



Revista Galega do Ensino



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Dirección
Mercedes González Sanmamed / Subdirección
María Natividad Rodríguez López / Secretaría
Javier Vilariño Pintos / Ilustración

CONSELLO ASESOR

Manuel Deaño Deaño
Antonio de Ron Pedreira
Benxamín Dosil López
Agustín Dosil Maceira
Rodolfo García Alonso
Constantino García González
Carlos García Riestra
Venancio Graña Martínez
José Eduardo López Pereira
José Luis Mira Lema
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Manuel Regueiro Tenreiro
José Luis Valcarce Gómez

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Begoña Méndez Vázquez

COLABORACIÓNS, CORRESPONDENCIA, INTERCAMBIO E PEDIDOS

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria
Dirección Xeral de Política Lingüística
Edificio Administrativo San Caetano
15704 Santiago de Compostela
e-mail: revista.galega.ensino@mail.xunta.es

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

Prohibida a reprodución total ou parcial
do contido sen a autorización expresa da RGE

© Xunta de Galicia

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

Imprime: Grafinova, S. A.

Depósito Legal: C - 818 - 96

ISSN: 1133 - 911X



Índice

Colaboracións especiais

- | | | |
|---|--|---------|
| ❧ | O cambio climático. Algunhas consideracións actuais
<i>Francisco Díaz-Fierros Viqueira</i> | páx. 15 |
| ❧ | Nin da dereita nin da esquerda: a visión moral nas
novelas de Mario Vargas Llosa
<i>Roy C. Boland</i> | páx. 29 |
| ❧ | O ensino do debuxo técnico. O lastre da tradición
na era da informática (I)
<i>Lino Cabezas Gelabert</i> | páx. 41 |
| ❧ | A sobredotación intelectual
<i>Luis Rodríguez Cao</i> | páx. 65 |

Estudios



Zeus, rei dos ceos. Cosmogonía e Teogonía

Cecilia Criado Boado

páx. 91



A relación entre autoestima e delincuencia: Unha
revisión de teorías e investigacións

Estrella Romero Triñanes

páx. 107



A soidade dos Aurelianos en *Cien años de soledad*

Miguel Ángel Otero Furelos

páx. 129

Prácticas



Proxecto cicloturista do Camiño de Santiago

Diego Rojo Garrido

páx. 143



Sistemas de posicionamento global

Xesús Pablo González Vázquez

páx. 153



Axuda a un escolar do ESO con dificultades na linguaxe escrita

José R. Negro Varela / Andrés Suárez Yáñez

páx. 159

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz

páx. 167

Recensións



O tremor do amor, de Maximino Cacheiro Varela

Luísa Blanco

páx. 181



Mtesis. La distancia, de César Cunqueiro

Luísa Blanco

páx. 185



Historia da lingua galega, de Ramón Mariño Paz

Teresa Monteagudo

páx. 187



O labirinto virtual, de Charo Baleirón, Darío Janeiro,
e outros

Teresa Monteagudo

páx. 195



Pura alegría, de Antonio Muñoz Molina

Ana María Platas Tasende

páx. 199



Nuevo diccionario de anglicismos, de Félix
Rodríguez González e Antonio Lillo Buades

Elena Seoane Posse

páx. 203



Teaching and Language Corpora, de Anne
Wichmann, e outros

José Ramón Varela Pérez

páx. 207



The Bloomsbury Group, de Frances Spalding

Jesús-Antonio Rodríguez Blanco

páx. 211

❧	<i>Stories in Stone. The Medieval Roof Carvings of Norwich Cathedral</i> , de Martial Rose e Julia Hedgcoe <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	páx. 215
❧	<i>Labris</i> , de AA.VV. <i>Javier Vilarinho Pintos</i>	páx. 219
❧	<i>Movimientos nacionalistas en Europa. Siglo XX</i> , de Xosé M. Núñez Seixas <i>Xavier Rodríguez Madriñán</i>	páx. 223
❧	<i>La solución de problemas</i> , de Juan Ignacio Pozo Municio (coord.) <i>José Raposeiras Correa</i>	páx. 227
❧	<i>Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia</i> , de José M. Vez e Lourdes Montero <i>Cathryn Teasley</i>	páx. 231
❧	<i>La relación profesor-alumno en el aula</i> , de Pedro Morales Vallejo <i>José Raposeiras Correa</i>	páx. 235
❧	<i>Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación</i> , de André Lemieux <i>Agustín Requejo Osorio</i>	páx. 239
❧	<i>La orientación profesional. Teoría (Vol I)</i> , de María Luisa Rodríguez Moreno <i>Agustín Requejo Osorio</i>	páx. 241
❧	<i>Fides et Ratio</i> , de Juan Pablo II <i>Juan José Varela Tembra</i>	páx. 245

***Novidades
editoriais***



Algunhas novidades editoriais. Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende

páx. 247

Noticias



páx. 259

Lexislación



Compilación. Outubro, novembro e decembro

Venancio Graña Martínez

páx. 277

***Normas para
as autores***



Comité de Redacción

páx. 295



Colaboracións especiais

O CAMBIO CLIMÁTICO. ALGÚNS PROBLEMAS DE ACTUALIDADE

Francisco Díaz-Fierros Viqueira
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Nas primeiras semanas de decembro do ano 1997 tivo lugar na cidade xaponesa de Kioto a terceira conferencia dos países que máis contaminan a atmosfera; tratábase de concretar as medidas que deberían tomarse para “evitar as interferencias antropoxénicas perigosas para o sistema climático”. No mes de marzo de 1998 publicáronse os documentos oficiais e durante o resto do ano os países asistentes terían prazo para asinalar os seus compromisos. Para moitos a conferencia supuxo un fracaso porque non se conseguiron acordos de alcance mundial (só os países desenvolvidos asinaron o Protocolo de Kioto), non se recalcou abondo na urxencia do problema e a redución proposta semellaba insuficiente. Outra visión, quizais non tan cobizosa pero si máis acorde coa situación de precariedade na que se atopan aínda os acordos internacionais no tocante ós problemas ambientais globais, considera que se deron pasos importantes e, sobre todo, que se definiron estratexias que, se a cegueira dos gobernos non as estraga, poden servir para principiar un camiño

que endereite a perigosa tendencia na que nos achamos: unha tendencia a destruí-lo mellor dos nosos recursos e a provocar cambios de alcance global que no futuro fuxirán do noso control.

Os cambios ambientais debidos ás actividades antropoxénicas iniciáronse na China e en África hai máis de catro mil anos cos cultivos de rozas e outros xeitos de explotación dos solos e dos recursos forestais; e aínda que estas actividades tiveron fondas repercusións no ambiente local, os seus efectos globais foron cativos. Esta situación, sen embargo, cambiou radicalmente a partir dos primeiros anos do século XIX coa chamada revolución industrial. Esta revolución baseouse na utilización masiva do carbón e o ferro como fontes de enerxía e materias primas para a construción de máquinas, edificacións e obras públicas. Foi especialmente activa, primeiro, no vello continente e despois en Norteamérica, puntos do planeta onde se puido concentrar o coñecemento científico e técnico necesario, así como enerxía, forza de traballo e capital abondos.

Os logros da revolución industrial non se acadaron sen un prezo ambiental

alto. Da masa de materiais que se extraían da terra e se convertían en produtos, máis do 90 % orixinaron refugalllos residuais e, como consecuencia, producíronse as primeiras emisións masivas de gases á atmosfera, que aínda continúan hoxe. É salientable que actividades que hai douscentos anos constituía as fontes principais que deitaban gases á atmosfera, como a xeración de enerxía a partir de combustíbles fósiles e a obtención de metais por fusión, seguen sendo aínda arestora os procesos que máis impacto lle causan á atmosfera (T. E. Graedel, e P. J. Crutzen, 1993).

Canda a revolución industrial, xeráronse importantes cambios nunha agricultura en rápido desenvolvemento. O comezo da mecanización agraria xunto co emprego da fertilización química e outras medidas produciron uns rendementos das colleitas xamais vistos. O crecemento da poboación e a emigración a terras menos poboadas deu orixe á colonización de moitas áreas virxes onde os novos medios productivos aceleraron os procesos de cambio. As deforestacións masivas e a oxidación da materia orgánica do solo por mor do cultivo intensivo ocasionaron tamén fortes emisións de CO₂ á atmosfera.

No século XIX comezaron tamén a organizarse as primeiras redes estables de observación meteorolóxica (en Galicia, o Observatorio da Universidade de Santiago, o máis antigo dos que seguen activos, iniciou as súas observacións no ano 1850), e, xa neste século, as análises químicas sistemáticas da composición da atmosfera. A partir deste

conxunto de datos, cando se dispuxo de series de observacións dunha certa densidade espacial e lonxitude temporal, xurdiu das interpretacións que se fixeron delas a evidencia do cambio climático. Estudiado xa de vello por algúns científicos como Arrhenius, no ano 1903 (J. Martínez Alíer, 1991), só a partir da segunda metade deste século se dispuxo de información abonda para que non existisen dúbidas sobre a existencia de cambios no clima provocados polo home. A manifestación destes cambios deu orixe a moitas hipóteses e teorías, moitas delas aínda en discusión. Só a existencia dun quecemento global da atmosfera a partir dos anos da revolución industrial e ultimamente o buraco no ozono acadaron un consenso xeneralizado. Ámbolos dous problemas foron a razón de moitas reunións internacionais que están conseguindo que, aínda que con moitos receos, os gobernos empecen a tomar decisións para atallalos.

QUECEMENTO DO CLIMA E CARBONO

O quecemento da atmosfera que reflicten os rexistros meteorolóxicos desde o século XIX (figura 1) atribúese a un desequilibrio no balance de enerxía da atmosfera coñecido como 'efecto invernadoiro'. A enerxía solar que entra na atmosfera atópase nun xusto equilibrio coa que sae, polo que as temperaturas do planeta que derivan desa enerxía radiante serán máis ou menos constantes ó longo do tempo. Só os coñecidos ciclos diurno e anual e algún que outro episodio illado, como as erupcións volcánicas,

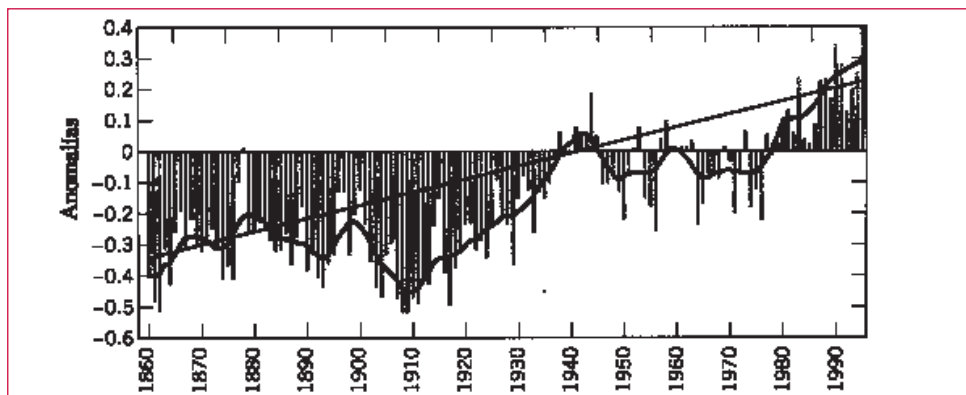


FIGURA 1. Evolución das temperaturas no período 1860-1995, expresadas como anomalías fronte os valores medios do período normal 1961-90 (de J. Horel e O. Geisler, 1997).

alterarían esa constancia. Pero sempre se volvería á situación inicial, polo que a estabilidade a longo prazo ficaba garantida. A partir da revolución industrial, coa entrada de gases de orixe antropoxénico a un ritmo acelerado, ese equilibrio enerxético crebouse, e orixinouse unha barreira que, ó xeito dos cristais dun invernadoiro, dificultaba a saída da radiación producida na base da atmosfera. Xerábase máis enerxía da que saía e a atmosfera ía quecendo paseniñamente.

Existen diferentes gases que teñen esta capacidade para altera-lo equilibrio radiactivo; os máis importantes son o vapor de auga da estratosfera (H_2O) e o anhídrido carbónico (CO_2), o metano (CH_4), o óxido nítrico (N_2O) e os produtos clorofluorocarbonados (CFC) da troposfera. Todos eles viron incrementada a súa concentración con máis ou menos intensidade nos últimos douscentos anos (táboa I).

TÁBOA I .- Características dos gases con efecto invernadoiro.

	CO_2	CH_4	CFC12	N_2O
Concentración preindustrial (pmm)	280	0,8	0	0,288
Concentración actual (pmm)	360	1,7	0,005	0,310
Ritmo de acumulación anual (%)	0,5	0,9	4	0,25
Tempo de residencia	3	10	100	150

Para valora-la incidencia particular de cada un destes gases no quecemento global utilízanse normalmente tres parámetros: *a)* a *radiative forcing*, que é a cantidade que mide o quecemento producido pola incorporación dunha unidade dun determinado gas á atmosfera, *b)* o ritmo de incremento anual, e *c)* o tempo de residencia na atmosfera, que é un índice da capacidade de renovación dese gas e que determina a súa permanencia.

Na figura 2 preséntase a evolución da achega á *radiative forcing* dos diferentes gases desde os tempos preindustriais; se a estes datos se lle engaden os da táboa I pódese chegar á conclusión de cales son os máis preocupantes. Así, pola súa importancia na *radiative forcing* global sobresaen o anhídrido carbónico, pero polo seu ritmo de incremento e polo tempo de residencia na atmosfera, son os CFC os máis salientables. De feito, o Protocolo de Montreal (1987), asinado

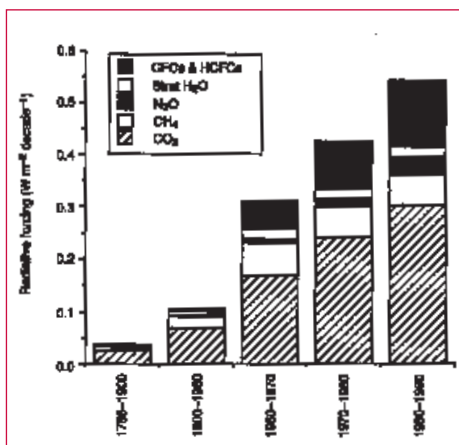


FIGURA 2. Evolución da *radiative forcing* correspondente ós diferentes gases con efecto invernadoiro (de T. E. Graedel e P. J. Crutzen, 1993).

por moitos gobernos, propoñía o cese na produción destes produtos para o ano 1995.

Máis problemático e complexo resulta o control do anhídrido carbónico, que ten como fontes fundamentais de emisión á atmosfera actividades de sectores tan estratéxicos na economía dos países desenvolvidos como son as produtoras de enerxía e as industriais en xeral. De feito, tódalas medidas propostas, fundamentalmente polo IPCC (*Intergovernmental Panel of Climate Change*, equipo de expertos promocionado polas Nacións Unidas) tiveron ata o de agora unha feble acollida, a pesar de que semella evidente que, se non se actúa axiña, a medra na concentración de anhídrido carbónico nos próximos anos será imparabile, e como consecuencia tamén o será o quecemento global.

De tódolos xeitos, o contido do anhídrido carbónico na atmosfera non depende só das emisións industriais (incluíndo nestas as derivadas dos procesos fornecedores de enerxía), con seren as máis importantes. Outros procesos, que hoxe se comezan a coñecer mellor e que teñen o seu asentamento fóra dos territorios industrializados, poden ter tamén importantes implicacións sobre a concentración do anhídrido carbónico atmosférico. E se, como xa se albisca, determinadas actuacións sobre estes procesos e territorios poderían atenuar algo as drásticas medidas que, á forza, se han tomar para o sector industrial, a súa rendibilidade económica e social estaría xustificada. Para comprender estoutros procesos que regularían as emisións

industriais de anhídrido carbónico cómpre desentrañalas claves do que hoxe se deu en chamar a 'ecuación do carbono'. Un terreo de investigación da máxima actualidade, onde as controversias e hipóteses contradictorias propias dun campo de estudio emerxente non impiden ve-las liñas de forza cara ás que todas converxen.

A ECUACIÓN DO CARBONO

Esta ecuación, tal como a propoñen R. A. Houghton (1995) ou W. H. Schlesinger (1995), exprésase inicialmente así:

$$\begin{array}{l} \text{Emisións} \\ \text{industriais} \\ \text{e agrícolas} \end{array} = \begin{array}{l} \text{Incremento} \\ \text{atmosférico} \end{array} + \begin{array}{l} \text{Absorción} \\ \text{oceánica} \end{array} + \begin{array}{l} \text{Sumidoiro} \\ \text{descoñecido} \end{array}$$

A súa orixe sitúase hai máis de vinte anos nos traballos de Bacastow e Keeling (1973) que demostran cómo os

océanos, polo balance entre produción primaria e respiración (sempre máis favorable a primeira), son uns importantes sumidoiros para o anhídrido carbónico atmosférico. Este exceso de carbono sería retirado do ciclo biolóxico pola súa sedimentación cara ó fondo dos océanos polo mecanismo denominado 'bomba biolóxica'. As diferentes avaliacións que se fixeron dos termos desta ecuación (táboa II) amosan sempre un desaxuste numérico que só podía explicarse pola existencia doutro sumidoiro, de orixe problemático, que tamén contribuíra, ó xeito dos océanos, a retirar-lo anhídrido carbónico da atmosfera.

Os últimos traballos (M. Cao e I. Woodward, 1998) coinciden en lles asignar a orixe deste sumidoiro descoñecido ós procesos localizados nos ecosistemas terrestres. Con todo, esta hipótese entra en fonda contradición coas teorías clásicas

TÁBOA II.- Avaliacións feitas por diferentes autores da ecuación do carbono en Gt de C/ano (de W. H. Schlesinger, 1995).

Emisións Combust. Biomasa		Incremento atmosfera		Absorción océanos		Sumidoiro descoñecido	Autor
5,2 + 1,3	=	2,5	+	2,0	+	4,0	Woodell (1983)
5,0 + 1,3	=	2,9	+	2,4	+	1,0	Trabalka (1985)
5,4 + 1,6	=	3,4	+	2,0	+	1,6	Houghton (1990)
5,3 + 1,8	=	3,0	+	1,0-1,6	+	2,5-3,1	Tans (1990)
6,3 + 1,1	=	3,4	+	2,0	+	2,0	Schimel (1998)

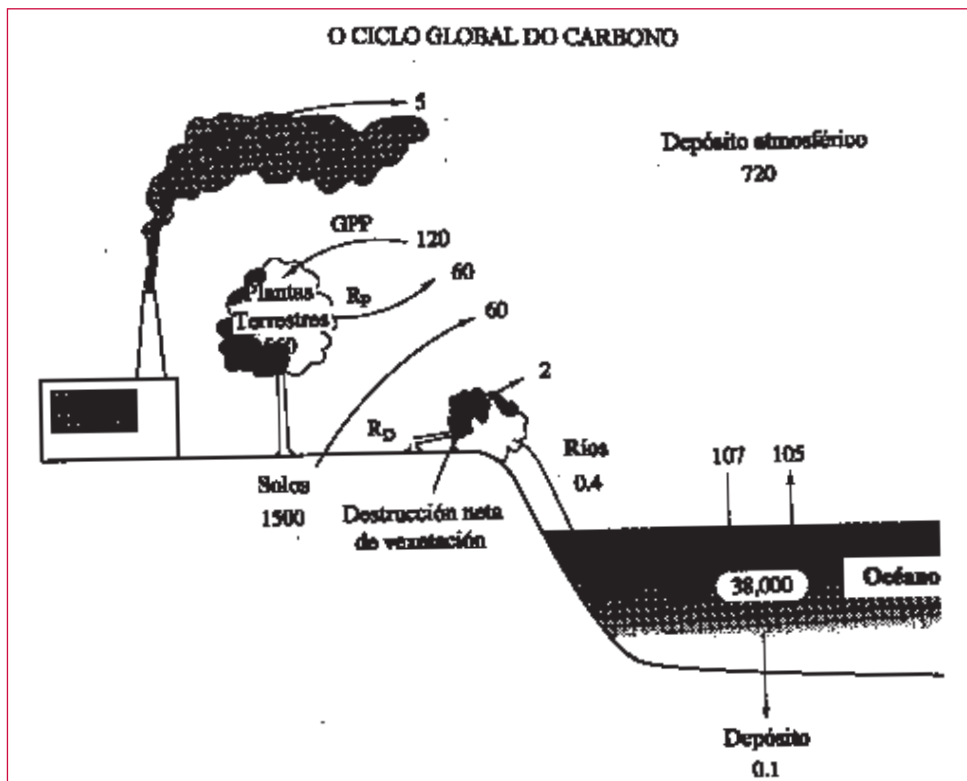


FIGURA 3. O ciclo do carbono segundo W. H. Schlesinger (1991). Os valores exprésanse en Gt/ano¹.

que lles atribúen ós ecosistemas terrestres un papel máis de emisor ca de sumidoiro do anhídrido carbónico a partir dos cambios tradicionais de uso do solo a través, fundamentalmente, das deforestacións.

Unha expresión destas teorías tradicionais pódese ver nos valores do ciclo do carbono que propón W. H. Schlesinger (1991) (figura 3). Nel apréciase que o contido en CO₂ da atmosfera (720 Gt) vai depender do balance de car-

bono que se desenvolve sobre dos continentes e dos océanos. Nos primeiros, hai un xeito de intercambios de carbono coa atmosfera, dependente dos ecosistemas terrestres, nos que os procesos de biosíntese das plantas (120 Gt/ano) se ven equilibrados polas perdas por procesos respiratorios destas (60 Gt/ano) e do solo (60 Gt/ano). Só os procesos de destrución de biomasa por mor dos incendios e as prácticas agrarias xerarían unha emisión neta de 2 Gt/ano á atmosfera e

¹ 1 Gt = equivalente a 1.000.000.000 Tm

de 0,4 Gt/ano ós sistemas acuáticos. A estes valores habería que lles engadi-las emisións industriais, que de acordo co dito balance serían de 5 Gt/ano. Os océanos terían un balance máis sinxelo, cunha absorción neta de 2 Gt/ano resultante das relacións entre os procesos biosintetizadores e respiratorios da biomasa mariña. Esta absorción neta no mar serviría só para compensalo 30 % das emisións continentais, polo que, ó final, o balance se resolvería cunhas emisións anuais continuas á atmosfera que xustificarian a medra en anhídrido carbónico de 5 Gt/ano, establecida como media para a década dos oitenta.

Deste ciclo do carbono pódense tirar dúas conclusións fundamentais:

1) Que as emisións netas á atmosfera dependen maiormente do balance sobre os continentes, e nestes, dos procesos industriais.

2) Estas emisións, responsables da medra en CO₂ da atmosfera, supoñen só unha mínima parte (o 4 %) do total dos intercambios de carbono que se establecen entre a terra e a atmosfera.

Disto pódese deducir que aínda que o incremento en CO₂ se reduciría máis directamente cun control das emisións industriais, outras actuacións sobre os diferentes termos do ciclo poderían chegar a ter a medio ou longo prazo importantes implicacións no equilibrio final.

Fronte destes valores da teoría tradicional habería agora que contraponellos novos, derivados da 'ecuación do car-

bono', que afectarían a esa pequena fracción do ciclo que amosa os ecosistemas terrestres como emisores netos. Segundo os recentes datos de D. S. Schimel (1998), os valores desas emisións para hoxe en día e para o ano 2070 seguindo o modelo IPCC-IS92 serían os seguintes:

	Schlesinger	Schimel	
	1980-90	1998	2070
Emisións industriais (en Gt/ano)	5,0	6,3	16,0
Destrución de biomasa (en Gt/ano)	2,0	1,1	0,5
Absorción ecosist. terrestres (en Gt/ano)	0,0	2,0	3,4

Polo cal pódese deducir que os ecosistemas terrestres actuarían coma sumidoiros do CO₂, cuns valores netos de 0,9 Gt/ano en 1998 e de 2,9 Gt/ano no ano 2070.

Estas discrepancias entre os valores tradicionais do ciclo do carbono e os actuais, derivados da 'ecuación do carbono', explícanse, en parte, por unha sobreestimación dos cálculos ó non ter en conta, por exemplo, nas zonas de destrución de biomasa, as perdas de produción desta producidas pola erosión e a degradación dos solos. Pero, sobre todo, estímase que as diferencias maiores proveñen do feito de ter considerado nos cálculos os ecosistemas terrestres en situación estacionaria fronte os cambios do medio que viñan acaecendo ó seu redor; por exemplo, os derivados da propia medra en anhídrido carbónico

atmosférico, que pode ter un efecto ‘fertilizante’ sobre os ecosistemas terrestres incrementando a súa capacidade productiva primaria. Ou, sobre todo, os cambios nos ciclos do nitróxeno e o fósforo, que actuarían no mesmo sentido (D. S. Schimel, 1998).

Con todo, esta función sumidoiro dos ecosistemas terrestres cun balance de carbono positivo só resultaría así a partir da década dos anos cincuenta, cando o contido en carbono da atmosfera acadaría determinados valores críticos (R. A. Houghton, 1995). Antes, o balance de carbono dos ecosistemas terrestres axustaríase ós que lle recoñece a teoría clásica, actuando como un emisor neto.

AS PREVISIÓNS SOBRE O QUECEMENTO GLOBAL E OS PRIMEIROS COMPROMISOS INTERNACIONAIS

Os diferentes modelos propostos para simular a evolución do clima a medio prazo auguran, de se mante-lo ritmo actual das emisións á atmosfera, un quecemento xeneralizado do clima. O incremento podería ser, de acordo co modelo IS92 do IPCC (un dos máis recoñecidos actualmente), de preto dos tres graos na temperatura media da terra para finais do próximo século. Os seus efectos, cando menos, suporían unha subida do nivel do mar de 90 centímetros e fortes alteracións, aínda non fáciles de predicir, da circulación atmosférica cos correspondentes cambios da zonalidade climática. Outros expertos falan de secas e inundacións catastróficas en

determinadas áreas do planeta, fames, epidemias, etc. (J. E. Llebot, 1997).

Diante destas previsións, que ningún pon en dúbida nos seus termos máis xerais, os gobernos empezaron a tomar posicións e a adopta-los primeiros acordos internacionais para a limitación das emisións de gases con efecto invernadoiro. O primeiro acordo dunha certa transcendencia foi o que creou baixo o patrocinio das Nacións Unidas o equipo de expertos coñecido como o IPCC; o seu primeiro documento foi emitido no ano 1990. Nel propúñanse xa diferentes alternativas para a diminución das emisións de gases con efecto invernadoiro (GEI). O Cumio da Terra de Río de 1992, na convención sobre o cambio climático, volveu insistir no tema e diferentes países comezaron a toma-las primeiras medidas de control. Sobre todo é salientable a proposta do FCCC (*Framework Convection on Climate Change*) do ano 1993 de limita-las emisións dos GEI no ano 2000 ós valores que se contabilizaran en 1990, que foi ratificada por tódolos estados da Unión Europea amais doutros países desenvolvidos. De tódolos xeitos esta ratificación protocolaria non supuxo na práctica unha obrigatoriedade real, e así os chamados “Estados de Cohesión” da Unión Europea (Grecia, Irlanda, Portugal e España) seguiron aumentando as súas emisións co argumento de que os sacrificios que lles suporía a converxencia económica cara ás economías dos outros estados membros non lles permitiría afrontar esas limitacións. De feito, todos eles tiñan previsto incrementa-las súas emisións entre 1990 e

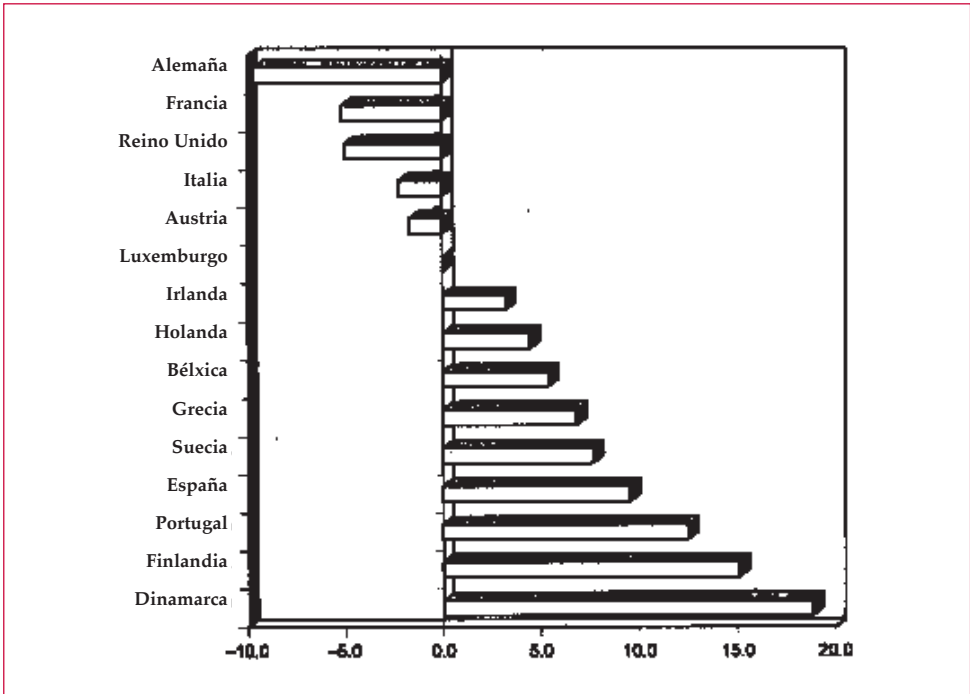


FIGURA 4.- Cambio nas emisións de dióxido de carbono nos países da U.E. no período comprendido entre 1990 e 1994 (de W. N. Adger, *et al.*, 1997).

o ano 2000 dun 20 a un 30 %. E os datos do período 1990-94 así o amosaban (figura 4).

O PROTOCOLO DE KIOTO

En decembro do ano 1997 celebrábase na cidade xaponesa de Kioto a xuntanza internacional con máis transcendencia no tocante a medidas de control das emisións dos GEI. No Protocolo final adoptábanse acordos importantes de carácter xenérico, pero sobre todo reco-

mendábaselles ós estados que cada un en particular se comprometera a unha redución determinada das súas emisións para o período 2008-2012. Como base do cálculo adoptábanse as emisións do ano 1990², coas que se establecía unha porcentaxe de cambio que variaba do 92 %, escollido pola maioría dos países, ata o 110 % de Islandia. (Só 39 países dos 174 asistentes ó Protocolo definiron o seu compromiso de redución, entre eles España cunha taxa do 92 %). A Unión Europea acordou, ó cabo,

² Inclúe as emisións por combustións, procesos da industria, transporte, respiración de solos e raíces e incendios forestais, así como a absorción pola produción primaria de bosques e cultivos.

que o compromiso de redución o adoptaba toda ela como un conxunto, o que permitía que no seu seo os países tiveran diferentes taxas de emisión segundo o permitira a súa economía. Así, os países de cohesión poderían seguir aumentando temporalmente as emisións. De feito a España, na reunión de xuño deste ano, permitiuselle medrar un 15 % con relación ó nivel de 1990.

Un aspecto moi importante deste Protocolo, que levou a fondas discusións, foi a consideración da ecuación do carbono como un elemento máis para ter en conta nas reducións dos niveis de CO₂ na atmosfera. Deste xeito, os efectos que os cambios de uso do solo podían ter nas emisións ou nas absorcións dos GEI pasaron a ser obxecto de contabilidade cara ó resultado final. A dificultade dunha valoración exacta destes efectos foi a cerna das discusións e aínda que, certamente, se precisan moitas máis investigacións para definir con exactitude os diferentes termos destes procesos, o xa coñecido —como sinalaba recentemente o IGBP (1998)— abonda como para non desbotar inmediatamente as posibilidades de intervención sobre o ciclo global do carbono co manexo dos ecosistemas terrestres.

A modo de exemplo do que pode supoñer para España e Galicia o compromiso adoptado no Protocolo de Kioto van dedicadas as derradeiras consideracións.

No ano 1990 España emitía á atmosfera 270.000 kTm³ de CO₂ (das que Galicia achegaba aproximadamente o 13 % a partir sobre todo das emisións das centrais térmicas das Pontes e Meirama) (MOPT, 1990). A esixencia de Kioto de incrementalas só nun 15 % para o período 2008-2012 obrigaría a que estas emisións foran nesas datas de 310.500 kTm. A redución, polo tanto, na produción das enerxías de orixe térmica (as principais emisoras) debería ser drástica, sobre todo se se ten en conta que aínda non se adoptou ningunha medida seria nese sentido, polo que as emisións do ano 1995 foron de 289.000 kTm e na actualidade superaranse xa, con toda probabilidade, os 300.000 kTm. É dicir, que practicamente se leva xa consumido en oito anos o 74 % da taxa de medra admitida para España no seo da Unión Europea. O resto habería que distribuílo entre os próximos catorce anos. A tarefa non resultará doada pois moi pouco se leva andado do camiño cara á redución das emisións españolas. De tódalas maneiras, é de agardar que o bo siso que se lles supón ós gobernantes estableza axiña as medidas pertinentes para que as taxas de medra das emisións diminúan nos próximos anos e dun xeito progresivo se acheguen ós valores comprometidos en Kioto.

Como o mantemento da medra económica actual non se pode concibir sen unha achega proporcional de enerxía, só dúas alternativas se albiscaban para este sector: a substitución das fontes de enerxía actuais por outras con menos



As centrais térmicas de Meirama (arriba) e As Pontes (abaixo) son dúas das grandes emisoras de CO_2 á atmosfera.



emisións de GEI (como sucede, por exemplo, co gas natural) ou sen ningún tipo de emisións (coma no caso das enerxías de orixe eólica ou hidráulica), e accións intensas de aforro no consumo de enerxía. O Protocolo de Kioto ofrece agora outras posibilidades: que os procesos de reforestación (sobre terras que foron bosques outrora) e forestación (sobre terras que nunca o foron) supoñan un sumidoiro importante para o carbono emitido. Deste xeito, os 16 millóns de hectáreas de bosque que existen en España poderían actuar como un sumidoiro que, de acordo coa contabilidade presentada pola Secretaría Xeral do Medio Ambiente para España (MOPT, 1991), para o ano 1985 sería de arredor de 300.000 kTm de CO₂. Esa cantidade restada das emisións previstas para os anos 2008-2012 faría que o esforzo esixido para a redución das emisións por outras fontes fose significativamente menor.

O CAMBIO CLIMÁTICO E GALICIA

En Galicia as emisións de CO₂ á atmosfera pódense estimar a partir do inventario realizado para España pola Secretaría Xeral do Medio Ambiente para o ano 1985. Desde entón variaron algo as emisións dos diferentes axentes contaminantes, cunha tendencia xeral á medra. De tódolos xeitos, a fonte fundamental de emisións, que son as centrais térmicas das Pontes e Meirama, experimentaron só un incremento entre o 10-15 %, polo que desa orde sería o déficit de cálculo que se podería ter tomado ese

ano como referencia. Para estima-lo valor das emisións desde Galicia segundo os diferentes sectores que considera a metodoloxía CORINAR, que foi a empregada pola Secretaría Xeral, tívose en conta a participación porcentual de Galicia nas distintas actividades emisoras consideradas. Os resultados serían os seguintes:

Sector emisor	Emisións de CO ₂	% Emisións galegas
Combustións	33.470 kt	16,5
Procesos	1.850 Kt	8,5
Transporte	2.680 Kt	6,2
Natureza: Absorción	-68.000 Kt	20,8
Natureza: Emisión	64.000 Kt	20,5
Natureza: Incendios	720 Kt	25,0
Agricultura: Absorc.	-27.950 Kt	18,0
Agricultura: Emisións	28.750 Kt	18,0
TOTAL	34.800 Kt	13,0

As conclusións máis interesantes que se poderían seguir da súa análise serían:

a) As actividades emisoras fundamentais serían as das térmicas, que suporían o 78 % do total das combustións e o 67 % das emisións totais de Galicia.

b) O importante efecto sumidoiro que xeran os bosques galegos, que supón o 20 % do efecto sumidoiro total de España e que lle subtrae 4000 kt ás emisións totais.

c) Outros procesos como poden ser-las combustións dos residuos sólidos urbanos (2.150 kt) ou os incendios

forestais (720 kt), revestirían moita menor transcendencia.

Por todo o cal dedúcese que, se se quere participar desde Galicia na redución das emisións á atmosfera a que se comprometeron en Kioto os países europeos, habería que actuar fundamentalmente sobre as emisións das térmicas cambiando os combustibles, mellorando os rendementos enerxéticos e mesmo reducindo a súa actividade se todo o anterior non abundara. O espallamento dos bosques tamén podería ser unha boa maneira de atalla-lo problema, pero neste caso habería que ter en conta que o proceso sería moito máis lento e limitado a longo prazo, xa que o efecto sumidoiro depende sempre do balance entre o ritmo de medra das repoboacións e o de cortas en madeira.

A capacidade do home de interferir nos procesos naturais acadou xa uns niveis de tal magnitude que os seus efectos poden chegar a ter consecuencias planetarias; consecuencias que poden, perfectamente, comprometer-lo benestar das sociedades futuras. Por iso, e de acordo cun elemental principio de precaución, deberíamos te-la responsabilidade necesaria para non mantermos actividades que puideran estraga-lo mundo no que lles tocará vivir ós nosos descendentes. Esas responsabilidades deben principiar polas decisións dos nosos gobernos pero, antes ou despois, han pasar polos compromisos individuais que cada un de nós se verá abocado a tomar.

BIBLIOGRAFÍA

- Adger, W. N., *et al*, "Land Use in Europe and the Reduction of Greenhouse-gas Emissions", en W. N. Anger *et al.* (coords.), *Climate Change Mitigation and European land-use Policies*, Londres, CAB. International, 1997.
- Bacastow, R. C. D. Keeling, "Atmospheric carbon dioxide and radio-carbon in the natural carbon cycle.II. Changes from AD 1700 to 2070 as deduced from a geochemical model", en G. M. Woodwell-E. V. Pecan, *Carbon and the Biosphere*, Virginia, U. S. Atomic Energy Commision. Symp., Series 30, 1973.
- Bolin, B., "Changes un land biota and their importance for the carbon cycle", *Science*, 196, 1977, 613-615.
- Cao, M., F. I. Woodward, "Dynamic responses of terrestrial ecosystem carbon cycling to global climate change", *Nature*, 393, 1998, 249-252.
- Graedel, T. E., P. J. Crutzen, "Atmospheric Change. An Earth System Perspective", Nova York, Freeman.Co., 1993.
- Horel, D., O. Geisler, "Global Environmental Change", Nova York, Wiley, 1997.

- Houghton, R. A., "Changes in the Storage of Terrestrial Carbon since 1850", en *Soils and Global Change*, Eds. R. Lal, et al., Lewis Pub. Boca Raton (USA), 1995.
- IGBP Terrestrial Carbon Working Group, "The terrestrial Carbon Cycle: Implications for the Kyoto Protocol", *Science* 280, 1998, 1393-1394.
- Llebot, J. E., "El inicio del siglo XXI y el Cambio Climático", en *Crónica del Medio Ambiente 1997*, Barcelona, Novartis Hispania, 1998.
- Martínez Alier, J., "A valoración económica e a valoración ecolóxica como criterios da política medioambiental", *A Trabe de Ouro*, 5, 1991, 9-27.
- MOPT, "El Cambio Climático. Control del Efecto Invernadero", en *El Medio Ambiente en España*, 1989. Madrid, 1989.
- Schimel, D. S., "The carbon equation", *Nature*, 393, 1998, 208-209.
- Sarmiento, J. L. et al., "Simulated response of the ocean carbon cycle to anthropogenic climate warming", *Nature*, 393, 1998, 245-248.
- Schlesinger, W. H., "An Overview of the Carbon Cycle", en *Soils and Global Change*, Eds. R. Lal. et al., Lewis Pub. Boca Raton (USA), 1995.



NIN DA DEREITA NIN DA ESQUERDA: A VISIÓN MORAL NAS NOVELAS DE MARIO VARGAS LLOSA

Roy Boland

La Trobe University, Melbourne

Nunha entrevista concedida en Francia pouco antes da súa trágica morte en 1983, Manuel Scorza referiuse ó seu ilustre compatriota Mario Vargas Llosa como “un écrivain de la droite”. Cinco anos máis tarde, en 1988, o crítico Stephen Gregory facía mención dos xuízos contradictorios do influente escritor uruguaio Mario Benedetti sobre a evolución política da novelística do seu homónimo peruano¹. En 1980, na súa colección de ensaios *El ejercicio del criterio*, Benedetti considerou conveniente incluír esta nota ó final de “Vargas Llosa y su fértil escándalo”, artigo redactado orixinariamente en 1967: “A partir de 1971, Vargas dio un radical viraxe político que lo ha convertido... tal vez en el intelectual más relevante de la derecha latinoamericana... y que se ha reflejado, así sea indirectamente, en su obra posterior”². Catro anos máis tarde, en 1984, durante a notoria polémica entre os dous Marios, Benedetti é o

que agora executa unha viraxe, argüíndo que “afortunadamente, la obra de Vargas Llosa está situada a la izquierda de su autor”³. Velaí un claro exemplo de cómo as etiquetas políticas —esquerda, dereita, liberal, conservador...— non serven a miúdo máis que para confundir, ofuscar ou despistar, arredando o crítico literario da súa tarefa primordial: a de explicar, esclarecer e —o máis importante e asemeado o máis difícil— realza-lo pracer da lectura das obras dun escritor.

Polo tanto, no canto de corre-lo risco de contribuír á obcecación que adoita caracteriza-las análises políticas ou ideolóxicas das obras de Vargas Llosa, tentarei neste ensaio desentraña-lo contido moral das súas novelas, desde a primeira, *La ciudad y los perros* (1963), ata *Lituma en los Andes* (1993)⁴. Se a visión moral reflectida no mundo ficticio do novelista peruano manifesta, modifica

1 Ver Stephen Gregory, “Review Essay”, *Antipodas I*, 1988.

2 Mario Benedetti, “Vargas Llosa y su fértil escándalo”, en *El ejercicio del criterio*, México, Nueva Imagen, páx. 306.

3 Ve-lo artigo de Benedetti en *El País*, 9 de abril de 1984.

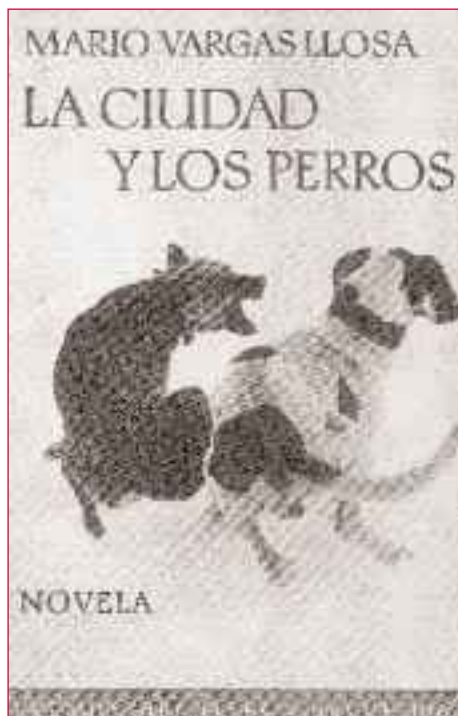
4 Neste artigo só trato as novelas de Vargas Llosa orientadas no Perú, xa que o que me interesa é establece-lo grao de coherencia con que un novelista peruano, que empezou a súa carreira como compañeiro de viaxe do marxismo e que logo, nun período de trinta anos, evolucionou ideoloxicamente ata se converter en fundador do seu propio movemento conservador e en adalí do neoliberalismo, retrata a sociedade peruana que o xerou, que o formou e que, cos seus demoños culturais e históricos, condicionan a súa visión

ou contradí as súas posturas políticas en calquera momento da súa vida pública non é do caso, pois como explicou Marcel Proust, o 'eu' que reflicte unha obra é o 'eu profundo' do creador, que non se identifica necesariamente co seu 'eu' externo, social ou político⁵. Miguel García Posada indicou moi atinadamente que as relacións entre a vida e a obra dun creador, entre as súas ideas persoais e a autonomía da súa ficción son dialécticas e obedecen "a un muy complejo y casi incontrolable movimiento de oposición y síntesis de contrarios"⁶.

Esta complicada dialéctica entre o creador e a súa creación vese actuando nas obras de artistas xeniais como Picasso, Balzac e Malraux, e o caso de Vargas Llosa, como o afirman os xuízos contradictorios de Benedetti, non é excepción ningunha.

Nesta ocasión non me propoño a ardua hermenéutica de desconstruí-las complexas obras de Vargas Llosa para dilucida-la dialéctica entre o seu 'eu' profundo e o seu 'eu' externo. Nestas páxinas, a miña intención como crítico é a de examinar e aclarar ata qué punto as súas novelas son coherentes e consecuentes na representación e exploración dos valores éticos que condicionan a vida dos individuos e das colectividades retratados no Perú inventado por el: un

Perú ficticio que o novelista reconstrúe a poder da experiencia histórica do Perú real. En última instancia, a través deste Perú 'de mentira' Vargas Llosa conta para os seus lectores a súa historia privada da terra que lle tocou⁷.



Na súa recreación verbal do seu país, Vargas Llosa presenta unha visión grotesca que nalgúnas novelas podería

do Perú. *La guerra del fin del mundo* non forma parte deste esquema. As novelas tratadas neste artigo son as seguintes: *La ciudad y los perros* (Barcelona, Seix Barral, 1983), *La casa verde* (Barcelona, Seix Barral, 1966), *Conversación en la Catedral* (Barcelona, Seix Barral, 1969), *Pantaleón y las visitadoras* (Barcelona, Seix Barral, 1973), *Historia de Mayta* (Barcelona, Seix Barral, 1984), *¿Quién mató a Palomino Molero?* (Barcelona, Seix Barral, 1986), *El hablador* (Barcelona, Seix Barral, 1987), *Elogio de la madrastra* (Barcelona, Tusquets, 1988), *Lituma en los Andes* (Barcelona, Seix Barral, 1993). As páxinas citadas daranse entre parénteses no texto.

5 Ve-lo artigo de Miguel García Posada, "Arte, Vida", en "Babelia", *El País*, 10 de maio de 1997, pág. 8.

6 *Ibid.*

7 Vargas Llosa expón moi claramente a súa teoría sobre a relación entre a realidade e a ficción, e entre a historia

denominarse orwelliana (*Historia de Mayta*), noutras goyesca (*¿Quién mató a Palomino Molero?*), noutras se cadra dantesca (*La casa verde*, *El hablador*), e en *Lituma en los Andes* dionisiaca, pero que en todo caso corresponde fielmente coas análises sociolóxicas e políticas dalgúns dos máis destacados peruanistas desde a Independencia. Por exemplo, a finais do século XIX o polemista iluminado Manuel González Praga comparou o Perú cun organismo enfermo e supurante, pasada a metade deste século o intelectual aprista Luis Alberto Sánchez identificouno cun adolescente traumatizado, e nas portas do milenio o antropólogo Juan Ossio coloca o seu desgraciado país a piques da exasperación histórica⁸.

De feito, Vargas Llosa sèrvese do que el adoita denominar “la realidad real” para retrata-lo Perú, terra que case sempre, desde a conquista, pasando pola colonia e ata chegar á época contemporánea, deu a impresión de estar atrapada no que un personaxe de *Conversación en la Catedral* chama “la edad de piedra” —unha frase que se repite en *El hablador* (páx. 23)—. No prólogo do programa da adaptación teatral de *La ciudad y los perros* que se presentou na Sala Olimpia de Madrid en 1982, Vargas Llosa describiu así o escenario castrense da súa primeira novela: “el mundo es una selva y en la lucha por la supervivencia sólo sobreviven los astutos y los fuertes”⁹. De

certo, na novelística vargasllosiana represéntase unha realidade bárbara, darwiniana, onde predomina a violencia en tódolos dominios, física, sexual, moral, política e espiritualmente. O Perú imaxinario de Vargas Llosa é unha colectividade primitiva que semella estar repetindo ritualmente o canibalismo da horda, coma no mito de Kachiborérine en *El Hablador*, no que os chonchoites violan o corpo do pai, sácanlle os intestinos e cómenos (páxs. 119-121). En termos morais, esta visión antropófoga está resumida en *El Hablador* cando Mascarita se refire á carnicería humana durante a sangría das árbores (a explotación do caucho) na Amazonia peruana: “Nadie creía en nadie, los hijos maliciando que los padres iban a cazarlos y los padres que los hijos, al menor descuido, se los llevarían atados a los campamentos”. É este estado permanente de guerra civil, de parricidio colectivo, o que Vargas Llosa, esporeado polos demos históricos do Perú, retrata con paixón e furia nas súas novelas.

Unha análise global das novelas de Vargas Llosa confirma que a súa representación do Perú está incontaminada pola ideoloxía, o partidismo, o didactismo, a demagogia ou a evolución das súas propias conviccións políticas ó longo da súa extensa carreira como intelectual público. Se unha postura caracterizou o novelista, esta é a moral, máis cá

⁸ As obras do patriota iluminado Manuel González Prada (1848-1918), do intelectual aprista Luis Alberto Sánchez (1900-1994), e do antropólogo Juan Ossio son coñecidas a fondo por Vargas Llosa, quen as cita en varios dos seus escritos.

⁹ A adaptación, polo peruano Edgar Saba, pódese consultar nos “Mario Vargas Llosa Papers”, na Firestone Library en Princeton University, Series IV.

política ou a ideolóxica, pois se Vargas Llosa seguiu exercendo un papel transparente e consecuente dentro das súas novelas, este foi sempre o de “dinamite-ro revolucionario”, segundo o define José Carlos Mariátegui en *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*¹⁰. Así como Goya ou Picasso co seu pincel e o lenzo, Vargas Llosa vóllese da súa pluma para dinamitar unha realidade que el atopa tan putrefacta coma o corpo leproso de Fushía en *La casa verde*. O novelista non ofrece solucións nin programa remedios para os problemas da súa sociedade —como el mesmo ten dito en máis dunha ocasión, a súa tarefa é ‘mostrar’, non ‘demostrar’¹¹. Polo tanto, o que el mostra é unha realidade noxenta para que os seus lectores tamén se anoxen e digan canda el, como nun momento dado dixo Ortega y Gasset con respecto a España: “¡Esto no puede ser!”.

Sen chegar a representa-lo papel de moralista, no seu mundo ficticio Vargas Llosa non deixa lugar a dúbidas sobre quen son os responsables da vergoñenta e avergoñante situación peruana. A culpa e a responsabilidade morais non poderían ficar máis claramente resumi-das ca na *Historia de Mayta*: “los españoles, el señor feudal, los políticos, los soldados, la ortodoxia católica, los terrucos, los marines, el sistema explotador, el latifundismo, el gamonalismo, la explotación capitalista e imperialista” (páxs. 172-182). Aínda que o narrador da novela —

quen nun xogo literario de imaxes espectaculares non é nin máis nin menos que a encarnación ‘mentirosa’ do propio autor— non coincide co seu personaxe Mayta en que a violencia sexa a única solución para salva-lo país do caos, un identifícase co outro ó sentiren os mesmos sentimentos de náusea cando ollan arredor súa: “la desesperación y la cólera que puede dar codearse día y noche con el hambre y la enfermedad, la sensación de impotencia frente a tanta injusticia... Sobre todo, darse cuenta que los que pueden hacer algo no harán nunca nada. Los políticos, los ricos, los que tienen la sartén por el mango, los que mandan” (páxs. 77-78). A desesperación e a cólera son os motivos que impelen a Mayta a lanza-lo seu conato trotskista, e as novelas de Vargas Llosa no seu conxunto amosan por qué Mayta actuou coma un peixe fóra da auga, por qué a súa ilusión de crear un ceo de liberdade, de igualdade e de xustiza no Perú era tan romántica coma imposible.

As novelas de Vargas Llosa configuran unha ‘comedia humana’ poboada polos mesmos ou similares personaxes en ambientes que son os mesmos ou parecidos: militares, curas e monxas, *terrucos* e golpistas, adolescentes torturados e país tiránicos, mulleres humilladas, os avatares de Lituma, narradores-protagonistas que son e non son o autor, Lima, Piura, a selva, a serra. Dentro desta ‘comedia humana’ perfílase unha

10 Nos seus escritos Vargas Llosa refírese en varias ocasións a Mariátegui, e cita o seu concepto do “dinamite-ro” en *Contra Viento y Marea*, Barcelona, Seix Barral, 1986, vol. II, páx. 195.

11 A ocasión máis recente en que Vargas Llosa utiliza tal distinción entre ‘mostrar’ e ‘demostrar’ é en *La uto-pía arcaica*. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo, México, Fondo de Cultura, 1996, páx. 23.



nefasta trindade que desde a independencia mantén o Perú nunha situación de dependencia semellante a un estado de castración colectiva: o exército, a oligarquía e —aínda que de forma menos flagrante— a igrexa. O réxime degradante que en *La ciudad y los perros* reduce os cadetes ó nivel de monos amestrados, a delirante enxeñería social de *Pantaleón y las visitadoras* e o rito maila forza bruta en *La casa verde* advirten o lector sobre o risco que unha sociedade civil corre cando cae nas mans do poder castrense. Para os militares retratados nas novelas

de Vargas Llosa, o Perú é o que os teóricos da dependencia chaman unha 'colonia interna' ou un 'estado cuartel'¹². Os xerenais e coroneis gobernan o país coma se eles fosen os patriarcas e o resto da xente os seus súbditos. Un dos personaxes arquetípicos é o Coronel Mindreau en *¿Quién mató a Palomino Molero?*, que rexe Talara coma se a vila fose o seu feudo persoal. Hai un momento na novela en que aparece o coñecido lema de RCA: "la voz del amo" —e no Perú esta é a voz dos militares—. Os que non a obedecen corren o risco de terminar coma o pobre cantante de boleros Palomino, crucificado e cun pao no traseiro, ou despezado coma no rito do *jalapato* en *Historia de Mayta*, ou coa carne cociñada e cheirando a roxón coma o pobre Pedrito Tinoco en *Lituma en los Andes*.

O militar máis infame do elenco vargasllosiano é sen dúbida Julio Réategui, quen sen ser militar *strictu sensu*, en bo estilo colonial autoeríxese Gobernador do seu anaquiño da Amazonia. Réategui rexe os seus dominios cunha implacable man de ferro, coa protección dos militares, a colaboración da oligarquía limeña e o apoio tácito da igrexa. O plan deste Kurtz amazónico é ben sinxelo: velar pola seguridade e a propiedade para protexer e fomenta-los intereses capitalistas que el representa. Réategui ten o monopolio da industria caucheira no seu feudo selvático, e con tal de que os seus súbditos (os indíxenas aguarunas) colaboren co seu réxime,

¹² Para un panorama crítico sobre a "teoría da dependencia", véxase *Latin American Perspectives*, v. 1, primavera 1974, e varios artigos en *Latin American Research Review*, vs. 12, 13, 17.

Réategui actúa coma un sátrapa benigno. Pero así que os aguarunas, cansos de seren explotados e roubados, empezan a queixarse das “cojudeces de los patrones” e se rebelan contra o Gobernador, este monta unha expedición contra eles, arrasa as súas aldeas, azouta os homes e viola as mulleres. O Gobernador non tolera oposición no seu reino colonial e lanza unha campaña de humillación e degradación contra os aguarunas para lles inculcar con ferro candente a inviolabilidade da súa lei: “el aguaruna no podía vender en Iquitos... que tenía que cumplir sus compromisos... que nada de cooperativas ni de cojudeces” (páx. 160). Réategui logra restaura-lo seu implacable patriarcado reducindo os aguarunas ó máis submisivo estado de dependencia colonial. Captura o cacique Jum, rápalle a cabeza “porque nada les dolía más a éstos que que les tocan la peluca”, e finalmente tortúrao inquisitorialmente. A depredación dos aguarunas e o tormento de Jum en *La casa verde* constitúen unha metáfora palpitante da violación do Perú por aqueles que, nas palabras de Alejandro Mayta, “tienen la sartén por el mango”.

En *El hablador*, publicado vinteún anos máis tarde ca *La casa verde*, reaparece a figura do cacique Jum, o símbolo candente da rebelión e a reivindicación da dignidade humana na realidade ficticia de Vargas Llosa. Nalgúns dos seus contos, o falador lembra con indignación a cacería de machiguengas durante a época da sangría das árbores polos *vira-cochas* (os brancos). O berro de guerra machiguenga nesta novela —“¡Fuerza

carajo!” — faise eco da protesta de Jum na anterior: “¡limagobierno... soldadomireátegui... ¡piruanos! ¡piruanos, carajo!” (190-194).



Por outra parte, hai certos momentos nos que *El hablador* semella adopta-lo ton dunha novela ‘verde’, no sentido de que as súas páxinas resoan coa furia e a paixón de Mascarita, un ecólogo empedernido que protesta contra a depredación da selva: “Lo que se está haciendo en la Amazonía es un crimen. No tiene justificación, por donde le des vuelta... Los empujan [ós indíxenas] de sus tierras desde hace siglos, los echan cada vez

más adentro, más adentro... La pesca con explosivos... se supone que está prohibida. No hay río o quebrada en toda la selva donde los serranos y los viracochas... no ahorren tiempo pescando al por mayor, con dinamita" (páx. 24). Tales sentimientos, por loables que sexan, ¿significan que neste caso Vargas Llosa está sacrificando a súa convicción de que un creador nunca debe converter abertamente a súa arte en panfletarismo, de que o artista debe estar en garda contra a seducción dunha vontade social profiláctica, e de que, a menos que queira correrlo risco de distorsionala función estética da literatura, o novelista non debe permitir que as súas obras se lean como instrumentos de educación, xa sexa moral, social ou política?¹³ Non. En *El hablador*, Vargas Llosa segue fiel ó seu credo artístico de que a novela "no demuestra sino muestra" ó presentar, entre a polifonía de voces narrativas, o outro punto de vista sobre a explotación da Amazonia e a aculturación dos machiguengas. A voz burlona, escéptica do narrador mina os apaixonados argumentos ecoloxistas de Mascarita. "¿Qué proponía, a fin de cuentas?", pregúntalle o narrador a Mascarita, "Que, para no alterar los modos de vida y las creencias de unas tribus que vivían... en la Edad de Piedra, se abstuviera el resto del Perú de explotar la Amazonia? ¿Deberían 16 millones de peruanos renunciar a los recursos naturales de tres cuartas partes de su territorio para que los 60 u 80 mil indígenas siguieran flechándose tranquilamen-

te entre ellos, reduciendo cabezas y adorando al boa constrictor?" (páx. 23). A estratexia narrativa despregada por Vargas Llosa en *El hablador* é evidente: o texto é aberto, dialóxico, e o lector é invitado, se cadra incitado a participar na dialéctica entre o narrador e Mascarita. Desde logo que Vargas Llosa podería ser acusado de estar escamoteando o debate ó usa-lo pretexto da sagrada autonomía da literatura para non ter que presentar un punto de vista transparente, especialmente cando se trata dun tema tan transcendental como o da ecoloxía, que en última instancia ten que ver coa subsistencia do planeta. ¿Acaso non ten un novelista, desde o que Vargas Llosa chama a súa "trincheras de inconformismo y libertad", a obriga de que os seus textos non evadan unha toma de posición moral en tales casos?¹⁴ Ó cabo, un mestre da literatura como Vargas Llosa posúe todo un arsenal de técnicas e recursos narrativos para se asegurar de que as súas obras non caian na trampa do didactismo ou a demagogia. Efectivamente, este é o caso en *El hablador*: en termos sartreanos, a *autenticidade* das súas conviccións conduce a Mascarita a unha *pureza* de acción que logra que a súa voz se impoña a esoutra voz retranqueira e cínica do narrador. En última instancia, a *boa fe* de Mascarita indica a toma de posición moral do texto sen que o autor teña que recorrer a tácticas 'anti-literarias'.

