, restrinxi-lo seu uso a un só instrumento é unha visión simplista, pois na súa formación interveñen unha serie de instrumentos que condicionan o resultado expresivo e semántico acadado. Así, máis que falar de vídeo, deberíamos falar de instrumentos técnicos que forman unha cadea de vídeo e que son mobilizados en función do obxectivo expresivo e comunicativo que se pretenda.

Polo tanto, poderíamos referirnos a el como un sistema de difusión e

comunicación audiovisual que pode transmitir simultánea e sincronicamente imaxes e sons. Sistema que dentro do ecosistema audiovisual posúe unha serie de características propias.

D. O VÍDEO DENDE UNHA PERSPECTIVA SOCIOLÓXICA

As novas tecnoloxías da comunicación están producindo transformacións na estrutura social, que se centran na nosa cultura reflexiva, é dicir, na nosa forma de ve-lo mundo e valoralos acontecementos que nos rodean.

Por todos é sabido que os medios de comunicación de masas desempeñan unha clara función de socialización na cultura occidental. Aínda que o noso medio non se encadra dentro destes, si desempeña algunhas das súas funcións. Non en van algúns dos seus usos son suplantacións de certos medios de comunicación de masas, como por exemplo, a transmisión de mensaxes televisivas e cinematográficas; no caso do vídeo este é o do cine a domicilio e a gravación de programas de televisión.

Como medio de comunicación o vídeo foi acollido nos seus comezos como a alternativa ó centralismo, inmovilismo e control informativo da televisión institucional. Nel depositaron unha serie de ilusións certos sectores, fundamentalmente artísticos —como a

tendencia “anti-objecto”—, que o percibían como un medio que socioloxicamente permitiría a elaboración autónoma de mensaxes, non supeditado ás pautas culturais establecidas polas canles de televisión.

Dende esta perspectiva, o que para nós conceptualiza o vídeo son as súas posibilidades para a creación e emisión de mensaxes polo usuario, entrando desta maneira nos denominados *self-media*.

E. MEDIO CUNS SISTEMAS SIMBÓLICOS DETERMINADOS

Como medio de comunicación adquire as súas bases semiolóxicas da expresión cinematográfica; existe unha identidade entre a linguaxe televisiva e a cinematográfica, ó compartiren unha serie de características. Sinalaremos que o cine e a televisión, no fondo, non son senón dúas linguaxes veciñas, mais que levan a veciñanza moito máis lonxe do que poderíamos considerar a primeira vista. Polo tanto, pódense tratar ámbolos dous coma se formaran unha linguaxe única.

Esta relación pensamos que pode ser transferida ó noso medio, pois as concomitancias simbólicas entre el e a televisión son bastantes: dende o tratamento electrónico da imaxe, sistemas simbólicos e infraestrutura instrumental, ata a dimensión sociolóxica que se crea na observación das súas

mensaxes. Sen que isto signifique que non existan diferencias, que as hai como consecuencia do tratamento electrónico da imaxe: *croma-key*, dixitalización da imaxe, multiplicación da pantalla..., que supuxeron a ruptura cos elementos que tradicionalmente constituían a expresión cinematográfica. Situación que levou a establecer que no vídeo o espazo é substituído polo tempo, como elemento diante do cal se estrutura unha das súas linguaxes, a visual. En relación con todo o anterior, o concepto de edición (montaxe) como articulación de planos necesitaría ser revisado.

F. O VÍDEO COMO MEDIO DIDÁCTICO

Xeralmente as súas posibilidades e potencialidades didácticas derivaron da súa consideración como integrador de medios audiovisuais, da súa posibilidade de ofrecer unha retroalimentación inmediata e da flexibilidade de emprego temporal e do control local da produción.

Para nós a súa consideración de medio didáctico virá de consideralo como un conxunto de instrumentos tecnolóxicos a través dos cales imos almacenar, elaborar e presenta-la información ós alumnos, empregando para isto as posibilidades que ofrecen os seus elementos técnicos e simbólicos, e as interaccións destes últimos coa estrutura cognitiva do alumno. Todo isto inmerso dentro do contexto



O gravar imaxes segundo proxectos xa acordados esixe ultimar detalles sobre o terreo. Alonso M. e Mantella, L. *Imágenes en acción*. Madrid, Akal, 1990.

escolar e respondendo a un plano curricular determinado que configurará e determinará a súa utilización.

Polo tanto, o relevante do vídeo como medio didáctico non son as súas posibilidades instrumentais (pausa, proxección con rebobinado...), senón os seus sistemas simbólicos, cómo interaccionan con determinadas habilidades cognitivas do alumnado e a súa inserción dentro dun plano curricular que determinará o seu deseño e estratexia de emprego.

Con isto non queremos dicir que as posibilidades instrumentais non sexan elementos considerables, pois

todo medio debe conter uns parámetros de calidade técnica que faciliten a captación das súas mensaxes. Ademais, as súas posibilidades instrumentais propiciarán determinadas estratexias didácticas de emprego.

O vídeo como integrador de medios audiovisuais presenta a vantaxe adicional de conxunta-los seus sistemas simbólicos. Isto lévanos a que a importancia dos sistemas simbólicos radica non só nas súas posibilidades expresivas, senón sobre todo na función que cumpren de elementos mediadores e suplantadores de habilidades e operacións cognitivas que debe realiza-lo alumnado. O vídeo, dende esta óptica

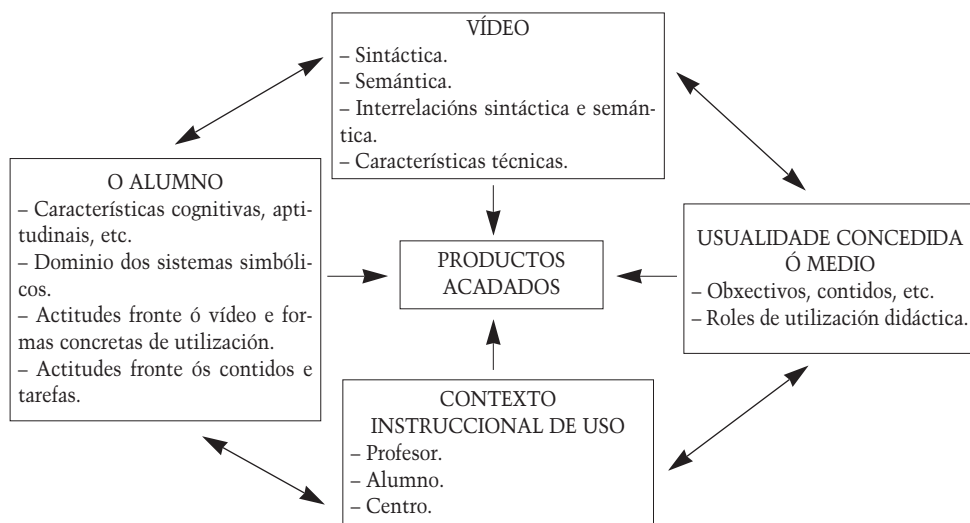
cognitiva, ofrece grandes posibilidades instruccionais, pois permitirá a utilización e deseño de mensaxes que, mantendo constantes os seus contidos e pragmáticas de uso, modifiquen os seus elementos sintácticos e semánticos para adaptalo ás características cognitivas do alumnado. Tamén ir incrementando o noso coñecemento respecto a como os alumnos fixan a atención en determinados estímulos videográficos e transfiren a información á súa estrutura cognitiva, en definitiva, cheguen a aprender.

Unha das formas de establecer relacións entre os medios variables instruccionais foron as taxonomías, que pretenden cumprir unha serie de funcións: constructo teórico de análise e selección dos medios para acadar obxectivos determinados, elaborar

hipóteses de investigación, analizar a partir dela os resultados obtidos en investigacións, xerar criterios e estratexias para o deseño e produción de medios e analiza-la viabilidade e rendibilidade educativa dos instrumentos técnicos que se vaian producindo.

A ineficacia demostrada para cumprí-las funcións para as que foron creadas, levaron a buscar novas alternativas como a dos modelos, onde se formulan dende propostas xerais, ata as referidas a medios e aspectos concretos.

Nós formulamos unha para o vídeo, na que establecemos que os produtos obtidos son o resultado da interacción de catro grandes dimensións: o alumnado, o vídeo, a usualidade concibida ó medio e o contexto instruccional de uso.



O vídeo, polas súas características de bidireccionalidade e autosuficiencia na creación de mensaxes, posibilita unha diversidade de roles de emprego dentro do contexto educativo: transmisor de información, instrumento para a adquisición de coñecementos, avaliador da aprendizaxe e habilidades do alumnado, formación estética, formación do profesorado, formación de actitudes, instrumento de avaliación... A posta en funcionamento destes roles dependerá dos obxectivos que se persigan, de esquecerlos instrumentos técnicos que posuamos, do profesorado e as súas características docentes, do ambiente da clase que poida propiciar uns usos e non outros, e tamén das características do centro, que facilite ou dificulte usos máis novos cá mera videoproxección de mensaxes producidas comercialmente, etc.

Para rematar, diremos que do noso traballo se desprende que o vídeo como transmisor de información pode ser útil no proceso de ensino/aprendizaxe. Agora ben, as súas posibilidades non debemos buscalas só nas características instrumentais do medio, pois os produtos que con el se obteñan

estarán determinados, como xa dixemos, pola interacción dunha serie de dimensións: o medio, o alumnado, a usualidade que se lle conceda ó medio e as características do contexto onde se insira, todo isto enmarcado polo currículo como espacio configurador.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M., e L. Matilla, *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid, Akal, 1990.
- Aparici, R., e A. García Matilla, *Imagen vídeo y educación*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Arnheim, R., *El pensamiento visual*, Barcelona, Paidós, 1986.
- Balada Monclús, M., e R. Juanola Terradellas, *La educación visual en la escuela*, Barcelona, Paidós, 1984.
- Ferrés, J., *Vídeo y educación*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Martin, M., *Semiología de la imagen y pedagogía*, Madrid, Narcea, 1987.
- Sancho, J. M^a (coord.), *Para una tecnología educativa*, Barcelona, Horsori, 1994.



IL TEATRO COMICO DE GOLDONI:

Proposta dunha análise temática de textos metateatrais

Javier Gutiérrez Carou

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A reflexión que un autor poida realizar sobre a propia obra constitúe un elemento de especial relevancia para o estudo e a comprensión da súa creación artística. Autobiografías, entrevistas, textos metaliterarios... subministran ó estudante, e ó estudioso, valiosos datos que non poden ser descoñecidos. Dentro deste grupo semellan particularmente interesantes as meta-creacións, nas que o autor materializa literariamente as súas ideas preliterarias e nas que, polo seu propio carácter, dificilmente atoparémolas pequenas “mentiras” ou deformacións da realidade que con certa frecuencia se filtran en autobiografías, entrevistas, etc.

De tódolos xeitos, parece claro que non tódolos textos metaliterarios

presentan o mesmo nivel de autorreferencialidade: así, mentres que en *Niebla*, de Miguel de Unamuno, o problema da *nivola* como xénero desenvólvese no medio doutros múltiples temas, un texto como *Il teatro comico* (ITC) de Goldoni supedita practicamente toda a súa construción á reflexión sobre o xénero comedia. E, ó mesmo tempo, é posible diferenciar alomenos dous tipos de autorreferencialidade: o texto que se menciona a si mesmo (e poderíamos cita-la *Divina Commedia* dantesca), e o texto que se propón como modelo do xénero no que se inscribe (ITC). Desde esta perspectiva cremos indubidable que a obra de Goldoni que agora propoñemos constitúe unha mostra ideal de texto metaliterario¹ e, xa que logo, un instrumento de traballo utilísimo non só para estudia-lo teatro

¹ Unha interesante clasificación morfolóxica de textos metateatrais atópase en M. Schmeling, *Métathéâtre et intertexte. Aspects du théâtre dans le théâtre*, París, Lettres Modernes, 1982 (pp. 10-16). Vid. tamén L. Abel, *Metatheatre. A New View of Dramatic Form*, Nova York, Hill and Wang, 1963.

do seu autor, e da época na que foi composto, senón tamén a reforma teatral que se estaba levando a cabo. Non se trata, desde logo, do único texto no que o autor veneciano se ocupa do problema da súa reforma: as súas reflexións ó respecto esparéxense nas *Prefazioni* ós volumes das súas comedias², nos pequenos prólogos que preceden a cada unha delas (*L'autore a chi legge*) ou nas *Mémoires* escritas en París entre 1783 e 1786. Sen embargo, existe unha gran diferenza entre estas obras e *ITC* que aconsella a utilización do texto teatral como instrumento didáctico principal: a lectura da comedia permite reflexionar sobre o teatro de Goldoni e, ó mesmo tempo, estudia-la súa reforma. O resultado positivo na aula, sexa esta do nivel que sexa, é múltiple: por unha banda estanse a estudar dúas realidades literarias simultaneamente; por outra, evítase, ou alívíase, o “fastío” de traballar sobre textos “teóricos”³. E, finalmente, úsase un método de traballo especialmente formativo, moitas veces esquecido por problemas de tempo e programación: partir do texto para chegar á crítica e á teoría literarias, e non ó contrario.

Por outra banda, nestas páxinas queremos propoñer non só a base para unha análise peculiar de *ITC* e unhas “fichas” de consulta rápida para profesores e alumnos de literatura italiana, senón tamén un método de traballo, entre os moitos posibles, que cremos aplicable tamén, sen dúbida con modificacións, a obras similares doutras literaturas como *L'improptu de Versailles* de Molière, ou *La comedia nueva* de Moratín, por indicar só algúns exemplos de literaturas románicas.

MOTIVOS PARA UN MAPA DE MOTIVOS DE *ITC*

Un dos aspectos que resultan especialmente interesantes de *ITC* é a grandísima concentración de contido social, cultural e teatral que Goldoni despreza nas súas non moitas páxinas. Foi esta a causa que nos levou a comezar unha individualización minuciosa de tódolos motivos que aparecían nelas. Este labor, que pode semellar van, ofrece en si mesmo información utilísima. O autor veneciano non traballa por bloques temáticos, senón que, mentres presenta en escena os ensaios dunha farsa, vai espaxando

² As denominadas *Memorie italiane* non son máis que os prefacios dos dezasete tomos da incompleta edición da obra de Goldoni realizada por G. B. Pasquali entre 1761 e 1768.

³ O propio Goldoni é consciente deste feito cando afirma no proloquio (*L'autore a chi legge*) de *ITC* da edición Paperini de 1753 (seguimos sempre, por motivos de accesibilidade, a seguinte edición: C. Goldoni, *Il teatro comico. Memorie italiane* (a cura di Guido Davico Bonino), Milán, A. Mondadori, 1988, á que tamén remitimos para unha bibliografía esencial sobre o teatro goldoniano):

In questa qualunque siasi composizione [*ITC*], ho inteso di palesamente notare una gran parte di que' difetti che ho procurato sfuggire [...] nel comporre le mie Commedie, né altra evvi diversità fra un proemio e questo componimento, se non che nel primo si annoierebbono forse i Leggitori più facilmente, e nel secondo vado in parte schivando il tedio col movimento di qualche azione.



aquí e acolá diversas reflexións teatrais con absoluta naturalidade. Deste xeito a importancia que dá a cada un destes temas aparece difuminada, e o lector, que quizais centraría a súa atención en determinados aspectos, condicionado polos seus estudos e coñecementos previos, obtería unha imaxe distorsionada da importancia que lles atribuíu Goldoni. Por exemplo, poderíase pensar que un punto fundamental da reforma goldoniana reside no problema da regra clásica das tres unidades, e de feito delas ocúpase. Pero se primeiro illamos e agrupamos tódalas referencias a un determinado motivo comprobaremos con certa sorpresa que, por exemplo, mentres que das tres unidades se ocupan os personaxes explicitamente só en dúas ocasións, e da unidade de tempo moi velozmente (*vid.* 4.8.1 e 4.8.2), o problema da moralidade e a exemplaridade das comedias preocúpalle grandemente, posto que do tema se fala sete veces (*vid.* 4.6.4).

Simultaneamente poderémonos decatar do carácter coral do texto, xa que os motivos metateatrais pasan dun a outro personaxe, e tódolos que interveñen no ensaio da farsa, ata o apuntador, achegan algo ó edificio conceptual de *ITC*. Así, é imposible tentar identificar un único personaxe como o representante sobre o escenario de Goldoni (nin sequera Orazio, a pesar do seu predominio nos aspectos máis puramente técnicos): todos eles participan na

exposición das novidades e dos principios que tenta plasmar o veneciano nas súas comedias, xa a través dos seus diálogos, xa no adoutramento que todos eles realizan de Lelio e Eleonora, representantes das vellas tradicións teatrais. Ademais, deste xeito, Goldoni logra evitar caer na presentación dun personaxe dogmático arredor do cal xirarían os outros como mera comparsa, o que redundaría negativamente no valor estético da comedia.

Pero Goldoni, os seus personaxes, non se ocupan só da reforma teatral, senón que a través dos seus parlamentos é posible obter datos moi interesantes sobre os costumes da época, os hábitos do público e a súa disposición nos teatros, a vida literaria e teatral do momento, o coñecemento e a interpretación das poéticas clásicas, etc. E todos estes datos están orientados non só a explicar a autores e actores a súa proposta teatral, senón tamén a amonestalo público, por exemplo, sobre o molesto que resultaba para os comediantes sentir ruído mentres estaban representando unha obra, ¡e isto dicíase-lle a un público que quizais nese mesmo momento estaba a facer ruído! Neste senso a análise de motivos resulta, ó noso entender, particularmente reveladora, pois mostra con absoluta claridade que Goldoni non só se preocupaba de autores e actores, da xente do teatro, senón que para el o público era un elemento indispensable no feito teatral (¿será esaxerado indicar

unha primitiva mostra da *crítica da recepción?*), como demostra o dato de que do público se ocupe en sete ocasións (*vid.* 3.3), e que do valor da crítica do público falen os seus personaxes outras cinco veces (*vid.* 3.6.1).

MAPA DE MOTIVOS DE ITC

A finalidade destas páxinas, como xa dixemos, non é ofrecer un novo estudio de ITC, senón proporcionala base para desenvolver un método de análise temática de textos metateatrais e favorecer unha aproximación didáctica inductiva e práctica a ITC e á reforma goldoniana⁴. Por este motivo tratamos de realizar unha organización, en catro grupos divididos en numerosos subgrupos, que axilice a consulta de datos determinados (para facilitar estudos comparativos) e, ó mesmo tempo, procure unha visión global da obra (para aqueles interesados explicitamente na creación goldoniana).

Non sempre foi doado incluír un determinado motivo nun ou noutro grupo. Mesmo ás veces, en dúas ou tres ocasións, debido á concentración de ideas nun diálogo, vímonos na obriga de ter que repetilo en varias clasificacións. No mapa de motivos tentamos se-lo máis sintéticos posible: os números entre parénteses indican



A casa natal de Goldoni.

respectivamente acto, escena e páxina; os puntos suspensivos indican supresión; os que aparecen entre corchetes indican a eliminación do parlamento completo dun ou máis personaxes; cando entre corchetes aparece un texto trátase dunha integración ou unha aclaración; o signo # indica o inicio de cada cita; para facilitala súa localización reproducímo-las primeiras palabras do diálogo aínda que non sexan pertinentes; indicámo-las anotacións só cando sexan necesarias para a

⁴ Que de tódolos xeitos deberá ser completada con outras fontes, como, por exemplo, o prefacio da edición Bettinelli de 1750 para o estudio da importancia de *il mondo e il teatro* como elementos de inspiración do veneciano.

comprensión do texto; transcribimos en cursiva os parlamentos en dialecto do orixinal⁵.

1. GOLDONI

1.1. O oficio de autor teatral

- # (III,2,78) ORAZ. Ai, fillo, cómpre consumir primeiro tantos anos no teatro, como leva el [o autor das comedias = Goldoni] consumidos ... un longo labor, e unha continua e incansable observación do teatro, dos costumes e o espírito das nacións.

1.2. O orgullo da propia obra

- # (I,2,37) PLAC. O autor [= Goldoni] que nos proporciona as comedias, fixo este ano dezaseis... EUG. ¿Dezaseis comedias nun ano? Semella imposible.
- # (I,6,43) ORAZ. Nada; coñezo o seu carácter. El [= Goldoni] tomaríao a mal, se ese señor Lelio pretendese destrozal as súas obras ...
- # (II,10,67) EUG. Pero este é un xeito de escribir moi difícil ... ORAZ. É unha maneira descuberta non hai moito, da que todos están namorados; e non pasará moito tempo antes de que esperten os máis fértiles enxeños para melloralas, como desexa de todo corazón quen a inventou.
- # (III,11,91) ORAZ. El é un home coma os outros ... é máis, cos meus propios oídos, téñolle sentido dicir ... que se contenta con ter dado un estímulo ás persoas doc-tas e de enxeño, para devolverlle un día a reputación ó Teatro Italiano.

1.3. As obras de Goldoni

1.3.1. As dezaseis comedias novas

- # (I,2,37) PLAC. O autor [Goldoni] que nos proporciona as comedias, fixo este ano dezaseis, todas novas [...] EUG. ¿Cales son os títulos das dezaseis comedias feitas nun ano? PLAC. Diréivolo eu: *Il teatro comico, I puntigli delle donne*⁶ ...
- # (III,91,11) ORAZ. Veña, marchamos: o ensaio rematou, e polo que tivemos ocasión de discorrer e tratar nesta xornada, creo que se pode deducir cómo debería ser, segundo o noso parecer, o noso *Teatro Comico*.

1.3.2. Outras comedias

- # (I,2,37) EUG. Entre estas non está a comedia que temos que representar mañá pola noite. ¿Acaso non é tamén do mesmo autor? ORAZ. Si, é súa; pero é unha pequena farsa ...
- # (I,4,39) ORAZ. Estamos de acordo... Dícideme, por favor, ¿con todas as comedias *dell'arte* obtierades algunha vez o aplauso que tivestes en *L'uomo prudente*, en *L'avvocato*, en *I due gemelli* ...
- # (I,5,41) VITT. Esta é a parte de *Catte* en *La putta onorata*.
- # (I,9,46) PETR. Porque, en primeiro lugar, eu non estou tan tolo ... e en terceiro lugar, porque con vostede actuaría precisamente como o Doutor na comedia titulada *La suocera e la nuora*⁷.

⁵ Traducímo-lo texto italiano para respecta-los criterios editoriais da revista. Trátase dunha traducción "de traballo", e non ten ningunha pretensión literaria.

⁶ *Le femmine puntigliose*.

⁷ *La famiglia dell'antiquario*.

- # (III,11,91) ORAZ. Direi: os sonetos nalgunha comedia van ben ... en *La donna di garbo* ... En *La putta onorata* ... en *La buona moglie* ... En *La vedova scaltra* e en *I due gemelli veneziani* ...

2.- A SOCIEDADE E A CULTURA

2.1. As Academias

- # (I,11,50) PETR. Señor poeta, por favor, ¿recitou vostede algunha vez? LEL. Recitei nas máis célebres academias de Italia.

2.2. Autores literarios non teatrais (Tasso)

- # (I,4,39) ORAZ. ¿Coñecedes a Tasso? Vese que coñecedes Venecia e o seu gusto por Tasso, que alí se recita case que habitualmente.

2.3. A moral da época (moralidade - inmoralidade)

- # (I,11,50) ORAZ. Este costume tan inapropiado de facer baixar as mulleres á rúa foi tolerado durante moitos anos en Italia, con grave prexuízo do noso decoro. Gracias a Deus, corrixímolos, abolímolos, e non se debe permitir nunca máis no noso teatro.
- # (I,11,50) ORAZ. Que o criado malle no seu amo, é unha indignidade. Por desgracia, este fermoso chiste⁸ foi utilizado polos cómicos, pero agora xa non se usa. ¿Pode haber maior estupidez? ...

2.4.- Costumes sociais (o cabaleiro servo)

- # (I,9,46) BEAT. Veña, señor Doutor, facédmeme o favor, vamos. Quero que sexades vós

o meu cabaleiro servo. PETR. Libreme o ceo. BEAT. ¿Por que motivo? PETR. Porque, en primeiro lugar, eu non estou tan tolo ...

2.5. Autores clásicos (Virxilio)

- # (III,8,85) PETR. Sabe perfectamente de memoria a *Bucolica* de Virxilio.

3. O MUNDO DO TEATRO

3.1. Dificultades económicas

3.1.1. As compañías

- # (I,1,35) ORAZ. Se é así, será mellor levantar o telón. Levantádeo, que non quero gastar en candeas.
- # (I,8,44) ORAZ. Todos se fixan na caixa, e non pensan nos grandes gastos que eu teño. Se un ano vai mal, adeus señor xefe ...

3.1.2. Os autores e actores

- # (I,6,42) VITT. Foi [Lelio] o que me veu buscar tamén a min, e, en canto o vin, tomeino por un poeta. ORAZ. ¿Por que motivo? VITT. Porque era miserable e estaba contento [...] ANS. *Ouh, hai outros que tamén fan así.* ORAZ. ¿E quen son? ANS. Os comediantes.
- # (I,10,47) EUG. Velaquí vén [Lelio]. PETR. ¿Pobriño! Está moi fraco.
- # (II,1,53-54) ANS. *Vaia xunto o señor Orazio... (Pero creo que o máis fermoso*

⁸ Chiste: *lazzo*. O *lazzo* era un chiste, unha chanza xestual ou verbal, en moitos casos codificada, que podía repetirse en diferentes comedias segundo o éxito que acadase entre o público.

personaxe de comedia é o seu, é dicir, o poeta famento).

- # (II,3,55) LEL. Estas princesas de teatro ... Pero velaquí o señor xefe; con el convén comportarse con humildade. ¡Ouh fame, fame, que dolorosa es!

3.2. A vida da xente do teatro

3.2.1. Preguiza

- # (I,1,36) ORAZ. O costume normal dos comediantes, levantarse sempre tarde.
- # (I,3,38) EUG. De boa gana, irei. Xa preve-xo atopalas [as actrices] ou na cama ... Estas son as súas principais ocupacións, ou descansar ...

3.2.2. Vaidade

- # (I,1,36) ORAZ. Non é pouca cousa que viñese antes que os outros. As primeiras actrices teñen por costume a vaidade de facerse esperar.
- # (I,2,36) PLAC. Seméllame que a min se me podía mandar recado cando todos estivesen reunidos xa.
- # (I,3,38) EUG. De boa gana, irei. Xa preve-xo atopalas [as actrices] no gabinete ... Estas son as súas principais ocupacións, ou descansar ou poñerse guapas.
- # (II,3,55) LEL. Estas princesas de teatro pre-tenden ter demasiada autoridade sobre os poetas, e se non fose por nós, non obterían do público os aplausos ...
- # (II,4,59) SUGG. Xa, é o costume dos comediantes: cando non saben o seu papel, bótanlle a culpa ó apuntador.

3.2.3. Corporativismo

- # (III,3,81) ORAZ. Outro consello quero darvos... Se sentides falar mal dos compañeiros, procurade calmar os ánimos. Se vos contan algunha cousa dita contra vós, non a creades e non lles fagades caso ...

3.2.4. Profesionalidade

- # (I,5,40) ORAZ. Ouh, señora Vittoria... vós sodes das máis dilixentes. VITT. Eu cum-pro sempre de boa gana o meu deber, e como proba de que isto é verdade, observe: como o papel que me tocou na comedia que hoxe se ensaia é moi curto, collín outra, e xa a vou estudando.
- # (II,1,53) ANS. *Direivos, patrón ... Un cómico ignorante non pode representar ben ningún personaxe.*
- # (III,3,79) ORAZ. Encomendádevos a vós mesma; que quere dicir, estudiade, observe os outros, aprendede ben os papeis ...
- # (III,3,81) ORAZ. Cando non teñades que facer, e non actuedes, ide ós outros teatros. Observade como actúan os bos cómi-cos, porque este é un oficio que se aprende máis coa práctica que coas regras.
- # (III,11,90) ORAZ. Non digades iso, señor Arlequín, non digades iso. Tamén nas pequenas escenas se recoñece o home ben criado ... Cómpre crear algo de seu, e para crear cómpre estudar.

3.2.5. Moralidade

- # (I,5,41) VITT. Sei o que teño que facer para non deixar que me tomen o pelo: por outra banda, polo que respecta a ser comediante, hai algunhas que non rodan por aí; e hai algunhas amas de casa, que saben cen veces máis ca nós..

- # (I,6,42) ORAZ. Perdoádeme, meus señores ... O cómico debe ser, como todos os demais, honrado; debe coñecer o seu deber, e debe ser amante do honor e de todas as virtudes morais.
- # (II,3,58-59) ORAZ. ¿Vós [Lelio] presentádevos como cómico? ... Polo que rexeito a vosa persoa, como xa rexeitei as vosas obras; dicíndovos para rematar que vos trabucades se credes que os cómicos honrados, como nós somos, acollen os vagabundos.
- # (III,1,74) ORAZ. Ademais convirá observar o seu modo de vida ... Sabedes que eu sobre todo valoro a tranquilidade na miña compañía, que estimo máis un personaxe de bos costumes que un bo cómico que sexa turbio e de mal carácter.
- # (III,3,78-79) ELEON. Non me mortifiques anticipadamente ... Vese claramente desmentida a máxima de quen cre que as mulleres do teatro son de costumes pouco serios, e obteñen a súa ganancia en parte da escena e en parte da casa.

3.2.6. Dureza da vida teatral

- # (I,10,47) BEAT. Fanme rir os que din que nós [os cómicos] imos de paseo, divertíndonos polo mundo. PLAC. ¿De paseo, eh? Cómesese mal, dórmese peor, padécese ou calor ou frío. Este paseo deixaría de moi boa gana.
- # (II,7,63) SUGG. Ánimo, *Colombina*. Tócalle a *Colombina*, e despois a *Arlecchino*. Non acaban nunca. ¡Maldito oficio! Cómpre estar aquí tres ou catro horas esgotándose, e os señores cómicos berran sempre, e non se contentan nunca ...



A pousadeira. Gravado dunha edición de 1761.

3.3. O público

3.3.1. O gusto do público

- # (II,3,56) LEL. Pero cando unha comedia ten todas estas boas calidades, ¿gústalles a todos en Italia? ORAZ. Ouh, non señor. Porque, como todos os que van á comedia pensan á súa maneira, así fai neles un efecto diferente, segundo o seu modo de pensar. Ó melancólico non lle gusta o chiste; ó alegre non lle gusta a moralidade... Pero a verdade é que, cando son boas

[as comedias], gústanlle á maioría, e cando son malas, desagrádanlles a case que todos.

- # **(II,10,66-67)** ORAZ. ¡Ai de nós, se fixese-mos unha novidade así! [quitar as máscaras]: non é aínda tempo de facelo ... Noutro tempo o pobo ía á comedia soamente para rir, e non quería ver nada máis que máscaras na escena; e se as partes serias facían un diálogo un pouco longo, aburríanse inmediatamente: agora estanse afacendo a escoitar de boa gana as partes serias, e disfrutan a sentencia, e rin o sal e a pementa sacados das mesmas cousas serias, aínda que ven tamén de boa gana as máscaras ...

3.3.2. Costumes do público

3.3.2.1. O “tomatazo”

- # **(I,8,45)** GIA. *Vós facedes de todo para poñerme en apuros ... Sairá como sairá: unha única cousa pregaría, suplicaría ó meu piadosísimo público... que se me quere honrar con algunha ducia de mazás, en vez de cruás, que as colla asasdas⁹ [para botarmas].*

3.3.2.2. Ocupa-lo escenario

- # **(III,10,87)** ORAZ. Pero vós sempre gritades... cando se fai a comedia; se alguén fala detrás do escenario, blasfemades, que vos senten en todas as partes. SUGG. Se blasfemo, teño motivos, porque a escena está sempre chea de xente que fai ruído; e sorpréndeme vostede, que deixa vir tanta xente ó escenario, que non nos podemos mover. EUG. Eu non sei que gusto teñen en vir ver a comedia no escenario. VITT. Fano para non ir á platea.

3.3.2.3. Cuspir

- # **(III,10,88)** EUG. E sen embargo, a comedia disfrútase mellor na platea que no escenario. VITT. Si, pero algúns cospen desde os palcos, e molestan as persoas que están debaixo ...

3.3.2.4. Facer ruído

- # **(III,10,88)** PLAC. En efecto, é unha gran pena para nosoutros os cómicos declamar cando o público fai barullo. Cómpre esgotarse para facerse oír, e non chega. VITT. Ante o público convén ter paciencia. ¿E cando ás veces se senten certos asubíos e certos cantariños de galo? Mocidade alegre, cómpre ter paciencia. ORAZ. Desagrádame que molesten ós demais. PETR. ¿E cando se lles sente bocexar? ORAZ. Síntoma de que a comedia non gusta. PETR. Xa, algunhas veces fano con malicia, especialmente nas noites de estrea das comedias novas, para estragalas se poden.

3.4. O director da compañía

- # **(I,8,46)** ORAZ. Ben, ben ... Cómpre unha gran paciencia para ser xefe dunha compañía; quen non o crea, que probe a selo unha semana, e estou seguro que se lle pasará a gana de contado.

3.5. Outras formas teatrais

3.5.1. Outros autores (Metastasio)

- # **(III,3,80)** ORAZ, Non, polo que respecta ó xeito de recitar estou contento, pero non podo soportar sentir poñer en ridículo os fermosísimos e docísimos versos da

⁹ Nota de Goldoni: “Le mele cotte si vendono in Venezia la sera alli teatri”.

*Didone*¹⁰... Debémolles demasiado ás súas obras [de Metastasio], das que tanto proveito obtivemos.¹¹

3.5.2. As vellas comedias e a "commedia dell'arte"

(I,2,38) PLAC. Se facemos as comedias *dell'arte*, imos ben. O mundo está aburrido de ver sempre as mesmas cousas, de oír sempre as mesmas palabras, e o auditorio sabe o que ten que dicir Arlecchino antes de que abra a boca.

(I,8,45) GIA. Querido señor, dígame vostede ¿en qué lingua fala o segundo *zane*¹²? ORAZ. Debería falar bergamasco.

(I,11,48-49) LEL. Viva o señor Dottore. Señora, teño escenas de tenrura feitas á mantenta para vós, que farán chorar non só ó público, senón tamén ás mesmas cadeiras. (*a Placida*) Señora, teño para vós escenas de forza, que farán bater as mans ós mesmos palcos. (*a Beatrice*) EUG. (Chorar as cadeiras, bater as mans os palcos. Este é un poeta do século XVII).

(I,11,49) LEL. Esta é unha comedia de guión¹³, que fixen en tres cuartos de hora. [...] Escoite o título: *Pantalone padre amoroso, con Arlecchino servo fiel, Brighella celestino por interese, Ottavio economizador nas vacacións e Rosaura delirante por amor* ...

(II,1,52) LEL. Polo que respecta ó guión¹⁴ estou de acordo, pero o meu diálogo non debían destrozalo deste xeito. ANS. *¿Pero non sabe vostede que diálogos, saídas, soliloquios, reproches, conceptos, desesperacións, tiradas, son cousas que xa non se usan?*

(II,2,54) LEL. Pero os vosos libros, que chamades xenéricos¹⁵, ¿non están todos cheos destes conceptos? PLAC. Os meus libros, que contiñan estes conceptos, queimeinos todos, e do mesmo xeito teñen feito todas as actrices alumeadas polo novo gusto.

(II,2,54) LEL. Se é así, dareivos eu comedias escritas cun estilo tan doce que vos encantarán mentres as aprendedes. PLAC. Chega con que non sexa estilo antigo, cheo de antíteses e sensos figurados.

(II,2,55) PLAC. ¿Sabedes que serei?... (... Fíxome dicir algúns conceptos que están prohibidos como as pistolas curtas).

(II,9,65) ORAZ. Porque estas comparacións, estas alegorías, xa non se usan.

(III,2,75-76) LEL. *¿Pero se case que todos os que actúan improvisando*¹⁶, fano así! Case que todos, cando saen sós, veñen contar ó pobo onde estiveron, ou onde queren ir. ORAZ. Fan mal, moi mal, e non se debe imitalos.

10 Refírese á obra de Pietro Trapassi (Metastasio) *Didone abbandonata*, representada por vez primeira en Nápoles en 1724.

11 Goldoni reconece o valor artístico das obras de Metastasio e, nas *Memorie Italiane* (X, *op. cit.*, p. 149), mesmo afirma terse "inspirado" nalgunha delas:

... invece di pensare a Commedie, rivolsi l'animo alle Opere musicali, e composi un dramma per musica, intitolato *Amalassunta*. Opera di mia testa, di mia invenzione, ma per la quale avea spogliato bastantemente la *Didone* e l'*Issipile* di Metastasio.

12 Nota de Goldoni: "I comici fra di loro chiamano l'Arlecchino il *secondo* Zanni, e il Brighella il *primo*".

13 Comedia de guión (ou recitar segundo guión): *commedia a soggetto*. Comedia da que só se escribía un guión sobre o que os actores improvisaban.

14 *Vid.* nota 13.

15 Xenérico: *generico*. Libro de apuntamentos dos actores no que anotaban chistes, frases feitas, etc., para repetilos en diferentes comedias.

16 Improvisando (ou comedia improvisada, teatro improvisado): *all'improvviso*.

- # **(III,9,86)** LEL. E deste xeito, este gusto continuará cambiando, e as comedias que vós agora levades en triunfo, converteranse en antigallas, como *la Statua, il Finto Principe*, e *Madama Pataffia*¹⁷. ORAZ. As comedias faranse antigas, despois de facelas e refacelas; pero o xeito de facer as comedias espero que vaia sempre a mellor

...

3.5.3. A comedia francesa

- # **(II,3,56)** LEL. ¿Por que? ¿Desprezades vós as obras dos franceses? ORAZ. Non as desprezo; elóxioas, estímooas, venéooas, pero non están feitas para min. Os franceses triunfaron na arte das comedias durante todo un século ... Os franceses nas súas comedias, non se pode dicir que non teñan bos caracteres, e ben levados ... pero o público dese país conténtase con pouco. Un só carácter chega para soste unha comedia francesa.

3.5.4.- A comedia española

- # **(II,3,57-58)** ORAZ. Explicareivos eu o que di Aristóteles ... Nós respectaremos a unidade de lugar sempre que a comedia transcorra nunha mesma cidade ... chega con que non se vaia desde Nápoles a Castela, como sen problema ningún adoitaban facer os españois, os cales hoxe en día comezan a corrixir este abuso, e a ter escrúpulos sobre a distancia e o tempo.

3.6. A crítica teatral

3.6.1. O público como crítico

- # **(I,6,43)** ANS. *Si, pero hai algúns ...* Posto que se o pobo ri e ledo aplaude / o cómico será digno de laude.
- # **(I,7,44)** VITT. Esta é unha cuestión que non me afecta. Sen embargo, vendo que o mundo o aplaude [a introducción de novidades], considero que fixo máis ben que mal.
- # **(I,8,45)** ORAZ. E o público non se contenta con pouco.
- # **(II,1,52)** ANS. *É máis, agora Italia vai detrás unicamente deste tipo de comedias [de carácter]; e direivos máis, que en pouco tempo mellorou tanto o bo gusto no ánimo das persoas, que agora, mesmo a xente baixa decide libremente sobre os caracteres e os defectos das comedias.*
- # **(II,9,65)** ORAZ. Cómpre ver quen é o que aplaude. A xente docta non se contenta con estas tonterías.
- # **(III,3,79)** ORAZ. Recomendádevos a vós mesma ... Se sentides bater as mans, non vos fiedes. Un aplauso así soe ser equívoco. Moitos aplauden por costume, outros por paixón, algúns polo seu carácter, outros por obriga, e moitos máis porque lles pagan os protectores.¹⁸

17 Nota de Goldoni: "Commedie delle peggiori dell'arte".

18 Sobre o feito de que non calquera opinión crítica do público é válida, quizais sexa oportuno lembrar unha afirmación de Goldoni nas súas *Memorie Italiane* (III, *op. cit.*, p. 106):

Equivoco troppo è l'applauso dell'Uditorio, contento spesso volte di un bel volo, di una bella trasformazione. Ascoltisi bene quel che si dice ne' circoli, nelle piazze, nelle botteghe, e i buoni talenti che conoscono il buono, non tradiscano se medesimi per assecondare il piacere del volgo.

3.6.2. Os actores como críticos

- # (I,6,43) ORAZ. Si, e facédeme o favor ... Os comediantes, aínda que non teñan a habilidade de compoñer comedias, teñen coñecemento de abondo para distinguir as boas das malas.
- # (I,6,43) ANS. *Si, pero hai algúns que pretenden xulgar a comedia polo seu papel. Se o papel é breve, din que a comedia é mala; todos quixerían ser quen de facer o protagonista, e o cómico está alegre e contento cando sente as gargalladas e o bater das mans.*

4. A REFORMA TEATRAL

4.1. A reforma

4.1.1. Novidade do teatro goldoniano

- # (I,8,45) ORAZ. Lembrade que xa non se actúa ó xeito antigo. GIA. *E nós actuaremos ó moderno.* ORAZ. Agora xa se renovou o bo gusto.
- # (I,11,51) LEL. Muller. “Non esperes piedade de min”... ¿Quen son estes, que pretenden renovar dun golpe o teatro cómico? ¿Acaso pretenden, por ter presentado ó público algunhas comedias novas, eliminar todas as vellas?

- # (III,2,76) LEL. Veña, señor Orazio, improvisando¹⁹ non quero actuar. Vós tendes regras que non son comúns, e eu, que son un principiante, coñezoas menos cós outros.

- # (III,8,85) LEL. Ben, señores cómicos, ben. Realmente esta é unha boa escena. O señor xefe da compañía dime que o teatro se reformou, que agora se respectan todas as boas regras ...

4.1.2. Necesidade de face-la reforma lentamente

- # (II,10,66-67) EUG. ¿Das nosas comedias de carácter non se poderían eliminar as máscaras? ORAZ. Pobres de nós se fixesemos unha novidade así: non chegou aínda o tempo de facela ...²⁰

4.2. O autor: dificultade de escribi-las novas comedias

- # (II,10,67) EUG. Pero esta é unha maneira de compoñer moi complicada [continuar incluíndo as máscaras nas novas comedias].
- # (III,11,91) ORAZ. El é un home coma os outros, e pode enganarse facilmente; é máis cos meus oídos sentinlle dicir moitas veces, que treme sempre que debe representar unha comedia nova súa nestes escenarios; que a comedia é unha composición difícil ...

¹⁹ Vid. nota 16.

²⁰ Afirmo Goldoni en *L'autore a chi legge de Il cavaliere e la dama* (1749) (C. Goldoni, *Commedie* (a cura de N. Mangini), Torino, UTET, 1971, vol. I, p. 449):

Quando pensai a scrivere le Commedie in servizio del Teatro, ed a togliere per quanto avessi potuto, le infinite improprietà che in esso si tolleravano, mi venne in mente di smascherare i ridicoli, bandire gli Zanni e correggere le caricature dei Vecchi. Ma ci pensai assaiissimo, e pensandoci appresi che, se ciò avessi fatto, mille ostacoli mi si sarebbero opposti e che non dovevasi sulle prime andar di fronte al costume, ma questo a poco a poco procurar di correggere e riformare.

É de sinalar que, cando Goldoni revisou esta comedia para a edición Pasquali de 1762, eliminou as máscaras que aparecían na primeira versión.

4.3. Os actores

4.3.1. Hábito dos actores de representar sempre o mesmo personaxe

- # **(I,4,40)** TON. *¿Queredes que volo diga? Fago de Pantalon e non de músico, se quixese facer de músico, non andaría con esta incomodidade da barba.*

4.3.2. Dificultades da nova comedia

- # **(I,4,39)** *Querido señor Orazio ... Un pobre comediante, que fixo a súa aprendizaxe segundo a arte, e que está afeito a actuar improvisando*²¹ *ben ou mal, como sae, atopándose na necesidade de estudar e de ter que dicir o escrito*²², *se ten unha reputación que manter, cómpre que pense, cómpre que se fatigue estudando, e que teña medo cada vez que se fai unha nova comedia, dubidando ou de non sabela ben, ou de non representar o carácter como é necesario.*
- # **(I,7,44)** VITT. *¿Grandes novidades téñense introducido no teatro cómico! ORAZ. ¿Parécевos que quen introduciu estas novidades fixo ben ou mal? VITT.... Dígovos isto, aínda que para nós fixo mal, porque temos que estudar de abondo ...*

4.3.3. Necesidade e importancia dos ensaios

- # **(I,2,36)** EUG. *O noso maior problema son os ensaios. ORAZ. Pero os ensaios son os que fan bo o cómico.*
- # **(III,9,87)** ORAZ. *Tendes razón ... Cando os cómico ensaian, non se lles interrompe.*

4.3.4. O xeito de declamar

- # **(III,3,80)** ORAZ. *Con permiso. Virade a cintura cara ó público. ELEON. Pero se teño que falar con Eneas. ORAZ. Ben; mantense o peito cara ó público, e con gracia xírase un pouco a cabeza cara ó personaxe, observade ...*
- # **(III,3,80-81)** ORAZ. *Para ser unha principiante sodes pasable; a voz non é firme, pero faise recitando. Prestade atención a recalcar as últimas sílabas, que se entenden. Declamade máis ben lentamente, pero non moito, e nas partes de forza cargade a voz ... sendo a comedia unha imitación da natureza, debe facerse todo o que é verosímil. Polo que respecta ó xesto, tamén debe ser natural. Movede as mans segundo o senso da palabra. Xesticulade as máis das veces coa dereita... Cando un personaxe fai escena con vós, prestádelle atención, e non vos distraiades cos ollos ou coa mente; e non miredes aquí e acolá polos palcos ...*

4.4. O teatro e a música

- # **(II,15,71)** ORAZ. *¿Que credes, miña señora, que os cómicos necesitan acaso da axuda da música? Lamentablemente durante algún tempo a nosa arte rebaixouse ata o punto de mendigar da música axudas para atraer a xente ó teatro ...*
- # **(II,15,72)** BEAT. *Como vós, que teredes visto as capas dalgún libro de música, e vos credes unha virtuosa. Pasou o tempo, miña señora, no que a música tiña baixo os seus pés a arte cómica. Agora temos tamén nós o teatro cheo de nobreza, e se antes ían canda vós para admirar, e canda nós para*

²¹ *Vid.* nota 16.

²² Escrito: *premeditā, premeditato*. (Texto escrito, comedia con texto escrito, non improvisada).

rir, agora veñen canda nós para disfrutar a comedia, e canda vós para conversar.

4.5. A lingua e o texto do teatro

4.5.1. "Commedia di carattere"

- # (II,1,52) LEL. ¿Pero actualmente que é o que se estila? ANS. Comedias de carácter.
- # (II,2,54) PLAC. Os meus libros que contiñan eses conceptos queimeinos todos, e do mesmo xeito fixeron todas as actrices que se atopan iluminadas polo gusto moderno. Nós facemos sobre todo comedias de carácter ...

4.5.2. "Commedia all'improvviso / premeditata"

- # (II,10,66) ORAZ. ¿Vedes? Velaquí a razón pola que cómpre procurar ter os comediantes suxeitos ó escrito²³, porque facilmente caen no antigo e no inverosímil. EUG. ¿Entón débense abolir totalmente as comedias improvisadas²⁴? ORAZ. Totalmente non ... aínda hai personaxes excelentes que, para honra de Italia e gloria da nosa arte, levan en triunfo con mérito e con aplauso a admirable prerrogativa de falar segundo o guión²⁵, con non menor elegancia da que podería ter un poeta escribindo.
- # (II,2,54) PLAC. Os meus libros que contiñan eses conceptos ... Nós facemos sobre todo comedias de carácter²⁶ escritas²⁷; pero

cando debemos falar improvisando²⁸, utilizamos un estilo familiar, natural e fácil, para non nos afastar do verosímil.

4.5.3. O verso na comedia

- # (I,7,43) ORAZ. Velaquí os versos de sempre. Noutro tempo todas as escenas remataban así. VITT. É moi certo, todos os diálogos remataban en cancionciña. Todos os actores que improvisaban²⁹ convertíanse en poetas. ORAZ. Hoxe en día, como se renovou o gusto das comedias, modeulouse o uso de tales versos.
- # (III,2,77-78) ORAZ. Efectivamente estes non semellan versos. LEL. ¿Queredes escoitar se son versos? Ben, escoitade como se fan notar cando se quere. (*recita os mesmos versos declamándoos para que se distinga o metro*). ORAZ. É certo, son versos, e non o parecían. Benquerido amigo, dicídeme de quen son. LEL. Vós deberíades recoñecelos. ORAZ. E sen embargo, non os recoñezo. LEL. Son do autor das vosas comedias. ORAZ. ¿Como é posible se el aínda non fixo comedias en verso? LEL. É certo que non as quería facer; pero a min, que son poeta, confioume esta escena súa.
- # (III,11,90-91) LEL. O meu guión³⁰ remataba cun soneto; quería que me dixesedes se está ben feito ou mal feito ... ORAZ. Direi: os sonetos nalgunhas comedias están ben, e noutras están mal.

23 Vid. nota: 22.

24 Vid. nota 16.

25 Segundo o guión: *a soggetto* (nota de Goldoni: "All'improvviso").

26 Comedia de carácter: *commedia di carattere*.

27 Vid. nota 22.

28 Vid. nota 16.

29 Vid. nota 16.

30 Guión: *soggetto*.

4.5.4. O estilo e o texto

- # **(II,2,54)** LEL. Pero os vossos libros, que chamades xenéricos³¹, ¿non están todos cheos destes conceptos? PLAC. Os meus libros, que contiñan estes conceptos, queimeinos todos, e do mesmo xeito todas as actrices que se atopan iluminadas polo gusto moderno. Nós facemos sobre todo comedias de carácter³² escritas³³; pero cando debemos falar improvisando³⁴, utilizamos un estilo familiar, natural e fácil, para non nos afastar do verosímil.

4.6. A trama

4.6.1. O argumento

4.6.1.1. Exposición do argumento

- # **(III,2,76)** ORAZ. ¿Queriades dicir todo isto vós só? Sírvalos como regra que os argumentos da comedia non os expón nunca unha soa persoa... Senón que o verdadeiro xeito de expor o argumento das comedias, sen aburrir o pobo, é dividir o argumento mesmo en varias escenas, e desenvólvelo ós poucos.

4.6.1.2. Argumento orixinal

- # **(II,3,56)** ORAZ. Non as desprezo; elóxioas, estímolas ... Os nosos italianos queren ... que a trama sexa medianamente fecunda de acontecementos e novidades.
- # **(III,9,87)** LEL. Eu cría que rematara cando Florindo e Rosaura casan, porque xa se sabe que todas as comedias rematan coa

voda. ORAZ. Non todas, non todas. LEL. ¡Ouh! case que todas, case que todas.

4.6.2. Desenlace inesperado

- # **(II,3,56)** ORAZ. Non as desprezo; elóxioas, estímolas ... Os nosos italianos ... Queren o final inesperado, aínda que ben orixinado da trama da comedia ...

4.6.3. Verosimilitude

- # **(II,3,57-58)** ORAZ. Explicareivos eu o que di Aristóteles ... é mellor cambiar a escena e respectar as regras da verosimilitude.

- # **(III,2,75)** LEL. Falo comigo mesmo. Esta é unha saída, un soliloquio. ORAZ. ¿E falando con vós mesmo dicides: “*Veño de ver a miña belida*”? Un home consigo mesmo non fala así. Semella que vindes á escena para contarlle a alguén onde estivestes. LEL. Claro, falo co pobo. ORAZ. Aquí vos quería ver. ¿Pero non vedes que co pobo non se fala? ¿Que o cómico debe imaxinar-se, cando está só, que ninguén o sente e que ninguén o ve? Iso de falar co pobo é un vicio intolerable, e non se debe permitir de ningunha maneira.

- # **(III,3,80-81)** ORAZ. Para ser unha principiante sodes pasable; ... sendo a comedia unha imitación da natureza, debe facerse todo o que sexa verosímil ...

4.6.4. Moralidade e ensinanza

- # **(I,11,50)** ORAZ. Este costume tan inapropiado de facer baixar as mulleres á rúa foi tolerado durante moitos anos en Italia,

31 Vid. nota 15.

32 Comedia de carácter: *commedia di carattere*.

33 Vid. nota 22.

34 Vid. nota 16.

con grave prexuízo do noso decoro. Gracias a Deus, corrixímolo, abolímolo, e non se debe permitir nunca máis no noso teatro.

- # (I,11,50-51) ORAZ. Que o criado malle no seu patrón é unha indignidade. Lamentablemente este fermoso chiste³⁵ foi practicado polos cómicos, pero agora xa non se estila. ¿Pódese dar maior estupidez? ...
- # (II,1,52) ANS. *Direivos tamén o porqué. A comedia foi inventada para corrixir os vicios e ridiculizar os malos costumes ...*
- # (II,3,56) ORAZ. Non as desprezo; elóxioas, estímolas ... Os nosos italianos ... Queren a moralidade mesturada co sal e coas bromas ...
- # (II,3,58) ORAZ. ¡Ai de min! Mal argumento. Cando o protagonista da comedia ten malos costumes, ou debe cambiar o seu carácter, contra os bos preceptos, ou a mesma comedia convértese nunha vergoña. LEL. ¿Así pois non se deben levar a escena os malos caracteres para corrixilos e avergoñalos? ORAZ. Os malos caracteres lévanse a escena, pero non os caracteres escandalosos... cando se quere incluír un mal carácter nunha comedia, inclúese de lado, e non de cheo: o que quere dicir, episodicamente, en contraste co carácter virtuoso, para que se exalte mellor a virtude, e se deoste o vicio.
- # (III,3,79) ORAZ. Para a nosa consolación, non só foron eliminados da escena todos os malos costumes nos personaxes, senón tamén calquera escándalo. Xa non se escoitan palabras obscenas... Xa non se ven

chistes³⁶ perigosos... As rapazas poden ir [ó teatro] sen medo de aprender cousas impúdicas ou maliciosas.

- # (III,9,87) LEL. ¿Sabedes o que gustará sempre nas obras de teatro? ORAZ. ¿O que? LEL. A crítica. ORAZ. Sempre que sexa moderada; que teña como perspectiva o universal, e non o particular; o vicio e non o vicioso; que sexa mera crítica e que non tenda á sátira.

4.7. Os personaxes

4.7.1. Introdución de novos personaxes

- # (I,1,35-36) EUG. Querería saber cál era a causa pola que non queriades alzar o telón. ORAZ. Para que ninguén vise os ensaios das nosas escenas [...] ORAZ. Temos personaxes novos. EUG. É certo: estes non se deben deixar ver nos ensaios. ORAZ. Cando se quere facer caer en gracia a un personaxe, convén facelo desexar un pouco, e para facelo aparecer cómpre darlle pouco papel, pero bo.

4.7.2. Número de personaxes en escena

- # (III,9,86) LEL. Porque oín dicir que Horacio na súa *Poética* dá como precepto que non se faga traballar en escena a máis de tres personaxes á vez, e nesta escena hai cinco. ORAZ. Perdoádeme... El [Horacio] di: “Nec quarta loqui persona laboret”. Algúns entenden que quere dicir: “Non traballen máis de tres”. Pero el quixo dicir que, se son catro, o cuarto non se canse, é dicir, que non se estorben os catro actores entre si ... as escenas pódense facer mesmo con oito

35 *Vid.* nota 8.

36 *Vid.* nota 8.

ou dez personaxes, sempre que estean ben organizadas ...³⁷

4.7.3. Pluralidade de caracteres

- # (II,3,56) ORAZ. Non as desprezo; elóxioas, estímooas ... Os nosos italianos... Queren que o carácter principal sexa forte, orixinal e coñecido; que case que todos os personaxes, que forman os episodios, sexan outros tantos caracteres ...

4.8. As poéticas e a regra das tres unidades

4.8.1. Unidade de lugar (e tempo)

- # (II,3,57-58) ORAZ. ¿Quen vos dixo que a escena fixa sexa un precepto esencial? LEL. Aristóteles. ORAZ. ¿Lestes a Aristóteles? LEL. Para dicir a verdade, non o lin, pero escoitei dicir así. ORAZ. Explícareivos eu o que di Aristóteles ... El prescribiu na súa poética o respecto pola escena fixa polo que respecta á traxedia, pero non falou da comedia... se Aristóteles estivese vivo actualmente, eliminaría el mesmo este arduo precepto, porque del nacen mil absurdos, mil impropiedades e indecencias. Dous tipos de comedia diferencio: comedia simple e comedia de enredo³⁸. A comedia simple pode facerse nun

escenario fixo. A comedia de enredo non se pode facer así sen asperezas e impropiedades ... Nós respectaremos a unidade de lugar sempre que a comedia transcorra nunha mesma cidade, e moito máis se transcorre dentro dunha mesma casa: chega con que non se vaia desde Nápoles a Castela, como sen problema ningún soían facer os españois, os cales hoxe en día comezan a corrixir este abuso, e a ter escrúpulos sobre a distancia e o tempo ... é mellor cambiar a escena e respectar as regras da verosimilitude³⁹.

4.8.2. Unidade de acción

- # (I,11,49) ORAZ. Perdoe, señor Lelio. As boas comedias deben ter unidade de acción: un debe ser o seu argumento, e sinxelo debe ser o seu título.

4.8.3. Interpretación das poéticas clásicas

- # (III,9,86) ORAZ. Antes de falar dos preceptos dos antigos, convén considerar dúas cousas: a primeira, o senso real co que escribiron; a segunda, se é conveniente no noso tempo o que escribiron; porque, así como cambiou o xeito de vestir ... así cambiou tamén o gusto e a estrutura das comedias.

37 Sobre este aspecto afirma Goldoni no *Prefacio* ó primeiro volume da edición Bettinelli, Venecia, 1750 (citamos por C. Goldoni, *Opere* (a cura di F. Zampieri), Milano-Napoli, R. Ricciardi, 1954, p. 192-193):

Per questo, quando alcuni adoratori d'ogni antichità esigono indiscretamente da me, sull'esempio de' greci e romani comici, o l'unità scrupolosa del luogo, o che più di quattro personaggi non parlino in una medesima scena, o somiglianti stiticità, io loro in cose che così poco rilevano all'essenzial bellezza della commedia, altro non oppongo che l'autorità del da tanti secoli approvato uso contrario.

38 Comedia simple: *commedia semplice*. Comedia de enredo: *commedia d'intreccio*.

39 Sobre a regra das unidades afirma Goldoni nas súas *Mémoires* (II, III. Citamos por C. Goldoni, *Opere* (a cura di F. Zampieri), op. cit., p. 114):

Les censeurs de mes pièces de caractère n'avaient rien à me reprocher à l'égard de l'unité d'action, rien non plus sur celle du temps; mais ils prétendaient que j'avais manqué à l'unité du lieu.

L'action des mes comédies se passait toujours dans la même ville; les personnages n'en sortaient point; ils parcouraient, il est vrai, différents endroits, mais toujours dans l'enceinte des mêmes murs; et je crus et je crois encore que, de cette manière, l'unité du lieu était suffisamment observée.

ÍNDICE DE MOTIVOS

1. GOLDONI

1.1. O oficio de autor teatral

1.2. O orgullo da propia obra

1.3. As obras de Goldoni

1.3.1. As dezaseis comedias novas

1.3.2. Outras comedias

2. A SOCIEDADE E A CULTURA

2.1. As Academias

2.2. Autores literarios non teatrais (Tasso)

2.3. A moral da época (moralidade - inmoralidade)

2.4. Costumes sociais (o cabaleiro servo)

2.5. Autores clásicos

3. O MUNDO DO TEATRO

3.1. Dificultades económicas

3.1.1. As compañías

3.1.2. Os autores e actores

3.2. A vida da xente do teatro

3.2.1. Preguiza

3.2.2. Vaidade

3.2.3. Corporativismo

3.2.4. Profesionalidade

3.2.5. Moralidade

3.2.6. Dureza da vida teatral

3.3. O público

3.3.1. O gusto do público

3.3.2. Costumes do público

3.3.2.1. O "tomatazo"

3.3.2.2. Ocupa-lo escenario

3.3.2.3. Cuspir

3.3.2.4. Facer ruído

3.4. O director da compañía

3.5.- Outras formas teatrais

3.5.1. Outros autores (*Metastasio*)

3.5.2. As vellas comedias e a "*commedia dell'arte*"

3.5.3. A comedia francesa

3.5.4. A comedia española

3.6. A crítica teatral

3.6.1. O público como crítico

3.6.2. Os actores como críticos

4.- A REFORMA TEATRAL

4.1. A reforma

4.1.1. Novidade do teatro goldoniano

4.1.2. Necesidade de face-la reforma lentamente

4.2. O autor: dificultade de escribi-las novas comedias

4.3. Os actores

4.3.1. *Hábito dos actores de representar sempre o mesmo personaxe*

4.3.2. *Dificultades da nova comedia*

4.3.3. *Necesidade e importancia dos ensaios*

4.3.4. *O xeito de declamar*

4.4. O teatro e a música

4.5. A lingua e o texto do teatro

4.5.1. *"Commedia di carattere"*

4.5.2. *"Commedia all'improvviso / premeditata"*

4.5.3. *O verso na comedia*

4.5.4. *O estilo e o texto*

4.6. A trama

4.6.1. O argumento

4.6.1.1. *Exposición do argumento*

4.6.1.2. *Argumento orixinal*

4.6.2.- *Desenlace inesperado*

4.6.3.- *Verosimilitude*

4.6.4.- *Moralidade e ensinanza*

4.7.- Os personaxes

4.7.1.- *Introducción de novos personaxes*

4.7.2.- *Número de personaxes en escena*

4.7.3. *Pluralidade de caracteres*

4.8. As poéticas e a regra das tres unidades

4.8.1. *Unidade de lugar (e tempo)*

4.8.2. *Unidade de acción*

4.8.3. *Interpretación das poéticas clásicas*

INDICE ANALÍTICO⁴⁰

Aristóteles 4.6.3

Commedia all'improvviso, a *soggetto* (ou declamar deste xeito) [Comedia improvisada, de guión] 3.5.2; 4.1.1; 4.3.2; 4.5.2; 4.5.3; 4.5.4

Commedia d'intreccio [Comedia de enredo] 4.8.1

Commedia dell'arte 1.3.2; 3.5.2

Commedia premeditata (ou declamar deste xeito) [Comedia escrita] 4.3.2; 4.5.2; 4.5.4

Commedia semplice [Comedia simple] 4.8.1

generico [Xenérico] 3.5.2

Horacio 4.7.2

lazzo [Chiste] 4.6.4

⁴⁰ Neste mínimo índice analítico recolleemos algúns termos de importancia, dentro dos diálogos citados, que poden pasar inadvertidos na clasificación temática proposta. O número de parágrafo en cursiva indica que o termo aparece citado varias veces dentro del.

BIBLIOGRAFÍA ESENCIAL

GOLDONI

Anglani, B., *Goldoni. Il mercato, la scena, l'utopia*, Nápoles, Liguori, 1983.

Baratto, M., *La letteratura teatrale del Settecento in Italia (Studi e letture su Carlo Goldoni)*, Vicenza, Neri Pozza, 1985.

——— *Tre saggi sul teatro (Ruzante, Aretino, Goldoni)*, Venecia, Neri Pozza, 1971 (vid. cap. “Mondo” e “Teatro” nella poetica del Goldoni”).

Borsellino, N. (a cura di), *L'interpretazione goldoniana. Critica e messinscena*, Roma, Officina, 1982.

Cavallini, G., *La dimensione civile e sociale del quotidiano nel teatro comico di Carlo Goldoni*, Roma, Bulzoni, 1986.

Dazzi, M., *Carlo Goldoni e la sua poetica sociale*, Turín, Einaudi, 1957.

Fido, F., *Da Venezia all'Europa. Prospettive sull'ultimo Goldoni*, Roma, Bulzoni, 1984.

——— *Guida a Goldoni. Teatro e società nel Settecento*, Turín, Einaudi, 1977.

——— *Le inquietudini di Goldoni. Saggi e letture*, Xénova, Costa & Nolan, 1995.

Joly, J., *L'altro Goldoni*, Pisa, ETS, 1989.

Mangini, N., *Drammaturgia e spettacolo tra Settecento e Ottocento*, Padua, Liviana, 1979.

Momo, A., *La carriera delle maschere nel teatro di Goldoni, Chiari, Gozzi*, Venecia, Marsilio, 1992.

Nyerges, L., “Motivi della riforma teatrale nelle commedie d'ambiente del Goldoni”, in *Studi Goldoniani*, 8, (1988), p. 51-62.

Petrini, M., *Le commedie popolari del Goldoni*, Padua, Liviana, 1976.

Trivero, P., “Maschera e personaggio nel primo Goldoni”, in *Italianistica*, 17/3, (1988), p. 417-432.

Repertorios bibliográficos

Fido, F., *Carlo Goldoni*, in *Storia della Cultura veneta*, Vicenza, Neri Pozzi, 1985, vol. V, part. I, pp. 309-335.

Mangini, N., *Bibliografia goldoniana (1908-1957)*, Venecia-Roma, Istituto per la Collaborazione culturale, 1961 (actualizada nos cadernos bibliográficos da revista *Studi Goldoniani* a partir do 1968).

ASPECTOS METALITERARIOS

Abel, L., *Metatheatre. A New View of Dramatic Form*, Nova York, Hill and Wang, 1963.

Christensen, I., *The Meaning of Metafiction: A Critical Study of Selected Novels by Sterne, Nabokov, Barth and Beckett*, Bergen, Universitetsforlaget, 1981.

Ebersole, A. V., *Sobre arquetipos, símbolos y metateatro*, Valencia, Albatros, 1989.

García, C. J., *Metanovela: Luis Goytisolo, Azorín y Unamuno*, Madrid, Júcar, 1994.

Hutcheon, L., *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*, Nova York-Londres, Methuen, 1984.

- Imhof, R., *Contemporary Metafiction. A Poetological Study of Metafiction in English Since 1939*, Heidelberg, Carl Winter Universitätsverlag, 1986.
- Maleandi, R., *La novela dentro de la novela*, Bos Aires, Ramos Americana Editora, 1981.
- McCaffer, L., *The Metafictional Muse. The Works of Robert Coover, Donald Barthelme, and William H. Gass*, Pittsburg, University of Pittsburg Press, 1982.
- Pérez Firmat, G., "Metafiction again", en *Taller Literario*, 1, (1980), pp. 30-38.
- Schmeling, M., *Métathéâtre et intertexte. Aspects du théâtre dans le théâtre*, Paris, Lettres Modernes, 1982.
- Scholes, R., "Metafiction", en *Iowa Review*, 1, (1970), pp. 100-115.
- _____, *Fabulation and Metafiction*, Urbana, University of Illinois Press, 1979.
- Sobejano, G., "Novela y metanovela en España", en *Insula*, 512-513, (1984), pp. 4-6.
- Spires, R. C., *Beyond the Metafictional Mode. Directions in the Modern Spanish Novel*, Lexington, University Press of Kentucky, 1984.
- Waugh, P., *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, Nova York, Methuen, 1984.





Prácticas

OS ENVASES E O MEDIO NATURAL

María Ángela Gómez Doval

INGABAD

Lugo

INTRODUCCIÓN

A crecente preocupación polo medio orixinou que aspectos ata hai relativamente pouco tempo exclusivos dos especialistas —como a emisión de compostos fluorocarbonados á atmosfera e a súa relación coa diminución da capa de ozono— aparezan reflectidos a diario nos medios de comunicación. As mundialmente coñecidas conferencias sobre o medio ambiente de Nairobi (1989) e Río de Xaneiro (1992) fixéronse eco dos problemas máis apremantes entre os que, ademais da xa nomeada destrución da capa de ozono, cabe destaca-lo efecto invernadoiro (debido a gases como o dióxido de carbono e o metano), a choiva ácida (orixinada polos óxidos de xofre e nitróxeno), a contaminación de augas potables, a deforestación e desertización, a desaparición de especies de flora e fauna, os residuos tóxicos e residuos sólidos urbanos, etc. Consecuencia de todo isto é que os movementos e asociacións ecoloxistas, orientados á preservación do noso contorno, teñen unha influencia crecente

na toma de decisións políticas que afectan á nosa vida cotiá.

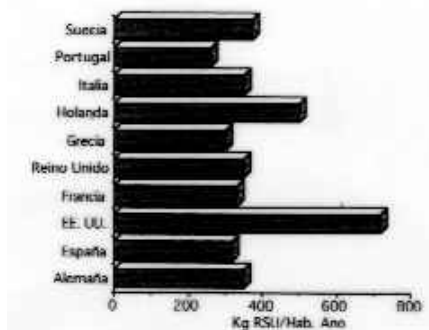
En boa lóxica, esta preocupación social tradúcese na consecuente introducción de temas relacionados co ambiente nos distintos niveis educativos. Sen embargo, o profesorado non sempre ten ó seu dispor datos suficientes sobre os cales fundamentalos seus proxectos e, ademais, o carácter fortemente emotivo do tema e os intereses creados que o arrodean, fan que algúns comentarios divulgados nos medios de comunicación carezan dunha base científica, o que orixina a conseguinte terxiversación. É, pois, a nosa intención ilustrar con datos procedentes de distintas fontes algúns conceptos básicos relacionados cun dos temas de maior preocupación ambiental en Galicia, como é a cuestión dos residuos sólidos urbanos. En particular, centrarémo-la nosa atención nos envases e embalaxes. Este interese débese a que a imaxe máis divulgada nos medios de comunicación sobre os envases é, cando menos, inxusta dado que se utilizan case como sinónimos

os termos “envase” e “lixo”; esta imaxe reflicte exclusivamente a etapa final da vida do envase, facendo que o consumidor se esqueza, e mesmo chegue a ignorar, tódolos aspectos positivos que o envase lle proporciona ata o momento en que se converte en lixo.

COMPOSICIÓN DOS RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS

O envase é adoito acusado de se-lo responsable exclusivo dos residuos sólidos urbanos (RSU), pero ¿cal é a verdadeira magnitude do problema? Na figura 1 poden observarse os RSU xerados por habitante e ano nalgúns dos países máis desenvolvidos (*Time*, 1994). Á cabeza aparece claramente destacado Estados Unidos con 720 kg e ó final do pelotón aparece Portugal con 260 kg; aínda que non é cuantitativa, existe unha correlación entre o grao de desenvolvemento e a produción de RSU por habitante e ano, de maneira que a maior poder económico maior produción de lixo.

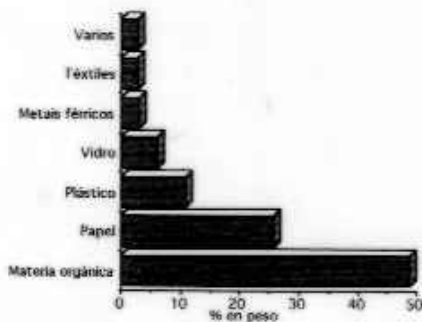
Figura 1. RSU en kg por habitante e ano para distintos países. Datos correspondentes a 1994.



¿Cal é a composición dos RSU e que porcentaxe deles corresponde a envases e embalaxes? Para comprendermos mellor a resposta, debemos recordar que os materiais que se empregan no envasado e embalado son: vidro, metal (folla de lata e aluminio), plásticos, papel, cartón e madeira. Cada un deles achega características que os diferencian dos demais e que os fan máis idóneos para o envasado dun determinado tipo de produtos. Así, por exemplo, os envases de vidro son transparentes (aínda que poden colorarse e facerse opacos), ríxidos e fráxiles, mentres que os plásticos son flexibles, termoselables e, xunto co aluminio e o cartón, permiten a formación de materiais complexos altamente utilizados no envasado de produtos alimenticios líquidos (Paine e Paine, 1992).

Na figura 2 recóllese a composición media dos RSU de Galicia, que non difire significativamente dos valores medios españois e europeos.

Figura 2. Composición dos RSU de Galicia.



A materia orgánica (residuos alimenticios) constitúe practicamente o 50 % dos RSU e, no segundo lugar, con case o 26 % figura o papel, do que unha boa parte corresponde a periódicos, revistas, etc., e a outra parte é o empregado nos envases e embalaxes. En definitiva, algúns autores reducen a porcentaxe de envases e embalaxes nos RSU ó 25 %. Se se teñen en conta tódolos residuos xerados pola nosa sociedade (agrícolas, construción, industriais, etc.), entón a porcentaxe redúcese ó 2-6 %.

OS CATRO ERRES

Minora-la incidencia nociva da actividade humana sobre o ambiente conduciu a **reducir, reciclar, reutilizar e recuperar** enerxeticamente os materiais utilizados nas distintas actividades productivas do home. Todo isto é particularmente válido para os envases e mailas embalaxes.

A **reducción** implica fundamentalmente a utilización dunha menor cantidade de material para produci-la mesma unidade dun produto comercial. Isto supón un considerable esforzo tecnolóxico. No caso dos envases o esforzo foi considerable. Así, por exemplo, o grosor dos envases de folla de lata reduciuse, desde 1982, a unha media dun 1 % anual. Algúns desenvolvementos son realmente sofisticados e non sempre facilmente visibles: en Brasil concibiuse e desenvolveuse un micropeche entre as tampas e mailo

corpo dun envase clásico de folla de lata idéntico ó convencional (que contén cinco grosos: dous corpos e tres tampas —véxase a figura 3—) pero coas súas dimensións características reducidas nun 50 %; desta forma conséguese en envases de diámetro de 73 mm, un aforro de material do 14,6 % (Catalá, 1995). A redución afecta tamén ós vernices utilizados na folla de lata, xa que diminuíron o seu peso de 12 a 8 g/m². Outro exemplo significativo constitúeo a botella de vidro; nos últimos anos, o envase retornable dun litro reduciu o seu peso desde 620 g en 1975 ata os 325 g en 1991 (Kadoya, 1990). Así mesmo, reduciuse considerablemente o consumo enerxético, ó pasar desde os 125 ós 90 g de fuel por kg de vidro (Fernández Navarro, 1987). Nos anos noventa o papel de aluminio reduciu o seu grosor de 0,00735 mm ata 0,00635, asegurando a súa calidade. Como último exemplo, na figura 4 móstrase a redución experimentada polo bote de aluminio empregado en bebidas gasosas (Aballe, 1995).

Figura 3. Peché dun envase metálico.

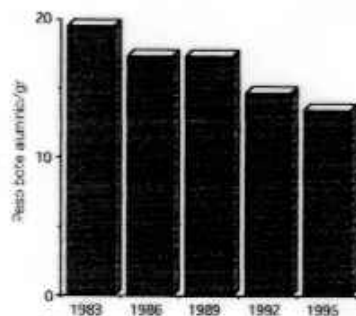
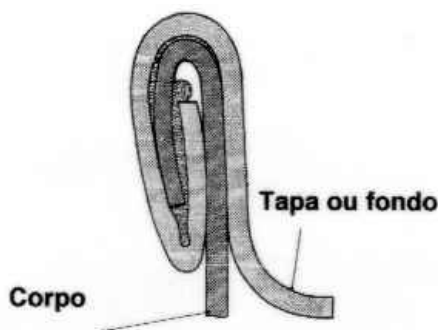


Figura 4. Reducción do peso do bote de aluminio durante os últimos anos.



Neste apartado cabe cita-lo sobre-
 envasado, que é máis unha cuestión da
 relación entre o comercio retallista e
 mailo consumidor. Os produtos que
 veñen sobreenvasados desde o fabri-
 cante son claramente unha minoría.
 Na mente de todos está o produto que
 ó ser vendido é reempaquetado, envól-
 vese en papel de regalo e logo trans-
 pórtase nunha bolsa de polietileno. Por
 iso dicimos que é case exclusivamente
 unha cuestión de carácter comercial.

A **reciclaxe** implica o aproveita-
 mento dos residuos como materia prima
 para a obtención de novos materiais,
 incluíndo neste apartado a compostaxe.
 Algúns materiais, como o papel, foron
 tradicionalmente reciclados e, noutros
 casos, a propia industria demanda ma-
 teriais reciclados para a produción de
 novos produtos, como ocorre coa side-
 rurxia e o reciclado de botes de folla de
 lata. En gran medida, a eficacia real da
 reciclaxe está condicionada pola correc-
 ta separación dos materiais. No caso dos

materiais férricos (a folla de lata) poden
 retirarse directamente do vertedoiro do
 lixo mediante un electroimán, co que se
 consegue practicamente unha eficacia
 extractiva do 100 %. No caso do alumi-
 nio, a pesar de que a fracción deste
 material nos RSU é relativamente baixa,
 a separación pode conseguirse mediante
 separadores magnéticos baseados no
 efecto das correntes inducidas (Aballe,
 1995). Para ámbolos dous materiais a
 extracción é compatible con outros tra-
 tamentos dos RSU como por exemplo, a
 incineración. Para outros materiais
 como o vidro, requírese a participación
 cidadá e realizar unha recolección selec-
 tiva. No que se refire ós plásticos, o pro-
 blema complicase debido á gran cantida-
 de de materiais diferentes non distingui-
 bles entre si por simple inspección
 visual, e incluso a que moi a miúdo se
 empregan de forma combinada entre
 eles e outros materiais (cartón e alumi-
 nio) formando materiais complexos. No
 que se refire ós plásticos, a figura adxun-
 ta mostra as dúas posibilidades de reci-
 claxe existentes.

Figura 5. Reciclaxe de plásticos.

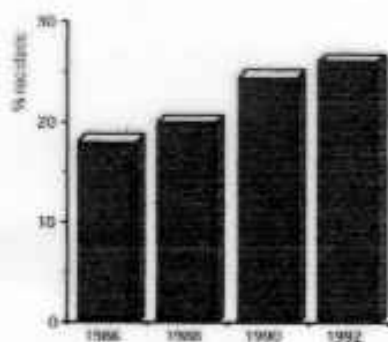
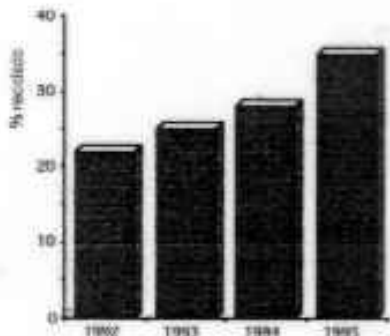


A **reciclaxe mecánica** consiste na simple separación dos distintos materiais plásticos para a obtención a partir deles de novos ou diferentes produtos. En cambio, a reciclaxe química vai un paso máis atrás, é dicir, ata a obtención das materias primas a partir das que se obteñen os polímeros, constituíntes básicos dos plásticos. Neste caso, o método máis empregado é o de hidroxenación, proceso que xa se levou a cabo na industria. A empresa alemá

Veba/Roeg, transformou 60 toneladas de plásticos de distinta natureza, transformándoas en petróleo cru sintético, de suficiente calidade como para ser aceptado polas refineries.

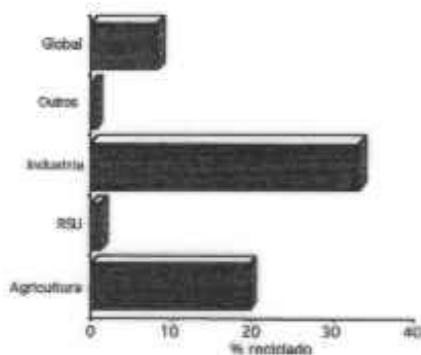
Nos últimos anos, as porcentaxes de reciclado dos distintos materiais encóntranse en continuo aumento. Na figura 6 represéntanse as correspondentes ó aluminio (Aballe, 1995), folla de lata (APEAL, 1993) e vidro (C.E.V.I.).

Figura 6. Gráficas de aumento de reciclaxe.



Na figura 7 recolleemos algúns datos referidos á porcentaxe de reciclaxe de materiais plásticos segundo a procedencia.

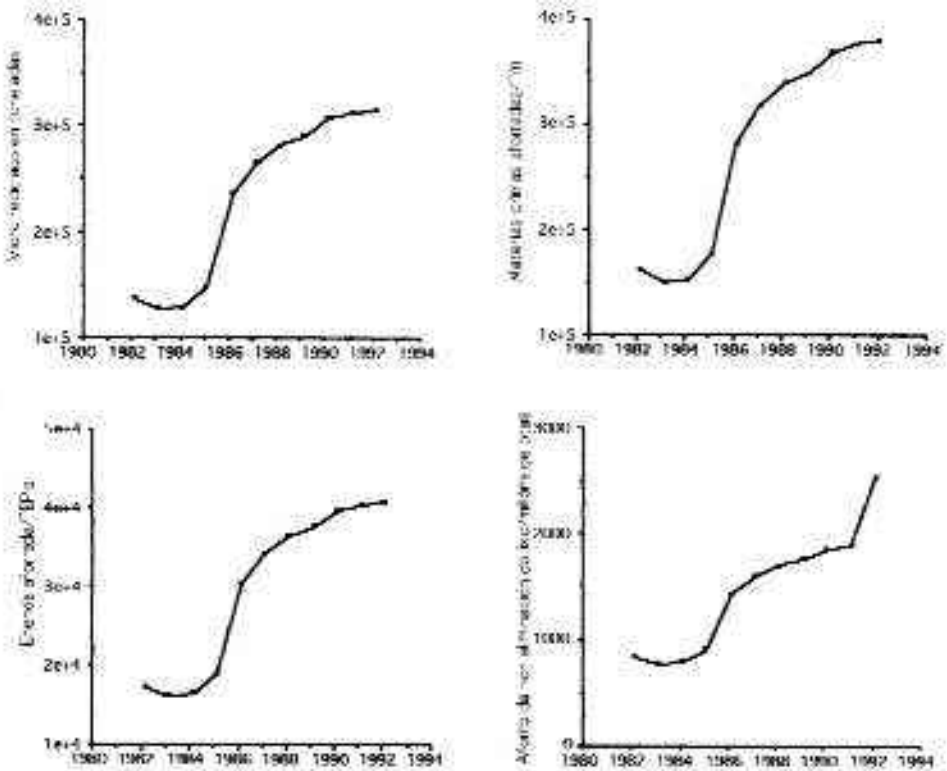
Figura 7. Tanto por cento de materiais plásticos reciclados segundo a súa procedencia.



Finalmente, e para non sermos exhaustivos, indicaremos-lo vidro reciclado en toneladas e as materias primas aforradas (C.E.V.I.). Os datos indícanse en toneladas para axudar a comprende-la dimensión do problema. Así mesmo, recóllense os datos correspondentes á enerxía aforrada (en tone-

ladas equivalentes de petróleo-TEP) e do aforro (en millóns de pesetas) derivado da non eliminación do lixo. Indiquemos que no caso de Galicia pasouse de recoller 88 000 kg de vidro en 1991 a 167 190 en 1992, o que supón un incremento do 89,7 %.

Figura 8. Toneladas de vidro reciclado, materias primas aforradas, enerxía aforrada (aforro derivado da non eliminación do lixo).



Está previsto que en todo o ámbito europeo se fixen por lei as porcentaxes de reciclaxe. Así, segundo o proxecto de (Real Decreto) Lei de envases e residuos de envases (versión 11 de marzo de 1995), deberase recicla-lo 25% como mínimo e o 45 % como máximo, en peso, de tódolos residuos de envases xerados, cun mínimo dun 15 % do peso de cada material de envasado.

A **reutilización** implica a utilización do mesmo material repetidas veces cunha finalidade que pode coincidir ou non co uso inicial para o que foi deseñado. A reutilización tamén ten incidencia sobre o ambiente:

— Razóns hixiénicas obrigan a un forte lavado das botellas ou tarros coa conseguinte utilización de produtos químicos.

— Os envases baleiros serán transportados, aspecto importante, xa que no caso do vidro o seu peso en baleiro pode representar máis do 40 % do peso total do produto máis o envase.

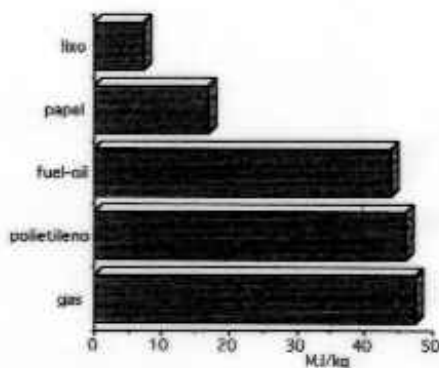
— A reutilización non é indefinida, xa que a abrasión orixinada pola manipulación nas cadeas de fabricación ou transporte diminúe o atractivo aspecto brillante do vidro. Raramente se superan as 20-30 reutilizacións.

Finalmente, baixo a recuperación, inclúese a incineración con recuperación enerxética dos residuos. Un

dos problemas do proceso consiste na radicación da planta incineradora polo temor estendido ós gases que se expelen durante a combustión. Países como Suíza ou Dinamarca incineran o 80 e 65 % respectivamente dos seus RSU (Vázquez Tato, 1995).

Este aspecto é particularmente importante para o caso dos materiais poliméricos (plásticos, papel) debido ó seu elevado poder calorífico. Na figura 9 recóllese o poder calorífico de varios materiais; pode observarse que o polietileno (que constitúe máis do 50 % dos materiais plásticos utilizados no envasado) ten un poder calorífico semellante ó do gas natural. Isto é lóxico se pensamos que ó incinerar este material estamos queimando grupos metilénicos $-\text{CH}_2-$. Este elevado poder calorífico dos plásticos representa un aforro no combustible engadido para a incineración dos RSU.

Figura 9. Poder calorífico de diversos materiais.

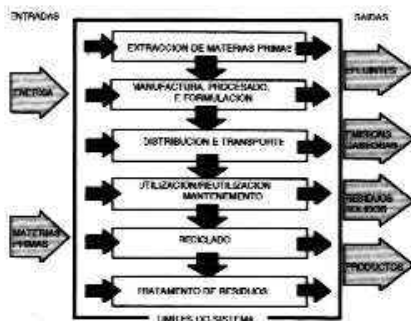


ECOBALANCE

Entre as controversias que máis frecuentemente aparecen nos medios de comunicación cabe cita-la que se refire á utilización dun determinado material de envasado fronte a outro, dado que se supón que o elixido presenta unha menor incidencia sobre o ambiente. Loxicamente, a este litixio non son alleas as industrias do sector ó vérense claramente involucradas beneficiosa ou prexudicialmente. Nalgúns casos, de modo inconsciente ou interesado, soamente se resaltan as virtudes “ecolóxicas” dun material fronte ó outro, ignorando posibles incidencias desvantaxosas. ¿Como medir entón a verdadeira incidencia dun produto sobre o medio? A resposta científica obtense mediante os denominados ecobalances que pretenden subministrar unha base cuantitativa para medi-lo impacto ambiental dun determinado produto. Isto supón unha análise detallada do ciclo de vida do produto fabricado. Así, por exemplo, a fabricación de envases require a extracción de materias primas, consumo enerxético e outros produtos (por exemplo, auga) necesarios para a obtención daquelas e a súa transformación nos produtos finais; orixina, ademais, augas residuais e gases expelidos á atmosfera durante tales procesos; a súa distribución conxuntamente coas mercancías que conteñen ou baleiros, a súa recolección unha vez rexeitados e, finalmente, o tratamento posterior que reciban como

tales residuos tamén afecta ó medio. Un esquema dun ecobalance represéntase na figura seguinte (PWWMI):

Figura 10. Esquema dun ecobalance.



A realización dun ecobalance é unha cuestión complexa dado o enorme número de variables presentes e que nalgúns casos son difíciles de visualizar e cuantificar. Por exemplo, nun estudo do ciclo da vida dos envases ¿debe terse en conta a redución do número de prazas de aparcamento para vehículos (co conseguinte aumento das distancias percorridas) como consecuencia da localización dos colectores para a recolección selectiva dos RSU? Por iso as comparacións sobre o impacto ambiental da fabricación de distintos produtos non sempre son adecuadas como consecuencia de que os ámbitos de estudo e os seus límites non son coincidentes. Noutras ocasións, o envase recomendado desde un punto de vista ambiental non se adecúa ás demandas do mercado, almacenamento, etc. Por exemplo, un ecobalance realizado en Suíza (PWWMI)

de tipo comparativo entre envases para un litro de leite, chegou á conclusión de que o envase con menor impacto ambiental era a bolsa de plástico (en España utilizada para o leite pasteurizado). Sen embargo, este envase non é o máis conveniente para o transporte, amontoamento e almacenamento de longa duración. Para este produto, excepto o Reino Unido que emprega a botella de vidro nun 56 %, a maioría dos países europeos inclináronse polos materiais complexos (tipo *brick*). En parte, a razón de tal diferenza débese a que o 91 % do leite consumido no Reino Unido é pasteurizado, mentres que no resto dos países o leite máis consumido é o de longa duración (UHT), que en Francia acada o 85 % do mercado. En España esta porcentaxe é do 78 % (Troníai, 1995).

En cambio os ecobalances son moi útiles para ilustrar e posteriormente diminuí-la negativa incidencia sobre o medio dun proceso de fabricación dun produto dado. Así mesmo, son útiles á hora de compara-la produción de dous produtos diferentes. Vexamos un exemplo da cada situación. Os envases metálicos de 330 mL, empregados para o envasado de bebidas gasosas refrescantes e cervexas, son de dúas pezas: corpo e tampa. Na maioría dos países europeos, o corpo soe ser de folia de lata (aínda que o aluminio estase introducindo progresivamente), e a tampa é de aluminio, fundamentalmente para facilita-la apertura fácil do envase. Algúns estudos mostran

que a diminución no peso da folia de lata nun 17 % implicaría unha redución do 6% na cantidade de dióxido de carbono emitido á atmosfera e, aproximadamente, unha redución do 11 % no consumo enerxético (De Guerry, 1992).

Figura 11. Comparación do impacto ambiental orixinado pola fabricación dun vaso de papel e outro de poliestireno



expandido.

Pola outra parte, na Universidade de Victoria (Canadá) realizouse un estudio sobre a incidencia ambiental da fabricación dun vaso de papel e un de poliestireno expandido (Hocking, 1991). Os seus resultados móstranse na figura 11 e son claramente autoexplicativos.

Segundo este estudio, a incidencia sobre o medio da fabricación dun vaso de poliestireno expandido é menor cá da fabricación dun vaso de papel.

BIBLIOGRAFÍA

Aballe, M. (1995): *Reciclado de envases de Aluminio*. Conferencia dada no curso de verán *Envases y embalaje de los alimentos. Presente y Futuro* (Facultade de Ciencias de Lugo, Universidade de Santiago de Compostela). Texto facilitado polo autor.

Catalá, R. (1995): *Panorámica de la tecnología de los materiales metálicos para el envasado de alimentos*. Conferencia dada no curso de verán *Envases y embalaje de alimentos. Presente y Futuro* (Facultade de Ciencias de Lugo, Universidade de Santiago de Compostela). Texto facilitado polo autor.

C.E.V.I.: Datos subministrados polo *Centro de*

Envases de Vidrio .

De Guerry, G. (1992): *Ecobalance of steel for the Packaging Cycle; International Tin Plate Conference*. 5ª Conference, traballo nº 43.

Fernández Navarro, J. M. (1987): *Los envases de vidrio y las tendencias innovadoras introducidas en su proceso de fabricación*. Nas *Jornadas técnicas sobre envases para alimentos*. Valencia, Acta. Capítulo 1.

Hocking (1991): *Relative merits of polystyrene foam and paper in hot drinks cups: implications for packaging ; Enviromental Management*, novembro, 15.

Kadoya, T. (1990): *Food Packaging*. Nova York, Academic Press.

Paine, F. A., e H. Y. Paine, (1992): *A Handbook of Food Packaging*, Londres, Blackie, 2ª edición.

PWMI: *Weighing up the Enviromental Balance*. European Ventre for Plastics in the Enviroment. Texto facilitado pola asociación.

Time, febreiro 1994, 9, 9.

Tronjai, C. (1995): *Il Packaging cambia voto. Pack*, xaneiro-febreiro, 68.

Vázquez Tato, J. (1995): *Envases y sociedad*. Conferencia dada no curso de verán. *Envases y embalaje de alimentos. Presente y Futuro* (Facultade de Ciencias de Lugo, Universidade de



ANÁLISE DO PARABRISAS

Antonio Vidal González
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela

En xeral, todo ten o seu lado positivo e o seu lado negativo. Así sucede coa chuvia que, se pola súa abundancia nos permite gozar na nosa terra dunha esplendorosa natureza, non deixa de te-los seus inconvenientes. Un deles é o que supón para a circulación rodada. Neste artigo non se tratarán os riscos que unha estrada mollada, como consecuencia da diminución da adherencia dos pneumáticos, presenta para a conducción; limitáremonos a analiza-los factores que poden influír na visibilidade. Para mellorarmos esta en días chuviosos, dispomos dos limpaparabrisas que, ó efectuar un varrido periódico, eliminan a molesta capa de auga. A nitidez da visión depende do adecuado equilibrio entre a velocidade do varrido e o caudal de auga que incide sobre o vehículo. Como o primeiro factor vén determinado polas características propias de cada modelo de vehículo, o único que ten interese desde o punto de vista teórico é o segundo. Agora ben, ¿como inflúen diversos factores (velocidade da auga, velocidade do

vehículo, etc.) nesa cantidade de auga recibida polo parabrisas?

Calquera clase de precipitación é, pola súa natureza, discontinua. Sen embargo, para simplifica-lo problema, suporemos que a chuvia (e poderíamos estende-la análise á sarabia, o pedrazo ou a neve) ten unha distribución espacial continua. Estableceremos tamén outra simplificación respecto á superficie do parabrisas, que imaxinaremos plana (aínda que en realidade non é así, podemos xustificar esta aproximación polo feito de que a zona fundamental de visión varrida polos limpaparabrisas presenta unha pequena curvatura). Nestas condicións, o fluxo ou caudal de auga recibido vén dado pola expresión

$$\Phi = S \cdot v$$

sendo v a velocidade da auga relativa ó parabrisas. En realidade, o caudal recibido é só unha fracción do anterior:

$$\Phi_r = \rho \Phi$$

con ρ bastante menor cá unidade.

Para establecer los valores do vector área do parabrisas ($\mathbf{S}$) e do vector velocidade da auga respecto a este ($\mathbf{v}$), consideremos un sistema cartesiano (Fig. 1) no que o sentido positivo do eixe X faise coincidir co de marcha. En xeral, a velocidade do vehículo formará un ángulo α co dito eixe (positivo nas subidas, negativo nas baixadas e nulo en estradas horizontais), e entón a súa expresión vectorial será

$$\mathbf{v}_c = v_c \cos \alpha \mathbf{i} + v_c \sin \alpha \mathbf{j}$$

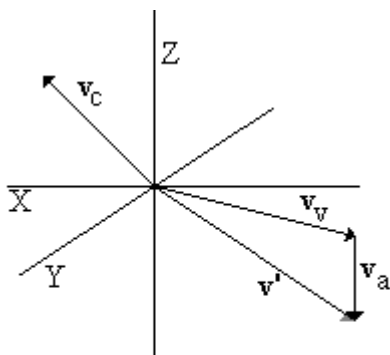


Fig. 1

Por outro lado, a velocidade da auga respecto á terra é,

$$\mathbf{v}_a = -v_a \mathbf{k}$$

e a velocidade do vento, tamén respecto á terra,

$$\mathbf{v}_v = v_v \cos \gamma \mathbf{i} + v_v \cos \delta \mathbf{j} + v_v \cos \varepsilon \mathbf{k}$$

co cal a velocidade relativa da auga á terra é

$$\begin{aligned} \mathbf{v}' &= \mathbf{v}_a + \mathbf{v}_v = \\ &= v_v \cos \gamma \mathbf{i} + v_v \cos \delta \mathbf{j} + \\ &+ (v_v \cos \varepsilon - v_a) \mathbf{k} \end{aligned}$$

En consecuencia, a velocidade da auga relativa ó parabrisas será

$$\begin{aligned} \mathbf{v} &= \mathbf{v}' - \mathbf{v}_c = \\ &= (v_v \cos \gamma - v_c \cos \alpha) \mathbf{i} + \\ &+ v_v \cos \delta \mathbf{j} + (v_v \cos \varepsilon - v_a) \mathbf{k} \end{aligned}$$

O vector área, $\mathbf{S}$, do parabrisas virá dado (Fig. 2) por

$$\mathbf{S} = S \sin(\theta - \alpha) \mathbf{i} + S \cos(\theta - \alpha) \mathbf{k}$$

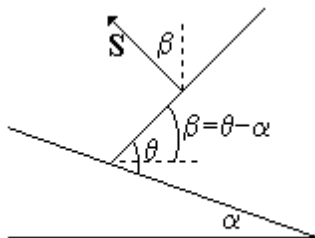
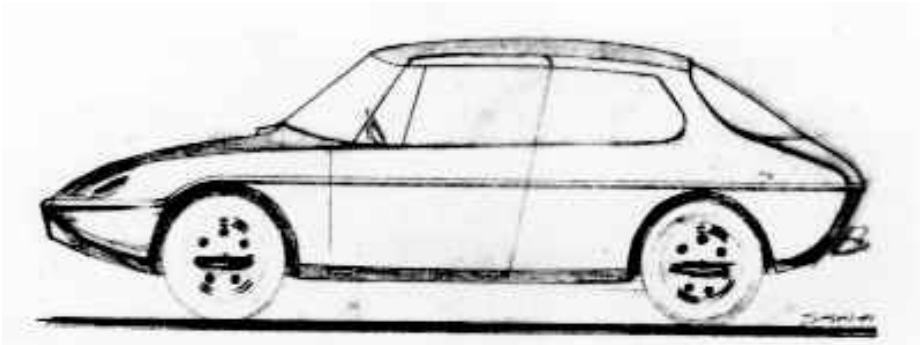


Fig. 2

Desta forma, o fluxo de líquido sobre o parabrisas é

$$\begin{aligned} \Phi &= \mathbf{S} \cdot \mathbf{v} = \\ &= S(v_v \cos \gamma - v_c \cos \alpha) \sin(\theta - \alpha) + \\ &+ S(v_v \cos \varepsilon - v_a - v_c \sin \alpha) \cos(\theta - \alpha) \end{aligned}$$



Bosquexo para o SAAB "99" Sedán polo 1960. O concepto aerodinámico en forma de cuña influíu moito na inclinación do parabrisas.

Da expresión anterior dedúcese inmediatamente que a *transversalidade* do vento non ten influencia ningunha sobre o fluxo.

Consideremos agora a influencia dos distintos factores en ausencia de vento. Neste caso, o fluxo vén dado por

$$\Phi = -Sv_c [\cos \alpha \sin(\theta - \alpha) + \sin \alpha \cos(\theta - \alpha)] - Sv_a \cos(\theta - \alpha) = -S[v_c \sin \theta + v_a \cos(\theta - \alpha)]$$

onde o signo menos indica que se trata dun fluxo entrante. Nesta ecuación obsérvase que a pendente da estrada non inflúe na compoñente que ó fluxo total proporciona a velocidade do vehículo ($Sv_c \sin \theta$). Por outro lado, podemos afirmar que, en xeral, a súa influencia é moi pouca, dado o pequeno valor habitual de α (en pendentes acusadas, de preto do 10 %, pode chegar a supoñer arredor do 5 % do fluxo, dependendo do valor concreto das velocidades do vehículo e da

auga). A pesar da súa pequena importancia, para igualdade de condicións (v_c , v_a y θ constantes), un vehículo recibe maior caudal subindo ($\alpha > 0$) que baixando ($\alpha < 0$).

Desprezando o valor de α , o fluxo vén dado por

$$\Phi = -S(v_c \sin \theta + v_a \cos \theta)$$

onde, como é lóxico, se aprecia o aumento do fluxo tanto coa velocidade do vehículo coma coa velocidade da auga. En canto á influencia do ángulo de inclinación do parabrisas, basta encontra-la condición de máximo da función anterior, supoñendo que son constantes os valores de v_c e v_a :

$$\frac{d\Phi}{d\theta} = -S(v_c \cos \theta - v_a \sin \theta) = 0$$

Obtense así que o fluxo máximo corresponde a un valor do ángulo de inclinación dado por



Os parabrisas dos autobuses están case verticais e reciben máis caudal de auga coas chuvias cos parabrisas dos turismos.

$$\operatorname{tg}\theta=\frac{v_c}{v_a}=k$$

Se substituímo-lo valor de $v_c = kv_a$, a ecuación do fluxo é

$$\Phi=-Sv_a\left(k\operatorname{sen}\theta+\operatorname{co s}\theta\right)$$

función na que o máximo se despraza a valores crecentes do ángulo de inclinación do parabrisas conforme aumenta k. Tomando como referencia unha velocidade do vehículo de $54\text{ kmh}^{-1}(15\text{ ms}^{-1})$ e tendo en conta a tradicional división da precipitación acuosa líquida coas seguintes marxes de velocidades

Precipitación	Velocidade
Orballo	$<3\text{ ms}^{-1}$ case sempre $<1\text{ ms}^{-1}$
Chuvia	$3\text{ ms}^{-1}<v<7\text{ ms}^{-1}$
Chuvieira	$>7\text{ ms}^{-1}$

pódense da-los seguintes valores indicativos para os ángulos de inclinación do parabrisas que suporían un fluxo máximo:

Precipitación	k	q
Orballo	15	86°
Chuvia	3	72°
Chuvieira	1	45°

Obsérvase como o máximo se despraza a maiores valores do ángulo de inclinación conforme diminúe a velocidade de caída da auga (maior k). Así, á mesma velocidade, un autobús recibe maior caudal ca un turismo ou, o que é equivalente, para recibi-lo mesmo fluxo ha de circular a menor velocidade ca este.