¹³ En *La utopía arcaica* Vargas Llosa advirte contra os riscos para o creador que tales posturas poden carrear (páxs. 22-24).

¹⁴ *Ibíd.*, páx. 27.

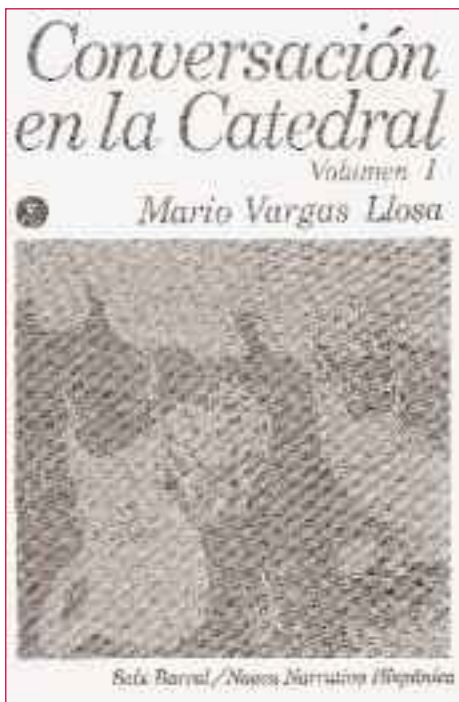
Quizais lles sorprenda a aqueles críticos que acusaron a Vargas Llosa de se converter en “un escritor de derechas” (entre eles Salman Rushdie e Antonio Cornejo Polar)¹⁵ que tódalas súas novelas desde *La ciudad y los perros* (1963) a *Lituma en los Andes* (1994) poidan inscribirse dentro do marco da “teoría da dependencia”, da que Jean Franco sinalou a súa relevancia para a realidade latinoamericana contemporánea¹⁶. Esta teoría tenta explica-la operación dos aparellos externos e internos de dominación e explotación en Latinoamérica¹⁷. No mundo ficticio de Vargas Llosa, ámbolos elementos están presentes. Por exemplo, non é difícil detecta-la sombra ominosa dos Estados Unidos como unha forza externa que exerce presións sobre políticos e que impón influencias culturais. En *La ciudad y los perros* a figura da embaixadora “gringa” funciona precisamente como unha sombra fuxidía que transmite o seu poder e influencia ó lector a través das palabras e os acenos dos personaxes peruanos diante dela. Durante o episodio na proba da soga (páxs. 72-80), tanto o ministro coma o coronel actúan cun servilismo untuoso coa “gringa”, chamándolle “ilustrísima”, “excelentísima”, “dignísima” e aplaudindo estrepitosamente para lle agradece-la súa “infinita bondad”. A mensaxe inherente a este episodio de farsa é sutil pero contundente: se os peruanos son bos “la mamacita” gringa ha tratalos con

xenerosidade. En *Conversación en la Catedral* hai unha serie de referencias explícitas á intromisión norteamericana na política peruana. Frases como “La Embajada norteamericana estaba al tanto, sugirió que se llamara a elecciones a los seis meses de instalado el nuevo régimen” (páx. 422), e “el Apra ha cambiado, es más anticomunista que tú y Estados Unidos ya no los veta” (páx. 430), dan a entender que os Estados Unidos colaboran, de acordo cos seus propios intereses, coas intrigas do dictador Odría. A afirmación de Cayo Bermúdez —“La fuerza del régimen era el apoyo de los grupos que cuentan. Y eso ha cambiado: ni el Club Nacional, ni el ejército ni los gringos nos quieren mucho ya” (páx. 429)— resume nididamente a triple alianza que goberna o país: a oligarquía, os militares e os Estados Unidos. En *¿Quién mató a Palomino Molero?*, unha imaxe cóase simbolicamente no texto: a base militar norteamericana ocupa o punto xeográfico máis alto en Talara, dende onde os “gringos” poden vixiar e controlala aló por baixo dos peruanos. Sen estridencias políticas nin histrionismos panfletarios, o texto da novela ‘fálalle’ ó lector, suxeríndolle sutil pero claramente unha postura de rexeitamento á intervención norteamericana nos asuntos internos do Perú.

15 Véxase Antonio Cornejo Polar, “Historia de Mayta”, en *La novela peruana*, Lima, Horizontes, 1989, e Salman Rushdie, “The Real Life of Alejandro Mayta”, en *Imaginary Homelands*, Londres, 1991.

16 Jean Franco, “Criticism and Literature within the Context of a Dependent Culture”, en A. P. Foulkes, ed., *The Uses of Criticism*, Frankfurt, Herbert Lang Bern, 1976, páxs. 269-287.

17 Véxase a nota 12 deste artigo.



Hai un aspecto cultural en certas novelas de Vargas Llosa que tamén se presta a unha análise de dependencia: o lingüístico. Nebrija profetizou hai máis de cincocentos anos que a lingua sería a arma máis poderosa do imperio. Tal prognóstico cúmprese en canto ó imperialismo lingüístico norteamericano no mundo ficticio de Vargas Llosa, onde hai personaxes con alcumes tan relambidos como *Popeye* e onde a burguesía peruana envelena o estómago con *hot dogs*, *corn-lakes*, *panqueques* e *milk-shakes*; ata o *pisco* —a típica augardente peruana— está corrompida polo adxectivo *sauer* (*Conversación en la Catedral*). *Lituma en los Andes* é unha novela que trata do miste-

rioso e hermético mundo antigo dos Andes, a rexión quechuafalante do Perú, pero aínda aquí o imperialismo lingüístico estende os seus tentáculos cando Lituma, crioulo ata o miolo, exclama: “¿Oyes algo? Voy a tirar una luqueada” (páx. 61), un anglicismo chocante dito cunha naturalidade que desconcerta o lector. A través destes toques estilísticos, destramente condimentados ó longo dos diálogos e descrições, a “cocacolonización” cultural e lingüística do Perú aparece como tema nas novelas de Vargas Llosa. Non é necesario que o lector crea a profecía alarmante do Profesor Porras Barrenechea en *El hablador* —“los indígenas selváticos aprenderán probablemente a hablar inglés antes que español”— para que o lector experimente certo desacougo diante do que lle está pasando á lingua de Nebrija e de Cervantes.

Pero se os Estados Unidos deitan unha sombra perturbadora sobre o Perú descrito por Vargas Llosa, os peores axentes da explotación son os peruanos mesmos que a exercen desde dentro, os militares, empresarios, políticos e funcionarios que “tienen la sartén por el mango” non poderían ser máis crioulos; as súas raíces xenealóxicas esténdense desde Leticia a Lima, desde Santa María de Nieves a Piura, desde a serra ata a selva, desde a costa ata a *puna*. Por riba, os peruanos de abaixo, os mesmos explotados e dominados, perséguese uns ós outros: por exemplo, en *El hablador* os machiguengas son cazados polos “serruchos”. En *Lituma en los Andes* o narrador pon o dedo na chaga cando Lituma, cos-teiro totalmente desorientado nas *punas*

andinas, poboadas de touros, serpes, cóndores e *apus* vingativos, confésase a si mesmo: “Nunca entenderé una puta mierda de lo que pasa aquí”, e logo cando se di: “Qué gente... Lo trataban como si viniera de Marte” (páx. 39). Así, as novelas de Vargas Llosa dan a entender que, á parte de tódalas outras teorías políticas e económicas que se poidan aducir para explica-la situación peruana, un dos grandes problemas do país é a ignorancia e o resentimento que separan os propios peruanos, convertendo o que debería se-la patria nun crebacabezas de odios e rancores raciais e culturais. En *Lituma en los Andes* a enormidade do dilema peruano transmítese a través da sombra nefasta do Camarada Gonzalo, o gran *gurú* crioulo dunha grei de nenos -homes e nenas-mulleres que asasinan mecanicamente no nome dunha ideoloxía bastarda que logra transmutar un rabaño de vicuñas en cómplices do imperialismo internacional.

Para comunicarlle ó lector un sentimento de convulsión moral ante as barbaridades cometidas por peruanos contra peruanos, Vargas Llosa vóllese do elemento máis crioulo posible: a linguaxe¹⁸. Neste sentido as súas novelas son comparables ás de autores, iconoclastas na súa época, como D. H. Lawrence e James Joyce, que tamén utilizaron a linguaxe para romper tabús, restituíndolle á palabra o seu valor primixenio e liberándoa do constrinximento visceral de socieda-

des reprimidas e hipócritas. Así, cunha soa palabra, “mierda”, en *Conversación en la Catedral* transmítese todo o noxo coprolóxico do réxime odriísta: basta con escribir Cayo “mierda” Bermúdez para que o lector intúa todo o que significa o réxime do Xeneral Odría. O verbo “joder” e o seu adxectivo “jodido” constitúen a cantilena arredor da cal xira toda a sintonía verbal desta novela: o Perú está “jodido”, o Perú “se jodió”. Unha soa imaxe verbal evocada pola prostituta Queta cando lle di ó negro Ambrosio “yo... abro las piernas y es igual... ¿Pero tú?” (páx. 130), é suficiente para que o lector vexa no ano de Ambrosio o símbolo de toda a nauseabunda corrupción da oligarquía limeña. En *Lituma en los Andes* as exclamacións de Lituma —“¡Putra madre, puta madre... Se me revuelven las tripas, puta madre!” (páxs. 69-70)— abundan para que o lector comparta o horror e o noxo ante as atrocidades cometidas tanto polos militares coma polos terroristas. Cunha única palabra, a primeira de *¿Quién mató a Palomino Molero?* —“¡Jijunagrandísima!”— o texto comunica toda a significación política, moral, sexual e racial do crime narrado na novela. ¿E para que escribir teses de doutoramento sobre a parálise existencial de Santiago Zavala en *Conversación en la Catedral* cando o chiste do xornalista Carlitos a resume perfectamente?: “Doctor, doctor, tengo algo que se me sube y se me baja y no sé lo que es... Es un pedito loco, señora, usted tiene carita

18 Mentres que se teñen escrito moitos estudos sobre o estilo e a estrutura das novelas de Vargas Llosa, o uso da linguaxe non parece ter chamado a atención da crítica. Hai un contraste notable entre a forma en que as súas novelas están estruturadas (maxistralmente sofisticada) e a linguaxe coa que están narradas (diáfana e directa nas descrições, coloquial ata a vulgaridade nos diálogos).

de poto y el pobre pedito no sabe por donde salir. Lo que te friega la vida es un pedito loco, Zavalita" (páxs. 161-162).

O que os clásicos chamaban *gravitas* —o peso moral— é sen dúbida ningunha unha das dimensións máis potentes do universo literario de Vargas Llosa. Sen embargo, hai unha 'noveliña' que foi considerada máis como un divertimento que como unha obra 'de peso': *Elogio de la madrastra*. Un artigo de Robert Gaston sobre a función de *ekphrasis* nesta novela demostra que presenta cuestións morais graves e polémicas sobre a pedofilia, o incesto e a liberdade de expresión na crítica da arte¹⁹. Hai ademais nesta novela un sutil, case invisible 'dobre fondo' político de connotacións morais que parece ter pasado inadvertido pola crítica. Don Rigoberto, Fonchito e Lucrecia representan a loita intestina entre as forzas da dereita e da esquerda pola posesión do Perú. Don Rigoberto, ex membro de Acción Católica, axente dunha compañía de seguros, home de rituais decadamente estereotipados, representa a vella dereita peruana. Fonchito, o diabliño con cornos que reborda unha inocencia tentadora e falsa, encarna a esquerda revolucionaria do Perú, a do camarada Gonzalo coas súas promesas dunha utopía na terra. Dona Lucrecia, a bela, sensual, autoindulxente, inxenua corentona co futuro en xogo, representa o Perú, un país xa entrado en anos e tantas veces pisado, traizoado e estuprado por patriotas miopes, falsos ou pérfidos. Metaforicamente, a novela representa a

familia nacional, acirrada polos seus demoños, repetindo unha vez máis o seu ritual favorito: o *peruanicidio*.

É evidente que a moral da violencia é un tema primordial que veu sendo diseccionado por Vargas Llosa desde que en *La ciudad y los perros* mostrou o mundo darwiniano dos cadetes: "o te comes o te comen". En *Lituma en los Andes* esta meditación adquire dimensións apocalípticas cando unha historia de carnicería e canibalismo se inscribe dentro do marco do mito de Dionisos. O taberneiro Dionisio desempeña o papel do deus grego, a súa muller Adriana o de Ariadna, o amante desta, Timoteo, o de Teseo e o psicópata Salcedo o do Minotauro. Na novela hai referencias a labirintos, vestais e todo un panteón de deuses e demos nas alturas dos Andes: *apus, pishtacos e mukis*, para os que os homes son coma moscas nas mans de nenos travesos. ¿Por que nesta novela, tan peruana na súa linguaxe, nas descrições e nos temas, os maxestosos cumes andinos se transforman nun escenario fantástico e sanguento de resonancias clásicas? A resposta é evidente: porque para o narrador da novela non pode haber ningunha explicación lóxica, racional ou humana no limiar do vindeiro milenio para a orxía de violencia en que os militares, os terroristas, os políticos, os narcotraficantes, os mestizos e os indios do Perú, tanto homes coma mulleres, adultos e nenos están involucrados. Dentro da polifonía coral da novela, pódese escoita-la voz grave e desespera-

19 Véxase Robert Gaston, "Pictorial Representation and ekphrasis in Mario Vargas Llosa's *Elogio de la Madrastra*", en *Speculae Narratives*, ed. R. Boland e I. Enkvist, Vox/AHS, 1997, páxs. 216-229.

da do narrador, quen chega á conclusión de que “una voluntad superior”, “los apus”, “los diablos y la locura”, a relixión, a superstición, a besta ancestral enrodelada no seo da sociedade peruana son a causa da terrible espiral de violencia conxénita ó Perú.

Para un lector de finais do século vinte, a mitoloxía grega adoita ser unha fonte de beleza e pracer que enriquece o acervo cultural de Occidente. Para o narrador de *Lituma en los Andes*, por outra parte, as historias de guerra, sangue e irracionalidade dos mitos clásicos non son máis ca unha lembranza chocante de que a historia do Perú ficou atrapada nunha época prehistórica. Pero non é só nos Andes onde a barbarie controla a psique e rexe a vida e os costumes dos homes e as mulleres. Cando o escenario da novela pasa da serra á capital, coma toxicómanos baixo a influencia de substancias nocivas, os limeños compórtanse coa mesma furia irracional que Dionisio, Adriana e a súa cuadrilla de caníbales nos Andes, perseguindo os “sacajos” e “robajos” gringos para linchalos. Totalmente estupefacto, Lituma exclama: “En la capital del Perú, cómo es posible... ¿No te parece increíble?” (páxs. 186-187).

En termos xerais, as novelas de Vargas Llosa proxectan unha visión moral no sentido de que, como *Los Caprichos*, *Los desastres de la Guerra* e *Los Disparates* de Goya, presentan unha

Mario Vargas Llosa *Lituma en los Andes*



Premio Planeta 1993

1ª edición 240.000 ejemplares

radiografía da infelicidade humana. Mentres que para Goya o escenario é España, para Vargas Llosa é o Perú, un país cunha imaxe que encarna o corpo retorcido e sodomizado de Palomino Molero, un criouliño namorado que só quería cantar boleros. A historia que cantan de Palomino e do Perú as novelas de Vargas Llosa inspiran no lector sentimentos de indignación, de terror e de piedade ante “la Ciudad de Caín construída con sangre Humana”²⁰.

²⁰ “Cain’s City Built with Human Blood, / No Blood of Bulls and Goats”, de William Blake, *The Ghost of Abel*, figura como epígrafe en *Lituma en los Andes*.

O ENSINO DO DEBUXO TÉCNICO. O LASTRE DA TRADIÇÃO NA ERA DA INFORMÁTICA (I)

Lino Cabezas Gelabert
Universidade de Barcelona

TRADIÇÃO E INNOVACIÓN

No ensino, en xeral, pódese formula-lo dilema entre repeti-lo aprendido ou coñece-lo novo, aínda que isto último presenta un risco: poñer en evidencia que ámbalas cousas poden ser incompatibles; certamente, non sempre é posible a situación ideal de mante-la convivencia da tradición e a innovación.

É evidente que a tecnoloxía, os novos sistemas e as novas técnicas relegan ó arquivo da historia os tratados e manuais escolares anteriores que van quedando atrás, ó non se recollen neles as achegas máis recentes e innovadoras.

Non obstante, a pesar da superación do pasado, o coñecemento da tradición pode axudar á asunción consciente, argumentada e rigorosa dos novos medios. Nestas páxinas propoñémonos explica-los profundos cambios que se produciron nas tecnoloxías gráficas, fundamentalmente como consecuencia da informática. Por todo isto revisámo-la razón de ser e as funcións dos contidos disciplinares do debuxo técnico, entendido como unha materia que veu sendo

ingrediente importante nos sistemas de ensino de diferentes niveis educativos e profesionais.

Ó preguntar, no debuxo técnico, acerca da posibilidade de convivencia ou contradición entre o xa coñecido e o que xorde como novo, chégase necesariamente a dar un maior sentido a unhas materias que moitas veces esqueceron a súa razón de ser no panorama xeral dos contidos disciplinares.

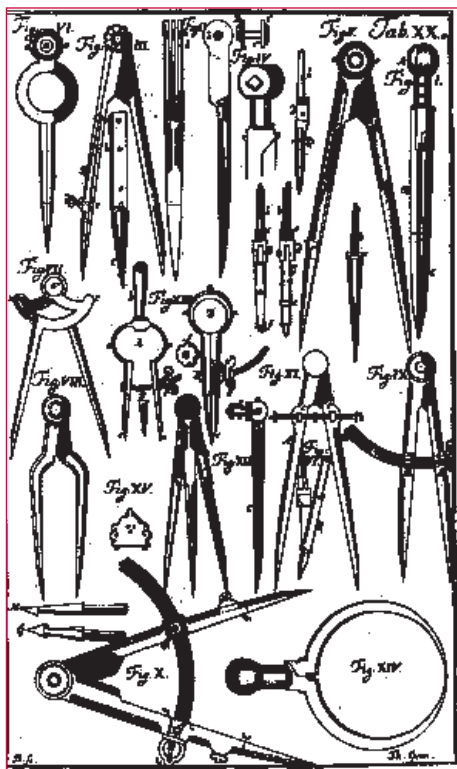
Con independencia da idea de progreso científico e tecnolóxico, admítase sen discusión un imperativo básico —un principio— na transmisión de todo saber, o que obriga a manter unha actitude crítica ante a cultura, sexa esta humanística, científica ou tecnolóxica. O debuxo técnico, en canto disciplina académica, non pode obviar ningunha resposta que conduza a dar unha razón sólida e madurecida a tódolos seus métodos e contidos.

A NOSTALXIA DO PASADO

En todo balance con memoria histórica é inevitable a nostalxia do pasado;

así, é posible ser nostálgico ante a lembranza da máquina de vapor, o carro de bois ou a estufa de carbón.

A nostalgia é un respectable sentimento producido pola acordanza de algo que está unido afectivamente á nosa memoria. No debuxo técnico o tiraliñas provoca a nostalgia dos que aprendemos a utilizalo antes de se converter nun obxecto de coleccionismo descoñecido para os máis novos e recluso no mercado das antigüidades (fig. 1).



1. Instrumentos de debuxo alemáns de principios do século XVIII. Tomado de M. Hambly, *Drawing Instruments*, Londres, 1988.

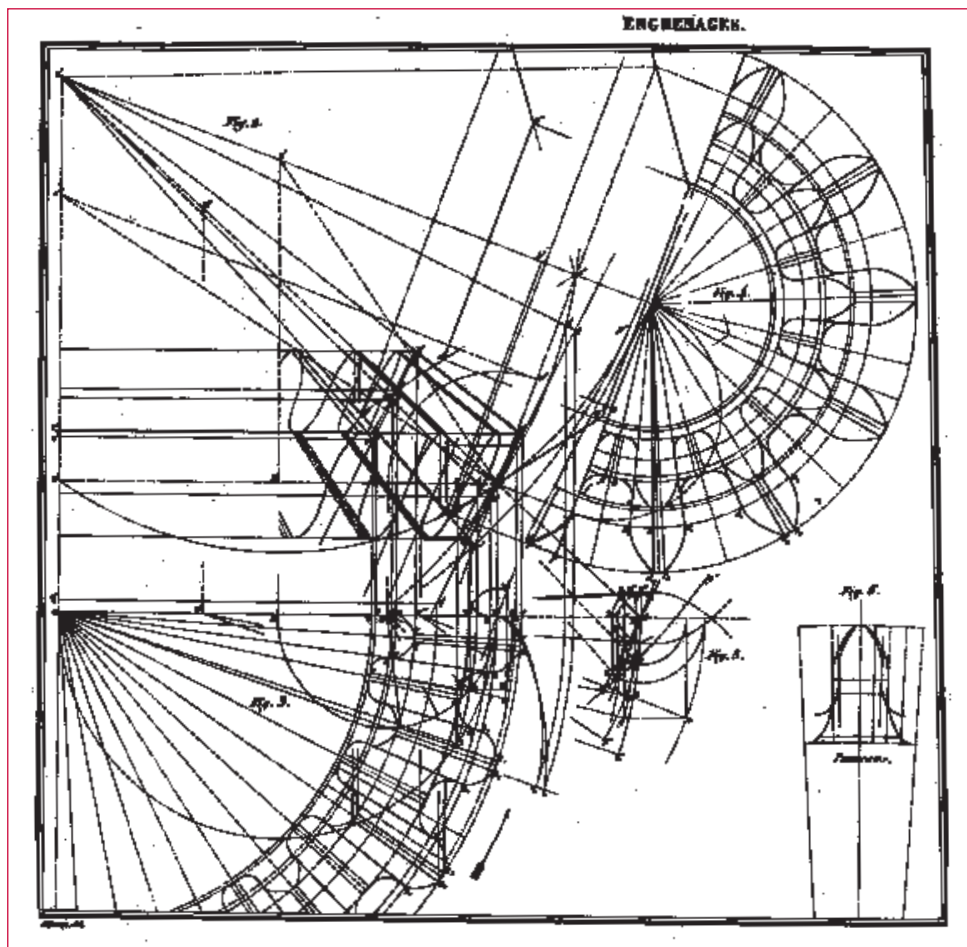
Pero non só os obxectos poden se-lo detonante que provoca a nostalgia; tamén as doutrinas, as máximas e as teorías poden ficar relegadas polo presente para recluirse só no recordo. Podemos ser nostálgicos ante o recordo do debuxo artesanal das engrenaxes, nas que o trazado dos perfís dos dentes se precisaba con envolventes de circunferencia ou cicloidaís (fig. 2).

Aínda que teñamos morriña do primor daqueles planos técnicos do século XIX, realizados cuns trazos que evocan as puntadas dos bordados das nosas avoas, temos que ser conscientes de que xa son algo do pasado ante o que só cabe un sentimento entrañable e o gozo estético da súa contemplación.

Ante estes recordos é comprensible que no saber histórico se albergue unha importante parcela: a historia da ciencia e a tecnoloxía. As publicacións e os museos dedicados a ese patrimonio acollen todo o que desapareceu ou se vai substituíndo polo máis recente. No debuxo técnico, moitas cousas, aínda que só se manteñan nas aulas, pertencen ó pasado e só a nostalgia nos fai resistir ante o seu abandono.

As cousas cambian; intelectualmente debe asumirse que a conciencia do devir, un concepto fundamental na historia do pensamento, é inherente a tódalas situacións onde se produce unha mudanza. Tamén os cambios da tecnoloxía supoñen unha modificación de pensamento.

A nosa época debería recoñecer nas transformacións tecnolóxicas un cambio



2. Trazado de engrenaxes. Lámina 71 de Leroy, *Traité de géométrie descriptive*, terceira edición, París, 1850.

substancial na nosa condición humana; isto obriga a propoñer explicacións que o asuman. Existen algúns riscos: se a vocación teórica é algo consubstancial a toda actividade académica, tamén o é o ensimesmamento na súa propia inercia, que pode desviarse da práctica da vida pro-

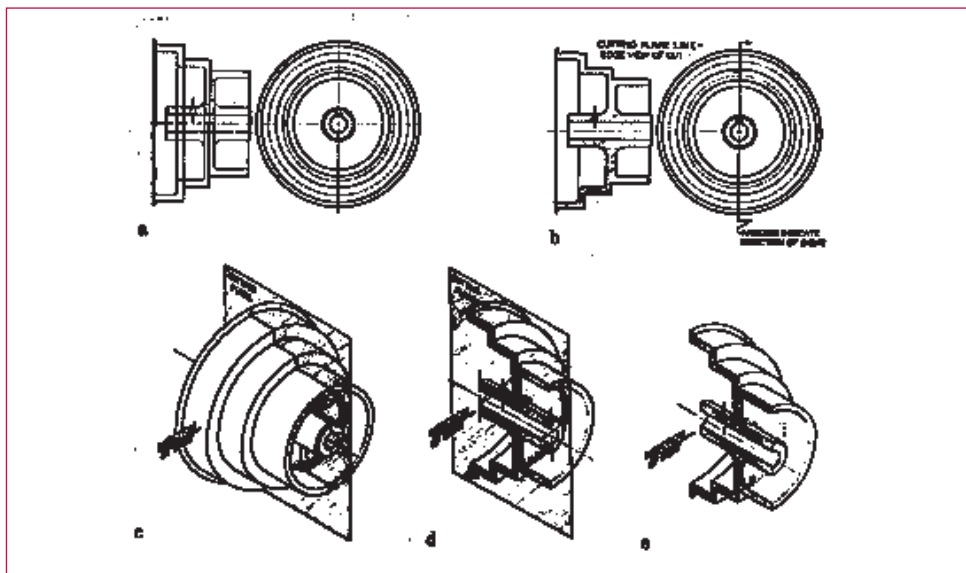
fesional. Este é, posiblemente, o divorcio que se puido producir entre a xeometría descritiva académica e o debuxo técnico profesional. A primeira delas vén representar unha tradición de dous séculos que se foi transmitindo nas aulas.

DEBUXO TÉCNICO E XEOMETRÍA DESCRITIVA

Con certa frecuencia, na práctica do ensino considérase que o debuxo técnico e a xeometría descritiva son algo similar, cando non idéntico. Nas aulas, constátase moitas veces que nunha materia, aínda que se chame Debuxo técnico, pode desenvolverse un programa cos contidos propios da xeometría descritiva e, ó contrario, nunha materia que se chame Xeometría descritiva pode facerse debuxo técnico. En calquera caso, existen superposicións e unha íntima relación entre ámbalas disciplinas.

Aínda que na práctica ocorra así, desde a teoría non é difícil elaborar unha definición que precise con claridade as diferencias entre os conceptos que designan ámbolos termos. Por debuxo técnico entendemos aquel tipo de debuxo que, cunha función instrumental, utilizan enxeñeiros, arquitectos e técnicos en xeral e que está sometido a determinadas leis que pretenden garanti-la súa obxectividade para que poida ser entendido da mesma maneira por calquera persoa¹ (fig. 3).

En contraposición ó técnico, o debuxo que se adoita chamar artístico non está sometido necesariamente a



3. Debuxo técnico. Figuras que ilustran esta voz na *Enciclopedia Británica* para explica-lo concepto de sección.

¹ Na *Enciclopedia Británica*, a voz 'Debuxo técnico' defínese así: "Termo xeral que indica o debuxo —mecánico, arquitectónico, estrutural— usado no mundo industrial dos enxeñeiros e os proxectistas que se formula para expresa-los conceptos e as informacións necesarias na construción de máquinas e estruturas".

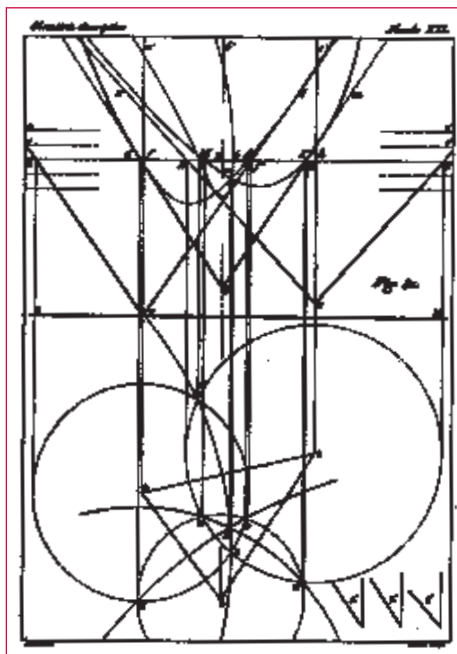
unhas normas explícitas obrigatorias e quere permiti-la expresión individual, subxectiva, sen que sexa necesariamente un instrumento utilizado para dar instrucións gráficas a terceiras persoas ou para predicir unha obra posterior que se realizará a partir do debuxo que serve de referencia.

Así mesmo, a diferenza do debuxo técnico, a xeometría descritiva é, con dous séculos de historia e mantendo o mesmo nome proposto polo matemático Gaspard Monge (1746-1818), unha disciplina xeométrica que ten como obxecto o estudo das figuras do espacio a partir das súas proxeccións sobre unha superficie² (fig. 4).

Mentres que o debuxo técnico ten unhas connotacións prácticas e profesionais, a xeometría descritiva asóciase a unhas ideas científicas e académicas. Non obstante, a tendencia actual parece que tende a propoñer, como nome máis utilizado para denominar unha disciplina gráfica, o de Debuxo técnico no canto de Xeometría descritiva. Este feito indicaría a primacía dos aspectos prácticos para as ensinanzas técnicas, por riba dos principios puramente teóricos da ciencia.

DESCRICIÓN E CONSTRUCCIÓN

O adxectivo 'descritiva', inventado por Gaspard Monge en 1793 para cualifi-



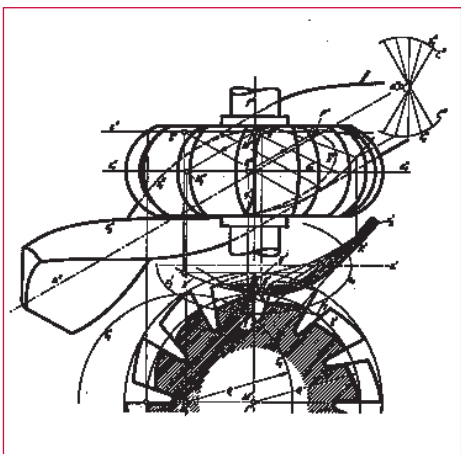
4. Xeometría descritiva. Determinación dun punto referido a outros tres coñecidos. Unha das figuras que ilustran a primeira edición do texto fundacional de Gaspard Monge, 1795.

car unha xeometría gráfica, está claramente condicionado polo momento histórico en que xurdiu e, en consecuencia, o posterior cambio de circunstancias históricas, despois de dous séculos de existencia, modificou o sentido dos seus obxectivos primeiros que van quedar cuestionados radicalmente coa informática gráfica.

Xa no ano 1953, o profesor E. Kruppa, no discurso inaugural da Escola

² O propio Monge define a Xeometría descritiva, segundo a tradución castelá de 1803: "tiene dos objetos principales. El primero es representar con exactitud sobre los diseños de dos dimensiones los objetos que tienen tres, y que son susceptibles de una determinación rigurosa. [...] El segundo objeto de la geometría descriptiva es deducir de la descripción exacta de los cuerpos todo cuanto se sigue necesariamente de sus formas y de sus posiciones respectivas". *Geometría Descriptiva*, Imprenta Real, Madrid, 1803.

Técnica Superior de Viena, propuxera o nome de “Xeometría constructiva” ó considerar inadecuado o de “Xeometría descritiva”, xa que esta non se limita a describir senón que, ademais de representar obxectos dados, indica a maneira de construír outros novos a partir deles, por exemplo, mediante interseccións (fig. 5).



5. Disco fresador para amosegas de trade espiral. Figura do tratado de F. Hohenberg, *Geometría constructiva aplicada a la técnica*. Edición española: Barcelona, 1965.

A proposta arraigou en títulos de obras tan importantes como a dos autores romaneses Gheorghiu e Dragomir —arquitecto e enxeñeiro, respectivamente—: *La représentation des structures constructives* (traducción francesa), *Geometry of Structural Forms* (traducción inglesa)³.

Desenvolvendo a proposta do profesor Kruppa, Fritz Hohenberg, no seu magnífico tratado *Konstruktive Geometrie in der Technik*⁴, lembraba que tamén na xeometría analítica se estudia a representación dos puntos polas súas coordenadas e, xa que logo, a de figuras xeométricas por medio de ecuacións. Estas son cuestións alleas ó que tradicionalmente se estudia na xeometría descritiva a pesar de ter uns obxectivos similares.

Paradoxalmente, a xeometría descritiva nacera intimamente relacionada coa xeometría analítica; o fundador da primeira é autor doutro importante texto: *Application de l'analyse a la géométrie*. Este matemático xeneralizou o concepto de xeración de superficies para estudialas figuras do espazo, clasificándolas en familias, tales como a das superficies regradas que se xeran polo movemento dunha recta no espazo.

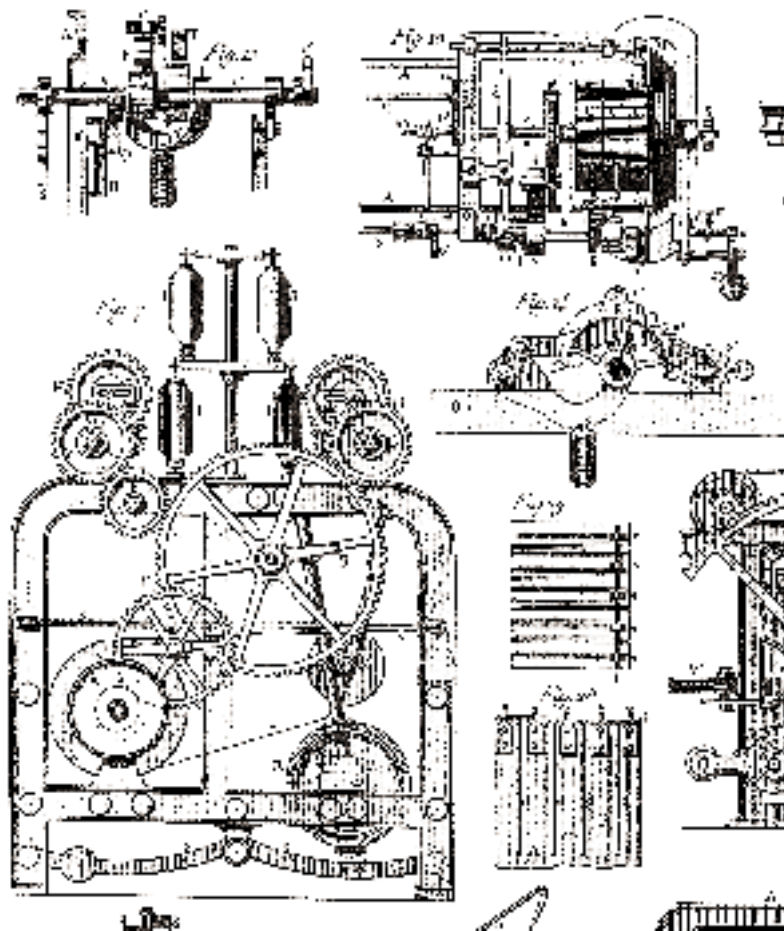
EVOLUCIÓN TECNOLÓXICA E INERCIA ACADÉMICA

Pero non só se modificou a conceptualización matemática que fundamenta o debuxo técnico; é doado constatar que na actualidade o extraordinario desenvolvemento da tecnoloxía gráfica de produción e reprodución de imaxes repetitivamente de maneira importante nelas⁵. Nese panorama, a informática gráfica é o fenómeno máis espectacular. Se se comparan os debuxos técnicos do pasado non moi

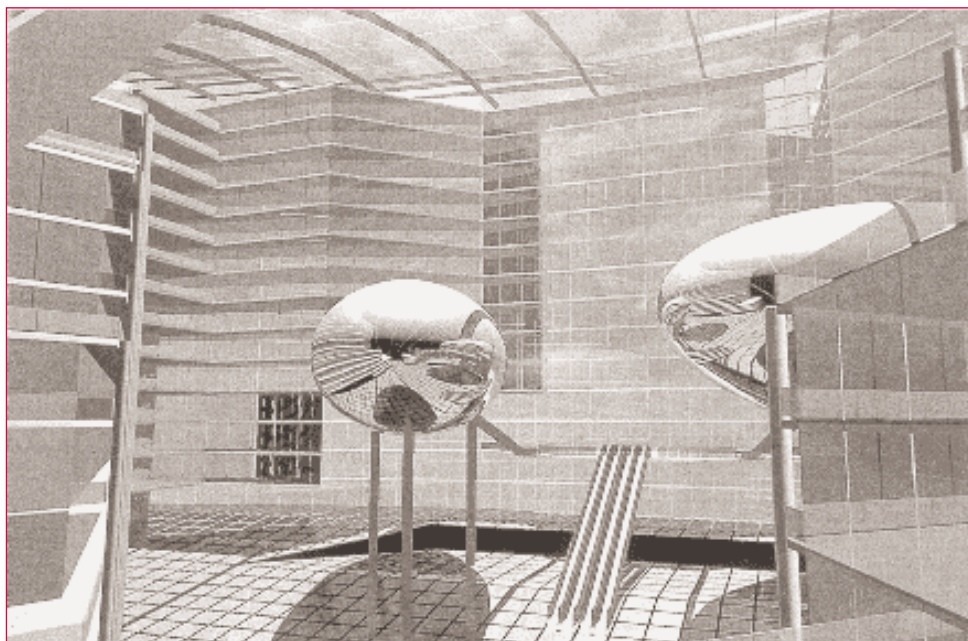
3 Adrian Gheorghiu, Virgil Dragomir, *La représentation des structures constructives*, París, Eyrolles — s. f. *Geometry of Structural Forms*, Londres, Applied Science Publishers, 1978.

4 Existe unha traducción española: F. Hohenberg, *Geometría constructiva aplicada a la técnica*, Labor, 1965.

5 A desaparición dos delineantes, que tiveron que se adaptar masivamente á utilización dos programas de CAD, é un dos fenómenos máis espectaculares desde o punto de vista profesional.



6. Maquinaria téxtil de 1851. Lámina de *The Iconographic Encyclopaedia of Science, Literature, and Art*, 1851.



7. Imaxe infográfica de 1990, do proxecto dun hotel. Tomado de Sainz, *Infografía y arquitectura*, Madrid, 1992.

remoto cos que se realizan nos nosos días, decatámonos do gran cambio producido (figs. 6 e 7). Este feito afecta non só as aplicacións profesionais, senón tamén os sistemas académicos que o inclúen como materia dentro das súas ensinanzas. Hoxe, a revisión dos plans de estudio das carreiras técnicas tradicionais e a elaboración doutros para as novas especialidades que se poidan definir é unha oportunidade que se ha aproveitar para revisar algúns dos aspectos que inciden nesta cuestión.

Canto á xeometría descritiva, a crenza de que ó ser unha disciplina científica é inmutable en calquera cambio histórico, é difícil de soste á vista dos datos que coñecemos. Parece que na xeo-

metría descritiva o único que se quixo admitir, coma na historia da ciencia en xeral, é unha idea de progreso que a afianza cada vez máis; como consecuencia de todo isto é habitual narrar unha historia épica da ciencia, a través de fitos marcados coas sucesivas conquistas.

Sucede adoito que, en ocasións de incerteza, se acode ó pasado histórico para buscar un aval do propio presente. Neste sentido é sintomático que se invoque con bastante frecuencia e se investigue a historia dalgunhas disciplinas científicas.

En particular, asistimos como espectadores á proliferación de estudos sobre a historia da xeometría descritiva.

Sen chegar á aseveración machadiana de que se canta todo o que se perdeu, pódese dicir que existe un discurso conmemorativo excesivo e sospeitoso que semella querer evita-lo discurso crítico e correctivo.

Pola súa vez, o debuxo técnico está relacionado coa súa propia tradición histórica anterior que se concreta, ademais de nos propios debuxos, nos textos que se van actualizando e que recollen os preceptos desenvolvidos nos sistemas de ensino. Por outro lado, o debuxo técnico tamén se xustifica pola súa relación coas prácticas profesionais que o utilizan e o valoran, en consecuencia, pola vixencia dos seus contidos.

Nestas páxinas propoñémonos analizar estas dúas circunstancias principais que enmarcan o ensino do debuxo técnico: a súa tradición histórica como disciplina académica, onde se relaciona coa xeometría descritiva e, como segunda circunstancia, a súa dependencia das aplicacións profesionais que evolucionan e asumen, tanto os cambios tecnolóxicos como a aparición de novos materiais, de novas profesións e de novos sistemas de produción industrial.

DEBUXO E MAQUETAS

Nos últimos anos estase a producir a revisión teórica dun tema: os modelos

tridimensionais; as circunstancias, que non son casuais, teñen que ver coa necesidade de resituar teoricamente os recursos gráficos na era da informática. Lévanse realizado varias exposicións de ámbito internacional e publicáronse algúns estudos moi rigorosos dedicados ó uso e a importancia das maquetas en diferentes momentos históricos⁶ (fig. 8).

No panorama de todos estes estudos non é aventurado afirmar que existe un consenso case que unánime acerca da superioridade técnica e conceptual dos modelos tridimensionais sobre os debuxos para concibir e comunica-lo proxectado. Parece que con estes traballos se quere emendar unha débeda histórica: o inxusto trato e o esquecemento académico das maquetas que só as admitiu marxinalmente.

Nas razóns que se dan deste feito é insuficiente o argumento de que, mentres o debuxo estaba dotado intelectualmente dun aparello teórico, as maquetas limitáronse a un mero papel artesanal e sempre supeditado ó propio debuxo. É posible que a oportunidade histórica dunha revisión teórica do papel asumido polas maquetas teña algo que ver cos novos medios informáticos de proxectar e, tamén, coa correspondente crise dos sistemas de representación gráfica tradicionais no debuxo.

⁶ No ano 1994 realizouse no Palazzo Grassi de Venecia a exposición: *Rinascimento, da Brunelleschi a Michelangelo. La rappresentazione dell'architettura*. O catálogo que se editou con este motivo recolle estudos sobre as maquetas máis importantes daquel período histórico que se mostraron na exposición. Recentemente, en 1997, no Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona realizouse a exposición e o correspondente catálogo: *Las casas del Alma. Maquetas arquitectónicas de la Antigüedad (5500 a. C./300 d. C.)*. Ademais destas exposicións, viron a luz unha longa serie de artigos e libros.

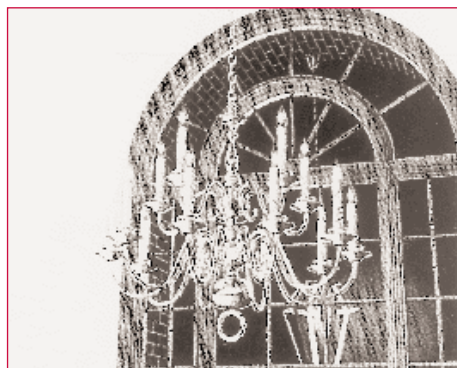
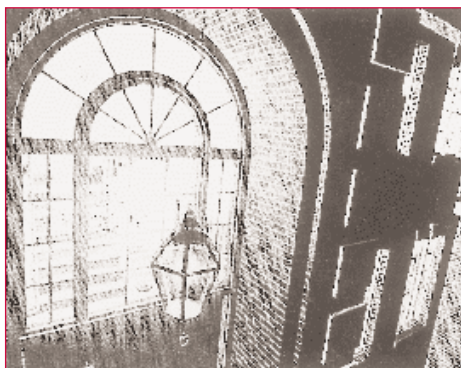


8. Debuxo de Federico Zuccari (1540-1609). Zuccari e Borghini perante Vasari durmido, coa maqueta da cúpula da catedral de Florencia. Uffizi, Florencia.

Certamente, as maquetas permaneceron orfas do aparello teórico e científico que si veu arroupando o debuxo técnico desde o mundo antigo. Non se pode esquecer que, desde a transmisión do arquitecto romano do século I a. C., Vitruvio, das súas tres categorías gráfi-

cas: *ichnographia*, *ortographia* e *scenographia*, marcaranse as teorías do debuxo técnico establecidas desde o renacemento ata a nosa propia época, que se concretou en diferentes sistemas gráficos.

A aprendizaxe dos tradicionais sistemas de representación —sistema dié-



9. Animación infográfica, exterior e interior dunha porta. Tomado de Sainz, *op. cit.*

drico, sistema acoutado, sistema axonométrico, sistema cónico, etc.— xustificou suficientemente a existencia de moitas disciplinas de debuxo técnico nas que as maquetas estiveron sempre ausentes por seren algo innecesario. Pódese lembrar que as materias de debuxo técnico foron denominadas precisamente Sistemas de representación en alusión ós que xa nos referimos.

Pola contra, as maquetas eran concebidas como un oficio, subsidiario e dependente do debuxo, carentes dunha autonomía conceptual con capacidade para concibir co mesmo foro teórico concedido ó debuxo.

MAQUETAS VIRTUAIS

Verdadeiramente, construír un modelo tridimensional de calquera obxecto é algo distinto a representalo cun debuxo, se ben é certo que os obxectivos que se buscan ó realizalos poden ser idénticos e conseguirse, indistinta-

mente, coa utilización dun modelo corpóreo ou coa súa substitución debuxada a través dun sistema de representación. Aínda que son certas as similitudes, tamén é certo que as diferencias son máis ca evidentes.

Nun programa de CAD, ó traballar en 3D (tres dimensións), a actitude mental é moi parecida á que se pode ter ó contemplar, a través dun cristal, un obxecto gardado nunha vitrina, dotado dun mecanismo que permita movelo en calquera posición e que, ó manipulalo, se puidese observar desde diferentes puntos de vista (fig. 9).

Nestas circunstancias, non tería sentido ningún, ó manipular unha maqueta ou contemplala a través dun cristal, preocuparse por cuestións de representación: axonométrica, cónica, acoutada ou calquera outro dos sistemas que se estudian tradicionalmente nos textos de debuxo técnico.

Os problemas que se poden presentar ante unha maqueta virtual, a través

da pantalla, ademais dos propios do dominio do programa que esteamos utilizando, serían de tipo constructivo, moi similares ós que se teñen ó construír materialmente unha maqueta tradicional.

É sabido que os programas de CAD automatizaron a representación. En consecuencia, unha vez definido un obxecto a través da súa maqueta virtual, a impresión en papel dunha perspectiva axonométrica, cónica ou calquera outro sistema queda resolta de forma inmediata. Por iso, a xeometría da representación viuse alixeirada extraordinariamente pola informática gráfica.

Lembrámo-la exclamación, hai case vinte anos, dun catedrático de xeometría nunha escola técnica superior de enxeñaría, que afirmaba: ¡a xeometría da representación morreu, viva a xeometría!

A coñecida e ritual frase da monarquía británica, ¡O Rei morreu, viva o Rei!, serve de sinal de partida para unha nova era. Co mesmo espírito cabería preguntarse sobre as características da nova era que foi aberta pola informática gráfica e cál quedou relegada do presente.

MODELAXE DE SÓLIDOS

Nos últimos trinta anos, na industria aeronáutica, automobilística e naval, desenvolvéronse as técnicas de modelaxe xeométrica por medios informatizados. Actualmente tamén son unha realidade no campo do deseño industrial, a arquitectura e a construción.

Sen estar consolidada como unha disciplina académica autónoma, xa forman parte da linguaxe usual, ademais de 'modelaxe de sólidos', expresións como 'modelaxe xeométrica', 'modelaxe tridimensional', 'maquetación virtual', 'CAD en 3D', etc. As técnicas que comprenden este tipo de representacións pódense concretar en catro tipos principais: os modelos 'arámicos' (*wireframe*), as mallas poligonais, a modelaxe de superficies por medio da representación de superficies 'esculpidas' (*sculptured surfaces*) e a modelaxe de sólidos.

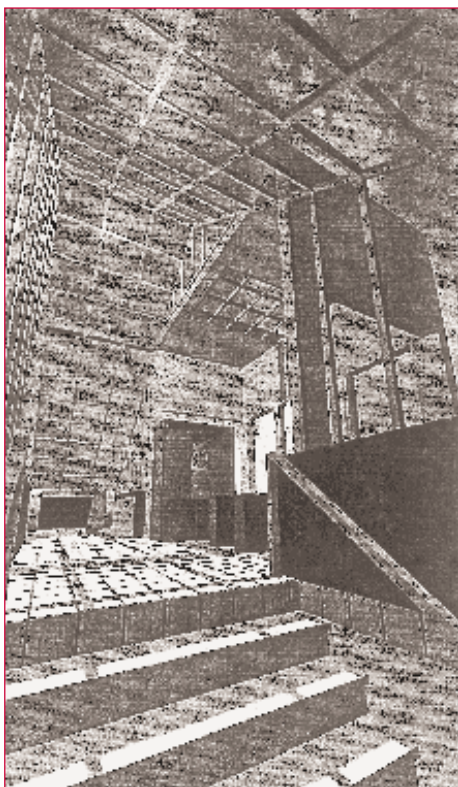
A novidade revolucionaria destes métodos, en relación coa historia dos sistemas de representación xeométrica, reside na poderosísima capacidade operativa dos procesos analíticos fronte os gráficos, ó daren os primeiros unha resposta inmediata da máquina ante as solicitudes de transformación xeométrica ou visualización dos obxectos.

Por outra parte, informaticamente resultan accesibles temas xeométricos inabordables con procesos manuais, e tamén se potencia a axilidade de deseño ó dispor dunha amplísima opción de ensaio proba-erro e innovadoras estratexias gráficas.

Canto ás aplicacións dos modelos xeométricos de tres dimensións, a máis estendida e coñecida é a obtención de planos similares ós tradicionais, aínda que a representación bidimensional clásica incorpora numerosos elementos simbólicos que non se poden obter pola proxección directa de modelos tridimensionais. Este feito xustifica a posibilidade

de convivencia e independencia entre modelos 2D e 3D, pois nos primeiros recóllense códigos e convencións gráficas de amplo uso.

Outra das aplicacións máis poderosas consiste na posibilidade de análise xeométrica dos modelos, que permite obter de modo automático numerosos datos, como lonxitudes, áreas e volumes de elementos illados ou conxuntos de elementos.



10. Maqueta virtual realizada por Andrés Mesa a partir dun proxecto de estación de metro en Bruxelas do arquitecto P. Neirinck. 1995.

Con todo, a aplicación máis coñecida e habitual dos modelos xeométricos é —en conexión con outros módulos de *rendering*, animación e tratamento de imaxes— a obtención de vistas ‘realistas’ dirixidas á promoción ou a comunicación do deseño (fig. 10).

MODELOS NON XEOMÉTRICOS

A xeración dun modelo xeométrico permite, tamén, asociarlle atributos diversos como peso, temperatura ou resistencia mecánica. A simulación funcional é unha área na que teñen acadado notables resultados os sectores pioneiros nesta cuestión. A enxeñería automobilística, naval e aeronáutica, a interacción dun modelo xeométrico cun modelo eólico e a análise dos resultados por medio dun programa de elementos finitos é un exemplo relativamente coñecido.

A un modelo xeométrico pódense lle especificar diferentes atributos materiais interesados en xerar obxectos virtuais que sexan capaces de simular, de modo satisfactorio, obxectos naturais ou sometidos á acción directa de dinámicas naturais, como a forza do vento ou as leis do crecemento que impulsan o desenvolvemento das plantas ou dos seres vivos en xeral.

Con estes métodos é posible xerar obxectos irregulares (nubes, montañas, fume, lume), todos eles impensables por métodos xeométricos. Os métodos baseados en leis físicas permiten modelar obxectos como superficies elásticas, de

plástico ou teas sometidas á acción de forzas gravitatorias, á acción do vento ou á interacción con outras superficies.

Todos estes programas poñen en cuestión a capacidade dos métodos tradicionais de debuxo técnico para a representación de calquera atributo da forma que non sexa estrictamente xeométrico e, mesmo neste campo a informática gráfica puxo en evidencia os límites do debuxo tradicional para controla-las formas libres.

É sobradamente coñecido o feito de que, no debuxo, o control dunha forma tridimensional que non está limitada por arestas se realiza mediante a representación dos seus contornos aparentes. Esta metodoloxía, tan utilizada na xeometría da proxección na representación das formas curvas elementais, reduce drasticamente as posibilidades de controla-las súas propiedades xeométricas tridimensionais, e é realmente insuficiente cando se traballa con superficies de xeración libre, aquelas que a informática introduciu baixo a denominación de *free forms*.

Non hai dúbida de que os novos sistemas xeométricos implantados pola informática permiten establecer un rigoroso control visual e métrico das superficies de forma libre, máis aló dos contornos aparentes que se obteñen coa xeometría da proxección.

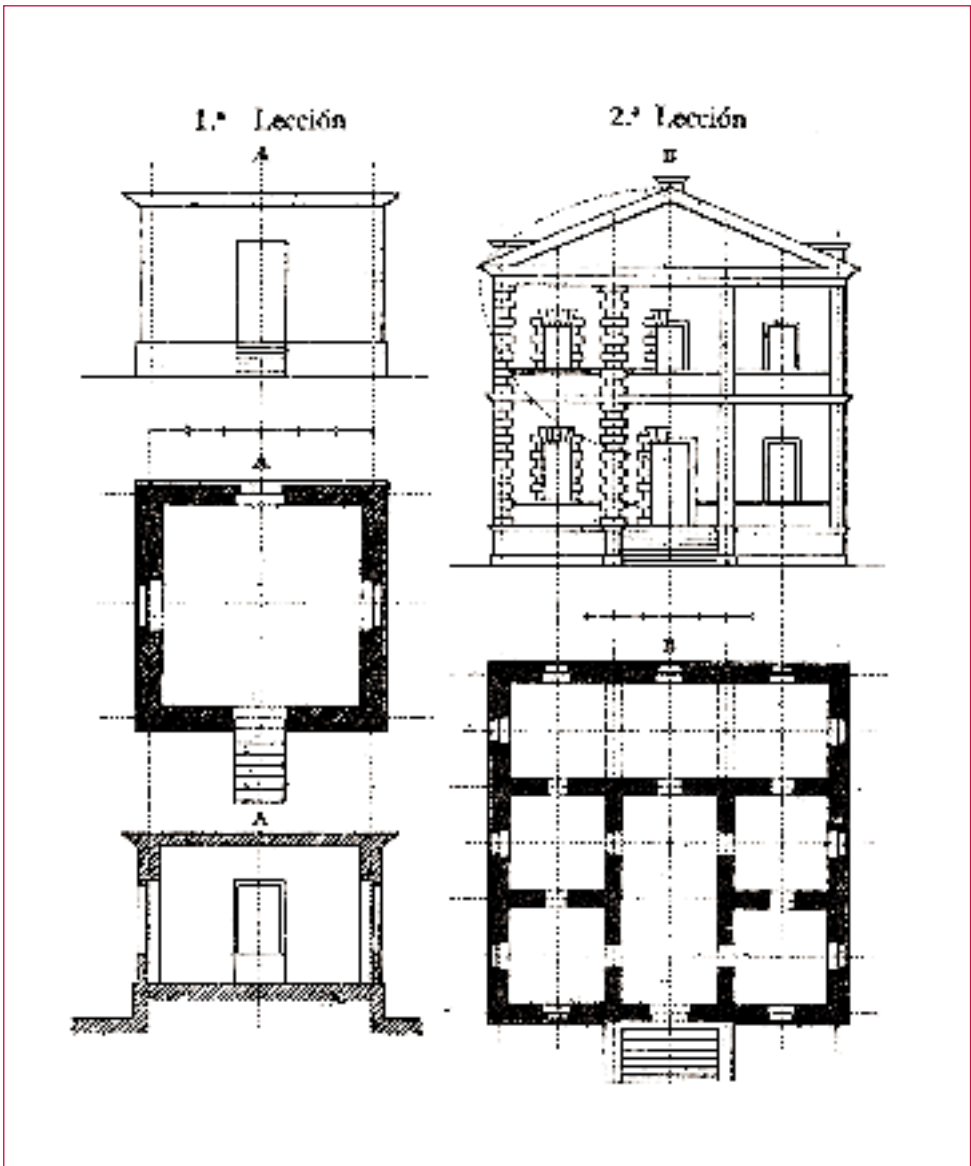
VISTAS CONTRA PROXECCIÓNS

Aínda que se consideren como algo sinónimo e se utilicen indiscriminadamente, non é o mesmo unha proxección horizontal, unha vista superior, unha planta ou unha *ichnographía*. Do mesmo xeito, non é igual, aínda que se usen indistintamente, as denominacións perspectiva paralela ou proxección axonométrica.

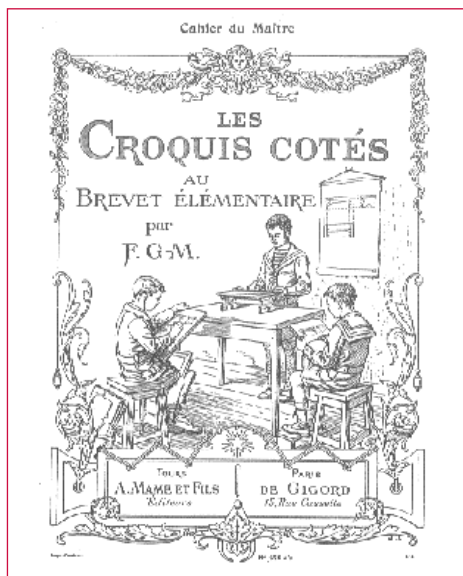
Mesmo sendo un termo arcaico, a *ichnographía* (de *icnos*, 'pegada, marca') fai referencia ó esquema que representa o símbolo fundacional e ritual dunha construción (fig. 11). A planta é o debuxo da distribución horizontal dun



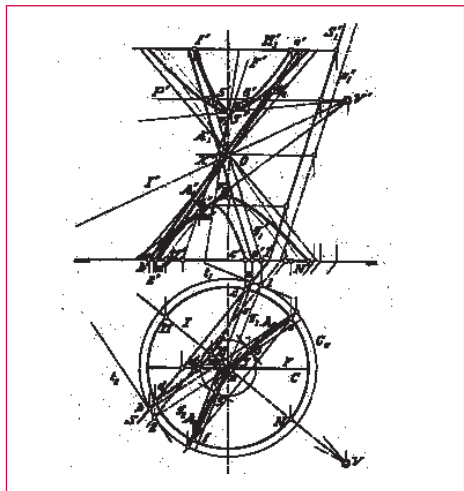
11. Estatua de Gudea e Ichnographia da "cidade santa" do deus Ningirsu recollida sobre os seus xeonllos. 2125 a. C., Louvre, París.