O mesmo resultado compróbase representando a última expresión dada para o fluxo (en valor absoluto):

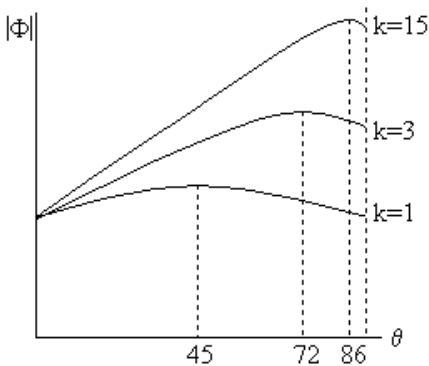


Fig. 3

En canto ó efecto do vento, vimos ó principio que a súa transversalidade non inflúe de ningún xeito. Supoñendo constantes as outras variables, o fluxo virá dado por

$$\begin{aligned}\Phi &= -A + S v_v \cos \gamma \sin(\theta - \alpha) + \\ &+ S v_v \cos \varepsilon \cos(\theta - \alpha) = \\ &= -A + v_v (B \cos \gamma + C \cos \varepsilon)\end{aligned}$$

O fluxo aumenta coa frontalidade do vento (máximo para valores de γ e ε de 180°) e diminúe con ventos traseiros (valores de γ positivos que provocan un fluxo saínte).

A complexidade dos diversos factores que interveñen na recollida de chuva é tal que pode concluírse que resulta imposible o deseño dun parabrisas idóneo para calquera condición tanto atmosférica como vial, excepto se pensamos na ficción dun de inclinación variable regulada automaticamente. ¿Sería estético?



DESENVOLVEMENTO DAS HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS CON MATERIAIS ALTERNATIVOS

Educación Primaria

María José Castro Girona
Colexio Público Endesa. As Pontes.
Alfredo M. Abraira Álvarez
Colexio Público Albeiros. Lugo

1. ¿QUE É O MATERIAL ALTERNATIVO?

Existen no mercado infinidade de productos e materiais para poder levar a cabo a práctica das actividades físico-deportivas. Trátase de productos especializados cun fin moi determinado, por exemplo un balón para xogar a baloncesto.

Por outra banda moitos dos productos que hoxe se comercializan preséntanse en envases, caixas ou recipientes que, unha vez empregado o produto en si, se rexeitan. Nós, nas sesións de educación física, podemos darlles un segundo emprego, igualmente válido, pero distinto daquel para o que foron creados. Isto é un tipo de material alternativo; falamos do material de refugallo, que non se fabrica co fin de realizar prácticas físico-deportivas pero que nós imos empregar para tal fin. Outro tipo de material alternativo son os productos que, aínda que deseñados para determinados deportes, lles damos unha aplicación distinta.

No presente artigo ímonos centrar no primeiro tipo de material, o de refugallo, como xornais, envases de iogur, globos, caixas de cartón, rodas usadas, etc.

2. OBJECTIVOS NO EMPREGO DESTE TIPO DE MATERIAL

(Busca-la interdisciplinabilidade con outras materias do currículo educativo, tales como educación artística.

– Descubri-las posibilidades que nos ofrecen os obxectos cotiáns na práctica da educación física.

– Educar na posibilidade da reciclaxe: nunha sociedade eminentemente consumista na que prima o emprego específico das cousas, institucionalizado coa frase de empregar e rexeitar, atópase unha segunda oportunidade para eses materiais cotiáns.

– Derruba-la idea de que para facer deporte cómpre gastar unha morea de cartos.

– Aprender a gozar do tempo de lecer.

3. VANTAXES DO MATERIAL DE REFUGALLO

– Permite desenvolve-la creatividade do alumno e obriga o profesorado a emprega-la imaxinación.

– Non supón un dispendio para o centro pois é de doada ou gratuíta adquisición. Os propios alumnos poden proporcionalo sen desembolso ningún.

– É altamente motivante, pois esperta a curiosidade.

– O alumno involúcrase no proceso da súa aprendizaxe achegando iniciativas propias.

– Posibilita traballar en espacios reducidos e organiza-la actividade arredor do material.

– Permite que sexa o propio individuo quen adapte a actividade ó ritmo e á intensidade que lle resulten máis axeitados e cómodos. Polo tanto é recomendable en grupos nos que existan distintos niveis de execución.

4. CONTIDOS

No que se refire a educación primaria, tódolos bloques de contidos que se recollen no Deseño Curricular Base

(D.C.B.) poden ser tratados con este tipo de material:

– Imaxe e percepción corporal: abarca o coñecemento do propio corpo, percepción espacial e temporal e a coordinación dinámica xeral. Os globos, as gasas e retallos son moi útiles.

– Expresión e comunicación: danos moito xogo o papel hixiénico, os guantes, telas, retallos...

– Xogos: moitos dos xogos populares requiren instrumentos como chapas, paos ou **pañños/escarvantes**, ósos de animais, buxinas, bólas, etc.

– Habilidades básicas: comprenden os desprazamentos, saltos, xiros, transportes-conduccións e os lanzamentos e recepcións. Neste bloque de contidos, dado que é tan amplo, empregarémolo material máis diverso: globos, bólas, xornais, envases de iogures, caixas de cartón, etc.

Neste artigo ímonos centrar neste bloque de contidos amosando a variedade de xogos, exercicios e actividades xogadas (aquelas nas que dalgunha forma está presente o elemento lúdico que é factible realizar).

Na educación secundaria podemos traballa-la preparación física, as calidades físicas básicas e algunha habilidade específica, como os pases. Tamén podemos empregarlas en



Nenos do terceiro ciclo de primaria facendo un exercicio de respiración e condución con xornais.

sesións nas que busquémo-la versatilidade de movementos, a resposta positiva ante respostas non estereotipadas, e, por último, aspectos comúns a tódolos deportes: adaptación a situacións-problema, mellora das funcións de percepción, educación do campo visual, etc., que se poden traballar de forma xogada e nos que a diversidade de material mellora os resultados.

Hai algo evidente: aínda que tódolos materiais son aceptables para desenvolve-los distintos contidos cos que nos enfrontamos, algún resulta máis afeitado polas súas propias características.

5. DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

A experiencia da que estamos a falar levouse á práctica con escolares dun medio urbano que non tiveran con anterioridade contacto ningún con este tipo de material, nin nas sesións de educación física nin en actividade física ou recreativa ningunha. E polo tanto non podían imaxinar qué iamos facer con el.

A primeira reacción ó mandarlles levar á clase xornais vellos e recipientes de iogures foi a expectación. Preguntaban constantemente para qué os queriamos, e cál era o emprego que lles iamos dar. Cando xa tivémo-lo

material no colexio, as preguntas cambiaron: ¿cando imos emprega-lo material?, ¿levamos hoxe ó ximnasio os recipientes de iogur?...

Elaboráronse as unidades didácticas co fin de aplicalas nos tres ciclos de educación primaria. Seguindo os obxectivos e os contidos propostos no D.C.B., elixímo-lo bloque das habilidades e destrezas básicas para traballalas con este material.

A unidade didáctica do primeiro ciclo consta de sete sesións; a do segundo ciclo consta de oito sesións; e a do derradeiro ciclo, de cinco, dado que se trata, non de conseguí-las habilidades, senón de afianzalas, posto que nestas idades xa deberían terse traballadas.

Estas unidades didácticas complementáanse con outras nas que, ou ben non se emprega material ningún, ou ben se emprega material convencional que non debemos esquecer. Como xa indicamos ó principio da práctica, non se trata de facer unha substitución nin de deixa-los aros, pelotas, cordas, etc., de lado senón de sacárlle-lo máximo partido a todos eles e sobre todo de varia-las tarefas e enriquecelas.

As sesións deseñáronse de forma que, en cada unha delas, se traballasen varias habilidades.

Imos describir brevemente as unidades didácticas.

UNIDADE DIDÁCTICA DE 1º CICLO		
SESIÓN	CONTIDOS	MATERIAL
1ª	Desprazamentos e saltos	Xornais
2ª	Desprazamentos e saltos	Xornais
3ª	Xiros	Papel hixiénico
4ª	Transportes e conduccións	Recipientes de iogur
5ª	Lanzamentos e recepcións	Globos
6ª	Saltos	Goma elástica
7ª	Avaliación (circuíto)	Todos

UNIDADE DIDÁCTICA DE 2º CICLO		
SESIÓN	CONTIDOS	MATERIAL
1ª	Desprazamentos e xiros	Gasas
2ª	Desprazamentos e saltos	Rodas
3ª	Xiros e desprazamentos	Papel hixiénico
4ª	Lanzamentos	Recipientes de iogur
5ª	Lanzamentos e recepcións	Xornais
6ª	Equilibrios	Recipientes de iogur
7ª	Lanzamentos e recepcións	Globos
8ª	Avaliación	Todos

UNIDADE DIDÁCTICA DE 3º CICLO		
SESIÓN	CONTIDOS	MATERIAL
1ª	Saltos e xiros	Rodas
2ª	Lanzamentos e recepcións	Xornais e caixas de cartón
3ª	Transporte	Globos
4ª	Equilibrios	Rodas
5ª	Avaliación	Todos

Como pode verse nas táboas, a derradeira sesión dedícase a avaliación. Para avaliar creamos un circuío no que as estacións son algunhas das

actividades realizadas ó longo da unidade didáctica. Como exemplo das sesións sirvan as seguintes:

HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS: XORNAIS		
FASE	TAREFAS	ORGANIZ.
Quentamento	1. Desprazarse libremente (andar, correr, saltar...) polo ximnasio.	Cada rapaz, coa súa folla de xornal
	Pautas: – o xornal non pode toca-lo propio corpo – non se poderá ter contacto ningún cos compañeiros	
	2. Ó sinal do mestre quedarán quedos co xornal enriba da cabeza.	
	3. Ó sinal lanzarase a folla ó aire e recollerase.	
	4. ¿De cantas formas nos podemos desprazar levando a folla connosco?	
Parte principal	1. Lanza-lo xornal e colocarse debaixo para recollelo con distintas partes do corpo.	Cada rapaz, coa súa folla dobrada polo medio.
	2. Ídem e recolle-lo xornal doutro rapaz.	
	3. Xogo: Lanza-lo xornal e recoller tódolos que se poida ¿Quen recolleu máis? Cando un xornal toca o chan non se pode recoller.	
	4. Desprazarse á pata coxa entre os xornais sen tocalos. Ó sinal, saltar e caer cos dous pés sobre un xornal. En cada repetición saltar coa outra perna.	Tódolos xornais, distribuídos polo chan do ximnasio
	5. Xogo: Retíranse varios xornais do chan. Ó sinal, cada rapaz/a debe saltar cun xiro sobre un xornal. Os rapaces/as que non consigan xornal sobre o que saltar quedan eliminados. Este xogo ten dúas posibilidades: rematar cun gañador (se o presentamos a modo de competición) ou ben xogar sen competir e entón non hai gañadores.	
	6. Cada unha/un saltará na dirección indicada: á dereita do xornal, á esquerda, adiante, atrás...	
Volta á calma	Facemos unha bóla de papel e xogamos a encestala nunha caixa de cartón situada no centro do ximnasio. Ó rematar non debe quedar ningunha bóla fóra.	

HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS: GLOBOS		
FASE	TAREFAS	ORGANIZ.
Quentamento	1. Prepara-los globos (inchar e anoar).	Cada neno cun globo.
	2. Xogo libre cos globos sen que estes toquen o chan.	
	3. Lanzamentos do globo con distintas partes do corpo: coas mans, brazos, coa cabeza, cos dedos, cos xeonllos, cos pés....	
	4. Ídem pero tentando á vez desprazarse polo ximnasio ou pista se tocaren uns cos outros.	
Parte principal	1. Lanzamentos laterais dunha man á outra por riba da cabeza.	Cada neno cun globo. Por parellas: collidos da man interior e un só globo.
	2. Lazar lateralmente o globo á man libre do compañeiro.	
	3. Da-lo maior número de toques ó globo alternando unha vez cada membro da parella.	
	4. Xogo: Globos fóra. Ó sinal do mestre hai que procurar mandar tódolos globos ó campo contrario e que non deixen ningún globo no propio campo. Remata o xogo cun sinal do mestre. Gañará o equipo que teña menos globos no seu campo.	Divídese o grupo clase en dous grupos de participantes. Márcanse dous campos iguais separados por unha liña central. Tódolos globos.
	5. Lanza-lo globo ó compañeiro sen moverse do sitio e recolle-lo globo que el envía.	De pé, cada un co seu globo. Por parellas: un rapaz fronte a outro.
	6. Un/unha lanza o globo ó/á compañeiro/a que o devolve tras golpearlo co seu globo.	Ídem, pero sentados.

Volta á calma	1. Cada un/unha elixe a forma de estoupa-lo seu globo (sentándose nel, coas mans, cos pés...). Recóllense os anacos e bótanse na papeleira. Ese exercicio é catártico, é dicir, permite liberar tensións acumuladas e canaliza-la agresividade.	Cada nena cun globo.

6. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

As tarefas que imos presentar no seguinte apartado xiran todas arredor dos lanzamentos e recepcións na etapa educativa da educación primaria.

Non se trata de facer un compendio de tódalas tarefas existentes, xeira imposible. Lembremos que se trata de actividades xurdidas do maxín e que polo tanto sempre poden ser completadas con outras. Preténdese mostralas a modo de exemplo e tal vez supoñan o punto de partida para outras persoas que estean interesadas en probar esta experiencia nas sesións de educación física.

As tarefas non seguen orde ningunha. Se queremos traballalas nas nosas sesións deberemos levar a cabo con anterioridade un traballo de organización e selección e compoñelas ó noso xeito. Haberá que elixir as tarefas en función da fase da sesión á que se dirixan.

Na estrutura das sesións distinguímo-las seguintes fases:

1º De información: o alumno ten dereito a posuír información sobre o tra-

ballo que se vai realizar, e tamén saber onde se pretende chegar. (Todo isto foi sempre levado a cabo de forma sinxela e breve para non embarullar moito.)

2º Quentamento ou adaptación á nova situación: hai que pensar que pasamos da inactividade ó movemento e cómpre ter en conta tódolos aspectos da conducta, é dicir, o cognitivo, o motor e o afectivo-social. Preparámo-lo organismo para que se adapte á actividade. Son axeitados os xogos e as tarefas lúdicas nos que se mobilice o corpo globalmente ou a maior parte del; por exemplo, xogos de locomoción, saltos, velocidade, etc.

3º Parte principal: desenvolvemento do tema en cuestión: onde tere-mos que traballar para conseguí-los obxectivos fixados.

4º Adaptación á calma: volta de tódolos parámetros á situación normal. Nesta fase os obxectivos varían en función do que fixemos na fase anterior:

– Cando o traballo na parte principal é de grande intensidade, nesta fase os exercicios serán relaxantes.



Emprego de globos nunha sesión de educación física.

– Se, pola contra, a fase anterior non é de grande intensidade pois, por exemplo, dedicámola a traballa-lo equilibrio, entón, nesta fase podemos facer xogos.

5º Análise dos resultados: cómpre dedicarlle un certo tempo, posto que xunto coa observación permítenos tiralas nosas conclusións. Empregámo-la *verbalización* na que os escolares expoñen as súas emocións, medos, sentimentos, gustos, preferencias, etc. Deixamos que se expresen libremente, para rematar preguntándolle ó grupo sobre aquilo do que non falaron espontaneamente, que normalmente se trata

do que eles atoparon negativo ou menos interesante. Ademais interrogamos prudentemente e de xeito persoal a aqueles que non se expresaron ou ben que ó longo da sesión non entraron de cheo nas situacións propostas.

Cando empreguemos xogos tere-mos en conta factores organizativos referidos á preparación, presentación e execución da sesión.

Na preparación dos xogos hai que prever:

– Os obxectivos que pretendemos acadar nesa sesión e elixi-los xogos en



Traballando os lanzamentos e as recepcións.

función deles. Cada xogo desenvolve calidades e actividades distintas ás desenvolvidas noutros xogos. Nuns xogos a forza é o elemento clave; noutros é a velocidade; noutros, a coordinación, etc.

– Os obxectivos da fase da sesión na que incluímo-los xogos. Non é o mesmo establecer xogos para iniciar a sesión que para rematala.

– A instalación na que faremo-la sesión.

– O material que precisamos.

– O tempo de que dispoñemos.

– O grupo de alumnos; tendo en conta a idade, o número e o nivel de execución.

Na presentación hai que explicar-las regras e en qué consiste o xogo de forma sinxela e clara. Formámo-los grupos ou equipos, no caso de que os haxa, e distribuímo-lo material.

Na execución:

– Se o profesor non participa dos xogos debe manterse á marxe, e actuar como xuíz ou árbitro cando sexa preciso.





– Se participa deberá facelo coma un máis, sen privilexios.

Intentamos mobilizar tódolos rapaces evitando os xogadores espectadores.

En canto á metodoloxía empregada, aínda tratándose de tarefas que se

poden levar á práctica tanto con metodoloxías directivas coma non directivas, decantámonos polas derradeiras.

BIBLIOGRAFÍA

Castañer, M. e O. Camerino (1991): *La educación en la enseñanza primaria*, Barcelona, Inde.

Castañer, M. e O. Camerino (1992): *Unidades didácticas para primaria*, Barcelona, Inde.

Rodríguez, J. e outros (1993): *Desarrollo curricular de Educación Física. Primer Ciclo de Educación Primaria*, Madrid, Escuela Española.

Rodríguez, J. e outros (1993): *Desarrollo curricular de Educación Física. Segundo Ciclo de Educación Primaria*, Madrid, Escuela Española.

Camerino, O. e M. Castañer (1991): *1001 ejercicios y juegos de recreación*, Barcelona, Paidotribo, 2ª ed.

Jardi, C e J. Rius (1994): *1000 ejercicios y juegos con material alternativo*, Barcelona, Paidotribo, 3ª ed.

Soria, A. e A. Cañellas (1991): *La animación deportiva*, Barcelona, Inde.

Pieron, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Madrid, Gymnos.



UNHA EXPERIENCIA NO ENSINO DA XEOMETRÍA DO ESPACIO

Ileana Roque Hernández

Héctor Jiménez Milián

Universidade Pedagóxica E. J. Varona

Cuba

INTRODUCCIÓN

A disciplina de xeometría, na carreira Matemática-Computación,

na Universidade Pedagóxica da Habana, está estruturada da forma seguinte:

Contido	Materias	Ano
* Xeometría plana	Xeometría I e II	1º
* Xeometría do espacio	Xeometría III	2º
* Xeometría analítica	Xeometría IV e V	2º e 3º resp.

En xeral, esta estrutura é compatible coa estruturación que ten a xeometría no ensino xeral medio, e pode aparentar unha harmonía que garanta o tránsito dun nivel de ensino a outro cun maior grao de accesibilidade.

Non obstante, as dificultades que se detectan na aprendizaxe fannos reflexionar e lévannos a formula-las interrogantes seguintes:

1. ¿A estruturación da disciplina é realmente a mellor?

2. ¿Lógrase en cada contido o nivel de desenvolvemento xeométrico ó que se aspira?

3. ¿Conséguese nos estudantes unha adecuada motivación e orientación para a tarefa de aprendizaxe?

4. ¿Alcanzan os estudantes un nivel eficiente de execución das tarefas?

5. ¿Logran os estudantes un autocontrol da súa actuación?

6. ¿O coñecemento dos estudantes posúe unha estruturación que lles permita facer uso dela de maneira organizada e eficiente?

7. ¿Cal é o sistema de habilidades que hai que desenvolver no estudante?

¿Que habilidades debemos desenvolver en cada materia?

8. ¿Poden os nosos estudantes resolver, polo menos, problemas de carácter xeométrico?

9. ¿Os métodos de ensino que utilizamos inflúen de xeito positivo na aprendizaxe dos estudantes?

10. ¿Desenvolvemos nos estudantes un pensamento xeométrico?

Non é posible —nin se aspira a tal cousa— resolver todas estas interrogantes ó mesmo tempo, pois cada unha pode ser en por si un tema de investigación. A busca de información impúñase. Para non actuarmos só a partir de criterios e experiencias, decidimos buscala no que resulta se-lo centro do proceso, o estudante.

O ano escollido foi segundo, xa que permite contar con estudantes que durante un curso recibiron as influencias do claustro e ademais un dos autores exercería a docencia nel.

DIFICULTADES DETECTADAS NOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO ANO

Ó inicio do semestre aplicouse —para todo o ano— un instrumento para diagnosticar as dificultades de aprendizaxe, relativas ós contidos da xeometría plana recibidos no primeiro

ano. As maiores dificultades detectadas estiveron nos contidos relativos a:

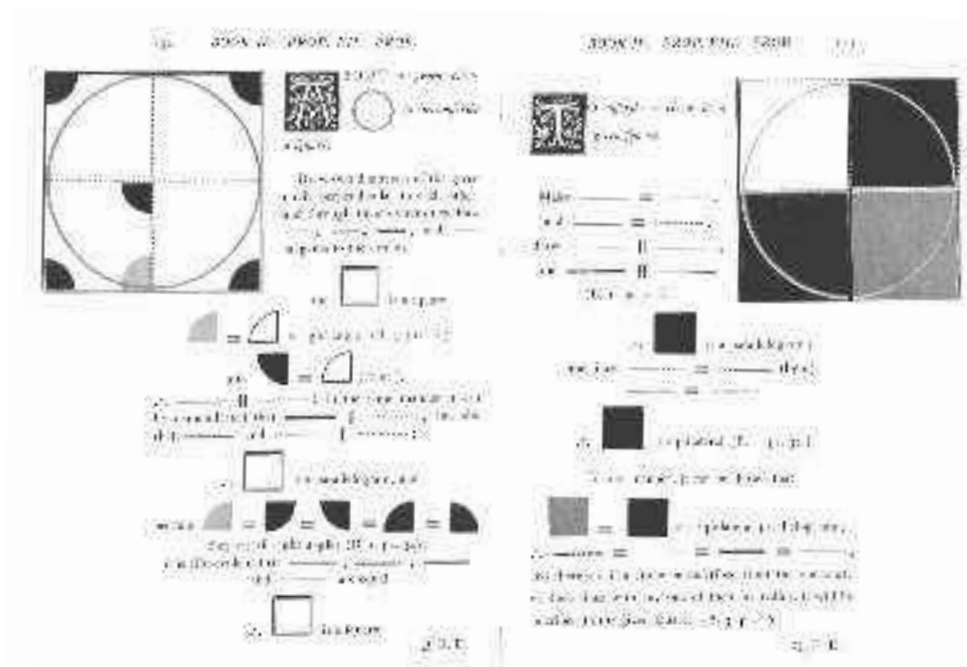
- O sistema de axiomas e algunhas consecuencias da xeometría plana.
- As construcións xeométricas.
- Circunferencia e círculo.
- O cálculo de áreas de figuras planas.
- Os movementos e transformacións do plano.
- Os polígonos regulares.

Nestes contidos, unha parte importante dos estudantes confruntou dificultades, tanto no seu dominio conceptual coma na súa aplicación.

Era necesario tamén coñece-lo que “traían” da escola en relación cos contidos da xeometría do espazo, entre outras razóns, por se-la disciplina que se ía desenvolver neste semestre. A mostra escollida á cal se lle aplicou o instrumento (anexo 1) limitouse ó grupo docente co que se ía realiza-la experiencia.

As dificultades anteriores súmanse as seguintes:

- Dificultade coa comprensión dos contidos da estereometría da escola.



Dúas páxinas dunha estraña edición dos Elementos de Euclides. Oliver Byrne. *The Elements of Euclid*. Londres, 1847, William Pickering.

- Non se senten motivados ó resolver un problema xeométrico por demostrar.

- Dificultade ó resolver un problema cando non se dá a figura.

- Non dominan o método indirecto de demostración.

- Dificultade para representa-la demostración.

- Dificultade para fundamentar.

- Dificultade para expresa-las súas ideas utilizando o vocabulario xeométrico.

No programa da materia xeometría III, as orientacións dadas para o tratamento do tema 2 ("Relación de posición entre rectas, entre rectas e planos e entre planos"), están dirixidas ós aspectos seguintes:

- obxectivos
- contidos matemáticos
- orientacións metodolóxicas

En particular, para o contido relacionado coa perpendicularidade entre recta e plano, nos obxectivos reflíctese a esixencia de aplicar á resolución de exercicios e problemas de demostración as propiedades máis importantes da relación de perpendicularidade entre recta e plano, o cal resulta imposible —segundo o noso criterio— sen lograr nos estudantes, entre outros aspectos, coñecementos adquiridos por si mesmos, e utilizados de forma independente, que sexan sólidos, integrados e organizados, para que permitan a súa utilización de forma eficiente diante da solución de problemas. ¿Como logralo?

A forma en que o texto básico (Pogorelov, A.V., 1974) —así como os diferentes textos de consulta— trata os contidos matemáticos non permite que os estudantes, a través do seu uso, adquiran coñecementos como os anteriormente expresados.

As orientacións metodolóxicas non están dirixidas a cómo desenvolve-la docencia para lograr —nos estudantes— coñecementos sólidos, integrados e organizados.

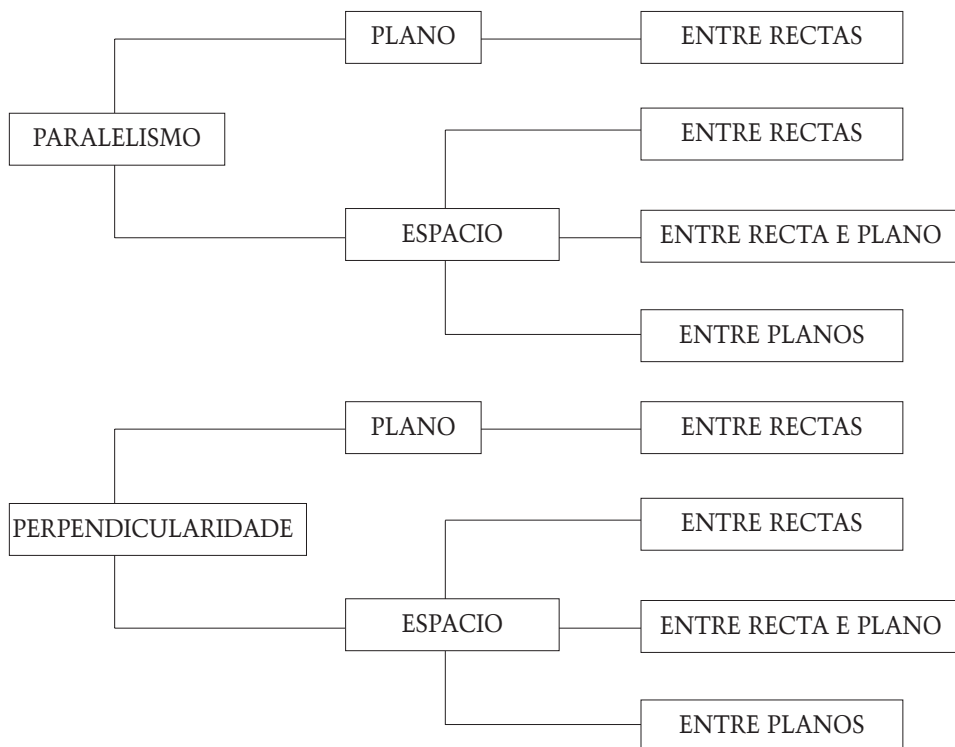
A partir do conxunto de dificultades que había que afrontar, decidiuse desenvolver-la experiencia en tres direccións fundamentais:

- A organización dos coñecementos.
- Recursos para resolverlos exercicios e problemas de demostración.
- Os métodos de ensino.

A ORGANIZACIÓN DOS COÑECEMENTOS

É indubidable que o feito de que a maioría dos estudantes posúan unha organización efectiva dos coñecementos xeométricos presupón unha organización do ensino dirixido cara a ese obxectivo. Resulta entón a necesidade de organizarlos contidos xeométricos, en particular os referentes á posición relativa entre rectas, recta e plano, e entre planos, sometidos á experiencia e que foi lograda nunha clase de sistematización do tema.

A organización á que se aspiraba era a seguinte:



Non só é importante esta organización, senón que o estudante recone-cera as relacións análogas e as inva-riantes que están presentes entre estes conceptos e as súas propiedades.

RECURSOS PARA RESOLVER EXERCICIOS E PRO-BLEMAS DE DEMOSTRACIÓN

A partir de que os estudantes presentaban dificultades para resolver problemas xeométricos de demostra-ción, así como en comprendelos, en

representalos graficamente, representa-la demostración e fundamenta-las súas inferencias, determinamos auxiliarnos con recursos que permitiran ser utiliza-dos como guía para resolve-los proble-mas, que desenvolveran neles a habili-dade fundamentar-demostrar e que, pola súa vez, estiveran directamente relacionados cunha organización efec-tiva dos seus coñecementos.

Na disciplina de análise matemá-tica desenvolvéranse un conxunto de recursos para enfronta-la resolución de

exercicios e problemas (Jiménez, 1996) e decidimos a partir destes, adaptalos para o seu uso na materia xeometría III (anexo 2)

MÉTODOS DE ENSINO

Tendo en conta as necesidades de lograr unha participación, en primeiro plano, do estudante na actividade docente e que con isto se contribuíra a lograr coñecementos adquiridos por eles mesmos, que os utilizaran de forma independente que garantira o uso do vocabulario xeométrico, así como que se sentiran motivados, decidimos utilizar métodos participativos.

¿Por que os métodos e técnicas participativas?

Porque utilízalos nas clases podería axudar, debido ás características dos ditos métodos xa que (C.Autores, CEPES,1995):

- Permiten o establecemento dun estreito vínculo entre os coñecementos teóricos e as súas aplicacións prácticas.

- Non pretenden a aceptación acrítica da palabra do mestre, senón que estimulan a busca da verdade a través do traballo conxunto de indagación e reflexión, brindando unha maior solidez ós coñecementos adquiridos.

- A índole das tarefas, así como as condicións nas que estas se desenvolven, estimulan unha maior actividade cognoscitiva nos estudantes, así como o desenvolvemento do espírito investigador, a independencia cognoscitiva, a creatividade e a capacidade de autoaprendizaxe.

- Na interacción que se propicia, socialízase o coñecemento individual, enriquecéndoo e potenciándoo no coñecemento colectivo, que aparece como produto da actividade grupal.

- Promove o desenvolvemento de actitudes favorables cara ó coñecemento e a profesión; ten un importante papel motivador na aprendizaxe.

Entre os métodos e técnicas utilizadas, traballouse con aquelas que propician a asimilación de coñecementos por unha parte e coas que contribúen á solución creativa de problemas por outra:

- Aprendizaxe en parellas.

- Técnica de rede.

- Traballo en pequenos grupos.

- Grupos nominais.

- Realización de exercicios por niveis.

A EXPERIENCIA COS MÉTODOS E TÉCNICAS

A continuación detallarémo-lo traballo realizado con dúas das técnicas utilizadas.

A aprendizaxe en parellas

Esta técnica seleccionouse para utilizala na obtención dun novo contido, “Perpendicularidade entre recta e plano”; a actividade desenvolveuse da seguinte maneira:

O grupo foi dividido — polo profesor — en dous subgrupos, un formado polos estudantes con maior desenvolvemento (4 e 5) e o outro polos de maiores dificultades (2 e 3). A estes subgrupos chégase despois da análise realizada dos resultados das activida-

des que desenvolveron os estudantes na materia ata o momento. As parellas foron formadas por afinidade entre estudantes de ámbolos subgrupos, cumpríndose así dous obxectivos: o primeiro garantir que a parella puidera traballar, pois en cada unha existía un estudante con determinado desenvolvemento e, o outro, o lograr un ambiente favorable pola afinidade entre os membros da parella.

A cada parella entregóuselle unha folla de traballo (anexo 3) onde cada tarefa era resolvida a partir das orientacións do profesor. O resultado final tiña de obter: a definición de recta perpendicular a un plano, a caracterización de recta perpendicular a un plano e as propiedades que cumpre a dita perpendicularidade.

Álgebra y Geometría — 25

II. Recta perpendicular a un plano. — Sea r una recta perpendicular a un plano. El ángulo de la recta r con las diversas rectas $a, b, c, \dots$ del plano, a las que no corta, es igual al ángulo de r con las paralelas a estas rectas trazadas por P . Por la definición de perpendicularidad (§ 3), todos estos ángulos son rectos; luego podemos decir:

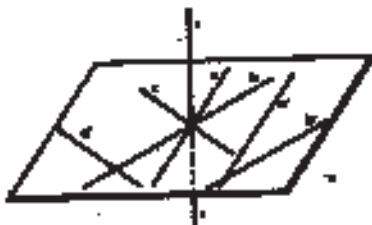


FIG. 20

Ademais, unha parella debía expoñer-los resultados ós que chegou ó resolver unha ou máis tarefas segundo o caso. A partir da exposición producíase a discusión entre as parellas.

O desenvolvemento da actividade docente a través desta técnica permitíunos:

- que os estudantes chegaran por si sós ó novo coñecemento,
- que participaran tódalas parellas formadas,
- aumenta-la atención individual,
- que traballaran no encerrado maior cantidade de estudantes,
- rectifica-la representación gráfica da situación formulada,
- rectifica-las insuficiencias do vocabulario xeométrico,
- rectifica-las deficiencias relativas á representación da demostración.

Técnica da rede

Esta técnica foi utilizada en dúas actividades prácticas sobre os contidos de paralelismo entre rectas, entre rectas e planos e entre planos, así como en exercicios.

Un dos obxectivos de utilizar esta técnica foi que os estudantes resolveran maior cantidade de exercicios na quenda de clase. Polo xeral, neste contido pódense resolver como moito de 4 a 5 exercicios en cada quenda de clases. Coa técnica, logramos resolver 10 exercicios no mesmo tempo.

Utilizar esta técnica supón dous momentos distintos de traballo en equipos: nun primeiro momento constitúense os grupos, de tal xeito que a cantidade de equipos coincida co número de membros de cada equipo, que é o mesmo en todos eles. A cada equipo asignáronselle exercicios diferentes que tiveron que analizar e resolver e ser quen de poder explica-la solución, pois, no segundo momento da actividade, cada estudante formará parte dun novo equipo —integrado por novos membros provenientes de cada un dos equipos anteriores—, ó que dan a coñecer a súa tarefa para que o resto a resolva e, de existiren dúbidas, poder aclaralas.

Na actividade tivo que realizarse unha modificación á técnica debido a que a cantidade de alumnos con que se traballou non permitía forma-los equipos como anteriormente se describiu, polo que se conformou un equipo que non formaba parte da “reixa”, cos mellores estudantes, os cales contaban con tódolos exercicios dos diferentes equipos, co obxectivo de que os resolveran para poder axudar a algún



Discusión en grupo sobre unha construción xeométrica. Rafael. *A Escola de Atenas* (detalle) 1508-9. O Vaticano.

equipo que o necesitara. Formáronse, pois, por contar con 31 estudantes, 5 equipos de 5 membros cada un e un equipo de 6 membros que, como variante da técnica, decidimos chamarlle equipo de axuda. As funcións do equipo de axuda eran apoia-lo traballo de tódolos equipos e, polo tanto, de axuda ó traballo do profesor.

RESULTADOS OBTIDOS

Dos resultados valorados durante o transcurso da experiencia pódese

afirmar que a utilización de técnicas participativas tivo un alto nivel motivacional no grupo. Os alumnos mostraron un grande interese pola materia.

Por outra parte, observáronse cambios no aproveitamento docente, pois comparando os resultados obtidos nunha avaliación realizada ó inicio do semestre, onde se obtivo un 44 % de aprobados, coa avaliación realizada despois de 12 semanas, onde se obtivo un 75 % de aprobados, obsérvase non só pola cantidade de aprobados, senón pola calidade das respostas, un cambio cualitativo, en sentido positivo, nos coñecementos dos estudantes.

Para corroborar estes criterios decidiuse obter información dos estudantes. Aplicouse unha enquisa da que se resumen a continuación os resultados:

- O 95 % dos estudantes sentíen-se motivados nas clases de xeometría.
- O 80 % expresa as súas ideas coa linguaxe da materia.
- O 80 % puido escribi-la demostración (directa o indirecta) dunha proposición.
- O 95 % dos estudantes comprendeu o problema formulado.
- O 80 % puido resolve-lo problema formulado.

- O 85 % identifica os métodos de demostración.

- O 80 % fundamenta as súas inferencias.

CONCLUSIONES

Como conclusión, dedúcese dos resultados anteriores que as tres direccións de traballo: organización do coñecemento, recursos para enfrontalos exercicios e problemas de demostración, así como a utilización dos métodos e técnicas participativas na materia son elementos que hai que ter en conta se queremos lograr na maioría dos estudantes o desenvolvemento de habilidades que lles permitan aplicar os coñecementos xeométricos para resolveren exercicios e problemas de demostración.

BIBLIOGRAFÍA

Ballester P., Sergio e outros, *Metodología de la Enseñanza de la Matemática. Tomo 1*, Editorial Pueblo y Educación, 1992.

Colectivo de autores, *Métodos y técnicas participativas*, UH. CEPES. 1995.

Colectivo de autores, *Geometría*, Editorial Pueblo y Educación, 1992.

González P., Otmara, *Aplicación del enfoque de la actividad al perfeccionamiento de la Educación Superior*. UH. CEPES. 1989.

Hernández F., Herminia, *Didáctica de la Matemática. Artículos para el debate*, Ecuador, Escuela Politécnica Nacional de Quito, 1993.

Jiménez M., Héctor, *Estrategia para la solución de ejercicios de Análisis*, X Reunión Centroamericana y del Caribe sobre la formación de profesores e Investigación en Matemática Educativa, Porto Rico, 1996.

— “El Control: un elemento esencial del proceso”, artigo presentado na *Conferencia sobre Matemática y Educación Matemática*, UO, Cuba, novembro, 1996.

Jungk Werner, *Conferencias sobre Metodología de la Enseñanza de la Matemática 1*, Editorial Pueblo y Educación, 1979.

Lorenzato, Sergio e outros, “Século XXI: qual Matemática é recomendável?”, *Revista Zetetike*, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

Luria, A. R., *El cerebro y la psiquis. Superación para profesores de Psicología*, Editorial Pueblo y Educación, 1975.

— *Bases fisiológicas de la memoria*.

Müller, Horst, *Aspectos metodológicos acerca del trabajo con ejercicios en la Enseñanza de la Matemática*, A Habana, ICCP, 1987.

Pogorelov, A. V., *Geometría Elemental*, Moscova, Editorial Mir, 1974.

Polya, G., *Cómo plantear y resolver problemas*, México, Editorial Trillas, 1978.

Santos, Luz Manuel, *Resolución de problemas; El trabajo de Alan Schoenfeld: una propuesta a consi-*

derar en el aprendizaje de la Matemáticas, Educación Matemática, volume 4 N° 2. 1993.

Schoenfeld, Alan H., *Ideas y tendencias en la resolución de problemas*, Olimpiada Matemática Argentina, 1991.

Talízina, Nina F., *Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*, Cuba, UH, 1984.

— *La actividad cognoscitiva como objeto de dirección. Superación para profesores de Psicología*, Editorial Pueblo y Educación, 1975.

ANEXO 1

Cuestionario

INSTRUCCIÓN: Para cada unha das preguntas que aparecen a continuación pedímoslle que marque cun círculo a opción que reflicte a súa resposta con maior exactitude. O convenio é:

0= Nunca 1= Algunhas veces 2= Case sempre 3= Sempre e cando falamos de problemas matemáticos incluímo-los teoremas.

—Agrádame aprender contidos xeométricos.	0	1	2	3
—Da xeometría que estudiei a que mellor comprendo é:				
..... a planimetría	0	1	2	3
..... a estereometría	0	1	2	3
— Síntome ben ó ter que resolver un problema xeométrico por demostrar.	0	1	2	3
— O aprendido ata o de agora en xeometría servíume para resolver situacións que se me presentaron na vida cotiá.	0	1	2	3
— A forma en que enfronto un problema xeométrico axudoume para acometer determinados problemas noutras materias.	0	1	2	3
— Cando no problema xeométrico me dan a figura teño menos dificultade para resolvelo.	0	1	2	3
— Levo á figura os datos dados no problema.	0	1	2	3
— Ó enfrontar un problema en xeometría o primeiro que fago é unha representación:				
..... mental	0	1	2	3
..... gráfica do problema	0	1	2	3
— Distingo ben o dado e o buscado.	0	1	2	3

— Realizo unha análise de tódolos datos do problema e as súas posibles inferencias.	0	1	2	3
— Busco entre os coñecementos que posúo os que teñen relación:				
..... co dado	0	1	2	3
..... co buscado	0	1	2	3
..... teño dificultade para facelo	0	1	2	3
— Confronto dificultade para determina-lo método de demostración que debo utilizar.	0	1	2	3
— Teño dominio dos diferentes métodos de demostración:				
..... método directo	0	1	2	3
..... método indirecto	0	1	2	3
— Teño dificultade para escribi-la demostración de maneira organizada.	0	1	2	3
—Teño dificultade para fundamentar cada paso da demostración.	0	1	2	3
— Ó concluí-la demostración volvo ó problema para comprobar que atopei a solución pedida.	0	1	2	3
— Os métodos que utilicei para resolver un problema servíronme para aplicalos na resolución doutros.	0	1	2	3

ANEXO 2

Recursos para resolve-los ejercicios e problemas de demostración

- Comprende-lo exercicio ou problema:
 - Le-lo exercicio ou problema nos termos en que está escrito (utilizando a mesma lingua-xe).
 - Transcribilo, de ser necesario, á linguaxe da xeometría.
 - Realizar diferentes representacións mentais do exercicio ou problema na mesma medida en que vaiais precisando mellor os elementos que interveñen no problema.
 - Identifica-lo dado e o buscado (premisa e tese) como elementos esenciais.

— Pór en gráfico (esbozar) o exercicio ou problema (sempre que sexa posible e necesario) ou relaciona-los elementos da figura (no caso de que se dea) co dado e o buscado.

— Verifica-la súa validez para casos particulares (sempre que sexa posible e necesario).

— Expresalo en forma máis concisa (de ser posible), utilizando implicacións ou equivalencias, segundo sexa o caso, para que te acompañe ó longo da súa resolución.

• Concibir unha vía de solución:

— A partir do buscado, interpretalo en tódalas formas que sexan posibles (formas equivalentes de dici-lo mesmo) e conectalo ó concepto correspondente e as súas propiedades.

— Busca, a partir do concepto e da súa representación e propiedades, das condicións que deben cumprirse para que teña lugar o buscado.

— Interpreta-lo dado en tódalas formas que che sexan posibles e conectalo ó concepto correspondente e a súa representación, así como ás súas propiedades, ou realizar inferencias que dean lugar á conexión con algún concepto e as súas propiedades.

— Determinar, a partir da prefixación do concepto e das propiedades con que vas traballar, a posible vía de solución.

— Busca do dado que permita inferir unha das condicións que garante o buscado (da heurística traballo cara a adiante e traballo cara a atrás co dado e o buscado respectivamente).

— Relacionar ámbalas estratexias de traballo a partir de te-lo dado (as súas formas equivalentes ou unha das súas inferencias) unha inferencia que sexa a premisa dunha das condicións que garante o buscado.

• Execución da vía:

— Establece-la cadea de inferencias encontradas, que relaciona o dado e o buscado.

— Fundamentar cada unha das inferencias da cadea.

— Percorre-la cadea nas dúas direccións.

— Establece-la relación (elos) de:

si-entón = si-entón = ... etc., ata percorre-la cadea completa (unión de elos).

— Avalia-la validez da solución.

• Examinar criticamente a solución obtida:

— A partir da cadea de inferencias, acurtala (buscando a repetición do mesmo si, en diferentes partes da cadea) e obter así unha solución máis eficiente; ampliala ou substituír elos por outros, buscando novas cadeas (novas vías de solución).

— Compara-la(s) vía(s) de solución coas realizadas noutros exercicios e incorporala ó sistema de coñecemento se resulta ser nova.

ANEXO 3

Folla de traballo

1.- ¿Que relación de posición deben ter unha recta e un plano para seren perpendiculares? Para ti, ¿que outra condición debe cumprirse? ¿Como definirías entón a perpendicularidade entre recta e plano?

2.- Segundo a definición anterior, ¿que teríamos que probar para demostrar que unha recta é perpendicular a un plano?

3.- ¿Poderíamos asegurar que unha recta t é perpendicular a un plano se é perpendicular só a dúas rectas que se cortan nese plano? Enuncia e representa esta proposición.

4.- Se $a \perp \alpha$ e $b \parallel \alpha$, ¿que pode ocorrer coa posición entre b e α ? e se $b \parallel \alpha$ ¿que pode ocorrer con a e β ? Trata de enunciar esta proposición.

5.- Sexan $a \perp \alpha$ e $b \perp \alpha$ ¿que relación de posición pensas que pode existir entre a e b ? Enuncia esta proposición.

6.- Sexan $\alpha \perp a$ e $\beta \perp a$ ¿que relación de posición pensas que pode existir entre α e β ? Enuncia esta proposición.

O ENSINO DA LINGUA FRANCESA (LINGUA C)

Estudios de Traducción e Interpretación

Luisa Armán Lomba
Universidade de Vigo

INTRODUCCIÓN

A necesidade dunha revisión das metodoloxías do ensino da lingua francesa en Traducción e Interpretación resulta un feito evidente.

En efecto, a inercia á cal poderían conducirnos os estudos filolóxicos debe ser cuestionada. Un método inductivo que permita adquirir unha certa competencia é máis importante cá aprendizaxe irracional dos meta-coñecementos que agrupan un abano máis ou menos completo de regras gramaticais, de listas de vocabulario ou de verbos irregulares. Non se trata emporiso de descoidar este nivel de coñecementos senón de, ademais, combinar varias facetas da aprendizaxe susceptibles de forma-lo alumno, tanto para a localización da fonte documental como para o coidado gramatical posto nos seus traballos.

Os profesionais da traducción deben saber aplica-la competencia que

lles é propia, posuíndo asemade uns coñecementos máis ou menos pasivos de sociolingüística, de psicoloxía social da lingua, etc., que lles permiten adapta-lo seu estilo ó obxecto dunha comunicación concreta.

Este traballo propón un programa para o primeiro ano de lingua francesa en Traducción e Interpretación, co obxectivo primordial de contribuír á precisión da óptica ou tendencias habituais de aprendizaxe sen propoñer, non obstante, un calendario de actividades nin de prioridades específicas. A este respecto, a evolución particular do alumno obriga a flexibiliza-la aplicación do programa.

Cómpre, así mesmo, ter en conta o feito de que, ó longo dos tres anos de estudio da lingua C, a estreita colaboración e a axeitada coordinación do corpo de docentes permitiranlle ó estudante adquirir un nivel de coñecemento da lingua francesa semellante ó dun estudante de lingua francesa 2ª lingua lingua B),

partindo do feito de que nun certo momento da súa formación, os dous niveis poderían converxer e sería inadmisíbel que un alumno de lingua C estivese en condicións de inferioridade.

A nosa proposta para un programa de lingua francesa en Traducción e Interpretación leva consigo dous obxectivos ben diferenciados:

- a) A lingua
- b) A iniciación á traducción C (francés) en A1 (español) / A2 (galego)

A miúdo podemos observar entre os alumnos un rexeitamento cara ó estudio da lingua debido a que o simple título de “traducción” os leva a pensar que a disciplina relacionada con este concepto xoga un papel fundamental. Unha frase que a miúdo se escoita entre eles é “¿traducción e interpretación? ¿iso non é filoloxía!” Evidentemente, encuberta, descansa a idea de que a análise exhaustiva da lingua non formará parte dos seus estudos, o que, dalgún xeito, non é totalmente falso. Velaí o motivo polo que o profesor se ve na obriga de lles presenta-lo estudio da lingua de modo diferente. Pola contra, debe insistir sobre o feito de que os erros na traducción derivan case sempre da falta de coñecementos da lingua en cuestión, non soamente da lingua C senón tamén das linguas A1 e A2 no seu aspecto normativo (gramatical ou estilístico).

No que se refire á traducción, a aprendizaxe debe basearse nunha perspectiva técnico-práctica que se aproxime, na medida do posible, ás condicións reais de traballo e que insista sobre o rigor da procura bibliográfica e documental, sobre todo no momento de acomete-lo aspecto da traducción especializada, modalidade na cal os alumnos atopan dificultades para capta-la especificidade.

algunos manuais de traducción de carácter general pasan sobre el tema de la traducción técnica (es decir, de la traducción de textos de contenido científico y técnico) como sobre ascuas. Escritos a menudo por profesionales de la lengua escasamente familiarizados con el mundo de la terminología, resuelven los pocos párrafos con que se deshacen del tema, refiriéndose a la precisión terminológica y a la necesidad de documentarse debidamente (...) un primer momento en la operación de traducir consiste en comprender el texto original. La primera obligación es efectuar el trabajo de documentación que las circunstancias impongan¹.

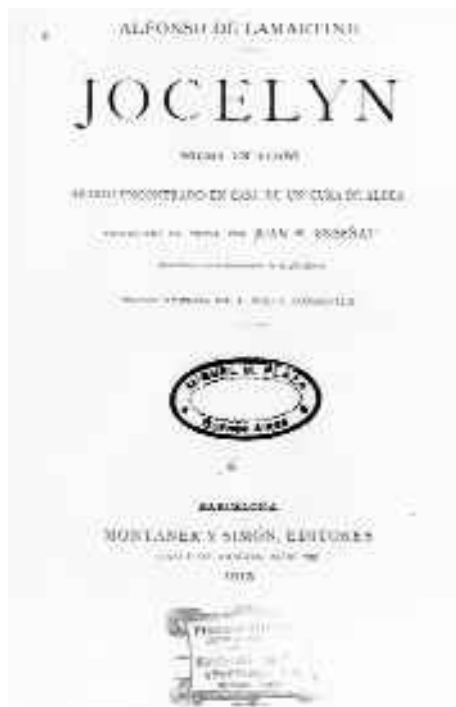
ASPECTOS XERAIS DO PROGRAMA

A) A LINGUA

1. FONÉTICA, ORTOFONÍA E FONÉTICA FUNCIONAL. A PROSODIA

Esta fase engloba a iniciación á transcrición fonética, a articulación correcta dos propios fonemas e os

1 R. Gómez Díaz, “Los elementos básicos de la traducción técnica”, *Terminología y Traducción*, 3, 1991, 141-142.



Nas traducións de textos literarios adoitábase indica-los méritos do traductor como sinal de garantía.

exercicios de fonética suprasegmental (entoación). Os exercicios realizaranse nun laboratorio de linguas, por un profesor bilingüe do país, no que atangue ás linguas A, para practica-la fonética contrastiva (galego-español). O seu dominio e asimilación correcta deben ser supervisados con atención, e será obxectivo principal a consecución dunha pronuncia correcta. Velaí o motivo polo cal esta etapa dun mes de aprendizaxe deberá ter lugar ó comezo do curso.