12. Correspondencia entre plantas, alzados e seccións. Figura dunha das obras fundamentais do “debuxo politécnico” do século XIX: J. N. L. Durand, Cours D'Architecture, París, 1821.



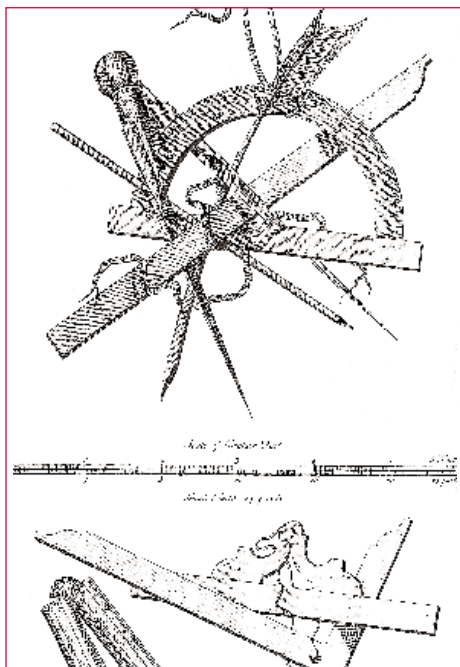
13. Portada dun manual francés de bosquexo, de principios de século. Realización de 'vistas': frontal, superior e lateral.



14. Proxeccións vertical e horizontal dun problema de xeometría descritiva. A. Taibo, *Geometría descriptiva y sus aplicaciones*, Madrid, 1943.

edificio ou obxecto que se dispón sobre o chan (fig. 12). A vista superior está relacionada e depende doutra que se define como vista principal dun obxecto (fig. 13). Pola súa vez, unha proxección horizontal é, xunto coa proxección vertical, o sistema formulado polo matemático Gaspard Monge para defini-las formas do espazo (fig. 14).

Os especialistas coñecen ben o pao que soportou a xeometría proxeectiva dos matemáticos nas aulas e tratados de debuxo técnico desde hai xa dúas décadas.



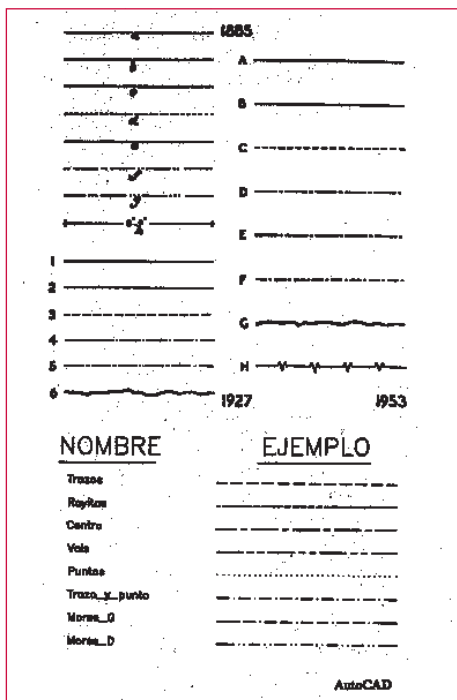
15. Instrumentos de delineación recollidos nun tratado de 1733. Tomado de M. Hambly, *op. cit.*

A DELINEACIÓN, O OFICIO DUNHA CIENCIA

A tecnoloxía gráfica do debuxo técnico que se pode concretar arredor do termo delineación, non só sufriu unha grande evolución a través dos anos (fig. 15), senón que nas últimas décadas a informática gráfica fixo desaparecer practicamente a profesión de delineante, deixando á vez inservible unha gran parte das normas de debuxo técnico industrial que se desenvolveran progresivamente desde o século pasado ata a década dos anos sesenta.

En relación coa tecnoloxía gráfica, a aprendizaxe do debuxo técnico baseábase, en moitas ocasións, no dominio do oficio da delineación e no coñecemento dos códigos gráficos, máis ou menos normalizados na enxeñería ou a arquitectura: as convencións e normas de representación (DIN, UNE, etc.) (fig. 16). Neste momento, moitas destas tradicións comezan a se converter en historia.

Semella indubidable que, hoxe, aquilo denominado por moitos como 'delineación electrónica' é algo xa irreversible. Por outra parte, na industria reduciuse radicalmente o uso dos 'planos de taller', realizados cunhas normas gráficas universais que pretendían garantir unha interpretación unívoca polos operarios que seguían as súas instrucións coas máquinas-ferramenta. Os planos de taller perderon o seu protagonismo co desenvolvemento da robotización da produción que executa as ordes recibidas desde os programas informáticos CAD-CAM, e teñen moi pouco que ver cos métodos de produción de obrei-



16. Diferentes tipos de liñas utilizados no debuxo de enxeñería en distintas épocas.

ros especializados no manexo dunha maquinaria que seguían as ordes visuais previstas nos planos de execución.

Como consecuencia de todo isto, as transformacións no debuxo técnico afectaron a moitos recursos máis ou menos sofisticados (rotulación, acoutamento, tipos de liñas, soportes, uso de técnicas e materiais, etc.) que tiñan a súa razón de ser nunhas tecnoloxías gráficas moi concretas de realización e reprodución de debuxos, así como nos sistemas de produción industrial que os facían necesarios.

As repercusións nos sistemas de ensino son evidentes, os paradoxos que se producen son rechamantes: podemos atopar profesores de debuxo técnico que prohiben o uso da cor nos debuxos, co argumento de que sempre se debuxou con tinta negra, ou afirman que as cores non están consideradas nas normas de debuxo industrial e, xa que logo, debe excluírse todo aquilo que dependa exclusivamente do criterio persoal.

Ó tempo, ironicamente, podemos-lles advertir ós mesmos profesores que os seus alumnos, ó traballaren con programas de CAD, se valen de monitores en cor e utilizan, no sistema de 'capas', atributos de cores para diferencíalas. Nestes casos podemos preguntar por qué razón non se lles obriga a utilizar monitores en branco e negro.

Desde outro punto de vista, a teoría científica que fundamentaba a maior parte das prácticas da delineación para a produción industrial era, sobre todo, a xeometría da representación consolidada na xeometría descritiva. Non podemos esquecer que no texto introductorio á súa *Geometría descriptiva*, Monge refírese a "esta geometría para la representación y determinación de los elementos de las máquinas".

En relación con isto mesmo lembramos que a xeometría descritiva mongiana formará claramente un binomio teoría-práctica co que se definiu como o "debuxo politécnico", cunha longa vixencia que se vai prolongar ata os nosos días. Este tipo de debuxo depurou os elementos formais a uns mínimos,

case exclusivamente de liña, sen sombreado, conseguindo unha máxima expresividade de gran racionalidade e coherencia.

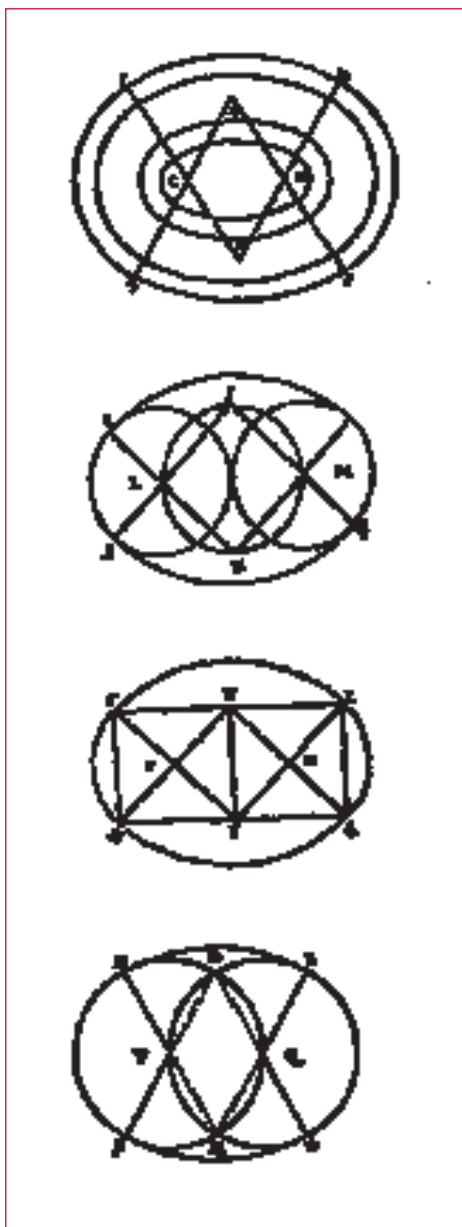
Consonte todos estes argumentos é razoable pensar que os cambios producidos na maneira de debuxar afectarán a vixencia ou a necesidade da ciencia en que as sustentaba cando os debuxos politécnicos de tradición decimonónica perderon a súa hexemonía, deixaron sen xustificación unha boa parte das funcións que a xeometría descritiva cumpría.

UN CASO PARTICULAR: ÓVALOS E ELIPSES

Temos algúns exemplos contundentes de cambios derivados da existencia da informática gráfica.

Se ben para o profano os óvalos e as elipses son figuras equivalentes, para o debuxante son ben diferentes. Tamén neste caso, a informática altera a importancia que tiñan estas figuras nos procesos da delineación.

Pódese recordar, previamente, que os óvalos e as elipses son graficamente figuras semellantes, pero son absolutamente diferentes desde o punto de vista xeométrico. Mentres que a elipse é, xunta a parábola e a hipérbole, unha das seccións planas dun cono de directriz circular, que se poden definir cunha ecuación de segundo grao, un óvalo é unha curva pechada convexa, con dous eixes de simetría, composta pola combinación de diversos arcos de circunferencia tanxentes entre si e con distintos centros e

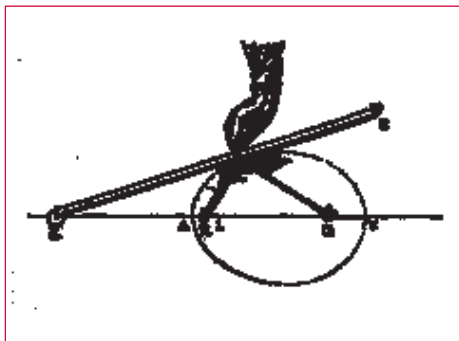


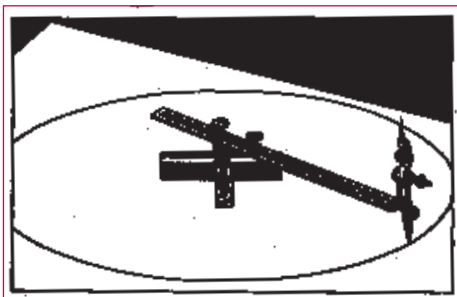
17. Óvalos recollidos no tratado de S. Serlio de 1545.

radios (fig. 17). Por tal motivo, non se poden expresar analiticamente cunha única ecuación; precisarían tantas coma arcos distintos aparezan e cos seus correspondentes límites.

Tamén a construción gráfica destas figuras é radicalmente diferente. O óvalo, unha vez definidos os centros dos seus arcos de circunferencia e os puntos de enlace, constrúese co tradicional compás para conseguir uns resultados de precisión gráfica que non requiren un adestramento especial.

Pola contra, para debuxar unha elipse cómpre, ou ben dispor dun instrumental máis sofisticado có simple compás —como o elipsógrafo ou un xogo de sobreplantas de curvas— ou debuxalas por puntos ou co rudimentario método do xardineiro (figs. 18 e 19). Estas dificultades para o debuxo das elipses convértense nun pesadelo para os estudantes primeirizos de debuxo técnico e concrétanse no amplísimo repertorio de trazados posibles que ocupan un importante tempo da aprendizaxe.

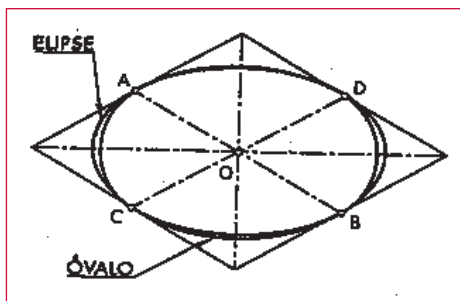
18. Trazado da elipse segundo o método do xardineiro, nun gravado da *Geometrie* de Descartes de 1637.



19. Elipsógrafo. Figura do tratado de A. Commelerán, *Técnica del dibujo*, Barcelona, 1939.

As elipses están presentes no debuxo técnico na representación axonométrica de elementos circulares; fundamentalmente nos cilindros e conos que definen roscas, parafusos, rodas, arandelas, etc. Para evita-lo complicado trazado das elipses que representan todos estes elementos, as normas de debuxo técnico industrial admiten a súa substitución por óvalos para lograr uns resultados gráficos máis pulcros e económicos.

Os óvalos non requiren para o seu trazado unha grande habilidade manual e, en consecuencia, un adestramento previo como o que se precisa no bo debuxo das elipses, polo que os resultados adoitan



20. Comparación entre a elipse e o óvalo isométricos.

ser máis satisfactorios. Non obstante, un ollo avezado ve sempre mellor unha elipse ca un óvalo para representar unha circunferencia en perspectiva (fig. 20).

Todo isto transformouse. Cos programas de CAD inverteuse totalmente a cuestión. Na axonometría os cilindros, conos e circunferencias en xeral representáanse de forma automática sen necesidade de cálculo ningún, sen erros e, se o periférico (*plotter* ou impresora) é minimamente aceptable, o resultado gráfico é impecable. En consecuencia, é innecesaria a substitución das elipses por óvalos. Por este motivo, actualmente prohibese en moitos programas de ensino de debuxo técnico a substitución de elipses por óvalos, aínda que as normas de debuxo técnico industrial sigan admitindo esta posibilidade.

Canto ás elipses, consideradas como simples figuras planas, as rutinas dos programas gráficos fan innecesarios os métodos de trazado por feixes proxectivos ou calquera construción por puntos. En contraposición, cómpre unha definición conceptual precisa dos datos que se requiren para a súa concreción, como poden se-los focos, os eixes maior e menor ou calquera par de eixes conxugados.

A AUTORIDADE DA TRADICIÓN

Volvendo á xeometría descriptiva tradicional, advertimos nela un perigo que pode afectar, precisamente, a moitas disciplinas académicas de longa tradición: a perda de referencias á realidade

—tecnolóxica, cultural, profesional ou social en xeral— e o seu ensimesmamento con referencias exclusivas á súa ‘autoridade’ establecida, unha autoridade manifestada historicamente pola súa presenza nas institucións que se remontan ó pasado. Por iso, fronte á rememoración do pasado histórico, sería máis razoable propoñer un discurso correctivo dos erros que se detecten.

Sen nega-la lección da historia, comprobamos que esta pode utilizarse desde dúas actitudes: como revisión crítica que repercute activamente no presente, ou desde unhas posicións historicistas que adoptan un ton épico e pretenden apoiar-lo que se fai en cada momento, para mante-la inercia do establecido co aval dos episodios históricos que se cren herdados.

No ensino é adoito inevitable que, nas aulas, os profesores utilicen algún argumento histórico cando se refiren, no primeiro contacto cos estudantes, á ‘importancia da materia’. Non obstante, este formulismo tamén pode non existir. Falar da importancia histórica do inglés ou da informática parece algo innecesario; é unha obviedade que todos aceptamos. No suposto de que alguén tivese que explicar-las razóns da súa importancia, tería, fóra da historia, argumentos máis que de sobra para facelo.

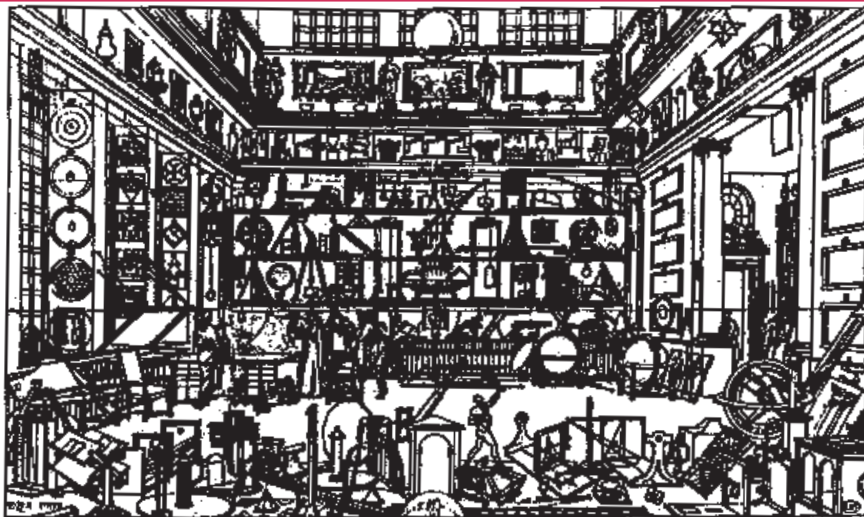
Para xustifica-la importancia do inglés non cumpriría remitirse ó pasado e invoca-la obra de Shakespeare, ou a historia da literatura inglesa en xeral, a pesar da súa importancia fóra de toda discusión. No mesmo sentido, non sería

necesaria, para xustifica-la necesidade da informática, facer referencia ós seus antecedentes históricos, á ‘máquina aritmética’ de Pascal de 1645 ou a aqueloutra ‘máquina calculadora’ de Leibniz de 1871.

Invoca-lo pasado glorioso dunha disciplina, ou o seu arraigamento, para xustifica-la súa necesidade na actualidade non deixa de pór en evidencia unha actitude defensiva, intereseira, incapaz de argumenta-lo seu sentido con referencias ó presente; é unha actitude que á vez falsea a miúdo a propia historia coa construción da lenda dourada que non coincide exactamente coa realidade dos feitos.

ACADEMIA, ACADEMICISMO E XEOMETRÍA DECISIVA

Aparentemente pode resultar contradictoria a relación entre os termos xeometría e academicismo que encabezan este apartado xa que, por unha banda, a ciencia en xeral e a xeometría en particular se asocian a unha idea de universalidade e obxectividade científica para a busca da ‘verdade’ (fig. 21). A verdade que pretende a ciencia está por riba e é contraria á concepción ideolóxica do academicismo que ten, pola súa vez, unhas connotacións de carácter pexorativo. A ciencia está relacionada co progreso tecnolóxico e a academia vincúlase con actitudes conservadoras moitas veces contrarias á idea de progreso e que se poden cualificar, nalgún momento, como politicamente reaccionarias no seu



21. Gabinete de física na Academia de Ciencias. Sebastian Leclerc (1637-1714). École des Beaux-Arts, París.

compromiso por querer manter un sistema de poder establecido.

Verbo destas cuestións pódese advertir que nin a ciencia está exenta de implicacións ideolóxicas, nin o academicismo ha entenderse cun carácter absolutamente pexorativo. Ó noso entender, a existencia da xeometría descritiva, aínda que sexa unha disciplina fundamentalmente científica, ha explicarse en parte, precisamente, desde o seu carácter 'ideolóxico' e desde a formulación xeral dos sistemas de ensino que a inclúen e que son tamén, como tentaremos argumentar, a expresión dunha forma de poder.

Para relaciona-la xeometría descritiva co academicismo, convén facer previamente algunha precisión sobre este último termo. Se ben son varias as acepcións da palabra academia, por 'acade-

micismo' entendemos, neste contexto e no seu sentido pexorativo, a aceptación e a imposición acrítica duns modelos teóricos ou formais que están establecidos e estabilizados nunha institución de ensino.

Non obstante, non se pode esquecer que toda tradición académica — mesmo que sexa pexorativamente academicista— nas súas orixes sempre xurdiu dunha situación vital, necesaria (aínda que despois non se acostume mantela) e que é a clave e a explicación do comportamento adoptado pola mesma institución. Co transcurso do tempo, ó cambialas propias circunstancias históricas vaise substituíndo a formulación ou o enunciado daqueles primeiros problemas vitais pola imposición dunhas solucións acríticas que se pretenden establecer como universais e inmutables.

A historia da xeometría descritiva, logo de douscentos anos de existencia, percorreu todas estas etapas: unha primeira formulación como expresión simbólica dunhas circunstancias singulares relacionadas coa Revolución francesa e, máis tarde, a súa consolidación nun poder académico comprometido ideolo-

xicamente cun determinado modelo de sociedade. Pódese afirmar que a xeometría descritiva é, en gran medida, o produto dunha época histórica particular e, así mesmo, a concreción como peza clave dun sistema de ensino, dunha proposta utópica de transformación da realidade.



A SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

Luis Rodríguez Cao
Equipo de Orientación Específico
Delegación da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

Xa a Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, inclúe no artigo 36 os principios de normalización e integración escolar para atende-los alumnos con necesidades educativas especiais. No artigo seguinte, o 37, determínase a necesidade da adecuación da organización escolar para atender estes alumnos.

Para desenvolver estes aspectos, cinco anos máis tarde, aparece o Real Decreto 696/1995, do 28 de abril (BOE do 2 de xuño) de ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais. Este real decreto regula os aspectos relativos á ordenación, a planificación de recursos e a organización da atención educativa dos alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes. É no capítulo II onde se fai referencia á promoción do desenvolvemento equilibrado das diversas capacidades establecidas no sistema educativo en relación coa atención ós alumnos con sobredotación intelectual.

Pero é a orde do 24 de abril de 1996 (BOE 3-5-1996), que ten condición de norma básica, a que ofrece maior importancia na lexislación do tema da sobredotación intelectual. A aparición desta orde supón a regulación das condicións e o procedemento para flexibilizar, con carácter excepcional, a duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual.

Na Comunidade Autónoma de Galicia adquire especial relevancia o Decreto 320/1996 do 26 de xullo, pois nel recóllese a ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais e, entre elas, inclúe as asociadas á sobredotación intelectual. No seu artigo 4, establécese a posibilidade de que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria modifique a duración da escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais, e na disposición adicional primeira sinalase que a Administración educativa establecerá tanto as condicións como o procedemento para flexibilizar, con carácter

excepcional, o período de escolarización obrigatoria dos alumnos con sobredotación intelectual.

Para desenvolve-lo estipulado neste decreto, aparece a orde do 28 de outubro de 1996 (DOG do 28 de novembro) que regula as condicións e o procedemento para flexibiliza-la duración do período de escolarización obrigatoria dos alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual, e que constitúe o marco de referencia fundamental na nosa comunidade autónoma sobre a resposta educativa institucional ó tema das altas capacidades cognitivas.

Cabe sinalar, por último, o recente Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG do 27 de abril) polo que se regula a orientación educativa nesta comunidade. Sobre o tema que nos ocupa, interésanos destacar dous artigos: o artigo 2º, polo que se crean os “Equipos de Orientación Específicos”, e o artigo 5º.2, polo que a Consellería adquire o compromiso de posibilita-la existencia nestes equipos, entre outros, de profesionais con formación e experiencia na sobredotación intelectual. É a primeira vez que, de forma institucional, se crea unha estrutura que inclúe persoas dedicadas especificamente a este campo, polo que as expectativas que se abren son importantes.

2. O ESTUDIO DA INTELIXENCIA

A idea de medi-la intelixencia ten aínda unha curta historia, e débese a un curmán de Darwin chamado Francis

Galton (1822-1911), quen sinalou a distribución ‘normal’ da intelixencia. Isto é, que a intelixencia segue un modelo de curva normal, no que a maior parte da poboación se sitúa arredor da media e porcentaxes sensiblemente inferiores, nos extremos superior e inferior.

A medida da intelixencia foi, durante longos anos, un dos maiores logros da psicoloxía, malia que hoxe en día estea seriamente cuestionada. En principio, poderíamos operativizar conductas teoricamente intelixentes mediante probas aplicadas a unha mostra moi grande de persoas, que nos proporcionarían as pautas normais de adquisición desas conductas ou capacidades. A este tipo de intelixencia chamámoslle *intelixencia psicométrica* e constitúe unha das variables máis influentes para determina-lo nivel de desenvolvemento das persoas.

Un dos factores que máis ten contribuído á difusión dos tests de intelixencia é a necesidade social de coñecer-las expectativas de escolarización dos nenos atrasados. Entre os máis coñecidos destacan o de Binet-Simon, de principios de século (1908) e as escalas de Wechsler (1949). Binet era francés, pero o seu test foi introducido nos Estados Unidos por Henri Goddard (1866-1957), director dunha escola para deficientes. Goddard pensaba que a intelixencia era hereditaria e empezou a aplica-lo test de Binet-Simon á poboación americana. Entre outros datos, obtivo que máis do 80 % dos inmigrantes xudíos e preto desta proporción dos inmigrantes italianos que chegaban a

Nova York eran débiles mentais, polo que moitos deles foron devolvidos ós seus países. É unha mágoa que non se decatara de que o deseño do test non respondía a este tipo de suxeitos, ós que se lles formulaban cuestións das que nunca escoitaran falar. Outro grande adaptador americano deste test foi Terman (1877-1956), que sostiña posicións racistas e fomentou a esterilización dos débiles mentais.



Alfred Binet é o pai dun dos tests de intelixencia máis coñecidos.

O carácter ideolóxico dos tests foi bastante patente, pois a resposta que se considera correcta é a máis acorde cos valores do grupo maioritario da poboación normativa de referencia. Por esta razón, diversos autores sinalan que, máis

que medi-la intelixencia, o que os tests intelectuais fan é predici-lo éxito social.

Xa sinalamos que a capacidade intelectual é unha das variables máis influentes, pero non é a única. A súa eficacia depende da súa integración coa personalidade total do suxeito e do medio social no que se desenvolve. Por esta razón, a identificación da intelixencia con intelixencia psicométrica fixo, e fai, moito dano a moitos.

Esta intelixencia psicométrica exprésase ordinariamente a través do denominado 'cociente intelectual'. O cociente intelectual (C. I.) consiste no cociente multiplicado por cen, entre a idade mental (I. M.) e a idade cronolóxica (I. C.) dese suxeito. A idade mental é a idade cronolóxica dos suxeitos que teñen, de media, a mesma puntuación ca ese suxeito dado. Isto é, se un neno de oito anos (idade cronolóxica) acada 25 puntos nun test de intelixencia, e 25 puntos é a media que obteñen os nenos de dez anos, entón a idade mental dese neno é de dez anos, e o seu C. I. é de $(10/8) \times 100 = 125$.

Normalmente considérase que C. I. comprendidos entre 85 e 115 poden considerarse como 'normais'. Entre 115 e 130 fálase de intelixencia 'alta'. Os coeficientes superiores a 130 son de intelixencia 'superior', e os que pasan de 145 de intelixencia 'moi superior' (cálculase que a sobredotación intelectual se produce nunha proporción de 1 por 2500). A clasificación intelectual por baixo da normalidade inclúe diversas categorías: deficiencia 'leve' (con C. I. entre 55 e 70),

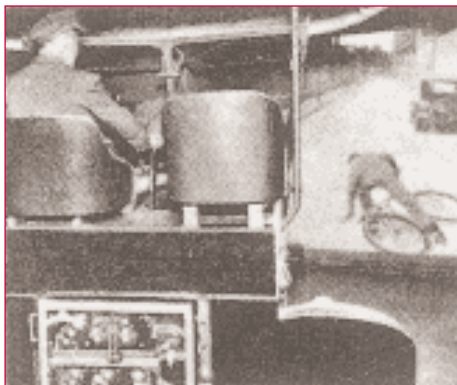
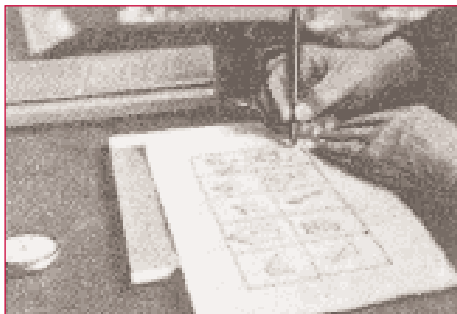
‘moderada’ (entre 40 e 55), ‘grave’ (entre 25 e 40), e ‘profunda’ (menor de 25).

Para que as valoracións da intelixencia psicométrica (que é da que estamos falando) sexan válidas, deben efectuarse de forma individual. Trátase dunha intelixencia operativa e funcional (non innata) na que intervéñ a dotación xenética xunta a influencia ambiental; igualmente, é necesario sinalar que non é unha característica inmutable, senón que indica o nivel de funcionalidade cognitiva actual do suxeito, que é bastante estable en circunstancias normais.

A cultura, os valores dunha sociedade... desempeñan un importante papel na valoración da intelixencia, incluso na súa propia definición. De aí a carga verbal e cultural (a denominada ‘tendencia’) de que adoecen os tests. Esta é a razón da cautela coa que hai que interpreta-la medida da intelixencia.

Desde esta perspectiva intelectual, poderíamos definir un suxeito ‘normal’ como aquel que ten unha intelixencia psicométrica media, un desenvolvemento normal e unha conducta axustada ás demandas da sociedade na que vive. Se sobresaie ou non alcanza estes tres parámetros, estaríamos falando de persoas superdotadas ou deficientes.

Unha cuestión clave é a de establecer cales son os **factores** do desenvolvemento intelectual. Pódese afirmar que, basicamente, o desenvolvemento intelectual responde a un conxunto de factores que interrelacionan os aspectos xenéticos cos ambientais. Así, un primeiro factor é o da *maduración do sistema nervioso*, que



Nos tests hai moitos tipos de probas. De arriba a abaixo, proba de debuxo, exame psicotécnico e proba de orientación profesional.

supón unha condición imprescindible para que o desenvolvemento intelectual se poida producir. Un segundo factor é, naturalmente, o *mundo real*, físico onde o suxeito se desenvolve, onde manipula obxectos e onde ten que se someter ás leis físicas. Un terceiro factor é a *sociedade* na que se insire e que, mediante un proceso de imitación e de educación lle transmite toda unha visión do mundo. Un último factor é o da *autorregulación*, que fai que as estruturas cognitivas cheguen a unha situación de equilibrio.

O importante é resalta-la importancia conxunta de todos estes factores. Sen a maduración correcta do sistema nervioso e sen as interaccións co medio físico e social, non se podería acadalo final do percorrido do desenvolvemento cognitivo, un período de equilibrio no que é posible abordar formulacións hipotéticas.

3. TEORÍAS PSICOLÓXICAS DA SOBREDOTACIÓN INTELECTUAL

O neno superdotado procesa a información dunha forma cualitativamente distinta á normal. Neste sentido, é especialmente relevante a aproximación teórica realizada polo psicólogo Robert J. Sternberg, da Universidade de Yale (1987), quen presenta un modelo triádico da sobredotación intelectual conxugando os altos niveis cognitivos coa creatividade e cunha dimensión práctica da adaptación social. Para este autor, a intelixencia está composta por tres aspectos relacionados pola súa vez con

tres subteorías: un aspecto analítico, relacionado coa subteoría compoñencial; un aspecto sintético, relacionado coa subteoría experiencial, e un aspecto práctico, relacionado coa subteoría práctica. Os aspectos compoñenciais refírense a mecanismos internos dos suxeitos para procesa-la información (metacompoñentes, compoñentes de execución e adquisición de comportamentos, etc.). Os aspectos experienciais aluden á capacidade dos suxeitos para pensar de forma innovadora. Os aspectos prácticos ou contextuais fan referencia á adaptación e modificación dos contextos ambientais.

En función destes aspectos, Sternberg diferencia tres grandes tipos de superdotados: a) os *analíticos*, que se caracterizan pola gran capacidade de planificación. Obteñen altísimas puntuacións nos tests e, normalmente, moi boas cualificacións académicas; b) os *creativos*, moi dotados para a xeración de novas formulacións e altamente capacitados para sintetizar de forma integrada a información, e c) os *prácticos*, que destacan pola súa grande habilidade no mundo social.

Nunha liña complementaria sitúase a chamada 'teoría dos tres aneis' de Joseph Renzulli (1994). Para este autor, a intelixencia non é un concepto unitario, senón que debemos falar de diversos tipos de intelixencia. Tampouco existe unha forma ideal de medi-la intelixencia. Establece tres grandes áreas (representadas mediante aneis) inherentes á sobredotación: a) unha capacidade intelectual significativamente superior á media; b) altos niveis de creatividade e c) alta moti-

vación e persistencia na tarefa. Da intersección destas tres áreas xorde a sobredotación.

Esta concepción permite considerar, polo menos, dúas formas de intelixencia superior: a sobredotación *académica* e a sobredotación *creativa-productiva*.

O superdotado académico é o máis coñecido. Trátase daquel alumno que adquire o temario con gran brillantez e que obtén excelentes resultados nos tests psicolóxicos usuais (considérase unha correlación entre 0,40 e 0,60 entre cualificacións académicas e tests). Estamos, en definitiva, falando do alumno brillante pero que non ten que ser por forza altamente orixinal e creativo.

Estes últimos constitúen o segundo tipo de superdotado, o superdotado creativo-productivo, máis orientado a áreas menos convencionais e á solución de problemas. Son suxeitos máis productivos ca consumidores de coñecementos, que na nosa sociedade non só adoitan pasar desapercibidos na etapa escolar, senón que esta, en moitas ocasións, tende a mata-la orixinalidade do pensamento (pensamento diverxente) e a creatividade.

Vemos, pois, que é posible establecer unha conxunción entre as formulacións de Sternberg e as de Renzulli. Isto dá lugar á chamada 'teoría pentagonal da superdotación', formulada polo propio Sternberg (1993), na que enfatiza o contexto cultural dos suxeitos.

A teoría pentagonal considera a existencia de cinco criterios para considerar un suxeito como superdotado. Son:

1. Criterio de *excelencia*. O suxeito superdotado é superior ós seus iguais e así é percibido nalgún aspecto valorado pola sociedade.

2. Criterio de *validez*. Esa superioridade debe ser valiosa para si e para os demais.

3. Criterio de *infrecuencia*.

4. Criterio de *productividade*. O suxeito superdotado debe producir algo na súa área de dominio.

5. Criterio de *demostrabilidade*. A súa superioridade debe poder ser demostrada mediante algún sistema de medida ou valoración.

4. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: PRECOSES, SUPERDOTADOS E TALENTOSOS

Falamos de persoa *superdotada* cando tódolos compoñentes do seu perfil cognitivo presentan altos valores (por riba do 70 % de competencia en cada factor), o que lles garante unha ampla competencia en cada ámbito. A proporción de casos calcúlase arredor do 1 por cada 2500, aínda que estimacións moito máis optimistas, estritamente psicométricas, o sitúan sobre o 2,25 %, isto é, dúas desviacións típicas por riba da media (C. I. > 130).

Falamos de persoa *talentosa* cando presenta un perfil no que existen un ou algúns factores moi destacados, pero outros son normais ou mesmo baixos. A maior especificidade é de esperar un maior valor. É dicir, se unha persoa posúe unha alta capacidade nun aspecto específico (a música, por exemplo), ese valor será moi alto (pódese operativizar arredor do 95 % de competencia).

Un terceiro termo que provoca abundante confusión, sobre todo á hora de avaliala posibilidade de sobredotación en nenos, é o da *precocidade*. Debe diferenciarse claramente dos dous anteriores, pois a precocidade é un fenómeno evolutivo, mentres que a sobredotación e o talento son fenómenos cognitivos estables. No caso da precocidade, que pode desembocar ou non en sobredotación ou talento, falamos de diferencias de ritmo; é dicir, existe precocidade cando a activación dos recursos intelectuais se leva a cabo nun período de tempo máis curto cá media normal. Un neno precoz accede antes ós recursos intelectuais básicos, pero non consegue mellores niveis. Pola contra, os nenos superdotados e mailos talentosos poden ter sido ou non precoces, pero o seu desenvolvemento cognitivo acadará niveis máis altos. Isto supón unha precaución importante á hora de diagnosticar os supostos superdotados ou talentosos, pois o desenvolvemento cognitivo esténdese de ordinario ata os 14 anos.

É doado comprender que, normalmente, unha persoa cun talento especial nun campo determinado consiga mellores resultados dos que conseguiría unha

persoa superdotada nese mesmo campo. Pola contra, as persoas talentosas atopan adoito gran fragilidade contextual e, se necesita empregar recursos cognitivos diferentes, a súa eficacia decae sensiblemente.

Unha análise meramente cognitiva permitiríanos determinar unha excepcionalidade intelectual nunha persoa, pero é a sociedade a que lle outorga a valoración a esa excepcionalidade. Así, na nosa sociedade son moi apreciadas as altas capacidades musicais, de razoamento lóxico e a aptitude matemática.

5. CARACTERÍSTICAS DOS SUPERDOTADOS

Naturalmente os trazos comúns derivan da súa configuración intelectual como elemento máis definitorio. Por iso a personalidade e os trazos de interacción social poden ser tan variables coma os da poboación normal, co matiz de que serán as interaccións deses trazos coa configuración intelectual as que poidan debuxar un certo cadro característico, que se pode concretar nunha serie de factores de risco.

Estas características podémolas sintetizar (Castelló, 1997) en:

a) *Curiosidade orientada á comprensión.*

Tratan de atopalo sentido das cousas, o 'porqué' máis có 'qué'. Velaí a razón de que maximicen a significación das aprendizaxes e rexeiten explicacións pouco coherentes. Isto define bastante ben o seu estilo de aprendizaxe: non

buscan máis información sobre un tema, senón maior comprensión. Por estas razóns acostuman mostrar actitudes con altibaixos ante o currículo escolar, en función dos temas de que se trate e do estilo docente do profesorado, e por iso as cualificacións escolares non son normalmente excepcionais, se ben o fracaso escolar é raro.

b) *Interconexión de informacións.*

Dada a súa alta eficacia cognitiva, tenden a facer relacións con informacións que pertencen a contextos diferentes, o que posibilita novos conceptos e visións. Tamén o seu estilo de recordo é máis reconstructivo ca recuperativo.

c) *Versatilidade.*

O superdotado é eficaz ante tarefas moi diversas. Non se trata da espectacularidade propia dos talentosos —referida a unha área específica—, senón dun bo desempeño xeral, que pode incluír actuacións brillantes esporádicas.

En termos de sociabilidade, adoitan manter relacións relativamente boas cos compañeiros e co profesorado, e é factible encontrar líderes entre os superdotados aínda que non é a tónica xeral.

Tamén resulta interesante a diferenciación de Whitmore (1985) entre indicadores de superdotación primarios e outros de carácter secundario. Entre os primeiros destaca:

- Aprenden con rapidez cando están interesados.

- Excepcional capacidade cognitiva para aprenderen a utiliza-lo coñecemento.

- Desteza superior para resolver problemas.

- Vocabulario avanzado, con estrutura lingüística complexa.

- Gran comprensión de ideas abstractas.

- Nivel elevado de persistencia na busca de información.

- Calidade excepcional de pensamento.

- Notable capacidade de manexo de símbolos e ideas abstractas.

- Excepcional capacidade de transferencia de aprendizaxes.

- Xerador de solucións e intuicións novas.

Os indicadores secundarios refírense a áreas motivacionais e creativas, así como de preocupación por aspectos sociais. Whitmore destaca entre outros:

- Comportamento enormemente creativo.

- Extensa gama de intereses.

- Gran curiosidade.

- Interese profundo nalgunha área.

- Intenso desexo de coñecer e entender.

- Elevada autonomía.

- Goza coa expresión, a través da discusión ou mediante actividades plásticas.

- Esixente nos 'porque'.

- Sensible e consistente con respecto a si mesmo e ós demais, aínda que pode chegar a ser intolerante coa debilidadade humana. Pode chegar a ser perfeccionista.

- Moi autocrítico.

- Fortes desexos de sobresaír.

De tódolos xeitos, está claro que é a 'esfera intelectual' a que propiamente define os suxeitos superdotados. Realmente, a alta capacidade intelectual é o único elemento común a todos eles. Mesmo co risco da excesiva simplificación, na seguinte táboa (Castelló, 1995) pódese obter unha visión de conxunto da configuración intelectual dos superdotados e dos talentosos:

	SUP	TA	TAr	TM	TV	TL	TC
Creatividade	70		80				95
Lóxica	70	80				95	
Percepción	70		80				
Memoria	70	80					
Apt. verbal	70	80			95		
Apt. matem.	70			95			
Espacial	70		80				

(SUP= superdotados. TA= talento académico. TAr= talento artístico. TM= talento matemático. TV= talento verbal. TL= talento lóxico. TC= talento creativo)

Se nos fixamos no perfil do superdotado, as aptitudes son boas en tódalas áreas, mentres que os talentosos destacan nunha ou varias aptitudes, polo que o nivel mínimo é maior. Desta forma, un superdotado pode ter un nivel alto pero non extraordinariamente alto (centil 70),

xa que a súa principal característica é a combinación de recursos. Para os suxeitos con talento, este nivel aumenta ata o percentil 80 cando se trata de talentos complexos, é dicir, con altas capacidades nun número variado de aptitudes, e pode alcanzar valores case máximos (95

ou máis) no caso de talentos simples, isto é, unha altísima cualificación nunha única aptitude.

6. DIFICULTADES EMOCIONAIS E DE ADAPTACIÓN

Existe un termo clave á hora de analiza-las dificultades emocionais e de adaptación dos superdotados, que é o de *disincronía*. Este concepto foi introducido polo psicólogo francés Jean Ch. Terrasier (1989) e fai referencia ó desaxuste (desfasamento) evolutivo que se produce entre o alto desenvolvemento cognitivo e a madurez emocional e social de moitos suxeitos con excepcionalidade intelectual. Os desfaseamentos son moito máis frecuentes desde as primeiras idades ata a adolescencia, e no ámbito intelectual maniféstanse en condutas ou capacidades propias de alumnos de maior idade, que se contraponen a niveis de madurez emocional e de experiencia social normais.

Así, por exemplo, é doado atopar nenos de alta capacidade intelectual que poden manter conversas perfectamente adecuadas, en canto a razoamento e linguaxe, con adultos, pero que presentan respostas emocionais e interaccións sociais infantís. Normalmente este tipo de situacións deriva en inseguridade persoal, sentimentos de rexeitamento polo grupo de iguais e condutas anómalas, e acostuma darse nomeadamente en casos de nenos precoces, de talentos académicos e de superdotados.

Naturalmente a *disincronía* non explica tódalas dificultades adaptativas e

emocionais, senón que estas obedecen a un conxunto de variables moito máis amplo no que interveñen factores de personalidade (de distribución aleatoria), factores derivados do contorno familiar e factores sociais, cun gran peso do contorno escolar. Neste sentido compréndese ben que, dadas as características de elevado cociente intelectual e creatividade destes alumnos, a aparición de condutas como a ruptura de situacións rutinarias ou o hiper criticismo, non sexan nada estraño, coas conseguintes dificultades de inserción grupal imaxinables en ambientes tan formais como adoita se-lo ámbito escolar usual.

Daquela, non é infrecuente que se produzan, de forma un tanto paradoxal, situacións de fracaso escolar que a miúdo provocan sentimentos de desacougo en determinado tipo de profesores (normamente ríxidos), derivados dunha actitude de desmotivación e aburrimiento ou de comportamentos disruptivos tales como manifestar opinións de continuo ou, pola contra, inhibición en situacións de traballo en grupo.

Tamén no ámbito familiar se producen con frecuencia situacións de desasego entre os pais, que poden chegar a sentirse abafados ante os razoamentos e as condutas dos seus fillos, razoamentos que temen non poder cubrir. Ó contrario, tamén os pais poden chegar a constituír unha seria fonte de ansiedade para os fillos con alta capacidade, se manteñen un nivel de expectativas tan elevado —sobre todo canto a éxitos académicos— que o neno non dea aca-
dado, o que derivaría en situacións de

baixa autoestima e incremento da ansiedade persoal.

Este tipo de situacións pode chegar a facer necesaria a intervención psicolóxica. O seguinte cadro —adaptado de Luz F. Pérez e Olga Díaz (1994)— recolle

de forma sintética as diversas características dos superdotados e as súas repercusións escolares e emocionais:

7. A ATENCIÓN EDUCATIVA DO ALUMNO CON ALTAS CAPACIDADES

CARACTERÍSTICA	CONSECUENCIAS ESCOLARES	CONSECUENCIAS EMOCIONAIS
- Aprendizaxe moi rápida.	- Oposición a situacións rutineiras. - Falta de atención.	- Impaciencia ante a lentitude dos outros.
- Alta abstracción, síntese e conceptualización. Alto nivel de linguaxe.	- Criticismo cos métodos e a organización escolar. - Desmotivación e aburrimiento	- Uso 'hábil' da linguaxe como forma de escapar de situacións comprometidas.
- Actitude activa ante a aprendizaxe. Curiosidade e busca do relevante. Perfeccionismo.	- Preguntas desconcertantes e obstinación ata obter respostas satisfactorias.	- Non comprensión de actitudes conformistas.
- Alta creatividade e imaxinación.	- Ruptura de rutinas. - Desorganización.	- Ruptura de plans familiares ou en grupo.
- Independencia. Tendencia ó traballo individual. Alta motivación intrínseca.	- Dificultade en acatar normas grupais.	- Posibles rechazos cara a amigos ou familiares, especialmente se estes son absorbentes.
- Alta capacidade de organización.	- Imposición ós compañeiros.	- Poden chegar a ser dominantes e desprezativos.
- Alta sensibilidade social.	- Vense como 'raros' polos temas que tratan.	- Moi sensibles ó rexeitamento social. Necesidade de recoñecemento social.
- Autocrítica excesiva.	- Desvalorización persoal.	- Baixo autoconcepto.
- Gran sentido do humor.	- Humor ácido e mordaz.	- Humor non compartido.

A penas existe tradición no noso sistema educativo no que se refire ó traballo específico cos alumnos de altas capacidades. Isto débese a unha visión, socialmente moi estendida, de que estes alumnos, finalmente, han desenvolverse ben por si mesmos, polo que os recursos educativos, sempre escasos, deberán centrarse nos alumnos normais ou, en

todo caso, naqueles que presentan déficits.

Son os Estados Unidos o país que máis atención leva prestado ó tema da sobredotación intelectual. No chamado *Informe Marland* (1972) recóllense medidas para a atención educativa dos superdotados; neste sentido, prodúcese multitude de disposicións lexislativas en

practicamente tódolos estados da Unión a partir desa data.

O caso europeo é distinto. Os países nórdicos non prevén actuacións educativas especiais para a sobredotación, ó entender que suporían un mecanismo que serviría para manter unha posición de privilexio en certos grupos. Nestes países a atención especial está dirixida ós grupos en desvantaxe, pois o modelo educativo ordinario considérase suficiente para a atención dos alumnos con altas capacidades. Posicións diferentes manteñen outros países europeos que si inclúen actuacións especiais con estes alumnos. Este é o caso do Reino Unido, Holanda, Alemaña ou, máis recentemente, Francia.

Como vimos na introducción deste artigo, en España a lexislación educativa actual contén actuacións diferenciadas para os alumnos de altas capacidades. En termos moi xerais, as regras que rexen a atención educativa están baseadas no principio de *tratamento á diversidade* como unha das pautas esenciais da lei de educación vixente no noso país. Este principio, en síntese, apóiase en entender a calidade da educación como a capacidade do sistema educativo para ofrecer prácticas educativas axustadas á diversidade de capacidades, motivacións, intereses e situacións sociais dos alumnos. Isto supón o seu tratamento individualizado (non individual). Deste xeito, a conceptualización da atención á diversidade pon o acento na vontade de busca de propostas educativas que fagan posible un alto grao de axuste entre as diferentes capacidades de aprendizaxe

dos alumnos e as características da acción educativa.

Esta conceptualización responde a un cambio na mentalidade da nosa sociedade. Aínda que de forma incipiente, o número de persoas que avogan pola educación dos alumnos con alta capacidade son conscientes da importancia de dotarse de políticas educativas que permitan o tratamento diferenciado destes alumnos.

O mesmo que ocorre con calquera outro alumno, as necesidades escolares dos alumnos con alta capacidade veñen definidas pola interrelación entre os seus recursos cognitivos, as habilidades sociais e, en sentido amplo, a súa personalidade.

No que atange ós recursos cognitivos debe insistirse na necesidade de diferenciación conceptual entre sobredotación, talento (académico) e precocidade, pois as respostas educativas variarán sensiblemente, tal e como veremos despois. No que respecta ó segundo elemento, as habilidades sociais acostuman distribuírse de forma aleatoria, agás nos casos de sobredotación e de talento social. Por último, en relación cos trazos de personalidade —sacando certas tendencias puntuais, como pode se-lo sentido do humor nos talentos creativos—, distribúese así mesmo de forma aleatoria, como ocorre co resto da poboación.

Desbotadas, pois, formulacións excesivamente reduccionistas sobre fórmulas xenéricas de atención, a resposta educativa ós casos de sobredotación toma en consideración a adopción dal-

gún dos tres grandes tipos de medidas: *aceleración, agrupamento e enriquecemento*.

A) A ACELERACIÓN CURRICULAR

Esta estratexia educativa é a máis tradicional e refírese ó que normalmente se denomina 'adianto de curso'. Consiste en permitirlle ó alumno de alta capacidade ben comeza-la escolarización a unha idade máis temperá (adianto), ben adiantar cursos escolares (aceleración propiamente dita) coa idea de que os contidos curriculares estean máis en consonancia coa súa capacidade.

Esta medida, se cadra a máis sinxela pois só supón esforzos de tipo administrativo, posúe vantaxes evidentes: maior motivación académica debido ós contidos novos; ademais, non require recursos adicionais como son espazos, libros ou materiais específicos. Pero tamén presenta inconvenientes que deben terse en conta. Entre eles cabe mencionar de forma prioritaria dous aspectos: en primeiro lugar, os posibles desarraigos emocionais, debido á disincronía do desenvolvemento destes alumnos, con amplo progreso cognitivo pero, tal vez, non tan desenvolvidos afectiva e socialmente. En segundo lugar, pódese falar dun proceso de *etiquetaxe* do alumno, pois tanto para os seus profesores como para os seus compañeiros (antigos e novos) ese neno convértese nun neno distinto, o que pode poñer en crise a súa integración social.

En definitiva, esta medida pode ser válida para determinados suxeitos precoces ou con talento académico, nos que a madureza emocional e os recursos de

interacción social sexan tan bos que lles permitan supera-las posibles dificultades de integración social que se lles presentarán.

B) O AGRUPAMENTO

Consiste en xunta-los alumnos de alta capacidade en aulas, ou mesmo en centros especiais onde se poden levar a cabo programas especialmente deseñados para eles.

Naturalmente, existen diversas gradacións nesta modalidade, desde unha versión de agrupamento nun centro especial para eles (agrupamento total) ata unha modalidade de agrupamentos flexibles durante parte da xornada lectiva (agrupamento parcial).

A idea que subxace é a de poder impartir un currículo e unha metodoloxía homoxénea para alumnos que teñen unhas características cognitivas e de aprendizaxe semellantes. O investimento educativo, malia ser claramente maior có referido á aceleración curricular, é rendible pois facilita enormemente o traballo en grupo, tanto no que se refire ós programas como ó profesorado, á vez que ten efectos positivos na motivación dos alumnos ó lles permitir manter un alto ritmo de aprendizaxe.

Os inconvenientes volven situarse outra volta no ámbito da socialización, sobre todo no caso do agrupamento en centros especiais, pois pode resultar unha estratexia desintegradora socialmente ó se limita-las súas relacións sociais a alumnos similares. Esta situación é menos grave no caso dos agrupamentos parciais

(por exemplo, abandonando o alumno a súa aula ordinaria para desenvolver algún programa específico), se ben persiste o problema da etiquetaxe xa aludido. Estratexias de agrupamentos en actividades extraescolares ou en cursos de verán poden paliar en gran medida estas cuestións.

De calquera xeito, o alumno debe poder satisfacer a súa curiosidade intelectual e consolidar o nivel de comprensión de que é capaz nalgún lugar, sexa no centro educativo ou non. Agrupamentos flexibles que coiden de forma exquisita o problema da etiquetaxe suporán alternativas motivacionais válidas.

c) O ENRIQUECEMENTO CURRICULAR

Consiste en realizar axustes individualizados cos alumnos que superan o ritmo e os contidos do programa de clase, de forma que poidan seguir na súa aula ordinaria programas de maior profundidade ou con ampliación do tema.

Ten a vantaxe de que o alumno de alta capacidade segue a traballar cos seus compañeiros, polo que non se resente a socialización, e asemade posibilita unha maior motivación académica.

É o método máis eficaz, xa que permite deseñar respostas educativas 'á carta', pero tamén é o máis custoso pois a rendibilidade dos programas deseñados para un suxeito a penas poden aplicarse a outros casos. Ademais, o deseño destes programas pode incluír a intervención de

diversos profesionais e a preparación de material específico.

Entre os aspectos que se han ter en conta neste modelo, cabe destacar tres tipos diferentes de actividades de enriquecemento; as dúas primeiras son apropiadas para calquera alumno e a terceira, específica para alumnos con alta capacidade cognitiva:

1ª) Actividades de *exploración xeral*: desenvolvemento de centros de interese, saídas ó campo, conferencias e coloquios con autores, audicións musicais, etc.

2ª) Actividades de *exercitación en grupo*: actividades de desenvolvemento do pensamento, programas para ensinar a pensar, adestramento en asertividade, habilidades sociais, actividades de análise e síntese, etc.

3ª) Investigación *individual* dun problema *real*: require que o alumno se converta nun investigador e se adecue ó proceso de investigación formal.

Ademais, toda intervención de enriquecemento curricular debería, para optimizalos seus resultados, abranger tres elementos esenciais:

- modificación dos contidos (ampliación),
- especial dedicación ós obxectivos de socialización e habilidades comunicativas,
- modificacións nas relacións entre os contidos, tendentes á interconexión entre as diferentes áreas e á súa aplicación a situacións reais.



O método de enriquecimento curricular, ó parecer, é o mais eficaz malia os atrancos de custos e materiais específicos.

A forma máis habitual de enriquecemento é facer ampliacións do currículo, útil especialmente no caso dos alumnos con talento académico ou nos precoces. Sen embargo, os profesores deberían pór especial coidado en non utilizar unicamente obxectivos dos cursos posteriores porque, co tempo, acabaría converténdose nunha forma de aceleración curricular, non de enriquecemento. Por esta razón, deberían fomentarse enriquecementos curriculares de tipo horizontal (é dicir, empregando obxectivos paralelos de maior

complexidade) e non enriquecementos verticais (obxectivos de cursos superiores).

Este tipo de traballo curricular é o máis axeitado para os alumnos superdotados ou con talento creativo, pois combina os recursos intelectuais coa flexibilidade.

O seguinte cadro reflicte as principais vantaxes e inconvenientes das tres medidas principais de intervención educativa que mencionamos:

	ACELERACIÓN	AGRUPAMENTO	ENRIQUECIMENTO
VANTAXES	- Motivación académica debida a novos contidos. - Non require recursos adicionais (espacio, material especial).	- Optimiza a motivación escolar. - Permite currículos e metodoloxías adecuadas á sobredotación	- Permite tratar as necesidades educativas sen separalo do seu grupo.
DESVENTAXES	- Problemas sociais e emocionais. - É difícil que o alumno teña un alto rendemento en todas as áreas.	- Déficit de socialización - Perigo de etiquetaxe persoal.	- Precisa contextos educativos flexibles. - Require esforzos extraordinarios dos profesores.

A resposta normativa actual ós alumnos con necesidades educativas especiais asociadas a condicións persoais de sobredotación intelectual, abrangue dúas destas tres medidas de resposta educativa: a aceleración e, sobre todo, o enri-

quecemento. Non se ten en conta a modalidade do agrupamento *per se*, é dicir, o agrupamento total en centros reservados exclusivamente para este tipo de alumnos. Si se teñen en conta posibilidades de agrupamento parcial, atendendo estes

alumnos en aulas de apoio durante tempos determinados do horario lectivo.

8. ALGUNHAS MEDIDAS EDUCATIVAS DE CARÁCTER XERAL

8.1. ASPECTOS REFERIDOS Ó PROXECTO EDUCATIVO E CURRICULAR DO CENTRO

Expóñense a seguir unha serie de aspectos xerais que poden ser tratados desde o propio Proxecto Educativo e Curricular do centro:

1º) Posibilita-la existencia de agrupacións flexibles.

2º) Considera-la posibilidade de utilizar formas de avaliación diferenciadas.

3º) Incluír obxectivos que cubran a existencia de diferentes ritmos de aprendizaxe.

4º) Fomentar metodoloxías de traballo cooperativo.

5º) Diseñar un Programa Xeral de Actividades que permita organizar ampliacións curriculares de carácter xeral, que inclúa a organización de conferencias, talleres, debates, excursións, proxeccións, etc., referidos a temas como a publicidade, a moda, a bolsa, crítica de cine, estudio dos costumes da zona, a cociña, a meteoroloxía, etc.

Para desenvolver estas actividades pódese constituír unha Comisión de Actividades Xerais de Enriquecemento que as organice, que conte con profesos-



Ás veces empréganse tests non verbais co obxecto de eludir-la deformación da linguaxe.

res, alumnos e pais. Pódese incluí-la colaboración de expertos externos.

6º) Fomenta-la formación de Grupos de Traballo entre os alumnos, sobre temas como:

- Redacción da revista do centro.
- Taller de fotografía, cine, teatro...
- Taller de arte, música...
- Equipo de xogos cooperativos...

Os grupos poderán funcionar cun plan de traballo elaborado polos propios alumnos, baixo a guía dalgún profesor.

7º) Adaptar de forma xeral diversos materiais curriculares, mediante comisións dos distintos departamentos ou seminarios, incrementando nos programas actividades que permitan diversos graos de afondamento, eliminando contidos repetitivos e seleccionando outros que permitan un maior afondamento e relación entre materias diversas.

Tras expoñer as medidas de carácter xeral do centro pode ocorrer que as necesidades educativas do alumno de altas capacidades non se consideren axeitadamente cubertas; neste caso cómpre tomar decisións na programación de aula.

8. 2. DECISIONS NA PROGRAMACIÓN DE AULA: ADAPTACIÓN DO CURRÍCULO

Como é coñecido, os cambios ou axustes que se poden establecer, refírense tanto ó 'qué' (obxectivos e contidos) e ó 'cómo' (estratexias de ensino-aprendizaxe) ensinar, coma ó 'qué' e 'cómo' avaliar. Analizaremos estes ámbitos a continuación.

8.2.1 Adaptacións no 'qué' ensinar

Se o alumno domina gran parte dos contidos ou se o seu ritmo de aprendizaxe é sensiblemente maior, pode resultar oportuno introducir modificacións nalgúns elementos do currículo. Sen embargo, como norma xeral, non convén incluír contidos que corresponden a cursos superiores.

Si é importante, en cambio, ofrecerlle a posibilidade de que adquira estrate-

xias adecuadas de busca de información. Tamén se deben practicar estratexias de organización do traballo: técnicas de estudo, organización do tempo, etc. Pode chegarse incluso a incluí-la aprendizaxe de métodos de investigación sinxelos: cómo formular hipóteses, cómo comprobalas, etc. Estes contidos deben traballarse con tódolos alumnos, aínda que as esixencias non sexan as mesmas para todos. É importante, por último, incorporar un tema de especial relevancia nalgúns alumnos con sobredotación intelectual: o ensino de habilidades de relación.

¿Que tipo de contidos debemos introducir?

As adaptacións curriculares para os alumnos con sobredotación intelectual han incluír ampliacións dos contidos tanto verticais coma horizontais. Por ampliación vertical entendémo-lo aumento da cantidade de contidos que van aprender, mentres que por ampliación horizontal nos referimos á realización de 'interconexións' entre os contidos que se aprenden.

Para os alumnos superdotados é máis aconsellable a ampliación horizontal e para alumnos con talentos específicos resulta máis eficaz a ampliación vertical de contidos da área concreta en que destaca.

Hai un amplo consenso entre os autores en afirmar que unha das estratexias máis útiles para traballar con estes alumnos é a de desenvolver-las contidos do programa do grupo con maior extensión, e analizar determinados aspectos

con máis profundidade ou relacionalos con outras áreas do currículo. Isto é necesario cando o alumno necesita menos tempo cós seus compañeiros para acadalo que se está a traballar na aula. É conveniente lembrar que a ampliación de contidos ha centrarse na proposta de actividades mediante as cales o alumno aprenda en por si. Isto fai que a función do profesor consista primordialmente en guía-la súa aprendizaxe e non en explicalo contido concreto que se pretende ampliar.

¿Debemos introducir contidos diferentes dos que traballa o grupo?

Pode ocorrer que sexa necesario traballar cun alumno determinados contidos relacionados cos seus intereses, pero que non teñen a penas conexión cos contidos do programa do grupo. Sábese que algúns alumnos con sobredotación intelectual chegan a converterse en verdadeiros especialistas nalgún tema polo que se senten especialmente motivados e ó que dedican moito tempo. Pois ben, non se trata de insistirle naquilo que xa domina, senón que as razóns de incluír ese tema na clase deberían ir enfocadas cara ó logro dunha maior motivación por outras aprendizaxes (ese tema serviría de reforzo) ou ben para substituír aquela parte do programa de clase que o alumno xa domina por ese tema de interese; isto permítelle realizar un traballo persoal moito máis satisfactorio.

Debemos insistir en que non se trata de que o profesor domine o tema ou temas que lle interesan especialmente ó alumno sobredotado, senón que actúe

como guía do seu traballo (descubríndolle cómo acceder á información, etc.). É posible que o propio alumno saiba máis có seu profesor no referente ó seu campo de interese, pero mesmo así o profesor sempre poderá axudalo a conseguir novos datos ou a organizar mellor a información que xa posúe.

Por iso é importante que o profesor evite toda sensación de incomodidade en recoñecer que descoñece determinada información, reconducindo preguntas que non sabe contestar mediante o ofrecemento de axuda na investigación dese tema. Non é conveniente intentar demostrar que o profesor sabe sempre máis có alumno, porque é moi posible que non sexa así; o importante é facerlle ver que o quere axudar e que lle preocupa encarreiralo seu progreso.

8.2.2 Adaptacións no 'cómo' ensinar

Pode ocorrer, e de feito ocorre con certa frecuencia, que alumnos con alta capacidade cognitiva obteñan baixo rendemento escolar e amosen falta de interese polas actividades escolares. Para este tipo de alumnos a mellor estratexia é intentar axustalo modelo de traballo ás súas características, utilizando diferentes procedementos de motivación, pero sempre procurando que estes procedementos tamén sexan adecuados para o resto dos compañeiros da clase.

Xa mencionamos que o profesor ha centrarse máis en orienta-lo traballo do superdotado (facilitándolle a adquisición de estratexias de busca de información e suscitando interrogantes) que en ensinar

directamente os contidos de aprendizaxe. Descubrir que as necesidades educativas dun alumno non están cubertas abondo co programa usual da clase non implica que se cambie radicalmente o método de traballo, pero si que o profesor se pregunte cómo pode atendelas mellor; por iso debe decidir se pode continuar co seu método habitual e dedicar un tempo de atención especial a ese alumno, se programar actividades diversas de ampliación, ou se abonda con que lle facilite materiais diversos que o axuden. A continuación presentamos, a modo de suxestión, algúns exemplos de cómo ensinar a estes alumnos:

a) Utiliza-lo alumno con sobredotación como 'profesor' e como 'alumno' doutros compañeiros.

Este tipo de estratexia dá adoito bos resultados pois implica que o alumno superdotado ha realizar un esforzo importante para organizar e explicala información, ó tempo que contribúe a unha mellor inserción social. É conveniente rota-los papeis (profesor-alumno) para que non siga sempre o papel do alumno 'que sabe máis', pois aceptala axuda é tan importante como aprender a axudar. A utilización desta técnica ha de realizarse dentro dun clima de clase no que os papeis se desempeñen con total naturalidade e nunca supoñan unha demostración de superioridade duns fronte os outros.

b) Incluír actividades con diferentes graos de dificultade.

Estámonos a referir a actividades que conteñan diversas subactividades

grupais e que poidan desenvolverse de xeito cooperativo (por exemplo, confecciona-la revista do centro: facer entrevistas, redactar, ilustrar...). Como pode verse, trátase de propoñer actividades de aprendizaxe cooperativa nas que cada alumno saiba que a súa contribución é necesaria para o resultado final. Programar actividades amplas permite que os alumnos con alta capacidade se encarguen das tarefas máis complexas ou máis adecuadas ás súas características e asemade tódolos alumnos coope- ran e aprenden a respecta-las diversas achegas dos demais.

c) Programar actividades de libre elección.

Poñamos un exemplo simple: se un alumno finaliza os problemas de matemáticas de primeiro e se lle poñen máis mentres os seus compañeiros rematan, é moi probable que ó día seguinte xa non os acabe de primeiro. Para evitar esta adecuación ó ritmo do grupo é importante que, nalgúns momentos, estes alumnos poidan realizar actividades elixidas por eles mesmos e que respondan ós seus intereses.

d) Incluír actividades extraescolares adecuadas ós intereses destes alumnos.

As saídas do centro poden ser unha boa ocasión para ofrecer unha resposta apropiada ós intereses moi concretos destes alumnos: pintura, arqueoloxía, insectos, plantas, etc.

e) Actividades individuais para o alumno de alta capacidade.

Renzulli propón o método de 'condensación', que consiste en substituír unha actividade que resulta moi doada para ese alumno por outra que denomina de 'enriquecemento' ou de 'profundidade'. Así, mentres que o grupo realiza unha tarefa determinada, propóñense outras para o superdotado ou con talento específico, relacionada coas que está a traballar o grupo. Este método é adecuado para poder tratar algúns contidos con maior profundidade ou para desenvolver aqueles relacionados cos intereses do alumno, que non traballará o resto da clase. A modo de exemplo: escribir un artigo para a revista do colexio mentres que outros alumnos fan un dictado.

f) Organización dos espazos da aula.

Establecer diferentes espazos de actividade na aula é unha estratexia útil cando existen na clase alumnos con diferentes ritmos de traballo.

g) Flexibiliza-la distribución do tempo.

A organización do tempo ha ser flexible, tanto se é un só profesor o que se encarga do grupo coma se son varios. Unha estratexia válida é a de establecer un tempo mínimo e un tempo máximo para cada actividade, co fin de reducir conductas impulsivas ou desmotivación.

h) Tratamento educativo dalgunhas variables usuais en sobredotación intelectual.

Xunta as variables sinaladas, con certa frecuencia se produce a necesidade de atender algúns aspectos pouco cubertos

no currículo ordinario e que son a miúdo obxecto de atención específica nos casos de sobredotación intelectual. Son os seguintes:

- Adestramento en habilidades sociais: asertividade, autocontrol, relacións con pares e cos adultos, etc.
- Estratexias cognitivas de aprendizaxe e metacognición: estratexias de busca de información, organizativas, creativas, analíticas, de toma de decisións, etc.
- Orientación vocacional: evitar situacións de 'perfeccionista paralizado', análises de estudos, etc.

8. 2. 3 Adaptacións no 'qué e no 'cómo' avaliar

As modificacións sobre o 'qué' ensinar, é dicir, canto ós obxectivos e contidos, poden supo-la introducción de novos criterios de avaliación. Pero, amais do anterior, as modificacións no sistema de avaliación deben incluír informacións referidas non só ó progreso académico do alumno, senón tamén do propio proceso de ensino-aprendizaxe, no que se inclúan tanto mecanismos de avaliación non referidos exclusivamente ós exames (cuestionarios, entrevistas, análises de traballos realizados dentro e fóra da aula, etc.), como a avaliación de aspectos como o grao de relación persoal entre o alumno e os seus iguais, os diferentes papeis que adopta, etc.

Debería terse en conta así mesmo a avaliación dos aspectos organizativos (espazos, tempos, recursos...) e a propia práctica do docente en relación cos

diferentes enfoques metodolóxicos que os profesores do alumno con sobredotación intelectual están desenvolvendo, co fin de analiza-los máis adecuados para cada caso.

As variacións introducidas na programación (axustes ou adaptacións) deberán quedar reflectidas por escrito co fin de garanti-la continuidade do proceso con independencia dos profesores que se ocupen do caso.

9. RELACIÓNS COAS FAMILIAS

A información dirixida ós pais de alumnos con sobredotación adquire unha importancia especial, derivada das preocupacións e expectativas inadecuadas que acostuman darse nestes casos. Así, é frecuente que se produzan nos pais actitudes de excesiva presión sobre os centros escolares —ó entender que non dan atendido as necesidades dos seus fillos—, presións excesivas sobre o propio fillo, etc. Co fin de evitar este tipo de situacións é importante conseguir unha actitude de colaboración entre o centro e os pais. Algunhas actividades que poderían desenvolverse son:

— Integra-los pais no proceso de identificación, solicitándolles que proporcionen información pertinente sobre o desenvolvemento e a situación actual dos seus fillos.

— Unha vez concluído o proceso de identificación, segue sendo moi importante a colaboración dos pais, especialmente no referente á achega de

información sobre aptitudes e habilidades non académicas.

— Os pais deben ser amplamente informados sobre as posibles adaptacións curriculares ou actividades de ampliación que se planifiquen. En ocasións é necesario incluílos nelas, especialmente en temas como a mellora de habilidades sociais.

— Naturalmente, o mesmo ca con calquera outro alumno, é imprescindible proporcionar unha información completa da evolución escolar do alumno.

Por último, convén comentar cos pais unha serie de actitudes que deben adoptar co seu fillo con sobredotación intelectual. Basicamente: aceptalo como é e non esperar que destaque en todo. Estimulalo sen o forzar e dedicarlle parte do seu tempo libre (máis calidade ca cantidade). Acepta-la súa curiosidade aínda que non teñan respostas e respecta-lo seu ritmo de traballo. En definitiva, recordar que o seu fillo necesita afecto e que os aspectos emocionais son, como pouco, tan importantes coma os aspectos exclusivamente intelectuais.

BIBLIOGRAFÍA

- Marland, S. P., *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the U. S.*, Washington, D. C., 1972.
- Castelló, A., "Estrategias de enriquecemento del curriculum para alumnos y alumnas superdotados", *Aula*, 45, 1995, 19-26.

- _____. *Problemática escolar das persoas superdotadas e talentosas*, en C. Martín Bravo (coord.), *Superdotados. Problemática e intervención*, Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidade de Valladolid, 1997.
- Generalitat Valenciana. Consellería d'Educació i Ciència, *La resposta educativa als alumnes superdotats i/o amb talents específics*, 1997.
- Pérez, L., e O. Díaz, "Bajo rendimiento académico y desintegración escolar en alumnos de altas capacidades", *Faísca*, 1, 1994, 103-127.
- Renzulli, J. S., *The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity*, en R. J. Sternberg e J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986. Edición española en Y. Benito Mate (coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*, Salamanca, Amarú Ediciones, 1994, páxs. 41-78.
- Sternberg, R. J., *Inteligencia humana. La naturaleza de la inteligencia y su medida*, Barcelona, Paidós, 1987.
- _____. *Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative "Metaphors of Mind"*, en K. A. Heller e cols., *International handbook of research and development of giftedness and talent*, Oxford, UK: Pergamon Press, 1993, páxs. 185-207.
- Terrassier, J., *Les enfants surdoués on le précocité embarrassante*, París, Les Editions ESF, 1989.
- Whitmore, J. *Nuevos retos a los métodos de identificación habituales*, en J. Freeman (dir.), *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*, Madrid, Santillana. Aula XXI, 1985, páxs. 115-138.





Estudios

ZEUS, RE DOS CEOS COSMOGONÍA E TEOGONÍA

Cecilia Criado Boado
Universidade de Santiago
de Compostela

Gracias ós avances que neste século se produciron no pensamento humano, a antropoloxía logrou que o mito superara a súa antiga condición de erro e enigma. Agora ben, tal como Bermejo advirte, é indubidable que o mito

no es admisible por sí mismo sino que posee una naturaleza problemática que obliga a que sea explicado. Así la aparente realidad del mito ha de revelarnos, mediante la exégesis, una segunda naturaleza que esconde la clave de su esencia oculta.

A antropoloxía adscribíse así, aínda que con restriccións, ó antigo camiño da eséxese alegórica que Platón sacralizara pero que xa, nos albores da Grecia iluminista, tivera apaixonados partidarios nos primeiros escoliastas dos textos homéricos².

Foi necesario que o pensamento europeo aceptara a renovación da antropoloxía impulsada polo convencemento

de Malinowski de que o home, mesmo o primitivo actual, sempre pensa de forma racional. Tamén foi determinante que Lévi-Strauss demostrara que o desenvolvemento dunha sociedade dada non se mide polo incremento da intelixencia, senón pola complexidade das súas institucións. Gracias ás contribucións destes dous autores, entre outros, a opinión derogatoria do mito e do pensamento mítico deixou paso a unhas perspectivas de análise máis benevolentes e asemade máis fructíferas.

Fronte a outros intentos de aproximación ó mito, o obxectivo da antropoloxía é estudiala realidade invertida, isto é, a ideoloxía subxacente tralo mito. Analizando esta realidade invertida pode observarse "cómo los mitos legitiman el poder político, el poder real y el poder de un sexo sobre otro, así como apreciar el conjunto de valores en los que creyeron los griegos"³. En definitiva, non

1 J. C. Bermejo Barrera, "Mito e historia: Zeus, sus mujeres y el reino de los cielos", *Gerion* 11, 1993, páxs. 37-74.

2 Para a orientación esexética moral dos primeiros escoliastas, cf. o primeiro capítulo de D. C. Feeney, *The Gods in epic*, Oxford, Clarendon Press, 1991 e C. S. Lewis, *The Allegory of Love*, Oxford, University Press, 1936. A racionalización esexética de que o mito foi obxecto ó longo dos séculos estúdiaa J. C. Bermejo Barrera, *Grecia arcaica. la mitología*, Madrid, Akal, 1996, páxs. 55-61.

3 Bermejo Barrera, *art. cit.*, pág. 41.

se trata tanto de dilucidar-la institución oblicuamente significada polo mito, como de penetra-lo pensamento e a conducta dos gregos antigos. Estes son aspectos que a filoloxía adoita esquecer.

O mito cosmogónico e teogónico é idóneo para mostrar que a comprensión dun mito non é inmediata e que os datos que se atopan nos poetas non son fiables para a reconstrución do seu significado no seu estadio preliterario. Ten a vantaxe, ademais, de que a súa primeira documentación literaria exhaustiva aparece en Hesíodo, autor arcaico e prefilosófico abondo como para representar con máis pureza cós tratamentos literarios posteriores o mundo no que o devandito mito se xerou. Sen dúbida, a condición ideal para o estudo do mito sería na situación pragmática en que se produce; evidentemente, isto non é posible no caso da mitoloxía grecorromana, e de aí que, perdido o contexto orixinario, ós mitos se lles atribuíran innumerables sentidos, moitas veces erróneos.

Hai que aceptar como un principio metodolóxico básico que a Cosmogonía de Hesíodo nada ou case nada ten que ver coa visión racionalizadora de Ovidio, pois este xa presenta un Caos identificado co Demiúrgo estoico. Mentres Hesíodo, igual ca Homero, están inmersos nun mundo de relixiosidade olímpica pre-iluminista, é dicir de neta distinción entre o divino e o humano, Ovidio, herdeiro dunha idade posfilosófica e das teorías de Parménides a través de Zenón,

atópase mergullado nunha relixiosidade de corte místico e humanístico: os seus deuses van ser reflexo dunha visión máis radicalmente antropocéntrica. Deste xeito, as loitas cosmogónicas que Hesíodo relata non gardan continuidade coas lecturas, máis próximas á alegoría histórica ou política ou filosófico-moral, que Lucano ou Estacio fan do mito da sucesión. Así, por exemplo, en Estacio, Capaneo escalando as murallas de Tebas e proferindo unha blasfemia contra Zeus é comparado ó comportamento sacrílego de Alóadas (*Theb.*, X, 850) e Xigantes (*Theb.*, XI, 7 ss.). Do mesmo modo, Lucano presenta a César como un deus épico durante a batalla de Farsalia e compara a impiedade da súa guerra coa Xigantomauia (VII, 557 ss.). No Olimpo de Hesíodo, pola contra, non hai blasfemia nin pecado, só sentimento sinceramente relixioso respecto ó establecemento da teocracia que se instaura unha vez concluíu a creación do mundo físico. Aínda falta moito para que en Grecia, e polo tanto en Roma, xurda a reflexión de se o comportamento divino pode ser cualificable moralmente.

O mito cosmogónico-teogónico hesiódico é paradigmático, entón, para ilustra-lo conflito existente entre mito e literatura e, xa que logo, entre antropoloxía e literatura: o mito é mito, mentres que a literatura de tema mítico é un mito domesticado⁴. Polas razóns arriba aducidas, habemos supoñer que tal 'domesticación' é inferior en Hesíodo ca nos creadores posteriores.

4 Recollo o cualificativo que Bermejo emprega para se referir ás reelaboracións literarias do mito. Cf. *infra* neste artigo.

Segundo Hesíodo, a cosmogonía comezaría polo Caos e continuaría con Urano, ó que Crono destrona (Hes. *Th.*, 154 ss.) e con Zeus, que destrona a Crono (*Th.*, 453 ss.). Pode deducirse case que con certeza que para Hesíodo o Caos era un deus, o primeiro de todos, aínda que se cadra nunha vertente máis cosmogónica ca teogónica. A cuestión da natureza deste elemento primordial xa debeu ocasionar problemas na antigüidade, se damos fe á tradición que conta que Epicuro se dedicou á filosofía porque o seu *grammaticus*, explicándolle o texto hesiódico, non lle soubo aclaralo significado da palabra Caos. A comparación co material sumerio reconstruído por Kramer pode inducir, sen embargo, a conxectar que o Caos era un elemento acuático, como acuático era o mar primordial sumerio (Nammu) que deu orixe ó ceo (An) e mais á terra (Ki), ata daquela masa cósmica indiferenciada. Tamén os textos acadios (*Enuma Elish*) presentan a creación como resultado do matrimonio do principio acuático masculino (Apsu) e o elemento acuático feminino (Tiamat).

Non imos prestar atención ó xurdimiento dos elementos do mundo con que Hesíodo comeza a súa *Teogonía*. O noso interese vai se-lo “Mito da Sucesión” ou substitución violenta dun deus por outro. De feito, inmediatamente despois de que Hesíodo relata a formación do mundo, a separación inicial do ceo e a terra, a cosmogonía hesiódica atende o relato do Mito da Sucesión, abranguen-

do este a mutilación de Urano, a Titanomaquia e a Xigantomaquia. É dicir, Hesíodo pasa á narración da substitución dos deuses primitivos da natureza por Zeus e os seus contemporáneos. Sitúa, polo tanto, a cosmogonía, en tanto xestación dos elementos do mundo físico, como cronoloxicamente anterior á loita de sucesión e á Teogonía, que máis restrictivamente inclúe os mitos que describen a formación dos deuses do Olimpo.

A sucesión formúlase en termos conflictivos. Tal como Hesíodo o relata en *Th.*, 154 ss., Urano odia os fillos que vai concibindo na súa nai Xea e agóchaos nos abismos desta, polo que Xea incita os seus fillos contra o pai, maquinando unha emboscada. Atemorizados, os cinco maiores nada responden, pero Crono, o menor, promete a súa axuda. A nai entrégalle unha fouce dentada e no momento en que Urano chega traendo consigo a noite e se estende en unión amorosa sobre Xea, Crono córtalle os xenitais e guíndaos tras del. As pingas de sangue fecundan a Terra que concibe tres grupos de seres: as Erinias ou Furias ou Euménides⁵, os Xigantes e as Ninfas Melias. Na versión hesiódica (non así na homérica) os órganos xenitais caen ó mar, vagan aboiano durante longo tempo e fórmase derredor súa unha branca espuma da que nace Afrodita ou Venus.

Logo de ser castrado Urano, Crono establécese como rei supremo. Imitando

5 Alecto, Tisífone e Megera. Orixinariamente, son as deusas encargadas de castiga-lo crime cometido contra consanguíneos, co que a súa forma de nacemento é fortemente simbólica.



Cronos castrando a Urano, Giorgio Vasari, sobre 1555-1559.

o seu pai, Crono devora os seus fillos ó que van nacemento. Cando está a piques de nacer o derradeiro, Zeus, Rea pídelles axuda a seus pais, Urano e Xea, que lle aconsellan que marche a Licto, en Creta, para dar a luz o máis novo dos seus fillos (Hes., *Th.*, 453 ss). Ó alcanzar Zeus a maioridade, Xea indúceo a emprende-la guerra contra Crono, denominada Titanomaquia (*Th.*, 629-733) porque nela os Titáns axudaron o pai de Zeus. A ocupación do Olimpo por parte dos Cronidas será definitiva e desde entón Zeus, os seus irmáns e mailos seus fillos chamaranse os Olímpicos. Crono e os outros Titáns son expulsados do ceo e encadeados no Tártaro. Co establecemento definitivo de Zeus no trono supremo remata o Mito da Sucesión⁶.

Zeus, non obstante, viu ameazado o poder conseguido trala Titanomaquia en tres ocasións, co que, segundo a

versión hesiódica, o seu reinado semella adoeecer de certa inestabilidade. A Xigantomaquia foi unha das ocasións en que Zeus houbo perde-la supremacía acadada trala Titanomaquia. Os Xigantes, instigados por Xea, que quere vingala prisión dos Titáns, levántanse contra Zeus. O enfrontamento ten lugar nos campos de Flegra e conclúe coa derrota daqueles que ficán sepultados baixo illas ou montañas⁷. Despois da Xigantomaquia, o pai de deuses e homes tivo que facer fronte á Tifonomaquia. Xea con Tártaro concibe Tifón que desafiaba a Zeus e ós Olímpicos para vingala expulsión dos Titáns (Hes., *Th.*, 820-880). Aterrorizados, os deuses foxen a Exipto metamorfoseados en animais. O Olimpo, en todo caso, vence. Pero aínda hai outra ocasión de risco para o reinado de Zeus: o intento dos Alóadas (fillos de Poseidón e Ifímedea) de escalaren o ceo, poñendo

⁶ Así resolve Hesíodo a teocracia. Homero (*Il.*, XV, 187-195) e Apolodoro (I, 2, 1) mencionan a repartición do mundo por sorteo entre os tres irmáns, Zeus, Poseidón e Hades.

⁷ O detalle deste colosal combate atópase en Píndaro (*Nem.*, I, 67-69 e *Pyth.*, VII, 12 e 17 ss.), Apolodoro (I, 6, 1 ss.) e na *Gigantomaquia* de Claudiano.



Saturno devorando os seus fillos, Flaxman, 1817.

o Osa sobre o Olimpo e Pelión (Apollod., I, 7, 4).

O mito hesiódico, entón, presenta un Zeus que acada dificultosamente o poder e que dificultosamente o mantén. A súa supremacía non é incontestable, trazo este que xa aparece no seu prototipo mesopotámico⁸. A civilización mesopotámica non deixou textos que aborden exclusivamente a creación do mundo e do home; aínda así, coñecemos algúns pormenores da súa Cosmogonía a través de certa documentación, entre a que sobresaie o acadio *Enuma Elish*⁹. Con

todo, o mito hesiódico ten máis similitudes coa versión dun mito hurrita que o pobo hitita desenvolve en Anatolia. Exemplo paradigmático desta mitoloxía sintetizada é o mito de Kumarbi. Os seus contidos coñecémolos a través dun poema que adoita denominarse *La realeza de los cielos* ou *Teogonía*¹⁰. Nel constátase a sucesión dos deuses primordiais, Alalu, Anu e Kumarbi. Kumarbi destroza a Anu cortándolle o pene dunha trabada; logo trágao e concibe a Teshub, todopoderoso deus da tempestade e deus do Ceo e do Tempo. A similitude de

8 Para o estudio das cosmogonías orientais e os seus correlatos coa grega, cf. F. Marco Simón, *Illud tempus. Mito y cosmogonía en el mundo antiguo*, Zaragoza, Universidade, 1988, C. Penglase, *Greeks Myths and Mesopotamia*, Londres, Routledge, 1988, G. S. Kirk, *La naturaleza de los mitos griegos*, Barcelona, Labor, 1974/1992, e M. L. West, ed., *Theogony*, Oxford, Clarendon Press, 1983.

9 F. Lara Peinado, *Enuma Elish: Poema Babilónico de la Creación*, Madrid, Trotta, 1994.

10 Dos textos hititas existe unha traducción ó alemán feita por H. G. Güterbock, da que tamén témo-la versión inglesa (*The Song of Ullikummi*, Nova York, 1951). En castelán encóntranse algúns dos fragmentos do *Canto de Ullikummi*, en Marco Simón, *op. cit.*

detalles non parece deixar lugar a dúbidas acerca de que Anu e Kumarbi son, respectivamente, os prototipos do Urano e o Zeus hesiódicos. Pero os paralelos non acaban aquí.

A segunda parte do mito, tal como a presenta o *Canto de Ullikummi*, presenta o equivalente da Titanomaquia e a Tifonomaquia. Da mesma maneira que o Crono hesiódico tenta recupera-lo trono que Zeus lle ripara, no mito anatólio relátase o xeito en que Kumarbi se esforza por recupera-la soberanía que agora detén o deus da tempestade, Teshub. No poema, a caída do seme de Kumarbi nunha rocha produce un ser monstruoso, Ullikummi. Sobre os ombros do xigante Upelluri, Ullikummi medra e ameaza con destruí-la humanidade. O final do poema hitita, non conservado, remataría presumiblemente co triunfo de Teshub. Temos, entón, prefigurado no *Canto de Ullikummi* a castración de Urano, a procreación de certos seres colosais (xa sexan os Titáns ou os Xigantes ou os Alóadas), e o establecemento do reinado definitivo de Zeus.

Está claro, daquela, que

el tema del violento desplazamiento del dios más antiguo por otros más jóvenes y probablemente la consiguiente derrota de un último enemigo monstruoso, conseguida por el dios de la tempestad antes o después de establecer su supremacía, son lo bastante específicos como para confirmar la existencia de lazos significativos entre los creadores de mitos asiáticos y griegos¹¹.

11 Marco Simón, *op. cit.*, páx. 65.



Cronos devorando un dos seus fillos. Petrus-Paulus Rubens, contra 1936-37. Museo do Prado.

Pero, neste caso, non semella ter sido o iniciador do pobo hurrita, xa que moitos dos contidos do relato son inconfundiblemente asiáticos, e máis mesopotámicos ca exipcios, en todo caso,

semíticos. Para o paso do tema específico de Kumarbi ó de Crono, Kirk conxectura unha data situada dentro do segundo milenio, polo tanto moi apartada de Hesíodo¹². Cre este autor que o Próximo Oriente e a Asia Occidental no terceiro e segundo milenio a. C. eran un crisol de costumes e de ideas que pasaban desde Mesopotamia a Exipto, logo retrocedían a Siria, pasaban a Asia Menor e ó Exeo ata Chipre, Creta e a Grecia interior. As tribos semitas absorberían conceptos dos indoeuropeos e viceversa.

Con todo, hai un feito digno de ser notado. No mito grego e no hitito-hurrita, fronte o acadio, o feito da conflictiva sucesión prima sobre o elemento cosmogónico. A cosmogonía mesopotámica non reflicte o mito da sucesión nos mesmos termos có hurrita ou o grego. No acadio, a sucesión é un feito cosmogónico, xerador. A diferenza do poema acadio *Enuma Elish*, no que a creación ten lugar tralo triunfo de Marduk, o mito hitito-hurrita de Kumarbi e a teogonía de Hesíodo presentan a cosmogonía, isto é, a separación do ceo e a terra, como algo realizado ó principio dos tempos. Quere isto dicir que no *Canto de Ullikummi* e en Hesíodo os que loitan pola primacía non son os primordiais elementos da natureza, senón os deuses. A responsabilidade de tal variación ha deberse, previsiblemente, ó influxo da cosmogonía indoeuropea sintetizada, isto é, á hitito-hurrita. En todo caso, a diverxencia neste punto é o que explica que “las mitologías del poder real del Próximo Oriente sean

diferentes a la mitología griega”¹³ ou, con outras palabras, que a realidade político-institucional significada polo mito varíe en virtude da idiosincrasia da cultura que o asuma.

Xa no ámbito grecorromano, este proceso continúa en grao ascendente. Hesíodo, e con máis forza os poetas da idade iluminista e posfilosófica, explotan ó máximo o motivo da destitución violenta dun deus por outro. Este material mítico, que no seu contexto oriental tiña un significado, segundo levamos visto, exclusivamente cosmogónico, é reinterpretado polos autores gregos e romanos á luz de novas perspectivas.

Pero, polo de agora, interésanos exclusivamente a contribución de Hesíodo á modificación do significado do mito ou, se se quere, a súa helenización. O profesor Bermejo Barrera no seu estudio “Mito e Historia: Zeus, sus mujeres y el reino de los cielos”, parte como premisa de que o mito é unha forma de ideoloxía, unha forma de representación social. Neste artigo Bermejo non intenta tanto estudar-la institución oblicuamente significada polo mito, é dicir, a monarquía, como penetrar nunha das características que presenta no ámbito helénico. Se nos centramos na Cosmogonía hesiódica, o pai dos deuses e mais dos homes resulta conquista-lo seu poder con dificultade, afrontando numerosos perigos e sen lograr gozar dun poder estable. Pola contra,

12 Kirk, *op. cit.*, pág. 208.13 Bermejo Barrera, “Mito e historia...”, pág. 71.

13 Bermejo Barrera, “Mito e historia...”, pág. 71

debe buscarse constantemente aliados y ha de hacer frente a conflictos cósmicos, como los planteados por los Gigantes, por los Titanes o por Tifón. Sobre su cabeza se cierne siempre la amenaza de la existencia de algún oráculo condicionado que prediga el nacimiento de un hijo que pueda destronarle¹⁴.

O Zeus grego, entón, está lonxe de ser un monarca estable como o era o faraón exipcio, o *ensi* sumerio ou o monarca mesopotámico. Zeus, en definitiva, é un rei intelixible a partir das realidades institucionais helénicas. En efecto, continúa Bermejo, unha das características da institución real no mundo helénico é a súa 'debilidade', da que fan gala desde o *wánax* micénico ós *basileís* arcaicos. O poder duns e doutros sempre depende da confianza que nel deposita o grupo de guerreiros nobres. A diferenza dos casos exipcios, sumerios e mesopotámicos mencionados, a súa autoridade non é unha propiedade que sexa inherente á súa propia natureza. Así, o carácter electivo da realeza aparece reflectido no mito hesiódico a través da proliferación de candidatos ó exercicio do poder no reino dos ceos. Trátase neste caso dun reflexo da realidade social no mito.

Non me corresponde a min cuestionarlas argumentacións de arqueólogos ou antropólogos e, aínda menos, emitir

xuízos de valor sobre a institución monárquica micénica. En todo caso, parece un feito que, dadas as lagoas na información de que dispomos a través do lineal B, "no se puede tener la pretensión de dar el esquema de la organización social micénica"¹⁵. Isto é o que provoca que exista unanimidade entre os expertos á hora de decidiren se o *wánax* micénico, en igualdade institucional respecto ó monarca oriental, concentra e reúne na súa persoa tódolos elementos do poder e tódolos aspectos da soberanía ou se, pola contra, a monarquía micénica ten trazos case feudais que compartiría cos tamén indoeuropeos hititas, para os que está documentada a existencia dunha asemblea ou *pankus* que restrinxía os poderes dun rei sometido a unha monarquía electiva¹⁶. Chadwick afirma que asentir á teoría de Palmer do modelo indoeuropeo feudal herdado do pobo hitita implicaría admitir que os gregos, despois de cincocentos anos en Grecia e en contacto con outras civilizacións, especialmente a minoica, conservaran as súas propias institucións sociais sen alteración ningunha¹⁷.

Directamente relacionado coa cuestión da calidade e o carácter da institución monárquica micénica témo-la discusión sobre as funcións do rei. Tampouco

14 Bermejo Barrera, "Mito e historia...", pág. 71.

15 J. P. Vernant, "La monarquía micénica", *La sociedad micénica* (ed. M. Marazzi), Madrid, Akal, 1982, pág. 192.

16 Vernant, *art. cit.*, pág. 194.

17 J. Chadwick, *El enigma micénico*, Madrid, Akal, 1958/1973, pág. 138. Chadwick volve acudir ó mesmo argumento para rebater as teses de Nilsson e dos que defendían a continuidade entre a relixiosidade prehelénica, a micénica e a grega de época clásica: "No debemos olvidar que transcurrieron al menos 600 años entre la llegada de los antepasados de los griegos a Grecia y el más antiguo de nuestros textos micénicos. No es extraño que, cualesquiera que sean las creencias religiosas que trajeron consigo, éstas hubieran sido transformadas al margen de todo reconocimiento en la época en que podemos percibir unas pocas facetas de su vida religiosa;

neste aspecto non existe acordo. É opinión común que o rei micénico gobernaba a vida guerreira, económica e relixiosa. Neste último aspecto o seu papel sería fundamental, porque o soberano atoparíase de forma especial en relación co mundo relixioso e asociado a unha clase sacerdotal que se presenta numerosa e potente¹⁸. En definitiva, gran parte dos estudiosos continúan sostendo que o *wánax* micénico posuía unha natureza realmente divina que os gregos importarían de Exipto. En apoio desta hipótese, Vernant aduce o feito de que en Grecia se perpetuou a lembranza dunha función relixiosa dos reis e que ese recordo sobreviviu baixo unha forma mítica, a do rei divino, máxico, señor do tempo e dispensador de fertilidade. Parece que Vernant segue as perspectivas que Frazer adoptara en *La rama V* e que xa foron contundentemente rebatidas¹⁹. Está, ademais, o feito de que parece que, a non ser que se desprezen os datos arqueolóxicos, hoxe en día xa non é posible seguir considerando o pazo de Cnoso como morada dun rei-sacerdote, xa que se coñecen templos dentro do conxunto da arquitectura palaciana e porque é posible que

parte destes famosos pazos non fosen en realidade máis ca templos²⁰.

Existindo, xa que logo, boas razóns para dubidar da imaxe que a tradición crítica presenta do rei micénico como un ser dotado de poder omnímodo, hai aínda outra proba a prol da interpretación de Bermejo sobre o mito de sucesión hesiódico. En efecto, se abandonámo-lo mundo da Cosmogonía, os mitos teogónicos resultan volver recorrer a este aspecto de debilidade e inestabilidade do monarca. Hesíodo conta que, unha vez acadada a hexemonía, Zeus emprende sete matrimonios nos que procrea deuses (*Th.*, 888 ss.). De Metis (Consello) concibe Atenea, de Temis (Lei, Costume) as Parcas e as Horas (Eunomía, Dike e Irene), de Eurínome as Gracias, de Deméter concibe Perséfone, de Mnemósine as Musas, de Leto nacen Apolo e Ártemis e, por último, con Hera concibe Ares, Ilitía e Hebe.

Agora, concluída a loita pola sucesión, cobran importancia as unións de Zeus con deusas preolímpicas, “que se revelan”, en palabras de Bermejo, “como instrumentos indispensables para el

mos el panorama más completo de la religión clásica” (páx. 120). Máis recentemente, A. Brelich, “Religión micénica: observaciones metodológicas”, Madrid, Akal, 1982, páxs. 209 ss., chega a similares conclusións.

Nilsson, de feito, pretendía ter demostrado que o Olimpo da Grecia clásica se remontaba á época micénica, pois Zeus, rei dos ceos, era o reflexo do sistema monárquico micénico. Starr replica con acerto que “no es exacto decir que la tradición épica muestre algo más que un vago recuerdo de la geografía política micénica” (“Nacimiento y decadencia del mundo micénico”, *La sociedad micénica* (ed. Massimiliano Marazzi), Madrid, Akal, 1982, páx. 42).

¹⁸ Vernant, *art. cit.*, páx. 194. As opinións de Vernant sobre este particular evolucionaron moito desde 1975, data da primeira edición do traballo citado.

¹⁹ J. C. Bermejo Barrera, “Religión micénica y religión griega: problemas metodológicos”, *Los orígenes de la mitología griega*, Madrid, Akal, 1996, páx. 9 ss.: “(...) tampoco puede admitirse en la actualidad la teoría de Frazer y la antropología del siglo XIX acerca del carácter mágico, irracional y prelógico del pensamiento de los primitivos”. Convén advertir, non obstante, que Vernant modificou a súa opinión ó respecto nos seus traballos posteriores.

²⁰ Bermejo Barrera, “Religión micénica...”, páx. 10.



Saturno devorando un dos seus fillos, Goya. Museo do Prado.

ejercicio del poder". A través dos seus diversos matrimonios, Zeus, aplicando o sistema dotal helénico, absorbe unha serie de propiedades de distintas deusas co que adquire as calidades indispensa-

bles para exercer-la soberanía²¹. Efectivamente

el Zeus hesiódico consigue dotarse, por medio de sus matrimonios, de las características imprescindibles para consolidar eternamente su poder y afirmarse como un buen soberano²².

Deste xeito, o seu matrimonio con Metis conferiríalle ó Cronida a Sabedoría ou, mellor, o poder máxico da realeza, e a súa unión con Temis, a Lei ou o poder xurídico. En posesión destes atributos substraídos ás súas esposas e xa dono absoluto do Olimpo, Zeus está preparado para ser soberano, pois é un *metíeta*²³:

Es un dios respetuoso con los derechos de los dioses antiguos, como lo demuestra su unión con Témis, guardiana de las tradiciones legales ancestrales, por medio de la cual integra en la nueva sociedad olímpica los usos de la antigua sociedad divina. Zeus asegura su poder y evita cualquier intento de ser destronado por medio del respeto al antiguo orden de cosas, a la par que, adueñándose de la capacidad de previsión del futuro y de la omnisciencia de sus esposas, introduce innovaciones que le permiten seguir conservando la soberanía sobre los inmortales.

Pero a súa condición de *metíeta* non lla confiren exclusivamente as súas unións con Metis e Temis, pois tamén Eurínome e Mnemosine confirmarán os seus atributos de poder ó lle engadir outro de natureza oral: o do canto, elemento moi importante para o mante-

21 J. C. Bermejo Barrera, "Zeus, sus mujeres y el reino de los cielos", *Los orígenes de la mitología griega*, Madrid, Akal, 1996, pág. 71.

22 F. J. González García, "Mito y epopeya: la historia mítica de Aquiles y la Iliada", *Los orígenes de la mitología griega*, Madrid, Akal, 1996, pág. 228.

23 González García, *op. cit.*, pág. 227. A importancia do papel destas deusas no mantemento do reinado e da soberanía de Zeus tamén a tratan M. Detienne e J. P. Vernant, *Las artimañas de la inteligencia. La Métis en la Grecia Antigua*, Madrid, taurus, 1974/1988, páxs. 57 ss.



A caída dos Xigantes, Filippo Tagliolini, 1787, biscuit. Museo Nazionale di Capodimonte. Zeus, ás costas da súa aguiá, expulsa do Olimpo os xigantes.

mento do poder, como o demostra o feito de que as Piérides foron transformadas en paxaros como castigo por cantaren as fazañas de Tifón, canto que foi entendido

por Zeus como unha ameaza contra o poder cósmico que el instaurara²⁴. Á parte do feito de que Eurínome, na súa condición de raíña destronada, coñecía

²⁴ J. C. Bermejo Barrera, "Musas contra Piérides; insectos contra pájaros", *Los orígenes de la mitología griega*, Madrid, Akal, páxs. 115 ss.

ben o exercicio do mando²⁵. En Hesíodo, entón, mediante o matrimonio, un Zeus feble apodérase duns bens que posúen as súas esposas.

Se dos tres elementos institucionais que Bermejo ve no mito hesiódico (debilidade da monarquía, consideración social das mulleres e sistema dotal) atendemos unicamente ó primeiro, podemos fixar en que a debilidade do rei de idade micénica non é visible unicamente no mito cosmogónico e teogónico. Cunha repetición, que quizais sexa miticamente significativa, os mitos heroicos abundan no mesmo tipo de datos. A estirpe arxiva, por se-la máis antiga e a de máis complexidade xenealóxica, é a que mellor pode exemplifícala-lo que quero dicir. Neste ciclo hai datos abondo que documentan a incongruencia dos dereitos sucesorios cando o transvasamento de poder non se produce de pais a fillos, así como os escasos recursos de que parece facer gala a caste reinante cando por unha razón ou outra o trono lle é reclamado por personaxes ós que, en principio, non os asiste lexitimidade ningunha que fundamente as súas aspiracións. Así, a rama arxiva de Foroneo é substituída pola arxivo-exipcia de Io na persoa de Dánao e as súas descendentes, as Danaides. Dúas xeracións despois, Acrisio e Preto deciden dividir un reino, que ata daquela era unitario, nos reinos de Argos e de Micenas. Perseo, rei de Argos, inopinadamente intercambia con Megapentes o seu reino e así pasa a ocupa-lo trono de Tirinto ou Micenas.

Aparecen a continuación en Argos dúas novas familias aspirantes ó trono, os Melampódidas e os Biantidas, que carecen absolutamente de razóns para tal reclamación e que tiveran o único mérito de contribuíren á curación das fillas do rei Preto. Polo que respecta a Tirinto, o trono que lle correspondía ó seu fillo Hércules pasa, sen embargo, ós irmáns de Alceo, primeiro a Electrion e logo a Esténelo. Na seguinte xeración un oráculo ordena que reteñan o poder os Pelópidas, co que se interrompe a estirpe de Ínaco ó ser substituída pola Tantálide. Novamente en Argos, cando as disputas entre o Melampódida Anfiarao e o Biántida Adrasto recrúan por mor da campaña dos Sete contra Tebas, ambos deciden someterse á arbitrase da sempre antolladiza e subornable Erifile. É dicir, encóntrase na historia mítica da casa arxiva a constante presenza de oráculos condicionados ou a aparición de impenzados aspirantes ó trono que ameazan tanto a conservación do trono coma a vida do rei ou a continuidade da súa estirpe.

Xa para rematar, se prescindimos dos mitos da idade heroica, podemos ver que na tradición literaria posterior a visión da Cosmogonía do mito oriental e do Mito da Sucesión de Hesíodo aparece absolutamente desdebuxada. Por iso, segundo advertiamos antes, córrese o risco de malinterpreta-lo mito se atendemos unicamente ás súas documentacións literarias, sobre todo se estas, como é o caso na literatura antiga, son forte-

25 Así o relata Apolonio de Rodas (I, 503): Orfeo ento a un cántico para aplaca-la cólera que xurdira entre Idmón e Idas; nel conta cómo Ofión e Eurínome tiveron que cede-lo reino do Olimpo a Crono e a Rea.

Cadro 1:**Urano- Gea**

Titáns	Titáns	Cíclopes	Hecatonquirs
(Océano, Ceo, Hiperión, Crío, Jápeto, Crono)	(Tetis, Rea, temis, Mnemósine, Febe, Dione, Tía)	(Arges, Estéropes, Brontes)	(Briareo, Giges, Coto)

Cadro 2:**Castración de Urano**

Erinias	Xigantes	Ninfas Melias	Afrodita
---------	----------	---------------	----------

Cadro 3:**Crono-Rea**

Hestia	Deméter	Hera	Poseidón	Zeus
--------	---------	------	----------	------

Cadro 4:**Matrimonios de Zeus con deusas**

Zeus- Metis	Deméter	Zeus- Eurínome	Zeus- Mnemósine	Zeus-Leto	Zeus-Hera
Atenea	Parcas e Horas	Gracias	Musas	Apolo e Ártemis	Ares, Ilitia e Hebe

Visión sinóptica da Cosmogonía e Teogonía.

mente debedoras das filosofías helenísticas. Esquilo inicia o proceso. No tráxico, ó contrario que en Hesíodo, Zeus cómpórtase coma se tivese vivido á marxe das unións coas dúas deusas, tan necesas-

rias para o mantemento da súa sabedoría. En consecuencia, é un soberano inxusto, que asenta o seu poder unicamente na forza, non no coñecemento²⁶. Esta é a imaxe de Zeus/Xúpiter que

26 En contra, L. Séchan, *El mito de Prometeo*, Bos Aires, Eudeba, 1951/1960, pág. 29. Observa este autor que Esquilo na Prometeida presenta un Zeus que coa súa temperanza e mesura consegue dota-lo seu reino dun fundamento moral. Fala incluso Séchan da bondade do reinado de Zeus fronte ó dos seus antecesores Urano e Crono.

triunfa na posterior creación literaria, co que se comproba o lonxe que están os poetas cultivadores deste motivo mítico non só do significado do mito na cultura de orixe, senón da interpretación que Hesíodo lle conferira. Este feito xa foi notado recentemente por Bettini²⁷. Tamén Feeney recoñece que o proceder dos creadores demostra que eran plenamente conscientes da maleabilidade da materia mítica²⁸.

Sen ánimo de caer en simplificacións excesivas, o mundo literario greco-romano posthesiódico documenta fundamentalmente tres presentacións da figura de Zeus/Xúpiter. Cando o Zeus/Xúpiter é oligárquico, déspota e sanguinario adoita se-la copia do emperador, concretamente do emperador romano do temperán imperio. Pola contra, cando Zeus/Xúpiter é benevolente, case sempre o poeta tenta que sexa o representante da Providencia estoica. É certo, non obstante, que tamén case sempre os creadores incorren en grosos erros na interpretación da ortodoxia estoica, e isto non ha deberse unicamente a que, como Dick afirma, “poets are notoriously inconsistent philosophers”²⁹. Finalmente, e sen intentarmos esgotar tódalas posibilidades, cando Zeus/Xúpiter é inaccesible á marcha dos avatares humanos, transfórmase na obra literaria na personificación da teolóxica aleatoriedade dos epicúreos.

Bermejo, defendendo a teoría de Lévi-Strauss de que o mito non di absolutamente nada máis do que di, alude á ‘domesticación’ á que a filoloxía somete o concepto de mito. A obra literaria de tema mítico, afirma o autor, ‘fagocita’ o mito, transfórmalo, en virtude de procesos racionalizadores de corte alegórico, en algo distinto do seu significado orixinario. Polo tanto, fronte ás pretensións de Wilamowitz e, en xeral, de toda a escola histórico-filolóxica alemá, as fontes non nos van da-lo significado profundo dun mito. Na creación literaria posfilosófica o mito aparece poderosamente fagocitado, polo que xa non se pode falar de mito senón de literatura. Mentres no mito cosmogónico mesopotámico se atopa a creación do mundo, e no hesiódico o establecemento dun reinado inestable, na reelaboración literaria posterior priman outros moitos significados apartados destes. Os poetas recrean o mito orixinario de xeito que o seu significado queda escurecido ó ser instrumentalizado por mor doutros intereses. Poetas e trágicos racionalizan e transforman o mito nunha forma oblicua de expresión de contidos contemporáneos. Os seus referentes xa non van se-lo remoto mundo da creación nin os avatares da sociedade micénica ou dos séculos escuros, senón que o punto de partida para establecer simbolismos vai se-la súa propia contemporaneidade. O mito, así

27 M. Bettini “Le riscritture del mito”, *Lo Spazio letterario di Roma Antica*, vol. I (eds. G. Cavallo, P. Fedeli e A. Giardina), Roma, Salerno Editrice, 1989, páxs. 15 ss.

28 Feeney, *op. cit.*, pág. 16. Feeney encontra corroboración de tal tendencia no facer poético de Estesícoro en relación co material que a tradición mítica lle ofrecía sobre Helena. Tamén Píndaro sería unha mostra do alarde do “poet’s control over his tradition” na súa adaptación ‘verdadeira’ da historia de Pélope na súa primeira *Olimpia*.

transformado, convértese case sempre nunha alegoría moral de cuño, polo xeral, filosófico ou político. ¿Que ten que ver co débil Zeus hesiódico, o Xúpiter de Estacio, déspota e inicuo e posiblemente arremedo do tiránico emperador Domiciano?³⁰

BIBLIOGRAFÍA BÁSCA:

- Bermejo Barrera, J. C., "Zeus, Hera y el matrimonio sagrado", *Polis* 1, 1988.
- *El mito griego y sus interpretaciones*, Madrid, Akal, 1988.
- "Mito e historia: Zeus, sus mujeres y el reino de los cielos", *Gerión* 11, 1993, páxs. 37-74.
- *Los orígenes de la mitología griega*, Madrid, Akal, 1996.
- Bettini, M., "Le riscritture del mito", *Lo Spazio letterario di Roma Antica*, vol. I (eds. G. Cavallo, P. Fedeli e A. Giardina), Roma, Salerno Editrice, 1989, páxs. 15-37.
- Brelich, A., "Religión micénica: observaciones metodológicas", *La sociedad micénica* (ed. Massimiliano Marazzi), Madrid, Akal, 1982, páxs. 205-215.
- Campbell, Joseph, *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- Chadwick, J., *El enigma micénico*, Madrid, Akal, 1958/1973.
- Corbera Lloveras, M. A., *Poemas hesiódicos*, Madrid, Akal.
- Detienne, M., *Los jardines de Adonis. La mitología griega de los aromas*, Madrid, Akal, 1983.
- Detienne, M., e J. P. Vernant, *Las artimañas de la inteligencia. La métiis en la Grecia Antigua*, Madrid, Akal, 1974/1988.
- Dick, B. F., "The Technique of Prophecy in Lucan", *TPhA* 94, 1963, páxs. 37-49.
- Diel, P., *El simbolismo en la literatura griega*, Madrid, Labor, 1966/1995.
- Dominik, W. J., *The Mythic Voice of Statius. Power and Politics in the Thebaid*, Leiden, Brill, 1994.
- Feeney, D. C., *The Gods in Epic*, Oxford, Clarendon Press, 1991.
- González García, F. J., "Mito y epopeya: la historia mítica de Aquiles y la Iliada", *Los orígenes de la mitología griega* (J. C. Bermejo Barrera, et alii), Madrid, Akal, 1996.
- Güterbock, H. G., *The Song of Ullikummi*, Nova York, 1951.
- Jacoby, F., ed., *Die Fragmente der Griechischen Historiker*, Leiden, Brill, 1957/1968.
- Kerenyi, K., *Athene. Virgin and Mother in Greek Religion*, Zúric, Spring, 1978.
- Kirk, G. S., *La naturaleza de los mitos griegos*, Barcelona, Labor, 1974/1992.

30 Esta última é a hipótese de traballo da recente monografía de W. J. Dominik, *The Mythic Voice of Statius. Power and Politics in the Thebaid*, Leiden, Brill, 1994.

- Kirk, G. S., e J. Raven, *Los filósofos presocráticos*, Madrid, Gredos, 1966/1969.
- Lara Peinado, F., *Enuma Elish: Poema Babilónico de la Creación*, Madrid, Trotta, 1994.
- Lewis, C. S., *The Allegory of Love*, Oxford, University Press, 1936.
- Marco Simón, F., *Illud tempus. Mito y cosmogonía en el mundo antiguo*, Zaragoza, Universidade, 1988.
- Penglase, C., *Greeks Myths and Mesopotamia*, Londres, Routledge, 1988.
- Séchan, L., *El mito de Prometeo*, Bos Aires, Eudeba, 1951/1960.
- Starr, C. G., "Nacimiento y decadencia del mundo micénico", *La sociedad micénica* (ed. Massimiliano Marazzi), Madrid, Akal, 1982, páxs. 38-50.
- Vernant, J. P., *Mito y sociedad en la Grecia antigua*, México, Siglo Veintiuno, 1974/1982.
- "La monarquía micénica", *La sociedad micénica* (ed. M. Marazzi), Madrid, Akal, 1982, pág. 192.
- Vernant, J. P., e P. Vidal-Naquet, *Mito y tragedia en la Grecia antigua*, Madrid, Taurus, 1987.
- West, M. L., ed., *Theogony*, Oxford, Clarendon Press, 1983.
- Whitman, J., *Allegory. The Dynamics of Ancient and Medieval Thecnique*, Oxford, Clarendon Press, 1987.



A RELACIÓN ENTRE AUTOESTIMA E DELINCUENCIA: UNHA REVISIÓN DE TEORÍAS E INVESTIGACIÓNS

Estrella Romero Triñanes
Universidade de Santiago
de Compostela

A delincuencia xuvenil é un dos problemas que con maior intensidade afectan as sociedades actuais. A crecente magnitude do fenómeno antisocial, así como a gravidade dos custos persoais e sociais asociados a este fenómeno ten estimulado durante décadas o interese da comunidade científica. Numerosos traballos de investigación buscaron os factores que propician o desenvolvemento da delincuencia, co fin de crear programas educativos, preventivos ou rehabilitadores capaces de neutralizalos.

Nos últimos tempos puxéronse en práctica numerosas estratexias destinadas á intervención sobre a delincuencia. Aínda que as aproximacións son diversas (véxase, por exemplo, Garrido, 1993), hoxe existe un acordo considerable na conveniencia de desenvolver habilidades psicosociais (capacidade de resolución de problemas, empatía, pensamento crítico, habilidades de interacción social...) que se supoñen deficitarias nos delinquentes. Esta é a formulación subxacente, por exemplo, tralo chamado modelo da 'competencia psicosocial', un modelo de intervención en delincuencia (e tamén noutros desaxustes

psicosociais, como o consumo de drogas) que esperta grande interese na pedagogía social. A través de estratexias educativas diversas, trátase de promover a aprendizaxe dos recursos persoais, cognitivos e psicosociais necesarios para un funcionamento axustado e saudable.

Dentro dos factores tratados por esta categoría de programas, a variable autoestima ocupa un lugar paradoxal. Numerosos programas de intervención fan da autoestima un elemento-diana de primeira orde. Autores como Eynon e Simpson (1965), Spence e Spence (1980), Vicary e Good (1983) ou Davidson (1987), por exemplo, describen estratexias de tratamento da delincuencia que incorporan a potenciación da autoestima como obxectivo prioritario. Así mesmo, a prevención da delincuencia e o consumo de drogas inclúen moi a miúdo compoñentes de promoción da autoestima, dentro desa 'filosofía' de promoción da competencia psicosocial (Barr, 1989; Botvin, 1984; Shaw, 1989).

Sen embargo, os achados empíricos distan moito de apoiar a importancia da autoestima na orixe das condutas delictivas. Un conxunto de resultados

inconexos, débiles e contradictorios, semellan configura-la investigación sobre autoestima-delinuencia, de xeito que hoxe en día descoñecemos ata qué punto está fundamentado o lugar central que ocupa a autoestima nos programas de intervención.

Cómpre, pois, un traballo de revisión e sistematización que permita ordena-la investigación existente, intentando descubrir qué elementos poden dar lugar a estas contradicións e qué vías de acción deben emprenderse para clarificar un tema nada banal na psicopedagogía da desviación social. Este é, precisamente, o obxectivo deste traballo. Pretendemos achegarnos ó estado desta cuestión efectuando unha revisión dos modelos teóricos e da evidencia empírica hoxe dispoñible sobre este problema, explorando as súas características e tentando examínalos cás que poden ser fontes de confusión. Como froito desta revisión presentamos así mesmo directrices para a investigación futura que, ó noso entender, poden contribuír a despeja-las incógnitas que hoxe caracterizan este eido de investigación e intervención psicosocial.

FORMULACIÓNS TEÓRICAS

Os principais modelos teóricos que, dentro das ciencias sociais, consideraron explicitamente a vinculación entre a autoestima e a conduta desviada foron o modelo da 'contención', as formulacións da 'etiquetaxe' e a teoría 'xeral' de Howard B. Kaplan. Os dous

primeiros inscribíense claramente en dúas correntes teóricas ben asentadas dentro da área de coñecemento da inadaptação social. O terceiro modelo, sen embargo, é un intento de perfeccionar unha nova teoría explicativa da desviación tomando como centro de gravidade o constructo autoestima. Vexamos cás que son as propostas deses tres modelos.

A TEORÍA DA 'CONTENCIÓN' (RECKLESS, 1961, 1967)

As proposicións de Reckless (1961, 1967) enmárcanse no contexto do que, no estudo da desviación social, se coñece como 'teorías do control social'. Trátase dun conxunto de formulacións explicativas de carácter psicosocial (a de Hirschi, 1969, é sen dúbida a máis popular) que enfatizan a noción de 'control' para dar conta de por qué uns individuos non desenvolven condutas antisociais, mentres que outros si se involucran neses comportamentos. Dentro destes modelos teóricos asúmese que existe unha motivación natural que impele o suxeito á transgresión de normas. Só se durante o proceso de socialización o individuo adquire uns mecanismos de control que o vinculen á sociedade convencional verase refreada esa tendencia natural á delinuencia.

Reckless (1967), en concreto, fálanos de dous tipos de control ou 'contención': un control ou contención 'externa' e un control ou contención 'interna'. O control externo vén dado pola acción dos axentes sociais convencionais; estes, a través de mecanismos como a recompensa das condutas socialmente desexables ou o castigo dos comportamentos

antisociais, inducirán o individuo a respectar as normas. O control interno, sen embargo, radica na capacidade do suxeito para autorregularse, para acomodarse ás normas en virtude da súa propia motivación.

De acordo con Reckless, un proceso de socialización satisfactorio propicia a transición dun control externo a un autocontrol, a unha contención basicamente interna. E un elemento fundamental que propiciará ese control será, precisamente, unha autoestima de signo positivo. Unha autoavaliación favorable considérase, entón, o produto dunha socialización adecuada e un factor de crucial relevancia para illa-lo individuo da delincuencia, para conte-la súa tendencia innata á transgresión.

A TEORÍA DA 'ETIQUETAXE'

Se desde a teoría da contención se entende que un baixo nivel de autoestima deixa o individuo nunha situación de vulnerabilidade fronte a delincuencia, a teoría da etiquetaxe centrarase en cómo a autoestima se ve afectada polo comportamento antisocial (ou, máis exactamente, pola reacción dos axentes de control social ante eses comportamentos).

A *labelling approach* é unha coñecida corrente teórica de corte sociolóxico que foi desenvolvida desde os anos cincuenta para dar conta do proceso de desviación social (Becker, 1963; Lemert, 1951, 1967). No corazón desa corrente está a idea de que é a acción do sistema legal (que etiqueta determinados actos como delitos e determinadas persoas como

delinquentes) a que promove a carreira delictiva dos individuos.