La prosodie: (accentuation, intonation, rythme) trouvera tant naturellement dans de tels exercices la place importante qui lui est due. Ainsi les exemples de l'exercice C demanderont dans la plupart des cas à être oralisés de plusieurs manières différentes par l'enseignant ou par un enseigné, de manière à ce que lui puisse être perçu tel ou tel sens².

2. A PRÁCTICA GRAMATICAL

O noso programa afástase da didáctica tradicional, da lección maxistral,

² Renaud Mery, "Traduction interlinguale, traduction interlinguale et enseignement d'une langue vivante étrangère", Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, *Travaux 10*, Centre des Sciences de Langage, 1993, 65-84.

para apostar por unha utilización xeneralizada de obras de referencia. Para isto, o emprego cotián na clase dunha gramática e dun diccionario será indispensable e permitirá contrastar e valora-la validez de certas respostas.

Es importante ser conscientes de nuestra ignorancia. Ya que ningún traductor puede saberlo todo (ni sobre sus lenguas de trabajo ni sobre todos los contenidos posibles), busquemos la implicación positiva de esta realidad inevitable: la ignorancia podrá ser subsanada si sabemos que no sabemos y qué no sabemos. Es decir, no es peligroso que un traductor ignore algo, sino que se dé cuenta o no se avenga a reconocerlo. Por el contrario, en la medida en que reconozca su falta de conocimientos en un caso determinado estará en condiciones de superar el problema. En cambio, la ignorancia no conocida o reconocida dará traducciones equivocadas³.

3. CAMPOS SEMÁNTICOS: NOVOS HORIZONTES

Cada ano constatamos entre os nosos alumnos a evidencia dunha gran lagoa desde o punto de vista do vocabulario. Os seus coñecementos limítanse practicamente a palabras de uso frecuente ligadas ó seu contorno máis próximo. Se nos trasladamos a outros dominios (ciencia, técnica, etc.) os seus coñecementos son moi escasos.

Intentarase polo tanto familiariza-los nosos alumnos con tecnolectos

de ámbito científico, linguas especializadas moi afastadas da lingua menos pragmática á que eles están afeitos.

Les services d'aide aux étudiants et les professeurs d'université sont peu loquaces sur les difficultés posées par les mots de science ainsi que sur les techniques de maîtrise de leurs concepts. La raison est double:

— Au contraire de celle du vocabulaire courant, en effet, la connaissance du vocabulaire de spécialité n'est pas supposée acquise à l'entrée de l'université.

— Surtout, les difficultés que pourraient poser les concepts des sciences ne semblent pas avoir été repérées et étudiées par les pédagogues et les scientifiques⁴.

Ademais do vocabulario activo de base da lingua francesa, o alumno deberá recompilar, ó longo dos estudos de lingua francesa C1/2/3 por medio de fichas terminolóxicas, un corpus suficiente e artellado en campos semánticos:

les champs sémantiques par l'acquiescement s'inséreront, par exemple dans des situations de communication telles que le résumé critique livre ou d'un débat sur un thème donné. Lors des cours de conversation, les exercices choisis devraient être adaptés aux fonctions communicatives et aux champs sémantiques vus par les étudiants de manière à activer leurs connaissances⁵.

3 G. Antoni Torrents, "La traducción en equipo", *Terminología y Traducción*, 2, 1994, 388.

4 C. de Shaezen, "La barrière du vocabulaire", *Banque des Mots*, 43, Paris, 15-50.

5 Jean-Pierre Colson, "Ébauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère", *Terminologie et Traduction*, 213, 1992, 165-179.

4. LECTURA DE TEXTOS

a) Tipoloxía textual.

Seguindo a Delisle⁶, faremos unha distinción entre *textos pragmáticos* e *textos non pragmáticos*.

Os textos pragmáticos son aqueles que teñen por obxectivo a transmisión de información. Aquí inclúense os textos especializados, técnicos, como os artigos de prensa, a correspondencia comercial, os despregables, a información turística, etc.

Os textos non pragmáticos e literarios posúen unha linguaxe connotativa, simbólica ou alegórica. A forma é un fin en por si.

Newmark⁷ establece a tipoloxía seguinte:

- Textos *expresivos* nos cales o traductor pode discerni-lo idiolecto do autor: textos políticos, académicos, etc.

- Textos *de información*, con carácter neutro e obxectivo; a súa finalidade atópase na realidade extralingüística: libros de texto, informes, textos científicos ou técnicos, etc.

- Textos *vocativos*: os que atraen a atención do lector, publicidade, divulgacións, etc.

O noso programa, en referencia ó anterior, distingue as seguintes categorías:

- textos xornalísticos
- textos sociolóxicos
- textos económicos
- textos xurídicos
- textos científicos
- textos técnicos
- textos de organismos internacionais
- textos publicitarios
- textos turísticos
- correspondencia comercial

b) Metodoloxía textual.

A clase iníciase coa lectura dun texto en lingua francesa, co fin de extrae-la estrutura e o sentido. O alumno debe

apprendre à lire un texte, c'est-à-dire à le lire de près: l'analyser, le décortiquer. La contraction, le résumé sont ici de bons exercices. Lire, la plume à la main, les expressions, les images, les métaphores, etc. Bien lire exige beaucoup de connaissances et de jugement⁸.

O procedemento é o seguinte: preguntas *verdadeiro/falso*, opción

6 Jean Delisle, *Translation: an interpretative approach*, Ottawa, University of Ottawa Press, 1988.

7 Peter Newmark, *A textbook of translation*, Nova York, Prentice-Hall, 1988.

8 Jacques Flamand, "Place d'un cours de rédaction dans un programme de formation de traducteurs professionnels", Jean Delisle, *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*, Ottawa, 1981, 247-253

múltiple, orde secuencial de puntos clave, exercicios con ocios para a cohesión de ideas; reconstrución de textos despois de que o profesor elimine ó chou certo número de palabras; resumo ou paráfrase do texto; síntese e contracción dos diversos tipos de textos; anotacións para subliñar os aspectos máis importantes e reformulación do texto estimulando a fluidez verbal do estudante; aplicación concreta das expresións idiomáticas no seu contexto, dando por feito que este lles permite:

aux expressions de se réaliser. Elles vont en effet, de pair avec des situations bien précises et il faut apprendre aux étudiants à ne pas les mettre à toutes les sauces⁹.

5. A REDACCIÓN NOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Deste programa que acabamos de expoñer poderíase deducir facilmente que nós pretendemos estimular, no caso dos alumnos, a redacción na lingua C.

Na nosa universidade formamos tradutores cara á súa lingua materna A1/A2 (español/galego). Esixi-la opción traductora inversa sería algo ilusorio. Non obstante insistiremos,

en colaboración cos profesores das linguas A, na práctica dunha redacción correcta.

Même s'il arrive à l'école de traduction avec une très bonne connaissance de sa langue maternelle, le futur traducteur doit s'initier aux différents types de rédaction ou s'il les connaît déjà pour les avoir pratiqués, les préciser pour mieux les employer et mieux écrire (...). Aussi est-ce le devoir de n'importe quelle école de traduction d'attirer l'attention de ses élèves sur l'importance de la rédaction dans l'opération traduisante et, davantage, de leur offrir les instruments pédagogiques pour qu'ils se préparent à être véritablement les traducteurs-rédacteurs dont la profession a besoin¹⁰.

Por iso propoñémo-lo seguinte itinerario:

Elección do texto en C –lectura-comprensión en tempo limitado – elección dos conceptos principais – recreación en A1/A2 segundo a elección.

6. DICTADO LÓXICO-ESTRUCTURAL

É abondo coñecido que, de acordo co seu espírito cartesiano, o francés mostra unha marcada preferencia pola orde lóxica. O que distingue a nosa lingua das linguas antigas e modernas, escribe Rivarol no seu *Discurso*,

c'est l'ordre et la construction de la phrase. Cet ordre doit toujours être direct et

⁹ Jean-Pierre Colson, "Ebauche d'une didactique des expressions idiomatiques en langue étrangère", *Terminologie et Traduction*, 2/3, 1992, 165-179.

¹⁰ Jacques Flamand, "Place d'un cours de rédaction dans un programme de traducteurs professionnels", Jean Delisle, *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*, Ottawa, 1981, 247-253.

COBRA FLASH

COMMENT UTILISER LE FLASH COBRA AUTO 210

1. MONTAGE DES BATTERIES (DES.C)
Le flash est composé 4 piles 1,5 Volt. SURELUX. Attention: Ne pas ouvrir le compartiment à piles (2) sans glisser le couvercle vers l'extérieur du flash, introduire les batteries comme indiqué sur le diagramme à l'intérieur de ce compartiment. Eviter le court-circuit des batteries en faisant glisser le couvercle vers le devant du flash. Quand le temps de charge dépasse les 30 secondes, les batteries sont primaires et doivent être remplacées. Quand vous utilisez ce flash, utilisez le flash pendant une longue période, éviter toujours les pauses afin d'éviter de surchauffer le flash des batteries usées.

2. BRANCHER LE FLASH SUR L'APPAREIL
Pour monter le flash sur l'appareil, insérer l'adaptateur de fixation (3) derrière le rebord du flash dans la gâchette de l'appareil et le pousser jusqu'au fond. Puis le flash se fera descendre l'anneau de fixation en le tirant vers la gauche de l'appareil qui aura d'un point de contact.

COBRA®

AUTO 210

Toutefois, des vitesses inférieures à la vitesse de synchronisation recommandée peuvent être utilisées selon l'objectif en fonction du réglage de profondeur. Par contre ne jamais utiliser des vitesses supérieures à la vitesse de synchronisation, car elles risquent d'entraîner des coupures d'image sur les photos.

3. TELE INCLINÉE (DES.C)
Le rétro réflecteur permet de contrôler les effets d'éclairage. En basculant la tête inclinée vers la gauche (1) l'éclairage passe d'un éclairage normal à un éclairage latéral. L'éclairage latéral est utile pour faire ressortir les contours du sujet. En utilisant la télé-inclinaison, la caméra du flash est inclinée, car le réflecteur, après le flash, et le sujet est également éclairé par la tête inclinée. Les les modifications sont indiquées "Flash automatique" et "Flash manuel".

ADAPTATEUR TETE TELE (17)
Quand vous utilisez cet adaptateur







COBRA FLASHGUN

USO DEL AUTO 210 COMO UN FLASH NORMAL

INSTRUCCIONES GENERALES DE OPERACION

1. COLOCACION DE LAS PILAS (DIAG. C)
El flash necesita cuatro pilas alcalinas 1,5 voltios (SURELUX). Para abrir la tapa del compartimento de las pilas (2), deslíndele hacia la parte trasera del flash. Insertar las pilas de acuerdo con los diagramas del interior del compartimento. Cuidar la tapa asegurándose hacia la parte delantera del flash. Si el tiempo de carga del flash supera los 30 segundos, las pilas están gastadas y hay que cambiarlas. Sacar siempre las pilas si no se va a utilizar el flash. Evitar mucho tiempo para evitar daños por frotaje de las pilas.

2. MONTAJE DEL FLASH EN LA CÁMARA
Para montar el flash en la cámara, girar la rosca de seguridad (3) hacia atrás y colocar el flash en el lugar superior de la cámara, controlándose de que haga bien.

COBRA®

AUTO 210

3. CARGA DE RETRO (DIAG. C)
El reflector de ajuste de control está sobre los efectos de iluminación. El flash puede ser inclinado hacia la izquierda o hacia la derecha, para un efecto de iluminación más intensa y suave. El ángulo de rebote es variable, desde ajustar el flash que a cada vez se inclina a la derecha, desde la posición de la cámara. Little cambiar una sola de rebote de una mano para a mano de rebote en todos en el. Recordando que al utilizar el flash, el flash, en un momento de la cámara. Para, ya que aumenta la distancia del flash al sujeto a la distancia. Para controlar estos cambios, flash necesario, controlar el adaptador "Flash automático" y "Flash manual".

TELEADAPTADOR (17)
Al utilizar una lente de 85 mm cámara, colocar este adaptador







nécessairement clair... C'est en vain que les passions nous bouleversent et nous sollicitent de suivre l'ordre des sensations, la syntaxe française est incorruptible

O noso obxectivo, ou mellor dito, a nosa pretensión, é que o estudante, gracias a un modelo de exercicios baseados na audición dunha mensaxe lida na clase ou gravada nunha casete, recoñeza, a través do ritmo, da entoación e coa axuda da fonética estudada no comezo do curso, esas palabras que levan consigo certa dificultade, para así reproduciren a mensaxe probable coa axuda de indicios que representen as diferentes categorías gramaticais. Unha revisión posterior coa axuda de materiais diversos (diccionario, gramática, fichas elaboradas polo profesor, etc.) facilitará a composición da mensaxe definitiva.

7. EXERCICIOS DE PARÁFRASE

Despois de ter verificado as capacidades do alumno coa axuda das probas axeitadas, pasarase á realización de exercicios que nós chamamos “de recreación”, é dicir de recomposición de textos que foron mutilados anteriormente.

Os exercicios terán lugar en dúas fases:

Proporcionaselle ó alumno un artigo do xornal de contido non pesado, despois de lle ter suprimido unha columna de palabras correspondente á marxe dereita. Documentándose a partir do contexto que o fragmento ofrece, o alumno deberá recompoñer a totalidade do texto, sen que sexa necesario obter exactamente o mesmo sentido.

Unha vez que o texto está reconstruído, sempre en sesións diferentes (e con intervalos dalgúns días) o alumno disporá dun tempo limitado para ler este texto e tomar un número determinado de notas. Pasado este tempo, retíraselle o texto e entón deberá escribir unha curta paráfrase.

Les exercices de paraphrase permettent d'explorer le système de la langue étrangère (notamment son système de relations paraphrastiques) de l'intérieur. On apprend à penser dans la langue étrangère, en construisant des phrases en langue étrangère, à partir de la langue maternelle (avec tous les risques que comporte cette dernière démarche)¹¹.

B) A TRADUCCIÓN

1) A traducción de A1 (español) e A2 (galego) para C (francés).

Segundo se dixo ó comezo deste artigo, no que se refire ó ensino da

¹¹ Renaud Mery, “Traduction interlinguale, traduction interlinguale et enseignement d'une langue vivante étrangère”, Cercle de Linguistique d'Aix-en-Provence, *Travaux 10*, Centre de Sciences du Langage, 1993, 65-84.

lingua C francés, o emprego da traducción debe ser máis ben entendido como unha iniciación ou como un pretexto para o estudo da lingua. Non se trata de intentar conseguir resultados profesionais en traducción respecto ás linguas pasivas. Por suposto é desexable que a calidade sexa dun nivel aceptable; ó longo da súa vida profesional, un traductor especializado en lingua B inglés poderá ser requirido para realizar traduccións de francés.

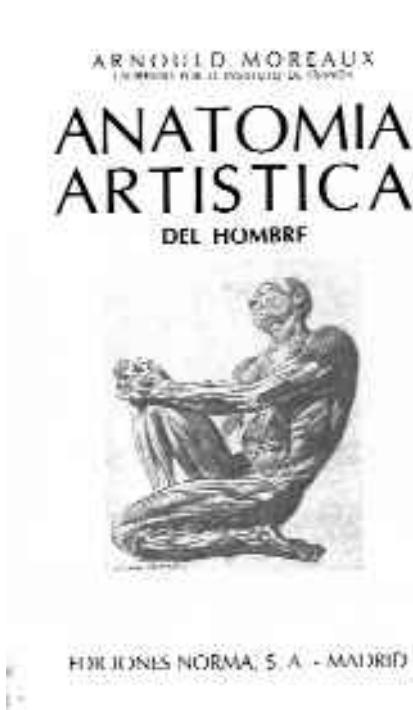
O alumno estará en condicións de abordar unha traducción pouco

complicada en lingua C no transcurso do derradeiro trimestre.

A nosa proposta metodolóxica é a que segue:

a) Da traducción a nivel da lingua cara á traducción do sentido, sinalando coidadosamente as manipulacións das categorías gramaticais.

Obsérvese que no establecemos la norma de que deben conservarse las categorías gramaticales (traducir sustantivo por sustantivo, preposición por preposición, etc.). Aunque no está mal intentar hacerlo, en



Ata hai pouco tempo os textos técnicos ou científicos tíñanos que traducir persoas de análogos coñecementos ós do autor.

la medida en que el intento resulte compatible con los cinco requisitos y con los principios restantes, sí está mal dar una elevada prioridad a esta supuesta norma, como tienden a hacer los traductores no profesionales y los estudiantes de lenguas modernas en general (en sus primeras prácticas)¹².

b) Traduccions en grupo. Comparación dos resultados co fin de atopar-la mellor traducción posible. É frecuente atoparse cunha molesta dificultade: ó comezo, algúns alumnos (sobre todo os que posúen un coñecemento aceptable da lingua francesa) tenden a considerar infalible a súa traducción, cuestionan a do profesor e, a miúdo, desestíman. Consideran (con bastante lóxica, dito sexa de paso) que non hai criterios obxectivos que establezan prioridades nas diferentes avaliacións:

Pero no sólo es ineludible en muchos casos fijar criterios restringidos y precisos, como intentaremos aquí, sino que, además, los que tenemos la osadía de tratar de hacerlo no tenemos por qué llegar a la doble temeridad de proponer una solución basada en un repertorio de "recetas". En lugar de fórmulas infalibles, nos limitaremos a defender unas pautas inspiradoras. Ni siquiera pensamos que éstas sean las únicas pautas aceptables, pero sí pensamos que tiene que haber unas u otras, expresas, para que el trabajo en equipo merezca este nombre y sea algo más que una mera simultaneidad de trabajos individuales, plagada de recelos y frustraciones, a veces, precisamente por

la falta de criterios comunes bien definidos.¹³

c) Traducción comparada como método de autoavaliación.

Proponse un texto en español ou galego (normalmente literario); o alumno debe traducilo a C. Unha vez concluído o proceso, facilitaráselle a versión do texto de partida que terá sido previamente traducido por especialistas. O alumno dedica entón un tempo a comparar e analiza-la súa traducción cun ollo crítico, o que lle permitirá comprobar se o proceso anterior de documentación e procura terminolóxica foi ou non correctamente realizado. Isto servirá ó mesmo tempo como autoavaliación do profesor e permitiralle verificar se o método empregado foi o correcto.

2) A traducción de C para A1/A2 (español/galego).

Semellante ó caso anterior, intentarase traduci-lo sentido da mensaxe. Florence Herbulot describe coa metáfora seguinte a sensación que debe experimentar un alumno respecto a un texto:

Observons le traducteur confronté au texte nouveau qu'il lui faut traduire. Que fait-il d'abord? Il regarde, il se comporte tout à fait comme un chat devant une

12 G. Antoni Torrens, "Principios técnicos para la traducción anónima (en equipo)", *Terminologie et Traduction*, 2, 1994, 136.

13 G. Antoni Torrens, *op. cit.*, 355.

boîte en carton, bien fermée, inconnue. Que fait le chat? Il est prudent et circospect. Il examine cet objet étranger, il le touche un peu du bout de la patte, il l'interroge, d'abord d'un peu loin, parce qu'on ne sait jamais, puis de près. Que peut-il y avoir à l'intérieur? Il essaie de le retourner, il l'entrouvre et puis, l'explore, une fois qu'il a réussi à l'ouvrir (...). Le traducteur en fait autant. Il s'installe dans son texte et s'y fait une place.¹⁴

Seguindo a Darbelnet¹⁵, o estudante deberá ter en conta unha serie de niveis:

— *nivel semántico*: sen-sentido, contra-sentido, falso sentido.

— *nivel idiomático*: evita-la falta de correspondencia entre a idea e o carácter gramatical, retomando a idea chomskiana de que o que é gramaticalmente correcto non o é sempre desde o punto de vista semántico.

— *nivel estilístico*: o alumno deberá conserva-lo ton do texto orixinal.

— *nivel cultural*: analiza-las diverxencias entre as "alusións" como: títulos de películas, publicidade, slogans, etc.

— *intencionalidade e correspondencia* entre o autor do texto que se traduce e o seu destinatario; e entre o

obxectivo final e o obxecto da traducción.

3) Criterios para a avaliación da traducción

Limitarémonos ós criterios de corrección seguintes:

Baseándonos na proposta de Horguelin¹⁶, estableceremos catro categorías:

Lexibilidade: o texto deber ser comprensible.

Corrección gramatical, sintáctica, estilística, na puntuación, etc.

Exactitude: non transtorna-la mensaxe primitiva.

Esixencias do receptor do traballo realizado.

CONCLUSIÓNS

Segundo o exposto anteriormente, despréndese un reformulación a favor dunha práctica máis reflexiva e menos mecánica na aprendizaxe das linguas estranxeiras na universidade, unha aproximación á lingüística contrastiva entre códigos distintos, en primeiro lugar: francés / español / galego,

14 Florence Herbulot, "Le chat et le pigeon voyageur", *Traduire*, 144, 1990, 9.

15 Jean Darbelnet, "Linguistique différentielle et traduction", *Colloque International de Linguistique et Traduction*, Montreal, University Press, 1977.

16 Paul A. Horguelin, *Pratique de la révision*, 24^e édition, Montreal, Linguatex, 1985.

e unha relación interlingüística ou de exploración do sistema da lingua estranxeira, que induza á lingua

estranxeira a realizarse entre a) a reflexión do sistema cara ó interior e b) a proxección deste sistema cara ó exterior.



ASOCIACIÓNES ESCOLARES MULTINACIONAIS

PROXECTOS EDUCATIVOS EUROPEOS

Eduardo X. Fuentes Abeledo

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

O aumento da participación de centros escolares da Comunidade Autónoma de Galicia previsto na "Acción 1" do capítulo "Comenius" do programa SÓCRATES da Unión Europea para o curso escolar 1997-98, pode cualificarse como espectacular.

Efectivamente, como recollemos noutro traballo (Fuentes y González, 1997), se desde o comezo do programa en 1995 só nove centros galegos participaron na devandita acción do programa europeo, ata vintecatro novos centros poden comeza-los seus traballos no marco dunha asociación escolar europea multinacional no curso 1997-98.

Neste artigo queremos presentar algunhas cuestións verbo do significado da participación dos centros escolares no devandito programa comunitario, e un conxunto de reflexións coa intención de propiciar un mellor

desenvolvemento das "asociacións escolares europeas" que se comprometan coa posta en marcha de "Proxectos Educativos Europeos".

1. POLÍTICA EDUCATIVA DA UNIÓN EUROPEA E POLÍTICA DE CENTRO

A participación dun centro escolar en Comenius dentro do macroproyecto SÓCRATES da Unión Europea é unha opción libre que implica unha serie de compromisos que cómpre coñecer con certo detalle.

Na edición anual da *Guía do candidato do Programa Sócrates*, defínen-se os compromisos que se adquiren e perfírase a política concreta da Comisión Europea en relación con esta proposta no marco máis amplo da estratexia da Unión para construí-la Europa do futuro. Estratexia na que a educación debería ocupar un lugar privilexiado. Como escribe Edith Cresson, membro

da Comisión Europea, no prefacio da guía do ano 1997:

Al promover la cooperación europea y ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza a través de asociaciones que sobrepasen las fronteras nacionales, el programa puede contribuir al desarrollo del pleno potencial de los recursos humanos en Europa. Así mismo, será uno de los instrumentos que permitan el surgimiento de una sociedad moderna y humana en la que se brinde a todos los ciudadanos la oportunidad de desempeñar un papel significativo (Comisión Europea, 1997, p. 3).

O primeiro parágrafo desta declaración semella máis ligado a unha liña de pensamento obsesionada coa formación dos “recursos humanos”, co acento posto na “eficacia” do sistema, na defensa dunha “calidade educativa” que lles permita ós estudantes, futuros traballadores, estar suficientemente preparados para participaren nun mercado moi competitivo. É doado relacionar esta visión cunha Unión rexida exclusivamente por intereses mercantilistas e utilitaristas.

O segundo parágrafo situámosto nunha orientación máis ligada ó desenvolvemento da solidariedade, mesmo máis aló das fronteiras europeas, a unha sociedade máis “humana”, na cal a cooperación, a tolerancia, o diálogo intercultural e a axuda ós máis necesitados ocupen un lugar destacado, e onde tódolos cidadáns poidan desempeñar un papel activo. Inclínámonos

por esta segunda liña de pensamento, por unha Europa dos cidadáns que transcenda a competitividade empresarial e os intereses puramente económicos.

Na historia da construción europea, a educación non ocupou un lugar relevante. Como sinalou Fernández (1993), desde 1951 e ata 1970, a educación “fue un asunto íntimamente ligado a la creación y evolución de los Estados Nacionales y, por tanto, a la soberanía nacional” (p. 11). Pouco a pouco, como sintetiza este autor, aumentou o apoio para a realización de encontros e proxectos diversos que favoreceron a extensión dunha “cultura da cooperación” entre os axentes dos sistemas educativos no ámbito comunitario. Todas aquelas accións que faciliten o coñecemento mutuo e o traballo en equipo arredor dun proxecto entre membros das comunidades educativas dos diferentes países, poden favorecer-la emerxencia dunha conciencia da cidadanía europea.

Un centro que participe en *Comenius 1* ha ser consciente do seu compromiso coa construción da Europa dos cidadáns. O debate sobre esta construción, sobre os perigos de eurocentrismo, sobre a dimensión europea da educación e os seus obxectivos no marco máis amplo do proxecto comunitario no seu conxunto, parécenos un elemento de grande interese no seo da comunidade educativa para a

participación en *Comenius 1*. A educación ha promover unha valoración crítica dos temas.

O debate no centro non debe obvia-las polémicas e os múltiples puntos de vistas arredor dos intereses que impulsan a construción da Unión Europea, a existencia dun patrimonio cultural común europeo, as relacións entre cultura, educación e identidade (persoal, particular, nacional, europea e universal), e a pertinencia da “dimensión europea da educación” e a “educación para a cidadanía europea”. O contraste de opinións ten de posibilitar chegar a un mínimo consenso que permita defini-la política de centro en relación con estas cuestións e, no seu caso, a adopción de acordos para asumir compromisos que traspasan as súas fronteiras.

Estas consideracións previas parécennos necesarias, xa que a *Acción 1 de Comenius* se desenvolve a partir da constitución de Asociacións de Centros Escolares de, como pouco, tres países, que permitan desenvolver un Proxecto Educativo Europeo (PEE de agora en diante). O fin destas asociacións será

promover la cooperación entre centros escolares; fomentar los contactos entre alumnos de diferentes países y promover la dimensión europea de su educación; fomentar la movilidad de los profesores de centros escolares y promover una mejora en el conocimiento de las culturas

e idiomas de los países europeos (Comisión Europea, 1997, p. 44).

A “asociación de centros escolares” configúrase como un dispositivo interinstitucional que pretende potencia-la colaboración entre organizacións escolares integradas en sistemas educativos diferentes coas súas particulares tradicións pedagóxicas, formas organizativas, normas de referencia, estruturas e culturas profesionais.

As diferencias entre os sistemas educativos aínda son moi notables e na práctica constitúen barreiras importantes para a colaboración entre os membros da Unión. A falta de flexibilidade e a cerrazón en si mesmos son algunhas das características dos sistemas educativos, que se poñen de manifesto no desenvolvemento de iniciativas de cooperación interescolar multinacional. Os implicados nunha asociación escolar multinacional deben ser conscientes da carencia dun marco de referencia común no plano institucional e do reto que isto supón.

O recoñecemento de barreiras burocráticas e culturais, a súa análise e o ensaio de vías de superación para unha axeitada comunicación intercultural son cuestións de grande interese no desenvolvemento dos proxectos no marco de *Comenius 1*.

As asociacións escolares que promove *Acción 1 de Comenius* son un

escenario adecuado para desenvolver aprendizaxes interculturais. A asociación terá un proxecto educativo que creará e desenvolverá nun longo proceso que ha ser diferente de calquera outro. No dito proceso, como sinala Eleonora Salvadori (1995a), cunha grande experiencia en proxectos europeos:

los participantes deben aprender a respetar las razones del otro, a explicitar sus normas de referencia, a adoptar un rol paritario en el grupo a pesar de las representaciones estereotipadas que poseen de los otros socios y de sus sistemas escolares (p.25).

Os problemas concretos que adoitan aparecer no desenvolvemento do traballo das asociacións multinacionais para o desenvolvemento dos PEE (a adaptación para o traballo nun equipo multinacional, o tratamento interdisciplinar dos temas, as esixencias de comunicación permanente, as cuestións financeiras e administrativas, etc.), esixen unha notable flexibilidade de cada centro escolar para evita-lo bloqueo dos proxectos. De aí que subliñémo-la necesidade dun verdadeiro recoñecemento institucional do PEE en cada centro e un compromiso real, non só formal, dos equipos directivos e dos membros do equipo de traballo máis directamente implicados no seu funcionamento.

Aínda que non é imprescindible a adhesión ó proxecto de tódolos

membros da comunidade educativa de cada centro participante, estimamos que resultará beneficioso o coñecemento por parte de todos dos compromisos institucionais que leva consigo no marco dunha política de transparencia. Isto pode facilita-la superación dalgunhas das dificultades no seu desenvolvemento, sen unha excesiva tensión que puidera desembocar na “morte” do proxecto.

Un Proxecto Educativo Europeo avanza por camiños escasamente explorados e é necesario aceptar riscos maiores cós habituais ó ter que conxugar-las necesidades de centros e sistemas educativos de varios países. Pero este reto é un dos catalizadores de máis envergadura para provocar múltiples aprendizaxes en tódolos implicados a través do coñecemento doutros sistemas educativos, outras culturas profesionais, outras tradicións, doutra realidade que fai que nos interroguemos sobre o noso propio sistema, a identidade cultural de noso, a nosa realidade institucional, profesional e persoal.

No desenvolvemento dun PEE nas aulas, os docentes implicados directamente han actuar como mediadores para poder establecer comparacións, encontrar similitudes e diferencias nos valores, comportamentos e prácticas, no patrimonio, e en todo aquilo que sexa obxecto de investigación co alumnado.



A anécdota quixo ver na folia de pradoiro da bandeira canadense a forte polémica entre as dúas comunidades alí existentes, a francófona e a anglófona. Os PEE pretenden achega-las persoas mediante o respecto ás diferenzas culturais e razóns contrarias.

As actividades educativas e as xestións de diversa índole arredor dun PEE —co alumnado, entre o profesorado de diversos países, en relación cos contactos no ámbito administrativo, etc.— poden facer explícitos moitos dos prexuízos sobre os “outros europeos” e desvela-la rixidez de determinadas estruturas para facer cousas xuntos, das diversas barreiras que dificultan a colaboración entre sistemas educativos, entre a escola e o seu contorno, entre profesores de distintas disciplinas e con diferentes culturas profesionais. A análise destas cuestións en cada centro escolar e na asociación multinacional ha servir como revulsivo para a súa superación.

Unha política de centro que se comprometa coa educación do futuro cidadán europeo ten que optar pola apertura ó contorno, pola innovación, polo pluralismo, por unha educación intercultural, por primar valores como o diálogo, a tolerancia e a solidariedade. O desenvolvemento de actitudes e valores de comprensión e aceptación da diferenza, unha orientación pedagóxica na que prevaleza a investigación e que descubra valores comúns a través da cooperación, a independencia de pensamento e maila apertura ó debate e á negociación, son aspectos que consideramos que poden configurarlos sinais de identidade de proxectos pola construción europea.

2. AS DECISIÓNS NO MARCO DA ASOCIACIÓN ESCOLAR EUROPEA

2.1. A ELECCIÓN DE SOCIOS EUROPEOS

Un primeiro problema que se lle presenta a calquera centro que queira participar nunha asociación escolar europea é a elección de socios. Nalgúns casos, experiencias previas de intercambios bilaterais poden facilitá-lo labor. Sen embargo, este tipo de contactos son pouco habituais entre centros de primaria e aínda moito menos entre centros de educación infantil.

O máis habitual é que funcionen os contactos persoais previos entre profesores ou membros dos equipos de dirección. Tamén algunhas asociacións inician a súa colaboración para desenvolver un PEE sen coñecemento previo ningún entre os membros do centro. Neste último caso, parece recomendable principia-la configuración dunha asociación a través da realización das denominadas oficialmente “visitas preparatorias”. No marco da *Acción 1 de Comenius* pódense solicitar bolsas para a realización destas visitas a centros escolares doutros países que sirvan para o mutuo coñecemento e a preparación dunha asociación multilateral para desenvolver un PEE futuro.

A ausencia dun dispositivo axeitado que difunda información sobre os centros que están interesados en parti-

cipar en asociacións escolares multinacionais dificulta en gran medida a posta en marcha de moitos proxectos.

Nalgunhas zonas de Europa, a política educativa rexional, ou mesmo provincial ou local, mantén unha clara orientación cara ás relacións internacionais, primando o establecemento de múltiples asociacións interescolares con determinadas rexións doutros países, ben sexa por razóns lingüísticas, económicas, políticas, culturais ou doutra índole. Por exemplo, a Academia de Estrasburgo, na rexión de Alsacia (Francia), mantén intensas relacións con Andalucía. Esta Academia desenvolve unha clara política de apertura a Europa e creou comisións específicas para o apoio a esta liña de traballo, así como toda unha extensa e completa rede de apoio formativo e de xestión ós centros e profesores implicados nos diferentes programas europeos.

Algúns datos para a reflexión: só na Academia citada da rexión alsaciana, estaban desenvolvéndose en maio de 1997 corenta e seis proxectos *Comenius 1* (segundo datos do número 16-17 da revista *Innovations* da propia Academia), e máis de corenta desenvólvense na rexión italiana do Lacio (segundo comunicación oral dunha das máximas responsables dos intercambios internacionais no Ministerio italiano). Na illa francesa de Réunion, pertencente ó arquipélago

das Mascareñas no Océano Índico, e con pouco máis de medio millón de habitantes, trece centros escolares estaban interesados en integrar socios españois nos seus PEE en curso (información oral e escrita proporcionada en maio de 1997 por Roland Hoareau, coordinador dun PEE en Collège Le Bernica de St. Gilles -Réunion-). De tódolos xeitos, descoñecemos o nivel de desenvolvemento real dos PEE nestas dúas zonas.

Na Comunidade Autónoma Galega, en maio de 1997 funcionaban realmente sete PEE. Para o curso 1997-98 está previsto o desenvolvemento de accións que poidan callar na participación efectiva de centros galegos en vintecatro PEE. Entendemos que, se ben o recente esforzo de difusión por parte da Administración educativa galega comeza a ofrecer resultados importantes, cómpre un maior impulso para que os centros escolares de niveis non universitarios desta Comunidade aproveiten en maior medida as oportunidades que ofrece a *Acción 1 de Comenius*.

O número mínimo de países participantes nunha asociación escolar estableceuse en tres. O número de centros que se comprometen nunha mesma asociación non acostuma ser elevado, o que facilita a xestión das actividades e a comunicación permanente entre os socios. Con todo, un número reducido de socios vai en

detrimento das posibilidades de aprendizaxe intercultural, sobre todo se a asociación se configura entre países con características culturais máis homoxéneas.

A atención á diversidade de culturas é unha variable interesante á hora de crear unha asociación. Pensemos por exemplo, sobre todo para o grupo dos profesores, no interese de coñecer as culturas profesionais doutros docentes xeradas en sistemas educativos con características diferentes (con estruturas moi centralizadas, como é o caso de Italia ou Francia; e descentralizadas, como é o caso do Reino Unido, ou “rexionalizadas” como é o caso actual de España). E pensando máis no alumnado: diferencias e similitudes en canto a actitudes en relación coa autoridade, a familia, o ocio, o diñeiro, a relixión, as relacións de parella, etc. A análise levará a desvelar tanto aspectos comúns por baixo das diferencias superficiais, como diferencias de maior entidade orixinadas por múltiples causas históricas, sociais, económicas...

No propio centro poden planearse actividades para a elección de socios que supoñan un inicio do traballo sobre as imaxes que temos dos “outros” (os daneses, os alemáns, os napolitanos...) e a imaxe que temos de nós mesmos (os galegos, os vascos, os españois...). Iniciaríamos así un traballo sobre os estereotipos (negativos,

positivos ou neutros) e as súas consecuencias para a comunicación intercultural. Como sinalan Ladmiral e Lipiansky (1995), a comunicación con persoas doutras nacionalidades, doutra cultura, presenta en primeiro lugar problemas lingüísticos, “pero esta comunicación se basa tamén en actitudes y mecanismos psicosociológicos que influncian fuertemente nuestras representaciones y nuestras conductas en este dominio” (p.119).

O traballo desenvolvido polo Instituto de Secundaria de Pontevedra (Santiago de Compostela), coordinado por Ramón López Facal e en colaboración con outros catro institutos de Portugal, Alemaña, Francia e Italia no contexto dun PEE, baixo o título *Identidad, diversidad y solidaridad en la juventud europea*, resulta de grande interese. Como resumiu de forma expresiva o propio coordinador:

Fue muy interesante ver como nosotros no respondemos al estereotipo de los toros y la paella y como los chicos italianos del norte de Italia no tienen nada que ver con el tipo napolitano (Información publicada en *La Voz de Galicia* do 22 de maio de 1997).

Unha variable que os centros adoitán considerar básica é a lingua. O ideal sería que cada un puidese expresarse na súa propia lingua e fose comprendido polos demais. Sen embargo, isto non é posible normalmente, e en menor

medida nun grupo multinacional amplo. Nas reunións entre profesores négóciase a lingua de traballo e sempre poden procurarse solucións diversas para que todos poidan entenderse. Para o intercambio a distancia entre o alumnado, acostuma utilizarse a lingua materna de cada grupo ou algunhas das linguas estranxeiras que se aprenden no centro e que poida servir para comunicárense cos interlocutores. Isto depende en parte do tipo de “productos” que se intercambien (cartas, vídeos, cintas de audio, documentación escrita que é produto de investigacións, comunicacións por Internet...). En todo caso, convén non esquecer que as cuestións lingüísticas non se reducen a problemas técnicos de tradución: a lingua non é un simple instrumento de comunicación, senón tamén a expresión das representacións sociais, das estruturas mentais, dunha identidade cultural (Ladmiral e Lipiansky, 1989).

A propia Comisión Europea introduce elementos que poden influír na elección dos socios, ó establecer criterios de selección e prioridades para a aprobación das solicitudes de axuda financeira. Así, por exemplo, establece que as Axencias Nacionais

asegurarán, la participación equitativa de los centros escolares con poca experiencia en el trabajo de proyectos multinacionales y que no hayan recibido anteriormente una ayuda financiera comunitaria para este fin, o que estén situados en regiones periféricas o desfavorecidas (Comisión Europea, 1997, p. 47).

A idade do alumnado é outro aspecto fundamental que hai que ter en conta. Como explican con gran precisión conceptual Ladmiral e Lipiansky (1989), a capacidade para se abrir á alteridade cultural non é a mesma en tódalas idades:

es hacia los ocho años cuando aparece en el niño una aptitud nueva que va a modificar profundamente su vida relacional: la aptitud a la descentración en relación con el entorno inmediato, gracias a la cual puede ponerse en el lugar del otro y ver las cosas y él mismo como piensa que los otros las ven. El niño descubre entonces la “alteridad socio-cultural”, en el sentido pleno de este término, es decir “el otro exterior” (p.124).

As consideracións en canto á evolución psicosociolóxica do alumnado son básicas para poder deseñar e desenvolver actividades de intercambio intercultural. Ademais, outras características tamén son moi importantes, sobre todo se no marco do PEE se van realizar encontros directos entre estudantes. É evidente a diferenza en gustos, intereses, preocupacións entre adolescentes e nenos e nenas de 8 ou 9 anos, por exemplo. Tamén existen diferenzas entre o alumnado de zonas rurais e urbanas e procedentes de contextos socioeconómicos moi diversos que deben terse en conta á hora dos intercambios.

En todo caso, ha de considerarse que son moitos os valores e hábitos comúns dos escolares europeos, por encima de diferenzas nacionais. Como

afirmou López Facal ó referirse ós rapaces dos cinco países participantes no PEE coordinado por un instituto galego e como resultado da investigación realizada: “a pesar de las diferencias, pertenecen a la misma tribu urbana con valores, estilos de vida y problemas muy semejantes” (información publicada en *La Voz de Galicia* do 22 de maio de 1997). E como sintetizou Salvadori (1995b), como unha das conclusións dunha ampla investigación desenvolvida tamén no marco dun PEE e en colaboración con profesores universitarios: “Europa es ya una realidad. Por encima de las diferencias superficiales existe una homogeneidad de valores” (p. 180).

En definitiva, un centro que queira participar nun proxecto multinacional debe ser quen de analizar e presentar as súas propias características e os trazos básicos doutros centros, posibles interlocutores. O intercambio de información resulta básico para coñecer diferenzas e similitudes entre as organizacións respectivas, os suxeitos que van estar implicados máis directamente e descubrir ámbitos de interese común. Proponemos, pois, un diagnóstico inicial que dea conta do nivel de compatibilidade para o desenvolvemento da cooperación.

As “visitas preparatorias” poden xogar un papel moi importante nese diagnóstico. Estes encontros directos permiten unha mellor avaliación das posibilidades e os límites da cooperación, da

orientación máis axeitada do PEE que atenda ós contextos e características dos centros e axentes implicados. Nelas pode comezar a debaterse e negociar sobre obxectivos, contidos, natureza das actividades, cuestións lingüísticas, aspectos financeiros e un plano de traballo inicial realista ó coñecer máis de preto intereses, disponibilidades, afinidades, competencias e recursos materiais e económicos.

2.2. A orientación dos Proxectos Educativos Europeos

O Proxecto Educativo Europeo é o núcleo da asociación que ha constituírse para a cooperación entre centros escolares de ensino infantil, primario ou secundario de varios países europeos. Son varios os obxectivos oficiais estipulados para a Acción 1 de Comenius en que se encadra:

- a promoción da cooperación entre centros escolares;
- o fomento dos contactos entre alumnos e a mobilidade dos profesores (fináncianse os encontros para estes últimos);
- a promoción da dimensión europea da educación;
- a mellora do coñecemento das culturas e idiomas dos países europeos.

A *Guía do candidato Sócrates 1997* (Comisión Europea, 1997) sinala como obxectivo xeral para un PEE:

contribuir a una intensificación de la conciencia sobre la dimensión europea en los centros escolares, especialmente entre los alumnos, a través de la participación en proyectos que, gracias a su contenido y metodología, permitan tomar conciencia de los elementos comunes del pensamiento, la cultura, la experiencia social y económica de Europa y promuevan el entendimiento mutuo entre los participantes (Comisión Europea, 1997, p. 46).

Concrétase ademais que

el PEE ha de ser concebido de tal manera que contribuya a una mayor comprensión de las lenguas y culturas de los demás países participantes (p. 46)

A *Guía* tamén suxire posibles ámbitos temáticos para o desenvolvementos dos PEE; por exemplo: identidades locais e rexionais, herdanza cultural dos participantes, desenvolvemento de tradicións literarias nos países europeos e entre eles, protección do medio natural e temas afíns, estudos sobre os medios de comunicación, ciencia e tecnoloxía, etc.

Noutro lugar (Fuentes, 1997) analizámo-la proposta oficial, destacando que, ó noso parecer, está

orientada hacia la interculturalidad por cuanto se fomenta una búsqueda de lo común, del cemento que une a los europeos, sin menoscabo de las diferencias de cada cultura, y a través de acciones cooperativas que potencien el diálogo y la comprensión entre los participantes (p. 5)



O diálogo dende posturas participativas e sen prexuízos axuda a comprende-las diversas identidades e prepara para a tolerancia. Convivencia. *Medalla de José Toledo. 1980.*

A aposta, pois, céntrase en investigar-lo patrimonio cultural común.

Sen embargo, son diversas as orientacións que pode adoptar un PEE e a súa concreción en obxectivos, temas seleccionados e contidos tratados e mais nas actividades nas aulas e nos encontros multinacionais.

Os obxectivos dun PEE poden formularse en varios ámbitos: educativo, didáctico-curricular, socio-cultural, organizativo, de desenvolvemento profesional do profesorado, etc. Entendemos que, se ben deben formularse obxectivos comúns para toda a asociación, cada centro participante pode establecer un abano máis amplo de obxectivos en función das súas propias características, contexto, expectativas, recursos e alumnos, profesores e

outros membros da comunidade educativa implicados.

No caso español, o PEE debería integrarse nos planeamentos institucionais do centro e da súa concreción nos diferentes proxectos a longo prazo (Proxecto educativo, Proxecto curricular, etc.), e establecer relacións con outros proxectos de acción educativa, de investigación e de formación docente que se desenvolvan no centro.

Os temas dos PEE tamén poden ser moi variados. Por exemplo, centros escolares da illa francesa de Réunion coordinan proxectos arredor de temas como: "Identidade insular e mobilidade", "Estudio do patrimonio: música, tradicións culinarias, poboamento e cultura, crenzas e supersticións...", "A integración de alumnos inmigrantes recoñecendo a identidade cultural do país de orixe", "A radio escolar como medio de descubrimento das culturas europeas", "Contorno social, cultural e patrimonial e organización da vida escolar dos centros escolares rurais illados xeograficamente".

No caso dos centros galegos que participaban en PEE en maio de 1997, os temas tamén son variados e, maioritariamente, a súa elección xurdiu por proposta do centro coordinador. Só para o primeiro dos temas que se citan a continuación o centro coordinador é galego: "Identidade, diversidade e solidariedade da xuventude europea",

“As identidades locais e rexionais”, “Historia e tecnoloxía na produción do viño”, “O mito de D. Juan”, “Prensa Escolar”, “Radio escolar” e “Educación ambiental”.

A influencia das suxestións da Comisión na guía para os candidatos foi importante. Na nosa opinión, en moitos PEE reflíctese en canto á elección dos temas un cinguimento esaxerado ás ditas suxestións, quizais porque se pensou que isto propiciaría unha máis doada aprobación da candidatura.

Parécenos moi importante que tanto os obxectivos coma o tema sexan debatidos e negociados no seo da asociación, de xeito que se estimule un sentimento de pertenza. Ademais, atrevémonos a enumerar algúns criterios que cremos poden propiciar un desenvolvemento máis dinámico e enriquecedor para tódolos axentes implicados no marco dunha educación intercultural que potencie a construción da Europa dos cidadáns:

a) Un tema transversal, non circunscrito a unha determinada disciplina académica.

b) Susceptible de ser traballado desde unha metodoloxía de investigación.

c) Motivador para o alumnado e o profesorado de tódolos centros implicados.

d) Favorecedor da comparación e a comunicación entre culturas e a cooperación e o traballo en equipo entre os diferentes axentes implicados.

e) Que teña algún tipo de relación con problemas ou cuestións de interese local: que permita “pensar globalmente para actuar localmente”.

En calquera caso, o tratamento do tema e subtemas relacionados entendemos que debe facerse desde diferentes materias ou áreas do plano de estudos de cada país e coordinadamente desde tódolos centros da asociación. Isto facilita que os profesores participantes o sexan de varias materias ou áreas, co que se favorece tamén o traballo didáctico en equipo e a achega de coñecementos e metodoloxías desde diferentes enfoques disciplinares. Entendemos que isto favorece tamén a comunicación intercultural, posto que son varias as culturas profesionais en contacto nos centros.

Son moitas e moi variadas as posibles actividades de aula. Nun primeiro momento soen ser moi axeiadas actividades que favorezan o coñecemento mutuo entre o alumnado participante dos diferentes países e a comparación dalgúns aspectos do sistema escolar. Adoita utilizarse a correspondencia a través de diferentes medios para presentarse persoalmente, describi-lo centro e o contorno, contrastar experiencias e visións de determinadas situacións ou conflitos, etc.

A análise dos estereotipos dominantes en cada grupo pode ser tamén un obxectivo interesante de actividades iniciais. Para este último obxectivo, o método de discusión e de estudo de casos, o xogo de roles e as simulacións, ofrecen adoito bos resultados. O traballo sobre situacións cotiás vividas polos propios estudantes, textos literarios seleccionados, películas, anuncios publicitarios, informacións e artigos de prensa, etc., han fomenta-la capacidade de razoamento, a análise crítica e a tolerancia, pescudando acerca da orixe, sentido e consecuencias dos estereotipos.

Na nosa opinión, un núcleo importante das actividades arredor do PEE debería concibirse desde unha metodoloxía de descubrimento e de discusión, nas que os traballos de indagación en equipos intracentro e, se é posible, intercentros, ocupen un lugar destacado. A formulación de interrogantes e a busca de respostas, o recoñecemento e análise de problemas comúns, a aparición de hipóteses explicativas ou hipóteses de acción, a recollida e procesamento de datos co uso de diferentes técnicas, a elaboración de informes coas conclusións, a presentación e discusión destes últimos, son actividades de grande interese que se ven notablemente enriquecidas se se produce un intercambio de descubrimentos.

Pensem, por exemplo, en investigacións acerca de problemas relacio-

nados cos movementos migratorios da poboación, cuestións sobre os sistemas de racionalidade e de crenzas, sobre a forma de percibi-lo tempo e o espacio nas diferentes culturas, sobre os códigos éticos e os valores, sobre a música, a arte, as festas, a gastronomía, a estrutura familiar, a vellez, as formas de obter e intercambiar recursos, etc. O profesor ha guía-lo proceso de descubrimento, estimula-la reflexión, proporcionar datos, orienta-las buscas...

Cremos que é importante que as actividades conduzan á elaboración dun determinado produto que se vai intercambiar, sexa este un diaporama, un documento escrito, un vídeo, unha cinta de vídeo, unha cinta de audio, un xornal... Outras moitas actividades poden proporse nas diferentes materias do currículo ou no campo das actividades extraescolares do centro: proxección de películas, conferencias, xogos interculturais, análises de documentos, etc.

2.3. O funcionamento das asociacións escolares multinacionais

No primeiro apartado deste traballo fixemos referencia á pertinencia de que cada centro escolar, dentro da súa política como institución, decida conscientemente a súa participación nunha asociación escolar multilateral para elaborar e realizar un PEE.

Non posuímos moitos datos sobre

os motivos que teñen os promotores dos proxectos nos centros para participaren nun PEE.

No contexto dunha investigación sobre o desenvolvemento dos PEE en Galicia (Fuentes y González, 1997), indagamos acerca da orixe dos ditos proxectos nos centros galegos. Destacan os motivos de apertura do centro cara ó exterior a través do intercambio, as oportunidades de formación que ofrece a participación tanto para o profesorado coma para o alumnado e, nalgúns casos, o interese concreto do tema tratado en relación coa realidade do alumnado e con experiencias previas de innovación nos centros. Cómpre resalta-la tradición de renovación (participación do profesorado en proxectos de investigación, seminarios permanentes, etc.) e a participación en múltiples actividades máis alá das clases tradicionais (visitas escolares, organización de actividades culturais, elaboración de periódicos). Os centros de secundaria acostuman ter experiencia en intercambios de alumnos con outros países.

Un núcleo reducido de profesores dos centros comprometidos no PEE, ou mesmo un profesor concreto, é normalmente o promotor da participación nun PEE. No caso galego a motivación inicial para embarcarse nunha asociación escolar europea non semella ser tanto o compromiso concreto coa idea da construción da Europa dos cidadáns, como unha

idea máis xeral de apertura ó exterior e de innovación-formación, de elaboración de proxectos interescolares que resulten beneficiosos desde o punto de vista educativo para o alumnado e unha oportunidade máis de formación para o profesorado. Os docentes que impulsan a participación nun PEE adoitan estar implicados noutros proxectos e son conscientes da necesidade de aproveitar as vías de desenvolvemento non só para a mellora profesional persoal, senón para a mellora da institución na que traballan.

Pero os profesores máis comprometidos co proxecto deben ser capaces de involucrar outros compañeiros para constituíren un equipo de traballo. A participación directa e comprometida dun grupo de docentes de diversas disciplinas en cada centro é unha característica de sumo interese para a marcha exitosa e o máis enriquecedora posible dun PEE, e para que se beneficie o maior número de persoas. É preciso ter en conta que o nivel de participación e compromiso, polo menos nunha primeira fase, depende en boa medida dos motivos iniciais para apuntarse ó proxecto.

Os líderes do proxecto han ter presente que unha clara exposición inicial sobre as vantaxes e desvantaxes da participación, sobre os compromisos que se adquiren, pode evitar falsas representacións que posteriormente poidan desembocar na desmobilización

e o abandono en momentos cruciais.

Pode resultar proveitoso ter en conta algunhas condicións como as que ofrecemos a continuación, para a adhesión ó proxecto e o seu funcionamento en cada un dos centros e no marco global da asociación multinacional:

— Potencia-lo sentido de pertenza ó proxecto, dando oportunidades para participar nas decisións. A orientación do PEE, tal e como comentamos con antelación —metodoloxía, tema, etc.—, non será imposta.

— Posibilita-lo uso das competencias de cada un dos profesores implicados e acepta-las diferencias para atopar un estilo de traballo compartido.

— Identificar e facer explícitas as achegas múltiples que pode supoñer-la participación no proxecto a nivel persoal, profesional e institucional para estimular-lo compromiso inicial e axudar a identificar e analiza-las aprendizaxes que se vaian producindo no proceso. O profesorado debe percibir oportunidades para mellorar tanto o alumnado coma eles mesmos.

As reunións dos equipos de traballo dos profesores van ocupar un lugar salientable no proxecto; tanto aquelas que se leven a cabo entre os docentes dun mesmo centro, coma as que se produzan nos encontros internacionais.



É imprescindible escoitar con atención e interese tódolos razoamentos alleos antes de tomar decisións. Estudio de orellas. Gravado. *Pedro de Villafraña*, 1963.

Centrarémonos nalgúnhas cuestións en relación coas últimas porque, en principio, ofrecen maior complexidade por mor das cuestións loxísticas e polas barreiras culturais que poden impedir un axeitado desenvolvemento.

As reunións internacionais dunha asociación multinacional supoñen unha primeira fase de traballo de planificación previa centrada na elaboración da orde do día, os procedemen-

tos que se seguirán e a preparación de documentación, así como nas cuestións relacionadas coas viaxes, estadia dos representantes dos centros, manutención, participación nas sesións de representantes de institucións locais, etc. Por outra parte, se a coordinación concreta das sesións non se establece con carácter rotatorio, o representante do centro coordinador ha conducido-lo traballo colectivo e elabora-las conclusións finais que serán levadas ás autoridades e ós demais socios.

As reunións e as xestións diversas asociadas a elas, así como outras accións do proxecto, implican unha serie de tarefas administrativas. Tódolos centros, pero sobre todo o centro coordinador, deberán preve-lo desenvolvemento destas tarefas. Convén resalta-las maiores dificultades que a miúdo aparecen nos centros de primaria e infantil públicos no noso país, debido á carencia de persoal administrativo.

As cuestións financeiras soen ser-las que provocan maiores creba cabezas, e tanto os responsables comunitarios do programa coma as administracións educativas (desde as unidades especificamente creadas para o apoio a programas europeos, os responsables do apoio ós programas europeos de centros de formación en exercicio, inspectores, etc.) deben facer un esforzo para axudar ós centros neste ámbito.

A primeira reunión realízase frecuentemente no país onde se atopa o

centro que desempeña a coordinación xeral do proxecto. Oficialmente, o centro coordinador é o responsable diante da Comisión da boa marcha de tódalas reunións conxuntas, aínda que estas, como é habitual e recomendable, vaian celebrándose nos diferentes países participantes. A *Guía do candidato Sócrates 1997* prescribe que

cada una de las reuniones entre los participantes en el proyecto, en la que participan profesores de los centros asociados y coordinador deben dar como resultado un plan de trabajo futuro, conteniendo claramente definidas y asignadas las tareas, objetivos de aprendizaje, estrategias y fechas límite (p. 45).

O desenvolvemento das diferentes reunións internacionais esixe unha coordinación que procure o equilibrio entre a directividade e a horizontalidade. É importante, non só neses momentos de debate e resolución, senón no permanente proceso de intercambio de información a distancia, que se vaia xerando un clima de confianza, de interacción e reciprocidade.

Nas reunións conxuntas, un exceso de busca de eficacia, de pragmatismo, pode conducir a falsos consensos, a unha asunción superficial dos acordos que de contado conducen á desmobilización.

A orientación que tomen as reunións vai estar fortemente influenciada pola aceptación ou o rexeitamento da idea de creación colectiva, producto

das contribucións de todos e atendendo ás posibilidades e límites dos diferentes axentes en contextos ben distintos. Isto esixe o desenvolvemento de competencias xerais no plano relacional (empatía, autocontrol), intercultural e organizativo. O respecto ó contexto e ás referencias culturais dos outros socios imponse.

Ás veces os prexuízos fan faenas e bloquean a comunicación. Como experiencia persoal, lembrámola tensión vivida nunha primeira reunión en Roma dun grupo de formadores de varios países nun proxecto comunitario, ó debatermos sobre a repartición financeira. Só unhas horas despois daquela sesión fun consciente da influencia que tivera na miña actitude de desconfianza inicial o físico do administrador dun centro italiano que presentara a proposta de repartición, e a quen inconscientemente ligaba a imaxes tópicas do mundo da mafia siciliana.

O coordinador deberá ter presente que reaccións de desconfianza como a descrita ocorren decote, e estará atento a aqueles malentendidos que poidan xurdir, non só por cuestións puramente lingüísticas, senón tamén derivadas das diferentes culturas e estereotipos sobre os distintos países.

A dinámica dun grupo de traballo internacional ofrece características peculiares que non se deben desconsi-

derar. A atención a aqueles fenómenos interculturais que poidan bloquea-la comunicación deberán ser obxecto da máxima atención.

Consideramos moi conveniente que os encontros internacionais conxuguen momentos de traballo e discusión máis formal con situacións máis informais que favorezan as relacións persoais e a confianza mutua. Tamén a alternancia gran grupo / grupos pequenos nas sesións de traballo poden favorecer-lo achegamento.

O centro que organice a reunión pode prever algunhas actividades sociais e culturais que favorezan o diálogo intercultural. Outros momentos ó longo do día son así mesmo importantes: as comidas, os paseos, etc. Todos eles son “escenarios” para a comunicación. Non hai que esquecer, como recordan *Ladmiral e Lipiansky (1989)* ó referírense á comunicación intercultural, que

lo que entra en contacto, no son culturas o identidades nacionais: la comunicación implica siempre personas y son ellas las que vehiculan o mediatizan las relaciones entre culturas (p.11).

A comunicación intercultural e os fenómenos psicosociolóxicos que implica teñen relación, como sinalan tamén os dous autores citados,

con las cuestiones de identidad, de percepción social, de relación a la alteridad, y provocan en cada uno de nosotros resonancias

profundas en las que los movimientos afectivos, a menudo inconscientes, juegan un papel preponderante (Ladmiral e Lipiansky, 1989, p. 13).

O coñecemento dos diferentes sistemas educativos e das culturas profesionais que interaccionan, é un factor importante para desenvolver un eficaz labor de coordinación e superar moitos dos obstáculos que acostuman aparecer no desenvolvemento dun PEE. Un obxectivo fundamental común pode ser desenvolver-la capacidade de rele-la propia experiencia e a propia cultura para evitar determinados procesos de categorización que poden dificultar-la comunicación entre os membros da asociación.

A elaboración (e mailo envío á coordinación) das reflexións e conclusións por parte de cada un dos asistentes ás reunións internacionais uns días despois destas, e que o coordinador ten que facer chegar ós demais, é un medio de reflexión e de contribución á construción da memoria colectiva do grupo que non convén desaproveitar. Ademais, permite clarificar-las decisións de cada membro da asociación sobre os compromisos e os acordos no tocante ás tarefas que se levarán a cabo na seguinte fase e o calendario que se seguirá, trala comunicación e debate cos demais participantes no PEE que non asistiran ó encontro internacional.

Fixemos un percorrido por algunhas das cuestións que consideramos de importancia para a constitución de asociacións escolares e o deseño e desenvolvemento de Proxectos Educativos Europeos. Hai aspectos de grande interese educativo desde a óptica intercultural, pero que non puidemos tratar nesta ocasión. Entre eles destacámo-la organización, preparación pedagóxica e realización de encontros directos entre alumnos, aínda que a Acción 1 de Comenius non abranga o apoio financeiro para a súa realización.

Para un centro escolar e para os suxeitos comprometidos con esta iniciativa educativa da Unión Europea, son moitas as implicacións en ámbitos tamén diversos como o deseño e desenvolvemento curricular, a organización escolar e a formación docente (Fuentes, 1997).

Os que participamos en proxectos transnacionais onde o diálogo intercultural e a cooperación ocupan un lugar fundamental, sabemos do tempo e o esforzo que requiren, pero tamén das variadas aprendizaxes que os acompañan. Con isto preténdese contribuír á desaparición dalgunhas das barreiras que dificultan un mundo máis humano e solidario e a descubrir estratexias educativas que permitan a articulación da identidade cultural de orixe con proxectos supraestatais de organización social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea, *Sócrates. Guía del candidato 1997*, Luxemburgo, Oficina de Publicacións das Comunidades Europeas, 1997.

Fernández, J. A., "Europa: la hora de la educación y de la cultura", *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 1993, 8-15.

Fuentes, E., *Los Proyectos Educativos Europeos: implicaciones curriculares, organizativas y de formación docente*, comunicación presentada no II Congreso de Innovación Educativa, Departamento de Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de

Compostela, 11, 12, e 13 de setembro, 1997.

Fuentes, E., e M. González Sanmamed, *Diseño y desarrollo de Proyectos Educativos en Galicia: un balance provisional*, comunicación presentada no II Congreso de Innovación Educativa, Departamento de Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 11, 12 e 13 de setembro, 1997.

Ladmiral, J. R., e E. Lipiansky, *La communication interculturelle*, París, Armand Colin, 1989.

Salvadori, E. (coord.), *Le plaisir de partager*, Pavia, Ibis, 1995a.

Salvadori, E., "Il questionario in classe", en VV.AA.,





O prazer de ler

O PRACER DE LER

Agustín Fernández Paz
Delegación Provincial de Educación
Pontevedra



Título: *¿E haberá tirón de orellas?*
Autor: M^a Victoria Moreno
Ilustracións: Carme Peris
Colección: "Árbore"
Edita: Editorial Galaxia
De 6 anos en diante

A cadela Alma, aproveitando un descoi-do, marcha da súa casa, detrás dos nenos que andan a xogar. Son as horas do solpor. Cae a noite e a cadela, sen se decatar, pérdese no campo e non sabe volver á casa. Bate cun pardal pequeno, que tamén anda perdido, e acóchanse os dous xuntos, para sentírense máis seguros e darse calor. Ó mencer, cando Alma esperta, ve que xa non está o pardal onda ela. Séntese soa e bota a correr en dirección á súa casa, aínda que sabe que "haberá tirón de orellas" pola escapada.

Con este sinxelo fío argumental, M^a Victoria Moreno creou unha historia moi fermosa, contada en verso coma se fose un romance, chea de gracia e sensibilidade. E Carme Peris fixo unhas extraordinarias ilustracións, que reforzan e amplían a beleza do texto. O conxunto resultante é un magnífico libro, capaz de engaiolar lectores de tódalas idades.



A meiga Farruquiña é a protagonista desta divertida narración. Ten seis anos e é filla única. Agarda ilusionada o comezo da escola, porque se aburre de estar soa e nela espera poder atopar amigos.

O primeiro día de escola descobre que os nenos e nenas, e tamén a mestra, non están a gusto con ela, mesmo lle teñen medo. E a cousa complica-se cando os pais dos alumnos fan múltiples xestións para que os seus



Iria é unha nena que tódalas tardes senta diante da súa casa para contempla-la posta do sol, a chegada da noite e a saída da lúa. Seu avó senta tamén canda ela, e cóntalle historias que teñen que ver coa lúa.

Un día, o avó dille que os soños viven tralas estrelas pero que, cando escurece, asoman ó balcón da lúa. E cada soño busca a persoa que o soñará aquela noite. A nena faille mil preguntas: sobre o xeito de face-la escola, sobre as clases de soños, sobre o papel mediador dos Magos das Palabras, sobre os pesadelos...

Velaquí un conto no que, máis alá da sinxela e emotiva historia, salienta a súa

Título: *¡Ai, que medo!*
Autor: Ricardo Alcántara
Ilustracións: Gusti
Colección: "Tucán"
Edita: Edebé - Rodeira
 De 6 anos en diante

fillos non estean obrigados a convivir cunha meiga. O problema arránxase cando todos comprobán que Farruquiña, malia ser unha meiga, é unha nena coma calquera outra.

É este un libro narrado dun xeito directo, cunha gran sinxeleza e axilidade, como cómpre para as idades ás que vai dirixido. Malia esta sinxeleza, a historia que se nos conta encerra algo máis: unha crítica ás posturas racistas e unha loanza de valores como a amizade e a tolerancia.

Título: *Iria e a Lúa*
Autor: Oli
Ilustracións: Fino Lorenzo
Colección: "Merlín"
Edita: Edicións Xerais de Galicia
 De 7 anos en diante

dimensión poética. O breve texto está traballado cun coidado exquisito, coma se se trata-se dun poema.

As ilustracións de Fino Lorenzo, a toda cor, merecen unha atención especial. Toman-do como formato a dobre páxina e combinando con brillantez a técnica da colaxe, consegue plasmar en imaxes todo o abano de suxestións que hai no texto, ampliándoo en múltiples direccións. Dáse así un orixinal xogo entre texto e ilustración, que contribúe a facer deste título un dos máis interesantes dos publicados en Galicia para as primeiras idades.



Este é un dos seis títulos da serie “Así é a vida”, publicada en Francia en 1994, e que agora Galaxia ofrece en galego. Tódolos títulos teñen unhas características comúns: os protagonistas son sempre os mesmos (Max e Lili, dous irmáns dunha familia de clase media), a historia que se nos conta aborda algún dos problemas que se lle poden presentar a calquera neno (outros títulos da serie son *Os pais de Max e Lili discuten*, *Lili quere un gatiño* ou *A Max non lle gusta ler*) e a forma narrativa elixida é a do cómic.



A historia que Farias nos conta neste libro transcorre no sur da Galicia costeira, na Idade Media, “cando os sabios aínda falaban latín e os necios xa eran despectivos cos famentos”. Os protagonistas son Xusto, un salteador de camiños, e Branca, unha pobre de pedir. Cóñecense, quérense e deciden vivir xuntos. Teñen un fillo e están cheos de ilusións. Cando xuntan unha boa cantidade de diñeiro, deciden ir vivir a Tui. Alí comezan os problemas, xa que algunhas persoas recoñecen a Xusto. Cólleno preso, xúlgano e envíanlo a galeras. Mentres, Branca volve mendigar polos

Título: *Alguén segue a Lili*
Autor: Dominique de Saint Mars
Traducción: Antonio Pichel
Ilustracións: Serge Bloch
Colección: “Así é a vida”
Edita: Editorial Galaxia
 De 7 anos en diante

Neste título que comentamos, o problema que se trata é o dos abusos sexuais a menores. Os autores acometen a través dunha historia inserida na vida cotiá, narrada con moita eficacia, que cumpre moi ben o obxectivo de informar con claridade e evitalos medos ou tabús asociados ó tema. As imaxes das viñetas, que empregan tódolos recursos dos cómics de humor, contribúen a que, ademais, o libro sexa atractivo e de agradable lectura.

Título: *Bandido*
Autor: Xoán Farias
Traducción: Xosé Antón Palacio
Ilustracións: Xan López Domínguez
Colección: “Infantil-Xuvenil”
Edita: Alfaguara - Obradoiro
 De 10 anos en diante

camiños. Unha morea de casualidades fará que volvan atoparse e poidan comezar unha vida nova.

Bandido é un libro magnífico, que narra unha historia amarga e cruel, pero tamén chea de esperanza. Xoán Farias desenvolve aquí, unha vez máis, ese inconfundible estilo seu, apaixonado e tenro, inzado de elipses que buscan a complicidade do lector. As ilustracións de Xan López Domínguez poñen un contrapunto acedo e irónico á historia que se nos conta.



Cinco anos despois de morrer, Lisardo Novo resucita e volve a este mundo para cumprir unha promesa que deixou sen facer: peregrinar a San Andrés de Teixido (xa se sabe que “vai de morto o que non foi de vivo”). Non lle é doado a un aparecido desenvolverse neste mundo, así que Lisardo ten que solucionar unha chea de problemas e pasar por situacións cómicas (cómpre destaca-los diálogos retranqueiros e irónicos) antes de conseguir,

Título: *Romaxe de desventuras*
Autor: Pepe Carballude
Ilustracións: Siro López
Colección: “Periscopio”
Edita: Editorial Edebé-Rodeira
 De 12 anos en diante

finalmente, chegar ó santuario de Teixido e cumpri-la súa promesa.

Esta novela é unha boa mostra do aproveitamento narrativo que se pode tirar de moitos temas da nosa tradición oral. Neste caso, xogando coas crenzas sobre aparecidos propias do noso país, olladas sempre con boas doses de humor, Pepe Carballude soubo artellar un libro áxil e entretido, que se le con verdadeiro pracer.



Este libro inaugura unha nova colección, “Así viviu”, que pretende ofrecerlle ó público mozo unha aproximación á vida e á obra de personaxes sobranceiros da nosa historia ou da nosa cultura. O punto de partida elixido por Neira Cruz, autor de tódolos volumes da serie, é sempre o mesmo: Amaro Mendiño é unha especie de investigador privado, especializado en realizar viaxes no tempo na súa nave *Carpe Diem*. Conta coa axuda dun potente ordenador, Chiño, que lle fornece a información necesaria para investigar-los asuntos que lle encargan.

Título: *Rosalía*
Autor: Xosé A. Neira Cruz
Ilustracións: Manuel Uhía
Colección: “Así viviu”
Edita: Edicións Xerais de Galicia
 De 12 anos en diante

Con estes vimbios, o resultado final corría o perigo de ser tópico e rutineiro. Pero, e cómpre dicilo xa, este libro (o mesmo que outros da serie) é unha pequena xoia, e sería mágoa que pasase inadvertido. O mérito está na hábil mestura entre erudición e imaxinación que fai o autor, fuxindo sempre de estampas ou lugares comúns (algunhas escenas, como a da viaxe na dilixencia, son extraordinarias). Deste xeito, consegue unha aproximación a Rosalía chea de paixón e autenticidade, que se le co mesmo interese que a mellor aventura de ficción.



Unha nena de dez anos, Gabriela, recibe na casa unha citación moi breve: “Persóese a declarar neste xulgado o venres pola mañá ou poderá ser buscada e traída pola forza pública”. A nena asústase e agáchalle a citación á súa familia. Durante toda a semana vive nunha gran tensión, sen sabe-las razóns polas que ten que ir declarar, temerosa de que sexa por algo malo. A véspera, incapaz de aguantar máis, decide falar coa súa nai e confesarlle todo. A nai acompañaa ó xulgado, onde o problema se resolve dun xeito sorprendente.

Título: *A citación*
Autor: Xavier López Rodríguez
Portada: Enjamio
Colección: “Árbore”
Edita: Editorial Galaxia
 A partir de 12 anos

Nesta breve novela, Xabier López fai unha homenaxe explícita ó mundo literario de Franz Kafka, recreando na vida cotiá dunha nena o ambiente opresivo de novelas como *A metamorfose* ou *O proceso*. A tensión narrativa está moi conseguida, de maneira que o lector participa da inquietude que se vai apoderando da protagonista conforme pasan os días.



Anika é unha rapaza de 14 anos, filla única, que estudia nun instituto alemán. Mantén frecuentes discusións cos seus pais, anda namorada dun compañeiro que non lle fai caso, e ten unha actitude crítica sobre moitos aspectos da súa vida no instituto. A través dela, cunha ollada ácida e irónica, imos coñecendo un amplo abano de profesores e compañeiros, así como os problemas que se lles van presentando. A vida escolar complicase cando os estudantes deciden facer folga contra un profesor que os trata inxustamente. Ese episodio servirá para que Anika vexa máis claras algunhas cousas da vida.

Título: *Horario de clase*
Autor: Christine Nöstlinger
Traducción: Alberto Álvarez Lugrís
Colección: “Costa Oeste”
Edita: Editorial Galaxia
 De 14 anos en diante

Este libro da coñecida escritora alemá Christine Nöstlinger é un dos elixidos por Galaxia para inaugurar unha nova colección xuvenil. Trátase dunha novela excelente, na que atopamos algunhas das mellores calidades que caracterizan os libros desta escritora: o achegamento sincero e desprexuízado ó mundo adolescente, a ollada crítica sobre o mundo familiar e académico ou a linguaxe directa e crible, na que mestura con acerto ironía, humor e tenrura.



Os escritores cataláns Andreu Martín e Jaume Ribera crearon, en 1987, o personaxe literario de Flanagan, que apareceu por primeira vez na novela *Non pidas sardiña fóra de temporada*. Un personaxe que tivo un importante éxito e que acabou dando lugar a unha serie de novelas, da que esta é xa a sexta entrega.

Flanagan é o alcume de Juan Anguera, un adolescente que vive nunha barriada de Barcelona e que compaxina os seus estudos de bacharelato cunha vocación de detective

Título: *Flanagan Blues Band*
Autor: Andreu Martín e Jaume Ribera
Traducción: M^a Dolores Martínez Torres
Colección: "Fóra de Xogo"
Edita: Edicións Xerais de Galicia
 De 14 anos en diante

privado que o leva a meterse nos asuntos máis insospeitados.

Nesta novela atopamos tódalas constantes que fixeron tan popular a serie: a narración en primeira persoa, chea de ironía e humor; a galería de personaxes secundarios, moi atractiva; as chiscadelas cómplices co lector; a descrición irónica dos ambientes e dos comportamentos xuvenís... Pero, sobre todo, temos aquí unha aventura, chea de golpes de efecto, que nos atrapa na primeira páxina e non nos deixa abandonala ata o remate.



Título: *As aventuras de Arthur Gordon Pym*
Autor: Edgar Allan Poe
Traducción: Alberto Avendaño
Colección: "Xabarín"
Edita: Edicións Xerais
 De 14 anos en diante

A publicación en galego da única novela de Edgar Allan Poe, que se vén sumar ás dúas coleccións de contos seus que editaron anteriormente Xerais e Tris-Tram, ben podería cualificarse como un acontecemento. Porque estamos a falar dun libro magnífico, que constitúe unha experiencia inesquecible para calquera lector que se achegue a el.

A historia que se nos conta ten moitas das características formais das novelas de aventuras. Desde o inicio, cando o protagonista se

embarca como polisón no *Grampus*, un bergantín dedicado á caza da balea, mergullámonos nun mundo que lembra o das novelas de Stevenson ou Verne. Pero axiña nos decatamos de que neste libro hai moito máis que a aventura externa (¡impresionante o acto de canibalismo dos superviventes do naufraxio!), porque a narración abandona progresivamente os camiños previsibles e vai explorando vieiros cada vez máis enigmáticos, que culminan nun final aberto e desconcertante.



A historia que se nos narra neste libro está ambientada nunha vila que podería ser calquera das da Galicia interior, coa maior parte da xente moza no paro. A esa vila chega Toño, que decide montar un *paf*, o *Xarope*, onde axiña comeza a traballar Paco, un mozo coma tantos. O *paf* vai se-lo lugar de encontro das diferentes personaxes desta historia coral, narrada en capítulos moi breves, coma se fosen pezas dun puzzle que o lector ten que ir ordenando. Unha historia que arrinca coa aparición no río dun cadáver con tres tiros no

Título: *Paf xarope*
Autor: Manuel Darriba
Portada: Fausto Isorna
Colección: “Docexvintedous”
Edita: Sotelo Blanco Edicións
 De 15 anos en diante

peito, o da muller do dono da canteira, e que se vai cargando de tensión, ata estoupar nas páxinas finais.

Velaquí unha mostra dunha literatura xuvenil diferente: unha historia feita con anacos de vidas vulgares, narrada nunha linguaxe crúa e directa, pero tamén matizada por un ton poético, que se acaba convertendo nunha radiografía, aceda e suxestiva, dalgunhas facetas da realidade actual.



Cristina é unha nena que ten desesperados ós seus pais. É impertinente e desagradable; o seu comportamento, sobre todo na mesa, é do que non hai: porca, faltona, desordenada...

Un día, un porquiño foxe da súa corte e, andando, andando, chega ata a rúa onde vive Cristina. Entra na casa, atraído polo cheiro da comida, e senta na mesa, facéndose pasar pola nena. Os pais sentan tamén e comezan o xantar.

De alí a pouco, chega á casa o campesiño dono do porco, que tamén se confunde e

Título: *Cristina Cochina*
Autor: Jeanne Willis
Traducción: Cristina M. Aceña
Ilustracións: Margaret Chamberlain
Colección: “Los Piratas del Barco de Vapor”
Edita: Ediciones SM
 Primeiros lectores

acaba metendo no saco a Cristina, mentres os pais miran satisfeitos para o porquiño, moito máis limpo e formal ca súa filla.

Velaquí un típico relato para primeiros lectores. O texto, en letra manuscrita, é breve e sinxelo. Son as ilustracións —expresivas, irónicas e divertidas— as que levan o peso da historia. O que fai orixinal este libro é o pouso inquietante que deixa a súa lectura, lonxe do final feliz que acostuman te-los libros para estas idades.



A protagonista desta historia é Lisa, unha nena que vive cos seus pais e cos seus tres irmáns máis novos. A nena ten a sensación de que non lle fan caso, de que tódalas atencións son para os outros irmáns seus. Gústalle estar soa no xardín que rodea a casa, onde acaba facendo amizade cun gato sen dono que adoita andar por alí. Encaráñase con el, quere telo na casa, pero súa nai non lle deixa que o traia.

Un día os seus pais celebran unha festa, á que asisten tódolos tíos e curmáns. No medio do rebumbio, Lisa sente que ninguén lle fai caso ningún e foxe para o xardín. Pero alí están



Non é habitual bater cun volume como este que nos ofrece Ediciones de la Torre, que nos permite achegarnos a unha literatura moi afastada da nosa. Atopamos nel unha suxestiva recompilación de contos populares persas, que se completa cun segundo apartado, máis breve, onde se recollen contos de autores iranianos actuais. O libro ofrece tamén un acertado texto introductorio de Nazanin Amirian, de nacionalidade iraniana, pero que reside desde hai anos en España.

Nos once contos populares escolmados atopamos moitas semellanzas cos contos marabillosos europeos ("Nasrin", unha nova versión

Título: *Lisa y el gato sin nombre*
Autor: Käthe Recheis
Traducción: Alberto Jiménez
Ilustracións: Claudia de Weck
Colección: "Sopa de Libros"
Edita: Ediciones Anaya
 De 6 anos en diante

tamén algúns dos nenos invitados, xogando co "seu" gato. Amargada, marcha para o cuarto. Alí, a carón do berce do seu irmanciño, acabará descubrindo que ela tamén é unha nena querida, aínda que agora xa non precise os mesmos coidados cos máis pequenos.

Velaquí unha narración tenra e emotiva, que trata dun xeito magnífico o problema dos celos infantís, así como a amizade entre os nenos e os animais. As abundantes ilustracións en branco e negro, sintéticas e expresivas, son un complemento eficaz deste magnífico libro.

Título: *Cuentos persas*
Traductora e antóloga: Nazanin Amirian
Ilustracións: Carmen Sáez
Colección: "Alba y Mayo"
Edita: Ediciones de la Torre
 De 10 anos en diante

do mito de Cincenta, ou "La muñeca paciente" aseméllanse a relatos que atopamos na colección dos Grimm), pero tamén moitas diferencias. Ademais das referencias a unha cultura e a unha natureza tan distintas, chama a atención o marcadas que están as diferencias de clase social, que mesmo chegan a ter moita importancia no desenvolvemento dos relatos.

Os contos dos autores actuais son outra das sorpresas, moi agradables, do libro. Un deles, "¿Cuándo vuelves, hermano?", é unha pequena xoia, desas que se nos quedan instaladas durante moito tempo na memoria.



Título: *Flores para Algernon*
Autor: Daniel Keyes
Traducción: Paz Barroso
Ilustracións: Etienne Delessert
Colección: "El Barco de Vapor".
 Serie Oro
Edita: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

Charlie Gordon é un discapacitado mental. Ten 38 anos, vive só e traballa limpando os servizos dunha fábrica. Asiste logo a clases nocturnas porque, malia as súas eivas, intúe que a lectura e a escritura son unha vía para a superación. Esa vontade de mellorar fará que o elixan para un experimento que un equipo científico pretende realizar con humanos, despois de facelo con éxito en ratos. Se todo sae ben, logo dunha operación, a capacidade mental de Charlie quedará triplicada. Desde que o seleccionan, os doutores pídenlle a Charlie que leve unha especie de diario, un "informe de progreso". E ese informe que Charlie escribe é o que constitúe o libro.

Desde as primeiras anotacións, moi simples e cheas de erros, imos vendo a peculiar forma de entende-lo mundo de Charlie, as súas relacións coa profesora e cos doutores, e tamén a súa peculiar competición con Algernon, o rato co que o experimento tivo

éxito. E logo, unha vez que lle fan a operación, asistimos ós cambios que se producen nel ata que se converte nunha persoa superdotada, cunha inmensa capacidade intelectual.

Pero o experimento tiña un risco, dado que os resultados podían ser só temporais. Un día, Charlie comeza a observar en Algernon os primeiros síntomas de regresión, e comprende o que lle agarda a el nun futuro próximo.

A edición orixinal deste libro é de 1959. É unha novela breve, da que o autor fixo posteriormente outra versión, moito máis ampliada, que foi levada ó cine. Trátase dunha narración impresionante, malia a súa aparente sinxeleza. Unha novela marabillosa, emotiva, na que o que aparece escrito é só a parte visible dun grande iceberg, que imos intuindo a medida que avanzamos na lectura deste libro imprescindible.



Reseñas



Título: *Escrito en un instante*
Autor: Antonio Muñoz Molina
Editorial: Calima Ediciones, Palma de Mallorca, 1997
Núm. pp.: 143
Tamaño: 20 x 15

Antonio Muñoz Molina, escritor do que noutras ocasións tratamos, debe o seu gran prestixio nacional e internacional ás súas novelas, traducidas xa a preto de vinte idiomas. Títulos como *El invierno en Lisboa*, *Beltenebros*, *El jinete polaco* ou *Plenilunio* fixérono merecente por dúas veces do Premio Nacional de Literatura e do Premio Planeta, entre outros. Os seus corenta e un anos, a súa condición de membro da RAE e a súa indiscutible pertenza á primeira liña dos nosos narradores convérteno nun dos máis sólidos valores do panorama literario español actual.

A faceta menos coñecida deste autor é a de articulista de xornal, medio no que, sen embargo, comezou o seu camiño sendo ben novo. Colaborador inicialmente da prensa granadina, foino máis tarde do *ABC* e de *El País*, diario no que hoxe continúa.

Muñoz Molina ten publicados xa cinco libros de artigos que seleccionou e recolleu baixo os títulos de *El*

Robinson urbano (1984), *Diario del Nautilus* (1986), *Las apariencias* (1995), *La huerta del Edén*. *Escritos y diatribas sobre Andalucía* (1996) e, finalmente, *Escrito en un instante* (1997).

Presentamos hoxe este último volume que, editado xa no mes de febreiro en Palma de Mallorca, é unha auténtica novidade nas nosas librerías agora, nos inicios do outono. Quizais sexa preciso engadir que o periodismo deste ubetense, como xa tentáramos sinalar desde estas mesmas páxinas (RGE, 12, pp. 241-244), acada unhas calidades absolutamente inusuais nese medio, no que adoita utilizarse unha linguaxe funcional, a miúdo descoidada e allea a toda preocupación estética.

A escritura concibida como arte, produto dunha elaboración que nel se suma a unha fina sensibilidade, preside tódalas obras de Muñoz Molina, e faino de tal xeito que é imposible atopar calquera sorte de decaemento temático ou estilístico mesmo nestas breves folliñas, pensadas en principio

para a fráxil existencia das páxinas dos diarios, ou como se verá, para seren difundidas a través das ondas.

Escrito en un instante divídese en dúas partes. A primeira dá título ó volume, consta de vintecinco artigos que pola súa data deben relacionarse cos primeiros que compoñen *Las apariencias*, pois foron publicados no *Diario 16* no mes de febreiro de 1988. Ningún excede, por esixencias do periódico, das quince liñas, e de ningún se podería dicir rotundamente que non semelle un poema en prosa.

Retoma Muñoz Molina temas e motivos que xa apareceran en seleccións anteriores e segue, en varios casos, arrincándoos de noticias da actualidade que lle serven de punto de partida. A inxustiza, a música, a prostitución, a perigosa nocturnidade cidadá, a loanza da mañá ou o fracaso figuran entre os asuntos que acaparan a mirada e incitan o pensamento.

Xorden outros novos, sen embargo, e entre eles deben salientarse algúns que tratan de personaxes anónimos e misteriosos, trampolíns que aguilloan o narrador lírico —que non a un simple cronista—, principal eixe de unión entre todas estas entregas, e dan lugar a títulos como “Gente sin nombre”, “Una mujer desconocida”, “Gafas oscuras, medias negras” ou “Una novella”, que pode cualificarse de microrrelato en tanto que desenvolve a pequena e

intensa historia dun home e unha muller que se reúnen baixo a sentida ollada dunha testemuña, o propio *eu*, quen ve relegadas as súas palabras na prensa ante a condensada emoción do encontro:

La mujer caminó hacia la mesa quitándose las gafas oscuras. El se levantó, se besaron, le ayudó a quitarse el abrigo. Mientras bebían conversaban fumando veloces cigarrillos, agradeciendo la música, la soledad, el hecho de estar juntos. Supe entonces que para ellos aquel lugar, aquel momento, eran memorables. En el periódico olvidado, sobre la mesa, sin que ellos lo supieran, yacían mis palabras (p. 53).

Unha mostra do humillante que pode resultar un acontecemento político témola en “Veintitrés de febrero”, artigo que, tinguido de ecos valleinclanianos, zumea dor e rabia nas tensas liñas que o conforman:

Títeres de cachiporra con tricornos de farsa y bigotes pintados hacían aspavientos en la televisión. Era el túnel del tiempo con los espejos del callejón del Gato, la mojiganga macabra de los aparecidos, la abyecta chulería con pistolón al cinto. Era, como de costumbre, el pasado [...]. De nuevo era preciso esconderse y huir y no había refugio seguro ni huida posible. A la mañana siguiente salimos como enfermos que se atreven a respirar, tras semanas de fiebre, el aire tibio y frágil de la libertad. Cuando hoy anochezca habrán pasado siete años. Casi vencido el miedo, aún dura la vergüenza (p. 51).

A segunda parte deste pequeno tomo, “Paseos y viajes”, consta de

dezaioito textos feitos para un programa de Radio Nacional en 1992. Neles debía cumpri-la obriga de contar un paseo real ou inventado e a extensión non había supera-las corenta liñas. É moi longo, non obstante, o eloxioso “Lisboa caminada”. O último, “Convalecencia en Formentor” foi escrito en 1997 para esta edición.

O medio de difusión de “Paseos y viajes” ía ser, pois, oral, mais non por iso o escritor se sentiu obrigado a practicar cambios notables de ton ou de estilo, aínda que debe advertirse que continúa co proceso de depuración retórica iniciada a partir do *Diario del Nautilus*.

O suxeito que relata segue a ser tan poético coma o dos breves artigos precedentes. Este contemplador é un náufrago moi semellante ó que deambulaba por Granada en *El Robinson urbano*, mais agora traspasa os lindes da belísima cidade e trasládanos a diversos lugares de Madrid, ó Central Park de Nova York, a Chicago, a Córdoba, a Roma ou mesmo a “Un bar de carretera” por medio de descricións entrelazadas con certos trazos narrativos e coa fantasía e a reflexión, sempre presentes no periodismo deste autor:

En el cabo de Creus, justo encima de los precipicios en cuyo fondo salta la espuma violenta del mar, hay un faro donde tal vez sólo sabrán vivir los más feroces

misántropos. Cuando yo estuve allí, me contaron que el farero no hablaba con nadie, que vivía con una hija ciega y una camada de serpientes domésticas [...]. En la distancia el mar y el horizonte permanecen inmóviles, pero el viento lo golpea y lo arrastra a uno y hay que buscar el abrigo de las rocas, y uno se siente tan en peligro como un navegante arrojado a una costa en la que la vida humana no es posible, ebrio de miedo y de una felicidad adolescente y excitada, porque ha tenido la sensación de llegar a un paisaje de novela de aventuras (p. 76).

Escrito en un instante conserva moito do lirismo que enchoupa os dous primeiros libros de artigos de Muñoz Molina e que se mantivo, en doses diversas, nos demais. Pertence, sen embargo, a unha segunda maneira estilística, na que non desaparecen as súas características propias —comparacións, adxectivación sorprendente, enumeracións, anáforas e outros recursos amplificadores—, senón que se someten a un coidadoso proceso de pulimento. Mantense o tecido lingüístico de ourivería e gáñase en forza e en intensidade. O lírico aquí non preludia, como si o fan ás veces *Las apariencias*, a palabra irada e denunciadora de *La huerta del Edén*, pois en *Escrito en un instante* iguala en importancia o tema do artigo e, afundido con el, leva os lectores ós eidos mesmos da poesía.

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *La cabeza perdida de Damasceno Monteiro*
Autor: Antonio Tabucchi
Editorial: Anagrama
Núm. pp.: 184
Tamaño: 22 x 14

Cunha xa ben extensa obra narrativa na que alternan novelas e libros de relatos, é hoxe o italiano Antonio Tabucchi unha selecta e primeira figura das letras europeas. Numerosos e prestixiosos premios en Italia e Francia, unha crítica unanimemente eloxiosa e un extraordinario éxito entre o público lector (*Sostiene Pereira*, a súa penúltima obra, vendeuse coma un *best-seller*) son manifestacións externas da privilegiada situación de Tabucchi no ámbito da literatura dos nosos días.

Quen coñece polo menos parte da súa obra sabe que o escritor está moi vencellado a Portugal, ó país e á súa literatura, e que sente un fondo atractivo pola figura inmorredoiroa, xenial e solitaria, de Fernando Pessoa. Pois ben, un novo achegamento á vida portuguesa —como xa acontecía en *Réquiem* ou en *Sostiene Pereira*— constitúe a base de *La cabeza perdida de Damasceno Monteiro* (1997), a máis recente novela de Tabucchi, que constitúe un novo asedio, unha nova aproximación a certos temas e personaxes, á realidade social do Portugal de hoxe en día.

La cabeza perdida de Damasceno Monteiro pódese definir como crónica dun crime, como investigación xornalística, como novela de crime e delicto ou historia que semella tomada das páxinas de sucesos de calquera xornal. En definitiva, está instalada nos terreos da chamada “novela do real”, no *thriller* onde o crime está envolto por elementos macabros e misteriosos e xorde como manifestación da corrupción e violencia do poder. En efecto, a sorprendente aparición da cabeza dun home atopada por un vello xitano dá lugar á investigación do suceso polo mozo xornalista Firmino, certamente máis interesado polos estudos do neorealismo na narrativa lusa que polo seu traballo nun pequeno e mediocre xornal de Lisboa no que traballa.

O proceso de esclarecemento do suceso introduce os elementos que configuran solidez e entidade á novela. Temos así, por exemplo, unha visión crítica do racismo, manifestada no desprezo, no rexeitamento que sofre a minoría xitana, cunha elexíaca evocación dun

pasado de prestixio, de honestidade, de consideración social e moral do pobo portugués cara a unha minoría na actualidade degradada polo delicto e a droga, polo desmembramento da estrutura familiar e tribal, pola perda de respecto á xerarquía dos maiores.

Indaga tamén Tabucchi no contraste Lisboa-Porto, con particular referencia á gastronomía, pero tamén ó modo de vida e psicoloxía das xentes.

Denuncia, en fin, os crimes, a inmoral convivencia dos sectores do poder e impunidade da súa actuación. Explora a explotación dos acontecementos pola prensa na procura do sensacionalismo e do impacto no público lector, e non deixa de observar-la fonda degradación das formas de enriquecemento da nova aristocracia política e económica de Portugal introducíndose no mundo dos negocios industriais e nos locais de luxo onde se move a droga, a prostitución e o diñeiro negro.

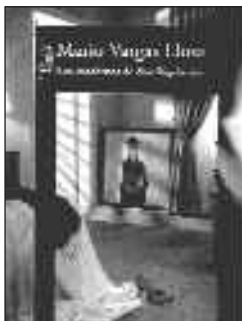
Pero sen dúbida esta novela de Tabucchi ten como epicentro a espléndida creación do personaxe do avogado Mello de Sequeira, co que o xornalista Firmino remata por manter unha relación de mestre a discípulo. Acubillado no seu escuro despacho da Rúa das Flores, o avogado, don Fernando, alcu-mado Loton polo parecido co célebre

actor Charles Laughton, move pesadamente a súa corpulenta figura entre moreas de libros ó tempo que evoca a súa infancia de orfandade, os seus anos de estudante en Estados Unidos e o seu aristocrático pasado familiar. Don Fernando, ou Loton, é un complexo expo-nente do intelectual portugués: romántico e triste, filántropo e ilustrado, idealista interesado na filosofía do dereito e na Norma Base xurídica de validez universal que, sen embargo, na tentativa de inverte-lo seu pasado, de corrixilo, traballa como avogado a prol dos indefensos, dos pobres, das vítimas do poder. Máis dun trazo persoano converxe neste personaxe, atafegado de lecturas e lembranzas, dotado dunha impresio-nante lucidez intelectual, irónico e sen-sible descrido e entusiasta á vez.

La cabeza perdida de Damasceno Monteiro amosa unha axeitada alternancia de acción e reflexión, de desenvolvemento dun acontecer externo coa súa carga de suspense e misterio e de afondamento interior nos personaxes. Estamos perante unha novela dun escritor madurecido, que narra con axilidade e dominio e que sabe mante-lo interese do lector. En suma, unha excelente obra, chea de atractivos, dun auténtico mestre da literatura do noso tempo.

Luís Alonso Gírgado
Centro de Investigacións Ramón
Piñeiro
Santiago de Compostela





Título: *Los cuadernos de don Rigoberto*
Autor: Mario Vargas Llosa
Editorial: Alfaguara
Núm. pp.: 384
Tamaño: 21 x 14

A aparición de *Los cuadernos de don Rigoberto*, última novela de Mario Vargas Llosa, suscita polo menos dúas reflexións: a actualidade do erotismo como materia literaria e a constancia da capacidade creativa dun escritor que, como Vargas Llosa, ten xa ben acreditada a súa condición de narrador e a súa proxección internacional entre un amplísimo e diverso público lector.

Cómpre dicir que xa co *Elogio de la madrastra* (1988) o escritor entraba de cheo no terreo da narración erótica, terreo recentemente explorado por narradores hispanoamericanos como Denzil Romero, Dante Bertini, Mayra Montero entre outros. Doutra banda, o erotismo aparecía en obras anteriores de Vargas Llosa (con frecuencia mesturado co humorismo) como *Los cachorros* ou, sobre todo, *Pantaleón y las visitadoras*.

Pois ben, *Los cuadernos de don Rigoberto* constitúe unha prolongación e expansión —por tema e personaxes— do *Elogio de la madrastra*.

Este novo *tour de force* sitúa como protagonista central a don Rigoberto, que tenta superar un presente de soitude e dor, afastado da súa amada Lucrecia e obsesionado en eróticos exercicios imaxinativos que son para el “hermosa creación de ficciones animadas, de carnales fantasías, en que participan por igual el cuerpo y el espíritu” (p. 290). Acérrimo defensor da plena e radical liberdade do individuo, individualista sen concesións e detractor de calquera manifestación supraindividual (premio, clase, sociedade, sindicato, grupo ou colectividade), don Rigoberto, epicúreo ata o límite e anarquista pola súa actitude antisocial, forxa escenas eróticas para calma-la súa angustia, para enche-lo seu presente baleiro e solitario.

Outra liña da narración é a integrada polas visitas “celestinescas” de Fonchito á casa da súa madrastra, Lucrecia, que son parte do conxunto de estratexias para conseguila aproximación e reconciliación dos amantes. A tal propósito coadxuvan os anónimos e

as misivas epistolares. Estas últimas están atravesadas por elementos irónico-humorísticos e revelan a visión hedonista da vida que defende don Rigoberto, ó tempo que amosan o seu rexeitamento da sociedade e a apoloxía do individualismo.

As fantasías eróticas de don Rigoberto e as visitas de Fonchito están ateigadas de referencias culturais, literarias e pictóricas en particular. As pasaxes de tipo epistolar constitúen unha defensa do dereito do home á felicidade e do erotismo como orixinal creación do home culto e intelixente. En síntese, esta novela de Vargas Llosa constitúe unha alegación a prol do gozo do pracer, evidencia unha cosmovisión epicúrea e teima na afirmación da validez da existencia do individuo, enfrontado a todo o que atente contra a súa plenitude vital en liberdade.

Novela amena e divertida, *Los cuadernos de don Rigoberto* configura

a súa historia nunha estrutura integrada por varias liñas narrativas que se completan e ensamblan con perfección. As claves eróticas, adubias de humor, son parte esencial pero non única dunha novela que contén unha perspectiva, unha visión da existencia, do home e do erotismo como manifestación da cultura, intelixencia e imaxinación do ser humano. Estamos ante unha novela que enriquece e prestixia un xénero de hoxe e de sempre, aínda que en diversas épocas as manifestacións do mesmo pasaran desapercibidas, silenciadas e ata prohibidas. A madurecida arte narrativa de Vargas Llosa ten aquí, unha vez máis, un inescusable punto de referencia e a súa frescura imaxinativa unha nova patentización.

Luís Alonso Girgado
Centro de Investigacións Ramón
Piñeiro
Santiago de Compostela





Título: *La irrealidad literaria*
Autor: Daniel Innerarity
Editorial: EUNSA, Pamplona, 1995
Núm. pp.: 167
Tamaño: 11 x 17

Daniel Innerarity, profesor de historia da filosofía na Universidade de Zaragoza, afonda neste libro no concepto da irrealidade que caracteriza a experiencia literaria, pero non a irrealidade como contraposta ós feitos, senón como dotadora dunha nova profundidade e dun novo sentido, de xeito que a ficción poética completa e transcende a realidade mesma.

En primeiro lugar, o autor analiza o vencello que existe entre a filosofía e a literatura, dende o momento en que a literatura ten que colaborar coa estética filosófica para profundar na súa propia significación cultural e, por outra banda, a filosofía non se comprende totalmente a si mesma se non aclara a súa relación co saber narrativo. Así mesmo, en tanto que dúas formas de mira-la realidade, a plenitude á que aspira a filosofía vencéllaa co ideal da representación literaria, xa que ás veces a poesía é a única forma de se referir a determinados aspectos inefabes e non utilitaristas da realidade.

A seguir relátase o valor cognoscitivo atribuído á literatura durante o mundo homérico grego e cómo, posteriormente, a filosofía se afirmou autonomamente para, deste xeito, cuestiona-la pertinencia do saber poético. O axioma epistemolóxico dos filósofos dos séculos VI e V a. C. de que a verdade só pode ser investigada e non revelada destrúe o fundamento da vella concepción da poesía como infundida polos poderes superiores; sen embargo, a poesía seguiu produciendo e foi adquirindo unha renovada significación como contraposición ó pensamento racional, e o poeta defendeuse ó afirmar que a literatura contén as verdades xerais sobre a condición humana. A poesía pasou a ser obxecto da *Poética*, ciencia encargada de limitar e de xustificar filosoficamente a poesía (o mesmo Aristóteles define na *mimese* unha forma de coñecemento estético comparable ó coñecemento científico). En definitiva, a poesía reconeceuse como ficción e o poeta converteuse no autor e no inventor da súa obra.

Neste sentido, a ficcionalidade é o resultado do saber acerca da poesía e a civilización occidental foi autonomizando progresivamente a arte, de xeito que un produto poético e artístico é inválido empiricamente, pero válido esteticamente. Este paradoxo resólvese gracias ó saber sobre as ficcións, que permitiu que a poesía non se perdesse xunto coa fe á que adoitaba servir. O home moderno aprecia como ficción poética o que antano tivera o rango de verdade filosófica e teolóxica porque a modernidade conseguiu diferenciar entre a linguaxe estética e a linguaxe ordinaria. A ficción restitúe o sentido perdido, desvalorizado e recordado que supón a ilusión e o imaxinario artístico, fenómeno que reflicte o desdoubramento dos mundos que supera á conciencia unidimensional. Poderíase dicir que o mundo moderno desmitoloxiza, por unha banda, pero sente nostalxia da capacidade sintética e integradora do mito, pola outra.

Deste xeito, o traballo filolóxico enche os baleiros xurdidos como consecuencia da desaparición da fe nas musas, xa que a función da filoloxía é facer comprensibles as obras cognoscitivamente superadas. O filólogo pertence á orde burguesa e fai aceptables para esa orde as ideas e as formas de expresión tan pouco burguesas como son a arte e a poesía. O intérprete está entre o mundo imaxinario e o real: na obra de arte existe unha vida de segunda orde só

comprensible mediante a conciencia da ficcionalidade.