A teoría da etiquetaxe asume que os suxeitos delinquen por primeira vez debido ó azar ou a outras razóns das que esta perspectiva non se ocupa (cf. Garrido, 1984). A reacción oficial xerada por estas condutas iniciais dará lugar á interiorización do papel de delincente. A estigmatización e a institucionalización farán que a autoestima se deteriore e que no autoconcepto se incruste a identidade de desviado; finalmente, o individuo, de modo consistente con ese autoconcepto, será máis propenso a continuar delinquindo (isto é o que se coñece como 'desviación secundaria'; Lemert, 1951).

En relación co tema que nos ocupa, teñamos presente, pois, que desde a *labelling approach* unha baixa autoestima non é un precedente da conduta antisocial, senón un resultado da actuación do sistema legal sobre o individuo que delinque.

HOWARD B. KAPLAN: CARA A UNHA TEORÍA 'XERAL' DA DESVIACIÓN

Se os dous tipos de formulacións que acabamos de comentar se enmarcan dentro de armazóns teóricas moi concretas e ben coñecidas dentro do campo de estudio da inadaptación social (teoría do control social, teoría da etiquetaxe), a proposta de Kaplan é un intento de elaborar unha teoría con entidade propia; unha teoría que aínda que en certa medida pode resultar próxima a diversos modelos tradicionais da delincuencia,

supón un achegamento un tanto sui generis a este problema. E o seu núcleo será, precisamente, a variable autoestima. Deteñámonos nas premisas centrais deste modelo, desenvolvido intensa e extensamente por Kaplan ó longo de máis de vinte anos de investigación (Kaplan, 1972, 1975; Kaplan e Fukurai, 1992; Kaplan e Johnson, 1991, entre outros moitos traballos).

O modelo parte da existencia en tódolos individuos dun 'motivo de autoestima'. É dicir, todos tendemos a emitir comportamentos que nos fagan sentir valiosos e a evitarmos condutas que nos fagan sentir unha autoestima negativa.

Ás veces, a persoa (nomeadamente o neno ou o adolescente) vive unha historia de experiencias negativas dentro do grupo (ou grupos) de pertenza, que o leva a sufrir sentimentos de autorrexeitamento. Estas experiencias inclúen un amplo rango de situacións que son tomadas en consideración por outras teorías da desviación (por exemplo, indiferencia ou rexeitamento parental, fracaso escolar...) e que son o resultado de complexas interaccións entre circunstancias de carácter individual e socioestructural (status socioeconómico, cambio social, falta de habilidades académicas...). Nestas situacións, o suxeito probablemente se fará consciente da asociación que existe entre o seu autorrexeitamento e esas experiencias negativas. Cando isto ocorre, a persoa séntese cada vez menos motivada por adaptarse ás normas deses grupos de pertenza que están a lesionar algo substancial como é o propio 'eu'.

Paralelamente, e diante dese malestar que padece o 'eu', prodúcese o que Kaplan denomina unha "exacerbación do motivo de autoestima": o suxeito sentirase propenso a buscar camiños que lle permitan recupera-lo afecto a si mesmo. Como os espacios convencionais non parecen facilita-lo labor, a conducta desviada aparecerá ante o suxeito como a única alternativa potencialmente satisfactoria. Deste xeito, aumentará a probabilidade de asociación con grupos desviados e, en fin, a persoa desenvolverá condutas inadaptadas.

A elección dun ou doutro tipo de accións desviadas dependerá de cómo o suxeito perciba as capacidades restauradoras de tal ou cal tipo de conducta; e dependerá, así mesmo, de en qué medida os distintos tipos de conducta desviada sexan compatibles con papeis que o suxeito ten interiorizados e que non están na base do seu autorrexeitamento (por exemplo, a compatibilidades co papel de masculinidade que quizais a persoa asumira). En anos recentes, Kaplan suxeriu que a manifestación dun ou doutro tipo de conducta desviada estará influída, ademais, polo 'estilo de afrontamento' (*coping style*) que caracteriza o individuo, é dicir, pola clase de estratexias que a persoa desprega cando se atopa ante situacións problemáticas (Kaplan e Peck, 1992). Así, hai persoas nas que predomina un estilo de 'evitación' (negación, abandono, negativismo). Isto favorecerá a aparición de condutas de consumo de drogas (condutas que facilitan o escape, a retirada, a evasión). Pola contra, un estilo de



En *Rebel without a cause*, James Dean interpreta o papel dun mozo que se debate entre a carencia de autoestima do seu pai e a propia postura contra a delincuencia.

‘ataque’ (enfrentamento, hostilidade aberta) levará a conductas de agresión e roubo (conductas que, dalgún xeito, permiten acometer contra eses ‘outros’ que deterioraron o ‘eu’).

De acordo con Kaplan, a conducta desviada tenderá a eleva-la autoestima: prodúcese así o que na literatura sobre este tema se denomina *self-enhancement*.

Aínda que a probabilidade de que o *self-enhancement* ocorra é alta, non sempre sucede así. Cando a conducta inadaptada non satisfaga o desexo de aumenta-la autoestima, o suxeito buscará outros tipos de comportamento desviado. Só regresará á conducta normativa cando teña a posibilidade de vivir experiencias no mundo convencional que supoñan unha certa distancia e discontinuidade coas vivencias previas que o autodesvalorizaron; esta discontinuidade pode ocorrer, por exemplo, cando o adolescente madura e é capaz de apreciar-las gratificacións derivables de novos papeis familiares e ocupacionais.

Estas son, en esencia, as ideas que configuran a teoría de Kaplan, unha teoría que foi aplicada polo propio autor á explicación de diferentes modalidades de conducta desviada (delincuencia, consumo de drogas, embarazos prematuros) e que, ó cabo, sostén que unha baixa autoestima favorece o desenvolvemento de comportamentos desadaptados; estes comportamentos facilitarán, pola súa vez, o restablecemento da autoestima deteriorada.

Así pois, e a modo de recapitulación, subliñemos que a teoría da conten-

ción indica que os individuos con baixa autoestima terán máis probabilidades de delinquir cós suxeitos con alta autoestima. A teoría da etiquetaxe, pola súa parte, recalca a influencia negativa que, sobre a autovaloración, exercen as conductas antisociais (ou, máis ben, as actuacións dos sistemas de control formal). E, por fin, o ambicioso modelo de Howard B. Kaplan concorda coa teoría da contención na visión do autorrexeitamento como un factor de risco cara á conducta desviada. As súas prediccións, sen embargo, son contrarias ás da teoría da etiquetaxe; se desde esta última, a conducta antisocial deteriora a autoestima, para Kaplan a conducta antisocial é un mecanismo compensatorio que eleva-la, polo menos en certa medida, a autovaloración. ¿Que ten que dicir, ante todo isto, a evidencia empírica? Ímolo ver.

A EVIDENCIA EMPÍRICA

Examinemos primeiramente os achados sobre a correlación existente entre autoestima e delincuencia. Pasaremos logo a percorre-los principais traballos que puxeron a proba especificamente os supostos de cada unha das tres formulacións teóricas arriba descritas.

A CORRELACIÓN AUTOESTIMA-DELINCUENCIA

Un bo número de traballos examinaron a covariación existente no nivel transversal (é dicir, nun momento determinado do tempo) entre autoestima e conducta desviada (Burdett e Jensen, 1983; Friedberg, 1982; Jensen, 1972, 1973;

Leung e Drasgow, 1986; Lochman e Lampron, 1986; Lund e Salary, 1980; Manganiello, 1978; Ross, 1992; Singh *et al.*, 1986; Taylor e del Pilar, 1992). Os achados derivados destes estudos tenden a mostrar que existe unha asociación negativa (se ben feble) entre ámbalas variables. É este un resultado que se encontra en traballos que avalían a conducta antisocial a través de autoinformes, como estudos que establecen comparacións entre non delinquentes procedentes da poboación xeral e delinquentes detectados polo sistema de xustiza.

Un dos traballos máis citados na literatura sobre este tema é o de Jensen (1972), quen analizou os datos recollidos nunha ampla mostra de estudantes de Ensino Secundario. A autoestima foi avaliada a través do acordo ou desacordo ante ítems referidos á autovaloración global ("Ás veces penso que non vallo para nada"). Como medidas de delincuencia, Jensen utilizou tanto datos oficiais como cuestionarios de autodeclaración. Os seus resultados mostraron que os individuos cun alto grao de conducta antisocial tendían a obter puntuacións máis baixas en autoestima ca aqueles outros con baixa delincuencia.

Nun traballo posterior, Leung e Drasgow (1986) analizaron a relación autoestima-conducta antisocial en adolescentes de distintos grupos étnicos residentes nos Estados Unidos. Os seus achados indican que, se ben en afroamericanos e hispanos non existe unha asociación relevante entre ambos construtos, si aparece no grupo de brancos unha

covariación negativa e significativa entre autoestima e delincuencia autoinformadas.

A asociación entre autoestima e conducta antisocial atopouse mesmo en mostras de individuos de curta idade. Por exemplo, Burdett e Jensen (1983) examinaron a relación entre autoestima e conducta agresiva nun grupo composto por 116 nenos e 113 nenas con idades que oscilaban entre os 8 e os 12 anos. Como índice de autoestima utilizaron as puntuacións obtidas na *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1969).

Como medidas de agresividade utilizáronse tanto autoinformes como escalas de observación cubertas polos profesores dos suxeitos. As análises de correlación non revelaron unha asociación significativa entre autoestima e conducta agresiva. Sen embargo, unha análise de varianza para a comparación entre individuos con alta, media e baixa autoestima si puxeron de manifesto diferenzas significativas en agresividade: os nenos con baixa autoestima mostraban máis conductas agresivas cós outros dous grupos de suxeitos.

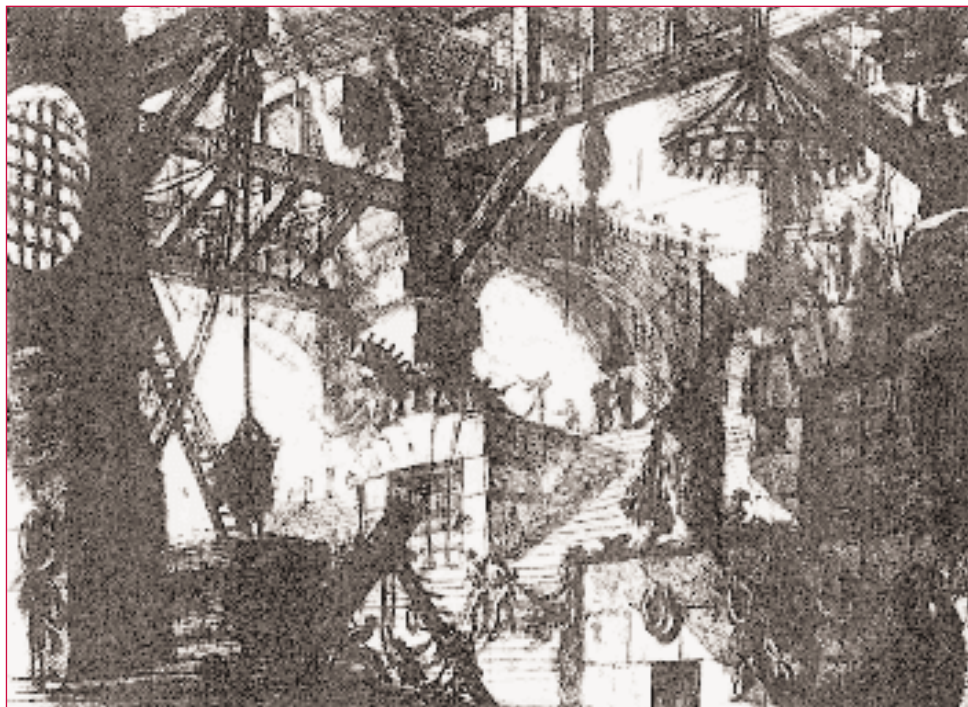
En definitiva, os estudos que examinan a asociación autoestima-delincuencia no nivel transversal tenden a poñer de relevo unha relación inversa (aínda que non moi intensa) entre ámbalas variables. Con todo, este dato non é demasiado esclarecedor. ¿É unha baixa autoestima un antecedente da implicación en conductas delictivas, como propugnan Reckless ou Kaplan? ¿É a reacción sancionadora dos sistemas de

control social a que deteriora a autoestima do suxeito? ¿Incrementa a delincuencia, nalgũa medida, a autoestima do individuo, tal e como suxire Kaplan? A constatación dunha mera asociación negativa entre autoestima e conducta desviada non pode responder a estes interrogantes e, por conseguinte, non permite coñece-la veracidade das teorías expostas. Examinemos qué nos din os estudos deseñados para poñer a proba, especificamente, as premisas de cada un deses modelos explicativos. Comecemos pola *labelling approach*.

A INFLUENCIA EXERCIDA SOBRE A AUTOESTIMA POLOS MECANISMOS DE CONTROL OFICIAL

¿Que efectos exercen os mecanismos do sistema legal (institucionalización, etiquetaxe, estigmatización...) sobre a autoestima?

Xa nos anos setenta, autores como Hepburn (1977) ou Gibbs (1974) trataron de responder a esta cuestión. Os seus resultados mostraron que os presupostos da *labelling approach* tendían a se ver refutados. Así, Hepburn (1977) observou que a intervención do sistema legal non tiña impacto ningún sobre a autoestima



Cárcere. Gravado de Piranesi, século XVIII. Os cárceres semellan non se-lo mellor sistema de intervención sobre a delincuencia.

nin sobre a identidade delictiva do individuo. Gibbs (1974), pola súa parte, analizando datos lonxitudinais, atopou que, en contra das súas previsións, a medida que o contacto do suxeito co sistema de xustiza aumentaba, a súa autoestima se tornaba máis positiva.

Achados de estudos posteriores son tamén disonantes coa teoría da etiquetaxe. Anson e Eason (1986), por exemplo, compararon as puntuacións en autoestima dunha mostra de adolescentes homes que acababan de entrar na prisión coas puntuacións obtidas por eses mesmos suxeitos despois de tres meses de encarceramento. Os seus resultados amosan que non existen diferencias significativas na autoestima dos individuos neses dous momentos de tempo; estas diferencias non aparecen nin naqueles delinquentes asignados a institucións caracterizadas por un réxime estrito (e, xa que logo, sometidos a unha intensa acción de control por parte dos axentes oficiais) nin nos individuos que ingresaron nunha institución de mínima seguridade.

Evans, Weirman e Parker (1984) compararon a diferenza de autoestima de grupos de adolescentes que viviran diferentes períodos de institucionalización: individuos que permaneceran institucionalizados menos de tres meses, de tres a nove meses, de nove a doce meses e máis de doce meses. En xeral, os resultados indicaron que non existían diferencias significativas entre as puntuacións destes distintos grupos de suxeitos; púxose de manifesto, non obstante, que existía, sobre todo na mostra de mulle-

res, unha tendencia a amosar unha autoestima máis elevada canto maior fora o tempo de encarceramento.

Estes e outros traballos (Fischer e Bersani, 1979; Forster, Dinitz e Reckless, 1972; O'Connor, 1970; Power e Beveridge, 1990; Snyder, 1971; Teichman, 1971) puxeron de relevo que os efectos da etiquetaxe e a institucionalización son menos simples e mecánicos do que a *labelling approach* supuxera (cf. Chassin e Stager, 1984; Garrido, 1984). O suxeito non semella *introjectar* de forma automática a 'etiqueta' asignada polos sistemas de control formal, nin a súa autoestima queda deteriorada irremediabilmente pola acción destes sistemas.

Neste sentido, o grupo de traballo de Chassin (Chassin e Stager, 1984; Chassin, Presson, Young e Light, 1981) atopou que a 'etiquetaxe' tende a facer declinar a autoestima do suxeito só se se dan certas condicións. Primeiro, se o individuo percibe que o seu papel ou identidade como delincente é realmente relevante para defini-lo seu 'eu'; segundo, se o individuo é plenamente consciente de que a sociedade no seu conxunto sostén percepcións negativas con respecto á súa desviación; terceiro, se o suxeito valora tamén de forma negativa o papel de delincente; e, finalmente, se o individuo considera importante a opinión deses 'outros' que o etiquetan como delincente.

En definitiva, e aínda que non é este un campo de estudio demasiado explorado nin clarificado, os supostos da teoría da etiquetaxe non se viron apoia-

dos dun modo rotundo na literatura da que hoxe dispomos (véxase tamén Garrido, 1984). O procesamento oficial pode non dana-la autovaloración dun xeito tan automático e indeleble como supuxeron os teóricos da *labelling*.

A INFLUENCIA DA AUTOESTIMA SOBRE A DELINCUENCIA

¿Que ocorre coa teoría da contención? ¿Inflúe a autoestima sobre o desenvolvemento de condutas delictivas?

Un estudio clásico neste sentido é o emprendido polo equipo de Reckless e Dinitz na década dos cincuenta (Dinitz, Scarpitti e Reckless, 1963; Reckless, Dinitz e Murray, 1957), un traballo que pasou a ser coñecido na literatura como o estudio 'mozo bo-mozo malo'.

Nunha primeira fase da devandita investigación, estes autores seleccionaron, en áreas de alta delincuencia, dous grupos de mozos de sexto grao. Pedíronlles a 30 profesores que elixiran alumnos que, na súa opinión, non era probable que chegasen a experimentar conflitos co sistema de xustiza. Destes suxeitos nomeados polos profesores, elimináronse aqueles que xa viviran, na realidade, algún tipo de problema co sistema legal; obtívose deste modo unha mostra de 125 'bos rapaces'. Os profesores elixiron tamén un grupo de individuos que, baixo o seu punto de vista, ían vivir contactos cos axentes da orde; deste xeito, contouse cunha mostra de 101 'rapaces malos', dos cales un 23 % xa tiveran problemas coa lei. Ós dous grupos de suxeitos administráronlles probas referidas a tendencias delictivas,

relacións familiares e interpersoais e autoconcepto/autoestima. A información proporcionada polos rapaces foi validada, ademais, cos resultados dunha entrevista levada a cabo coas nais destes suxeitos.

Os achados desta primeira fase do estudio indicaron que os 'bos rapaces' presentaban unha alta autovaloración e proviñan de ambientes familiares caracterizados por relacións afectivas satisfactorias e por unha estreita supervisión parental. Os 'rapaces malos', sen embargo, procedían de contextos familiares conflictivos e amosaban unha autoestima máis negativa cós anteriores.

Catro anos máis tarde, nunha segunda etapa do estudio, tratouse de contactar de novo cos suxeitos. Foron localizados 103 dos 124 'bos rapaces' e 70 dos 101 'rapaces malos'. Só un 4 % dos suxeitos localizados pertencentes ó primeiro grupo mostraran condutas delictivas, ben que leves; sen embargo, un 38 % dos 'rapaces malos' localizados tiveran frecuentes e serios contactos co sistema de xustiza.

Os autores do traballo concluíron que a vivencia de procesos de socialización adecuados nos grupos de pertenza conduce ó desenvolvemento dunha forte autoestima; esta, pola súa vez, illa o individuo da delincuencia. Por contra, unha historia de experiencias negativas nos contextos primarios de socialización dá lugar a unha baixa autoestima; o individuo permanece así sen un apropiado control interno, sen barreira de contención contra a delincuencia.

Sen embargo, a interpretación de que unha baixa autoestima antecede o desenvolvemento da delincuencia probablemente non é a única que pode derivar dos datos de Reckless. Debemos ter en conta que, xa na primeira fase do estudio, a autoestima é avaliada en grupos de suxeitos que son diferentes nos seus niveis de delincuencia (os 'rapaces malos' tiñan xa unha historia, máis ou menos longa, de conducta antisocial). Polo tanto, non se pode desbotar que fora precisamente a delincuencia dos 'rapaces malos' a que, a través de mecanismos como o rexeitamento de 'outros' significativos, deteriorara a súa autovvaloración. Se isto é así, a autoestima sería máis ben unha consecuencia ca un precursor da conducta delictiva.

Vexamos a qué conclusións chegaron outros estudos que, a diferenza deste, si intentaron analizar explicitamente os efectos da autoestima sobre a delincuencia e da deincuencia sobre a autoestima.

AS INFLUENCIAS AUTOESTIMA —————> DELINCUE-
CIA —————> AUTOESTIMA

¿En que medida resultan atinadas as formulacións de Kaplan? ¿Promove unha baixa autoestima o desenvolvemento de condutas desviadas e elevan logo estas a autoavaliación? Ou, pola contra, ¿inflúe negativamente sobre a autoestima a comisión de actos antisociais?

Diferentes liñas de evidencia aparecen na literatura. Por unha parte, a copiosa investigación realizada por

Kaplan tende a apoiar-lo seu modelo, se ben tamén é certo que os seus resultados validan máis a primeira parte da súa teoría (o efecto motivacional da autoestima sobre a delincuencia) cá segunda (o *self-enhancement*).

Nas súas numerosas publicacións, este autor parte dos datos lonxitudinais recollidos a través de autoinformes nunha mostra de 3148 adolescentes escolarizados. Estes estudantes (que cursaban o sétimo grao durante o primeiro ano do estudio) foron entrevistados a principios dos setenta en tres ocasións sucesivas, separadas por lapsos temporais de doce meses. Kaplan somete os devanditos datos a múltiples análises estruturais, progresivamente máis sofisticados, que o levan a confirma-los seus presupostos relativos á influencia da autoestima sobre a conducta desviada (Kaplan, Johnson, Bailey, 1988; Kaplan, Robbins, Martin, 1984).

Os resultados destas sucesivas análises indican que unha baixa autoestima conduce a que o suxeito experimente unha disposición á desviación (unha motivación por viola-las normas dos grupos convencionais). Esta tendencia fará que o suxeito se asocie con amigos desviados e que, en último termo, desenvolva condutas antisociais.

No tocante á influencia da conduta antisocial sobre a autoestima, Kaplan deseñou algún estudio para probar especificamente se, tal como supón o seu modelo, a delincuencia restaura a autoestima. En concreto, en 1978, este autor comprobou que os suxeitos que eran ini-

cialmente baixos en autoestima e que se implicaban logo en conductas inadaptadas, vían aumentada a súa autoestima en maior medida cós non delinquentes.

Este estudio, sen embargo, é practicamente unha excepción dentro da obra de Kaplan. Á marxe deste traballo, Kaplan afanouse máis en poñer a proba a influencia autoestima → delincuencia que en constata-los efectos positivos da delincuencia sobre a autoestima. De feito, obsérvase nos seus escritos que o *self-enhancement* é defendido cada vez con menor convicción ó longo dos últimos anos. En diversos traballos publicados por este autor a partir de 1986 (Kaplan e Fukurai, 1992; Kaplan e Johnson, 1991; Kaplan, Johnson e Bailey, 1988) describe incluso a existencia dunha influencia negativa da conducta desviada sobre a autoestima.

Outros autores tentaron explora-la veracidade da teoría de Kaplan, con resultados certamente dispares.

Bynner, O'Malley e Bachman (1981), por exemplo, desenvolven unha serie de análises estruturais a partir dos datos lonxitudinais recollidos nunha mostra de 1471 adolescentes. Os autores conclúen que a autoestima reviste unha importancia moi escasa na explicación da conducta antisocial. Sen embargo, se se apoia en certa medida a segunda parte da teoría de Kaplan, a delincuencia tende a atenua-los sentimentos de autorexeitamento experimentados polo suxeito.

A conclusións algo diferentes chegan Wells e Rankin (1983), nun dos

traballos máis coñecidos e rigorosos dentro deste campo de estudio. Estes investigadores someteron a diversos '*path analyses*' os datos obtidos en tres tomas realizadas sobre unha mostra de 1799 adolescentes homes. A primeira recollida tivera lugar cando a idade dos rapaces se situaba arredor dos quince anos; a segunda toma de datos realizárase tras un intervalo de ano e medio; a terceira, un ano despois. A autoestima foi avaliada a través dunha escala moi similar á de Rosenberg (1965); deste modo pretendeuse capta-las actitudes globais dos suxeitos cara a si mesmos. A actividade antisocial foi medida a través dun cuestionario integrado por ítems sobre conducta disruptiva no contexto escolar, agresión interpersoal, roubo e vandalismo. Os resultados puxeron de manifesto que existía un efecto negativo da autoestima sobre a delincuencia (é dicir, a menor autoestima inicial, maior probabilidade de delincuencia), aínda que era un efecto moi feble. A influencia da delincuencia sobre a autoestima foi tamén moi pouco intensa e, ademais, de signo negativo; máis que eleva-la autovaloración, a conducta antisocial parecía deteriora-la autoestima dos individuos.

Tamén foron discordantes cos postulados de Kaplan os resultados obtidos por McCarthy e Hoge (1984) noutro estudio clásico dentro da área. Estes autores parten dos datos rexistrados nunha mostra de 1658 estudantes, cos que se contactou en tres ocasións. Como medidas de autoestima utilizáronse a escala de Rosenberg (1965), unha versión reducida do inventario de Coopersmith

(1967) e un instrumento elaborado polos propios autores, destinado basicamente a avalia-la autoestima sentida nos ámbitos convencionais. Para avalia-la conduta antisocial dispúxose dun cuestionario configurado por 31 ítems, cun contido que facía referencia a actividades tales como roubo, vandalismo, agresión e comportamentos desviados no contorno escolar. Co fin de examina-lo signo e mailo alcance das influencias recíprocas supostamente existentes entre autoestima e delincuencia, McCarthy e Hoge desenvolven unha serie de análises de ecuacións estruturais a través do programa LISREL.

Os resultados vertidos por estas análises non constitúen precisamente unha fonte de evidencia favorable á proposta de Kaplan. McCarthy e Hoge encontran, coma Wells e Rankin (1983), que o efecto da autoestima sobre a delincuencia é negativo pero moi débil. Máis intensos parecen os efectos da delincuencia sobre a autoestima. Sen embargo, de acordo tamén co constatado por Wells e Rankin, estes efectos teñen un signo negativo. De novo, o *self-enhancement* resístese a aparecer na evidencia empírica.

Un último achado resaltado polos autores McCarthy e Hoge fai referencia ós instrumentos utilizados para avalia-la autoestima. Estes autores observan que as interrelacións autoestima-delincuencia cobran maior magnitude cando se utilizan medidas específicas de autoestima ca cando se utilizan medidas de carácter máis xenérico, máis global. Así, por exemplo, atopan que tanto os efectos

da autoestima sobre a delincuencia coma os da delincuencia sobre a autoestima son máis intensos cando utilizan un instrumento destinado a avaliar autoestima en contextos convencionais ca cando utilizan a *Rosenberg Self-Esteem Scale*, índice por excelencia de autoestima global.

Na nosa opinión, McCarthy e Hoge apuntan así unha cuestión substancial para entende-la situación desta área de estudo: a natureza (global fronte a específica) das medidas utilizadas para avalia-la autoestima. É este un tema no que afonda un traballo máis recente, particularmente interesante e no que convén detérmolos: é o estudio de Leung e Lau (1989).

Leung e Lau parten da necesidade de considera-la natureza multidimensional da autoestima. Na súa opinión, a tendencia dos traballos previos a utilizar predominantemente índices xerais de autoestima está a empobrecer este labor, e contribúe á aparición de descubrimentos inconsistentes. En consonancia coas concepcións de autoconcepto/autoestima máis aceptadas hoxe na literatura (ver, por exemplo, Bracken e Howell, 1991; Eccles, Wigfield, Flanagan, *et al.*, 1989; Marsh, 1990; Romero, 1993, 1996; Romero, Otero e Luengo, 1994, 1995), Leung e Lau defenden abertamente a idoneidade de explora-la interacción autoestima-delincuencia, tendo en conta diferentes compoñentes da autovaloración.

Así, desean un estudio no que, por unha parte, se examinan as correlacións que as distintas facetas da autoestima

manteñen coa conducta antisocial e, por outra, inténtase comproba-los postulados de Kaplan partindo desa visión multi-dimensional do autoconcepto/autoestima. Para abordaren o seu cometido, os autores contan cos datos transversais recollidos nunha mostra de máis de 1600 adolescentes, de idades comprendidas entre os 11 e os 16 anos. A avaliación da delincuencia tivo lugar a través dun cuestionario no que o suxeito informaba da frecuencia de realización de 15 actos antisociais. Canto á autoestima, utilizouse tanto un índice xeral (a escala de Rosenberg, 1965) como índices de diversos compoñentes específicos da autovvaloración: autoestima académica, autoestima sentida na familia e no grupo de iguais, autoestima referida á aparencia

física e autoestima referida a habilidades físicas. Os resultados da análise de correlación indicaron que non existía unha relación significativa entre delincuencia e autoestima xeral. Sen embargo, si aparecían correlacións significativas con dimensións específicas da autoestima. Ademais, estas correlacións eran de signos diferentes. En concreto, a delincuencia relacionábase negativamente coa autoestima familiar (-.12) e académica (-.17) pero as súas relacións eran positivas coa autoestima relativa ó grupo de iguais (.15), ás habilidades físicas (.20) e á aparencia física (.11). Leung e Lau comprobaram que utilizar índices xerais pode enmascara-las relacións que a conducta antisocial mantén con distintos elementos da autoestima. Os individuos antisociais



Fotograma de *West Side Story*. A delincuencia relaciónase positivamente coa autoestima relativa ó grupo de iguais.

poden ter unha baixa autoestima en determinados ámbitos de avaliación (habilidades académicas, familia) e, sen embargo, sentírense valiosos noutros dominios da súa experiencia (o grupo de amigos).

Posteriormente, estes autores tentan conxugar estes achados cos supostos de Kaplan e, a través dun *path* análise, poñen a proba un modelo explicativo da relación entre autoestima e delincuencia. Concretamente, expuxeron que a delincuencia se vería influída polas dimensións familiar e académica da autoestima. E suxeriron, así mesmo, que a conducta antisocial influiría concretamente (e de forma positiva) sobre a autoestima referida a habilidades físicas e a relacións co grupo de iguais. O modelo foi apoiado, en esencia, polas análises estatísticas.

Leung e Lau interpretan os seus resultados á luz das formulacións de Kaplan. Unha baixa autoestima vivida en determinados contextos (familiar e académico), en concreto, pode levar —en liña co postulado por Kaplan— a que o individuo se sinta motivado por delinquir para restaura-la súa autovaloración. Unha vez que o suxeito se implica en actos antisociais, e tal como Kaplan suxire, a autoestima pode elevarse. Pero serían só certos compoñentes os que experimentarían esta elevación. De acordo cos achados do seu traballo, Leung e Lau propoñen que probablemente se incrementaría o compoñente social e o compoñente relativo a habilidades físicas. A dimensión social veríase favorecida debido á aceptación que o mozo

experimenta dentro do grupo de amigos desviados. E, en canto a habilidades físicas, os autores suxiren que a delincuencia implica frecuentemente a posta en práctica de intensas actividades físicas (pelexas, vandalismo...); a realización destas actividades podería potencia-la autoestima do suxeito en relación coas súas destrezas motrices. Así pois, en opinión de Leung e Lau, o esquema teórico de Kaplan podería verse apoiado se se tivese en conta o carácter multidimensional da autoestima.

As conclusións destes investigadores con respecto ás influencias autoestima-delincuencia resultan intuitivamente aceptables, aínda que non debemos esquecer que adoecen dunha limitación fundamental, recoñecida polos propios autores: a natureza *transversal* dos datos manexados. En ausencia de datos lonxitudinais, dificilmente se pode establecer cales son os antecedentes e cales as consecuencias, cales son as causas e cales os efectos. Os propios Leung e Lau sinalan que non se pode desbotar que unha alta autoestima social e unha alta autoestima física sexan en realidade precedentes da delincuencia. Probablemente a implicación nunha subcultura delincuente requira ter un certo carisma social e unha certa vitalidade física. Podería ocorrer, daquela, que os suxeitos que posúen esas habilidades e que, como consecuencia, teñen unha alta autoestima social e física, sexan máis aceptados por grupos desviados e que, por conseguinte, estean en maior risco de delinquir. A autoestima social e a física poderían ser, pois, en certa medida, causa e non efecto.

Unha análise similar podería efectuarse, ó noso entender, arredor da relación entre delincuencia e autoestima familiar e escolar. Ben pode ocorrer que a actividade desviada dea lugar a rexeitamento e sancións nos espazos convencionais e que, deste modo, se deteriore a autovaloración na familia e na escola. Unha baixa autoestima nestes contextos podería ser así efecto e non causa da delincuencia.

En definitiva, baixo o noso punto de vista o modelo concreto de Leung e Lau con respecto ás interrelacións entre a delincuencia e os distintos elementos da autoestima só pode ser considerada como unha resposta moi tentativa. Non obstante, a súa enérxica defensa das análises multidimensionais é, cremos, unha opción maximamente acertada, que proporciona interesantes *insights* para comprender-lo confuso estado deste eido de coñecemento.

CONCLUSÓNS. IMPLICACIÓNS PARA A INVESTIGACIÓN FUTURA

Como levamos visto, foron diversas as formulacións teóricas que intentaron dar conta destas relacións, e foron tamén diversos os resultados da realidade de empírica.

No que respecta á teoría da etiquetaxe, os achados (escasos) presentan unha certa consistencia. Aínda que sen dúbida se necesita máis investigación neste ámbito, téndese a cuestiona-la premisa de que o procesamento oficial e a

institucionalización deterioran inexorablemente a autoestima do delincuente.

Máis confusa se presenta a evidencia sobre o modelo da contención (que sostén a existencia dunha influencia negativa da autoestima sobre a delincuencia) e, en especial, a evidencia relativa á plataforma teórica de Kaplan (influencia negativa da autoestima sobre a delincuencia; influencia positiva da delincuencia sobre a autoestima). O traballo de Kaplan semella apoiar-lo suposto de que unha baixa autoestima é un factor de risco para a delincuencia. Sen embargo, outros estudos mostraron que o efecto da autoestima sobre a delincuencia é extremadamente feble (*negligible* é o cualificativo que recorrentemente emerge na literatura).

Verbo da influencia da delincuencia sobre a autoestima, o *self-enhancement* que Kaplan sostén tampouco se viu abondo verificado. Nalgún dos estudos deste autor (Kaplan, 1978) e no estudio de Bynner *et al.* (1981) parece ratificarse a presenza de certos efectos positivos da conducta antisocial sobre a autoestima. Pola contra, outros traballos amosan insistentemente que a autoestima se ve danada pola conducta antisocial.

Ó noso entender, esta disparidade de datos está determinada, polo menos en gran medida, pola forma en que se conceptualizou e utilizou a autoestima nos traballos desta área de estudo. O feito de que se tivera en conta unicamente o aspecto máis global da autoestima resulta disonante, sen dúbida, coas recomendacións suxeridas nos últimos anos

polos que se ocuparon de afondar na natureza conceptual deste constructo (Bracken, 1996; Marsh, 1990; Vallerand, Pelletier e Gagne, 1991).

A visión da autoestima como unha variable simple, 'dunha peza', deu paso nos últimos anos á visión da autovaloración como unha característica na que, xunto cun factor xeral tipo 'Spearman', coexisten múltiples facetas ou dimensións (familiar, social, académica...). Deste modo, considérase que un individuo pode ter unha elevada autoestima nun ámbito determinado (as súas aptitudes académicas), e, sen embargo, autorrexearse noutras facetas da súa experiencia (nas súas habilidades de interacción social). Unha mensaxe frecuente entre os investigadores do concepto de autoestima é que tales facetas non deben ser ignoradas á hora de examinala relación da autoestima con outras variables; de feito, esta visión da autoestima mostrouse xa fructífera noutros campos de traballo que, como o que agora tratamos, se presentaban inconsistentes; é o caso do rendemento académico (véxase Hattie, 1992).

O feito de que nos traballos previos se considere unicamente unha autoestima xeral non fai senón oculta-lo tecido de relacións autoestima-conducta antisocial, e provoca que estas relacións aparezan especialmente endebles e inestables. Como se desprende do estudo de Leung e Lau (1989), a asociación entre ámbolos constructos pode ser de diferente signo en función das distintas dimensións da autoestima ás que se atenda.

Parece, pois, que a rede de relacións e influencias entre autoestima e delincuencia só poderá ser esclarecida se se toma en consideración a multidimensionalidade que caracteriza a autovaloración. A realización de estudos lonxitudinais (doutro modo, dificilmente se poden explora-las dinámicas formuladas polos modelos explicativos) que, ademais, incorporen esta perspectiva, contribuirá a dilucidar-las interrogantes que caracterizan esta área de coñecemento. Na nosa opinión, e dada a importancia do tema non só a nivel teórico, senón tamén na súa dimensión máis práctica, o investimento en esforzos na súa clarificación está plenamente xustificada. Probablemente o refinamento dos programas de intervención, abordando facetas específicas da autovaloración máis ca dimensión globais, axude a perfeccionar-las estratexias educativas para delincentes.

REFERENCIAS

- Anson, R. H., e C. S. Eason, "The effects of confinement on delinquent self-image", *Juvenile & Family Court Journal*, 37, 1986, 39-47.
- Barr, R., "Love, the missing ingredient", en J. Vernon e S. McKillop (eds.), *Preventing juvenile crime*, Canberra, Australian Institute of Criminology, 1989.
- Becker, H. S., *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, Nova York, Free Press, 1963.

- Botvin, G. J., "Improving personal competence: Toward a comprehensive approach to smoking prevention", en P. Lippert, A. L. McAllister e H. Hoffmeister (eds.), *Health promotion in youth. Problems and perspectives*, Bibring, Dietrich Deiner, 1984.
- Bracken, B. A., *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*, Nova York, Wiley, 1996.
- Burdett, K., e L. C. Jensen, "The self-concept and aggressive behavior among elementary school children from two socioeconomic areas and two grade levels", *Psychology in the Schools*, 20, 1983, 370-375.
- Bynner, J. M., P. M. O'Malley, e J. G. Bachman, "Self-esteem and delinquency revisited", *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 1981, 407-441.
- Chassin, L., e S. F. Stager, "Determinants of self-esteem among incarcerated delinquents", *Social Psychology Quarterly*, 47, 1984, 382-390.
- Chassin, L., C. C. Presson, R. D. Young, e R. Light, "Self-concepts of institutionalized adolescents: A framework for conceptualizing labeling effects", *Journal of Abnormal Psychology*, 20, 1981, 143-151.
- Coopersmith, S., *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, Freeman, 1967.
- Davidson, G. E., "Treatment and behavior change in juvenile delinquents", en E. H. Johnson (ed.), *Handbook on crime and delinquency prevention*, Westport, Greenwood Press, 1987.
- Dinitz, S., F. Scarpitti, e W. C. Reckless, "Delinquency vulnerability: A cross-group and longitudinal analysis", *American Sociological Review*, 27, 1962, 515-517.
- Eccles, J. S., A. Wigfield, C. A. Flanagan, C. Miller, D. A. Reuman, e D. Yee, "Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence", *Journal of Personality*, 57, 1989, 283-310.
- Evans, R. C., C. W. Weirman, e J. B. Parker, "Relationship of delinquents' self-concept to sex and length of institutional confinement", *Juvenile & Family Court Journal*, 35, 1984, 60-65.
- Eynon, T., e J. Simpson, "The boy's perception of himself in a state training school for delinquents", *Social Services Review*, 1, 1965, 31-37.
- Fischer, B., e C. A. Bersani, "Self-esteem and institutionalized delinquent offenders: The role of background characteristics", *Adolescence*, 14, 1979, 197-214.
- Forster, J., S. Dinitz, e W. C. Reckless, "Perception of stigma following public intervention for delinquent behavior", *Social Problems*, 20, 1972, 202-211.

- Friedberg, R. D., "Locus of control and self-concept in a status offender population", *Psychological Reports*, 50, 1982, 289-290.
- Garrido, V., *Delincuencia y sociedad*, Madrid, Mezquita, 1984.
- *Técnicas de tratamiento para delinquentes*, Madrid, Ramón Areces, 1993.
- Gibbs, L., "The effects of juvenile legal processing on the juvenile offender's self-attitudes", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 11, 1974, 51-55.
- Harter, S., "The Perceived Competence Scale for Children", *Child Development*, 53, 1982, 87-97.
- Hattie, J., *Self-concept*, Nova Jersey, Erlbaum, 1992.
- Hepburn, J. R., "The impact of police intervention upon juvenile delinquents", *Criminology*, 15, 1977, 335-262.
- Hirschi, T., *Causes of delinquency*, Berkeley, University of California Press, 1969.
- Jensen, G. F., "Delinquency and adolescent self-conceptions: A study of the personal relevance of infraction", *Social Problems*, 20, 1972, 84-103.
- "Inner containment and delinquency", *Criminology*, 64, 1973, 464-470.
- Kaplan, H. B., "Toward a general theory of psychosocial deviance: The case of aggressive behavior", *Social Science and Medicine*, 6, 1972, 539-617.
- *Self-attitudes and deviant behavior*, Pacific Palisades, Goodyear, 1975.
- Kaplan, H. B., e Fukurai, "Negative social sanctions, self-rejection, and drug use", *Youth and Society*, 23, 1992, 275-298.
- Kaplan, H. B., e R. J. Johnson, "Negative social sanctions and juvenile delinquency: Effects on labelling in a model of deviant behavior", *Social Science Quarterly*, 72, 1991, 98-122.
- Kaplan, H. B., R. J. Johnson, e C. A. Bailey, "Self-rejection and deviance: Refinement and elaboration of a latent structure", *Social Psychology Quarterly*, 49, 1986, 110-128.
- Kaplan, H. B., R. J. Johnson, e C. A. Bailey, "Explaining adolescent drug use: An elaboration strategy for structural equations modeling", *Psychiatry*, 51, 1988, 142-163.
- Kaplan, H. B., e B. M. Peck, "Self-rejection, coping style, and mode of deviant response", *Social Science Quarterly*, 73, 1992, 909-919.
- Kaplan, H. B., C. Robbins, e S. S. Martin, "Subcultural variation in multivariate models of self-attitudes and delinquent behavior", *Research in Community and Mental Health*, 4, 1984, 73-108.

- Lemert, E. M., *Social pathology*, Nova York, McGraw-Hill, 1951.
- *Human deviance, social problems, and social control*, Nova Jersey, Prentice-Hall, 1967.
- Leung, K., e F. Drasgow, "Relation between self-esteem and delinquent behavior in three ethnic groups", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 1986, 151-167.
- Leung, K., e S. Lau, "Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in schoolchildren", *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 1986, 345-359.
- Lochman, J. E., e L. B. Lampron, "Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 1986, 605-617.
- Lund, N. L., e H. M. Salary, "Measured self-concept in adjudicated juvenile offenders", *Adolescence*, 15, 1980, 65-74.
- Manganiello, J., "Opiate addiction: A study of identifying three systematically related psychological correlates", *International Journal of the Addictions*, 13, 1978, 839-847.
- Marsh, H. W., "Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod data: The construct validation of multidimensional self-concept responses", *Journal of Personality*, 58, 1990, 661-692.
- McCarthy, J. D., e D. R. Hoge, "The dynamics of self-esteem and delinquency", *American Journal of Sociology*, 90, 1984, 396-410.
- O'Connor, G., "The effect of detention upon male delinquency", *Social Problems*, 18, 1970, 194-197.
- Power, K. G., e L. Beveridge, "The effects of custody in a Scottish detention centre on inmates' self-esteem", *International Journal of Offender Therapy and comparative Criminology*, 34, 1980, 177-186.
- Reckless, W. C., "A new theory of delinquency and crime", *Federal Probation*, 25, 1961, 52-46.
- *The crime problem*, Nova York, Appleton-Century-Crofts, 1967.
- Reckless, W. C., S. Dinitz, e E. Murray, "The 'good boy' in a high delinquency area", *Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science*, 48, 1957, 18-25.
- Romero, E., *Autoestima y conducta antisocial*, tese de licenciatura, Universidade de Santiago de Compostela, 1993.
- *La predicción de la conducta antisocial: Un análisis de las variables de personalidad*, tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 1996.
- Romero, E., M. A. Luengo, e J. M. Otero, "La medición de la autoestima: Una revisión", *Psicologemas*, 8, 1994, 51-60.

- Romero, E., J. M. Otero, e M. A. Luengo, "Los predictores de la autoestima en la adolescencia: Un análisis empírico", *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5, 1995, 47-71.
- Ross, L. E., *Race, self-esteem and delinquency: Some preliminary findings*. Comunicación presentada no 44th Annual Meeting of the American Society of Criminology, Nova Orleáns, novembro 1992.
- Shaw, B., "Encouraging good citizenship within schools", en J. Vernon e S. McKillop (eds.), *Preventing juvenile crime*, Canberra, Australian Institute of Criminology, 1989.
- Singh, O. P., R. Verma, M. Arora, e P. Agrawi, P., "Self-image of institutionalized male delinquent adolescents", *Journal of Human Development*, 22, 1986, 7-13.
- Snyder, E., "The impact of the juvenile court hearing on the child", *Crime and Delinquency*, 17, 1971, 180-182.
- Spence, A. J., e S. H. Spence, "Cognitive changes associated with social skills training", *Behavior Research Therapy*, 18, 1980, 265-276.
- Taylor, D. M., e J. del Pilar, "Self-esteem, anxiety and drug use", *Psychological Reports*, 71, 1992, 896-898.
- Vallerand, R. J., L. G. Pelletier, e F. Gagne, "On the multidimensional versus unidimensional perspectives of self-esteem: A test using the group-comparison approach", *Social Behavior and Personality*, 19, 1991, 121-132.
- Vicary, J. R., e R. Good, "The effects of a self-esteem counseling group on male prisoners' self-concept", *Journal of Offender Counseling, Services and Rehabilitation*, 7, 1983, 107-117.



A SOIDADE DOS AURELIANOS EN *Cien Años de Soledad*

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Rosais II. Vigo

Dende as primeiras liñas de *Cien Años de Soledad* é inevitable senti-la sensación de círculos no plano temático e no estrutural. Non obstante, non é certo o postulado por moitos críticos respecto do tempo circular da novela. O tempo narrativo da obra é lineal ben que existan referencias máis que cara ó pasado, cara ó futuro, pero non do xeito dos *flash-forwards* ou ben dos *flash-backs* clásicos na novela experimental ou da vangarda. Márquez máis ben adianta os feitos que van vir como faría o clásico narrador omnisciente editorial do século dezanove, segundo a tipoloxía de Friedman.

Os círculos, daquela, son temáticos e non estruturais, e o que fai Márquez é introduci-lo pasado mítico xa nas famosas primeiras liñas do libro. Quizais a culpa deste desconcerto o teñen estas célebres liñas: "Muchos años después [...] el coronel había de recordar..."

Por outra banda, de tódolos personaxes de García Márquez tal vez o máis importante foi o primeiro Aureliano, o

protagonista de dereito en *Cien Años de Soledad*. El é quen abre o libro e tamén é el quen protagoniza a maior parte da novela, e, o máis importante para o autor, el é en realidade a ficcionalización de Nicolás Márquez, o seu venerado avó. Deste xeito, temos tempo, personaxe, ficción e realidade, e veremos como todos estes factores se engaden para comprendermos mellor o concepto máis significativa da obra: a soidade.

O mundo da obra consta de "tres círculos de fuego que se contienen"¹, o de Macondo, o dos Buendía e mailo do coronel Aureliano Buendía. Os capítulos desenvólvense de xeito que semellan círculos concéntricos², ou ben "peces que se muerden la cola"³ como ben definiu Vargas Llosa. Soamente hai que le-lo comezo da novela, no que se amosa a Aureliano no presente anunciándose que no futuro se lembrará dun suceso do pasado (o serán no que coñeceu o xeo) co que ha pechar este primeiro capítulo. E ademais, no plano do narrado, Aureliano traça un círculo arredor del para sinalar

1 VV. AA., *Nueve Asedios a García Márquez*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1972, páxs. 93-96.

2 Óscar Collazos, *Gabriel García Márquez: la Soledad y la Gloria*, Barcelona, Plaza y Janés, 1983, pág. 129.

3 Mario Vargas Llosa, *García Márquez. Historia de un deicidio*, Barcelona, Barral Editores, 1971, pág. 545.

simbolicamente a súa soidade e outro no seu corazón cando tenta matarse. Deste modo, vemos que non podemos ser alleos a este xogo do narrador, a esta trampa que nos leva a confundi-lo que é tempo narrativo, isto é, organiza-los acontecementos nunha determinada orde cronolóxica.

Os distintos compoñentes de Macondo posúen (ou máis ben sofren) tempos diferentes: o tempo histórico e lineal de Macondo que se introduce cando Úrsula trae xentes do exterior e destrúe o paraíso do illamento; o tempo circular dos Buendía, no cal a casa decae e se renova constantemente gracias ós labores ímprobos de Úrsula, circundada por personaxes que se empeñan na inútil tarefa de facer e desfacer “como el coronel Aureliano Buendía con los pescaditos de oro, Amaranta con los botones y la mortaja, José Arcadio Segundo con los pergaminos y Úrsula con los recuerdos”⁴. Nin sequera ela se librou da maldición da inutilidade, da busca sen rumbo dos Buendía. Existe tamén unha maldición con respecto ós nomes: cada un dos personaxes cumpre unha función dependendo do seu nome, constituíndo así, unha vez máis, círculos determinados pola herdanza xenética e mais polo poder máxico da palabra. Só Úrsula se vai decatar de que isto ocorre na familia Buendía:

Ya ésto me lo sé de memoria -gritaba Úrsula-. Es como si el tiempo diera vueltas

en redondo y hubiéramos vuelto al principio⁵

E para rematar témo-lo tempo mítico, estático, da fundación de Macondo. Esta é unha imaxe do paraíso, onde as xentes de Macondo “habían estado [...] Arreglando los negocios directamente con Dios y habían perdido la malicia del pecado mortal”⁶. Macondo, neste estado, é un lugar sen mortos nin maldade, sen datas nin nomes, sen sequera noción do tempo, xa que José Arcadio pensaba que tódolos días eran luns; era o lugar onde habitaba o pobo elixido, dirixido polo seu patriarca, José Arcadio, que chegou a esa terra que ninguén prometeu, ese paraíso que se ha perder polo desexo de coñecemento do home encarnado na parella mítica Úrsula-José Arcadio, que se erixe noutro plano na parella orixinal da Xénese: as imaxes bíblicas son unha constante na novela.

Cando o tempo histórico entra en Macondo (coa chegada das máquinas e da xente de fóra), soamente un sitio retén o tempo mítico, e este é o cuarto de Melquíades, no mesmo centro do círculo creado por Márquez, posto que Melquíades é o narrador implícito da historia, fóra de todo tempo cronolóxico aínda que personaxe tamén da novela. Con estas coordenadas, pasamos a desentraña-la función dos Aurelianos na obra.

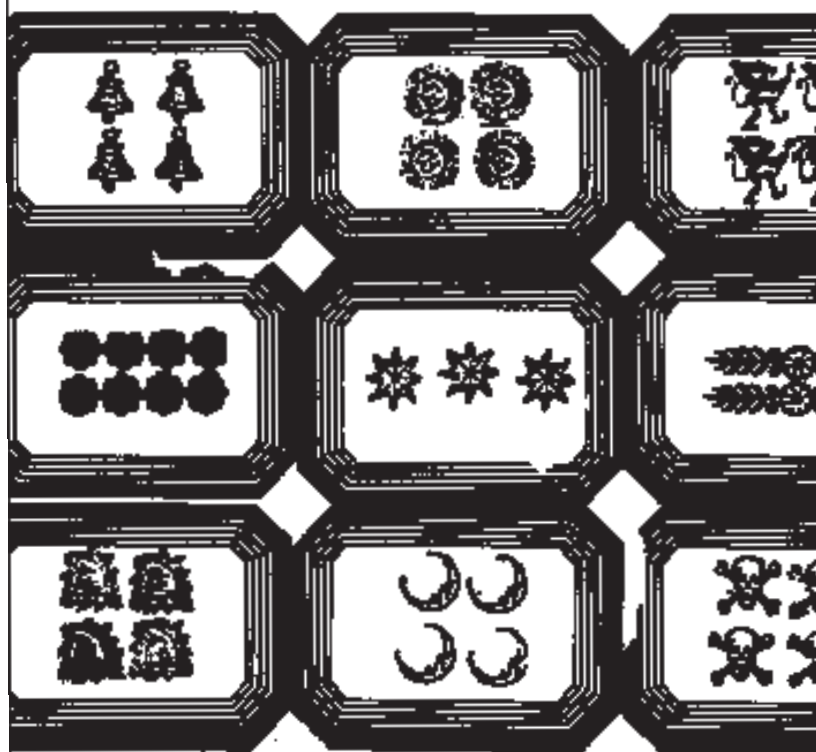
Adivíñase que Aureliano Buendía será o heroe da novela polo motivo dos

4 Gabriel García Márquez, *Cien Años de soledad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984, páx. 352.

5 *Ibidem*, páx. 240.

6 *Ibidem*, páx. 135.

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ CIEN AÑOS DE SOLEDAD



EDITORIAL SUDAMERICANA.

sinais anormais do seu nacemento, como cómpre nun heroe clásico. Aureliano chora no ventre da súa nai, nace cos ollos abertos e ten o poder da clarividencia. Aureliano, de feito, foi “el primer ser humano que nació en Macondo”, o que semella apunta-lo nacemento dun Mesías, dun home que comeza unha nova era.

Dende pequeno sentiu desexos pola súa nai, e con isto herda o sentimento de culpa e medo con relación ó incesto e á profecía do neno con rabo de porco. A súa soidade temperá é un misterio para o lector, mais esta desaparece transitoriamente ó casar coa nena Remedios Moscote. Daquela, isto non é máis que un oasis nunha vida erma en sentimentos. A morte de Remedios Moscote devólveo ó estado anterior, non ó sufrimento e á desesperación lóxicos na morte dun ser querido, senón a

un sordo resentimiento de rabia que paulatinamente se disolvió en una frustración solitaria y pasiva, semejante a la que experimentó en los tiempos en que estaba resignado a vivir sin mujer.

Esta carencia de amor lévao á soidade, ó seu mundo propio e illado.

Na soidade, Aureliano dedícase a elaborar peixiños de ouro no seu obradoiro a carón do cuarto de Melquíades, esas pequenas xoias que o propio avó de Gabo elaboraba na realidade. Aureliano “funde y refunde los pescaditos de oro -

doble simbología: el pez como símbolo de Cristo; el oro, de la vida espiritual”, pois o peixe foi o símbolo críptico de Cristo usado polos seus seguidores na Roma decadente. Do mesmo xeito, en tempo de guerra os partidarios do coronel Aureliano vanse identificar polos peixiños que el lles deu, e os seus deza-sete fillos recibirán un como símbolo do seu *apostolado*: o plano mítico-relixioso volve aparecer na familia Buendía e seguirá facéndoo dun xeito recorrente.

No tocante á vida espiritual, non é estraño que o obradoiro de Aureliano estea pegado ó cuarto de Melquíades, que é onde o saber está pechado; de feito, mesmo a propia novela que estamos a ler está gardada no cuarto de Melquíades, dando así unha volta máis ó recurso clásico do manuscrito achado. Pero aínda hai máis. Ese facer e desfacer de Aureliano é “un círculo vicioso”¹⁰ nas palabras de Joaquín Marco na súa introducción á novela; é un pasatempo interminable coma *el cuento de la Buena Pipa* dos faladoiros do penúltimo Aureliano. O propósito é deixar que pase o tempo para que a chamada do destino chegue canto antes:

En el daguerrotipo familiar, el único que existió jamás, Aureliano apareció vestido de terciopelo negro, entre Amaranta y Rebeca. Tenía la misma languidez y la misma mirada clarividente que había de tener años más tarde frente al pelotón de fusilamiento. Pero aún no había sentido la premonición del destino.¹¹

7 *Ibidem*, páx. 72.

8 *Ibidem*, páx. 147.

9 Graciela Maturo, *Claves Simbólicas de García Márquez*, Bos Aires, Fernando García Cambeiro, 1972, páx. 123.

10 Gabriel García Márquez, *op. cit.*, páx. 38.

11 *Ibidem*, páx. 105.

O tráxico é que, como di o propio coronel, “uno no se muere cuando debe, sino cuando puede”¹², unha frase que resume a traxedia do personaxe, incluso do home no mundo: a de non poder escolle-lo destino, segundo a visión pesimista de García Márquez. Por iso a súa futura tentativa de suicidio fracasará.

A súa outra obsesión foi a carreira militar. As súas conversas con Apolinar Moscote amosan a súa candidez en todo o relativo á política, algo que el coída totalmente distinto do mundo militar aínda que estea necesariamente conectado. Aureliano é un caudillo máis ca un militar, seguindo así, ou mellor dito, parodiando a eterna influencia e o talante habitual dos militares latinoamericanos. Dun xeito máis visceral ca meditando, Aureliano adopta o lado liberal, e neste preciso intre nace o heroe:

[...] No me vuelva a decir Aurelito,¹³ que ya soy el coronel Aureliano Buendía.

Márquez, a través da simboloxía dos números —influído grandemente pola Biblia— e da hipérbole, dota o coronel de tódolos trazos dun heroe patriarcal guerreiro que incluso comparte características co Rei Artur (e aínda o Rei Pescador) no seu papel de fertilizador da terra e dador de bens:

El coronel Aureliano Buendía promovió treinta y dos levantamientos armados y los perdió todos. Tuvo diecisiete hijos varones de diecisiete mujeres distintas [...].

Escapó a catorce atentados, a setenta y tres emboscadas y a un pelotón de fusilamiento.

Así, nun primeiro momento o coronel é a idealización esaxerada do guerreiro de lenda. Sen embargo, Márquez engádelle outros matices de gran valor se consideramos que este puido se-lo proxecto do futuro dictador de *El Otoño del Patriarca*. O coronel acada o poder político e convértese nun déspota, pero aínda así séntese “extraviado en la soledad de su inmenso poder”¹⁴, o mesmo có vello dictador da obra mencionada. Tódolos seus sacrificios non o van conseguir afastar da soidade, e esta imposibilidade fai que se arrede aínda máis do mundo, e constrúa un espacio simbólico no que nin sequera Úrsula poderá entrar:

En el centro del círculo de tiza que sus edecanes trazaban dondequiera que él llegara, y en el cual sólo él podía entrar, decidía con órdenes breves e inapelables el destino del mundo.¹⁵

Nesta parte da novela Márquez quere reflectir un fragmento da historia colombiana. Aureliano é na historia real o xeneral Uribe, liberal, que perdeu numerosas guerras contra os conservadores, pero acabou sendo respectado polos seus inimigos (de aí vén que lle dediquen unha rúa ó coronel Aureliano Buendía). Non obstante, o propio nome do coronel procede de dous militares das guerras colombianas: Ramón Buendía e Aureliano Naudín.¹⁶ Márquez mestura

12 *Ibidem*, páx. 284.

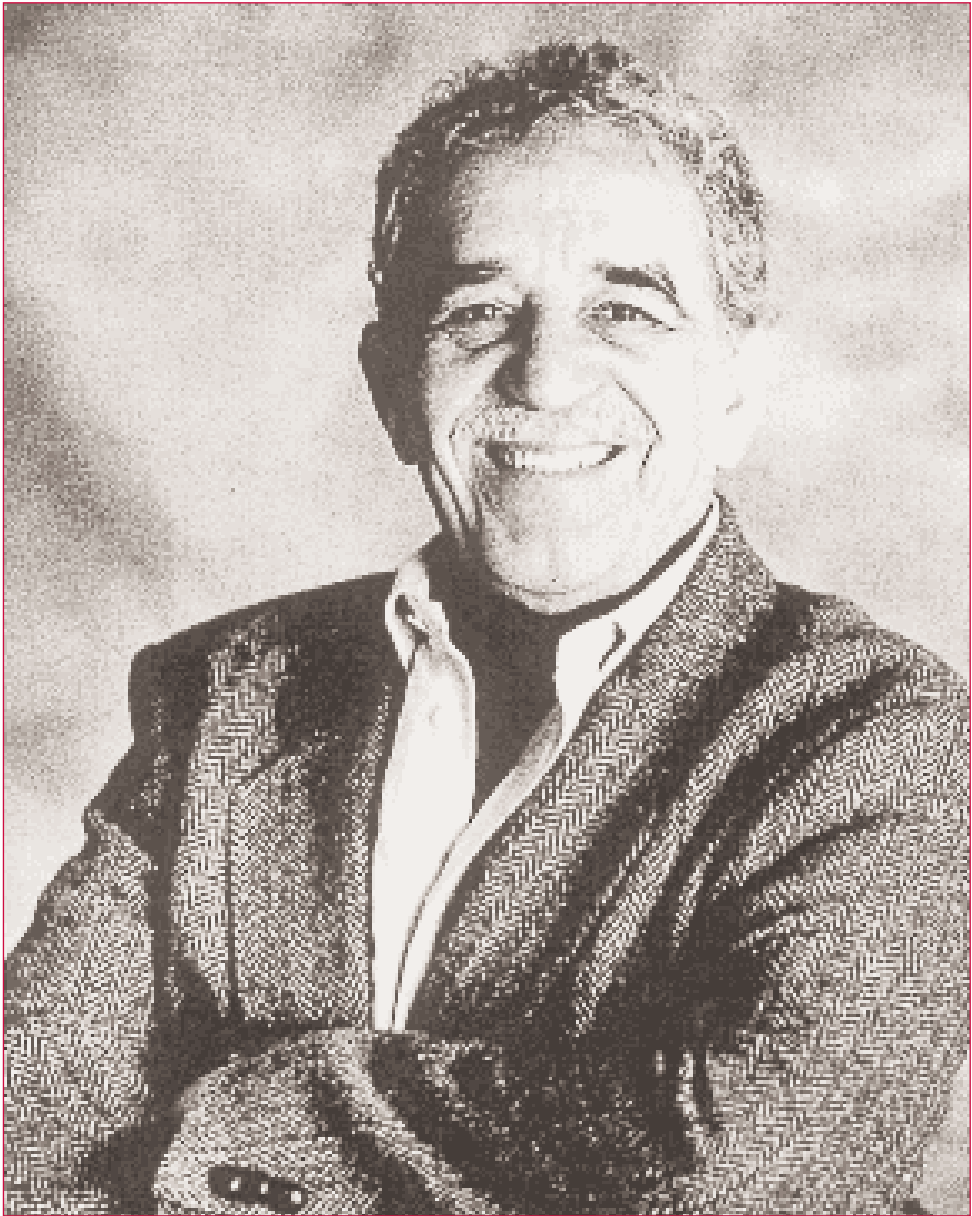
13 *Ibidem*, páx. 154.

14 *Ibidem*, páx. 155.

15 *Ibidem*, páx. 214.

16 *Ibidem*, páx. 212.

17 Dasso Saldívar, *El Viaje a la Semilla. La Biografía*, Madrid, Alfaguara, 1997, páxs. 40-41.



Gabriel García Márquez.

biografía, ficción e historia no seu personaxe máis querido, e usa trazos amplos e caricaturescos para relata-las guerras que estragaron tantas ideas e tantos soños e proxectos en Hispanoamérica.

Deste modo, o coronel, fracasado nas súas tentativas de acha-la paz interior e o dominio político e militar, volve a Macondo para agardar que a morte lle chegue. Volve facer e desfacer peixiños e comeza a borrar toda traza da súa existencia, a queima-las súas cartas e mailos daguerrotipos —xa que estes perpetúan o pasado no presente: por iso o coronel “nunca permitió que le tomaran *una fotografía*”¹⁸—. O coronel, “envejecido por la edad y el olvido”¹⁹, sae de vez do mundo que o circunda, principia a ser consumido polo esquecemento de xentes que aínda dubidan que el tivese existido. Pero a tremenda conclusión do mesmo coronel é que nunca chegou sabe-lo porqué da súa existencia agónica. Tivo que ser Úrsula quen o descubrise, unha vez máis:

La lucidez de la decrepitud le permitió ver [...] que el llanto de los niños en el vientre de su madre no es un anuncio de ventriloquía ni facultad adivinatoria, sino una señal inequívoca de incapacidad para amor.²⁰

É a ausencia do amor a que fai os solitarios, a que os leva a existencia ermas ou ben tráxicas. É semellante ó poema *The Waste Land* de T. S. Eliot, no que “the hero’s situation is one of

death-in-life because of his rejection of love”²¹. Neste poema, a sociedade occidental decaeu ata o punto de se-lo purgatorio do home posto que este carece de fe, de amor e mais de ilusión para revitalizala. En *Cien Años de Soledad*, os Aurelianos e mailos José Arcadios representan o van intento do home por iniciar empresas cando no seu interior non ten aquelas tres calidades. Macondo é o purgatorio no que nin os mortos están mortos nin os vivos están completamente vivos.

A soidade implica morte, e esta supón unha volta á nenez e, daquela, á inocencia. Úrsula “parecía una anciana recién nacida”²², o Padre Antonio Isabel xogaba cos nenos á pita cega, Aureliano —o mesmo que Arcadio— revivía a súa infancia cando a morte apareceu fronte a un pelotón de fusilamento, e o mesmo Aureliano recibe a premonición da súa morte despois de ver un circo, que ben puido se-lo circo que veu Gabo de neno acompañado polo seu avó. Deste xeito péchase o círculo das súas vidas, que se ha repetir nos seus descendentes. Pero o máis terrible desta familia condenada á soidade é que nin sequera a morte é un alivio para o espírito: as pantasma solitarias de Prudencio Aguilar, o morto que tanto lle pesou ó avó de Gabo, e mais do primeiro José Arcadio seguen a deambular pola casa sen que ninguén poida pór remedio ó seu sufrimento.

18 Gabriel García Márquez, *op. cit.*, pág. 155.

19 *Ibidem*, pág. 210.

20 *Ibidem*, pág. 291.

21 Wallace Gray, *Homer to Joyce*, Nova York, Macmillan, 1985, pág. 206.

22 Gabriel García Márquez, *op. cit.*, pág. 373.

Morre o coronel, morre o gran patriarca, o personaxe crucial da novela, a homenaxe do escritor ó seu avó, e Gabo vive a morte na ficción da mesma maneira que viviu a morte real de Nicolás Márquez²³. Agora cobra protagonismo o primeiro descendente do coronel, Aureliano José, nado de Pilar Ternera. O fillo é exacto ó seu pai tanto física coma espiritualmente, o mesmo ca tódolos fillos naturais do coronel:

Llevaron niños de todas las edades, de todos los colores, pero todos varones, y con un aire de soledad que no permitía poner en duda el parentesco.²⁴

Con Aureliano José tamén principiaba a profecía de que tódolos fillos do coronel morrerán de xeito violento. El morrerá dun disparo, coma os dezasete Aurelianos. Estes enfatizan aínda máis a simboloxía relixiosa que conforma a novela: todos reciben un peixiño de Aureliano Segundo, todos eles levan unha cruz de cinza na fronte —a marca indeleble da súa *aurelianez*— que os fai case que invulnerables. En resumo, son os apóstolos de Aureliano difundindo a súa palabra —a soidade— polo mundo.

Úrsula, como xa sinaláramos, é quen comprende os mecanismos que moven ós Buendía. Ela sabe que unha nena que leve o seu nome vai sufrir moito, xa que o nome condiciona a existencia, e que

mientras que los Aurelianos eran retraídos, los José Arcadios eran impulsivos y emprendedores, pero estaban marcados por un signo trágico²⁵.

Mais esta xeneralización semella cambalear cando nacen os xemelgos José Arcadio Segundo e Aureliano Segundo. Nin eles mesmos saben quen é quen, e, unha vez máis, é Úrsula a que

confirmó la creencia de que en algún momento de la infancia (José Arcadio Segundo) se había cambiado con su hermano gemelo, porque era él y no el otro quien debía llamarse Aureliano²⁶.

A proverbial forza máxica da palabra e do nome das persoas *determina* o fado dos Buendía. Deste xeito, J. A. Segundo aborda a tarefa de descifralos pergamiños de Melquíades. Este actúa como un nexo para tódalas xeracións dos Buendía; é unha presenza atávica que está impresa no seu código xenético:

Contra la reverberación de la ventana [...] estaba Melquíades [...]. Aureliano lo reconoció de inmediato, porque aquel recuerdo hereditario se había transmitido de generación en generación, y había llegado hasta él desde la memoria del abuelo.²⁷

Este Aureliano é o seguinte da serie, o fillo de Mauricio Babilonia e Meme, e outro máis que “también parecía preferir el encierro y la soledad”²⁸. Este é o personaxe que vai afronta-la fin de Macondo. É a época do diluvio; a compañía bananeira marchou de Macondo; Úrsula —a alma dos Buendía—

23 Dasso, *op. cit.*, páxs. 439-440.

24 Gabriel, *op. cit.*, páx. 200.

25 *Ibidem*, páx. 228.

26 *Ibidem*, páx. 302.

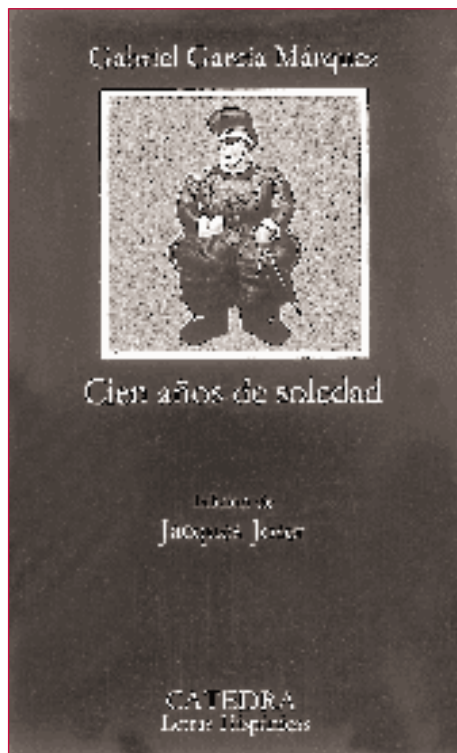
27 *Ibidem*, páx. 231.

28 *Ibidem*, páx. 383.

agarda a fin das choivas para morrer, e segue a mirrar ata que semella un bebé vello: isto é o preludio da catástrofe final, unha “regeneración paradójica”²⁹, unha regresión temporal que sucede, na noción primitiva, cando o tempo vira e se achega ó punto de partida outra vez, completando o ciclo do eterno retorno. Deste modo, vemos que a fin está a chegar e aínda que Amaranta Úrsula tente revitaliza-la casa seguindo a tradición das Úrsulas, todo intento é estéril. Os cen anos profetizados están a piques de se cumprir e os círculos familiares hanse ver cortados para sempre.

Aureliano comeza a descifra-los manuscritos coa axuda de Melquíades, a quen, por suposto, coñece no instante que o ve. Malia tódalas similitudes cos demais Aurelianos, hai unha diferenza crucial: Aureliano coñece o amor con Amaranta Úrsula, e así líbrae da maldición da soidade. Así e todo, esta relación é incestuosa: é o anuncio do cataclismo final. A espada de Damocles que pendurou sobre os Buendía durante un século cae precisamente sobre a única parella namorada en cen anos. Da súa unión nace o derradeiro Aureliano, síntese dos José Arcadios e dos Aurelianos, pois

era un Buendía de los grandes, macizo y voluntarioso como los José Arcadios, con los ojos abiertos y clarividentes de los Aurelianos, y predispuesto para empezar la estirpe otra vez por el principio y purificarla de sus vicios perniciosos y su vocación solitaria, porque era el único hijo en un siglo que había sido engendrado con amor.³⁰



Edit. Cátedra, 8ª edición, Madrid, 1997.

Igual que Amaranta Úrsula pecha o círculo do sacrificio, o pragmatismo e a laboriosidade iniciado por Úrsula, o derradeiro Aureliano pecha o círculo dos Aurelianos, e estes dous personaxes son incluso un reflexo das dúas forzas que máis influíron en García Márquez: o avó Nicolás, paradigma dos Aurelianos, e a avoa Tranquilina Iguarán (que leva o mesmo apelido de Úrsula). Estas dúas persoas son tamén dous modos distintos

29 Mircea Eliade, *El Mito del Eterno Retorno*, Madrid, Alianza Editorial, 1995, pág. 113.

30 Gabriel, *op. cit.*, pág. 443.

de ve-lo tempo, como sinalou Dasso Saldívar na biografía:

El (mundo) de él pertenecía al mundo de las cosas que pasan realmente, históricamente, en el cual hay un orden y una pogrésión; el de la abuela y las tías, por el contrario, era un mundo fantástico, lleno de supersticiones, con un tiempo estancado girando en círculos viciosos [...].³¹

O caso é que Aureliano, o derradeiro, podería ter redimido a súa liñaxe, ter gañado as trinta e dúas guerras que perdeu o coronel, ou ter resucitado o lugar moribundo de Macondo, pero, segundo a visión pesimista de García Márquez, “las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra”³², e desta maneira o derradeiro Aureliano morre devorado polas formigas e a casa dos Buendía pola natureza.

Así, chegamos á conclusión de que cada Aureliano, a través dos círculos vitais, representa un microcosmos con respecto ó macrocosmos que é Macondo. Os Aurelianos nacen —fundación—, crecen —progreso—, sofren a soidade —decadencia— e finalmente morren engulidos polo esquecemento na memoria dos homes —destrucción—. Pero aínda hai moito máis. Macondo, con tódalas súas referencias históricas (guerras, compañías bananeiras, folgas...), relixioso-mitolóxicas (a Biblia, as culturas occidental e latinoamericana) e literarias (a épica, as narracións fantásticas, a traxedia grega...) é tamén un

microcosmos en relación con calquera vila ou cidade, ou, subindo de niveis, con Colombia, con calquera país latinoamericano e coa humanidade. Familia, historia, mitoloxía e literatura configuran Macondo para lle dar unha visión totalizadora que, engadindo a simboloxía da alquimia que inclúe o narrador implícito Melquíades, fai de Macondo un lugar espiritual máis ca terreal:

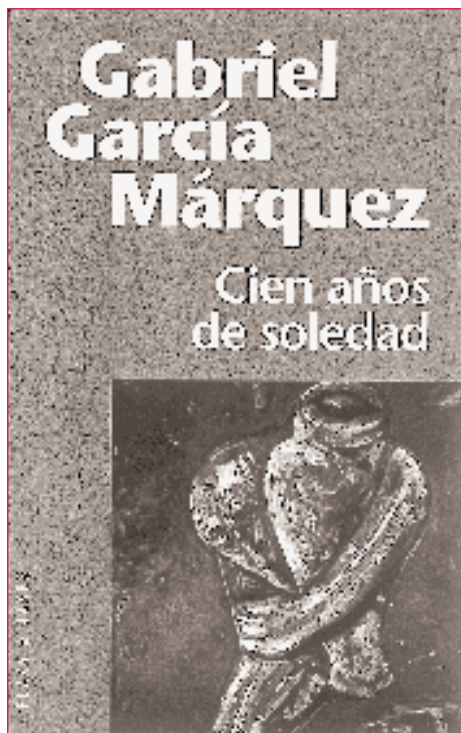
The symbolism of alchemy is apocalyptic symbolism [...]: the centre of natural, the gold and jewels hidden in the earth [lembrémonos do tesouro agachado por Úrsula no mesmo centro da casa dos Buendía], is eventually to be united to its circumference in the sun, moon and stars of the heavens; the centre of the spiritual world, the soul of man, is united to its circumference in God.³³

Os personaxes teñen significados polivalentes, dependendo do plano que consideremos (Nicolás Márquez, Aureliano Buendía, o coronel Uribe Uribe ou Xesús Cristo) e todos eles comparten a incapacidade de comprensión de si mesmos, do seu mundo e máis das súas limitacións como humanos; Aureliano, o coronel, é Ulises buscando a súa identidade nas guerras e nos obra-doiros, pero sen a atopar, como lles pasa a tódolos demais: no mundo fatalista de Márquez, todos loitan sós e andan á procura de quimeras pero á fin todo remata en fracaso ou as máis das veces no maior fracaso de todos: a morte. Aquí vese ben a influencia da traxedia grega nos temas no Nobel:

31 Dasso, *op. cit.*, pág. 102.

32 Gabriel, *op. cit.*, pág. 448.

33 Northrop Frye, *Anatomy of Criticism*, Nova York, Princeton University Press, 1957, pág. 146.



Edit. Plaza & Janés, 5ª edición, Barcelona, febreiro 1998.

[...] Gabriel García Márquez se complacía en imaginar a un personaje solitario y orgulloso viviendo siempre recelosamente frente a la sociedad que le rodeaba. [...] La principal preocupación de García Márquez es el problema de la autenticidad individual dentro de una sociedad injusta.³⁴

Distintos personaxes funcionan como símbolos de motivos tradicionais que dotan a novela do esquema mítico; deste xeito, estes son os papeis asignados:

o da iniciación, a Pilar Ternera; o da redención, ó derradeiro Aureliano; o do incesto, tanto a Úrsula e José Arcadio como a Aureliano e a Amaranta Úrsula; o da fecundidade, a Aureliano o coronel, Petra Cotes e máis a Pilar Ternera; a mediación, a Remedios Moscote; a viaxe, a José Arcadio o fillo; a fundación, a José Arcadio e o pobo elixido; o sacrificio, a Úrsula e Aureliano o coronel; o progreso, a Aureliano Segundo e, finalmente, a virxindade, a Amaranta.³⁵

A estes motivos pódense engadir, por exemplo, o diluvio, a apocalipse e a profecía para completa-lo esquema mítico. Daquela,

la historia de los Buendía funciona a nivel de narración como expresión esquemática del desarrollo de la historia del Pueblo Elegido desde su Alianza Fundacional hasta el Final profetizado.³⁶

Para rematar, penso que queda claro que a casa dos Buendía é o lugar onde habita a alma humana á busca do coñecemento que a faga superior á súa condición, do daguerrotipo de Deus, loitando contra a invencible natureza, a propia natureza humana e mailo destino. En cada Aureliano estamos nós mesmos, e en nós unha representación a escala reducida da humanidade. *Cien Años de Soledad* é o símbolo da aventura humana sobre a terra, do pecado orixinal do home, que non é outro que a soidade, que non é outro que as tentativas do individuo de crecer, pero os deuses (o

34 Jean Franco, *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, Barcelona, Ariel, 1990, pág. 329.

35 Gabriel, *op. cit.*, pág. 53 (Introducción de Joaquín Marco).

36 Graciela, *op. cit.*, pág. 167.

destino) non perdoan os homes que manifestan soberbia:

La soledad contra la que se debaten los miembros de una dinastía colombiana es también nuestra propia soledad y su tiempo es nuestro tiempo. *Cien Años de Soledad* es la hermosa creación de una común nostalgia.³⁷

BIBLIOGRAFÍA

- Cirlot, J. E., *Diccionario de Símbolos*, Barcelona, Labor, 1991.
- Collazos, O., *Gabriel García Márquez: la Soledad y la Gloria*, Barcelona, Plaza y Janés, 1983.
- Elíade, M., *El Mito del Eterno Retorno*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- Franco, J., *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, Barcelona, Ariel, 1990.
- Frye, N., *Anatomy of Criticism*, Nova York, Princeton University Press, 1957.
- García Márquez, G., *Cien Años de Soledad*, Madrid, Espasa-Calpe, 1984.
- Gray, W., *Homer to Joyce*, Nova York, Macmillan, 1985.
- Maturó, G., *Claves Simbólicas de García Márquez*, Bos Aires, Fernando García Cambeiro, 1972.
- Mena, L. I., *La Función de la Historia en "Cien Años de Soledad"*, Barcelona, Plaza & Janés, 1979.
- Mendoza, P. A., *El Olor de la Guayaba*, Barcelona, Bruguera, 1982.
- Saldívar, D., *García Márquez. El Viaje a la Semilla. La Biografía*, Madrid, Alfaguara, 1997.
- Shaw, D. L., *Nueva Narrativa Hispanoamericana*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Vargas Llosa, M., *García Márquez. Historia de un deicidio*, Barcelona, Barral Editores, 1971.
- Villanueva, D., *Estructura y Tiempo Reducido en la Novela*, Valencia, Editorial Bello, 1977.
- VV. AA., *Nueve Asedios a García Márquez*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1972.



37 Gabriel, *op. cit.*, pág. 54.(Introducción).



Prácticas

PROXECTO CICLOTURISTA DO CAMIÑO DESANTIAGO

Diego Rojo Garrido
 Instituto Francisco Barreras
 A Pobra do Caramiñal

1. XUSTIFICACIÓN DO PROXECTO

A experiencia que imos narrar naceu gracias á ilusión dun grupo de profesores e alumnos dos institutos Macías O Namorado de Padrón (curso 1995/96) e Francisco Barreras da Pobra do Caramiñal (curso 1996/97). Consistiu na realización do traxecto do Camiño Francés que vai desde León a Santiago de Compostela en bicicletas de montaña.

As razóns fundamentais da posta en marcha desta actividade foron propoñerlle ó alumnado unha práctica radicalmente diferente ás que adoito se viñan facendo nos citados centros, e que se implicaran activamente na súa preparación e desenvolvemento como actores máis ca como espectadores.

Outra das razóns que xustifican a proposta radica en que desde a celebración do Xacobeo 93, o Camiño de Santiago vén cobrando unha sona e un interese mundial. Segundo a orde do 9 de decembro de 1992, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, cómpre destacar en tódolos centros

docentes de Galicia a importancia que teñen os camiños de Santiago.

O Camiño non é só unha ruta de peregrinaxe, senón que ofrece tamén unha serie de atractivos para unha ampla diversidade de eidos. Esta particularidade pode entroncar directamente coa orientación interdisciplinar que a LOXSE lle pretende dar ó ensino integrándose no currículo de case calquera disciplina. Así pois, é recomendable involucrar varios seminarios que dean unha visión máis ampla sobre o aproveitamento da actividade. Neste proxecto participaron, dun ou doutro xeito, os de Educación Física, Lingua galega, Debuxo, Xeografía e Historia. Non estaría de máis que, así mesmo, estivesen implicados o de Relixión e o de Ciencias.

Optamos por face-lo Camiño en bicicleta e non a pé, como tradicionalmente se vén realizando, polo maior atractivo que presenta. Ademais, andando non era doado organizar unha actividade que durase máis de oito ou nove días e conseguir, neste tempo, apreciar grandes cambios paisaxísticos, culturais e xeográficos, etc. E así foi como xurdiu a idea de partir desde León e en bicicleta.

O ciclismo é unha actividade que ofrece unha variada gama de atractivos desde moi diferentes puntos de vista. Deixando á marxe o ámbito da competición, (desgraciadamente o máis elitista e remarcado polos medios de comunicación) diremos que:

Como actividade *recreativa*:

- Proporciona pracer polo movemento.
- Proporciona a posibilidade dunha relación social espontánea.
- Permite a participación de todo o mundo, sen distinción de idade, condición física, sexo, etc.
- Pon o individuo en contacto coa natureza e, ademais, non é contaminante.
- Ofrece múltiples posibilidades como práctica deportiva.

Como actividade *educativa*:

- É un excelente medio de traballo da condición física.
- Ofrece sensacións e percepcións distintas a outras prácticas deportivas.
- Permite traballa-las destrezas motrices.
- É un bo medio de educación vial.

Como actividade *hixiénica*:

- Adapta e mellora o sistema cardiovascular e respiratorio.
- Non repercute negativamente sobre as articulacións.
- Permite axusta-lo nivel do propio esforzo.

Como actividade *utilitaria*:

- É un vehículo accesible.
- É un bo medio de transporte turístico.
- É fácil de manter e reparar.
- Contribúe a mellora-los problemas derivados do tráfico e a diminuí-lo ruído e a contaminación.
- Dota o usuario de autonomía e, nalgúns casos, de maior velocidade de transporte.

2. CONTIDOS QUE SE VAN DESENVOLVER

O Camiño permítenos trata-los máis variados contidos e, como xa dixemos, relacionalos cunha gran diversidade de materias.

FETOS, CONCEPTOS E PRINCIPIOS

- O papel do Camiño de Santiago como difusor da arte románica en particular e da cultura en xeral.
- A bicicleta de montaña: conceptos técnicos xerais, mecánica.
- As zonas xeográficas e a súa economía, cultura, historia, costumes, flora e fauna.
- A lingua galega e as súas variantes: o galego do Bierzo, do Cebreiro, da Terra Cha, etc. (véxase punto 5).

PROCEDIMENTOS

- Realización do itinerario en bicicleta.
- Percorridos culturais por algunhas cidades e vilas (León, Astorga, Ponferrada...).



Detalle da fachada sur de San Isidoro de León, onde comezou a nosa travesía.

- Explicacións puntuais en lugares de interese histórico, monumental, paisaxístico...

- Traballo escrito nun caderno do alumno.

VALORES, ACTITUDES E NORMAS

- Valoración e respecto das identidades culturais.
- Respecto do medio natural.
- Fomento do espírito de cooperación e solidariedade entre os participantes.
- Promoción da independencia do alumno en relación con actividades cotiás como limpar e ordena-lo seu cuarto e pertenzas, prepara-la súa comida...
- Mellora do autoconecemento en relación co nivel da propia condición física e as súas posibilidades.
- Fomento do espírito de traballo e de sacrificio.

3. DESENVOLVEMENTO DA ACTIVIDADE: FASE PREVIA

A) ITINERARIO E DATAS

O número de días necesarios para realiza-la viaxe depende da cantidade de quilómetros ó día que o grupo estea disposto a percorrer. Consideramos que unha boa media está entre 7-9 días de tempo facendo ó redor dos cincuenta quilómetros diarios.

As datas que nós consideramos ideais son os días despois da Semana Santa, por ser comezo de avaliación e non romper demasiado o ritmo escolar. Ademais, os días son máis longos ca no

pleno inverno e as temperaturas, máis suaves.

O itinerario que seguimos en 1997 foi o seguinte:

1ª etapa: Santiago de Compostela – León (en tren) – Villadangos del Páramo.

2ª etapa: Villadangos – Rabanal del Camino.

3ª etapa: Rabanal – Villafranca.

4ª etapa: Villafranca – Triacastela.

5ª etapa: Triacastela – Portomarín.

6ª etapa: Portomarín – Palas de Rei.

7ª etapa: Palas de Rei – Arca.

8ª etapa: Arca- Santiago- Padrón.

9ª etapa: Padrón – A Pobra do Caramiñal.

A medida de quilómetros non superou os cincuenta por etapa. A primeira vista poden parecer moi poucos, pero deste xeito queda máis tempo para realizar actividades complementarias e visitas. Convén levar, para este efecto, guías e mapas das zonas polas que imos pasar.

É moi importante ter en conta a capacidade, a dotación e a situación dos albergues para a distribución das etapas, ver de qué servicios dispoñemos na zona, qué interese cultural nos ofrece, etc.

B) ACTIVIDADES PREPARATORIAS

Ademais das reunións formativas e de tódalas xestións que sexa necesario facer para organiza-la viaxe, é moi útil

realizar algunha saída cos participantes. Isto permítenos coñecelos mellor, establecer un número ideal (recomendamos un grupo entre 15 e 25), comproba-lo estado das bicicletas, a forma física dos participantes e outros detalles de interese.

Estas marchas previas deberían ter unha duración similar á das etapas que vaíamos realizar no Camiño. Así mesmo, recomendamos levar a cabo unha etapa dunha fin de semana completa no mesmo réxime que imos vivir logo para ver cómo se desenvolve e cómo se organiza o alumnado nas diferentes facetas da actividade.

C) SEGURIDADE

Circular en bicicleta cun grupo duns vinte alumnos polo monte e pola estrada pode supoñer nalgún momento situacións de perigo que cómpre evitar ou, cando menos, prever.

Nas actividades preparatorias convén deixar ben claras as normas de comportamento viario que se observarán durante a viaxe: evitar circular en paralelo nas estradas, respecta-la sinalización, mante-la distancia de seguridade no monte, non adiantar nunca ó profesor ou profesora que vaia de guía, rodar en grupo compacto, etc.

As bicicletas deberán ir ben revisadas xa que as someteremos a unha dura proba.

Levaremos unha lista dos participantes na que consten os datos dos

alumnos, así como a fotocopia da cartilla da Seguridade Social da familia.

Convén dispor dun medio de conexión co coche de apoio (teléfono móbil, por exemplo), ou, polo menos, concertar ó longo da etapa puntos de reunión nas zonas onde o camiño coincida coa estrada.

Haberá unha xenerosa caixa de urxencias no furgón, xa que nalgunhas etapas non dispoñemos dun centro sanitario ou dunha farmacia preto. Ademais, algún dos monitores pode levar algún material sanitario na bicicleta para urxencias.

Por último, realizaremos, de non o ter concertado o instituto, un seguro colectivo que cubra, ademais dos accidentes, a responsabilidade civil e os danos a terceiros ante posibles desperfectos ou danos materiais que poidamos ocasionar durante a viaxe.

D) TRANSPORTE

O medio de transporte ideal para desprazarse ata León é o tren, tanto polo prezo como pola comodidade. Desgraciadamente RENFE non ofrece a posibilidade de envía-las bicicletas, así que deberemos buscar outro xeito de facelo. Podemos facturalas a través dunha empresa de mercadorías, ou ben transportalas nun furgón de apoio con capacidade abonda.

O vehículo de apoio debe se-lo suficientemente amplo como para que entre toda a equipaxe, as provisións, unha bicicleta de reposto, a caixa de

urxencias, as ferramentas, unha ou dúas persoas ademais do conductor, e espacio baleiro para que se algún participante se manca, se esgota ou ten unha avaría non solventable no momento, poida rematala etapa nel.

E) EQUIPAXE E FERRAMENTAS

Aínda que é bastante persoal, aconsellamos non se exceder demasiado neste apartado para non limita-lo espacio do vehículo de apoio:

Bicicleta: *culotte* (2), luvas, casco, calzado ríxido e de reposto, bomba a bidón, lentes de sol.

Varios: documentación, papel e bolígrafo, cámara de fotos.

Cociña: avituallamento (mellor en grupo), prato e cunca, garfo, culler, coite-lo, pano de cociña.

Hixiene persoal: cepillo e pasta de dentes, xel/champú, toalla e chancletas de baño, peite, leite solar e hidratante, xabón de lava-la roupa.

Persoal: chándal, calcetíns e camisetas (igual ó número de días máis un ou dous), xersei de abrigo ou cazadora, calzado de descanso (deportivo), gorro, luvas, saco de durmir, esteira.

En previsión de posibles picadas, cada ciclista levará na bicicleta unha cámara de reposto, unha caixa de parches e un xogo de desmontables; cada participante ha de cambiar e parchear un pneumático para frear o menos posible a marcha do grupo.

Pode ser interesante dar unhas clases de mecánica nas marchas previas e, durante o propio Camiño, facer tódolos días unha pequena rolda de reparacións. Para isto levarémo-lo seguinte material na caixa de ferramentas: xogo de chaves fixas, xogo de chaves hexagonais, chave de radios, chave inglesa, chaves de conos, extractor de piñón e reposto, desaparafusadores, tronzacadeas, alicates, radios de diversas medidas, cámaras de reposto, parches e desmontables, cables de cambio e freo, cinta illante, parafusos varios, zapatas de freo de reposto, aceiteira e fías de algodón.

F) ALOXAMENTO E MANUTENCIÓN

Unha das vantaxes que ofrece o Camiño de Santiago é a existencia dunha rede de albergues gratuítos, ou moi baratos, que facilitan a pasada da noite. Sen embargo convén, antes de chegar a eles, asegurarse de que non estean ocupados, xa que non é posible reservar prazas. Na maioría deles tamén podemos cociñar, ducharnos e lava-la roupa. Simplemente convén observar unha conducta respectuosa cos edificios e cos peregrinos cos que poidamos compartilo aloxamento, así como cos seus horarios.

No tocante á alimentación, propomos que sexan os alumnos os encargados da elaboración das comidas, por considerarmos isto máis educativo có feito de facelo en establecementos públicos. Ademais, nalgunhas etapas dormiremos en poboacións nas que non atoparemos ningún servizo deste tipo. Os menús serán abundantes e ricos, sobre todo, en hidratos de carbono. Non está

de máis levar un pequeno forniño portátil por se nalgún dos albergues non funcionan as cociñas. A comida farase aproveitando un dos numerosos descansos que efectuaremos en ruta e será misión dos ocupantes da furgoneta. Consistirá en bocadillos e froita.

G) O CADERNO DE TRABAJO

En colaboración cos diferentes departamentos, preparamos un pequeno caderno de traballo para distribuír entre os alumnos no que figuraban os seguintes datos:

- Recomendacións prácticas sobre comportamento vial.
- Equipaxe aconsellable.
- Información sobre a viaxe, itinerario, quilómetros, puntos de interese para visitar...
- Fichas de traballo:
 - Actividades de tipo lingüístico para desenvolver.
 - Datos e preguntas sobre diversos temas relacionados coa arte, a historia, a xeografía...
 - Consellos sobre estiramentos e queceamento previos e posteriores á actividade.
 - Notas de viaxe.

Resulta moi gratificante aproveitar a chegada ó albergue e, logo de descansar un anaco ou despois da cea, buscar un oco para facela posta en común das impresións do día, os lugares percorri-

dos ou comentarios sobre a seguinte etapa. Convén, para isto, non chegar á noite moi cansos, polo que non será recomendable facer demasiado longas as etapas. Destas xuntanzas podemos tirar información moi interesante para facermos unha avaliación sobre o aproveitamento da actividade.

H) ORZAMENTO

Varía en función do número de participantes, do lugar de partida, do custo do vehículo de apoio, etc. O financiamento da viaxe pode provir de contribucións do propio centro, dos participantes, do concello...

Deberanse ter en conta, a modo de orientación, os seguintes conceptos: viaxe en tren, envío das bicicletas (no caso de utilizar empresa de transporte), aluguer do vehículo de apoio, combustible, ferramentas e repostos, caixa de urxencias, fotocopias, cartas, imprevistos, manutención, aloxamentos (a maioría dos albergues son gratuítos, pero non todos).

4. DURANTEA VIAXE: UN DÍA NO CAMIÑO

A modo de exemplo práctico, describímo-lo horario e as actividades efectuadas nun día da ruta elixida. Trátase do que discorre entre Rabanal del Camino e Villafranca.

08:00.- Erguerse, aseo, almorzo, recollida de equipaxes.

09:00.- Limpeza do albergue, revisión de bicicletas. Deixamos todo tal



Rabanal del Camino. Torre da igrexa maior.

como o atopamos, dámo-los últimos toques ás nosas máquinas e despedímonos de Rabanal.

10:00.- Saída cara á Cruz de Ferro. A subida, aínda que relativamente curta, é dura e farémola de vagar.

10:45.- Alto e reagrupamento en Foncebadón, vila semiabandonada e en proceso de reconstrucción. Só vive unha anciá de máis de oitenta anos. Moitas das casas están sendo compradas por persoas que buscan un recuncho de tranquilidade. De seguro a atoparán aquí.

11:30.- Chegada á Cruz de Ferro, cota máxima de todo o Camiño de Santiago. Botámo-la tradicional pedra no milladoiro á dereita da estrada, para deixarmos constancia do noso paso polo lugar. Baixada cara a Molinaseca, con parada en Manjarín e no Acebo.

12:45.- Desviámonos uns tres quilómetros do Camiño para achegármonos ata Compludo e visita-la ferrería do século VI, rehabilitada e en funcionamento. (Os domingos só abre ata as tres da tarde).

14:00.- Despois de visitar Compludo e volver ó Acebo, salvando os empinados tres quilómetros que os separan (a volta é costa arriba), baixamos a Molinesca para xantar.

14:30.- Chegada a Molinesca, onde nos agarda a furgoneta co xantar. Tempo libre ata as 16:00, hora á que partiremos cara a Ponferrada. Nesta vila podemos atopar lembranzas da súa máis célebre filla, dona Urraca.

16:30.- Estamos en Ponferrada. O Camiño pasa xusto por fronte do Castelo dos Templarios, e aproveitamos para velo. Saída cara a Cacabelos.

17:30.- Parada en Cacabelos. Nun coñecido mesón, como é sabido por

tódolos peregrinos, somos invitados a un viño e a un anaco de empanada.

19:00.- Chegada ó albergue de Villafranca. Revisámo-las bicicletas para evitar que pola mañá se acumule o choio. Despois, prepáranse as cousas de durmir e aseámonos para cearmos frescos e relaxados.

21:00.- Cea. Posta en común dos acontecementos do día e anotacións no caderno de traballo da viaxe. Ata a hora de deitarse aínda queda tempo para dar un pequeno paseo pola vila.

00:00.- Boas noites.

5. ACTIVIDADES DE TIPO LINGÜÍSTICO

Aproveitando que a ruta comeza en León e discorre catro días fóra da nosa comunidade, propuxemos unhas actividades de tipo lingüístico-dialectal centradas nas localidades de fala galega da comarca do Bierzo para logo confrontalas coas falas fronteirizas da provincia de Lugo.

As actividades propostas teñen como obxectivo fundamental poñer de manifesto o feito de que os idiomas non teñen por qué deterse en fronteiras administrativas e políticas establecidas, senón que poden traspasalas.

Aspectos lingüísticos que se poden investigar e anotar:

- Repara en cómo se fan os plurais das palabras agudas rematadas en *-n* (*pantalón, camión*) en ámbalas zonas.

- Fíxate no xeito en que se realizan as palabras en *-iño* (*camiño*, *padriño*).
- Comproba se existen palabras co *f* inicial propio do galego, como *facer*, *farina*, e outras.
- Repara en se se empregan palabras que leven os ditongos *ei* e *ou* cando estes aparecen no noso idioma (*primeiro*, *touro*).
- Investiga se usan palabras como *chuva*, *chover*, *cheirar*, *chamar* ou *chan*.
- Fíxate na maneira en que realizan as palabras *ano* e *pano* e outras do mesmo tipo.
- Anota calquera palabra ou expresión que recoñezas como galega aínda que non se axuste a ningún dos exercicios propostos anteriormente, en especial aquelas que descoñezas e resulten novas para ti.
- Se escoitas algunha historia, lenda, cantiga ou calquera outra mostra de literatura popular, toma nota dela.

6. CONCLUSÓNS

Resulta complexo intentar avaliar dun xeito resumido unha actividade tan completa e, ó mesmo tempo, tan complexa. De tódolos xeitos, máis que facelo en función dunha concepción tradicional, como conceptos ou contidos (datos) asimilados polos participantes, tivemos en conta aspectos máis amplos e significativos. Deste xeito centrámola cuestión en:

- Funcionamento dos aspectos de tipo organizativo:

- Cumprimento do itinerario establecido: quilómetros diarios, tempo...
- Axeitamento do percorrido ó nivel dos participantes.
- Solución dos distintos imprevistos, ou non (e o porqué).
- Alimentación e dieta axeitada ó gasto enerxético requirido; etc.
- Observación doutros parámetros de carácter actitudinal:
- Harmonía e comunicación entre tódolos participantes.
- Colaboración nas tarefas cotiás: descarga-la equipaxe, manter ordenado e limpo o albergue, facer ou compartila comida...
- Preocuparse polo mantemento da bicicleta e axuda-los demais nesta tarefa.
- Amosar interese e curiosidade polas visitas, as explicacións puntuais, polo descubrimento do medio...
- Utiliza-lo caderno de traballo, etc.

Esta análise do desenvolvemento e obxectivos acadados durante a viaxe debe facerse tanto individual como colectivamente, tanto durante como ó remate desta.

Resulta sumamente interesante, despois da chegada á praza do Obradoiro, nun momento libre, propoñela redacción por escrito dun resumo das impresións sobre a actividade e as cousas que nela aconteceron, e realizar unha xuntanza días máis tarde no centro para entregalas e facer unha posta en



Peregrinos descansando a carón das súas bicicletas no Cebreiro.

común. Propoñemos, pois, xunta-las impresións do alumnado á memoria final que se elabore ó remate da actividade.

Nós obtivemos impresións tan variadas como as seguintes, aquí resumi-das:

- Para uns a viaxe foi simplemente unha marcha de carácter deportivo, un pouco máis dura do normal.
- Para outros, o que ía ser simplemente unha excursión do centro converteu-se nunha das experiencias máis belas da súa vida.
- Houbo quen protestou por todo: desde o trazado do percorrido (chegando a suxerir que se debería ir máis tempo pola estrada para evitar tanta costa arriba), ata a calidade das instalacións.
- Alguén considerou que tiña sido un xeito inusual de descubrir aspectos da súa personalidade, ou dos compañeiros e compañeiras, que nin sequer sospeitaba.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE O CAMIÑO

- Alonso, Juanjo, *El Camino de Santiago en mountain bike*, Madrid, Tutor, 1992.
- Bravo Lozano, M., *Guía práctica del peregrino*, León, Everest, 1995.
- Pousa, X. R., e X. Lobato, *El Camino de Santiago*, A Coruña, La Voz de Galicia, 1992.
- VV. AA., "El año de Santiago", en *Suplemento Semanal*, nº 271, 3 de xaneiro, Madrid, Taller de Editores, 1993.
- VV. AA., *El Camino de Santiago a pie*, Madrid, El País Aguilar, 1994.

SISTEMAS DE POSICIONAMENTO GLOBAL

Xesús Pablo González Vázquez
Universidade de Santiago
Campus de Lugo

1. INTRODUCCIÓN

O home tivo dende sempre a necesidade de coñecer a súa posición na Terra. A topografía clásica, como ciencia que se encarga do estudio do terreo, viña resolvendo esta cuestión co establecemento dunhas bases ou puntos de coordenadas coñecidas, a chamada Rede Xeodésica, e posteriormente, mediante instrumentos topográficos que se situaban con respecto a esa rede. Na actualidade, gracias á evolución da tecnoloxía, existen sistemas de posicionamento que non dependen de ningunha rede de puntos.

Os sistemas de posicionamento global (GPS) permiten precisar posicións en calquera lugar do globo e facilitan, ademais, a posibilidade de introducir datos asociados a cada punto do espacio.

O GPS pode existir como tal gracias ó Departamento de Defensa dos Estados Unidos de América, que nos facilita á súa infraestrutura para tomar calquera dato en calquera lugar do planeta, a calquera hora e con calquera condición

meteorolóxica, polo que se acadan precisións asombrosas.

2. EVOLUCIÓN E TENDENCIAS DOS SISTEMAS GPS

2.1 FUNCIONAMENTO DOS GPS

Os sistemas de posicionamento global empregan unha constelación de satélites chamada NAVSTAR. Esta constelación, formada por 24 satélites, xira ó redor da Terra a unha altura aproximada de 20.000 quilómetros, transmitindo sinais que son recibidos polos receptores GPS na Terra. Estes receptores miden a distancia entre eles e os satélites e así poden calcular a súa posición en calquera lugar.

Agora ben, o Departamento de Defensa dos EUA ten fins estritamente militares, e para evitar que calquera usuario consiga as súas precisións introducen 'erros' nos sinais enviados que, en principio, soamente eles poden descodificar.

Este erro inducido, engadido a pequenos erros naturais como son o efecto da ionosfera e a troposfera no

sinal, erros no receptor, etc., fan que un receptor manual GPS acade unha precisión de arredor dos 80 metros.

2.2 GPS DIFERENCIAL

Para evita-los erros inducidos, así como os naturais, desenvolveuse o GPS diferencial, ou tamén chamado DGPS. A solución é sinxela: sitúase un receptor estacionario, encargado unicamente de medi-los tempos enviados polos satélites nos seus sinais. Mentres este receptor recibe datos, podemos traballar con outro receptor de xeito normal.

Unha vez rematado o traballo no campo, podemos procesar conxuntamente, coa axuda dun programa infor-

mático axeitado. Ó ter datos de dous aparellos —un deles fixo e, polo tanto, con coordenadas definidas—, o programa pode estima-los erros cometidos sobre o primeiro receptor (fixo) e aplicar-lle-las correccións correspondentes ós datos do receptor móbil. O posproceso pode dar como resultado precisións centimétricas (ata 10 cm) e incluso, dependendo do tempo de medición en cada punto, precisións milimétricas (ata 1 cm).

2.3 GPS EN TEMPO REAL

O seguinte paso na evolución dos sistemas GPS parece lóxico: elimina-la fase de posproceso e acadar no campo as precisións antes comentadas de, como máximo, 10 centímetros.



Situacións das cinco estacións que conforman o segmento terra do sistema GPS.

De novo a solución é sinxela. Adáptase un emisor de radio en FM a un receptor GPS que permanecerá fixo no campo. Ó equipo GPS móbil encáixaselle un receptor de FM e un potente ordenador cun *software* de proceso de datos. Deste xeito están os dous equipos comunicados e procesando datos á vez, polo que se pode traballar no campo en tempo real con precisión centimétrica.

Este sistema ten os seus inconvenientes:

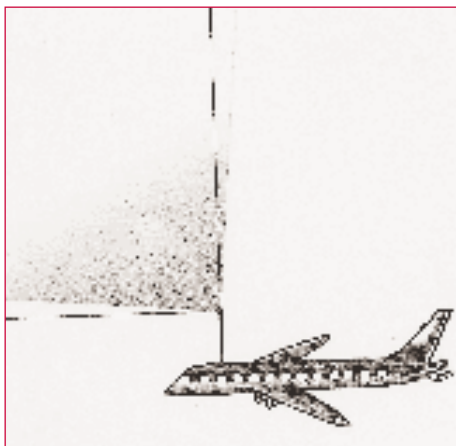
- ter que levar dous equipos pesados durante o traballo,
- abandonar temporalmente un equipo no campo,
- etc.

A solución está en marcha. Neste momento estase a estender por España unha rede de receptores fixos, chamados bases comunitarias, ás que teñen acceso tódolos usuarios de GPS. Deste xeito, despois de face-lo traballo de campo, e xa no gabinete, pídense os datos das horas nas que se fixeron as medicións á base comunitaria máis próxima para poder posprocesar.

A Universidade de Santiago de Compostela ten na Escola Politécnica Superior de Lugo unha base estática GPS a cargo dos profesores de Topografía. Esta base é a única na provincia de Lugo, e mesmo na Comunidade galega, que permite a descarga dos arquivos de corrección diferencial mediante módem ou mesmo a través de INTERNET.

De tódolos xeitos, hoxe en día non se pode traballar en Galicia en tempo real. Experiencias noutros lugares (Estados Unidos e Cataluña) amosan un xeito de traballo en tempo real sinxelo e ó alcance de todo o mundo. Nestes casos as bases comunitarias funcionan a maiores como emisoras de radio nunha frecuencia de FM determinada, de forma que a mensaxe do receptor estático da base está no aire, e non hai máis que sintonizala frecuencia axeitada para poder traballar no campo en tempo real. Nos casos antes mencionados, as emisoras de GPS pertencen a organismos públicos para garanti-lo acceso libre a estes datos.

3. APLICACIÓNS DOS SISTEMAS GPS

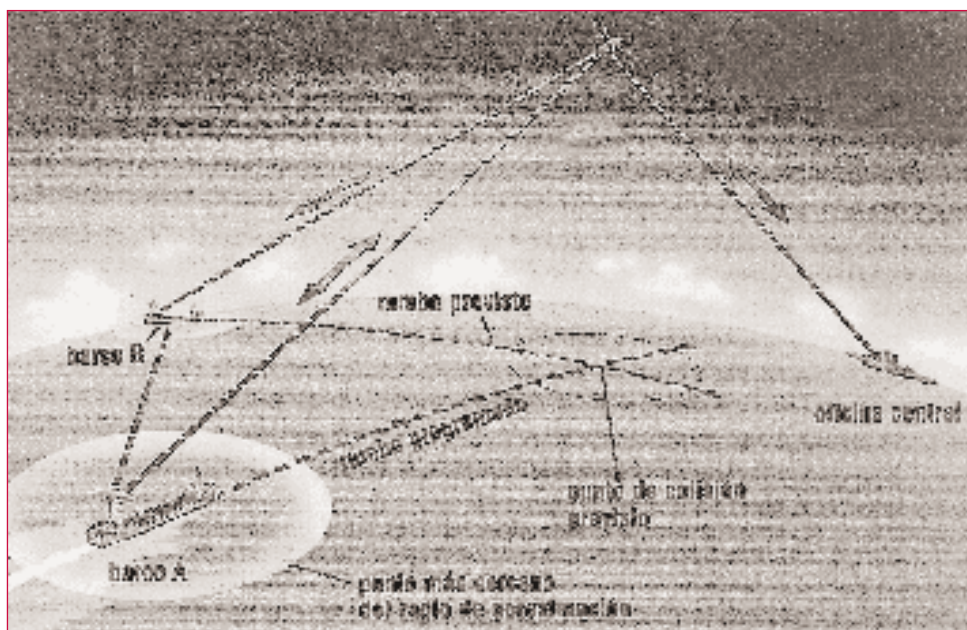


Nun avión a antena do sistema GPS colócase no alto da fuselaxe para recolle-los sinais que entren no ángulo recto desprazado cinco graos sobre o horizonte do avión.

Os sistemas GPS teñen multitude de aplicacións. A máis salientable é a elaboración de cartografías dixitais ou Sistemas de Información Xeográfica, practicamente imposibles de realizar sen a axuda do GPS.

Outras aplicacións son:

- Servizos contra incendios. O GPS permite non só saber onde está o lume, senón onde están os puntos de auga máis próximos a este, as brigadas, os vehículos, o apoio aéreo, o avance da fronte..., todo isto coordinado en tempo real dende unha central única.
- Agricultura e forestal. Parcelas, propietarios, lindes, etc. Mapas de cultivos, mapas de demanda de fertilizantes, repoboacións, montes tratados, plans de xestión...
- Axuda á navegación. Está claro que un GPS básico é máis que suficiente para navegar polo mar, tendo en conta que na aproximación á terra cada barco debe contactar coa emisora do porto para os achegamentos precisos.
- Control de flotas de calquera tipo de vehículos: mensaxería, emerxencias, etc., xa que nos permite



O GPS é un dos principais sistemas de navegación por satélite. Emprega dezaoto satélites artificiais orbitando a Terra. Esquema do seu funcionamento.

conoce-la su posición en cualquier
momento para actuar según las cir-
cunstancias.

- Trabajos topográficos, actualización de las redes geodésicas, etc.



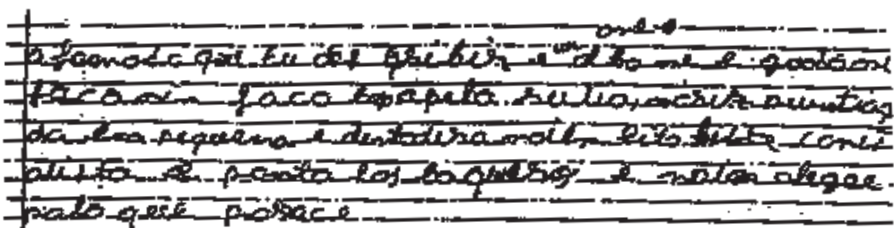
AXUDA A UN ESCOLAR DO ESO CON DIFICULTADES NA LINGUAXE ESCRITA

José R. Negro Varela
Andrés Suárez Yáñez
Universidade de Santiago
de Compostela

1. VISIÓN XERAL DO CASO

Nunha aula de 3º de ESO, nas primeiras semanas do curso, o profesor de Lingua galega detecta que un dos seus

alumnos escribe moi mal. Observa a presenza na súa escrita de fragmentacións de palabras, unións incorrectas, unha grafía ilexible... Como mostra das dificultades, pódenos valer a seguinte:



O caso é presentado ó resto do profesorado do curso que, despois de estudialo, llo comunica á dirección do Instituto. Esta remíttello á Inspección educativa, quen pon en contacto con este centro a persoa encargada do proxecto de orientación dun instituto próximo, xa que non existía o dito servizo no centro onde se produciu o caso. Esta persoa solicitou a axuda dun dos autores deste traballo.

Decidiuse intervir coa finalidade de corrixi-las graves deficiencias obser-

vadas e coa motivación engadida da sospeita de que este tipo de casos non son algo illado. Neste sentido, non debemos esquecer que a extensión da idade de escolarización obrigatoria ata os dezaseis anos fai que os profesores de educación secundaria se atopen agora con casos semellantes ó que presentamos, que antes quedaban nunha anterior etapa do proceso educativo.

Neste traballo expónse a axuda prestada a Carlos (nome finxido do alumno, que empregamos para mante-lo

seu anonimato): o punto de partida, as decisións organizativas, os obxectivos e as actuacións do programa, os resultados e unha serie de reflexións.

2. O PUNTO DE PARTIDA E ALGUNHAS REFLEXIÓN

Resumimos a continuación os datos cos que contabamos sobre Carlos á hora de comezarmos a traballar no caso.

Carlos realiza toda a escolaridade da EXB no colexio da mesma vila onde está o instituto ó que agora asiste. No primeiro ciclo repite curso e despois de tres anos académicos obtén a cualificación de 'suficiente'. No ciclo medio volve repetir curso. O nivel máis alto no que logra unha cualificación global positiva ('suficiente') é 6º de EXB.

No primeiro trimestre de 3º de EXB, é enviado por primeira vez ó gabinete psicopedagóxico da zona que lle corresponde. Carlos conta xa con nove anos e medio. O informe psicopedagóxico emitido, dunha extensión de páxina e media, amosa unha avaliación diagnóstica predominantemente psicométrica: Carlos ten unha eficiencia intelectual normal; debe ser examinado por un neurólogo, para ver se a súa desorganización perceptiva se puidera deber a unha lesión cerebral. Existe a presenza nos protocolos de dificultades emocionais e de impulsividade; é importante non o presionar ata que adquira a madurez mínima necesaria para comeza-la aprendizaxe sistemática da lectura e da aritmética.

Dous anos máis tarde, o mesmo gabinete emite un segundo informe psicopedagóxico. Aplícanlle de novo catro dos seis tests administrados na primeira ocasión. Do seu contido chama a atención que non hai referencia ningunha ás súas dificultades perceptivas (seguramente porque unha das probas suprimidas foi o desenvolvemento perceptivo de Frostig); a intelixencia xeral resulta ser agora inferior á media. Conclúese que o baixo rendemento escolar é debido a un atraso madurativo, sobre todo a unha mala lateralización (na primeira avaliación non se atopa mención ningunha a isto). As actividades recomendadas para accelera-lo desenvolvemento deste escolar de once anos e medio son basicamente de natureza psicomotora.

O terceiro informe, de 'seguimento', é emitido un ano máis tarde. Novamente se lle aplica o WISC. O informe contén un claro erro: afírmase que o cociente de intelixencia de Carlos é de 85, pero na folla do perfil que se axunta consta: CI (verbal), 89; CI (manipulativo), 100; CI (escala), 100. Agora insístese nos problemas de atención e discriminación visual do alumno e non se fala das dificultades de lateralización.

Á vista de toda esta información, cremos conveniente realizar unha serie de reflexións:

– Nos inicios da súa vida escolar tardouse tres cursos antes de pedi-la axuda do equipo da zona, malia que se está a observar que Carlos non responde á actuación pedagóxica do centro. Isto é,

non se toman do modo máis rápido posible as medidas oportunas.

– Na avaliación diagnóstica non hai referencia ningunha nin á linguaxe oral de Carlos nin ó seu historial lingüístico, nin ós seus puntos fortes. Tampouco non hai un estudio serio do seu contexto familiar, comunicativo, evolutivo, médico, nin escolar; as súas dificultades de lectoescritura non aparecen suficientemente especificadas...

A este respecto, puidemos recompillar unha serie de datos sobre Carlos que consideramos importantes para o coñecemento do caso e que, pensamos,



Manual de escritura ó dictado de 1893.

Ás veces os exercicios de escritura mostran graves deficiencias. Débese actuar o máis rápido posible coas medidas oportunas.

non deberon ser pasados por alto. Brevemente: Carlos nace nun país europeo de lingua anglosaxona, no seo dunha familia de emigrantes galegos; alí asiste durante un curso á gardería propiedade da empresa na que traballan os pais. Posteriormente é enviado cos seus avós a unha aldea de Galicia. Pasa unha tempada en Cataluña, cunha tía. Volve de novo a Galicia... ¡Como se pode prescindir desta información se en verdade pretendemos comprender a Carlos! Parece clara a secundariedade da información facilitada polos tests fronte a estoutra de carácter máis ecolóxico.

- Son preocupantes as contradicións que se advirten nos informes psicopedagóxicos —todos elaborados polo mesmo equipo—, así como no resto da documentación. A pesar de que a nai o nega, no informe do colexio de EXB dise que Carlos foi visto por un neurólogo. Nese informe, así como nos elaborados polos profesores do rapaz, afirmase que todo leva a supoñer que este é un caso “dun neno PROPIAMENTE DISLÉXICO” (con maiúsculas no orixinal). Isto contrasta cos informes psicopedagóxicos nos que non aparece tal etiqueta.

- Respecto a Carlos, non hai ningunha evidencia de que se deseñara e puxera en práctica un auténtico programa de recuperación.

- As orientacións que se dan para a intervención baséanse no concepto de ‘madureza para a lectura’, con exercicios de apresto de carácter psicomotor. ¡Cando Carlos ten nove anos dise que é importante non o presionar ata que

acade a madurez mínima necesaria para comeza-la aprendizaxe sistemática da lectura e da aritmética! O contraste é evidente coa orientación didáctica de 'centrarse nas tarefas de escribir e ler'.

- Na EXB, Carlos repite dous cursos. Polo nivel amosado no 3º curso do ESO, non semella que tal medida servira de moito. Isto lévanos a unha cuestión: ¿é atinado facer convivir con escolares máis pequenos durante tanto tempo a un escolar que supostamente posúe 'atraso madurativo'?

- Unha última reflexión fainos afirmar que en termos económicos rendibilidade dos recursos investidos en Carlos resulta moi baixa.

Con tódolos datos sinalados nas nosas mans, puidemos formularnos unha intervención dirixida á superación das obvias dificultades na escrita amosadas por Carlos. A seguir expoñémo-lo proceso de traballo resumidamente.

3. A AXUDA A CARLOS

3.1 ASPECTOS ORGANIZATIVOS

Tras detectármo-las dificultades do alumno, o profesor-titor solicitou o asesoramento dun profesional alleo ó centro, logo de varios trámites burocráticos. Entre os dous elaboramos un plan de traballo axeitado ó caso, que contou co visto e praxe dos pais e da dirección do instituto. Este plan coordinouse coa adaptación curricular individual recomendada polo equipo psicopedagóxico da zona.