Daniel Innerarity dedica un capítulo deste estudio á fenomenoloxía da lectura e reflexiona sobre o feito de ler, seguindo o punto de vista da estética da recepción (Hans Robert Jauss), disciplina que estudia as formas de apropiación da literatura por parte dos lectores. O autor apunta que, co nacemento da literalidade, xorde a posibilidade de substraerse á inmediatez e á espontaneidade da comunicación oral, e o lector pasa a ser intérprete, é dicir, a desenvolver unha tarefa hermenéutica. A lectura supón un pensamento activo, unha ampliación da capacidade crítica e unha reflexión sobre os contidos, de xeito que a lectura privada foi un elemento primordial no proceso da configuración da subxectividade moderna.

Nun apartado titulado “La verdad de las mentiras”, o profesor Innerarity analiza o concepto de verdade do discurso narrativo proposto por Hegel e seguido pola estética máis influente do século XX (Heidegger, Adorno, Gadamer, Ricoeur, etc.). A arte perdeu a súa eficacia cultural na era moderna a cambio dunha cómoda situación ornamental; fronte a esta trivialización da literatura, Nietzsche reclamou os dereitos da fabulación usurpados no nome da verdade obxectiva, dado que o coñecemento constitúe unha ficción con éxito, un relato convincente ó que

non lle corresponde ningunha verdade, senón que é dotado de sentido artificialmente.

A estéril contraposición entre o discurso da verdade obxectiva e o da ficción supérase ó comprobar que as ficcións son susceptibles dunha verosimilitude recoñecible no seu rendemento cognoscitivo cando explora as posibilidades humanas. A única razón de ser da literatura consiste en dicir aquilo que tan só a literatura pode dicir, isto é, esclarecer narrativamente a problemática da vida aventurándose

no eido das posibilidades humanas. A articulación narrativa do tempo é o que converte o movemento cego en tempo humano, para introducir unha lóxica na mera sucesión e un límite na extensión indeterminada, polo que o saber narrativo segue presente, así mesmo, na filosofía moderna.

Jesús-Antonio Rodríguez Blanco
Centro de Investigacións Ramón
Piñeiro.
Santiago de Compostela





Título: *Aproximación a los textos narrativos en el aula*
Autora: Luisa Juanatey Dorado
Editorial: Arco-Libros, Madrid, 1996
Colección: Cuadernos de Lengua Española
Núm. pp.: 93
Tamaño: 21,5 X 15,5

Partindo da teoría da aprendizaxe significativa e, fundamentalmente, da experiencia cotiá na aula ó longo de anos e de moi variados destinos, a autora pretende acabar co prexuízo de que os textos clásicos están escritos para un público ilustrado; mostra como conseguir que os alumnos de 1º de bacharelato aprecien o que de valioso hai nun texto literario e ofrece unha orientación para que elaboren os seus comentarios de texto non con fórmulas fixas, senón con criterios persoais. Nunha palabra, a profesora Juanatey trata de achega-la literatura clásica ós adolescentes, convencida como di estar de que aínda é posible educa-lo gusto nas aulas de secundaria.

A autora é profesora de lingua castelá e literatura no Instituto La Mola de Novelda (Alacante). Antes foi profesora do Departamento de Lingua Española da Facultade de Filoloxía de Compostela, onde cursou a carreira, e profesora de diversos centros de bacharelato de Andalucía, País Vasco, Galicia e Madrid, así como colaboradora da

UNED de Madrid ou da Universidade de Toulouse-Le Mirail.

O libro está dividido en dúas partes ben diferenciadas. Na primeira, que abrangue os catro primeiros capítulos, preséntase unha introducción completa e sinxela sobre a narración. Partindo da descrición do feito de narrar, do seu carácter universal, omnipresente e cotián, diríxese á narración literaria na que os elementos narratolóxicos básicos, *inventio*, *dispositio* e *elocutio* xorden como guía para o narrador novel que se decata da necesidade de dar *forma* á súa necesidade de contar e para o lector principiante de narracións que queira ir valorando de maneira crítica as súas lecturas. E todo tratando de fundi-la máxima clásica da finalidade da literatura: *prodesse aut delectare*. De maneira cervantina, a profesora móstralles ós seus alumnos que o aproveitamento da lectura está no deleite, ou mellor dito —segundo a Barthes— no seu gozo, nivel no que se saborean os textos non só como formas literarias, senón tamén como vías

de coñecemento e apertura ó mundo. De aí a necesidade de acudir ós clásicos.

A segunda parte do libro está dedicada ó conto e á novela. Do conto, da lenda e do mito fai unha breve presentación subliñando aqueles aspectos máis destacados: os trazos formais e temáticos, a diferenza entre o conto folclórico e literario, a presenza do mito na fala viva, o carácter verosímil ou inverosímil, diferenciado do verdadeiro ou falso, etc., tratando de incorporar-las reflexións das lecturas ó caudal léxico do alumnado e lograr un aumento do seu dominio da variedade culta da lingua. Da novela fai un repaso tradicional dos seus aspectos fundamentais: a diferenza entre historia e argumento, o tempo, os personaxes, o espazo, etc., sen entrar en análises máis complexas nas que teñan cabida a focalización, o narratorio, ou as variedades textuais. É, pois, unha guía de lectura ó servizo das necesidades da aula de secundaria.

O traballo remata cun breve vocabulario de termos que se poden empregar na realización dun comentario de texto. A profesora guía o alumnado facilitándolle substantivos, verbos ou adxectivos que poderán servir para referirse ás accións dun relato, á actitude do narrador, do seu talante, do estilo da súa prosa, ás accións e carácter dos personaxes, etc. Un modelo de exercicios de comentarios guiados,

coas súas respostas e unha lista de lecturas propostas de contos, lendas, mitos e novelas completan a obra. O modelo de comentario é necesariamente breve xa que a autora anuncia un segundo volume no que presentará unha selección de textos e exercicios de comentario nos que fará fincapé nos seus aspectos elocutivos, como base dunha aprendizaxe lingüística. Nada hai que obxectar tampouco ás lecturas, ás que loxicamente poderían engadirse mil máis.

Unha observación sobre o estilo escollido pola profesora Juanatey para presenta-lo que ela cualifica de caderriño de aula. No prólogo confía en que sexa de utilidade para os profesores e para os alumnos das facultades de filoloxía que teñan como horizonte profesional o ensino, pero o narratorio de todo o texto desta *Aproximación a los textos narrativos en el aula* é o alumnado, como sinal de gratitude por tódolos anos compartidos. Pero quizais non todo o texto ten o mesmo destinatario; o “desocupado lector” con que literariamente comeza a súa clase non parece o alumno, senón máis ben o compañeiro profesor que se dispón a asistir a unha impecable clase de secundaria. A autora ofrécelles ós compañeiros non só unha valiosa guía, senón que lles presta tamén a súa voz coma se unha vez alcanzado o *ton* necesario para gañalos mozos e mozas para a narrativa quixera xenerosamente compartilo.

No fondo parece haber unha desconfianza sobre as posibilidades de ensinar realmente a literatura. Máis ben semella latente o sentir de que a literatura *se contaxia* e que para tal mester son necesarios o entusiasmo

docente e a paixón e cultura lectoras que destila este caderniño.

Joaquín Sueiro Justel

Escola Universitaria do Profesorado
Pontevedra. Universidade de Vigo





Título:	<i>Actitudes lingüísticas en Galicia</i>
Autor:	Manuel González González, (dir.)
Editorial:	Seminario de Sociolingüística, Real Academia Galega, A Coruña ¹ , 1996
Núm. pp.:	600
Tamaño:	25 x 17,5

O traballo que hoxe presentamos constitúe o colofón do macroproxecto levado a cabo polo Seminario da RAG. Lembremos que no ano 1994 aparecía o primeiro volume do Mapa Sociolingüístico Galego, co título *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*; un ano máis tarde ve a luz o segundo volume que levaba por título *Usos lingüísticos en Galicia* e complétese este amplo e exhaustivo estudio da nosa situación lingüística con este terceiro volume onde se recollen as actitudes, crenzas e prexuízos da poboación galega no ámbito lingüístico.

Salientaremos en primeiro lugar a magnitude da mostra coa que se traballou, 38.897 entrevistas compostas por un cuestionario de 148 preguntas que recollen datos de carácter sociolóxico, comportamento lingüístico dos entrevistados, as súas opinións, actitudes, etc.; pero tamén resulta interesante a

estratificación da mostra segundo a idade e o sexo, e a súa distribución xeográfica, pois están incluídos tódolos concellos de Galicia.

O volume que hoxe presentamos atópase constituído por unha detallada explicación da metodoloxía, a presentación da xustificación e os obxectivos deste terceiro volume do mapa; para dar paso logo a un extenso corpo central, o capítulo terceiro, onde se recolle unha descrición das análises e a exposición dos resultados de diversos obxectos actitudinais. Ese amplo capítulo central aparece constituído por oito apartados onde se tratan as actitudes da poboación cara a diversos aspectos vencellados á situación lingüística galega; a continuación iremos vendo cáles son estes de xeito máis detallado. O primeiro apartado 3.1 (Algunhas consideracións teóricas sobre as actitudes) presenta unha introducción teórica xeral

¹ Os autores do traballo son Lucía Domínguez Seco, Manuel Fernández Ferreiro, Fernando Fernández Ramallo, Montserrat Recalde Fernández, Gabriel Rei Doval, Mauro Fernández Rodríguez (coord.) e Modesto Rodríguez Neira (coord.). No período 1990-94 o director do Seminario de Sociolingüística foi Guillermo Rojo.

sobre as actitudes lingüísticas; no apartado 3.2 (Unha medida xeral das actitudes), tras unha descrición estatística básica, onde se nos ofrece a desviación típica e a moda de cada unha das variables estudiaadas, examina os resultados obtidos na análise da variable denominada “Actitude lingüística xeral”, constituída mediante a agrupación de diferentes variables.

No apartado 3.3 (Actitudes cara ó uso do galego no ámbito escolar) afróntase xa unha descrición máis detallada das actitudes. De xeito que a análise da actitude ante o emprego do galego na escola aparece fragmentada en tres apartados que corresponden a tres puntos de vista diferentes: (1) indaga acerca da actitude sobre a lingua máis axeitada para as clases, (2) describe a actitude ante o feito de que o galego sexa a lingua habitual da escola e (3) indica cales son as preferencias lingüísticas nas aulas. No medio escolar, máis da metade da poboación considera que o galego e o castelán son linguas igual de apropiadas para utilizar como medio vehicular da docencia en tódalas materias. Sen embargo, da porcentaxe restante, mentres arredor dun 15 % cre na maior aptitude do galego, aproximadamente o 30 % coida que o castelán é o máis axeitado para dispensa-las clases. Non obstante, destacaremos que a menor idade está asociada cunha actitude máis favorable cara ó galego. Tamén se advirte que os castelanfalantes se diferencian por aceptaren en menor grao este uso;

sen embargo, os que utilizan nalgunha medida o galego son maioritariamente partidarios da galeguización do ámbito académico, observándose un aumento desta actitude positiva canto maior é a competencia en galego e menor a idade dos informantes.

O apartado 3.4 abrangue a análise das actitudes cara á utilidade do galego e do castelán, o uso, a transmisión e o futuro da lingua galega. Arredor dun 60 % da poboación estima que galego e castelán son igual de útiles; a porcentaxe crece a medida que diminúe a idade dos entrevistados; ademais, quen estudiou galego na escola considera en maior medida cós demais que as dúas linguas son igual de útiles. Polo que se refire ó uso dunha e outra lingua, cál deberían falar os galegos e a evolución do emprego do galego nos últimos anos, as enquisas indican en primeiro lugar que moi poucos entrevistados se manifestan a favor de que se empregue só o castelán, prevalecendo o galego ou o uso bilingüe. Polo que respecta á evolución en canto ó maior ou menor emprego do galego, observamos que a maioría da poboación considera que este aumentou nos últimos anos. Os resultados das entrevistas indican tamén que a actitude ante situacións comunicativas nas que os falantes se dirixen a alguén nunha lingua e o interlocutor contesta no outro idioma son consideradas pola maioría dos entrevistados como ‘algo indiferente’, o 40 %, mentres que a idea de ‘ser de

mala educación' é a opinión minoritaria. Obsérvase, sen embargo, unha tendencia xeral a valorar máis positivamente o feito de seren contestados en galego cando inician un diálogo en castelán có de seren contestados en castelán cando falan en galego. Polo que respecta á transmisión lingüística, un 72% dos entrevistados opina que os nenos débenselles de aprende-las dúas linguas, un 21,45 % pensa que só o galego e só un 6,6 % opta polo castelán unicamente. Tamén se recollen datos acerca da lingua que se debe usar cos nenos en relación coa empregada habitualmente polos pais: recóllese unha actitude en xeral favorable a que os pais castelanfalantes lles falen galego ós seus fillos, mentres que é xeral o rexeitamento de que os pais galegofalantes se dirixan ós pequenos en castelán. Estas actitudes positivas para o galego vense incrementadas canto menor é a idade e máis elevados son a clase social e o nivel de estudos, así como a medida que aumenta a competencia lingüística en galego e a súa presenza como lingua inicial ou habitual.

A opinión maioritaria acerca do futuro lingüístico de Galicia é que o galego será a lingua predominante, aínda que non se ve verosímil que sexa a única falada na nosa Comunidade. Só un 10 % considera que o castelán chegará a falarse máis có galego, fronte a un tercio dos entrevistados que pensa que as dúas serán igualmente utilizadas. As opinións máis positivas recóllense nos

grupos de idade intermedia, nos pertencentes ás clases baixa ou media-baixa, nos residentes no rural e entre os que teñen esta lingua no seu repertorio, sexa como inicial ou habitual.

No apartado 3.5 (Lingua e identidade), os autores ocúpanse de cuestións sobre a identidade lingüística, de grande relevancia para determinala vitalidade das linguas. No que se refire a cá l é a lingua dos galegos, máis da metade da poboación pensa que a nosa lingua é o galego; aumenta a porcentaxe nos grupos de idade máis novos e nos habitantes non urbanos, de xeito que canto maior é a presenza do galego como lingua habitual ou inicial, máis elevada a competencia neste idioma e maior é tamén a tendencia a consideralo como a lingua dos galegos. Por outra parte, para un 62,3 % dos entrevistados, o ter nacido en Galicia é o que máis contribúe a ser considerado galego; para un 21,4 % será o traballar aquí e para un 16,3 % será fala-lo galego. Esta última identificación é maior canto menor é a idade do entrevistado, máis elevado o seu nivel de estudos e máis alta a súa clase social, ou naqueles profesionais que posúen unha maior preparación académica, sorprendentemente naqueles grupos que menos utilizan o galego. Aínda que tamén é maioritaria esta resposta canto maiores son as competencias orais e especialmente escritas. Advertimos, non obstante, que esta importancia relativa do galego na concepción

da galeguidade segundo a opinión dos entrevistados non quere dicir que sexa visto como pouco relevante para a identidade colectiva, pois un 71,2 % dos galegos pensa que se se deixase de fala-la nosa lingua perderíanse a cultura e identidade de Galicia, idea moi consolidada entre os máis novos, nas persoas con maior nivel de estudos e nas clases sociais elevadas.

No apartado 3.6 (Prexuízos lingüísticos) explícase como a maior parte dos prexuízos estudados están escasamente instalados na nosa poboación. Advirtamos, sen embargo, que a percepción do galego mudou moito nos últimos anos e a mostra estudia datos actuais; ademais carecemos de estudos sobre a existencia de prexuízos no pasado. Sinalaremos por outra parte, que a penas existen diferencias entre as opinións que manifestan os distintos grupos sociais, en xeral a xente non asocia nin o galego nin o castelán coa mellora social, as mellores calidades do individuo, etc., aínda que si se amosan máis en desacordo cos prexuízos estudados as persoas de clase social media ou media-alta, os menores de 45 anos e as persoas que posúen estudos medios ou superiores.

Baixo un rechamante título, o apartado 3.7 (A responsabilidade da normalización) analiza a variable referida á normalización. Partindo de oito entidades que puideran ser responsables na tarefa normalizadora, puntuando

nunha escala de 1 a 5, os entrevistados pensan que o maior compromiso teno a Xunta 4,51 %, seguida dos concellos 4,27 %, pero tamén os intelectuais, o ensino e os pais, e é menos relevante a responsabilidade atribuída ós medios de comunicación e as empresas 4 %. A máis baixa corresponde ó Goberno Central cun 2,69 %. Segundo os grupos sociais, a tendencia é atribuír maior responsabilidade a medida que a idade é menor e aumenta o nivel académico, así como canto maior é a presenza do galego como lingua inicial ou habitual, é máis completa a competencia.

Xa no último apartado 3.8 (Outras actitudes lingüísticas), trátanse os posibles cambios en canto á estima da lingua, a súa importancia e o grao de semellanza que atopaban os entrevistados entre o galego que eles falan e o dos medios de comunicación, e cál era a súa avaliación destas dúas variantes. Recóllese maioritariamente nos resultados que o aprecio polo galego nos últimos anos se mantivo ou aumentou; tan só un 3,1 % pensa que diminuíu. Tamén se recolle como maioritaria a opinión de que o tema da lingua é unha cuestión importante. As opinións son menos unánimes en canto á percepción de similitudes entre o galego dos medios de comunicación (radio e televisión) e o propio; un 51,3 % dos entrevistados pensa que son bastante ou moi distintos, un 32,6 % xulga que as semellanzas non son moi grandes e un 16,1 % atopa analoxías importantes.

Por grupos sociais observamos que os máis novos, os de maior nivel de estudos e os habitantes no ámbito urbano perciben un parecido maior. Polo que se refire á calidade do galego, observamos que prevalece unha avaliación moderadamente favorable da calidade do galego da súa zona 3,03 % e mesmo do da TV 3,42 %. E este xuízo mellora conforme aumenta a idade dos entrevistados, a clase social é máis baixa, é habitante do rural ou aumenta a súa competencia lingüística en galego. Para o galego propio as diferencias grupais diminúen ou son irrelevantes.

Resumindo, a análise dos resultados das variables actitudinais manifesta un incremento da favorabilidade conforme diminúe a idade dos entrevistados; tendo en conta os datos dos anteriores volumes do Mapa Sociolingüístico onde se rexistraba unha perda interxeracional na transmisión e no uso da lingua, este feito cobra maior importancia, pois reflicte unha diverxencia entre a práctica e as actitudes lingüísticas que deberá ser atendida á hora de deseña-las accións planificadoras. Pero tamén é un bo indicador do estado da cuestión a distribución segundo a idade pois sinala cáles son as tendencias evolutivas, que parecen apuntar que a evolución actual discorre cara á diminución do galego como lingua inicial e habitual, pero tamén indica unha

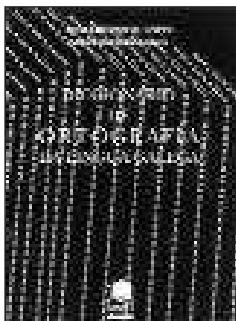
mellora das actitudes ante a nosa lingua. Este último proceso ten unha importancia decisiva na pervivencia dun idioma. Por todo o exposto, reiteramos que este traballo deberá se-la base de onde arrinque a futura planificación lingüística en tódolos ámbitos.

Completan o libro tres apéndices: (1) os mapas que presentan topograficamente as diferencias actitudinais por sectores, (2) a distribución das frecuencias das variables analizadas, por Galicia e os seis sectores seleccionados e (3) a reprodución do cuestionario utilizado para o estudo.

É de xustiza pois, loar este volume froito dun traballo serio e rigoroso que non só nos dá a coñecer tódolos axentes implicados no proceso de normalización do galego e cal é realmente a situación na que nos atopamos; senón que tamén nos proporciona unha cantidade inxente de datos sistématicos e fiables que nos permiten contrastar e revisa-los estudos parciais feitos ata o de agora, e mesmo constitúen unha base sólida para futuras investigacións.

Teresa Monteagudo Cabaleiro
Centro de Investigacións Ramón
Piñeiro
Santiago de Compostela





Título:	<i>Diccionario de ortografía da lingua galega</i>
Autores:	Benxamil Dosil López e Xesús Riveiro Costa
Editorial:	Fontel Edicións, A Coruña, 1996
Tamaño:	16 x 22

No longo camiño da normalización lingüística queda un considerable labor por facer e moitas leiras nas que traballar. Non hai moito só cabía recorrer a unha gramática de referencia —a de Ricardo Carballo Calero—, que pouco máis tarde foi complementada polo método de aprendizaxe *Galego 1, 2 e 3* do Instituto da Lingua Galega. Nos últimos anos o avance foi considerable e hoxe non podemos dicir que esteamos desprovistos de instrumentos de referencia que nos sinalen o camiño do que é correcto e do que non o é. Con todo e iso, o labor por facer é tan grande que por veces os especialistas non deben saber moi ben onde botar man e non dan feito a atallar lumes e a resolver urxencias. Por iso o noso idioma aínda non pode presumir de ter suficientemente cubertas as necesidades básicas de gramáticas e dicionarios, eses piares básicos nos que se sostén a escrita.

Non obstante, con toda a importancia que teñen, gramáticas e dicionarios non dan recollido todas aquelas

cuestións que na práctica diaria lle xorden a calquera persoa que se teña que enfrontar coa redacción dun texto. ¿É correcto poñer un punto despois de interrogación? ¿Cando se usan as comiñas? ¿Como se fai a partición das palabras en final de liña? ¿Cando se usan as maiúsculas? Velaí algunhas preguntas que todos nos fixemos algunha vez e para as que non sempre tivémo-la opotunidade de atopar unha resposta inmediata.

Este oco que existía no galego vén enchelo o *Diccionario de ortografía da lingua galega*. Como todo manual de ortotipografía, é un instrumento de traballo imprescindible en calquera lingua de cultura.

Estructurado coma calquera dicionario convencional, as entradas deste libro, presentadas por orde alfabética, remítennos a tres tipos de aspectos. Por unha parte temas puramente ortográficos como o uso correcto do *b* ou do *v*; tamén abranguen aspectos gramaticais como as contraccións, a sílaba, o acento;

e finalmente entradas máis claramente ortotipográficas como o uso da cursiva e da negra, a utilización das comiñas ou os signos de puntuación.

Non é raro ver escritos nos que non existe unha uniformidade de criterios en múltiples aspectos imprescindibles desde o punto de vista formal. É o caso, por exemplo, das maiúsculas e as minúsculas, que teñen no dicionario un tratamento exhaustivo. Moi interesante é a entrada *abreviatura*, na que se inclúe unha lista das abreviaturas de uso máis frecuente; a entrada *sigla* na que desgraciadamente non se pode face-lo mesmo por cuestións obvias de espazo, pero que senta as bases teóricas desta formación léxica e a diferenza co acrónimo; ou a entrada *estranxeirismo*, na que aparece unha completa lista dos principais estranxeirismos acabados de incorporar ó galego. Dedicán os autores varias páxinas á palabra *símbolo*, que estudian polo miúdo e ofrecen completas listas de símbolos de elementos químicos e de moedas.

Non faltan na obra aspectos ben importantes e de uso común na práctica diaria como información sobre a elaboración das bibliografía ou das citas.

O dicionario remata cun índice alfabético de entradas e cun exhaustivo índice alfabético de palabras que axuda enormemente o usuario nas súas consultas.

O *Diccionario de ortografía da lingua galega* é unha ferramenta de grande axuda que sabemos apreciar no seu xusto valor tódalas persoas que nos temos que enfrontar con frecuencia á elaboración dun texto escrito. Ferramenta de traballo tan imprescindible como un dicionario léxico, o seu carácter eminentemente didáctico e a meritória claridade de exposición que os autores lograron, así como a facilidade de localización dos temas, axudan a utiliza-lo idioma con precisión e propiedade.

Un lingua é algo vivo que un pobo tarda séculos en construír e que a cada paso se vai enriquecendo coas achegas dos que veñen detrás. Da utilización que del fagamos depende a súa supervivencia e que poidamos legarlle-lo intacto ós nosos descendentes.

Xavier Senín
Consellería de Cultura



***CORRIXE*, UNHA NOVA MANEIRA DE PRESENTA-LA ORTOGRAFÍA GALEGA**

Os afeccionados galegos á informática estamos de en hora boa. Coa aparición de *Corrixe* todo galego usuario dun ordenador que empregue un procesador de texto de Microsoft Word (Windows 95 e Windows NT), Word Perfect ou Macintosh poderá facer uso da opción de corrección ortográfica do seu procesador de textos, xa que por fin existe a opción de corrector galego. Recordemos que con anterioridade contabamos co corrector e diccionario de sinónimos *Allegue CB*, ferramenta que soamente era compatible cos procesadores de textos Wordperfect 5.1 DOS, 5.1 e 5.2 Windows, 6.0 DOS e 6.0 Windows. Daquela informábasenos do proxecto de creación dun programa corrector de ortografía e de sinónimos que podía ser compartido e utilizado polas aplicacións fundamentais de Windows, Wordperfect, Word, Excel, Ami Pro, etc.

Motivacións de orde económica, como a inexistencia dun amplo potencial de mercado en lingua galega, e as peculiaridades do noso idioma, que

impiden que os correctores concibidos cunha mentalidade saxona funcionen axeitadamente, provocaron a tardanza na aparición desta fundamental ferramenta informática.

O problema principal que os realizadores deste novo diccionario, José F. Álvarez Rodríguez e M^a Jesús Domínguez Martínez, atoparon foi que a maior parte dos correctores empregan un método consistente na comparación das palabras do texto que se vai corrixir coas almacenadas nunha lista. Así, se o termo figura na lista, é correcto; e, se non figura, é incorrecto. Este sistema funciona co vocabulario xeral, mais non é operativo coa corrección das formas verbais, e moito menos se estas aparecen coa segunda forma do artigo e os pronomes enclíticos.

Con este novo corrector o equipo lingüístico do Instituto da Lingua Galega dirixido por Antón Santamarina Fernández e formado por Manuel González González e Rosario Álvarez Blanco resolveu ese problema, o cal

supón un grande avance tanto no campo da normalización lingüística como no da tecnoloxía informática, gracias ás técnicas empregadas para a comunicación entre aplicacións e o recoñecemento de formas verbais. Así pois, a partir de agora contamos cun programa que pode verificar ata 5.000 palabras por minuto pensado para resolver especificamente os problemas da lingua galega sen favorecer ou discriminalas necesidades dos distintos grupos de usuarios potenciais.

O corpus léxico de partida é o *Vocabulario ortográfico da lingua galega* (VOLG) elaborado no ILG e como consecuencia goza do prestixio deste centro de investigación. A partir do mencionado corpus creáronse os plurais dos substantivos e adxectivos e engadíronse diminutivos e outros derivados, co que se obtivo un total de máis de 100.000 entradas. Á parte, incluíuse tamén unha lista de nomes propios e topónimos. Ademais o ILG supervisou directamente todo o proceso de creación do *sistema experto* na verificación de formas verbais, para conseguir que entre os moitos millóns de combinacións matematicamente posibles só considere válidas aquelas que se atopan entre os 28 millóns que si son correctas na nosa lingua.

Como novidade, o presente corrector preséntase de maneira independente do procesador de textos, pero capaz de comunicarse con el, e así pódese mante-

-la coherencia á hora de corrixir. Ademais corrixe formas verbais conxugadas e con enclíticos sen que se detecten como erróneas formas verbais correctas, discriminando as que son lingüísticamente posibles das que non o son.

Outro dos trazos salientables é a posibilidade que ten o usuario de engadir palabras nun principio non contempladas e así mesmo presenta a novidade de organiza-las palabras engadidas en orde alfabética, de xeito que non perde velocidade de busca por moitas voces que se lle engadan. Con este método pódese manter unha velocidade de verificación de ata 5.000 palabras por minuto independentemente do tamaño da lista do usuario.

Polo que respecta ó manexo do corrector apuntemos que a instalación consiste unicamente en copia-la carpeta que contén o disquete no lugar que preferamos no noso disco duro. Para activalo corrector unicamente hai que facer un dobre clic sobre a icona *Corrige*.

Unha vez instalado comprobamos que o programa consta de varios menús. **Edición** que agrupa os apartados **nós** (información sobre os autores e a realización do corrector), **preferencias** (onde indicaremos qué procesador empregamos e se desexamos que a corrección comece no principio do documento ou no punto no que está situado o cursor), **vozes** (no que podemos modifica-lo vocabulario de usuario engadindo ou

eliminando palabras), **nomes** (diferénciase do vocabulario de voces ó ser capaz de considerar maiúsculas e minúsculas) e **principal** (vocabulario principal do corrector).

O menú **Acción** contén unha soa opción que cambia segundo o que esteamos a facer. No seu interior atopámonos cunha subdivisión. **Iniciar** fai que comece a corrección e **deter** para o mencionado proceso. Coa opción **substituír** cambiámo-la palabra errónea por outra e con **ignorar** saltámo-la palabra que se detectou como incorrecta sen incluíla nalgún dos vocabularios do usuario. **Marcas** permítenos pór unha marca na palabra detectada e así podemos remata-la corrección e despois volver para revisa-las marcas con máis calma. Finalmente, con **engadir** poderemos incluír novas palabras nos nosos vocabularios do usuario.

Noutra orde de cousas, indique-mos que *Corrixex*, como corrector ortográfico, non pode detectar usos incorrectos de palabras que ortograficamente sexan correctas. Este é o caso de voces que cambian de significado segundo leven ou non til, ou dependendo de onde o leven. Ademais, malia se realizar un considerable esforzo por incluí-la maior cantidade posible de voces, nunha lingua coma a nosa, que conta con mecanismos propios de formación de novas palabras, sempre faltarán algunhas. Por último, debemos



ter en conta que a extensión dos textos que queiramos corrixir debe ser adecuada á cantidade de memoria RAM de que dispoñamos no noso ordenador. A maior cantidade de memoria, maior pode se-lo documento. Se dispomos de pouca memoria, a mellor solución consistirá en dividi-los documentos moi longos noutros de menor tamaño.

En fin, a aparición de *Corrixex* pon á disposición dos galegos un instrumento rigoroso e fiable para todo aquel que teña interese en escribir correctamente, á vez que constitúe unha importante aportación ó proceso de consolidación da lingua estándar en tódolos ámbitos da vida social.

Luis Alonso Girgado
Centro de Investigacións
Ramón Piñeiro
Santiago de Compostela





Título:	<i>Falsi e falsari</i>
Autor:	Otto Kurz
Editorial:	Neri Pozza, Vicenza, 1996
Núm. pp.:	393
Tamaño:	21 x 14

1. A RELIQUIA COMO OBRA DE ARTE

Giovanni Bocaccio conta a hilariante historia dun caloteiro que vendía plumas de pavón coma se das do mismísimo arcanxo Gabriel se tratase. Que a historia non é unha invención do florentino próbo a existencia de tales plumas en relicarios de diversas igrexas. Non é infrecuente, ademais, atoparse con pinturas do gótico nas que os anxos portan ás feitas con plumas desta ave exótica. Un século antes, san Luís de Francia ordenara construí-la impresionante Sainte-Chapelle para a custodia de, entre outras reliquias, a Coroa de Espiñas. Pode abraiar que esta tivese máis valor có edificio que a albergaba. Pero todo isto ocorría nun momento non moi arredado daqueloutro no que os mosteiros e santuarios eran centros económicos de vital importancia; como sinalou R. W. Southern, “el mapa más revelador de Europa en estas centurias sería un mapa no de capitales

políticas y comerciales, sino de la constelación de santuarios, puntos de material contacto con el mundo invisible”¹. É dicir, as reliquias santas eran unha das principais fontes de prestixio e ingresos e, polo tanto, non é estraño que se roubasen ou falsificasen. P. Geary estudiou a práctica, terriblemente común, de roubos de reliquias (da que Diego Xelmírez foi, por certo, protagonista) no seu estupendo traballo *Furta sacra: thefts of relics in the central Middle Ages*, Princeton UP, 1990.

2. O ASCENSO DO ARTISTA E DA SÚA OBRA

A consideración social do artista na idade media non era especialmente elevada. A obra de arte a penas era valorada como tal, polo que daquela o concepto de orixinal e copia non existían, cando menos como hoxe o entendemos². Atopamos posibles excepcións como a do abade Suger de Saint-Denis,

¹ *La formación de la Edad Media*, Madrid, Alianza, 147.

² Véxase X. Barral i Altet, (ed.) *Artistes, artisans et production artistique au moyen âge*, París, Picard, 1986.

o “pai” do gótico, quen empregaba a cita ovidiana *materiam superabat opus* para lembrar que era máis importante o traballo do artífice có valor do material empregado na súa realización, idea que reaparece anos despois na obra de Chrétien de Troyes.

Cando o renacemento reivindicou que as artes visuais como froito dun proceso creativo e as insira no rango das liberais, medrará tamén o interese polo coleccionismo, aparecendo así os primeiros museos. Mais aquel será, tamén, o tempo das primeiras falsificacións claras de obras de arte.

Otto Kurz (1908-1975) é, a pesar da escasa importancia prestada á súa produción dentro das nosas fronteiras, un historiador da arte de excepcional calidade. Os seus únicos escritos accesibles ó público non especializado son o artigo “Julius von Schlosser. Personalidad, método y obra” —publicado inicialmente en italiano e disposto como introducción ó libro de Schlosser *El arte de la Edad Media*, Barcelona, Gustavo Gili, 1981— e o fermosísimo traballo feito en colaboración con Ernst Kris, *La leyenda del artista*, Madrid, Cátedra, 1982.

Seguidor de Julius von Schlosser foi, máis tarde, membro do imprescindible Warburg Institute. Entre as súas publicacións cómpre salienta-lo catálogo dos debuxos do barroco boloñés na colección do castelo de Windsor

(*Bolognese drawings of the XVII & XVIII centuries in the collection of Her Majesty the Queen at Windsor Castle*, Londres, Phaidon Press, 1955. Existe unha reedición con posta ó día da catalogación: Boloña, Nuova Alfa, 1988). Dada a terrible perda no incendio de hai uns anos, a compilación de Kurz faise agora fundamental.

A obra que estamos a comentar é un deses raros libros que, ó pouco de seren editados, se converten en referencia obrigada para calquera que desexe coñecer-los recantos do mundo da arte. E, a pesar disto, a súa consulta facíase pouco menos que imposible polas escasas reedicións (a primeira edición, *Fakes, a handbook for collectors and students*, Londres, Faber & Faber, 1948, foi reeditada en 1967 pola editorial neoiorquina Dover).

Kurz, facendo gala dunha abraiante erudición, traza un divertido repaso polas distintas mañas que os falsificadores de tódalas épocas empregaron para conseguiren os seus propósitos. Lonxe de ser unha aproximación xeral, o volume divídese en varias partes, cada unha delas dedicada a unha técnica artística; deste xeito estúdanse exemplos da pintura, a escultura, o mosaico, a miniatura, a ourivería, os tapices, os mobles ou a encadernación, entre outras.

Resulta extremadamente entretido saber das astucias do mozo Miguel

Anxo, aproveitadas polos propios Medici³; ler acerca da sorte dos falsos Van Gogh; coñece-los feitos de pícaros do renome de Van Meegeren, responsable de aumenta-lo magro catálogo de Veermer de Delft con falsificacións que penderían aínda das paredes de moitos museos de non ter que revela-lo seu segredo ante a acusación de colaborar cos nazis. Mais a obra ten outra virtude: hai no panorama editorial un nutrido número de dicionarios e introduccións ás técnicas artísticas, libros útiles, sen dúbida, pero desprovistos de todo engado, áridos, redactados cunha linguaxe monocorde e funcional. Pola contra, o traballo de Kurz é unha detallada análise dos procesos de elaboración dos obxectos artísticos e das súas mistificacións; rigorosa e amena, só é comparable nestas dúas

calidades a outro clásico, o que Rudolf Wittkower dedicou á escultura.

O presente volume constitúe un máis dos moitos exemplos que ofrece o envexable panorama editorial italiano: se o orixinal inglés ía apoiado en 95 ilustracións, a versión aquí reseñada leva 238, un esforzo digno de todo encomio sabendo dos custos de reprodución que isto significa. Como o propio editor sinala "è lecito affermare che si presenta ai lettori italiani non una traduzione del fortunato volume inglese, ma un'edizione affatto nuova, per l'ampliato contenuto e l'abbondanza della documentazione".

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo



³ O recente redescubrimento dunha posible obra de xuventude do artista florentino volve sacar á luz esta faceta pouco coñecida da súa biografía: C. Eisler, "Michelangelo and the Payne Whitney marble", *Apollo*, CXLVI (Outubro 1996), 7-13; K. Weil-Garris Brandt, "A marble in Manhattan: the case for Michelangelo", *The Burlington Magazine*, CXXXVIII, (outubro 1996), 644-59.



Título: *Shadows. The Depiction of Cast Shadows in Western Art*^{1*}
Autor: E. H. Gombrich
Editorial: National Gallery of Art, Londres, 1995
Núm. pp.: 64
Tamaño: 24 x 18

“Estendíase un baleiro de luz e un veo de sombra que ningún esforzo podía superar ou desgarrar” (V. Nabokov)

Xa pechado o libro, o lector sente roldar aínda as diferentes sombras que o acompañaron ó longo de tan peculiar viaxe: netas e ben definidas unhas; trémulas, desdebuxadas, outras; volumétricas nas pinturas de Masaccio e inquadantes nas obras de Giorgio de Chirico; teatrais as caravaggiescas; fascinantes, sempre, en Rembrandt.

A sombra. Lembro a sorpresa dos meus alumnos de arte cando lles comentei que na historia da pintura europea é practicamente unha acabada de chegar; pero a miña foi aínda maior ó recibi-la primeira nova da publicación da singular obra que agora comento.

Alguns estudiosos, como John Shearman, dedicáranlle xa unhas

poucas liñas²; pero, cando sir Ernst H. Gombrich elaborou unha exquisita selección de pinturas para unha mostra sobre o tema na National Gallery de Londres (26 de abril-18 xuño de 1995), estaba tamén a face-la primeira incursión seria e, ó mesmo tempo, o primeiro intento de divulgación dun motivo que pasa normalmente desapercibido.

Pódese dicir que, entre a decadencia da arte clásica e os comezos do século XV, as sombras —do mesmo xeito cá perspectiva— non existen na pintura occidental. Masaccio, na Florencia da primeira xeración do *Quattrocento*, ou Robert Campin, polas mesmas datas en Flandres, merecen a consideración de pedras miliars dunha arte preocupada pola representación da sombra e, polo mesmo, dunha nova realidade pictórica na que, por primeira vez en séculos, os obxectos e as figuras cobran unha calidade case tanxible.

1* Calquera cita do libro é tradución do autor da presente reseña.

2 *Only Connect... Art and the Spectator in the Italian Renaissance*, Nova Jersey, Princeton UP, 1992.

Sen embargo, a seguinte xeración parece renunciar a tal conquista. Como explica Gombrich, isto debeuse a que as sombras netamente proxectadas no chan ou nas paredes eran consideradas “un molesto elemento de distracción nunha composición polo demais coherente e harmoniosa”. Leonardo da Vinci, quen no seu *Tratado de pintura* dedicou un copioso número de páxinas ó tema, recomenda non face-las sombras “finitas ou distintas, pois a túa obra ofrecería un aspecto leñoso”³. Tal prexuízo parece subsistir ata finais do século XVI cando o *tenebrismo* de Caravaggio faga uso delas como primordial medio expresivo. E, a partir daquel momento, pervivirá ata a nova busca dos “ismos” que rompen coa tradición moderna (curiosamente, a perspectiva e a sombra desaparecen —como reapareceran— outra vez case ó unísono).

O libriño lese dun tirón e coa mesma fruición ca cando nos mergullamos

nas páxinas da súa célebre *Historia da Arte*, certamente descrita por Neil MacGregor, director da National Gallery, como “o mapa dun inmenso país, co cal sentín a confianza de podelo explorar sen temor a extraviarme”. A brevidade e beleza do volume non pode senón traerme á mente a frase de Corot: “Experimentei esta mañá un pracer extraordinario ó ver de novo un cadriño meu. Non había nada nel, pero era encantador e estaba como pintado por un paxaro”.

Na contraportada reproducése un autorretrato do autor, mellor da súa sombra, destacada sobre unha vella rúa empedrada. Fotografía absolutamente “borgiana”, o que non fai máis que segui-la teoría do *decorum* do renacemento, época tan querida por Gombrich, constuindo o perfecto broche para tal eloxio da sombra.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo





Nos últimos anos, as contribucións da teoría feminista configuran un campo de investigación de grande interese académico e científico. Tense moito camiño andado desde a afirmación de Simone de Beauvoir de que a muller non nace senón que se fai, e a introducción de categorías analíticas como a de xénero ou a de diferenza sexual —por citar só dúas— contribuíron a enriquece-lo traballo teórico-crítico das mulleres e os debates arredor da modernidade/posmodernidade ou entre o feminismo da igualdade e o feminismo da diferenza.

Lonxe de constituír un corpo teórico sistematizado, o feminismo caracterízase por ser plural e diverso e, no ano 1989, un grupo de investigadoras da, daquela, Universidade de Santiago, consideran chegado o momento de analizar cal é o estado da cuestión para poder proseguir co compromiso, tanto crítico coma constructivo, das mulleres coa teoría e coa historia. Os textos recollidos en *Corpo de Muller. Discurso. Poder. Cultura* son, en

Título: *Corpo de muller. Discurso. Poder. Cultura*
Coordinadora: Mª Xosé Agra Romero
Editorial: Laiovento. Santiago de Compostela, 1997
Núm. pp.: 260
Tamaño: 14 x 21

parte, o resultado daquel grupo de reflexión.

Coordinado por Mª Xosé Agra Romero, este volume recolle oito traballos que tentan examinalas contribucións da teoría feminista á filosofía e a teoría social. Os temas tratados abarcan cuestións como “A democracia moderna e a exclusión das mulleres” (Rosa Cobo); “Liberalismo, antiesencialismo e xustiza” (Mª Xosé Agra); “Corpo de muller. Ruptura e nova identidade” (Mª Luz Pintos Peñaranda); “Apuntamentos sobre a posmodernidade e o problema suxeito-muller” (Mª Luísa Femenías); “Filosofía e xénero” (Alicia H. Puleo); “Fadas e bruxas como arquetipos morais femininos nos contos” (Beatriz Fernández Herrero); “Aprender a vivir sen fundamentos” (Cristina Caruncho e Purificación Mayobre) e “A politización do sexo: a dimensión da sexualidade para a discriminación de xénero” (Raquel Osborne).

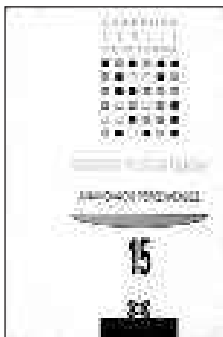
A variedade temática, lonxe de ser unha rémora, amosa as distintas

perspectivas e enfoques do feminismo e contribúe a despertar no lector o interese por se achegar á produción teórica das especialistas na cuestión feminista, pois a súa incidencia no terreo da filosofía e das ciencias sociais é hoxe dificilmente discutible. A abundancia de citas e o aparato bibliográfico destes traballos son de agradecer porque facilitan moito o labor de tódalas persoas que, con independencia de seren estudiosas do feminismo, desexen afondar no coñecemento do pensamento crítico.

O froito dun proxecto de investigación que contou con apoios institucionais —da Universidade de Santiago primeiro, da Xunta de Galicia despois— debería ser especialmente coidadoso á hora de seleccionar os textos que se dan ó prelo.

Algún dos que aparecen neste libro xa ten sido recollido noutras publicacións e a súa repetición en distintos foros non enriquece o debate que o feminismo ten formulado cara ó futuro próximo. O problema da resignificación e a necesidade de espalla-la idea de que o feminismo non atangue só ás mulleres brancas, occidentais e de clase media, son retos que deberían ser acometidos sen demora. A necesaria comprensión do pasado e a reflexión acerca do andado ten sentido en canto pode servir para transformalo noso futuro e ilumina-lo camiño que as mulleres, tódalas mulleres, aínda temos que percorrer.

M^a Xosé Enríquez Morales
 Instituto Rosalía de Castro.
 Santiago de Compostela



Título: *Necesidades Educativas Especiais*
Autor: Juan Ignacio Pérez Méndez
Editorial: Xerais, Vigo, 1995
Núm. pp.: 53
Tamaño: 16,5 x 24

Con *Necesidades Educativas Especiais*, Juan Ignacio Pérez Méndez ofrécenos unha serie de claves para a reflexión sobre qué significa realmente a atención ás necesidades educativas especiais. Proporciona, ó mesmo tempo, os elementos conceptuais que poden permitir unha maior e mellor comprensión da nova forma de entender as necesidades educativas especiais que xorde coa reforma educativa, e o que isto implica de cara á súa posta en práctica nos contextos reais de ensino-aprendizaxe.

Non cabe dúbida de que as ideas que expón o autor poden ser moi interesantes para todos aqueles docentes comprometidos coa tarefa de levaren adiante un ensino de calidade de acordo coas propostas da LOXSE.

O libro divídese en vintetrés apartados; cada un deles presenta unha breve xustificación conceptual de diferentes elementos clave para entender o novo concepto de necesidades educativas especiais, xunto cun gráfico

que trata de sintetizar e clarificarlo exposto.

Comeza cun percorrido histórico polos antecedentes da integración escolar, partindo do período posterior á Segunda Guerra Mundial, e continúa polos anos sesenta (que é cando se reconece o principio de igualdade social das persoas “deficientes”) ata chegar á época actual, na que, coa promulgación da LOXSE, se dá o salto definitivo cara á integración escolar.

Unha das ideas fundamentais que podemos atopar ó longo de todo o libro é a relación entre os termos *comprensividade* e *diversidade*. Para o autor, estes non son conceptos antagónicos, senón complementarios e de imprescindible posta en práctica para a consecución dun ensino de calidade. Precísase de maneira ineludible unha escola *comprensiva* que, mesmo proporcionando un forte núcleo común de contidos e obxectivos a tódolos alumnos, atenda ó mesmo tempo e de maneira axeitada as distintas necesidades, intereses e

capacidades do alumnado, é dicir, a súa *diversidade*.

Centra a atención tamén no novo concepto de educación especial, no que se destaca que a dificultade para alumnos con problemas non é tanto o problema que poidan ter en particular, senón a falta de capacidade da escola para atender eses problemas. Juan Ignacio Pérez fai aquí fincapé na necesidade e o compromiso de dota-la escola da infraestrutura e os recursos necesarios para levar adiante unha verdadeira integración. Cómpre, pois, dar unha resposta educativa adecuada que parta da toma de medidas xerais tanto a través da concreción do currículo, como a través de medidas específicas centradas nas necesidades individuais de cada alumno mediante as oportunas adaptacións curriculares individualizadas.

Isto sería o que levaría a que o cambio da educación especial non sexa só conceptual senón tamén formal e a que teña repercusión na práctica educativa, obxectivo este que está por conseguir por tódolos axentes implicados nos procesos de ensino-aprendizaxe.

Resulta tamén interesante a confrontación que o autor fai das características que a educación especial adquire coa reforma e a situación anterior. Deféndese a idea de que as necesidades educativas son algo común a

todo o alumnado escolarizado e non só daqueles con determinados déficit. Calquera neno ou nena, para aprender, para acceder ó currículo, precisa dunhas axudas externas, e é precisamente a función do sistema educativo dar resposta a esas necesidades educativas.

É destacable o carácter de *continuum* con que se dota a resposta á diversidade. Non é algo ó que se deba prestar unha atención puntual nun momento dado, senón que debe te-la súa orixe no propio momento de concreción inicial da proposta curricular común, sen que teña en ningún caso un final preestablecido.

Por último, subliña os aspectos referidos á atención á diversidade no Proxecto Curricular e no Proxecto Educativo, e incide na importancia que, para momentos posteriores de elaboración de adaptacións curriculares individualizadas, van ter estes aspectos.

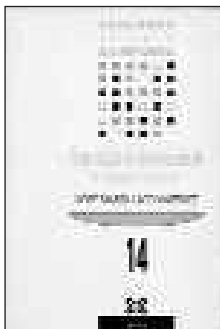
Todo isto implica unha continua toma de decisións, que é o último aspecto ó que Juan Ignacio Pérez lle dedica atención, valorando as implicacións que un modelo curricular integrador e aberto, como é o proposto pola LOXSE, pode ter para unha atención real e positiva das necesidades educativas especiais e da integración escolar.

Todos estes aspectos comentados ofrecen un marco de reflexión para o

conxunto de profesionais do ensino no nivel non universitario. Non se realizan propostas directas de aplicación, o que sería imposible se temos en conta “a diversidade da diversidade”, senón suxestións e elementos de análise que poden permitir unha mellor adecuación da escola en xeral, e da actividade

docente en particular, ás necesidades de tódolos alumnos que acolle no seu seo.

M^a Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Santiago de
Compostela



Título: *Atención á diversidade. A adaptación curricular*
Autor: Xosé Ramón Lago Martínez
Editorial: Xerais, Vigo, 1995
Núm. pp.: 67
Tamaño: 16,5 x 24

A atención á diversidade é un dos elementos claves de cara á consecución dun ensino de calidade. Esta é unha das premisas fundamentais sobre a que Xosé Ramón Lago Martínez parte para o desenvolvemento deste libro que leva por título *Atención á diversidade. A adaptación curricular*. Con esta entrega da colección Cadernos Xerais da Reforma, o autor pretende dar a coñecer, dunha maneira sinxela e accesible para todos, algúns dos aspectos máis significativos e as claves que permitirían atender as diferencias dos alumnos de acordo co marco que propón a reforma educativa.

Neste libro, o autor non ofrece propostas de aplicación directa de cara á atención á diversidade, senón que suxire criterios para que cada profesor poida reflexionar e tomar decisións en función da súa propia realidade. Xorde coa idea de ser unha guía para a práctica educativa, de xeito que cada capítulo (oito en total) inclúe unha serie de cuestións para a reflexión ou ben un cadro que sintetiza os aspectos tratados.

Na súa organización podemos atopar tres partes claramente diferenciadas, das que as dúas primeiras teñen un carácter máis conceptual e teórico, mentres que a última presenta e desenvolve as diferentes estratexias de resposta á diversidade.

A obra iníciase cunha aproximación ó concepto de diversidade na escola, así como cál debe se-la resposta que se lle debe dar. Indaga tamén na proposta que fai a reforma educativa. Desta parte é destacable a idea de que a orixe da diversidade non responde a factores de tipo interno ou externo dunha maneira exclusiva. Explica esta orixe en función de características físicas ou psíquicas así como por razóns socioculturais. Deste xeito, rexeita tanto as concepcións estáticas do desenvolvemento como as ambientalistas, situándose nunha perspectiva interaccionista para a cal as diferencias individuais son unha consecuencia da interacción entre as características internas e as circunstancias do medio externo. Esta conceptualización é moi

importante, xa que a partir dela pode ter lugar a intervención docente orientada á optimización da atención á diversidade.

De acordo con isto, tería sentido un modelo de ensino comprensivo e diversificado, cun currículo aberto e flexible operativizado en diferentes niveis de concreción curricular que serán os que permitan esa atención á diversidade. Neste apartado, considéranse as adaptacións curriculares como intrínsecas ó propio currículo, tanto a nivel xeral do propio centro como en relación cos diferentes alumnos ós que irán dirixidas.

Na terceira parte, Xosé Ramón Lago desenvolve de maneira máis completa estes aspectos, ó tempo que ofrece pautas de reflexión para a súa aplicación na aula. Comeza reflexionando sobre as adaptacións curriculares e a optatividade como resposta á diversidade no centro, e aquí entran os Proxectos de Centro. En relación co Proxecto Educativo, sublíñase que, ó implicar unha toma de decisións de carácter social, cultural e ético, convértese nun dos piares fundamentais que xustificarán e orientarán as posibles adaptacións que se fagan con posterioridade. A análise do contexto e dos trazos de identidade do centro, a definición de obxectivos educativos e a estrutura organizativa establecida, deberán estar ó servizo da resposta á diversidade.

Por outra banda, o Proxecto Curricular, ó propoñer un plano de acción que sirva como guía da práctica docente, deberá tomar como referencia na súa elaboración e posterior posta en marcha, aqueles obxectivos, contidos, opcións metodolóxicas e organizativas e mailos criterios de avaliación que permitan unha verdadeira resposta a esta diversidade. O mesmo acontece co *espacio de optatividade* que, tendo carácter ordinario e afectando a todo o alumnado, intenta atender as diferentes motivacións e intereses dos alumnos.

Pero se ben é imprescindible esta atención á diversidade no segundo nivel de concreción curricular, tamén é certo que a pesar das medidas adoptadas algunhas veces o profesorado atopa alumnos e alumnas nos que as diferencias ou dificultades na aprendizaxe respecto ó resto non se poden resolver cos medios ordinarios previstos.

Neste sentido, as adaptacións curriculares, sexan non significativas (na temporalización, na metodoloxía e actividades e mais nos criterios e instrumentos de avaliación), ou sexan significativas e concretadas nunha adaptación curricular individualizada, serán os elementos que permitan atender dun xeito máis particular á diversidade do alumnado. Por último, a diversificación curricular, forma extrema de adaptación curricular, ofrécelles ós alumnos que non deron

acadado os obxectivos fixados na etapa de ensino obrigatorio, a oportunidade de alcanzalos.

Xunto a todo isto, destácase o papel do profesorado, a súa preparación e a súa actuación, como o elemento clave que pode permitir que a diversidade non só sexa respectada, senón tamén atendida correctamente nos contextos de ensino-aprendizaxe.

En fin, propostas como esta de Xosé Ramón Lago resultan interesantes no sentido de que poden contribuír de maneira positiva a esta meta tan desexada por tódolos que estamos comprometidos coa educación, e concretala nunha mellora da calidade do ensino.

M^a Carmen Sarceda Gorgoso
Universidade de Santiago de





Título: *Introducción aos métodos estatísticos e numéricos*
Autor: Francisco Rodríguez Álvarez, Xenaro García Suárez
Editorial: Xerais, Vigo 1997
Núm. pp.: 237
Tamaño: 25 x 19

Unha das características máis destacables do bacharelato definido pola LOXSE consiste na diversificación da oferta educativa para aqueles alumnos que decidan cursalo. Esta diversificación concrétese na oferta de catro modalidades de bacharelato e, dentro de cada modalidade, na existencia de materias propias de modalidade e de materias optativas. A propia Lei orgánica establece no seu artigo 27 a función deste último tipo de materias ("... las materias optativas le proporcionarán [ó alumnado] una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional.") e atribúelles ás comunidades autónomas con competencias en educación a capacidade de establecelas e regulamentalas. A Comunidade Autónoma de Galicia estableceu no Bacharelato de Ciencias da Natureza e da Saúde e no Bacharelato de Tecnoloxía, a materia optativa métodos estatísticos e numéricos e definiu o seu currículo.

O libro que nos ocupa ofrece unha visión particular do desenvolvemento deste currículo; preséntalles ós estudantes que elixan esta materia e ós profesores encargados de explicala, uns materiais organizados que atenden a criterios claramente disciplinares, aínda que como din os autores: "Os métodos básicos que se expoñen son tratados mediante exemplos introdutorios e aplicacións numéricas que detallan, paso a paso, o procedemento que conduce ao resultado desexado. Para facilitala comprensión tratouse, sempre que non o considerasemos demasiado forzado, de partir de exemplos conectados coa realidade sen caer nunha empiria gratuíta nin en motivacións falaces".

Os autores súmanse, na exposición dos métodos que presentan, á corrente actual no ensino das matemáticas no que, como reacción ó *bourbakismo* imperante nos anos anteriores, xorde a opinión segundo a cal se pode participar do coñecemento matemático

e das súas aplicacións sen ter que fundamentar tódolos resultados empregados como o faría un matemático profesional. Desta maneira aténdese máis ó significado e ás aplicacións ca ó rigor e o formalismo.

Outra das virtudes deste libro é que non descoida a utilización dos ordenadores no desenvolvemento dos diferentes temas, inclinándose atinadamente, na miña opinión, pola folla de cálculo. Este instrumento ten a vantaxe de ser accesible e facilmente manexable, ten a suficiente potencia e versatilidade para implementar moitos dos métodos que constitúen o contido desta materia. Ademais o seu uso está xeneralizado fóra do ámbito académico, polo que o seu coñecemento é de indubidable interese para persoas que pretendan inserirse no mundo laboral.

O libro estrutúrase en once capítulos, dos que os oito primeiros están dedicados ós métodos estatísticos, o noveno á programación linear e os dous últimos ós métodos numéricos.

A obra comeza cun capítulo dedicado á álgebra de sucesos e ó concepto de probabilidade, para pasar no capítulo dous ó estudio da probabilidade condicionada que serve de preámbulo para acomete-las cadeas de Markov no capítulo terceiro. Aínda que o libro pode seguirse sen atende-la orde dos capítulos, a localización das cadeas de Markov no inicio presupón nos

estudiantes un coñecementos da álgebra de matrices que posiblemente só posuirán aqueles que se matriculen da materia propia da modalidade matemáticas II.

O capítulo catro dedícase ó estudio das distribucións de probabilidade, no cal os autores inclúen, ademais das distribucións clásicas estudadas nos niveis non universitarios —binomial e normal—, a de Poisson, a uniforme, a exponencial, a Chi cadrado e a t de Student. Para o meu modo de ver é demasiada información para un curso de iniciación, pero coma sempre, é o profesor que empregue o texto quen pode prescindir dalgúns destes tópicos sen altera-lo valor do material.

Os capítulos cinco, seis e sete tratan, respectivamente, a mostraxe, a estimación e as probas de hipóteses. Son estes os que conforman, penso, o aspecto máis importante desta materia. No capítulo oito desenvólvense as series de tempo. Os autores iniciano con exemplos nos que se identifican cualitativamente as compoñentes destas series, para pasar a continuación a presentar métodos de análise cuantitativa delas. Basean esta análise no modelo multiplicativo e na determinación de tendencias e índices estacionais.

A programación linear de dúas dimensións trátase no capítulo nove. Este é un tema que xa figuraba no

currículo de matemáticas anterior a esta reforma. Os autores introducen, ademais do procedemento gráfico de resolución, unha descrición do método do símplex.

Os métodos numéricos preséntanse nos capítulos dez e once. Inicianse co problema da interpolación, que posteriormente aplican á integración numérica. Os métodos de resolución de ecuacións tratados son: iterativo, bisección, a corda e Newton. Para os sistemas de ecuacións empregan os métodos iterativos de Gauss-Seidel.

O libro, que está escrito en galego, pode resultar unha boa axuda para

profesores e alumnos que traballen na materia métodos estatísticos e numéricos e, como din os autores, "... pero non só para eles, senón tamén para todos aqueles que teñan que ver coas ciencias da natureza e as sociais, e que pretendan, sen un grande fundamento matemático, coñecer os rudimentos da análise de datos, da resolución efectiva de sistemas de ecuacións, e do pensamento probabilístico e estatístico como fontes de saber para poñer ao servizo da interpretación e transformación do mundo".

José Luis Valcarce Gómez
Instituto Pontepedriña
Santiago de Compostela





Título: *Tecnoloxía I*
Autores: Antonio Rial Sánchez e Faustino Salgado
Editorial: Editorial Xerais, Vigo
Núm. pp.: 208
Tamaño: 19 x 25

Unha sociedade madura e moderna debe acadar un equilibrio entre ciencia e tecnoloxía. É ben sabido que non é nada doado dilucidar qué foi primeiro no pasado, se a ciencia ou a tecnoloxía. ¿Foron a química e a física o froito do desenvolvemento tecnolóxico procedentes da alquimia e dos pneumáticos? ¿E foi a tecnoloxía do século XIX resultado do desenvolvemento teórico realizado pola física e maila química? O que si resulta evidente é que ciencia e tecnoloxía son sinérxicas: a ciencia provoca o desenvolvemento da tecnoloxía e esta impulsa o deseño de novos experimentos que fan avanza-la ciencia.

Todo o devandito vén a conto porque, hoxe, a ciencia e a tecnoloxía deben camiñar da man nas sociedades máis desenvolvidas, e malo daquelas sociedades que esquezan unha delas. Malfadadamente en España, en xeral, e de modo particular na nosa Galicia, a tecnoloxía foi sempre unha descoñecida, ata o punto de que ningún dos alumnos da miña xeración foi quen de

aprender nada de tecnoloxía no noso currículo e canto hoxe sabemos foi froito do noso particular esforzo.

Por fin os tempos cambiaron e a tecnoloxía aparece como materia curricular básica e obrigatoria para tódolos alumnos do ensino secundario obrigatorio. Deste xeito, a tecnoloxía incorpórase como un coñecemento básico para poder actuar na aula como instrumento decodificador de moitos dos conceptos que estamos a utilizar na nosa vida cotiá: microondas, fibra óptica, soldadura con plasma, calor por inducción, etc., son conceptos empregados na linguaxe familiar, pero que case nunca son entendidos. Ademais, a iniciación ás novas tecnoloxías proporcionaralles ós alumnos a formación básica para poderen desmitificar certas profesións e estimularaos a se sentiren atraídos por elas.

Antonio Rial, Faustino Salgado, Luís Regueiro, etc., membros do equipo de profesionais que acaban de publicalo libro *Tecnoloxía I* na editorial

Xerais, proporcionan xa que logo unha obra pioneira no ensino da tecnoloxía no noso país.

O libro está estruturado en oito unidades que, como indican os autores, son abertas, polo que cada profesor pode suprimir ou incorporar canto lle pareza pertinente. Cada unidade tenta presentar e estudar tecnoloxías relacionadas, partindo dos conceptos científicos que condicionan a súa operatividade.

Cada unha das unidades estrutúrase do seguinte xeito:

1.- **Introducción.** Trata de presentar globalmente a unidade subliñando os campos de actividade humana onde é máis operativo.

2.- **Desenvolvemento.** Vai presentando os conceptos científicos imprescindibles, discute as unidades características de cada magnitude física e describe as pezas e o funcionamento dos aparellos técnicos máis importantes relativos a esa unidade.

3.- **Lectura.** Cada unidade leva a súa lectura complementaria, onde tenta amosa-lo sentido social da ciencia e da tecnoloxía. En última instancia, a tecnoloxía e a ciencia están ó servizo do home.

4.- **Actividades.** Ó remate das unidades preséntase un feixe de interesantísimas actividades para que as realicen

os alumnos. As actividades fomentan o traballo en equipo e suscitan a colaboración entre os alumnos, a necesidade de manexa-la bibliografía; se é o caso, o asesoramento por alguén con máis coñecementos.

Aínda que tódalas unidades son moi interesantes, voume permitir analizar máis polo miúdo a derradeira delas proposta no libro: "Unha enerxía renovable".

Na introducción presenta cales son as enerxías renovables: solar, eólica, hidráulica, biogas, xeotérmica, etc.; defíneas como limpas e diferéncias das non renovables. Remata dicindo que se ocuparán, preferentemente, da enerxía solar.

No desenvolvemento da unidade didáctica séguense as seguintes pautas:

a) Qué se entende por enerxía solar, cánta é a potencia enerxética que nos regala o sol, as vantaxes desta enerxía limpa e eterna e cómo se pode aproveitar. Un axeitado esquema gráfico dá conta da versatilidade da enerxía solar, desde que parte do sol ata que chega a ser nosa.

b) Presenta e desenvolve seguidamente as formas tecnolóxicas de aproveita-la enerxía solar: paneis fotovoltaicos, cargadores solares de baterías, acumuladores, duchas de auga quente da polo sol, etc. En cada apartado vai

introducindo algúns conceptos teóricos, como preguntas que se suscitan desde a tecnoloxía. Esta é unha das partes máis febles da unidade, pero non é determinante na consecución dos obxectivos.

c) A unidade remata o seu desenvolvemento presentando as outras enerxías renovables de modo enerxético, o seu aproveitamento tanto en España coma no noso país, e finaliza comentando cal debe se-la nosa actitude diante do estrago social da enerxía.

Como lecturas complementarias, para subliña-la importancia social das enerxías renovables, seleccionouse o artigo “Arquímedes tiña razón”, que lembra a utilización da enerxía solar para incendiar as galeras que atacaban a cidade de Siracusa e o traballo “As

enerxías limpas teñen un futuro incerto en España”.

As actividades que se seleccionan para aproveitar ó máximo a unidade son catro, todas elas moi atinadas, pero sobrancea a montaxe dunha ducha de auga quente polo sol e, tamén, a realización práctica dun cargador de baterías de enerxía solar.

É magoa que un libro destas características e coa súa categoría e futuro de vendas non merecera unha mellor maquetación e presentación das unidades didácticas.

Manolo R. Bermejo
Universidade de Santiago de
Compostela





O coñecemento da xenética hoxe en día —polo menos nos seus aspectos máis espectaculares, como é a enxeñería xenética— divulgouse notablemente entre os diferentes ámbitos sociais. Sen embargo, ó entrar no mundo da educación, as leis da herdanza e as súas consecuencias non son facilmente asimiladas polos estudantes, tanto en niveis medios como mesmo nos superiores.

A razón disto pode radicar no abstracto das propias leis que rexen a herdanza, ou tamén na metodoloxía que o docente emprega na súa explicación. En xeral, esta metodoloxía, tal e como aparece exposta en numerosos textos, ignora a propia evolución científico-técnica desta ciencia e sitúa o alumno, directamente, nun contorno actual. De aí xurdiron numerosos problemas de interpretación por parte do alumnado, así como frecuentes dificultades na aprendizaxe dos conceptos da xenética e na resolución dos problemas que esta suscita.

Sen embargo, unha visión retrospectiva da cuestión que leve ata o propio

Título: *Didáctica de las Leyes de Mendel*
Autores: María P. González, Engracia Olivares, Aurelio Santisteban, Manuela Caballero, Elena Goded, María del Pilar Serrano.
Editorial: Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1996
Serie: Cuadernos de la UNED
Núm. pp.: 153
Tamaño: 17 x 24

Mendel e o seu medio científico, pode facilitala aprendizaxe e facer que o alumno percorra o mesmo camiño que o científico no seu tempo, sen tomalos atallos que os coñecementos actuais proporcionan e que levan a miúdo ás dificultades mencionadas.

Así pois, a obra *Didáctica de las Leyes de Mendel*, deseñada polos seus autores para apoiar o profesorado (especialmente de ensino secundario) no seu labor docente, basea precisamente a súa esencia no percorrido do camiño que seguiu a xenética desde Mendel ata os nosos días. Ademais, ó ser precisamente un manual editado pola UNED, refórzase o carácter didáctico, dadas as peculiaridades do ensino a distancia desta Universidade, que implican necesariamente un maior esforzo no deseño das experiencias que deban desenvolver os alumnos seguindo un guión fundamentalmente cos seus propios medios.

Neste libro poden distinguirse dúas partes claramente diferenciadas,

que se analizarán por separado. A primeira, de carácter histórico, serve para establece-los fundamentos, e a segunda é claramente práctica.

“Mendel y su época”, “Método de trabajo de Mendel” e “Experimentos de Mendel” son precisamente os capítulos da primeira parte do libro, que permiten situarse no contorno das achegas do científico á xenética.

Unha lectura destes capítulos é fundamental para entender conceptos e relacións xenéticas tan básicos como a existencia de xenes ou “factores”, con diferentes formas de expresión, os alelos ou alelomorfos, así como a interacción intralocus de dominancia-recesividade. Hoxe semella case que trivial explicar, ata nos niveis máis avanzados do ensino secundario, estas cuestións que tantos anos de experimentación e estudio lle ocuparon a Mendel.

Destes capítulos, ademais, deriva que unha aplicación rigorosa do método científico, unida a unha análise estatística igualmente rigorosa —baseada na sólida formación matemática de Mendel—, seguen a ser aínda hoxe a base da metodoloxía da investigación, e a comprensión destes capítulos debe transmitirlles ós estudantes precisamente esta idea, sexa cal for o seu nivel de estudos.

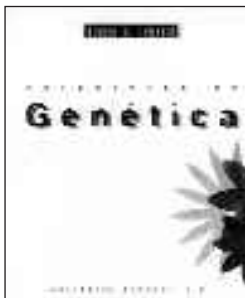
Na segunda parte do libro, de carácter práctico como queda dito, sitúanse os capítulos que permiten unha aplicación experimental dos principios da xenética mendeliana (“Leis de Mendel”): “La resolución de problemas como investigación”, “Revisión de los principales aspectos didácticos tratados”, “Ejercicios y problemas de autoevaluación”, “Soluciones a los ejercicios y problemas de autoevaluación”, “Glosario de términos científicos” e “Bibliografía”. Evidentemente, son estes capítulos os que van conducir ó traballo cotián na aula. Neste sentido, deben destacarse dous valores importantes do libro.

Primeiro, a presentación dos problemas non como algo desconectado da experimentación xenética, senón como o resultado dela. Así, o alumno debe asimilar-la idea de que a resolución dos problemas se basea en “problemas reais” da xenética, é dicir, da propia sociedade.

Segundo, a existencia nesta obra de exercicios e problemas, acompañados das solucións, facilita enormemente o traballo do profesor na preparación das clases, e do alumno na súa tarefa persoal.

Antonio M. de Ron
Consello Superior de Investigacións
Científicas. Pontevedra.





Título: *Principios de Genética*
Autor: Robert H. Tamarin
Editorial: Editorial Reverté, 1996
Núm. pp.: 607 + 100 apéndices (4)
Tamaño: 27 x 21

Tal como comenta Robert Tamarin no prólogo do seu libro, editado en castelán pola Editorial Reverté, e que corresponde á edición inglesa de 1993, *Principles of Genetics*, os xenes están na orixe de tódalas características funcionais e estruturais dos seres vivos, e ademais proporcionan as claves para a comprensión do proceso evolutivo, columna vertebral da bioloxía. O manual que nos ocupa parte deste presuposto e, en consecuencia, ó longo das súas páxinas vai relacionando a xenética coas distintas áreas da bioloxía.

O coñecemento dos conceptos xenéticos debe complementarse co estudio paralelo da metodoloxía experimental que permitiu o desenvolvemento espectacular desta ciencia, que culminou nestas dúas últimas décadas coa eclosión da enxeñería xenética.

Ó longo dos capítulos do libro vanse intercalando aspectos metodolóxicos relevantes, clásicos ou moleculares, e mesmo capítulos completos como o referido á tecnoloxía do ADN

recombinante, que amosan a importancia destes no desenvolvemento da xenética e que representan un complemento imprescindible para a comprensión desta disciplina.

Principios de Genética é, por outro lado, un manual actualizado e equilibrado. A súa recente publicación en versión inglesa permitiu a inclusión no texto dos últimos avances da xenética, tanto metodolóxicos coma conceptuais. Así, toda a xenética molecular, correspondente á terceira parte, está suficiente e adecuadamente desenvolvida para un curso de xenética xeral. Igualmente, temas de recente expansión como a determinación xenética do sexo ou as aplicacións da enxeñería xenética, aparecen convenientemente recollidas.

Neste texto, os temas clásicos (parte II) e os moleculares (parte III), máis recentes, aparecen desenvolvidos cun equilibrio necesario, xa que a comprensión da xenética en toda a súa amplitude non é posible sen o coñecemento

profundo dos principios de transmisión mendelianos ou os coñecementos clásicos sobre mutación e recombinación.

Digamos, ademais, que o texto de R. H. Tamarin presenta unha serie de complementos de grande utilidade para o estudante ou o docente, como son os recadros con temas de actualidade relacionados co capítulo no que se inclúen, a achega dunha importante colección de problemas coas solucións incluídas ó final do texto, a adición ó final do texto dun glosario de conceptos xenéticos desenvolvidos ó longo do libro e, finalmente, un bibliografía no remate de cada capítulo que pode cubri-las necesidades dos docentes e representar un complemento imprescindible para o estudante. Na bibliografía preséntanse textos, monografías, publicacións relacionadas co tema que son fitos históricos esenciais, revisións monográficas ou publicacións con aspectos metodolóxicos ou conceptuais imprescindibles.

O manual está dividido en tres grandes apartados: xenética clásica, xenética molecular e xenética das poboacións, secuenciadas segundo unha orde histórica. Este esquema pode resultar un tanto ríxido para o estudante, pero ten a vantaxe de compartimentalos temas por afinidade, o cal facilita o seu manexo.

Principios de Genética é un manual de xenética xeral e, xa que logo,

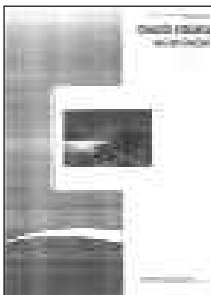
tenta responde-las necesidades docentes que representa un curso destas características. Neste sentido, aspectos innovadores da xenética como a inmunoxenética, a xenética do cancro e o ciclo celular, a xenética do desenvolvemento, a enxeñería xenética ou a xenética do comportamento, están tratados seguindo esta óptica xeral e, polo tanto, aqueles lectores que busquen información exhaustiva sobre estes temas deberán manexar libros de especialidade.

Finalmente, hai que indicar que quizais non aparece suficientemente recollida a incidencia das técnicas e coñecementos moleculares sobre o resto das áreas da xenética, en especial a xenética de poboacións e maila cuantitativa. As técnicas de mapeo de xenes maiores relacionados con caracteres productivos (QTLs: *quantitative trait loci*), ou a importancia dos datos moleculares en relación coa evolución, e en particular coa polémica entre neutralistas e seleccionistas que alimentou a xenética de poboacións durante os anos setenta, son algúns exemplos.

Tamén se bota en falta, no apartado de xenética molecular, un capítulo que compedie os aspectos relacionados coa arquitectura e evolución xenómica, tan novos, especialmente desde a posta en marcha do xenoma humano.

Paulino Martínez
Universidade de Santiago de
Compostela





Título: *Formación e dinámica das Rías Galegas*
Autor: Antonio Miguel Martínez Graña
Editorial: Xunta de Galicia. Consellería de Pesca, Marisqueo e Acuicultura. Dirección Xeral de Formación Pesqueira e Investigación. 1994
Núm. pp.: 36
Tamaño: 21 x 29,7

Tanto desde o punto estritamente xeolóxico ou xeográfico coma turístico ou estético, as rías galegas foron sempre un elemento presente á hora de describi-las características propias desta terra.

Por iso, tamén desde o punto de vista docente, as rías son unha inesgotable fonte de recursos en materias como a xeografía, a historia, a bioloxía e a xeoloxía, por citar só algunhas. Así, unha publicación como esta de Antonio M. Martínez presenta un innegable valor didáctico, se ben especialmente de carácter xeolóxico ou xeográfico, polos seus contidos e desenvolvemento.

Esta obra ten o valor de ser unha ferramenta útil para o profesorado das materias mencionadas, pola claridade da súa exposición e a calidade do seu deseño. Queda unicamente imprecisa a adecuación ós diferentes niveis educativos, sobre todo nunha época de reforma, xa que os contidos non son de axuste fácil ós programas actualmente en vigor. Ademais, hai que ter presen-

te que, polo carácter teórico-práctico da publicación, pode ser útil non só no ensino cotián da aula, senón tamén en saídas ó campo, tendo en conta que as rías son un contorno accesible para un gran número de centros docentes de diferentes niveis educativos.

Pasando xa a unha análise do contido desta obra, comeza cun capítulo dedicado á "Orixe e formación das Rías", imprescindible introducción ó resto da obra pero que, necesariamente, inclúe descrições técnicas que farían difícil a asimilación dos contidos no ensino secundario. Malia isto, as ilustracións poden axudar bastante á súa comprensión.

O segundo capítulo, "Dinámica costeira", trata dos procesos de erosión, transporte e sedimentación característicos das rías, así como das formas de paisaxe que orixinan.

As "Etapas evolutivas dunha Ría" son obxecto de estudo no capítulo terceiro, quizais breve de máis para a

importancia do tema, desde o punto de vista dunha comprensión clara da mestura de complexos procesos que condicionan a evolución morfolóxica das Rías.

O capítulo catro, "Ambientes sedimentarios", é o de maior extensión da obra, con apartados específicos dedicados a praias, complexos dunares, sistemas praia-barreira, esteiros, esteiro-barreira e lagoas costeiras. As ilustracións desta parte, xunto coas descripcións do texto, permiten recrear perfectamente os diferentes ambientes de sedimentación que se poden atopar nunha ría, o cal eleva o valor didáctico deste capítulo. Por todo isto, é esta parte do libro sobre a que máis pode centrarse o interese docente, especialmente á hora de deseñar saídas de campo con estudantes.

O capítulo cinco está dedicado a un asunto de máxima actualidade: "Impacto medioambiental". Se ben o tema está tratado dun modo moi conciso, a presenza deste capítulo na publicación ten o valor de poñer de manifesto cuestións de impacto ambiental que

afectan ás costas galegas e que, pola súa proxección social, resultan de gran proveito no ensino, xa que contribúen a despertar interese e mesmo a formar opinión sobre o tema nos estudantes.

Como colofón, esta obra inclúe un apéndice acerca de "Síntese paleoxeográfica de Galicia", se cadra demasiado breve no seu desenvolvemento, pero cunha escala xeo-cronoestratigráfica moi coidadosamente deseñada, que mesmo achega algunhas mencións a Galicia. Debe destacarse, ademais, a inclusión dun breve glosario ó final deste apéndice.

Mención á parte merecen as ilustracións, do propio autor, especialmente as fotografías, imprescindibles nunha publicación deste tipo, que reflicten claramente aspectos morfolóxicos e estruturais das rías, os cales dificilmente poderían ser descritos doutro xeito.

Ana M^a Martínez Fernández
Instituto Sánchez Cantón
Pontevedra



***Novidades
Editoriais***

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

.LINGUA

- AA. VV., *A expresión oral a través dos textos literarios*, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 1997.
- Alcaraz Varó, Enrique, e María Antonia Martínez Linares, *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Alvar López, Manuel, *Nebrija y estudios sobre la edad de oro*, CSIC, 1997.
- Asociación de Jóvenes Lingüistas, *Actas del V Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas (1995)*, Murcia, Universidad, 1997.
- Baker, Colin, *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Madrid, Cátedra, 1997.
- Bañón Hernández, Antonio M., *La interrupción conversacional: propuestas para su análisis pragma-lingüístico*, Málaga, Universidad, 1997.
- Beaugrande, Robert-Alain de, e Wolfgang Ulrich Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Bosque, Ignacio (ed.), *El sustantivo sin determinación*, Madrid, Visor, 1996.
- Briz, Antonio, e outros (eds.), *Pragmática y gramática del español hablado*, Zaragoza, Pórtico, 1997.
- Caballo Villar, María Belén, e outros, *Léxico básico. 131 conceptos clave de educación social*, Santiago de Compostela, Universidade, Servicio de Normalización Lingüística, 1996.
- Cabeza Pereiro, Carmen, *Las completivas de sujeto en español*, Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- Caputo, Cosimo, *Materia signata: tras las huellas de Hjelmslev*, trad. de Mercedes Arriaga Flórez, Valencia, Episteme, 1997.
- Carratalá, Fernando, *Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía*, Madrid, Castalia, 1997.
- Corpas Pastor, Gloria, *Manual de fonología española*, Madrid, Gredos, 1997.
- Dosil, Benxamín, *Maiúsculas e abreviacións*, Santiago, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1997.
- *Palabras novas e nomes propios*, Santiago, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1997.

- Emmon, Bach, *Lecciones básicas de semántica formal*, trad. de Nuria Bel, Barcelona, Universitat, 1997.
- Félix Fernández, Leandro, e Emilio Ortega Arjonilla, *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*, Málaga, Universidad, 1997.
- Ferreiro, Manuel, *Gramática histórica galega. II. Lexicoloxía*, Santiago, Laiovento, 1997.
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón, *Lingua galega: normalidade e conflito*, Santiago, Laiovento, 1997.
- Garcés, María Pilar; *Las formas verbales en español: valores y usos*, Madrid, Verbum, 1997.
- Garrido Medina, Joaquín, *Estilo y texto en la lengua*, Madrid, Gredos, 1997.
- González, Corina, e Carmen Herrero, *Manual de gramática española*, Madrid, Castalia, 1997.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador, *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco/Libros, 1997.
- Haensch, Günter, *Los diccionarios del español*, Salamanca, Universidad, 1997.
- Hernández García, Guillermo, *Análisis gramatical. Teoría y práctica. Ejercicios y actividades de aprendizaje*, Madrid, SGEL, 1997.
- Hernández Sacristán, Carlos, e Ricardo Morant Marco, *Lenguaje y emigración*, Valencia, Universidad, 1997.
- Jorques Jiménez, Daniel, *Interpelación y espacios comunicativos*, Valencia, Universidad, 1997.
- Lerat, Pierre, *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Llácer Llorca, Eusebio J., *Introducción a los estudios sobre traducción: historia, teoría y análisis descriptivos*, Valencia, Universidad, 1997.
- Macías Villalobos, Cristóbal, *Estructura y funciones del demostrativo en el español moderno: el demostrativo en "El camino" de Miguel Delibes*, Málaga, Universidad, 1997.
- Marco, Aurora (ed.), *Lingua, literatura e arte: aspectos didácticos*, (Seminario Interdisciplinar, 1996), Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- Martinet, André, *De las estepas a los océanos: el indoeuropeo y los "indoeuropeos"*, trad. de Segundo Álvarez Pérez, Madrid, Gredos, 1997.
- Méndez, Rafael, *Del concepto a la palabra. Diccionario temático*, Madrid, Temas de Hoy, 1997.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos, *Introducción a la lingüística: enfoque tipológico y universalista*, Madrid, Síntesis, 1997.
- Moure, Teresa, *La alternativa no-discreta en lingüística. Una perspectiva histórica y metodológica*, Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- Náñez Fernández, Emilio, *Uso de las preposiciones*, Madrid, SGEL, 1997.
- Oro Cabanas, J. M., e J. Varela Zapata (eds.), *Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas* (Actas do Congreso Internacional, 1995), Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- Parés i Puntas, Anna, *Diccionari de refranys català-castellà i castellà-català*, Barcelona, Edicions 62, 1996.
- Pereira González, Fernando, *Léxico básico de arqueoloxía*, Santiago de Compostela, Universidade,

- Servicio de Normalización Lingüística, 1996.
- Pérez Herranz, Fernando Miguel, *Lenguaje e intuición espacial*, Valencia, Instituto Juan Gil-Albert, 1997.
- Pérez Pereira, Miguel, *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego*, Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- Piqué, Jordi, e Vicent Andreu-Beso, *Lingüística aplicada en su contexto académico*, Valencia, Nau Llibres, 1997.
- Porto Dapena, José Alvaro, *Relativos e interrogativos*, Madrid, Arco/Libros, 1997.
- *Oraciones de relativo*, Madrid, Arco/Libros, 1997.
- Prat Sabater, Marta, *Los vocabularios de definición en los diccionarios de aprendizaje*, Barcelona, IULA, 1997.
- Rifón, Antonio, *Pautas semánticas para la formación de verbos en español mediante sufijación*, Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- Rivas Martínez, Francisco, *El proceso de enseñanza/aprendizaje en la situación educativa*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Riveiro, Xesús, *Letras e palabras*, Santiago, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1997.
- *Signos ortográficos*, Santiago, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1997.
- *Ortografía do texto*, Santiago, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1997.
- Rodríguez Campos, Xaquín (coord.), *As linguas e as identidades* (Actas do Congreso Internacional, 1995), Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- Royo, Jesús, *Unha lingua é un mercado*, trad. de R. A. Martínez Seixo e Miguel Rubinos, Vigo, Xerais, 1997.
- Rueda Rueda, Mercedes, *Los términos negativos en español: aproximación diacrónica*, León, Universidad, 1997.
- Sampson, Geoffrey, *Sistemas de escritura: introducción lingüística*, trad. de Patricia Wilson, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Sarmiento, Ramón, *Manual de corrección gramatical y de estilo*, Madrid, SGEL, 1997.
- Sarto Martín, María Pilar, *El bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*, Salamanca, Amarú, 1997.
- Staines, David, e outros, *Aproximaciones a los estudios de traducción*, Valladolid, Universidad, 1997.
- Tusón Valls, Amparo, *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Walter, Henriette, *La aventura de las lenguas de Occidente*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.

NARRATIVA

- AA.VV., *Hijas del frío*, pról. de Lourdes Ortiz, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

- Aldecoa, Josefina R., *La fuerza del destino*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Alonso, Eduardo, *Palos de ciego*, Madrid, Acento, 1997.
- Amat, Nuria, *La intimidad*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Anónimo, *Cantar de Guillermo*, ed. de Joaquín Rubio Tovar, Madrid, Gredos, 1997.
- Anónimo, *Cantar de Mio Cid*, ed. de Francisco A. Marcos Marín, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.
- Anónimo, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*, ed. de Reyes Coll-Tellechea e Anthony N. Zahareas, Madrid, Akal, 1997.
- Armiñán, Jaime de, *Los amantes encuadrados*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- Atxaga, Bernardo, *Historias de Obaba*, Barcelona, Ediciones B, 1997.
- *Un espía llamado Sara*, Madrid, Acento Editorial, 1966.
- Baricco, Alessandro, *Seda*, trad. de X. González Rovira e C. Gumpert, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Barnes, Julian, *Al otro lado del Canal*, trad. de C. Franci e J. G. López Guix, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Baroja, Pío, *Obras Completas, I. Memorias, I*, ed. de José-Carlos Mainer, Barcelona, Círculo de Lectores, 1997.
- *Cuentos de amor y muerte*, intr. de Jesús Gálvez Yagüe, Madrid, Clan, 1997.
- Bayón, Félix, *La libreta negra*, Barcelona, Destino, 1997.
- Beckett, Samuel, *Relatos*, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Benedetti, Mario, *Andamios*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Benítez Reyes, Felipe, e Luis García Montero, *Impares, fila 13*, Barcelona, Planeta, 1996.
- Benítez Reyes, Felipe, *Maneras de perder*, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Berceo, Gonzalo de, *Milagros de Nuestra Señora*, ed. de Fernando Baños, est. prel. de Isabel Uría, Barcelona, Crítica, 1997.
- Bergsson, Gudbergur, *El cisne*, trad. de Aitor Yraola, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Caneiro, Xosé Carlos, *Un xogo de apócrifos*, Vigo, Xerais, 1997.
- Carranque de Ríos, Andrés, *Cinematógrafo*, pról. de Antonio Muñoz Molina, Madrid, Viamonte, 1997.
- Cercas, Javier, *El vientre de la ballena*, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Cerezales, Agustín, *La paciencia de Juliette*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Cervantes, Miguel de, *Obra completa, 10. La ilustre fregona. Las dos doncellas. La señora Cornelia*, ed. de Florencio Sevilla Aroyo e Antonio Rey Azas, Madrid, Alianza, 1997.
- Cervera, Alfons, *Maquis*, Barcelona, Montesinos, 1997.
- Conrad, Joseph, e Ford Madox Ford, *La aventura*,

- trad. de Juan Antonio Molina Foix, Madrid, Debate, 1997.
- *Corazón da escuridade*, trad. de Manuel Outeiriño, Santiago, Edicións Positivas, 1997.
- Cooper, James Fenimore, *El último mohicano*, ed. de Urbano Viñuela, trad. de Javier Vallina, Madrid, Cátedra, 1997.
- Dickens, Charles, e Wilkie Collins, *Callejón sin salida*, trad. de Ana Poljak, Barcelona, Península, 1997.
- Donoso, José, *El Mocho*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Dovlátov, Serguéi, *La extranjera*, trad. de Ricardo San Vicente, Barcelona, Galaxia/Gutenberg, 1997.
- Ehrenhaus, Andrés, *Monogatari*, Barcelona, Mondadori, 1997.
- Esopo, *Fábulas*, ed. e trad. de Teresa Barro, Santiago, Laiovento, 1997.
- Fernández Ferreiro, Xosé, *Co medo nas mans*, Vigo, Xerais, 1997.
- Fernández-Pacheco, Miguel, *Los zapatos de Murano*, Madrid, Siruela, 1997.
- Fernández Paz, Agustín, *O centro do labirinto*, Vigo, Xerais, 1997.
- Ferrero, Jesús, *El último banquete*, Barcelona, Planeta, 1997.
- Ferres, Antonio, *Los confines del reino*, Valencia, Pre-Textos, 1997.
- Fielding, Henry, *La historia de Tom Jones, el expósito*, ed. de Fernando Galván, trad. de María Casamar, Madrid, Cátedra, 1997.
- Fischer, Tibor, *Filosofía a mano armada*, trad. de Cecilia Absatz, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Freixas, Laura, *Ultimo domingo en Londres*, Barcelona, Plaza & Janés, 1997.
- Fresán, Rodrigo, *Esperanto*, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Gaader, Jostein, *Vita brevis*, trad. de K. Baggethun e A. Lorenzo, Madrid, Siruela, 1997.
- Gándara, Alejandro, *Cristales*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- García Hortelano, Juan, *Cuentos completos*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- García Mañá, Luís Manuel, *O lume de Santo Antón*, Vigo, Xerais, 1997.
- García Moreno, Luis, e Javier Gómez Espelosín, *Relatos de viajes en la literatura griega antigua*, Madrid, Alianza, 1997.
- Gardam, Jane, *La voz de la pandereta*, trad. de Victoria Simó, Barcelona, Thassàlia, 1997.
- Golding, William, *La lengua oculta*, trad. de F. Santos Fontenla, Madrid, Alianza, 1997.
- Ghosh, Amitav, *El cromosoma Calcuta*, trad. de Benito Gómez Ibáñez, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Hidalgo, Manuel, *La infanta baila*, Barcelona, Plaza & Janés, 1997.
- Hrabal, Bohumil, *Los palabristas*, trad. de E. Kruntorádová, Barcelona, Destino, 1997.
- Irving, John, *La novia imaginaria*, trad. de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 1997.

- Ishiguro, Kazuo, *Los inconsolables*, trad. de Jesús Zulaika, Barcelona, Anagrama, 1997.
- James, Henry, *Daisy Miller*, trad. de Xavier Aleixandre e Romá Guardiet, Barcelona, Ediciones de Bronce, 1997.
- Jarnés, Benjamín, *Paula y Paulita*, Barcelona, Península, 1997.
- Jiménez Lozano, José, *Los compañeros*, Barcelona, Seix Barral, 1997.
- Kafka, Franz, *La metamorfosis y otros relatos*, Barcelona, Vicens Vives, 1997.
- Keller, Gottfried, *La gente de Seldwyla*, trad. de Gonzalo Tamames, Madrid, Cátedra, 1997.
- León, Ricardo, *Las siete vidas de Tomás Portolés*, pról. de E. García Fuentes, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.
- Lobo Antunes, António, *Sonetos a Cristo*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.
- Lope, Manuel de, *Bella en las tinieblas*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Mahfuz, Naguib, *Festejos de boda*, trad. de María Luisa Prieto, Barcelona, Plaza & Janés, 1997.
- Malraux, André, *La condición humana*, trad. de César Comet, Barcelona, Edhasa, 1997.
- Mann, Thomas, *Los Buddenbrook*, trad. de Francisco Payarols, Barcelona, Edhasa, 1997.
- Marcos, Xesús Manuel, *Terra queimada*, Santiago, Laiovento, 1997.
- Márquez, Jorge, *El claro de los trece perros*, Sevilla, Algaida, 1997.
- Martín Garzo, Gustavo, *Ña y Bel*, Madrid, Ave del Paraíso, 1997.
- Maurensig, Paolo, *Canon inverso*, trad. de Juan Vivanco, Barcelona, Mondadori, 1997.
- Meldini, Piero, *El antídoto de la melancolía*, trad. de Carlos Manzano, Barcelona, Destino, 1997.
- Méndez, Xerardo, *As horas que nos quedan*, Santiago, Sotelo Blanco, 1997.
- Méndez Ferrín, Xosé Luís, *Percival en su bosque*, trad. de M. Fuentes Arias, Madrid, Alianza, 1997.
- *Arnoia*, Arnoia, Vigo, Xerais, 1997.
- Michaels, Anne, *Piezas en fuga*, trad. de Eva Cruz García, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Montaña, Estro, *As armas delicadas*, Vigo, Xerais, 1997.
- Montero, Rosa, *La hija del caníbal*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- Moret, Xavier, *El impostor sentimental*, Barcelona, Emecé, 1997.
- Moreno Durán, Rafael Humberto, *Mambrú*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Moreno Nárquez, María Victoria, *Anagnórise*, Vigo, Galaxia, 1997.
- Mulisch, Harry, *El descubrimiento del cielo*, trad. de Isabel-Clara Lorda Vidal, Barcelona, Tusquets, 1997.

Musil, Robert, *A confusión do interno Törless*, trad. de Rocío Montero Fornos, Vigo, Ir Indo, 1997.

Nostlinger, Christine, *Horario de clase*, trad. de Alberto Alvarez Lugrís, Vigo, Galaxia, 1997.

Ordóñez, Marcos, *Rancho aparte*, Barcelona, Destino, 1997.

Otero Pedrayo, Ramón, *O mesón dos ermos*, Vigo, ASPG, 1997.

Padura Fuentes, Leonardo, *Máscaras*, Barcelona, Tusquets, 1997.

Papell, Antonio, *La ira del perdedor*, Barcelona, Planeta, 1997.

Pardo Bazán, Emilia, *Los Pazos de Ulloa*, ed. de M^a de los Angeles Ayala, Madrid, Cátedra, 1997.

Pascual Pozas, Moisés, *El carrusel de la plaza del Reloj*, Valencia, Ayuntamiento, 1997.

Paton, Alan, *Llanto por la tierra amada*, trad. de Antonia Menini, Barcelona, Ediciones B, 1997.

Payno, Juan Antonio, *Romance para la mano diestra de una orquesta zurda*, Madrid, Alfaguara, 1997.

Petronio, *Satiricón*, ed. de Carmen Codoñer, Madrid, Akal, 1997.

Polo, Marco, *Libro de las maravillas*, trad. de Mauro Armiño, Barcelona, Ediciones B, 1997.

Prokosch, Frederic, *Los siete fugitivos*, trad. de M. Martínez Lage, Barcelona, Mondadori, 1997.

Puértolas, Soledad, *Una vida inesperada*, Barcelona, Anagrama, 1997.

Quiñones, Fernando, *El coro a dos voces*, Madrid, Anaya & Mario Muchnik, 1997.

Restrepo, Laura, *Dulce compañía*, Barcelona, Ediciones B, 1997.

Rey Rosa, Rodrigo, *Que me maten si...*, Barcelona, Seix Barral, 1997.

Rio, Michel, *La estatua de la libertad*, trad. de Alberto Conde, Madrid, Debate, 1997.

Rivera Letelier, Hernán, *Himno del ángel parado en una pata*, Barcelona, Planeta, 1997.

Rodríguez López, Xesús, *A cruz de salgueiro e outros relatos*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, Centro Ramón Piñeiro, 1997.

Rossi, Alejandro, *La fábula de las regiones*, Barcelona, Anagrama, 1997.

Roth, Philip, *El teatro de Sabbath*, trad. de Jordi Fibla, Madrid, Alfaguara, 1997.

Salisachs, Mercedes, *El secreto de las flores*, Barcelona, Plaza & Janés, 1997.

Sánchez-Ortiz, Emilio, *Cuentos, historias y otros deseos insatisfechos*, Madrid, Alfaguara, 1997.

Santos Cabanas, Xosé Luís, *Conto para ler chovendo*, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 1997.

Santos, Care, *La muerte de Kurt Cobain*, Barcelona, Alba, 1997.

Scopa, Oscar, *Camporégano*, Madrid, Huerga y Fierro, 1997.

Sepúlveda, Luis, *Desencuentros*, Barcelona, Tusquets, 1997.

- Sharpe, Tom, *Becas flacas*, trad. de Miguel Ripoll, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Silva, Xosé Antonio, *Marusía*, Vigo, Ir Indo, 1997.
- Simenon, Georges, *La mirada indiscreta*, trad. de José Escué, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Simo, Isabel Clara, *Xoel*, trad. de Dolores Torres París, Vigo, Xerais, 1997.
- Sorela, Pedro, *Viajes de Niebla*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Souto, Xurxo, *Fumareu*, Vigo, Xerais, 1997.
- Sterne, Laurence, *Vida y opiniones del caballero Tristram Shandy*, trad. de Javier Marías, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Swift, Graham, *Ultimos tragos*, trad. de Jesús Zulaika, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Tabucchi, Antonio, *La cabeza perdida de Damasceno Monteiro*, trad. de C. Gumpert y X. González, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Taibo, Xoan Ignacio, *A ponliña irlandesa*, Sada (A Coruña), Edición do Castro, 1997.
- Talens, Manuel, *Hijas de Eva*, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Tolstói, Leon, *Anna Karenina*, traducción de Juan López Morillas, Barcelona, Emecé, 1997.
- Tomeo, Javier, *Los misterios de la ópera*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Tong, Diane (ed.), *Cuentos populares gitanos*, trad. de Alfonso Gómez Cedillo, Madrid, Siruela, 1997.
- Torrente Ballester, Gonzalo, *Los años indecisos*, Barcelona, Planeta, 1997.
- Updike, John, *Lo que queda por vivir*, trad. de María Luisa Balseiro, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Valadé del Río, Emilio, *A pedra de bezoar*, Santiago, Laiovento, 1997.
- Valcárcel, Xesús Manuel, *Os ollos da sentinela*, Vigo, Galaxia, 1997.
- Valdés, Zoé, *Café Nostalgia*, Barcelona, Planeta, 1997.
- Vázquez-Rial, Horacio, *El soldado de porcelana*, Barcelona, Ediciones B, 1997.
- Vicent, Manuel, *Los mejores relatos*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Vila Sexto, Carlos, *Gárgola*, Vigo, Galaxia, 1997.
- Villena, Fernando de, *La casa del Indiano*, Granada, Port-Royal Ediciones, 1997.
- Waller, Robert J., *Puerto Vallarta*, Barcelona, Ediciones B, 1997.
- Yevtushenko, Yevgueni, *No mueras antes de morir*, trad. de H. S. Kriúkova e V. Cazcarra, Madrid, Anaya&Muchnik, 1997.
- Yourcenar, Marguerite, *Conto azul*, trad. de María Xosé Queizán Vilas, Santiago, Laiovento, 1997.
- Zapata Bosch, Pilar, *Mea culpa*, Barcelona, Destino, 1997.

Anagnostakis, Manolis, *Los poemas (1941-1971)*, intr. e trad. de Alfonso Silván, Madrid, Ediciones Clásicas, 1997.

Armada, Alfonso, *Escuma dos dentros*, Santiago, Sotelo Blanco, 1997.

Atencia, María Victoria, *Las contemplaciones*, Barcelona, Tusquets, 1997.

Bergamín, José, *Antología poética*, ed. de Diego Martínez Torrón, Madrid, Castalia, 1997.

Bernat, Miguel Angel, *En la tierra*, Madrid, Ardora Ediciones, 1997.

Bouza Brey, Fermín, *Nao senlleira*, Vigo, A Nosa Terra, 1997.

Braxe, Lino, *Ardora*, Ferrol, Sociedade Cultural Valle-Inclán, 1997.

Brines, Francisco, *Palabras en la oscuridad*, Madrid, Signos/Huerga y Fierro, 1997.

— *Poesía Completa (1960-1997)*, Barcelona, Tusquets, 1997.

Buonarroti, Miguel Angel, *Epitafios*, bilingüe, versión de Carlos del Moral, Madrid, DVD, 1997.

Caneiro, Xosé Carlos, *A Valga do triste amor*, A Coruña, Espiral Maior, 1997.

Castro, Luisa, *De mí haré una estatua ecuestre*, Madrid, Hiperión, 1997.

Cisneros, Sandra, *Muller ceiba*, Vigo, Xerais, 1997.

Couceiro, Emma, *Humidosas*, A Coruña, Espiral Maior, 1997.

Creus, Estevo, *Areados*, A Coruña, Deputación, 1997.

Eluard, Paul, *Capital da dor*, trad. de Elena González Fernández, A Coruña, Espiral Maior, 1997.

Gala, Antonio, *Poemas de amor*, ed. e pról. de Pere Gimferrer, Barcelona, Planeta/Espasa/Círculo de Lectores, 1997.

García Lorca, Federico, *Ferías*, ed. facsimilar, Barcelona, Edicions Delstre's, 1997.

García Montero, Luis, *Casi cien poemas. Antología (1980-1995)*, pról. de José Carlos Mainer, Madrid, Hiperión, 1997.

García Valdés, Olvido, *Caza nocturna*, Madrid, Ave del Paraíso, 1997.

Gómez Alfaro, Xosé Carlos, *Matria da néboa*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1997.

Goytisolo, José Agustín, *Las horas quemadas*, Barcelona, Lumen 1997.

Guache, Angel, *Torpedos flamencos*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Herrero, Fermín, *Echarse al monte*, Madrid, Hiperión, 1997.

Holan, Vladímir, *Pero existe la música*, trad. de Clara Janés, Barcelona, Icaria, 1996.

Iglesia Alvaríño, Aquilino, *Cómaros verdes*, ed. facsimilar, Pontevedra, Excmo. Concello de Vilagarcía de Arousa, 1997.

Janés, Clara, *Diván de ópalo de fuego*, pról. de L. López baralt, Murcia, Editora Nacional, 1997.