O plan de traballo seguido con Carlos desenvolveuse en tres sesións de traballo semanais, fóra da aula-clase, executadas por un de nós como profesor-titor do escolar. As sesións eran programadas en bloques semanais. Despois de mandar os xoves por correo urgente o labor feito por Carlos e o plan de traballo da seguinte semana ó asesor, este remitía os seus comentarios tamén por correo urgente, que chegaban ó Instituto os luns. Neste sentido debemos lembralas excelentes posibilidades que ofrecen as novas tecnoloxías (Internet, por exemplo, que posibilita un asesoramento a distancia inmediato). Doutra banda, o contacto entre asesor e profesor-titor foi continuo por medio do teléfono, o correo e tamén en varias ocasións o propio asesor estivo presente nas sesións de traballo, co que se estableceu un contacto máis persoal.

No período das vacacións do verán propúxose un plan especial: Carlos traballou na súa casa seguindo as indicacións que se lle deron, e mantivo contacto connosco a través do correo urgente. Normalmente, Carlos enviaba o labor realizado e nós remitiámoslle as oportunas correccións e indicacións de cómo continuar. Ademais, debía cubrir unha folla de control na que indicaba o tempo dedicado e o horario mantido en cada sesión. Antes de inicia-las vacacións e o traballo, Carlos, os seus pais e nós asinamos un contrato no que nos comprometiamos dun xeito formal a cumprilo establecido de antemán. Para asegura-la motivación, incluíuse como reforzo un sistema de economía de fichas: dábanselle puntos a Carlos

polo labor desenvolvido na semana, e a cambio deses puntos podía obter unha serie de 'premios' acordados previamente cos pais. O resultado disto foi que Carlos chegou ó mes de setembro sen perde-lo hábito de traballo adquirido, e produciuse unha continuidade malia a ruptura estival do curso escolar.



O máis pequeno, Eloy Cabrera Capilla, 1981. A tarefa da educación é algo máis ca ensino.

3.2 OS OBJECTIVOS DO PROGRAMA E AS ACTUACIÓNS

Nunha primeira fase o obxectivo foi que Carlos aprendera a compoñer textos dunha oración, orixinais, lexibles, cunha exactitude ortográfica 'natural' e sen fragmentar nin unir palabras de modo indebido. Nunha fase posterior, que Carlos aprendera a compoñer textos de máis dunha oración, orixinais, lexibles, cohesionados, coherentes, estruturados, calibrados en función do seu destinatario...

Para a consecución do primeiro obxectivo partimos dun principio básico:

unha axeitada imbricación das facetas de autor e escribente no proceso da escritura. Carlos debía partir de oracións propias, polo que se decidiu que escribira na súa lingua habitual, o galego. Sen dúbida habíale ser ben máis sinxelo ó non ter que ir traducindo mentalmente para o castelán.

Partimos de textos dunha oración porque é unha unidade con significado e porque é unha unidade básica na escrita (sepárase por puntos); ó mesmo tempo, non é demasiado extensa, de modo que o número de posibles dificultades de Carlos se manteñen dentro dunha marxe limitada. Un texto longo, con moitos erros, pode resultar afogante.

Comezamos pola mellora dalgunhas grafías (*a, o, m, n*, os paos dos *p, t, b...*); pasamos máis adiante a fixarnos na correcta unión entre as letras dunha palabra, na separación entre palabras, a coida-la presentación deixando marxes, etc. Todo iso sabendo Carlos, antes de escribilas, qué conxunto de palabras formaban unha oración e cáles non. Mellora-la calidade da letra foi unha prioridade. Non intentamos cambia-lo modelo de letra de Carlos, o que quizais sería un erro xa que as melloras acadadas consumiron demasiadas enerxías. Nunca nos preocupou a ortografía 'arbitraria': o importante era que Carlos escribira e que se entendera o escrito (unha vez logrado isto xa se podería pasar a corrixi-la ortografía 'arbitraria').

Unha sesión típica partía dun ambiente distendido, iniciado cun breve diálogo, para centrarnos axiña no traballo.

A insistencia nos obxectivos da sesión levábanos á realización de numerosos borradores. A observación continua e a incorporación do observado na programación e no desenvolvemento das sesións seguintes foi unha pauta cotiá. Debíase anotar todo e para iso servíámonos dunha folia de programación-execución na que aparecían os obxectivos da sesión xunto ás actividades e as observacións oportunas (Suárez, 1996, 150).

Ó longo do traballo seguiu un ritmo lento. Non importaba volver unha e outra vez sobre o mesmo. A idea era que os pasos dados quedaran fixados, ben afianzados: non se trataba de ir ás présas, senón de facelo ben. Quizais unha das claves dos logros obtidos se deba a esa lentitude.

Unha vez que a composición de textos dunha oración acadou un nivel aceptable (na calidade da letra, na separación de palabras, etc.), pasamos a unha parte menos monótona e máis gratificante: a composición de textos de máis dunha oración. Chegados a este punto, as actividades axudaron a amosarlle a Carlos a súa capacidade para compoñer textos útiles e dunha certa beleza.

Para comezar, Carlos suxería unha oración a partir da cal o profesor-titor lle daba tres opcións de continuidade para que el averiguase cá delas iría ben, cá cadraría coa oración inicial. Nun principio eran textos moi sinxelos, para que apreciara a idea de continuidade. Máis adiante, Carlos pasou a compoñer textos de dúas oracións sen axuda de ninguén. O camiño quedaba aberto así á continui-

dade e a elaboración de textos máis complexos. Agora, o noso labor consistía en axudar a Carlos a buscar propósitos e temas para escribir, sempre aqueles que tiveran algo que ver coas súas preferencias, ou ben coa súa vida cotiá. Era importante que se decatara de que a escritura non se trata só dun feito académico: non só escribimos sobre a antiga Roma, os adxectivos ou a formación das rochas. Con esta idea, unha das tarefas máis motivadoras foi a das cartas breves e as notas (por exemplo, deixar unha nota ós pais na casa ou ó veterinario para que fora ver un animal). Pretendiamos con isto que Carlos se dera conta de que os escritos teñen propósito(s) e destinatario(s). Debía de escribir para alguén e ese alguén tiña que entender non só as diferentes grafías, senón tamén o conxunto, o que quería dicir. Os textos debían ser claros, coherentes, ter unha mensaxe correctamente expresada en función de cá fose o propósito do texto e quen fose o destinatario.

3.3 OS RESULTADOS

Existen varias razóns que nos poden levar á satisfacción respecto ó traballo desenvolvido, pero só dun xeito moderado. Ó noso entender, Carlos probablemente progresou máis nas aproximadamente 50 horas de execución do noso programa ca nos varios centos de horas pasadas nas clases de lingua ás que acudiu en toda a súa escolaridade anterior.

O avance acadado nas composicións realizadas por Carlos podémolo apreciar na seguinte mostra. No mes de abril propúxenlle a toda a clase de Carlos

(vinte escolares de terceiro do ESO) esta tarefa: “Imaxina que estás na casa e marcha a luz. Vas busca-lo electricista pero non está na casa. Déixalle unha nota para que veña arranxa-la avaría canto antes”.

As composicións foron puntuadas ás cegas, é dicir, os xuíces non sabían a quen pertencían; pedíuselles unha pun-

tuación global e impresionista. Sumando a puntuación dos tres xuíces, unicamente tres alumnos da clase acadaron unha puntuación máis alta cá de Carlos. A súa composición —lixeramente mutilada para asegura-lo anonimato— é a que a seguir se amosa:

Hola, kiko.

Son de . Como no estabas na casa, deixache esta nota para que veñas pronto arreglar a avaría canto antes. Van cable que fai cortocircuitos, e non me permite ter luz, agradéchoche que veñas canto antes, xa que é unha cousa urxente. Gracias pola tua atencion. un saludo de . Gracias.

4. REFLEXIÓN S DERRADEIRAS

Este traballo ten, segundo cremos, un interese básico ó non ser un caso illado. É, moi probablemente, un caso prototípico que ten que empezar a detectarse cada vez máis nas aulas de ensino secundario. No anterior sistema educativo, ó ensino medio só chegaban os ‘bos’; agora, coa obrigatoriedade do ensino ata os 16 anos, van ós centros de ensino secundario tódolos rapaces, os ‘bos’ e os ‘malos’. Aparecen así uns problemas ata o de agora inexistentes neses niveis.

A lexislación da Comunidade Autónoma de Galicia responsabiliza da

elaboración e desenvolvemento do reforzo educativo e das adaptacións curriculares ós profesores das materias nas que ten dificultades o escolar (orde do 6 de outubro de 1995). ¿Están preparados os profesores para isto? ¿Posúen unha actitude axeitada?

“Non todo vale”. Trátase de ter en conta unha suma de pequenas cousas (partir dunha teoría didáctica correcta, levar unha atención individualizada e sistemática, seguir un ritmo lento, etc.) para poder chegar a resultados esperanzadores. O que si resulta obvio é que non podemos continuar a facer máis do mesmo. Non podemos pretender que un

escolar avance só a poder de face-lo mesmo ca antes pero cos materiais dun curso anterior ó que lle corresponde pola súa idade. ¡Estas actividades xa as realizou o escolar e non deron resultado! O feito de que todos sabemos ler e escribir e de que estivesemos expostos a modelos de profesores durante moitos anos, pódenos levar a pensar que estamos capacitados para axudar a estes alumnos. Pero non é así: non podemos seguir repentindo modelos, porque non todo vale. Hai que ter unha sensibilidade especial para facer algo distinto.

A atención individualizada a certos escolares con necesidades especiais respecto á linguaxe escrita é, e continuará sendo, necesaria. Pero unha boa formación inicial dos profesores en didáctica da linguaxe escrita para os primeiros niveis pode evita-la aparición de moitas dificultades. Un mecanismo de formación continua excelente pode ser que en

cada centro un grupo de profesores traballe sistematicamente con algún caso, como o de Carlos, contando con asesores *ad hoc*. É un bo pretexto e un bo mecanismo para a reciclaxe.

BIBLIOGRAFÍA

Smith, B., *Through writing to reading*, Londres, Routledge, 1994.

Suárez, A., *Dificultades en el aprendizaje. Un modelo de diagnóstico e intervención*, Madrid, Santillana / Aula XXI, 1996.

— *A iniciación escolar á escritura/lectura. Diseño de programas adaptados á diversidade*, Vigo, Edicións Xerais (no prelo), 1998.





O pracer de ler
Literatura infantil e xuvenil

O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz
Delegación Provincial de Educación
Pontevedra



Título: *Animais de compañía*
Autor: M. Lourenzo González
Ilustracións: Enjamio
Colección: Demademora
Edita: Kalandraka Editora
Primeiros lectores

Unha das eivas que tradicionalmente se viñeron sinalando na oferta de libros en galego dirixidos ós primeiros lectores era a escaseza de álbums de produción propia. *Animais de compañía*, o libro que hoxe salientamos aquí, é unha boa mostra do que cómpre facer para que esa eiva deixe de existir.

A historia que se nos conta no libro é moi sinxela, case unha anécdota. Pero está narrada de forma versificada e cunha rima que explota a vertente humorística; apóiase, ademais, nun dos máis coñecidos xogos de palabras derivados das técnicas

surrealistas, como é a creación de palabras fantásticas a partir da segmentación doutras realmente existentes.

Este breve texto sèrvelle a Enjamio para recrea-la historia en imaxes sorprendentes e divertidas, que explotan tamén esa vertente surrealista insinuada nel. A peculiar proposta gráfica, con imaxes caricaturescas e cheas de expresividade, resoltas con técnicas mixtas que nos amosan un artista dono dos seus recursos, é digna de tódalas loanzas. Un álbum excelente.



A literatura de tradición oral (contos, lendas, adiviñas, cantigas, refráns...) ten a virtude de interesar ós lectores de calquera idade. Tamén ós máis novos, sempre que se lles presente en edicións axeitadas, como esta que comentamos aquí.

Adiviñas dirixese ós primeiros lectores. Os responsables da edición seleccionaron vinte adiviñas e puxeron nas mans de Maife Quesada a realización práctica do libro.

En cada dobre páxina atopámo-lo texto dunha adiviña, escrito con letra de corpo xeneroso e

Título: *Adiviñas*
Ilustracións: Maife Quesada
Colección: Montaña Encantada
Edita: Everest Galicia
 Primeiros lectores

unha grande ilustración en cor, case sempre cun enfoque cheo de humor, onde se proporcionan as pistas necesarias para que o lector atope a solución (por se for necesario, inclúense as respostas na páxina final). Para darlle un carácter unitario ó libro, tódalas ilustracións están protagonizadas pola mesma personaxe, unha nena que acaba sendo o eixe ó redor do que se articula o libro.

O traballo de Maife Quesada é excelente. Empregando un amplo abano de técnicas, constrúe unhas ilustracións atractivas e cheas de gracia, que por si soas xa xustifican a adquisición do libro.



Dende hai algún tempo, Bernardino Graña emprendeu un labor de recreación de determinados contos populares, coa intención declarada de recuperalos en versións axeitadas para os nenos e nenas do noso país. Entre elas, salienta *Rata linda de Compostela*, publicada hai algún tempo, unha marabilla dende calquera punto de vista. Agora, o autor ofrécenos *O quirico lambón*, onde recrea, nunha narración versificada, un dos máis clásicos contos populares de carácter acumulativo, *A voda do galo Quirico*.

Como é obvio, a gracia deste conto non reside só na historia senón no magnífico traballo de

Título: *O Quirico lambón*
Autor: Bernardino Graña
Colección: Merlín
Edita: Edicións Xerais de Galicia
 Primeiros lectores

recreación feito polo autor. Ó contala en versos rimados, con moito humor e con solucións orixinais e inesperadas, Bernardino Graña consegue unha versión idónea para ser lida en voz alta por unha persoa adulta, aínda que tamén é un libro axeitado para nenos e nenas que se enfronten de xeito autónomo ás súas primeiras lecturas.

O libro preséntase en letra manuscrita, con numerosas ilustracións a toda cor. Son debuxos cheos de gracia, onde se resolve moi ben a personificación dos diferentes animais e elementos que interveñen no conto, con solucións que reforzan e amplían o sentido do que conta o texto.



O título xa nos avisa de que estamos ante un libro que se inscribe nunha corrente amplamente representada na literatura infantil: a crítica dos tradicionais papeis de xénero, tan presentes no mundo adulto e, por extensión, no dos nenos e nenas.

A protagonista deste relato, María Xosé, é unha nena que ten moitas das afeccións e valores que comunmente se lle atribúen ós nenos: gústalle levar roupa cómoda e sen adornos, ama o deporte, é valente e arriscada (de maior, quere ser bombeira)...

Título: *¿Por que a María Xosé lle chaman Xosé Mari?*
Autor: Seve Calleja
Versión galega: Damián Villalaín
Ilustracións: Cristina Losantos
Colección: Bambán
Edita: Galaxia & Editores Asociados
 De 6 anos en diante

E tanto lle ten que, para burlarse dela, os compañeiros da clase lle chamen Xosé Mari.

A historia está contada con sinxeleza, coa intención declarada de axudar a elimina-las fronteiras entre os papeis asignados ós nenos e ás nenas. As ilustracións de Cristina Losantos, graciosas e cargadas de tenrura, fan un acertado retrato da protagonista, nunha proposta que recrea e amplía moitas facetas só suxeridas no texto.



Neste libro, Joan Manuel Gisbert rende unha explícita homenaxe a *Contos da taberna do Cervo Branco*, un dos máis famosos títulos de Arthur C. Clarke, un dos mestres do xénero de ciencia-ficción. Aquí tamén hai unha pousada, O Corzo Gris, onde se reúne xente para contar historias, que son as que acaban configurando o libro.

Os que se reúnen no Corzo Gris son tres ex astronautas (americano, ruso e chinés), que contan cadansúa historia. O engarzamento entre elas vén dado polo fillo do dono da pousada, que se agacha no cuarto para poder escoita-los relatos dos tres homes.

Título: *Historias secretas do espacio*
Autor: Joan Manuel Gisbert
Traducción: Xosé Luís Rivas Cruz
Ilustracións: Toni Garcés
Colección: Tucán
Edita: Edebé-Rodeira
 De 9 anos en diante

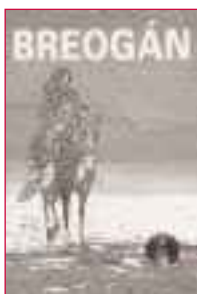
O lector, coma o neno oculto, asiste tamén á narración das tres historias, onde Gisbert desenvolve dous temas clásicos no eido da ciencia ficción: un planeta que ten vida propia, os estraños fenómenos que ocorren nun planeta solitario e a aparición dun raro obxecto dotado de propiedades extraordinarias.

Como xa é habitual nos libros deste autor, tamén aquí atopamos unhas historias moi ben construídas, que se len con gusto e conseguen manter en todo momento o interese do lector.



Cóntasenos neste libro a historia de Estanislaio, príncipe de Sofrovia, coroado rei do seu país ó face-los dezaioito anos, co nome de Tanis I o Mocos. Todo isto sería normal se non fose porque o príncipe Tanis xa hai tempo que adoptou os modos de vestir e de entende-lo mundo propios do movemento *punk*.

Nas primeiras semanas do seu reinado, os conflitos de Tanis cos seus conselleiros fanse cada vez máis fortes, pois que o príncipe desexa un país máis xusto e igualitario. E deciden que a única solución é elimina-lo rei, matándoo ou facéndoo pasar por tolo. Pero entón Tanis coñece a princesa Sildym



Aparece unha nova colección, “Mitos e Lendas”, no panorama dos libros dirixidos á mocidade. E fáino cun primeiro volume onde se recrea a vida dunha das nosas figuras míticas por excelencia: Breogán, o caudillo celta que, segundo a lenda, fundou un reino no territorio que hoxe chamamos Galicia.

Xabier Docampo, autor deste libro, foxe dun texto erudito, pero non desbota utilizar tódolos datos que puido atopar na tradición oral, tanto na galega coma na irlandesa. Deste xeito, atopámonos cunha narración que recrea os feitos recollidos nesas fontes, dándolles un aire novo que serve para que o

Título: *Tanis I o Mocos*
Autor: M. Lourenzo González
Ilustracións: Santiago Gutiérrez
Colección: Merlín
Edita: Edicións Xerais
 De 11 anos en diante

e, a partir de aí, os acontecementos collen un rumbo inesperado.

Trátase dunha novela moi ben construída, cun enfoque irónico e humorístico. O paradoxo dun príncipe con feitura de *punk* e, sobre todo, coa ideoloxía propia dese movemento, é un punto de partida que permite a creación de situacións cheas de humor, resoltas con moi bo tino. O autor aproveita estas situacións para facer unha crítica aceda do sistema capitalista, propoñendo, por boca de Tanis, solucións alternativas que teñen moito de utópicas, pero que axudan a poñer en cuestión o ordenamento en que se basea a sociedade de hoxe.

Título: *Breogán*
Autor: Xabier P. Docampo
Ilustracións: Pepe Carreiro
Colección: Mitos e Lendas
Edita: Edicións A Nosa Terra
 De 11 anos en diante

lector se achegue ó libro coma se escoitase todo por primeira vez.

O fío conductor que o autor utiliza é a figura de Nar, oitavo fillo de Breogán, que, xa vello, rememora os feitos protagonizados por Brath, o pai de Breogán, logo por este e, máis adiante, polo seu fillo Ith e os fillos de Mil, mantendo sempre o carácter épico das lendas.

O libro complétase cunhas ilustracións a toda cor de Pepe Carreiro, moi achegadas á técnica do cómic, que complementan eficazmente o contido do texto.



Título: *A rutina corsaria*
Autor: Jaureguizar
Colección: Fóra de Xogo
Edita: Edicións Xerais de Galicia
 De 14 anos en diante

O comezo desta novela é magnífico e atrapa o lector dende as primeiras páxinas. Expósito Vindeira, fareiro nunha pequena illa próxima a Ribadeo, está canso da vida rutineira que leva. Decide romper con todo e facerse pirata: cambia o seu nome polo de Capitán Thunderskin, arrasa cos alimentos do supermercado, contrata tres mariñeiros e, nunha noite de treboada, decide botarse ó mar tendo por barco a súa illa. E, para sorpresa de todos, a illa bota a navegar polo mar adiante.

Iníciase entón unha viaxe onde os tres navegantes vivirán toda clase de aventuras, dacabalo entre o soño e a fantasía, narradas sempre cunha gran dose de ironía e humor: viaxes polo mar do Arco Iris, encontro coas sereas, chegada á Terra das Mil Virxes, visita ó retiro dos vellos piratas...

Velaquí un libro que vén render unha especie de homenaxe paródica ás vellas novelas de piratas; unha homenaxe que se plasma a través dunha ferenza imaxinativa que lembra o Lewis Carroll das viaxes de *Alicia ó outro lado do espello*.



Título: *Reencontro*
Autor: Fred Uhlman
Traducción: Miguel Pérez Romero
Colección: Costa Oeste
Edita: Editorial Galaxia
 De 14 anos en diante

Velaquí un libro que merece ser salientado especialmente. A edición orixinal é de 1971, e hai que lle agradecer a Galaxia que nos ofrezca agora a tradución galega desta formidable novela.

A historia que se nos conta nela, aparentemente, é dunha gran sinxeleza. Nun colexio de Alemaña, en 1932, dous adolescentes coñécense e nace entre eles unha fonda amizade. Un é Hans, o fillo dun médico xudeu, e o outro é Konradin, pertencente a unha familia da máis vella nobreza alemana. A voz narradora é a de Hans, quen nos conta a historia nun longo *flash-back*, despois de fuxir da persecución nazi e pasar toda a súa vida nos Estados Unidos.

Aparentemente, no libro non hai máis ca iso. A crónica apaixonada da amizade (que conta coa oposición da familia de Konradin) e, como pano de fondo, o paulatino ascenso do nazismo na sociedade alemana, un ascenso que fai que todo remate por romper: Konradin pasa a formar parte das fileiras nazis e os pais de Hans vense na obriga de mandar a Hans ós Estados Unidos, para poder salva-la súa vida. Pero, como en toda gran novela, as palabras que lemos son só a parte visible dun iceberg, e por baixo delas latexan os grandes temas da vida humana: a grandeza, a dor, a crueldade ou a esperanza.



Título: *El canto de las ballenas*
Autor: Dyan Sheldon
Ilustracións: Gary Blythe
Edita: Kókinos
 De 7 anos en diante

Lili é unha nena que gusta das historias que lle conta a súa avoa. Unha delas é a referida ás baleas que chegaban ata a beiramar e, ás veces, cantaban para ela. O avó burlase, e di que todo iso son fantasías. Unha noite, Lili escoita en soños o canto das baleas. Ó día seguinte, vai ata o peirao e bota no mar unha flor, como agasallo para elas. Agarda alí todo o día, ata que, xa á noitiña, o avó vaina buscar. Pola noite, dende o seu cuarto, a nena escoita un ruído. Baixa correndo ó peirao, e entón Lili ve as baleas, saltando no mar e inundando a noite co seu canto.

El canto de las ballenas é un álbum merecedor de tódalas gabanzas que lle queiramos facer, onde texto e imaxe forman un todo indisociable. Se o texto, sinxelo e cun ton poético contido, é dunha gran fermosura, aínda o son máis as enormes ilustracións, resoltas cunha técnica que por veces lembra o estilo impresionista. Quizais o engado delas resida en que, sendo realistas, teñen un aire entre onírico e poético que as fai inesquecibles. Un álbum para tódalas idades, que entusiasmará tamén as persoas adultas que se acheguen a el.



Título: *El Rey Arturo Cabalga de Nuevo, Más o Menos*
Autor: Miguel Ángel Monleón Viana
Ilustracións: Tino Gatagán
Colección: El Barco de Vapor-Serie Oro
Edita: Ediciones SM
 De 9 anos en diante

O rei Arturo, que descansa dende hai centos de anos no país de Avalón, recibe a visita dun elfo encantado que vén propoñerlle que emprenda a aventura de conseguir un caldeiro máxico, capaz de cumprir tódolos desexos. O caldeiro está no Castelo de Irás e non Volverás, habitado polo temible Brumante Tanabrús.

O elfo consegue convencelo e ámbolos dous emprenden a marcha. Pero non irán sós, porque axiña se lles une o mago Merlín. E logo, durante a viaxe, coñecerán novos personaxes que se van unindo á expedición: Carmina —unha rapaciña que Arturo acaba nomeando cabaleiro—, os estraños Cabaleiros do Musgo, o xigante Angriote, o fauno Tintagel... Todos eles irán atopando outros seres:

ananos, dragóns, *trolls*, bruxas, que axudarán ou obstaculizarán a chegada ó castelo e a consecución do caldeiro máxico.

Trátase dun libro que parodia e rende homenaxe a toda a literatura baseada nas lendas artúricas. Os personaxes —tenros e ridículos a un tempo— están tratados dende unha perspectiva humorística. A novela, estruturada en capítulos moi breves, con abundantes diálogos, fai unha revisión irónica dos temas e mitos que adoitamos atopar neste tipo de literatura.

Este libro acadou o premio El Barco de Vapor no ano 1997.



Velaquí un deses poucos libros que elevan de xeito significativo o nivel medio da literatura infantil que se publica. Juan Fariás, unha vez máis, ofrécenos un texto onde a concisión e a difícil sinxeleza, características básicas da súa escrita, acadan unha rara perfección. Un texto que é como a parte visible dun iceberg; ó lector correspóndelle completalo con todo o que o autor suxire coas súas palabras.

A historia, coma en case tódolos libros de Fariás, é moi simple. Un home, Juan el Viejo, pasea pola praia levando da man á súa neta Maroliña. A neta fai preguntas, e os seus interrogantes desencadean as lembranzas de Juan, que recorda a súa infancia na vila, a vida familiar, os primeiros amores

Título: *Los caminos de la Luna*
Autor: Juan Fariás
Ilustracións: Alicia Cañas Cortázar
Colección: Sopa de Libros
Edita: Ediciones Anaya
 De 10 anos en diante

coa que logo sería a súa dona, as horas na escola, os xogos polo monte ou pola praia... E todo en estampas brevísimas, nun ton poético que respira autenticidade, nunha linguaxe inzada de palabras galegas, coma se Fariás, conforme pasan os anos, recuperase cada vez con máis intensidade os nomes das cousas asociadas á súa infancia.

O libro complétase cunhas ilustracións de Alicia Cañas, a lapis, que están á altura deste texto magnífico. Ademais, unhas notas finais de Raquel López acláranlle ó lector as numerosas referencias literarias que, como de pasada, o autor introduce no texto.



Título: *Las voces del futuro*
Autor: Jordi Sierra i Fabra
Colección: El Navegante
Edita: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

Nace unha nova colección dirixida á mocidade, "El Navegante", da man de Ediciones SM. Entre os primeiros títulos editados destaca esta novela de Sierra i Fabra, un escritor dos máis apreciados polos lectores, que conta xa con numerosos títulos de éxito. A novela inscríbese dentro do xénero da ciencia ficción, pero tamén podería estar no policial, porque o que se nos conta é a investigación que un avogado, Hector Pons, desenvolve nunha Barcelona futurista, no ano 2049.

Pau Quentin, unha especie de Bill Gates, aparece asasinado no seu despacho. Con el só estaba Zen, o seu secretario, un home sintético creado por Quentin. Tódalas evidencias están contra Zen, pero el declárase inocente. Para demostralo, Héctor Pons

terá que loitar contra a poderosa organización que Quentin controlaba, contra os que se opoñen á existencia de máquinas pensantes e contra o sistema xudicial. O final, con sorpresa incluída, é tan espectacular coma toda a investigación.

Unha das maiores virtudes de Sierra i Fabra é a habilidade para construír historias e para enganchar-lo lector mediante unha habilísima dosaxe dos materiais narrativos. Neste caso, aínda que a novela sexa debedora dun dos seus maiores éxitos, *En un lugar llamado Tierra...*, o autor conseguiu, unha vez máis, que o libro se lea dun tirón, sen o poder soltar ata a páxina derradeira.



A aparición de *A máquina do tempo* (1895), de H. G. Wells, pasa por se-lo punto de partida da ciencia ficción moderna, un xénero que se desenvolveu e consolidou neste século que agora está a piques de rematar. Para quen desexe achegarse por primeira vez a un xénero sobre o que hai numerosos prexuízos sen sentido, o libro que comentamos aquí é o camiño máis axeitado.

No prólogo, dísenos que “para esta antoloxía seleccionáronse nove dos contos que pola súa calidade e innovación se consideran clásicos dentro do xénero, e que exemplifican as diferentes tendencias

Título: *Los mejores relatos de ciencia ficción*
Autores: H. G. Wells, Ray Bradbury e outros
Traducción: Noemí Novell e Julio Gómez de la Serna
Colección: Alfaguara Juvenil
Edita: Editorial Alfaguara
 De 13 anos en diante

temáticas e estilísticas que se manexaron dende tempos de Wells”. E iso é o que atopamos nel: nove contos doutros tantos mestres do xénero (H. G. Wells, Stanislaw Lem, Ray Bradbury, Philip K. Dick, etc.).

A escolma, coma todas, é discutible. Salientan especialmente os relatos de Ray Bradbury (unha reflexión aceda sobre as viaxes no tempo), Robert Silverberg (unha historia desacougante, que lembra algúns relatos de Kafka) e Philip K. Dick (unha visión irónica sobre a manipulación das mentes, levada logo ó cine con moito éxito).



Un dos personaxes do cadro de Velázquez *As Meninas*, o anano que aparece á dereita do lenzo, cun pé sobre o can que figura en primeiro termo, é o narrador e protagonista da singular historia que se nos conta neste libro. Trátase de Nicolás Pertusato, *Nicolasillo*, traído dende Italia ata a corte dos reis de España cando só tiña oito anos. A través del imos coñecendo as humillacións derivadas da súa condición de anano, a amargura do traslado a Madrid, os difíciles anos de aprendizaxe na corte... Chega un momento en que o poñen ó servizo de Velázquez, que andaba daquela a idea-lo cadro que logo sería *As Meninas*. E, sen el sabelo, *Nicolasillo*

Título: *El misterio de Velázquez*
Autor: Eliacer Cansino
Colección: Paralelo Cero
Edita: Editorial Bruño
 De 14 anos en diante

ten un importante papel no proceso, entre misterioso e sobrenatural, que o autor fabula para explicar cómo Velázquez chegou a pinta-lo prodixioso cadro.

Estamos ante un libro moi superior ó que habitualmente se publica, e que interesará tamén a calquera persoa adulta. Combínanse nel o rigor documental, a intriga da trama, a mestría na distribución dos materiais narrativos e, sobre todo, a forza dunha escrita onde rigor, beleza e paixón conflúen con toda naturalidade. *El misterio Velázquez* acadou o Premio Lazarillo no ano 1997.



Título: *Bahía de invierno*
Autor: Mats Wahl
Traducción: Juan Miguel Miera
Colección: La Joven Colección
Edita: Lóguez Ediciones
 De 14 anos en diante

Non é habitual que cheguen ata nós libros da literatura sueca. Neste caso, posiblemente pola caixa de resonancia que supuxo o Premio Alemán de Literatura Xuvenil en 1996, aparece traducida esta novela, moi diferente das que estamos habituados a ler para estas idades.

John-Jhon, o protagonista da historia, é un mozo mulato (seu pai foi un mariñeiro americano que estivo temporalmente en Suecia); a súa familia é de clase baixa e nela hai conflitos permanentes. O mozo é intelixente e as súas afeccións principais son o boxeo e a escritura. El e mailo seu amigo Fighter pasan o tempo vadiando e facendo roubos ocasionais. Todo cambia cando John-Jhon se namora de Elizabeth, unha rapaza de familia rica, e Fighter se

integra nun grupo de extrema dereita. Logo de moitos avatares (o libro ten case 300 páxinas), que se seguen con paixón, a novela remata cun final aberto e esperanzado.

O interese do libro non reside só na historia, que tamén, senón no xeito en que está contada. Narrada en primeira persoa, en breves capítulos resoltos case sempre por medio de diálogos, consegue unha rara sensación de achegamento e credibilidade. Na lingua empregada hai unha mestura de crueza (fálase de sexo ou violencia, con naturalidade) e de alento poético, moi conseguida. En resumo, un libro publicado nunha editorial minoritaria, que paga a pena buscar.



Recensiones



Título: *O tremor do amor*
Autor: Maximino Cacheiro Varela
Editorial: SuaveR, 1997
Núm. pp.: 89
Tamaño: 21 x 16

A faceta máis coñecida do profesor universitario vigués, Maximino Cacheiro, é a de investigador; pero tamén se dedica á creación literaria e ten publicados varios libros. Entre a súa produción crítico-literaria poderíamos destacar: *O mar na poesía galega* (1985), *Poetisas galegas do século XX*, *América na poesía galega* (1992) e un poemario, *Memorial de exilio* (1993).

Catro anos despois do seu último libro recibimos este pequeno poemario composto por sesenta e dous poemas e dez suxestivas ilustracións que sintonizan co contido dos poemas e o realzan, debuxadas por Antolín Cacheiro, irmán do autor. A modo de dedicatoria o poeta escribe: “Estes poemas son unha homenaxe ós delirios Barthianos de amor”.

Polo que respecta ó aspecto formal, o libro non presenta división en partes. Os poemas son sucintos, quintaesenciados e non chegan a enche-la páxina; todos van precedidos dun explicativo título, tal como logo se recollerán no índice. Xa os nomes dos expresivos poe-

mas aluden á rica gama de sentimentos dende *Sucumbir de amor / e aniquilarse*, primeiro poema, ata *Espertar*, o derradeiro, pasando por *Catástrofe*, *Contacto*, *Culpa*, *Ciumes*, *Mutismo*, *Namorado*, *Exilio*, *Tormenta*, *Chorar*, *Só...*

O tremor do amor é unha reflexión sobre o mundo interior e persoal: o amor, o destino, o desamor ou morte do sentimento amoroso e as nostalxias dos tempos felices.

Case tódolos poemas son inspirados e xorden a raíz das reiteradas lembranzas do narrador lírico. Quizais se podería falar dunha concepción do erotismo cacheirano, relacionada coa idiosincrasia de Grecia; así, as constantes alusións a tal mundo delatan unha e outra vez o amante da mitoloxía grega, como se pode ler, por exemplo, no segundo poema *Ámote* (páx. 8):

Nese intre
 Dionisos vence a Apolo

Erotismo, sexo e sensualidade son os tres eixes ós que se circunscribe o

discurso poético da obra, onde o corpo (así se titula un dos poema) exerce de resorte do sentimento e da perplexidade. O erotismo esténdese como un veo polas páxinas do libro e as palabras provocan un impacto de emoción e un sobresalto de autenticidade; estoura o lirismo do escritor e alcanza os seus cumes. Son moitos os exemplos que se poderían poñer para exemplifica-lo dito, pero abonda coas seguintes citas:

Eu en ti e ti en min
Así xa non serei
mais nave senlleira (páx. 11)

Contacto (páx. 23): A pel/ do corpo/ pide/ furtivo contacto/ unha resposta/ do ser desexado./ Tremor/ no braseiro/ do sentido.

Aparece o tremor, as expresións puras, extractadas, sen metáforas, aditivos nin adornos superfluos; os versos son breves e encabalgados; todo o denso poema abarcaría unha liña e só para expresar algo tan antigo coma o mundo: o amor. Hai tempo que non atopaba uns versos tan expresivos e vívidos como os precedentes, dignos de figurar nunha antoloxía da poesía amorosa, ó lado, por exemplo, dos grandes Cernuda, Salinas ou Neruda.

Outros temas que figuran no poemario están directamente relacionados co amor, como é o caso do desamor, o exilio amoroso (páx. 40), a tormenta pola aparición de “rivais secundarios”

(páx. 41). Todo isto culmina en *Insoportable* (páx. 57), que comeza así:

Non se pode continuar máis!
E insoportable!
Grita o namorado
na morea de sufrimentos.
Non se pode continuar así, [...]

Soidade de dous, o verso crebado ou encabalgado, as palabras precisas; tralo desamor está o esquecemento, a morte do amor, o trío amoroso; breves e precisas palabras, pero que destilan un amargo e profundo sentimento de dor ante a separación e o abandono do ser amado. O narrador lírico logra transmitirle ó lector a emoción que el sente “escribindo / como se fosen Werther” (páx. 50).

Varias veces atopamos palabras ou expresións exclamativas sen o signo inicial e soamente co final (segundo acabamos de ver), así como de interrogación (páx. 55), penso que será unha licencia poética como son outras nas que se detecta un estudioso da lingua e da literatura, por exemplo: “tristanizarse” (páx. 7), “holofrase” (páx. 8), “metonimia devorante” (p.26), ó lado de vocábulos actuais: “flipo” (páx. 15), “alucina” (páxs. 18 e 48), “compartillar” (páx. 41)... que, lonxe de constituíren un demérito convértense en todo o contrario. Os creadores literarios sempre foron os motores que tiraron do conservadorismo lingüístico.

Así pois, estamos diante dunha obra que, no seu conxunto, posúe unhas

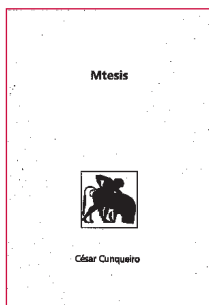
connotacións que fan interesante a súa lectura non só por parte de especialistas, senón polo público en xeral xa que é de bastante fácil comprensión; as palabras van dende os sentimentos do eu lírico ós nosos sentimentos de lectores, suxeríndonos múltiples sensacións.

Maximino Cacheiro entréganos en *O tremor do amor* unha moreíña de poemas co tema principal da viaxe pola memoria nun proceso de recoñecemento de si mesmo.

En definitiva, a súa poesía é sentimental, non *sentimentaloide*, e chea de autenticidade. Cacheiro utiliza “Nin imaxes aparecen, / só a linguaxe”, pero escribe co corazón, xa que “Sen embargo no amor / escribir non se pode. / Só produce imaxinaria linguaxe, / linguaxe utópica” (páx. 35). Recomendo a lectura de *O tremor do amor*.

Luísa Blanco
Universidade de Vigo





Título: *Mtesis. La distancia*
Autor: César Cunqueiro
Editorial: Fraiás, 1998
Núm. pp.: 116
Tamaño: 21 x 15

A saída á luz deste libro constitúe un feito salientable no eido das nosas letras. Este novo volume complementa a faceta literaria de César Cunqueiro, xa que primeiro se deu a coñecer cunha novela, *Beatum Corpus* (1994) e nesta segunda entrega trátase dunha primeira incursión no mundo da poesía.

Mtesis, La distancia —significativo subtítulo que non figura na portada e si dentro do libro— é unha reflexión sobre o mundo interior e persoal: o amor, o destino, a morte e as nostalxias.

Está composto por corenta e dous poemas de diferente número de versos, divididos en tres apartados de variada extensión titulados: “Distante Eros” (é o máis longo de todos), “Ánemos” e “La Noche Antigua” (onde está omnipresente Grecia e os poemas son moito máis longos, de versos que semellan prosa), precedidos dunha breve introducción ou prólogo en forma de verso; trátase dun fragmento de Hesíodo, importante para entendendo-la concepción do erotismo cunqueirano: “los dioses se separaron de los hombres. Y apareció la mujer que, según Hesíodo, causó estupefacción a los mismos mortales. Y con la mujer, el amor y

el sufrimiento, el trabajo, la enfermedad y la muerte”.

Tamén podemos falar dun epílogo que leva o nome de “Amor y muerte en Mileto”, onde César Fengos, o narrador lírico, atópase xa “cansado de perseguir la distancia, llegó a un bosque sagrado famoso por los oráculos”. O poemario vai dedicado “A Daeva”; así mesmo faise constar que a edición do libro está ó coitado de Belén Fortes.

Case tódolos poemas se inspiran nas reiteradas estancias de César Cunqueiro na súa admirada e amada Grecia e mais na mitoloxía; pero estes temas son contemplados dende a distancia, de aí a importancia do subtítulo do libro. Segundo as propias palabras do autor deste poemario: “Neste sentido, a Grecia coa que eu soño particularmente é moi diferente da real e diría neste sentido que a única maneira de ser gregos é dende a distancia”.

Neste poemario vólvese sobre temas queridos polo autor e xa tratados en *Beatum Corpus*, aínda que doutro xeito. Habería que destaca-la presenza do erotismo, que ocupa a parte máis extensa do libro: “Distante Eros”

(páxs. 9-71), *El Mar* (páxs. 31-32): “Miré entonces para ti, / sólo te vi a ti”; *Fisura* (páx. 39): “mi alientocaballo enamorado.”; e tres poemas que levan o mesmo título e diferenciados pola numeración progresiva: *Amor de nardo*, 1, 2 e 3; *Verso quizá inútil* (páxs. 71-72): “Salir a tu encuentro, simplemente, / los ojos en los ojos, / las manos en las manos, / habitar en la ciudad marina / y renacer allí, como volcán, / por ti, sin cesar, alimentado”.

Outros temas que figuran en *Mtesis. La distancia* son novos, como é o caso do desamor que aparece en varios poemas. Véxase como exemplo o suxectivo poema *Silencio* (páx. 47):

Y una distancia inmensa,
aunque ambos, al lado cada día.
Más profundo el silencio,
mayor la distancia,
acaso,
que en tu ausencia.

O plúmbeo silencio, a soidade a pesar da compañía, o verso quebrado, as verbas precisas... non se precisa máis, as antíteses din todo o necesario. Relacionado co desamor está o *Olvido* (páx. 77), breve poema onde se pon de manifesto que “Crecen las aguas del olvido, / siempre crecen, / mar inmenso, / que asedia y asola la Memoria”, e

coa desaparición da memoria tamén a do amor.

Outro tema que se trata neste poemario é a morte; léase e reléase unha excelente elexía pertencente á segunda parte, “*Ánemos*”, titulada *Separación* (páxs. 83-85), en lembranza da súa nai, onde se reflicte o sentimento de dor pola morte do ser amado: “agosto abrasado, a media tarde, / un dos de agosto, / [...] muerte comenzada de la madre. / [...] Yo pensé, madre, pensé siempre / [...] darte de mi calor / contra el extraño frío”.

César Cunqueiro entréganos en *Mtesis* unha manchea de poemas co tema principal da viaxe e da contemplación (viaxe pola memoria e contemplación da paisaxe grega).

A súa poesía é serenamente meditativa e chea de autenticidade. Cunqueiro utiliza imaxes verbais pero escribe co corazón, calidade pola que a súa lectura resulta altamente recomendable.

Luísa Blanco
Universidade de Vigo





Título: *Historia da lingua galega*
Autor: Ramón Mariño Paz
Editorial: Sotelo Blanco
Núm. pp.: 586
Tamaño: 24 x 17

Cando nos achegamos á historia dunha lingua é necesario ter en conta as vicisitudes históricas experimentadas pola colectividade humana que a utiliza, pois estas van determinar de maneira directa o tipo de relacións lingüísticas que se establecen no seu seo. Isto é especialmente significativo no caso do galego, de modo que a «latinidade vulgar galaica» da que falou Joseph Piel non se entende senón como consecuencia dun determinado tipo de romanización; o porqué da construción de dous estándares diferentes dentro do espazo iberorrománico occidental non se comprende se non se sabe nada dos avatares históricos sufridos por Galicia e Portugal durante a idade media, e especialmente a partir da segunda metade do século XI; as manifestacións e diferentes ritmos do proceso de castelanización da lingua galega débense estudar á luz dos progresos experimentados pola penetración do castelán en Galicia, mesmo xa desde o século XIII. Todo o anterior explica que aínda que o volume que hoxe lle presentamos ó lector non constituía unha gramática histórica do galego, si que tenta conecta-la secular dinámica

sociolingüística da sociedade galega con aquelas mudanzas da estrutura interna da lingua que o autor considerou máis ostensibles, definitorias ou mellor estudadas hoxe.

No capítulo I: “A latinización da Gallaecia”, o autor fai un breve percorrido polo que constituía o latín galaico e os seus substratos; detense logo nos diferentes compoñentes prerromanos da lingua galega: os preindoeuropeos e os indoeuropeos (o elemento paracelta ou sorotápico e o elemento celta). A continuación trata polo miúdo a colonización romana, a latinización da Hispania e máis concretamente da Gallaecia, para ocuparse logo da narración primeiro de cómo se produciu a conquista militar e a integración dos pobos vencidos no imperio romano; indica cál era a situación administrativa da Gallaecia baixo o imperio romano, cómo se desenvolveu a latinización da Gallaecia e da Hispania e cómo tivo lugar o abandono dos idiomas prelatinos. Remata sinalando as características da romanización da Gallaecia e da Hispania e indicando cáles foron as súas repercusións lingüísticas (a monotongación dos ditongos /ai/ e /ou/, as

asimilacións consonánticas /mb/ > /mm/ > /m/ e /nd/ > /nn/ > /n/, etc.)

O capítulo II, que leva por título “A longa viaxe medieval (séculos V-XV): o galego entre o latín e o castelán”, ábrese cunha introducción ó marco histórico para ocuparse a continuación dos diferentes superestratos. Máis detidamente abrangue o superestrato xermánico por ter este un maior influxo no noso territorio; así, trata en primeiro lugar as invasións xermanas e a fragmentación da unidade romana, detense tamén nos xermanismos lexicais, e merecen así mesmo un apartado propio o legado onomástico xermano e finalmente o proceso inverso á latinización dos xermanos. A continuación ocúpase do superestrato árabe, moito menos relevante no noso territorio.

O apartado 4 ocúpase das relacións entre o latín e o romance na idade media, así como da elaboración dos primeiros textos en romance galego. Progresivamente, trata da disgregación do espazo románico e a produción dos primeiros documentos escritos en vulgar romance, da documentación preliteraria da lingua galega e dos trazos da lingua empregada nos textos máis antigos escritos en romance galego.

No seguinte apartado, o quinto, fala das relacións entre galego e portugués na idade media, sinalando as orixes da xénese de dous estándares distintos na Iberorromania occidental. Sinala cáles foron os antecedentes da

situación e o marco histórico, para logo precisa-las diferencias lingüísticas existentes entre ámbalas linguas.

O apartado 6 é unha reflexión sobre a dialectoloxía medieval, na que apunta a dificultade coa que bate o investigador ó carecer de testemuño directo ou indirecto de ningún observador da época que puidese informarnos da variación diatópica galega nalgunha das etapas do longo ciclo medieval. O investigador só conta cos textos escritos do período que deron chegado ata nós, pero débese ter en conta que non son unha fonte idónea pois estes non se conciben nunca e en ningures como unha simple transcripción do falar dos escritores ou do colectivo no que estes se moven. Ademais, sobre a nosa poesía profana medieval pesan importantes factores de uniformización lingüística que teñen que ver tanto co código común ó que os distintos trovadores parecían acollerse voluntariamente coma coas vías de transmisión polas que actualmente coñecemos-las cantigas (a lingua poética é a miúdo escrava das esixencias da rima, o ritmo, a medida dos versos...). Contamos tamén co irresoluble problema da datación de moitos textos, e non é infrecuente que descoñezámo-los seus autores, tradutores ou copistas, a súa orixe, residencia, estudos, opinións sobre a lingua...

Recolle no apartado 7 a maduración da concepción individualizada do galego e dos romances ibéricos circundantes. En primeiro lugar trata a configuración dos espazos lingüísticos

ibéricos na idade media, sinala cáles foron as denominacións medievais do galego, pero tamén doutras variedades románicas, e finalmente o valor das traducións «intrapeninsulares» como indicio de maduración da distinción conceptual entre os romances ibéricos centro-occidentais.

No apartado 8 ocúpase o autor dos textos galego-leoneses: os Foros de Castelo Rodrigo e as versións galego-leonesas do *Fuero Real* e das *Flores de Derecho*, así como a versión galego-leonesa do *Fuero Juzgo*.

Detense no apartado 9 na lingua da poesía galego-castelá, pois como sabemos o galego continuou sendo a lingua da lírica durante os tempos dos reis Pedro I, Enrique II, Juan I, Enrique III e Juan II; o galego seguiu brillando na corte castelá como lingua poética indicada para o verso dos que non o tiñan como idioma propio e non o dominaban cabalmente. Será entre os séculos XIV e XV cando vaia mingando o emprego do galego e o seu florecemento que dominara todo o escenario poético ibérico durante o douscentos e a primeira parte do trescentos.

Xa no apartado 10 ocúpase das áreas de cultivo do galego na baixa idade media e os inicios da penetración do castelán en Galicia; preséntanos en primeiro lugar o marco histórico daquel momento para deterse logo nas áreas de cultivo do galego na baixa idade media e as súas lagoas; posteriormente trata o problema da castela-

nización do poder e das elites galegas no solpor medieval, para pecha-lo apartado cunhas conclusións que recollen de xeito resumido todo o proceso.

O capítulo III, que leva por título “A prostración dos séculos XVI, XVII e XVIII”, tamén vai introducido por un marco histórico para explicar despois de modo detallado cómo foi a penetración do castelán en Galicia durante a idade moderna. O autor opta por unha fragmentación cronolóxica do proceso, tratando os séculos XVI e XVII conxuntamente e o século XVIII de xeito illado. Ó longo desta minuciosa presentación vemos que a situación ó remata-lo século XVIII en Galicia amosa que estaban dispostas algunhas das condicións necesarias para que se producise o avance social do coñecemento e o uso do castelán e o retroceso da lingua autóctona co inicio dos intentos de extensión da educación obrigatoriamente en castelán, cidades castelani-zantes convertidas en delegacións da administración monárquica, promoción social inimaxinable en galego, etc. Aínda que, doutra banda, os datos daquela sociedade —como o analfabetismo estendidísimo, a moi escasa asistencia ás aulas, os elevadísimos índices de ruralismo, a mobilidade social irrelevante, etc.— fixeron que se frease o avance que cobrou especial virulencia no século XX como consecuencia do cambio social.

No apartado 3 o autor recolle o cultivo, a defensa e a reivindicación do galego durante a idade moderna; cóntasenos cá era a ideoloxía lingüística

dominante na monarquía española do Antigo Réxime e o menosprezo de Galicia, do galego e dos galegos; a seguir recolle o testemuño de apoloxía do Reino de Galicia pero tamén o seu reverso lingüístico. Sinala cómo nas primeiras décadas do seiscentos a causa da recuperación do voto en cortes, por exemplo, contou co valioso apoio de galegos tan ilustres coma Diego Sarmiento de Acuña, conde de Gondomar, ou Pedro Fernández de Castro, sétimo conde de Lemos, que non se limitaron a facer na corte as xestións oportunas para a recuperación do voto para o Reino de Galicia, senón que tamén acometeron por escrito a defensa do Reino de Galicia ante o inxusto estado de opinión que contra el había. Ámbolos casos son testemuñas illadas pero que poñen de manifesto o problema que está patente na sociedade da época.

Remata o apartado cunha panorámica do que foi o cultivo da lingua galega, onde se sinala que durante estes “séculos escuros” foron agromando entre as clases letradas galegas ou voces illadas (necesariamente clérigos, aristócratas ou fidalgos leigos) que ocasionalmente compuxeron en galego algúns poemas, algunha peza teatral de aire popular ou algunha falsificación histórica en prosa. Tamén se observa que entre as composicións en verso da época se percibe unha liña creadora de ton menor, humorístico, festivo, epigramático ou popular en que o idioma galego, de acordo coa mentalidade imperante na época, resultaba axeitado

ó tema tratado e á intención con que se trataba. Sen embargo, tamén se cultiva tenuemente unha liña de composición poética de ton máis elevado e grave, ocasionalmente intimista, sostida esta polo soneto anónimo de Monterrei, polos sonetos coñecidos de Isabel de Castro y Andrade, Gómez Tonel e Vázquez Neira, pola «Canción galega en loor de don Diego das Mariñas Parragués», tamén por algúns dos romances galegos das Festas Minervais de 1697, polo soneto da Filida de José Cornide entre outros. Pero o autor tamén se ocupa dos textos en lingua galega producidos durante esta época alén das nosas fronteiras, como por exemplo, a difusión que o noso vilancico tivo por toda a Península Ibérica entre os séculos XVI e XIX (cantáronse vilancicos galegos en Portugal, Castela, Aragón, Andalucía e Cataluña).

No amplo apartado 4 fai un detallado estudio dos cambios lingüísticos experimentados pola lingua galega ó longo dos séculos XVI, XVII e XVIII; pero non da lingua galega falada polas elites autóctonas con contacto asiduo co teito lingüístico castelán durante estes séculos, senón da lingua falada nesa época pola gran maioría da poboación, a masa galegófona arredada de tal teito. Para o seu estudio recorreu ós escasos textos escritos conservados, á información que nos achegan as obras lingüísticas, fundamentalmente lexicográficas de Sarmiento, Sobreira e Cornide no século XVIII. E para situar na debida perspectiva os datos extraídos dos textos da época cómpre facer

un contraste deles coas informacións que nos poidan subministrar tanto a documentación medieval coma a dialectoloxía actual (a lectura atenta dos mapas dialectais adoita revelar cáles son as formas que, relegadas hoxe a áreas marxinais, puideron ter máis extensión e vida no pasado ou, de se-lo caso, cáles son as formas que parecen manterse firmes ó longo de varios séculos). Deste xeito consegue en certa medida supera-lo problema que representa o feito de que a lingua galega escrita na idade moderna debe presentar un grao de castellanización algo superior á da realmente falada pola maioría dos habitantes do Reino de Galicia, xa que naquela época só escribiron en galego individuos pertencentes á minoría que coñecía e utilizaba, oralmente e por escrito, o castelán.

No apartado 5 ocúpase detalladamente tamén do galego escrito, dos tipos de texto e de galego escrito empregado neles, do portugués como código escrito ou como referencia para a escrita en galego (recolle tanto as ideas e opinións da época verbo das relacións entre o galego e o portugués como a importancia do portugués como referencia ou como código escrito para os escritores galegos daquel momento).

Xa no apartado 6 fai un repaso polos diferentes estudos sobre o galego, pero é de todos coñecido que a prostración en que o noso idioma caeu mesmo xa na segunda metade do século XV non o fará obxecto apetecible de estudio ata moito máis tarde; todo o

contrario comezaba a acontecer co portugués, o castelán, o francés ou o italiano. De xeito que ó longo dos séculos XVI e XVII só temos antecedentes do que serán os verdadeiros estudos sobre o galego. Logo do vocabulario do bacharel Olea (ca. 1536) e algunha outra curiosidade, deberemos esperar ata o século XVIII onde se sitúan os traballos de Cornide, Sobreira e sobre todo Sarmiento. Traballos fundamentalmente lexicográficos, pois a primeira gramática galega publicada, *Compendio de gramática gallega-castellana* de Francisco Mirás, foi editada no 1864; e hoxe en día soamente é útil como fonte para o estudo do galego da segunda metade do século XIX. A primeira gramática galega digna de tal nome é a *Gramática Gallega* de Saco Arce do ano 1868.

Co capítulo IV achéganos o autor “A problemática renacencia dos séculos XIX e XX” onde novamente establece un breve marco histórico para introducirmos logo na extensión do coñecemento e o uso do castelán e o retroceso do monolingüismo en galego provocado por diversos factores entre os que destacan a transformación socioeconómica e cultural de Galicia (evolución demográfica, emigración, mobilidade social, o progreso da urbanización, etc.), a transformación política e administrativa (destacan a reforma da administración civil e a evolución da situación legal do galego, así como a reforma e extensión do sistema educativo). Esta transformación cultural leva parella a evolución do proceso de substitución

lingüística; a partir do século XIX ábrese unha nova época na historia de Galicia na que se facilita a castelanización de certos sectores sociais privilexiados que ata aquel momento non sentiran necesidade ningunha de asumir tal asimilación ou simplemente non tiveran ó seu alcance os medios precisos para conseguila. Deste xeito, ó final do século XIX as clases privilexiadas, que copaban as diferentes delegacións da administración do estado, dirixían a vida empresarial e comercial ou gobernaban a Igrexa, estaban solidamente asentadas no uso e aprecio do castelán e no rexeitamento ou desprezo do galego. O emprego do castelán como marca de clase e de status xa non corresponde só os nobres instalados na cúpula da pirámide social, a eles úníranse as “clases acomodadas”.

O apartado 3 recolle a ideoloxía lingüística da época, cál era o cultivo, a defensa e a reivindicación do idioma galego durante os séculos XIX e XX que abrangue un tratamento detallado dos precursores, do Rexurdimento, do alboxear do nacionalismo antes da Guerra Civil española, da resistencia durante o franquismo e a situación actual, sen esquecer-lo tratamento do galego na emigración e no exilio.

A evolución da ideoloxía e o fraguar dunha defensa e reivindicación da lingua autóctona leva canda eles uns cambios lingüísticos dos que se ocupa no apartado 4. Estes son experimentados sobre todo polo vocabulario debido á onda castelanizante especialmente operante na segunda metade do

século XX e ó declive que están a sufrir-las formas de vida tradicionais, que en moitos casos mesmo desaparecen e con elas importantes sectores lexicais ligados a estas. Doutra banda, a posta en marcha do proceso de estandarización desde finais da década de 1970 ata a actualidade, a declaración de cooficialidade que provocou a introducción do galego no ensino, na vida política e parlamentaria, na administración, nos medios de comunicación audiovisual, a instauración dun modelo normativo no ano 1982... tamén exerceron unha influencia de difícil avaliación sobre o galego espontaneamente falado polo común da poboación.

Precisamente da elaboración dese estándar do galego e os seus problemas se ocupa detidamente no apartado 5, onde novamente lembra a situación naquela antesala do Rexurdimento, cómo se desenvolveu o chamado Rexurdimento, a senlleira tarefa desenvolvida polos intelectuais que constituíron as Irmandades da Fala e da Xeración Nós, a época de Galaxia (dos anos cincuenta ós setenta) chegando dese xeito ata o momento presente.

Pecha o libro un amplo apartado onde o autor amosa unha panorámica do que foi a historiografía lingüística dende os primeiros estudos sobre o galego aparecidos no século XVIII ata os nosos días. Conclúe que o traballo de investigación está consolidado no campo da lexicografía, a cartografía lingüística e a dialectoloxía; pero o camiño aínda está por andar noutras áreas: no ámbito da lingüística sincrónica bótase

en falta unha gramática que non sexa meramente descritiva, no da lingüística diacrónica carecemos aínda dunha gramática histórica, dun diccionario histórico, un diccionario etimolóxico, etc. Queda pois aínda moito camiño por

facer para as novas xeracións de investigadores no eido da lingüística galega.