- Jiménez, Juan Ramón, *Platero y yo (1907-1916)*, ed. de Jorge Urrutia, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.
- Juárez, Rafael, *La herida*, Palma de Mallorca, Monogram, 1997.
- Juvenal, *Sátiras*, ed., trad., e n. de Francisco Socas, Madrid, Alianza, 1997.
- Kipling, Rudyard, *Poemas*, trad. de José Manuel Benítez Ariza, Sevilla, Renacimiento, 1997.
- Lasker-Schüler, Else, *Mi piano azul y otros poemas*, trad. de Sonia Almu, Tarragona, Igitur, 1997.
- Magrelli, Valerio, *Vetas y Naturalezas*, trad. e pról. de Carmen Romero, Madrid, Visor, 1997.
- Manuel Antonio, *De catro a catro. Antoloxía*, Vigo, A Nosa Terra, 1997.
- Marcial, *Epigramas*, ed., trad. e n. de Juan Fernández Valverde e Antonio Ramírez de Verger, Madrid, Gredos, 1997.
- Marqués de Santillana, *Comedieta de Ponza, Sonetos, Serranillas y otras obras*, ed., pról. e n. de Regula Rohland de Langbehn; est. prel. de Vicente Beltrán, Barcelona, Crítica, 1997.
- Mena, Juan de, *Laberinto de Fortuna*, ed. de Maxim. P.A.M. Kerhof, Madrid, Castalia, 1997.
- Milán, Eduardo, *Alegrial*, Madrid, Ave del Paraíso, 1997.
- Miranda Ruiz, Xosé, *Permiso para o curso*, Ferrol, Sociedade Cultural Valle-Inclán, 1997.
- Mistral, Gabriela, *Antología poética*, ed. de Hugo Montes Brunet, Madrid, Castalia, 1997.
- Moore, Marianne, *Poesía reunida*, ed. bilingüe, trad. de Lidia Taillefer, Madrid, Hiperión, 1997.
- Muñoz Rojas, José Antonio, *Objetos perdidos*, Valencia, Pre-Textos, 1997.
- Novo, Olga, *Nós nus*, Vigo, Xerais, 1997.
- Núñez de Reinoso, Alonso, *Obra poética*, pról., ed. e n. de Miguel Angel Teijeiro Fuentes, Extremadura, Universidad, 1997.
- Ortega, Samuel (sel.), *Poesía de México*, Madrid, Ave del Paraíso, 1997.
- Panero, Leopoldo María, e Claudio Rizzo, *Tensó*, Madrid, Hiperión, 1997.
- Paz, Octavio, *Obra completa XI. Obra poética I (1935-1970)*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1997.
- Pushkin, Alexandr, *Antología lírica*, trad. de Eduardo Alonso Luengo, Madrid, Hiperión, 1997.
- Rilke, Rainer María, *Cartas a un poeta novo*, trad. de Jaime Santoro, A Coruña, Espiral Maior, 1997.
- Riquer, Martín de, *Antología des poetes catalans. (Un mileni de literatura). I. Epoca medieval*, Madrid, Galaxia/Gutenberg/Círculo de Lectores, 1997.
- Rodríguez Baixeras, Xavier, *Beira Norte*, Santiago, Sotelo Blanco, 1997.
- Rodríguez Cañada, Basilio (ed.), *Poesía ultimísima*, Madrid, Libertarias/Prodhuvi, 1997.
- Rodríguez Fer, Claudio, *A unha muller descoñecida*, Ferrol, Sociedade Cultural Valle-Inclán, 1997.
- Rodrigues Lapa, Manuel (ed.), *Cantigas d'escarnho e*

de mal dizer dos cancioneros medievais galego-portugueses, Vigo-Lisboa, Ir Indo-Sá da Costa, 1996.

Salas, Ada, *La sed*, Madrid, Hiperión, 1997.

Santos Torroella, Rafael, *Obra poética*, Madrid, Visor, 1997.

Sexton, Anne, *El asesino y otros poemas*, trad. de J. González e J. Ritter, Barcelona, Icaria, 1997.

Silva, José Asunción, *Poesía*, ed. de Rocío Oviedo y Pérez de Tudela, Madrid, Castalia, 1997.

Szymborska, Wistawa, *Paisaje con grano de arena*, trad. de Ana María Moix e Jerzy Wojcieh Stawomirski, Barcelona, Lumen, 1997.

— *El gran número. Fin y principio y otros poemas*, ed. de María Filipowicz-Rudek e Juan Carlos Vidal, Madrid, Hiperión, 1997.

Van Halen, *La piel del agua*, sel. e pról. de Luis Alberto de Cuenca, Madrid, Visor, 1997.

Vázquez, Pura, *Desmemoriado río*, A Coruña, Espiral Maior, 1997.

Vázquez Montalbán, Manuel, *Ciudad*, Madrid, Visor, 1997.

Villar, Rafa, *O tributo da tarde*, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 1997.

Villena, Luis Antonio de, *10 menos 30. La ruptura interior en la "poesía de la experiencia"*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Vinyoli, Joan, *Paseo de aniversario y otros poemas*, trad. de Vicente Valero, Madrid, Calambur, 1997.

TEATRO

Albee, Edward, *¿Quién teme a Virginia Woolf?*, ed. e trad. de Alberto Mira, Madrid, Cátedra, 1997.

Alamo, Antonio, *Los enfermos*, Palma de Mallorca, Bitzoc, 1997.

Albee, Edward, *¿Quién teme a Virginia Woolf?*, ed. e trad. de Alberto Mira, Madrid, Cátedra, 1997.

Arniches, Carlos, *La señorita de Trevélez y Los caciques*, ed. de Juan Antonio Ríos Carratalá, Madrid, Castalia, 1997.

Arrabal, Fernando, *El arquitecto y el emperador de Asiria*, Alcalá de Henares, Aula de Estudios Escénicos y Medios Audiovisuales, 1997.

Buero Vallejo, Antonio, *Historia de una escalera*, ed. de Virtudes Serrano, Madrid, Espasa Calpe, 1997.

Castro, Eva (ed.), *Teatro medieval, 1. El drama litúrgico*, Barcelona, Crítica, 1997.

Gil Vicente, *Teatro castellano*, ed. de Manuel Calderón, est. prel. de Stephen Reckert, Barcelona, Crítica, 1996.

Hernández, Miguel, *El labrador de más aire*, ed. de Mariano de Paco e Francisco Javier Díez de Revenga, Madrid, Cátedra, 1997.

Hölderlin, Friedrich, *Empédocles*, ed. bilingüe, trad. de Anacleto Ferrer, Madrid, Hiperión, 1997.

Lama, Xavier, *O peregrino errante que cansou ó demo*, Xunta de Galicia, IGAEM, colección Centro

- Dramático Galego, 1997.
- Lourenzo, Manuel, *Veladas indecentes*, Santiago, Laiovento, 1997.
- Martínez Mediero, Manuel, *El gato Félix. El marco incomparable*, Madrid, Fundamentos, 1997.
- Martínez Risco, Vicente, *O bufón de El Rei. A Lagarada*, Vigo, A Nosa Terra, 1997.
- Miller, Arthur, *Las brujas de Salem. El crisol*, trad. de José Luis López Muñoz, Barcelona, Tusquets, 1997.
- Nieva, Francisco, *Dos pastiches de juventud*, Ciudad Real, Ñaque, 1997.
- Pérez Priego, Miguel Angel (ed.), *Teatro medieval, 2. Castilla*, Barcelona, Crítica, 1997.
- Ruibal, Euloxio R., *Jugamos a hacer teatro. Recursos teatrales*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.
- Shakespeare, William, *As alegres casadas*, versión de Eduardo Alonso e Manuel Guede, Vigo, Xerais, col. Os libros do Centro Dramático Galego, 1997.
- *La tempestad*, trad. de Angel Luis Pujante, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- Toro, Suso de, *Unha rosa é unha rosa. (Unha comedia de medo)*, Vigo, Xerais, col. Os libros do Centro Dramático Galego, 1997.
- Vallejo, Alfonso, *Crujidos. Tuatú*, Madrid, Fundamentos, 1997.
- Vega, Lope de, *Fuente Ovejuna*, ed. renovada de Francisco López Estrada, Madrid, Castalia, 1996.
- *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, ed. de Donald McGrady, est. prel. de Juan Oleza, Barcelona, Crítica, 1997.
- Valle-Inclán, Ramón del, *La cabeza del dragón*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.
- Villar Ponte, Antón, *A festa da malla*, Vigo, Xerais, col. Os libros do Centro Dramático Galego, 1997.

VARIOS

- AA.VV., *El análisis textual. Comentario filológico, literario, lingüístico, sociolingüístico y crítico*, Salamanca, Colegio de España, 1997.
- AA.VV., *Anxel Fole. Día das Letras Galegas 1997*, Xunta de Galicia, 1997.
- AA.VV., *Poetas entre a tradición e a modernidade*, Vigo, A Nosa Terra, 1997.
- Abuín González, Ángel, *El narrador en el teatro*, Santiago, Universidade, 1997.
- Alarcos Llorach, Emilio, *Blas de Otero*, Oviedo, Nobel, 1997.
- Alonso-Fernández, Francisco, *El talento creador*, Madrid, Temas de Hoy, 1997.
- Alonso Montero, Xesús (ed.), *Día das Letras Galegas 1997. Anxel Fole*, Santiago de Compostela, Universidade, 1997.
- *Os poetas galegos e Franco*, Madrid, Akal, 1997.
- Arrufat, Antón, *De las pequeñas cosas*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Artaza, Elena, *Antología de textos retóricos españoles del siglo XVI*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1997.

Baamonde, Antón, *A rosa sen por qué*, Vigo, Galaxia, 1997.

Badosa, Cristina, *Josep Pla. Biografía del solitario*, trad. de Carmen Franci, Barcelona, Alfaguara, 1997.

Barral, Carlos, *Diario de 'Metropolitano'*, ed. de Luis García Montero, Madrid, Cátedra, 1997.

Becerra Suárez, Carmen, *Mito y Literatura (Estudio comparado de Don Juan)*, Vigo, Universidade, 1997.

Bellini, Giuseppe, *Nueva historia de la literatura hispanoamericana*, nova ed. corrixida e ampliada, Madrid, Castalia, 1997.

Berberova, Nina, *Alexandr Blok*, trad. de Ana María Moix, Barcelona, Circe, 1997.

Bernal, Diego, *Julio Camba*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1997.

Blesa, Túa (ed), *Actas del Congreso "Jaime Gil de Biedma y su generación poética"*. En *el nombre de Jaime Gil de Biedma* (vol. I). *Compañeros de viaje* (vol. II), Diputación General de Aragón, 1996.

Bobes Naves, María del Carmen, *Semiología de la obra dramática (2ª ed. corregida y ampliada)*, Madrid, Arco/Libros, 1997.

Borges, Jorge Luis, *Obras completas en colaboración*, Barcelona, Emecé, 1997.

Bozal, Valeriano, *Historia de las ideas estéticas* (2 vols.), Madrid, Visor, 1997.

Burgos, Fernando, *El cuento hispanoamericano en el siglo XX* (3 vols.), Madrid, Castalia, 1997.

Cabrera Infante, Guillermo, *¿Cine o sardina?*, Madrid, Alfaguara, 1997.

Canetti, Elías, *Obra Completa, I*, trad. de Juan José del Solar, Madrid, Anaya&Muchnik, 1997.

Casares, Carlos, Arturo Lezcano e Antón Risco, *Para ler a Vicente Risco*, Vigo, Galaxia, 1997.

Castro, Américo, *El epistolario (1968-1972). Cartas de Américo Castro a Juan Goytisolo*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Chicharro, Dámaso, *De San Juan de la Cruz a los Machado*, Jaén, Universidad, 1997.

Clement, Jean-Paul, *Reflexiones y aforismos de Chateaubriand*, trad. de Lluís María Todó, pról. de Carlos Pujol, Barcelona, Edhasa, 1997.

Cortezón Álvarez, Daniel, *Castelao ou a paixón de Galiza. IV. O pudor e a angustia*, Madrid, AZ, 1997.

Cuesta Abad, José Manuel, *Las formas del sentido: estudios de poética y hermenéutica*, Madrid, Universidad Autónoma, 1997.

Curros Enríquez, Manuel, *Eduardo Chao. Estudio bio-gráfico-político*, ed. facsimilar, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1997.

Debicki, Andrew P., *Historia de la poesía española del siglo XX. Desde la modernidad hasta el presente*, Madrid, Gredos, 1997.

Díez de Revenga, Francisco Javier, e Mariano de Paco, *En círculos de lumbre. Estudios sobre Gerardo Diego*, Murcia, CajaMurcia, 1997.

Diego, Gerardo, *Obras completas. Prosa. Memoria de un poeta*, tomos IV e V, ed. de Francisco Javier Díez de Revenga, Madrid, Alfaguara, 1997.

Dolezel, Lubomír, *Historia breve de la Poética*, versión de Luis Alburquerque, Madrid, Síntesis, 1997.

Eines, Jorge, *El actor pide*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Eliade, Mircea, *Diario íntimo de la India*, trad. de Joaquín Garrigós, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Escudero Rodríguez, Javier (ed.), *Cartas de Américo Castro a Juan Goytisolo*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Feijoo Barreiro, Pedro, *Cousas do "Galicia", por Castela*, Sada, A Coruña, Ediciós do Castro, 1997.

Ferreiro Fernández, Manuel, *De Breogán aos pinos. O texto do Himno galego*, Santiago, Laiovento, 1997.

Fole, Ánxel, *A natureza e as árbores*, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e O.U., Dirección Xeral de Política Lingüística, 1997.

— *Obra galega completa* (2 vols.), Vigo, Galaxia, 1997.

Frenk, Margit, *Entre la voz y el silencio (La lectura en tiempos de Cervantes)*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1997.

Fusi, Juan Pablo, e Antonio Niño (eds.) *Vísperas del 98. Orígenes y antecedentes de la crisis del 98*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1997.

García Domínguez, Raimundo, *O reiseñor de Trasalba*,

Ourense, Fundación Otero Pedrayo, 1997.

García Gual, Carlos, *El redescubrimiento de la sensibilidad en el siglo XII*, Madrid, Akal, 1997.

García Hortelano, Juan, *Crónicas compartidas*, Madrid, Alfaguara, 1997.

García Lorca, Federico, *Epistolario completo*, ed. de Andrew A. Anderson e Christopher Maurer, Madrid, Cátedra, 1997.

García Montero, Luis, *Aguas territoriales*, Valencia, Pre-Textos, 1996.

Genet, Jean, *El objeto invisible*, ed. de Jerome Neutres, trad. de Manuel Serrat, Barcelona, Thassàlia, 1997.

Gide, André, *Amyntas*, trad. de F. García Burillo, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 1997.

Gil Fernández, Luis, *Aristófanes*, Madrid, Gredos, 1996.

González Herrán, José Manuel (ed.), *Emilia Pardo Bazán. In memoriam Maurice Hemingway*, Universidade de Santiago de Compostela/Consortio de Santiago, 1997.

Goytisolo, Juan, *De la Ceca a la Meca. Aproximaciones al mundo islámico*, Madrid, Alfaguara, 1997.

Gracián, Baltasar, *El Discreto*, ed., intr. e n. de Aurora Egido, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Graves, Robert, *Ahorcaron a mi pobre Billy*, trad. de Lucía Graves, Barcelona, Altera, 1997.

- Hernández Valcárcel, Carmen (ed.), *Teatro, historia y sociedad. Seminario Internacional sobre Teatro del Siglo de Oro Español*, México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/Murcia, Universidad de Murcia, 1996.
- Hormigón, Juan Antonio (dir.), *Autoras en la Historia del Teatro español (1500-1994)*, 2 vols., Madrid, ADE, 1997.
- Iglesias de Souza, Luis, *Teatro lírico español* (4 vols.), A Coruña, Deputación, 1993-1997.
- Johnson, Roberta, *Fuego Cruzado. Filosofía y novela en España (1900-1934)*, trad. de Teresa Fernández, Madrid, Libertarias/Prodhufl, 1997.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de, *Espectáculos y diversiones públicas. Informe sobre la Ley Agraria*, ed. de Guillermo Carnero, Madrid, Cátedra, 1997.
- Kunz, Marco, *El final de la novela*, Madrid, Gredos, 1997.
- Langbaum, Robert, *La poesía de la experiencia*, trad. e intr. de Julián Jiménez Hefferman, Granada, Comares, 1996.
- Larra, Mariano José de, *Figaro. Colección de artículos dramáticos, literarios, políticos y de costumbres*, ed. de Alejandro Pérez Vidal, est. prel. de Leonardo Romero, Barcelona, Crítica, 1997.
- Lemos Montanet, José-Leonardo, *Angel Amor Ruibal. Una reflexión viva acerca del hombre*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1997.
- Maestro, Jesús G. (ed.), *Problemata Theatralia I. I Congreso Internacional de Teoría del Teatro. El signo teatral: texto y representación*, Vigo, Universidade, 1996.
- Marco, José María, *La libertad traicionada. Siete ensayos españoles*, Barcelona, Planeta, 1997.
- Márías, Javier, *Mano de sombra*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Martín Jiménez, Alfonso, *Retórica y literatura en el siglo XVI: el Brocense*, Valladolid, Universidad, 1997.
- Martínez Cachero, José María, *La novela española entre 1936 y el fin de siglo. Historia de una aventura*, 4ª ed. revisada e ampliada, Madrid, Castalia, 1997.
- Martínez Pereiro, Carlos Paulo, *Hospital das letras. In(ter)venções e ensaios literarios*, A Coruña, Espiral Maior, 1997.
- Martínez Risco, Vicente, *Prosa escollida. Antoloxía*, Vigo, A Nosa Terra, 1997.
- Monteagudo Romero, Henrique, *Castelao: conferencias e discursos*, Santiago, Fundación Castelao, 1997.
- Montero Reguera, José, *El 'Quijote' y la crítica contemporánea*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1997.
- Morelli, Gabriele, *Historia de la 'Antología' poética de G. Diego*, Valencia, Pre-Textos, 1997.
- Muñoz Molina, Antonio, *Escrito en un instante*, Palma de Mallorca, Calima Ediciones, 1997.
- Mutis, Alvaro, *Contextos para Maqroll*, intr. de Ricardo Cano Gaviria, Barcelona, Igitur, 1997.
- Navarrete, Ignacio, *Los huérfanos de Petrarca. Poesía y teoría en la España renacentista*, versión española de Antonio Cortijo Ocaña, Madrid, Gredos, 1997.

- Neira Cruz, Xosé A., *Así viviu Anxel Fole*, Vigo, Xerais, 1997.
- Nelson, Victoria, *Sobre el bloqueo del escritor*, trad. de José Luis Gil Aristu, Barcelona, Península, 1997.
- Oé, Kenzaburo, *Cartas a los años de nostalgia*, trad. de Miguel Wandenbergh, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Orten, Jirí, *Solo al atardecer*, trad. de Clara Janés, Valencia, Pre-Textos, 1997.
- Otero Pedrayo, Ramón, *O libro dos amigos*, Vigo, Galaxia, 1997.
- Owen, Trefor M., *Folclore galés*, trad. de Manuel F. Vieites, Santiago, Laiovento, 1997.
- Pardo Bazán, Emilia, *Desde la montaña*, ed., intr. e n. de José Manuel González Herrán e José Ramón Saiz Viadero, Santander, Tantín, 1997.
- Pau Pedrón, Antonio, *Rilke en Toledo*, Madrid, Trotta, 1997.
- Paz Andrade, Valentín, *Epistolario*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1997.
- Payeras Grau, María, *La obra poética de José Manuel Caballero Bonald*, Baleares, Universidad, 1997.
- Pedraza Jiménez, Felipe B., e Milagros Rodríguez Cáceres, *Las épocas de la literatura española*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Peña Díaz, Manuel, *El laberinto de los libros. Historia cultural de la Barcelona del Quinientos*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- Pérez Priego, Miguel Angel, *La edición de textos*, Madrid, Síntesis, 1997.
- Pitol, Sergio, *El arte de la fuga*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Ramos, Vicente, *Vida de Gabriel Miró*, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1997.
- Recio, Roxana, *Petrarca en la Península Ibérica*, Alcalá de Henares, Universidad, 1997.
- Rodríguez Adrados, Francisco, *Democracia y literatura en la Atenas clásica*, Madrid, Alianza, 1997.
- Rodríguez Moñino, Antonio, *Nuevo diccionario bibliográfico de pliegos sueltos poéticos. Siglo XVI*, ed. corrixida e actualizada por Víctor Infantes e Arthur L.-F. Askins, Madrid, Castalia, 1997.
- Rodríguez Vega, Rexina, *Alvaro Cunqueiro: unha poética da recreación*, Santiago, Laiovento, 1997.
- Rosa, Julio Manuel de la, *La columna y otros relatos*, Sevilla, Alfar, 1997.
- Rosales Cereijo, Manuel, *A narrativa de Castelao*, Santiago, Sotelo Blanco, 1997.
- Rossi, Alejandro, *Manual del distraído*, Barcelona, Anagrama, 1997.
- Rus Gascón, Pilar, *Imaxe do mundo en Eduardo Blanco Amor. A muller, o conflito social e os marxidados*, Vigo, A Nosa Terra, 1997.
- Salinas Portugal, Francisco, *O texto nas margens. Ensaíos de literaturas en língua portuguesa*, Santiago, Laiovento, 1997.

Sánchez García, Jesús Angel, *La arquitectura teatral en Galicia*, A Coruña, Fundación Barrié de la Maza, 1997.

Sánchez-Ostiz, Miguel, *Las estancias del Nautilus*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Saramago, José, *Cuadernos de Lanzarote (1993-1995)*, trad. de Eduardo Naval, Madrid, Alfaguara, 1997.

Schwartz, Lía, e Antonio Carreira (coords.), *Quevedo a nueva luz: escritura y política*, Málaga, Universidad, 1997.

Seferis, Yorgos, *Días, 1925-1968*, trad. de Vicente Fernández González, Madrid, Alianza, 1997.

Tarrío, Anxo, *Escrito en Compostela*, Santiago de Compostela, *El Correo Gallego/O Correo Galego*-Consortio de Santiago, 1997.

Tato Fontaíña, Laura, *Teatro galego 1915-1931*, Santiago, Laiovento, 1997.

Todd, Olivier, *Albert Camus. Una vida*, trad. de Mauro Armíño, Barcelona, Tusquets, 1997.

Torrente Ballester, Gonzalo, *Memoria de un inconformista*, Madrid, Alianza, 1997.

Torres, Augusto M., *El cine español en 119 películas*, Madrid, Alianza Editorial, 1997.

Trapiello, Andrés, *Sólo eran sombras*, Valencia, Pre-Textos, 1997.

Ubersfeld, Anne, *La escuela del espectador*, trad. de Silvia Ramos, Madrid, Asociación de Directores de Escena de España, 1997.

Vázquez Montalbán, Manuel, *El escriba sentado*, Barcelona, Crítica, 1997.

Vázquez Rodríguez, María Anxos (coord.), *O relato policial (de Poe a Conan Doyle)*, trad. de Carme Millán, Vigo, Ir Indo, 1997.

Vila, Santiago, *La escenografía. Cine y arquitectura*, Madrid, Cátedra, 1997.

Vilches, María Francisca, e Dru Dougherty, *La escena madrileña entre 1926 y 1931. Un lustro de transición*, Madrid, Fundamentos, 1997.

Villanueva, Darío, e Margarita Santos Zas, *Cronología de la literatura española. Tomo IV. Siglo XX. Primera Parte*, Madrid, Cátedra, 1997.

Villena, Luis Antonio de, *Biografía del fracaso*, Barcelona, Planeta, 1997.

Villora, Pedro Manuel, *Casa de juegos prohibidos. Ana María Matute*, Madrid, Espasa Calpe, 1997.

West, Morris, *Desde la cumbre*, Madrid, Javier Vergara, 1997.





Noticias

PRIMER TALLER INTERNACIONAL DE RECURSOS FITOGENÉTICOS DEL NOROESTE ARGENTINO

Salta. Argentina. 19-23 de maio de 1997

“Sea este un justo aunque modesto homenaje a hombres y mujeres del campo que empíricamente han preservado un rico acervo genético y cultural en montañas y llanuras.”

A frase precedente, tomada textualmente do prólogo do libro de *Resúmenes del Primer Taller Internacional de Recursos Fitogenéticos del Noroeste Argentino*, expresa dun xeito claro e contundente o espírito que animou a súa convocatoria e desenvolvemento.

Probablemente foi a CNUMAD (Conferencia das Nacións Unidas Para o Medio Ambiente e o Desenvolvemento, Río de Xaneiro, 1992), o evento que disparou o interese da sociedade pola conservación e o estudo dos recursos xenéticos naturais, entre os que se atopan os recursos vexetais ou *fitoxenéticos*. Este interese xa estaba presente no mundo científico, onde se manifestaba a través de diversos programas de investigación de institucións nacionais e transnacionais, pero a

sociedade, e mesmo os gobernos como tales, encontrábanse relativamente alleos a esta cuestión. Sen embargo, hoxe xa existe unha conciencia xeneralizada sobre a necesidade de conservar e estudia-la biodiversidade, que no caso das plantas cultivadas se coñece co nome de *agrobiodiversidade*.

Neste contexto celébrase o mencionado Taller, precisamente na cidade de Salta (provincia de Salta, noroeste arxentino - NOA), fundada polo español Hernando de Lerma en 1532, en pleno *centro andino de diversidad*, zona considerada como o lugar de domesticación de numerosas especies vexetais de interese agrícola hoxe cultivadas en diversos continentes. Xustamente por esta razón foi numerosa a participación de representantes dos países da zona, como a propia Arxentina, Uruguai, Paraguai, Brasil, Ecuador, Chile e Bolivia. Ademais, contouse coa participación española, en virtude de diversos convenios de cooperación científica internacional.

Así mesmo, auspiciaban o Taller o IPGRI (*International Plant Genetic Resources Institute*) e mailo PROCISUR (*Programa Cooperativo para el Desarrollo Técnico Agropecuario del Cono Sur*).

En canto ó propio desenvolvemento do Taller, que tivo como sede a Universidade Nacional de Salta, organizouse sobre a base de conferencias, paneis de presentación, exposición de pósters e traballo en comisións.

Os temas das conferencias foron: "Los recursos fitogenéticos del Noroeste Argentino", "Biodiversidad" e "Conservación y uso de germoplasma de *Phaseolus*". Os paneis tiveron como temas: "Biodiversidad y desertificación

en el Noroeste Argentino", "Conservación y uso de los recursos fitogenéticos" e "Estrategias institucionales sobre recursos fitogenéticos". O traballo en comisións organizouse sobre as seguintes temáticas: "Puna, Valles Áridos, Chaco y Yungas", "Conservación *in situ* y *ex situ*. Uso de germoplasma de especies silvestres y de cultivares primitivos" e "Redes temáticas. Programas interinstitucionales. Convenios. Legislación. Recursos financieros".

Por fin, e en relación cos diversos grupos de especies vexetais estudiaadas, o Taller estruturouse distribuindo os contidos das sesenta e nove comunicacións presentadas, tanto horizontal coma verticalmente, nos seguintes apartados:

- plantas aromáticas e medicinais
- cereais
- especies forestais
- especies forraxeiras
- froiteiras
- especies hortícolas
- plantas industriais

- plantas ornamentais
- pseudocereais
- plantas tuberíferas
- sementes
- etnobotánica
- fitopatoloxía

Ademais da discusión científica desenvolvida arredor da presentación de traballos de investigación, dous temas foron obxecto de especial debate entre os participantes no Taller:

A harmonización entre a conservación e a utilización dos recursos

xenéticos das especies vexetais cultivadas e silvestres. Isto significa destinar recursos humanos e materiais tanto a programas de conservación e rexeneración destes recursos vexetais coma a programas de mellora xenética. A opinión maioritaria entre os participantes foi que resulta difícil captar

fondos para as tarefas no ámbito dos recursos fitoxenéticos dado que, ó contrario do que ocorre coa mellora xenética, non van dar como resultado un beneficio económico máis ou menos próximo.

A necesidade dun programa específico para a colleita, conservación e rexeneración dos recursos fitoxenéticos no noroeste arxentino parte do feito de que a rexión NOA alberga máis do 42 % dos xéneros de especies vexetais nativas e naturalizadas, nunha superficie de só o 20% do total da nación.

Como colofón queda mencionar que representantes dos países que se deron cita neste Taller Internacional estableceron contactos, tanto multinacionais coma bilaterais, orientados a continuar polo camiño de lograr unha estratexia global común na conservación da agrobioidiversidade no planeta.

Antonio M. de Ron
Consello Superior de
Investigacións Científicas
Pontevedra

PRESENTACIÓN DO LIBRO EDICIÓN FACSIMILE DA REVISTA *RESOL*: GALICIA (1932-1936), BOS AIRES (1937-1938), GALICIA (1990)

Clube Internacional de Prensa. Santiago de Compostela.
29 de setembro de 1997

O director xeral de Política Lingüística da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Manuel Regueiro Tenreiro, e o coordinador científico do Centro de Investigacións Ramón Piñeiro, Constantino García González, presentaron unha nova publicación deste centro de investigacións. Interviñeron tamén nos actos desta xornada, Armando Requeixo e Luís Alonso Girgado.

Trátase da edición facsímile da revista *Resol*, subtitulada *Folla voandeira do pobo*. Foi esta unha sinxela publicación fundada por Arturo Cuadrado e Luis Seoane, en Santiago de Compostela en maio de 1932. Neses anos chegou a tirar un total de dez números; o derradeiro deles (dedicado a escritores de Lugo) apareceu baixo a directa responsabilidade de Ánxel Fole.

Distribuída gratuitamente por vilas e cidades galegas, *Resol* divulgou nas súas páxinas —en galego, castelán ou portugués— a poesía culta e a popular, a tradicional e a vangardista.

Constituíu, en definitiva, unha escolma por entregas da literatura galega, pero tamén deu a coñecer mostras poéticas e teatrais do expresionismo alemán, da literatura rusa revolucionaria e de autores franceses das primeiras décadas do século XX.

Resol viviu exiliada en Bos Aires durante os anos 1937 e 1938: foi unha das primeiras iniciativas de Luis Seoane ó chegar á capital arxentina. A problemática bélica ocupou daquela a totalidade das populares follas, que ilustraron Maside, Castelao, Laxeiro e o mesmo Luís Seoane entre outros.

Cómpre, en fin, rexistra-la publicación, en 1990 e de novo en Galicia, cun número de homenaxe que fixo Arturo Cuadrado contando coa axuda de Isaac Díaz Pardo. Con este número parece que remata a irregular andaina da publicación.

Coetánea e compañeira de *Yunque*, *Cristal*, *Galiza*, *Papel de Color*,

Universitarios, Ser, P.A.N. e outras, *Resol* contou cun amplísimo abano de colaboradores, entre eles os galegos Álvaro Cunqueiro, Aquilino Iglesia Alvariño, Ramón Otero Pedrayo, Ricardo Carballo Calero, Manuel Antonio, Luis Amado Carballo, Castela, Vicente Risco, Ramón Cabanillas, Fermín Bouza-Brey, Eduardo Pondal, Rosalía de Castro, Rafael Dieste, Antón Noriega Varela e un longo etcétera de primeiros nomes das nosas letras. Pero tamén divulgou a Dostoievski, Maiakovski, Walt Whitman, Valle-Inclán, Juan Ramón Jiménez, Vicente Huidobro, Teixeira de Pascoais, Camoes, Paul Valéry e particularmente a Federico García Lorca, que adiantou en *Resol* un dos seus poemas galegos.

A edición facsímile que agora presentamos recupera un documento literario de importancia e interese como testemuño do noso inmediato pasado cultural e como síntoma das inquietudes intelectuais da época. Esta obra constitúe unha significativa mostra das nosas publicacións literarias, que son imprescindibles fontes de consulta

para coñecer de forma axeitada as claves da nosa vida literaria e as manifestacións do emprego da nosa lingua como canle de creación estética.

Durante este ano de 1997, dedicado á figura do escritor Ánxel Fole, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria editou diverso material divulgativo e didáctico distribuído entre os nosos escolares, co fin de facilitarlle-lo coñecemento da vida e obra de tan insigne escritor, gran defensor da nosa lingua.

Coa presentación desta obra, a número vinte e catro das editadas ata o de agora polo Centro de Investigacións Ramón Piñeiro, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria fai unha contribución máis á celebración dos actos dedicados este ano á figura de Ánxel Fole.

Juan Porrúa Pardal
 Administrador do Centro Ramón
 Piñeiro
 Santiago de Compostela



I COLOQUIO GALEGO DE FRASEOLOXÍA

Nesta Cidade de Congressos, en que se converteu a capital de Galicia, houbo varios na semana do 15 ó 19 do pasado setembro. Un deles, foi o **I Coloquio Galego de Fraseoloxía**, organizado polo Centro Ramón Piñeiro de Investigación en Humanidades e, polo que parece, primeiro Coloquio que sobre esta parcela da lingüística se celebra na Península Ibérica.

1. ¿QUE É A FRASEOLOXÍA?

Hai palabras que, cando as queremos usar, traen, coma as cereixas, outras enganchadas: a palabra *chou* só combina coa contracción *ó* (*ó chou*), da mesma maneira que en castelán *bruces*, só combina con *de* (*de bruces*). Sen chegar a esa monogamia, a quen queira dicir que alguén é *forte*, a lingua suxírelle elativizar esa fortaleza dicindo *forte coma un carballo* ou *forte coma un buxo*. Se un mariñeiro quere dicir que alguén é rico, a lingua suxírelle que diga que *Vai na crista da onda*, mentres que a un labrego suxírelle que

Vai na grade ou que *Ten millo no cabazo*. No refrán *Home pequeno fol de veneno* a lingua non me permite modificar *pequeno* por *baixo* nin introducir modificación ningunha.

Como se ve, en todo ese conxunto de expresións fixas, hainas que dende un punto de vista semántico son opacas e inmotivadas, é dicir, idiomáticas. Dentro destas hai as que equivalen a categorías gramaticais (substantivo, adxectivo, verbo, adverbio, cláusula), que son as **locucións** (*Ollo de sapo* -un tipo de pedra-, *Forno dos mouros* -un dolmen- ou *Fuxir da borralla e caer nas brasas*), e hai as que equivalen a enunciados ou oracións, que son os **enunciados fraseolóxicos** (*¡O meu can pillou unha mosca!*, *¡Vai feita unha Berenguela!* ou *A Galicia a fame vén nadando*). Por outra banda hai as combinacións de palabras que, aínda sendo completamente motivadas, presentan restricións de combinación nalgún dos seus compoñentes: son as **colocacións** (coma *Auga morna*, *Rexistro Civil* ou *Diametralmente*



oposto). Aplicando o modelo de centro e periferia da Escola de Praga, os fraseoloxismos fixos e idiomáticos son o *centro*, mentres que os que só presentan fixación son a *periferia*. Existe moita discusión entre os científicos verbo de se a fraseoloxía debe estudar unicamente o centro ou tamén a periferia. As colocacións comparten co resto das unidades fraseolóxicas trazos comúns coma a especialización semántica, a estabilidade, a institucionalización, a variación ou a frecuencia.

O estudio do conxunto destes grupos practicamente inalterables de palabras forman o que se chama a **Fraseoloxía** e a técnica de organizar iso

nun dicionario chámase **Fraseografía**. Os dicionarios fraseolóxicos poden ser monolingües ou bilingües. E os monolingües poden estar concibidos para a produción de lingua (para aquela persoa que busca como dicir algo), ou para a comprensión da lingua (para aquel que busca entende-lo significado dunha expresión que vén de oír ou de ler).

2. IMPORTANCIA E NOVIDADE DA FRASEOLOXÍA

Non é posible dominar unha lingua se non se usan adecuadamente estas expresións: a persoa que traduza literalmente ó inglés *aquí hai gato encerrado* desconcertará a quen o escoite, tanto coma o inglés que traduza literalmente ó galego *Fulano ten un esqueleto no armario*. Velaí a importancia da fraseoloxía. Pero, ademais, unha boa parte desas expresións (as locucións) espellan o hábitat, o clima, a paisaxe, a historia, as tradicións, o carácter e a psicoloxía colectiva dun pobo, e, polo tanto, son un identificador nacional: mentres os casteláns din *Salga el sol por donde quiera!*, os galegos dicimos *Por min ¡que choval!*, evidenciando un distinto clima; mentres eles din que alguén *está mal de la azotea*, nós dicimos que *está mal do tellado*, evidenciando que as nosas casas son distintas. Todo isto acaba perfilando unha identidade nacional, ata o punto de que, aínda que existen universais fraseolóxicos, a maior parte das

locucións galegas son opacas nas linguas estremeiras e viceversa.

E a importancia das colocacións, para falar unha lingua con corrección, é tamén indiscutible; de aí a necesidade de incluílas no ensino das linguas e, por suposto, de elaboralos pertinentes dicionarios. Hausmann explica a necesidade do seu estudio co seguinte símil: as locucións son algo tan figurativo que calquera falante se decata de que está usando unha locución, mentres que as colocacións, por seren combinacións motivadas, somos inconscientes de que as usamos; acontécenos coma a un sonámbulo que camiña por un tellado durmindo pero seguro. Pero cando un estranxeiro quere fala-la nosa lingua tropeza primeiro nas colocacións, coma se fose unha persoa desperta que quere camiñar polo mesmo tellado.

A pesar de todo o dito, a fraseoloxía aínda non é materia autónoma de estudio nas nosas Universidades. É sabido que o léxico das linguas tivo un posto secundario no estudio lingüístico e nel sempre se considerou a palabra como a unidade básica lingüística: o estruturalismo só se preocupaba do vocabulario como medio para poder practicar estruturas determinadas; e a gramática xenerativa transformacional considerábao unha mera lista de irregularidades.

Sen embargo, a partir dos anos sesenta, o contextualismo británico,

os desenvolvementos da análise do discurso e a lingüística do texto mostraron a existencia de unidades léxicas superiores á palabra illada. De por parte, experimentos feitos con falantes nativos, con falantes estranxeiros, mesmo con enfermos de afasia, demostraron que estas combinacións se memorizan e se usan como unidades, talmente como as palabras. E, finalmente, a utilización de ordenadores en corpóra extensos de textos (por veces superiores ós 100 millóns de palabras) veu engadi-la evidencia da importancia porcentual das combinacións de palabras na produción lingüística poñendo en cuestión a liberdade da que, teoricamente, gozamos os falantes na construción do discurso.

E hoxe preguntámonos: ¿que é máis importante na lingua: a creatividade ou a estabilidade? Aínda que o falante forme as súas frases libremente, hai moito de automático e inconsciente nese proceso. Non tódalas posibles combinacións de palabras no sistema da lingua son enteiramente libres. Fronte a sintaxe libre, que antes parecía se-la única sintaxe, descubrimos que existe a sintaxe fixa: un falar, non por palabras, senón por grupos de palabras, algo así coma cando construimos un moble por módulos.

Como se ve, a fraseoloxía, quitado o caso excepcional de Julio Casares (*Introducción a la lexicografía moderna* 1948-1950), só recentemente

empeza a ter un certo cultivo na Europa Occidental (uns nove congresos en diferentes países nos últimos dezaseis anos). É certo que a antiga URSS se adiantara con importante produción fraseolóxica e fraseográfica; pero, aínda que influíu nalgúns fraseólogos xermanos, eslavos e cubanos, tivo pouca circulación na Europa Occidental polo descoñecemento da lingua rusa.

Por esa razón o Coloquio reuniu en Compostela a expertos en diversas parcelas da fraseoloxía e da fraseografía. E así, por primeira vez, aparecen xuntos algunhas das máximas autoridades do mundo. Alberto Zuluaga Ospina (Tubingen) falou de *Expresións fraseolóxicas e colocacións: trazos distintivos*; Gloria Corpas Pastor (Málaga), de *Expresións fraseolóxicas e colocacións: clasificación*; Franz Josef Hausmann (Erlangen - Nürnberg), dos *Criterios de organización dun diccionario de colocacións*; Patrick Hanks (Oxford), de *Problemas e solucións adoptadas nos diccionarios ingleses de fraseoloxía*; Antonia M^a Tristá Pérez (La Habana), de *Organización do material fraseolóxico nun diccionario xeral: problemas e alternativas*; Juan Martínez Marín (Granada), de *Como introducir los valores pragmáticos das expresións fraseolóxicas no diccionario*; Maria Conca i Martínez (Valencia), dos *Estudios de fraseoloxía catalana: realidades e proxectos*; Xabier Kaltzakorta (Bizkaia), dos *Problemas e solucións adoptadas*

nos diccionarios éuscaros de fraseoloxía; Fernando Varela (Viena), de *Problemas e solucións adoptadas no "Diccionario Fraseológico del Español Moderno"*; Boris Narúmov (San Petersburgo), ía falar dos *Problemas fraseolóxicos nun diccionario bilingüe español-ruso* pero por enfermidade non puido desprazarse; Delfín Carbonell Basset (Madrid), falou dos *Problemas da elaboración dun diccionario fraseolóxico bilingüe español- inglés*; Antón Nogueira Santos (S. Pedro de Moel. Portugal), dos *Problemas da elaboración dun diccionario bilingüe portugués- inglés*; Marina Kótova (San Petersburgo), das *Aportacións rusas ós estudos fraseolóxicos*; Leonel Ruiz Miyares (Santiago de Cuba), dos *Diccionarios fraseolóxicos informatizados: o "Diccionario de Fraseología Cubana"*.

E para repasa-la situación da *fraseoloxía galega e a fraseoloxía en Galicia: realizacións e proxectos en curso* houbo unha mesa redonda con investigadores das Universidades de Santiago de Compostela (Carmen Mellado Blanco), da Coruña (Luís González García), da de Vigo (Xosé M^a Gómez Clemente), do profesorado non universitario (María do Rosario Soto Arias) e do Centro Ramón Piñeiro (eu mesmo).

3. A LINGUA GALEGA, VEHÍCULO CIENTÍFICO

A realidade desmente o tópico de que, cando se encontran en Galicia

persoas de distintos países, o galego debe cede-lo posto a linguas máis importantes. O feito é que, cando alguén se quere entender, a cordialidade supera toda barreira lingüística. Como científicos, tódolos conferenciantes se coñecían bibliograficamente antes deste Coloquio, pero moi poucos se coñecían fisicamente. E chegaron a ser un grupo de amigos no que parecía que non sobra nin faltaba ninguén. Inicialmente houbo traducción simultánea (ó galego) para as conferencias en inglés, francés e ruso; non a houbo para as que foron en castelán, portugués e catalán. Ese clima de cordialidade -e naturalmente o seu dominio de linguas- explica que a vida do Coloquio fose basicamente en galego para todos e que rusos e alemáns, valencianos e vascos, cubanos e ingleses decidisen contribuír á dignificación internacional da lingua galega permitindo que tódalas súas intervencións nas conferencias e debates aparezan publicadas en galego nas Actas deste Coloquio.

4. A CREACIÓN DUN CORPUS BIBLIOGRÁFICO GALEGO DE FRASEOLOXÍA

Nesa mesma dirección o Centro Ramón Piñeiro inicia unha nova liña de traballo: da mesma maneira que Wolski desde 1982 se preocupou de divulgar en alemán investigacións fraseolóxicas da extinta Unión Soviética, o Centro vai empezar a divulgar en

galego algunhas das últimas novidades da fraseoloxía rusa, que previsiblemente circularán nos medios científicos de Europa Occidental na nosa lingua.

Pero hai máis. Habitualmente a participación dun científico nun Congreso límitase á conferencia que se lle pide, co que, inevitablemente, ensombrécense outros temas, máis ou menos próximos, nos que o conferenciante leva traballado moito e que no conxunto da súa obra son, ás veces, máis significativos. Unha das innovacións organizativas deste *I Coloquio Galego de Fraseoloxía* consistiu nunha exposición bibliográfica específica (non a exposición habitual de tantos Congresos, que organiza un libreiro local perspicaz cos seus fondos, sempre parciais) senón unha exposición da obra fraseolóxica dos propios conferenciantes. Deste xeito, neste *I Coloquio Galego de Fraseoloxía* podemos ver, follear, e mesmo fotocopiar, traballos que moitas veces se viran citados pero ós que non era doado ter acceso. Os autores amablemente deixaron todo ese material para a biblioteca do Centro Ramón Piñeiro, onde agora está ó dispór de tódolos investigadores galegos.

5. ¿QUE TÊMOS-LOS GALEGOS NO CENTRO RAMÓN PINEIRO?

Ademais desa bibliografía, temos unha base de datos fraseolóxicos galegos

que tenta refundir canto hai disperso e que acada xa a cifra dunhas cento vinte mil fichas. A base é homoxénea pero os datos son forzosamente heteroxéneos. O noso problema está en que agora, á hora de escoller modelo para organizar ese material, atopamos unha gran disparidade de criterios entre os científicos sobre a forma e o lugar en que estas unidades aparecen nos dicionarios e mesmo, nalgún caso, sobre se deben figurar nun dicionario xeral. Esta insatisfacción é o que provoca a necesidade deste *I Coloquio Galego de Fraseoloxía*. Queríase reunir en Santiago durante unha semana algúns dos especialistas máis importantes polas súas reflexións fraseolóxicas ou pola súa obra fraseográfica (dicionarios monolingües ou bilingües de expresións). A nosa idea era que, sendo unha actividade aberta a tódolos lingüistas galegos, nacesse na nosa terra unha nova disciplina lingüística: a fraseoloxía.

En Galicia hai máis traballo feito do que se pensaba pero a honestidade intelectual obríganos a recoñecer que hai científicos noutros países, maiormente na antiga URSS, que nos levan varios decenios de adianto. Por iso a estrutura do Coloquio deu a palabra primordialmente ós precursores. As diferentes posicións teóricas que manteñen Corpas Pastor, Hausmann, Zuluaga, Kótova, Martínez Marín, e Tristá, (maiormente os tres primeiros) centraron boa parte do Coloquio. Os acertos e as eivas dos dicionarios fra-

seolóxicos españois, ingleses, cataláns e vascos e dos bilingües español-inglés, e portugués-inglés, dos Dres. Hanks, Conca, Kaltzatkorta, Varela, Carbonell e Nogueira, tamén pasaron pola peneira. As conferencias plenarias foron o 60% do traballo, consumíndose o outro 40% nos debates e nas tres sesións de traballo co equipo do Centro Ramón Piñeiro que elabora o *Diccionario de Fraseoloxía Galega*, sobre o que nos fixeron diversas observacións metodolóxicas.

6. A VISITA Ó INSTITUTO DA LINGUA GALEGA

Para min, o momento máis emocionante foi aquel no que crucei cos conferenciantes a porta do ILG. Un dos aspectos que máis coidamos foi o compromiso de corresponder á ciencia que eles nos traían ofrecéndolles unha información ampla e equilibrada da nosa realidade cultural. Por iso informámoslos detalladamente dos traballos que en Sociolingüística, Lexicografía e Terminoloxía fixeron ou están a facelos filólogos que traballan nos diversos Seminarios da Real Academia Galega. Pero reservamos unha hora para que visitasen o Instituto da Lingua Galega, gloria da nosa filoloxía e escola socrática de moitos filólogos que non témo-la honra de pertencer a el pero que sempre encontramos alí estímulo e asesoramento para facermos cousas pola nosa lingua. No Instituto houbo unha sesión informativa, que atendeu

fundamentalmente o seu director, Antón Santamarina. Os conferenciantes interesáronse polos traballos de dialectoloxía, pola elaboración do corpus lexicográfico, os traballos do Atlas Lingüístico de Galicia, os estudos de fonética acústica, a definición da norma do galego, os métodos para a

aprendizaxe do galego. Unha vez máis, as portas do ILG estiveron francas para os científicos que aprecian a nosa lingua.

Xesús Ferro Ruibal

Centro Ramón Piñeiro de Investigación
en Humanidades





Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

As persoas interesadas en remitir estudos, prácticas, reseñas de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións:

1ª) As colaboracións serán inéditas e versarán sobre temas de investigación, educación ou ensino que revistan especial interese para calquera dos tres niveis –primario, secundario, universitario– integrados no contido multidisciplinar da RGE. O nome e os apelidos do autor, seguidos do do centro ou institución no que traballe, figurarán debaixo do título. As reseñas darán noticia de libros de actualidade e nelas o nome e apelidos do reseñante poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse en folio á parte nome, centro, enderezo e teléfono.

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de copia impresa en letra Courier (tamaño 12, paso non compensado), con interliñado de 1,5 e 38 liñas por páxina (DIN A4).

Aplicacións soportadas.

Ficheiros de texto.

Sempre que sexa posible, o ficheiro deberá estar almacenado en formato *Word para Windows versión 6.0 (Microsoft)*.

Word para Windows soporta ficheiros de:

WordPerfect ata a versión 5.x para MS.DOS e Windows,
Microsoft Publisher 2.0

E ficheiros MS-DOS e ASCII.
Wordperfect 5.1 para MS-DOS.
QuarkXPress 3.3 para *Power Macintosh*
Postscript con formato MAC ou PC.

Follas de cálculo:

O xestor de follas de cálculo utilizado é *Excel 5.0 para Windows* (Microsoft)
Soporta conversión desde formato.

Lotus 1-2-3,
QuattroPro/DOS,
Microsoft Works,

dBASE,
versións anteriores de *Excel*.

Bases de datos:

O xestor de base de datos é *Fox Pro 2.5 para Windows*. Os ficheiros con formato *dBASE* son recoñecidos pola aplicación.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas polas mesmas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Recoméndase non usar, excepto en casos moi especiais, letra negrita.

4ª) Así mesmo, a RGE prega ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das reseñas é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Agás nos números Especiais –que polo seu carácter monográfico poderían precisar algunha variación–, os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios DIN A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): "Colaboracións Especiais", 15-25; "Estudios", 10-20; "Prácticas", 6-15; "Reseñas", 2-4; "Noticias", 1-4.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados dun índice dos mesmos, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos,

que serán avaliados por especialistas nas materias das que se trate.

8ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

9ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle tres exemplares da mesma e vintecinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18) [sistema europeo].

(Parrilla, 1992a, 18) [sistema americano].

Debe terse en conta que o sistema europeo prefere a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallan tódolos datos.

12ª) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocárase ó final das mesmas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra

inicial; despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros e revistas irán en letra cursiva ou redonda subliñada; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos colectivos poñeranse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribiranse logo tódolos datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer-lo número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voadado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituiranse por un trazo longo ó que seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano) non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed., 1992 (ou 1992²).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se invirte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de "e outros". Se foran moitos e ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA. VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M^a Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV.AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp.13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XYY personality", *International Journal Law&Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M^a Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo a. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2^a ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E. (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

13) Nas RESEÑAS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome da mesma, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14) Os repertorios de NOVIDADES EDITORIAIS respectarán as indicacións bibliográficas descritas.

15) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.