Teresa Monteagudo
Centro Ramón Piñeiro
Santiago de Compostela





Título: *O labirinto virtual*
Autores: Charo Baleirón, Darío Janeiro,
 Mónica Martínez, Enrique
 Neira, Miguel Seoane e
 Andrés Tarrío
Editorial: Xerais
Núm. pp.: 111
Tamaño: 24 x 17

Estamos vivindo unha 'revolución' no eido das comunicacións que crece día a día, de xeito que xa se están a implicar nela os gobernos, as empresas e os individuos. A propia Unión Europea fala nos seus informes da 'Sociedade da Información' para designar aquela na que nos movemos ou á que pouco a pouco nos imos incorporando. Así, por exemplo, un estudio encargado pola Comisión Europea en 1994 indica que de cara ó ano 2000, de cada dous postos de traballo novos que se creen en Europa, un estará relacionado coas tecnoloxías da información ou da comunicación. Deste modo vemos clara a necesidade de normaliza-la súa utilización no ámbito do ensino, de achegarlles ós posibles usuarios a información precisa para o óptimo proveito das posibilidades que se lles ofrecen a través das novas tecnoloxías.

A utilización axeitada do material polos docentes na súa dobre vertente: 1) utilizalo como canle para ensina-los conceptos propios de cada materia e 2) familiariza-los alumnos coas novas tecnoloxías e ensinalles a acceder á nova información de intere-

se para eles, repercutirá tamén nunha mellor preparación e utilización das ferramentas ó seu alcance; obtense deste xeito unha óptima cualificación para o mundo laboral.

O volume que hoxe presentamos persegue ámbolos dous obxectivos: dunha banda indica cómo utiliza-los recursos informáticos con finalidade didáctica na aula de lingua galega e doutra tenta ser un manual básico para as persoas pouco familiarizadas coas novas tecnoloxías. Para cubri-lo primeiro obxectivo suxire por exemplo algunhas posibilidades de aplicación do CD-ROM no eido educativo baseándose en dúas propostas didácticas: *O Príncipe feliz* e *E falando de Fole*, aínda que tamén engade datos doutras propostas que xa atopamos no mercado. A continuación céntrase na rede informática máis coñecida e empregada, Internet. Tras unha definición e breve historia, indica cómo conectarse, o equipo necesario, cómo navegar, a súa estrutura e funcionamento interno, velocidade, etc. Céntrase despois no dominio galego, sinala cáles son os principais editores de páxinas web, qué nos ofrecen, qué

recursos se poden obter de balde e outros datos de interese.

Tras un pequeno apartado onde se orienta o lector sobre o futuro da Internet e a súa expansión, indícaselle tamén cáles son algúns dos recursos gratuítos ós que podemos acceder na rede, e céntrase finalmente nalgúnhas posibilidades de aplicación no campo educativo. Cómpre destacar neste sentido o web 66, onde hai unha listaxe con máis de tres mil cincocentas escolas en todo o mundo con presenza na rede. Saliéntase o interese de Internet como fonte inesgotable de información e de datos. Así, como rede orixinariamente científica, nela atópase gran cantidade de información útil para as clases, desde as últimas imaxes chegadas á Terra de satélites meteorolóxicos a documentos históricos, pasando por conxuntos de datos sobre ecoloxía, revistas científicas completas en liña ou o último *paper* sobre física non publicado aínda. Ofrece tamén a posibilidade de encontrar materiais para calquera nivel educativo, preparados por outros profesores. Existen arquivos de programacións e experiencias educativas, materias para a utilización do profesor e para a preparación das súas actividades de ensino, aprendizaxe, etc. Internet tamén nos ofrece unha inmensa fonte de programas educativos e varios programas informáticos en galego.

Pero esta rede, ademais de facilitarnos esta inxente cantidade de posibilidades, tamén é un recurso en si

mesma, pois posibilita a realización de proxectos comúns, o intercambio de experiencias; en definitiva, ofrécese como unha canle máis para romper-lo illamento do mundo e facer máis doada a comunicación.

Pero as súas posibilidades son aínda maiores se temos en conta que unha das súas aplicacións educativas é o ensino a distancia mediante a coñecida como 'aula virtual', que consiste nun contorno de ensino-aprendizaxe baseado nun sistema de comunicación mediada por ordenador, de xeito que ofrece a distancia as posibilidades dunha aula real, con varios espacios cibernéticos: biblioteca, seminario para actividades, etc.

Dadas as súas características, esta rede constitúe un foro perfecto para logra-la igualdade de oportunidades entre as persoas, de aí que na actualidade xa se comezou a adapta-la *www* ás persoas con minusvalías e ós máis pequenos para facerlles máis doado o acceso a esta fonte sumamente interesante para a súa formación.

Unha parte fundamental desta publicación é dar a coñece-los enderezos electrónicos que poidan ser de interese para os usuarios, fundamentalmente os galegos, acompañados en tódolos casos dun breve resumo dos contidos que ofrecen en cada caso.

Pechan o volume unha selección dos materiais en soporte informático sobre a lingua e a literatura galegas que existen neste momento no mercado, inclúese tamén un pequeno glosa-

rio onde se indica o contido semántico dos douscentos once termos do eido da informática máis empregados na actualidade, e engade o comentario de cinco manuais básicos moi útiles para calquera usuario pouco familiarizado coa Internet ou que desexe explotar de

xeito óptimo os recursos que esta lle ofrece.

Teresa Monteagudo
Centro Ramón Piñeiro
Santiago de Compostela





Título: *Pura alegría*
Autor: Antonio Muñoz Molina
Editorial: Alfaguara, Madrid, 1998
Núm. pp.: 230
Tamaño: 13,5 x 22,5

A Editorial Alfaguara reúne nun fermoso volume unha compilación de textos do académico e escritor Antonio Muñoz Molina, sempre acollido con interese desde as páxinas desta *Revista*.

Trátase, en tódolos casos, de ensaios, publicados ou lidos —ámbalas posibilidades conflúen nalgúns— en diferentes ocasións e para auditorios diversos, prioritariamente universitarios. Desta maneira, artigos dispersos e ás veces pouco doados de consultar aparecen agora ó alcance dos interesados.

As catro conferencias que pronunciara en xaneiro de 1991 na Fundación Juan March, coñecidas xa en libro baixo o título *La realidad de la ficción*, abren esta entrega.

Muñoz Molina reflexiona nelas sobre a arte de novelar. Desde uns presupostos de claridade e de franqueza, que deixa sentados na “Introducción”, onde tamén confesa o seu desdén por todo aquilo que implica improvisar, vai reflexionando sobre os distintos aspectos cos que o escritor debe enfrontarse na construción dos seus relatos e ofrece, como é lóxico, as súas propias experiencias no oficio.

Estes textos, que unen as confesións dun artesán da novela coa cultura dun afervorado lector, achégannos momentos de indubidable importancia, pois fan posible compartir con el eses seus mundos interiores, decote alerta, nos que lle xorde a chama creativa:

[...] enredado en el sueño, en el cuento, en el juego, en el mito, el escritor oírán en silencio una voz que no es del todo la suya y recibirá la visita de hombres y mujeres que poco a poco adquieren nombres, rasgos, pasiones, costumbres, y destinos (35). [...] quien escribe no es exactamente uno mismo (74).

Aproximánnos, ademais, á súa poética, ós seus conceptos sobre cómo ha ser —como de feito é para el— a construción do relato, de onde lle nacen os trazos das criaturas (tan balzaquianamente), de onde arrincan os temas... Pensa o escritor de Úbeda que nada se ten mentres non se sitúe o punto de vista, e que, para o novelista, un dos máis grandes traballos de aprendizaxe é o de manipular a experiencia ata convertela en ficción. Entre ámbalas dúas tordea a néboa, quizais a maxia, porque por veces xa é imposible saber qué parte dunha penetrou na outra ou cál mente máis ou é máis verdadeira: “Todos inventamos a los demás” (38-39); todos “somos una

mezcla inquietante de realidad y de ficción" (40).

No tocante ó estilo, reconece a necesidade de aprender imitando, pois "la imitación entusiasta es el único camino posible hacia la originalidad" (61), e, coma en tantas ocasións ó longo da súa intensa carreira, declárase seguidor de moitos mestres e perseguidor da naturalidade.

Remata este ciclo de conferencias cunha moi lúcida visión do papel do lector, tan espectador da obra coma o público que olla *Las Meninas* e tan entrelazado co escritor que semella que este o xera de si mesmo.

Autor e lector necesitan da soidade, aquel para crear mundos imaxinarios, este para reconstruílos e interpretalos enchendo, coa súa sabedoría, os ocos de silencio das elipses: "[...] me gustaría que alguna vez me sucediera lo que dice Lampedusa de Stendhal, que logró resumir una noche de amor en un punto y coma" (82).

Tras *La realidad de la ficción* ofrécese-no-lo discurso de ingreso na Real Academia Española, *Destierro y destiempo de Max Aub*, lido o 16 de xuño de 1996, unha peza verdadeiramente antolóxica xurdida da admiración polo escritor xudeu, republicano e socialista, exiliado en México, coma tantos outros españois, desde 1939.

Sobre a base dun finxido discurso de ingreso na Academia, escrito e impreso polo propio Max Aub en 1956, e a lembranza do que Antonio Machado nunca

chegou a rematar, constrúe Muñoz Molina o seu, no que salienta varias obras do transterrado escritor, eloxia os seus aínda mal recoñecidos méritos e gaba nel a capacidade de reinventar unha España digna, na que as cousas non foran como foron, senón como tiñan que ser. Por iso, entre os académicos que escoitan o imaxinario discurso de Max Aub atópanse García Lorca e Miguel Hernández, os poetas exiliados do '27, académicos que realmente o eran daquela, e aínda algúns que non tiñan cadeira pero que a habían ter moitos anos despois, como Miguel Delibes ou Francisco Ayala. Pintou Aub a Academia que soñaba, mais non soubo pintar do mesmo modo a España que perdera e que, cando puido recuperar, o "destiempo" do exilio lle impediu recoñecer.

O discurso de Muñoz Molina, habitado de escritores e de literatura, é unha brillantísima peza oratoria da que comoven, pola elaborada sinxeleza con que está feita ([...] "la naturalidad o la verdad de lo escrito sólo se logra con el máximo artificio" 60), o contido cheo de vindicacións e de nostalxias e as duras críticas que, ponderadamente espalladas en páxinas de perfección senlleira, se aplican á sociedade actual.

A conferencia lida no Escorial nos cursos de verán do ano seguinte, titulada *Max Aub, una mirada española y judía sobre las ruinas de Europa*, fala dos puntos de confluencia e de diverxencia entre as vidas de dous exiliados, Max Aub e Vladimir Nabokov, que son propostos como exemplo do que padeceron coas

guerras europeas —tamén coa española— millóns de persoas.

Diversas obras de Aub serven para someter a revisión un longo período, no que foi agromando o gran sufrimento que impulsou o escritor xudeu a buscar novas técnicas de expresión, ou a renovar as antigas, porque o horror do sucedido non collía xa nos moldes usuais.

A recente historia de Europa mestúrase neste ensaio coa literatura, a cal, nas páxinas de Max Aub, ten a virtude de facer vivo un pasado que non nos pode resultar alleo. Escribe Muñoz Molina desde a indignación, e amósase, conforme o require o tema, duro e contundente:

El mayor cómplice de Hitler desde 1933 no había sido la obediencia encanallada y babosa de decenas de miles de alemanes: lo que le permitió rearmarse y fortalecerse, lo que le dio la oportunidad de sentirse a la vez omnipotente e impune, fue la incapacidad cobarde de las democracias, la política británica y francesa de apaciguamiento, el vacío y miserable pacifismo que prefería la obediencia a los nazis antes que el peligro de una confrontación militar. [...] la guerra española, su curso y su resultado no pueden entenderse fuera de este contexto (132).

Os dous traballos seguintes diferéncianse dos que os enmarcan: non son textos feitos para seren acollidos desde a oralidade dunha conferencia. *El hombre habitado por las voces* serviu de prólogo a unha edición de *¡Absalón, Absalón!*, de William Faulkner. Resulta bastante curioso que Muñoz Molina, pouco amigo das análises académicas, faga aquí, en parte, unha disección da estrutura da novela digna de calquera dos máis lúcidos teóricos da literatura. Non

actúa da mesma maneira con *Sueños realizados: invitación a los relatos de Juan Carlos Onetti*, prólogo a unha edición de *Cuentos completos* do autor uruguaio. Muñoz Molina retoma agora un campo no que se move con extraordinaria habilidade: o da súa experiencia como escritor, neste caso tamén como coñecedor da literatura hispanoamericana e en particular de Onetti, da súa orixinalidade e das relacións existentes entre as novelas e os contos que escribiu, dalgúns dos cales se nos proporcionan aquí reveladores xuízos.

Experiencias da vida e das lecturas interveñen tamén en *Memoria y ficción*, texto preparado para un ciclo de conferencias sobre a memoria no ano 1995. Analiza o autor o papel da imaxinación e da memoria nas obras de moitos escritores (Proust especialmente) e acaba declarando algo que para os seus lectores resulta unha evidencia, pois dese mesmo ano é a súa obra *Ardor guerrero*:

Hubo un tiempo en el que yo no sabía o no me atrevía a convertir la literatura en una desnuda confesión personal y me veía abocado a escribir novelas. En los últimos años, lo que me ocurre es que queriendo escribir novelas cada vez se me interpone más imperiosamente el flujo de la memoria personal, y renuncio, contra los consejos de mi inteligencia, a inventar tramas, y me dejo llevar por el puro impulso de la rememoración (189).

La invención de un pasado, dictada en Harvard en 1993, vén se-la culminación, dentro destes ensaios, do biográfico, pois á parte das duras críticas pola perda do noso pasado cultural, centradas na dictadura franquista, Muñoz Molina recupera o seu pasado propio e, remontándose á

infancia, debulla a espiga das súas lecturas e confesa as influencias recibidas ata a publicación da súa primeira novela, *Beatus Ille*, en 1986.

A feroz crítica da sociedade e do réxime socialista daqueles anos despraza uns intres a literatura do centro do discurso e déixanos ve-lo escritor incomedamente arrastrado, pola moda do culto á xuventude, a formar parte dunha xeración espontánea de novelistas posmodernos. Do rexeitamento a unha postura que ignora os valores que o pasado encerra nace o que é, sen dúbida, o mellor deste artigo: a rabia con que se recoñecen os defectos e a insignificancia do propio país, internacionalmente ignorado, e, paradoxalmente, o amor con que se defenden España e o feito mesmo de ser español fronte a calquera tipo de menosprezo e de nacionalismo castrador.

De mi país las potencias occidentales esperaban que después de la muerte de Franco se encenagara en una gran corrida de sangre, y ha resultado darse a sí mismo una gallarda libertad, tan rápidamente aprendida y respirada que ahora España es la más tolerante y la más abierta de las democracias que conozco.

Eran palabras do ano 1993.

Con *Pura alegría*, artigo periodístico publicado en 1997, remata o volume. O escritor volve considera-las orixes dos argumentos das súas novelas, neste caso da última, *Plenilunio*, e a sinala-los procedementos de que se axuda para escribirlas. Inmerso na súa sociedade, atento ó que nela ocorre, Muñoz Molina dá conta da minuciosa documentación previa ó seu traballo, así como da alegría que lle proporciona o fluír da escritura en certas páxinas pracenteiras. A pura alegría da ficción, segundo unha idea tomada de Paul Theroux.

Pura alegría a dos seus lectores. Con este libro, modelo de prosa, achegámonos máis ós procesos de creación, ó pensamento, ó carácter e á cultura de quen ocupa agora, e ten reservado no século que xa chega, un lugar primeiro entre os primeiros. Non é pouco para quen nunca buscou lucirse cuns devanceiros tirados da mentira, e fala, con orgullo, do humilde contorno intelectual no que naceu.

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Nuevo diccionario de anglicismos*
Autores: Félix Rodríguez González
 (dir.) e Antonio Lillo Buades
Editorial: Gredos, Madrid, 1997
Colección: Biblioteca románica hispánica,
 (Gredos) 20
Núm pp.: 562
Tamaño: 25 x 16,5

A enorme influencia da lingua inglesa no castelán tradúcese na incorporación masiva de palabras, siglas, expresións e estruturas sintácticas anglosaxonas. O alto grao de integración dos empréstitos do inglés na lingua castelá queda demostrado polo protagonismo que están a adquirir nas novas edicións de dicionarios clásicos do español, como o de María Moliner, o *DRAE* ou o *Larousse*. Se ben contamos con literatura abundante sobre este tema —destaca moito a obra de Lorenzo (1996), que recolle e comenta empréstitos e calcos anglosaxóns— sen embargo, ata agora só se coñecía un único dicionario de empréstitos anglosaxóns ou anglicismos na lingua española: o dicionario de Alfaro (1964). Esta obra céntrase no español americano e non está actualizada, sobre todo se temos en conta que o maior auxe de anglicismos no castelán peninsular se atopa no último tercio deste século. Por este motivo, o *Nuevo Diccionario de Anglicismos*, dos profesores Félix Rodríguez González (director do proxecto) e Antonio Lillo Buades da Universidade de Alacante, constitúe un traballo oportuno e nece-

sario que por fin vén cubrir un oco no mundo da lexicoloxía e a lexicografía actuais.

Este dicionario dá entrada a aquelas formas de uso prolongado no español peninsular que teñen forma inglesa e proceden, en último termo, do inglés, como *business*, *folk*, *thatcherismo* ou *ye-yé*. Inclúe, así mesmo, termos que usamos a diario relacionados coa cultura inglesa, como *cricket* ou *Commonwealth*, e tamén marcas comerciais ou nomes propios de uso frecuente, coma *After Eight* ou *Tupperware*. O dicionario non dá cabida, polo tanto, ós anglicismos de vixencia efémera na lingua, nin ós calcos como *rascacielos* (*rañaceos*, tradución literal de *sky-scraper*) ou calcos semánticos como *estrella* (*estrela*) para referirse a un actor de cinema (por influencia de *film-star*).

Cada entrada do dicionario recolle a seguinte información:

— Variantes gráficas e de pronunciación (por exemplo, *gymjazz* ou *gimjazz*; pronunciación: *yín yás*)

— Significado: equivalente castelán e definición. Nas entradas onde se considera preciso, inclúense ademais datos enciclopédicos, é dicir, unha explicación detallada do concepto que denota o anglicismo.

— Sinónimo recoñecido no castelán ou traducción proposta.

— Orixe: palabra inglesa da que procede, e significado orixinal desa palabra na lingua orixinal.

— Marcas gramaticais de xénero e número que o anglicismo adoptou no castelán.

— Área semántica á que pertence (música, deporte).

— Citas que ilustran o uso do anglicismo no castelán.

— Referencia a outros dicionarios nos que aparece.

— Marcas de frecuencia que indican se o empréstito está totalmente integrado na lingua, se é de uso común, infrecuente, ou obsoleto.

En canto á elaboración do dicionario, segundo explica o seu director, empregouse un corpus composto de obras xornalísticas de natureza moi diversa, que inclúe dende artigos informativos ata revistas especializadas en economía, moda, cinema ou informática. Os datos obtidos destas fontes foron posteriormente contrastados cos proporcionados por medios orais como a televisión ou a radio, e cotexados con falantes anglosaxóns e hispanos. Como fontes máis especiali-

zadas, contaron coa axuda de expertos en lexicografía anglosaxóns, e tamén consultaron toda unha sorte de dicionarios do español e do inglés.

Ademais do feito de que este dicionario, como xa mencionei, se fai completamente necesario no mercado e constitúe, pola súa natureza, unha obra única, reúne tamén outros méritos que quixera destacar. Na miña opinión, detrás desta obra hai un traballo inxente de recompilación, selección, e análise dos anglicismos do castelán actual. Trátase, sen dúbida, dun dicionario rigoroso, serio, que o distancia completamente do seu afastado predecesor, o dicionario de Alfaro, de carácter máis subxectivo e vehemente. Chama a atención, por exemplo, o estilo conciso e directo co que se transmite gran cantidade de información, de forma clara, en cada entrada. Así mesmo, destaca o feito de que dea cabida non só a termos de orixe inglesa, senón tamén a siglas (*MBA* ou *UHT*), expresións (*Spain is different* ou *Elemental querido Watson*), interxecións (*wow*) e mesmo símbolos (\$). Resulta de gran relevancia a inclusión de termos derivados de anglicismos, como *yuppismo*, de *yuppie*, que serven ó propósito de medi-lo grao de integración do anglicismo en cuestión na lingua.

A súa maior valía é, sen dúbida, a gran cantidade de información lingüística que recolle, ó ofrecer non só a definición do anglicismo, senón tamén a súa etimoloxía, frecuencia de uso no español peninsular, área semántica na

que se emprega, sentido orixinal, etc. A achega destes datos lingüísticos fan deste dicionario unha obra de grande interese non só para o falante que busca unha palabra descoñecida, senón tamén para o lexicógrafo que precisa unha análise máis profunda e detallada.

Un exame máis minucioso do dicionario revela certas limitacións, que paso a comentar. En primeiro lugar, non especifica o número de entradas das que consta; en segundo termo, tamén sería interesante para o lingüista especializado que se mencionase o número de palabras consultadas, co fin de poder xulga-la magnitude e adecuación do corpus. No que atangue ás voces recollidas, o dicionario defínese como un “dicionario o registro de las influencias más patentes del inglés en el dominio del léxico” (páx. 13); sen embargo, aínda que inclúe siglas coma *USA* ou *VIP*, bótanse en falta outras de nomes anglosaxóns de uso común na lingua, coma *UNICEF* ou *UNESCO*. Por outra banda, os artífices do dicionario decidiron, sabiamente, rexistrar voces como *footing*, a pesar de que non ten o mesmo significado na lingua orixinal; sen embargo, falta unha mención ou discusión de préstamos como *confort*, *chicle*, *fotografía*, *parka*, *zombi* ou *zoo*,

termos que se ben teñen unha orixe dubidosa, aparecen testemuñados noutros dicionarios como de orixe inglesa. Con toda seguridade, o lector buscaraos no dicionario para non obter resposta e concluír, erroneamente, que non son anglicismos, algo que non é de todo correcto. Outros anglicismos claros que non aparecen son, por exemplo, *store* (ou *estor*, persiana).

A pesar destes reparos, que poden responder ó feito de que un dicionario nunca pode ser exhaustivo, esta obra é dende tódolos puntos de vista recomendable para o falante, lexicógrafo e lingüista especializado, polo seu rigor, a profundidade da análise e a súa utilidade. Como reflexión final, gustaríame sinala-la conveniencia de impulsar un proxecto de similares características que recollese os anglicismos en galego, xa que, como é de todos coñecido, a influencia do poder económico americano e da cultura anglosaxona en xeral tamén está a deixar unha pegada profunda na lingua galega (cf. Constenla Bergueiro 1994).

Elena Seoane Posse
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Teaching and Language Corpora*
Editores: Anne Wichmann e outros
Editorial: Longman, Londres, 1997
Núm. pp.: 343
Tamaño: 21,8 x 13,8

Este volume recolle unha colección de artigos que tentan reflexionar sobre a crecente importancia da lingüística de corpus e dos corpus electrónicos no ensino de linguas estranxeiras e no ensino da lingüística xeral e aplicada. Os distintos capítulos dos que se compón o libro foron tomados do congreso "Teaching and Language Corpora" (TALC), celebrado na Universidade de Lancaster (Reino Unido) na primavera de 1994.

O libro componse de catro seccións que abarcan por separado un aspecto diferente da relación entre ensino e investigación, por unha banda, e a utilización dos corpus lingüísticos. As devanditas seccións van precedidas dun artigo de Geoffrey Leech que presenta de forma concisa o estado da cuestión sobre os diferentes aspectos desenvolvidos máis adiante nos distintos capítulos: a converxencia entre o ensino da lingua, a investigación sobre a lingua e a metodoloxía propia da lingüística de corpus; o corpus como material de ensino que fai que o alumno sexa protagonista da súa propia aprendizaxe; a utilización de concordancias e listas de palabras obtidas dos corpus en actividades nas que poder confrontar estes datos co saber lingüísti-

co tradicional exemplificado nas gramáticas e nos dicionarios; o emprego dos corpus no ensino de rexistros específicos (comercio, ciencia e tecnoloxía...), e as distintas aplicacións que ofrecen os corpus bilingües e multilingües, etc.

A sección A ("Why Use Corpora?") componse de tres capítulos nos que se subliña o enorme potencial que pode ter o uso dos corpus no ensino das linguas. No primeiro artigo desta sección, Sinclair amosa que o profesor debería prestarlles máis atención ós datos sobre o uso e frecuencia que ofrecen os corpus ca ás súas propias intuicións á hora de decidir qué contidos ha de ensinar e a súa secuenciación. Isto exemplifícao coa produtividade que teñen as unidades *fraseais* (por exemplo a estrutura X of Y) no uso real da lingua. Pola súa parte, Mindt demostra que o uso real dalgúns verbos modais ingleses (*will* e *would*) non se ve reflectido nin na gradación nin na orde de presentación que se fai destes verbos nas gramáticas escolares da lingua inglesa. Finalmente, ademais de insistir no importante que resulta a autenticidade do material utilizado no ensino, Aston analiza as enormes posibilidades dos corpus no enfoque comunicativo de

linguas.

A sección B ("Teaching Languages") componse de sete artigos centrados en aspectos prácticos do ensino de linguas como o inglés, o alemán ou o galés. Minugh exemplifica a utilización na aula de xornais británicos e americanos en formato de CD-ROM. Con eles, o alumno pode buscar palabras novas, comproba-las súas propias intuicións sobre o uso actual da lingua ou atopar información sobre a tendencia de certas palabras a apareceren xunta outras (as *collocations*). Gavioli insiste en que o cometido do profesor pasa a se-lo de facilitar que o alumno aprenda a interpretar e clasifica-los datos tomados do corpus. Os capítulos de Johns e Wilson amosan cómo adaptar materiais tomados de corpus para que o alumno traballe na lingua. Así, Wilson presenta o modo no que se poden crear exercicios de CALL de forma automática a partir de corpus, e cómo estes exercicios poden ser adaptados ós coñecementos e necesidades de distintos grupos de alumnos. Dodd presenta, exemplificándoos, diferentes xeitos de utiliza-los corpus que van dende a simple observación da lingua ata os proxectos de investigación levados a cabo polos alumnos para avaliar as descripcións que da lingua se fan en gramáticas e dicionarios. Noutro capítulo, Jones describe o seu traballo na compilación dun corpus de alemán falado. Gracias a esta ferramenta, o alumno pode non só familiarizarse con exemplos reais senón tamén analizar aqueles elementos lingüísticos da lingua coloquial ós que non se lles presta atención nos

materiais de ensino sobre a lingua alemana.

E, finalmente, o capítulo de Ahmad e Davies explora as posibilidades que presentan os corpus electrónicos no estudo e normalización de linguas minorizadas como o galés: a creación de dicionarios (bases de datos terminolóxicas, dicionarios de neoloxismos...) e de gramáticas de uso.

Na sección C ("Teaching Linguistics"), os seis capítulos están dedicados ó uso dos corpus no ensino da lingua dende un punto de vista non instrumental e dirixidos ó ensino universitario. Trátanse, por exemplo, áreas como a micro- e a macrolingüística, o procesamento da linguaxe natural, a adquisición da primeira lingua, o ensino da historia da lingua inglesa, o ensino da prosodia, cuestións estilísticas e a utilización dos corpus literarios no ensino da literatura. En xeral, cada capítulo trata dunha experiencia tomada do uso cotián na clase por parte de docentes e alumnos á hora de poñer en práctica un enfoque baseado no uso de corpus lingüísticos. A conclusión que se pode tirar das diferentes propostas é que os novos materiais de ensino están axudando a reformular non só os contidos que se ensinan, senón tamén a forma de ensinar. Deste xeito, o alumno aprende cousas sobre a lingua así como a facer investigación empírica e a converterse en protagonista da súa propia aprendizaxe.

Os distintos capítulos da sección D ("Practical Perspectives") tentan axudarlos docentes dispostos a poñeren en

práctica as súas ideas acerca do uso dos corpus pero que se han de atopar con dificultades como consecuencia directa de teren escasa experiencia práctica neste campo: o ensino da lingüística de corpus ós profesores de lingua inglesa, a construción dun corpus de lingua francesa utilizando materiais dispoñibles a través de Internet, etc. Neste sentido, o capítulo de Hughes é dunha importancia transcendental, xa que explica os pasos que se han seguir na creación dunha infraestructura informática básica á hora de aproveitar os recursos baseados en corpus electrónicos.

O libro inclúe ó final cinco apéndices con informacións variadas: unha sección bibliográfica para os que queiran saber máis sobre os distintos temas tratados no libro, unha lista de textos electrónicos dispoñibles, unha lista de corpus e ferramentas de análise de textos e, por último, un glosario no que se definen distintos termos informáticos empregados no libro.

En resumo, este volume presenta un amplo abano de posibilidades que existen á hora de aplicar ás actividades diarias na aula unha metodoloxía basea-

da nos corpus. Os datos que ofrecen os corpus poden axudar a redefinir as unidades de descrición lingüística, así como a determinar a súa frecuencia real de uso e, polo tanto, o xeito no que se deben presentar ó alumno (a súa secuenciación e gradación). Xa que logo, este libro pode ser de utilidade para os docentes nos distintos niveis de ensino de linguas estranxeiras e de lingüística (ensino secundario, universidade). Tamén pode ser de interese para os investigadores de lingüística aplicada e, en xeral, para aquelas persoas interesadas no deseño de materiais de ensino que reflectan o uso real da lingua en diferentes contextos. As actividades que os distintos capítulos propoñen poden ser perfectamente integradas nun currículo centrado no alumno, é dicir, nun programa de estudos no que o alumno asume un papel activo, próximo ó do investigador que fai descubrimentos sobre os usos lingüísticos e comproba as súas propias hipóteses sobre a lingua.

José Ramón Varela Pérez
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *The Bloomsbury Group*
Autor: Frances Spalding
Editorial: National Portrait Gallery
 Publications, Londres, 1997
Núm. pp.: 64
Tamaño: 17 x 12,5

A National Portrait Gallery de Londres vén publicando ultimamente unhas coidadas guías sobre diversos personaxes ou grupos que contan con retratos na citada pinacoteca. Os produtos finais resultan ser excelentes recursos didácticos que combinan comentarios e reproducións de retratos e que constitúen materiais moi válidos para o seu aproveitamento na aula do ensino secundario e do bacharelato.

Frances Spalding, historiadora e crítica da arte, é a autora deste volume dedicado ó célebre grupo de Bloomsbury, integrado por diversos artistas pertencentes a diferentes áreas estéticas. Ademais das súas biografías, Spalding tamén se centra nos retratos verbais e mesmo visuais que os membros deste grupo se fixeron mutuamente, non xa mimeticamente, senón favorecendo deseños expresivos e caracterizacións imaxinativas. Este grupo de amigos foi coñecido polo nome da zona londiniense onde se reunían, concretamente o número 46 de Gordon Square, a casa que no 1904 habitaron Vanessa Stephen, a súa irmá Virginia e os seus irmáns Thoby e Adrian. Os amigos de Bloomsbury sentiron, nun primeiro momento, a

necesidade de dar a coñecer a arte moderna francesa en Londres, para se liberar do anecdotismo sentimental que caracterizaba a arte británica do momento. Así mesmo, socialmente determinaron substituí-la hipocrísia pola liberdade, de xeito que contribuíron definitivamente ó desenvolvemento do pensamento liberal e librepensador.

A seguir imos facer referencia ás figuras de Bloomsbury consideradas por Frances Spalding na presente guía. De cada personaxe dáse unha breve biografía, un comentario sobre a súa obra e a súa visión persoal dentro do contexto de Bloomsbury.

Desmond MacCarthy (1877-1952) foi un gran conversador, ademais dun apreciado crítico literario que participou activamente no *Sunday Times* durante as décadas de 1930 e 1940. Duncan Grant pintou o retrato de MacCarthy durante a Segunda Guerra Mundial e amosa a imaxe dun home apartado e dedicado á lectura e ó cultivo da mente. Precisamente consérvanse cartas de MacCarthy nas que expresa a importancia que para el ten a confidencialidade e

a reserva que, segundo el, fan posible as relacións e mesmo o amor.

Virginia Woolf (1882-1941) é quizais a autora máis famosa do grupo de Bloomsbury. Foi unha gran reformadora da narratoloxía e traballou no marco que hoxe consideraríamos comparatista sobre as relacións entre a novela e a pintura. Woolf rachou coas convencións normalmente aplicadas ó discurso e á caracterización dos personaxes e empregou a técnica do *stream of consciousness* en obras como *Mrs Dalloway*, *To the Lighthouse* ou *Orlando*. De Virginia Woolf consérvanse numerosas pinturas e mesmo a súa irmá Vanessa Bell (1879-1961) retratouna sentada nun sofá facendo gancho nun cadro que, fiel ó estilo de Bell, suxire máis que define. Vanessa tamén retratou o marido de Virginia, Leonard Woolf, e de Vanessa Bell consérvanse na National Portrait Gallery dous retratos pintados por Duncan Grant.

O marido de Vanessa, Clive Bell (1881-1964) caracterizábase por unha natural sociabilidade e, a pesar da súa separación matrimonial no 1911, sempre considerou que o seu fogar espiritual seguía sendo Bloomsbury. Como escritor de arte e de literatura, é lembrado por diversos libros e ensaios, entre os que se pode salientar *Art* (1914), no que analiza a emoción estética na arte.

Xunto coa literatura, a pintura foi unha das actividades artísticas máis cultivadas por este grupo: Duncan Grant (1885-1978) educouse na *Westminster School of Art* e en París e interesouse pola

experimentación de diferentes estilos e métodos no eido da pintura; outro pintor do grupo de Bloomsbury foi Roger Fry (1866-1934), quen impulsou decididamente o coñecemento da arte moderna francesa en Londres.

Lytton Strachey (1880-1932) beneficiouse da actitude liberal e da estimulación mental que atopou no Trinity College de Cambridge. A súa receptividade, sabedoría e particular sentido do humor configuraron unha personalidade especialmente carismática no grupo. Foi, así mesmo, un auténtico 'home de letras' e publicou numerosos artigos e libros sobre literatura e biografías. Dora Carrington (1893-1932) mantivo unha intensísima amizade con Lytton Strachey, a pesar das diferencias cronolóxicas (Strachey era trinta anos maior ca ela) e psicolóxicas (Carrington era máis intuitiva e Strachey máis intelectual). Mesmo chegaron a compartir dúas casas, sen que a homosexualidade de Lytton fose en ningún momento un obstáculo para a estreita relación que sostiveron. De feito, logo da morte de Strachey, o 21 de xaneiro de 1932, Dora non foi capaz de atopar forzas para seguir vivindo e suicidouse o 11 de marzo dese mesmo ano, cando tiña 38 anos de idade.

A Universidade de Cambridge foi o elemento de conexión do novelista E. M. Forster (1879-1970) co grupo de Bloomsbury, un contorno no que Forster tivo a oportunidade de compartir valores como a inconformidade, o respecto polo individuo e a afección pola arte, a vida interior e as relacións persoais. A súa vida estivo marcada por unha rica

actividade literaria, tanto creadora como crítica: *A Room with a View*, *Howards End*, *A Passage to India*, *Maurice*, *Aspects of the Novel*, etc.

David Garnett (1892-1981) viviu entre 1915 e 1919 un *ménage à trois* con Duncan Grant e Vanessa Bell. Garnett escribiu obras de creación (*Lady into Fox*), ensaios (*Great Friends*) e unha interesante autobiografía que supón unha contribución para o coñecemento do grupo de Bloomsbury.

Nada no 1900, Frances Partridge pertence a unha segunda xeración de Bloomsbury, pero é herdeira dos valores do grupo. Frances colaborou en varios proxectos literarios e en 1978 publicou *Memories*, o primeiro de varios volumes nos que celebra moitas das figuras de Bloomsbury e, á vez, amosa a súa fe na capacidade da consciencia humana.

Frances Spalding non se esquece neste libro de personaxes que, a pesar de non ser figuras centrais do grupo de

Bloomsbury, mantiveron relacións constantes coa totalidade ou con parte do grupo e secundaron o seu labor intelectual e artístico. Deste xeito, aínda que se dedicou á práctica financeira, a amizade con Lytton Strachey e con Vanessa Bell e o seu amorío con Duncan Grant fixeron de John Maynard Keynes (1883-1946) outro membro do contorno de Bloomsbury. Así mesmo, Lady Ottoline Morrell (1873-1938) estimulou de diversos xeitos a creatividade en varios membros do grupo. Outra persoa próxima foi Gerald Brenan (1894-1978), que se estableceu en España para escribir sobre a xente, a historia e a literatura deste país. Por último, estiveron vinculados ó grupo as irmás de Lytton Strachey, Philippa (1872-1968) e Marjorie (1882-1964) e mailo filósofo e matemático Bertrand Russell (1872-1970).

Jesús-Antonio Rodríguez Blanco
Universidade de Liverpool





Título: *Stories in Stone. The Medieval Roof Carvings of Norwich Cathedral*
Autores: Martial Rose e Julia Hedgcoe
Editorial: Herbert Press, Londres, 1997
Núm. pp.: 144
Tamaño: 21 x 23,5

Lembro unha estupenda reportaxe financiada pola televisión estatal. Nela relatábase o labor dun grupo de *luthiers* para facer realidade o fermoso soño do padre López Calo, musicólogo e profesor da Universidade de Santiago de Compostela: saber cómo soan os instrumentos que os anciáns da Apocalipse están a piques de tanguer no Pórtico da Gloria.

Un dos mestres que traballaron no proxecto quedou fondamente impresionado cando, tras subir polas estadas colocadas para tal fin, comprobou a perfección das esculturas, coidadas ata o máis ínfimo detalle. “Está claro —dicía pouco máis ou menos— que esta xente esculpía moitas das súas obras para que as vira Deus”.

Algo parecido sente o lector cando demora a súa mirada nas fermosas páxinas deste pequeno volume: moitas das claves de bóveda, agora perfectamente visibles gracias ás técnicas fotográficas, foron gozadas na súa integridade só por un reducido grupo de persoas e durante un curtísimo lapso de tempo: están feitas *para maior gloria de Deus*.

A catedral de Norwich conserva unha das máis interesantes coleccións de claves de bóveda de toda Inglaterra; tal excepcionalidade vénlle dada polo seu carácter narrativo: se o máis estendido é que estas pezas (que son un claro exemplo do anhelado gótico por utilizar calquera recuncho como campo decorativo) presenten unha figura ou escena illada, no edificio citado forman series expositivas. Así, por exemplo, na nave maior un grupo de dezaioito claves sintetizan os catro primeiros capítulos da Xénese e reservan a derradeira peza para narra-la morte —non documentada no relato canónico— de Caín, que serve como vínculo co seguinte tramo.

A magnífica construción comezouse a finais do século XI, polo que as partes baixas delatan a súa orixe normanda. A carencia de boas canteiras no condado de Norfolk levou os promotores a trae-lo material de Francia, o que incrementou notablemente os gastos.

En 1272 un motín dos cidadáns contra os abusos da Igrexa local tivo como corolario o incendio da catedral que sufriu notables danos; as obras de reconstrución —que tamén o foron de

engrandecemento— prolongáronse ata mediados do século XV. As preto de catrocentas claves de bóveda do claustro datan desa época.

Unha forte tormenta estragou en 1463 os teitos da nave e a 'agulla' que coroaba o transepto, ambos elementos lígneos. As subsecuentes reparacións supuxeron a inclusión de catrocentas sesenta e catro novas claves pétreas. Por fin, entre o final do século XV e o comezo do XVI retellouse a capela Bauchun e o transepto. Acadouuse así a importante cifra de mil cen pezas decoradas e pintadas.

A pintura: sabemos que —coma na antigüidade clásica— os edificios medievais, incluídos os elementos arquitectónicos, se policromaban con fruición. Desgraciadamente, o efecto foise perdendo, e a maior parte dos exemplos actualmente conservados son produto de actuacións posteriores. É o caso de case tódalas claves de Norwich. Sen embargo, cabe a posibilidade de que algunhas delas presenten as cores primitivas. A razón está en que na época de Cromwell, ferozmente iconoclasta, foron tapadas cunha capa de pintura que non se retirou ata os anos setenta do século XIX; é polo tanto plausible que a policromía sexa a empregada polo artista responsable da obra. Cómpre sinalar, polo demais, que boa parte das claves amosan hoxe un colorido certamente abusivo, ata o punto de obrigar ós especialistas do prestixioso Instituto Courtauld (Universidade de

Londres) a advertir dos problemas de conservación derivados desta pouco recomendable práctica.

A enorme calidade dos relevos ten a súa explicación no feito de que os escultores que aquí traballaron "had experience of working elsewhere on important projects: at St Paul's, London, on St Stephen's Chapel, Westminster, on the octagon tower of Ely Cathedral, at Eton College, at King's College Chapel, Cambridge". Como vemos, a 'folia de servicios' destes artistas era impecable.

O estupendo estudio que comentamos presenta —aderezado con planos que facilitan o seu seguimento— unha panorámica dos temas desenvolvidos nestas preciosas esculturas: na ala norte do claustro atopámo-las figuracións máis antigas; o popular *Green man*, que tantos estudos propiciou, é un dos temas nesta parte do edificio¹. A continuación, o taller esculpiu escenas da paixón de Cristo, comezando pola flaxelación para rematar coa *anástase*, tema que, aínda que apócrifo, acadou unha enorme popularidade na arte do medievo, pois era a perfecta escusa para o despregue de diabruras no teatro medieval².

Nunhas das claves laterais pertencentes ó mencionado ciclo da paixón aparece unha peculiar escena: vemos unha muller loitando, denonada, cun home pola posesión dunha peza de roupa. Para Martial Rose, responsable do texto, estamos ante a representación dun

1 Entre a abundosa bibliografía acerca deste singular personaxe pódese cita-lo libro de K. Basford, *The Green Man*, Suffolk e Rochester, Boydell & Brewer 1996.

2 A. D. Kartsonis, *Anastasis. The Making of an Image*, Princeton UP, 1986.

rateiro atrapado *in fraganti* cando intentaba rouba-la coada da boa señora. Non estando, ata onde eu sei, documentada esta historia, creo que é posible propoñer que o grupo ilustra o coñecido conto da loita polo calzón³. A utilización do profano na arte relixiosa e na literatura dos sermóns é práctica frecuentísima no mundo medieval⁴.

Outro dos temas tocados no clausuro é o da apocalipse; o ciclo ilustrado en Norwich destaca pola súa prolixidade, inédita nesas datas na arte monumental. Un documento da época permítenos saber que os escultores demandaron ó bispo “unha historia da Apocalipse”; o dato referenda o uso de modelos miniados para a escultura. A petición, ademais, invita a pensar que as dimensións da historia contratada obrigou a procurar ciclos ilustrados completos. Lembremos que a apocalipse se iluminou frecuentemente a partir dos comentarios do Beato de Liébana, polo que a fonte iconográfica requirida foi posiblemente un *Beatus*.

Digno de mención é tamén o ciclo dedicado a santo Tomás de Canterbury; nunha das claves aparece o rei Henrique II “kneeling almost naked at the shrine of

the saint, his courtiers to the left hold his clothes, his crowns is laid on the ground in front of him, while three monks lean over the shrine and beat him with scourges”. Estamos perante un precioso testemuño gráfico dos ritos penitenciais levados a cabo nas portas das igrexas⁵.

As pezas da nave dedícanse á historia da salvación; escóllense secuencias bíblicas relacionadas co papel de Cristo como Mesías. Inician o relato as claves da creación. Deus é presentado como arquitecto, medindo o cosmos cun compás, tal e como aparece nos frontispicios das fermosas *Bíblías Moralizadas*, obras francesas do século XIII⁶.

Entre outras fontes de inspiración, algunhas delas xa mencionadas arriba, Martial Rose cita a Chaucer, quen deixou nos seus *Contos de Canterbury* un repertorio susceptible de ser interpretado en imaxes, a *Biblia Pauperum*, importante punto de referencia para a realización de ciclos tipolóxicos —nos que o *Vello Testamento* era interpretado como prefiguración da vida de Cristo— e o teatro sacro, do cal temos abundante documentación en Norwich, e que nos leva ó comezo da presente recensión xa que, como é sabido, o Pórtico da Gloria foi

3 P. Bureau, “La ‘Dispute pour la culotte’: variations littéraires et iconographiques d’un thème profane (XIIIe-XVle siècle)”, *Médiévales* 29 (1995), páxs. 105-29.

4 M. Camille, *Image on the Edge. The Margings of Medieval Art*, Londres, Reaktion Books, 1992. G. R. Owst, *Literature and Pulpit in Medieval England*, Oxford U. P. 1961. Un estraño sentido do humor detéctase en moitas composicións da época; así, nunha miniatura holandesa da primeira metade do século XV un atrevido demo rouba na faltriqueira de san Xoán aproveitando que o evangelista se prepara para redacta-la Apocalipse (J. Marrow et al., *The Golden Age of Dutch Manuscripts Painting*, Nova York, Braziller, 1990, fig. 53).

5 O. K. Werckmeister, “The lintel fragment representing Eve from Saint-Lazare, Autun”, *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, XXXV (1972), páxs. 1-30, con exemplos.

6 J. Zahlten, *Creatio Mundi. Darstellungen der sechs Schöpfungstage und naturwissenschaftliches Weltbild im Mittelalter*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1979, figs. 269 e 270.

posiblemente o escenario para a representación do *Ordo Prophetarum*.

O libro complétase cunha descripción dos problemas técnicos que tivo que superar a fotógrafa, Julia Hedgcoe. Do seu oficio é boa mostra a abraiante cali-

dade das fotos en cor e a toda páxina, complemento ideal dun amenísimo texto.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Rosais II. Vigo





Título: *Labris*
Periodicidade: anual
Edita: Escola Superior de Conservación e Restauración de Bens Culturais de Galicia
Núm. pp.: 130
Tamaño: 21 x 28

A comezos deste curso académico viu a luz o primeiro número da revista *Labris*, que trata temas de conservación e restauración. É motivo de alegría xa que é a primeira publicación periódica desta especialidade que se edita en Galicia. Coidamos que este feito ten unha dobre importancia: por unha banda, a realidade en si da publicación, como apuntamos, e por outra, o feito de que se poida contar desde agora con este órgano de expresión da Escola Superior de Conservación e Restauración de Bens Culturais de Galicia, no que se poden coñecer moitos dos traballos levados a cabo polos seus compoñentes, tanto en prácticas de taller dentro das aulas, coma aqueloutros máis complexos realizados *in situ*.

Sabiamos de moitas intervencións en procesos de restauración levadas a cabo por esta escola, pero, certamente, a maior parte quedarán en pura noticia xornalística, onde non caben os datos técnicos da actuación nin a profusión necesaria de fotografías e debuxos sobre os diversos estados da intervención e os seus razoados porqués. Estes puntos ofrécenoslos a revista *Labris* na súa sección máis extensa: “Traballos, Experiencias e

Opiniós”, que realmente conforma o corpo da revista.

É importante o espírito con que esta publicación sae á luz. Na presentación dínos Adelaida Lorenzo, directora do centro: “a revista que tedes nas vosas mans quere, ante todo, ser un espazo aberto a todo tipo de colaboración dentro do campo da conservación e restauración sen restricción de ningún tipo”. Que se manteña e que dure, pois estamos convencidos de que unicamente a diversidade de opinións debidamente fundamentadas pode xerar novos logros en calquera eido de experiencias e opinións. E é aquí, no terreo da conservación e da restauración, onde se nota unha variación por veces substancial na maneira de orientalas intervencións.

Desde as antigas ideas de reconstrución ata as máis actuais de conservación —onde a reintegración se fai de xeito que poida ser apreciada sen dificultade e, por suposto, de forma que sexa unha intervención reversible en calquera momento— existen moitos modos e tecnoloxías para levar a cabo os cometidos nas restauracións. Por todo isto, é do máximo interese a descrición do proceso

e mailo que podemos chamar 'ficha técnica' que cada restaurador ou equipo redacta para o coñecemento e difusión do respecto ó conservado e a profesionalidade na intervención.

A "Teoría do restauro" de Cesare Brandi que aparece en Roma en 1963 canda a "Carta do restauro" do mesmo autor e promulgada en 1972, son posiblemente os dous textos máis emblemáticos hoxe en día canto á conservación e restauración se refire. Por suposto, como toda teoría establecida para 'actuar sobre', é obxecto de revisión tanto polas motivacións culturais que en cada momento histórico se establecen, como polas tecnoloxías e materiais que avanzan de continuo e de tal xeito que, ás veces, inflúen mesmo nas ideas.

En efecto, hai pouco tempo podiamos ler nos números 4 e 5 de *LOGGIA*¹ un traballo de Alfonso Jiménez (catedrático de Análise de formas arquitectónicas da E.T.S. de Arquitectura de Sevilla) titulado "Enmiendas Parciales a la Teoría del 'restauro' ", no que se puntualizan algúns conceptos que perderon vixencia ou que, polo menos, hoxe poden ser interpretados doutro modo. E veñen á memoria estes textos porque no último parágrafo da presentación de *Labris*, a directora do centro expón que, desde a humildade de quen dá os primeiros pasos e co afán de atopar un lugar común de onde partir e mellora-las condicións para as xeracións vindeiras, *Labris* tentará desenvolver-la función que

lle compete. No artigo de Alfonso Jiménez liámo-lo seguinte: "Tengo para mí como axioma que en esto de la restauración el proyecto no debe parecerse a Minerva, que nació de la cabeza de su divino padre ya adulta, incluso armada y con casco, sino que constituye un proceso iterativo y abierto de búsqueda paciente, con abundantes silencios y paradas, arrepentimientos e indecisiones".

Así que a humildade de quen comeza a da-los primeiros pasos cun espírito aberto a todo tipo de colaboración, pode se-lo camiño máis axeitado para mellorar día a día. E non vaia entenderse este desexo de mellora como pouco aprecio dos contidos que se presentan neste primeiro número, pois cremos realmente que tanto a súa estrutura como o coidado posto en cada unha das seccións definen unha revista que ben pode tratarse con outras publicacións, tanto españolas coma estranxeiras, dedicadas ós mesmos temas. A ilustración, en cores a maior parte, é nalgúns casos verdadeiramente boa; noutros nos que a calidade fotográfica declina un pouco, non menoscaba a claridade explicativa, que supoñemos debe prevalecer sobre a calidade artística.

A revista, redactada en galego, consta das seguintes seccións: "Traballos, Experiencias e Opinións", "Cursos e Congresos", "Museos e centros de formación", "Libros, revistas e publicacións", "Informacións, materiais

¹ *LOGGIA*, revista cuadrimestral especializada en conservación e restauración do patrimonio arquitectónico. Publicada polo Departamento de Composición Arquitectónica da Universidade Politécnica de Valencia. O número 1 corresponde ó terceiro cuadrimestre de 1996.

e técnicas”, “Convocatorias e calendario” e, por último, traballos en castelán onde aparecen traducidos tódolos artigos da primeira sección.

Convén tamén deixar constancia de algo importante: a amplitude e a intensidade da conservación e a restauración na catedral de Santiago de Compostela deparóuno-la agradable sorpresa de encontrar traballando numerosos profesionais titulados pola Escola de Conservación e Restauración de Pontevedra. Tamén nesta cidade onde se atopa a escola pode verse os alumnos traballando na limpeza e conservación dos escudos pétreos que adornan as fachadas das súas casas e pazos. Todo isto coidamos que é a confirmación ou o recoñecemento ós estudos que alí se imparten, e móvenos a considerar que, efectivamente, estes estudos están ben orientados para conseguí-los fins propostos.

Non debemos esquecer en ningún momento que, sendo *Labris* unha publicación dun centro onde se imparten algunhas especialidades de conservación e restauración, é lóxico atopar reflectidos nela os traballos referentes a estas especialidades ou, se se prefire, a case ausencia de traballos referentes a outras que, mesmo sendo importantes, aínda non lle foron concedidas a esta escola. Pero xa se apunta na presentación, e agora o lembramos, que este é un “espacio aberto a todo tipo de colaboración...”.

Agardamos e desexamos unha longa vida para *Labris*, que non baixe a calidade do seu primeiro número e, de ser posible, que mellore, que isto sempre pode ser pois a perfección é inalcanzable.

Javier Vilariño Pintos
Escola de Artes Mestre Mateo
Santiago de Compostela





Título: *Movimientos nacionalistas en Europa. Siglo XX*
Autor: Xosé M. Núñez Seixas
Editorial: Síntesis, Madrid, 1998
Núm. pp.: 431
Tamaño: 21,5 x 15

O primeiro que cabe dicir desta obra é que constitúe unha auténtica novidade no campo editorial en español, onde non existe publicación ningunha que se lle poida comparar en canto á extensión do seu obxecto de estudo. E non resulta estraño que ata o de agora non se emprendese un traballo de ambición semellante, pois non pode ser unha tarefa fácil a de presentar nun único volume unha panorámica sobre a totalidade dos movementos nacionalistas europeos do século XX. Non só pola amplitude numérica dos casos que semellan encaixar na categoría que se estudia, senón pola propia variedade que se descobre dentro dela, en función dun marco espacial e temporal tan extenso. As dúas razóns teñen peso abondo como para desanimar a quen pensase enfrontar unha cuestión tan complexa, que esixe, por demais, o achegamento a un repertorio bibliográfico considerable e o conseguinte dominio dun bo número de linguas.

Aínda reunindo os requirimentos técnicos precisos e a necesaria disposición persoal a emprender unha tarefa de aparencia inxente, quedaría por superar o maior perigo de todos, o de converte-lo

resultado final nunha simple xustaposición de casos particulares, sen máis fío de unión có de responder, dun modo máis ou menos axeitado, ós caracteres que xustifican a súa inclusión dentro dese apartado dos movementos nacionalistas europeos do presente século. A superación con éxito deste obstáculo só será posible no caso de o propio autor posuír, claro está, un nivel de coñecementos sobre o que noutrora se deu en chamar a *cuestión nacional* axeitado ás dimensións da tarefa. Pero, con ser isto necesario, o que certamente resulta imprescindible ó acometer unha empresa deste calibre é o dominio das bases teóricas sobre as que debe asentarse toda investigación nun campo tan cheo de ambivalencias, ambigüidades, equívocos e manipulacións como é o dos nacionalismos. Só partindo dunha claridade e unha precisión conceptuais exquisitas estarase en condicións de manexar adecuadamente o enorme volume de material de que se dispón sobre os movementos nacionalistas europeos, sen se extraviar na súa abundancia, estruturándoos dunha maneira coherente, diferenciando os tipos que se atopen e seleccionando os exemplos representativos

que instrúan sobre cada un dos conxuntos.

Todas estas condicións técnicas e metodolóxicas están presentes en Xosé Manoel Núñez Seixas, profesor do Departamento de Historia Contemporánea da Universidade de Santiago, que xa demostrou en numerosas ocasións a súa capacidade para estudialo nacionalismo, en xeral, os movementos nacionalistas e os problemas relacionados coas minorías nacionais en Europa.

E non se crea que é algo común esa atinada comprensión conceptual da que antes falamos á hora de ocuparse dun campo como o do nacionalismo, onde o propio suxeito básico de estudio, a nación, pode ser definido segundo múltiples —e mesmo contrapostos— criterios. Compréndese que, a miúdo, naza de tal equivocidade unha confusión de aparencia tan insuperable como para levar un historiador do prestixio de Eric J. Hobsbawm a recomendar unha posición de agnosticismo inicial a quen quixese achegarse ó fenómeno. E onde, a maiores, as implicacións políticas son dificilmente evitables, polo que se produce con frecuencia un solapamento —case sempre interesado— entre o que se presenta como puramente científico e o que corresponde ó ámbito estrito do político. Por non falar xa da que outro insigne estudioso destes temas, Anthony D. Smith, cualificou como natureza ‘camaleónica’ do nacionalismo, esa que lle permite presentarse en asociación con todo tipo de ideoloxías, desde o puro fascismo ata o liberalismo e mesmo o comu-

nismo, pese a que este se lle contrapón na ortodoxia teórica.

Por iso é tan significativo que Núñez Seixas queira iniciar a súa obra cun necesario —e excelente— capítulo dedicado ás precisións conceptuais (nación, etnia, nacionalismo minoritario/periférico, minoría nacional...). Limiar moi recomendable para uns tempos en que os fenómenos nacionalistas están na boca de todos e nos que o rigor non adoita se-la norma habitual en boa parte das análises que deles se fan. Quen o lea verá do inexacto que é relacionalos por sistema con termos que falan de ataivismos, de fundamentalismos ou de ‘odios ancestrais’ como explicación inapelable e fatal de certo tipo de conflitos. Verá tamén como o autor deixa claro que as nacións son ‘construcións’ sociais modernas e non algo ‘natural’, atemporal e ahistórico, que non son entidades que existen en por si, como as rochas ou as plantas, senón que pertencen ó ámbito do puramente político e, polo tanto, que son continxentes e discutibles na súa propia existencia, sempre dependente dos azares e dos condicionantes históricos. Non virá mal a lectura destas páxinas introductorias a quen desexe aproximarse ás distintas teorías que intentan explica-la natureza do nacionalismo e os seus corolarios. Saberá así que, lonxe de ser un campo onde todo está sabido desde hai tempo, o dos estudos nacionalistas deixa cada vez menos marxe ás vellas interpretacións clásicas. Esas que, contra toda lóxica, abrazan moitos que aínda seguen unha liña política decimonónica con tal fervor que mesmo os fai

ignorar —por falta de información ou de espírito crítico— aquelas contribucións que lles permitirían ofrecer unha cara do nacionalismo compatible cos principios de respecto ós dereitos individuais e ós valores asociados a eles, que hoxe parecen fóra de discusión; ese novo enfoque que nace dos interesantes esforzos de especialistas como Miller, Tamir ou Walzer por presentar unha nova idea da nación como fundamento, precisamente, da democracia liberal.

Evitaríase así, a maiores, seguir sendo reféns de contradicións inevitables como, por poñer algunha ó fío da actualidade, a que resulta de defender unha Bosnia multiétnica mentres, ó tempo, se apoia un Kosovo delimitado en función de criterios étnicos. Ou a de manter interpretacións que diferencian entre nacionalismos ‘bos’ e ‘malos’, segundo sexan de ‘liberación’ (sempre o noso) ou de ‘opresión’ (sempre o deles). Ou mesmo a daqueles que presumen de ser críticos co nacionalismo mentres proclaman, como lembraba o mestre Gellner, que “eu son un patriota, vostede un nacionalista e el un tribalista”, nunha escala de perversidade progresiva á que se lle dá moito máis uso do que parecería.

Unha vez comprendidas as posicións de partida do autor, cobra todo o seu sentido o texto posterior no que se detallan os diferentes movementos nacionalistas da Europa desta centuria, agrupados por criterios que combinan o cronolóxico, o espacial e o cualitativo, nun percorrido que deixa translucir un xigantesco esforzo de consulta de

traballos sobre o enteiro continente (reflectido nunha moi útil e ampla relación bibliográfica que se engade ó final da obra). Polas páxinas deste libro desfilan cuestións ben interesantes, non só contemplándoas cunha perspectiva histórica, senón co pensamento posto no noso presente. Sirva como exemplo o tan de actualidade dereito de autodeterminación, sobre o que non está de máis dispoñer dunha información tan detallada como a que dá Núñez Seixas, que nos leva a ver que foi, precisamente, o seu carácter multifacético o que permitiría que —a partir da I Guerra Mundial, verdadeiro momento decisivo para a cuestión nacional— fose utilizado de modo estratéxico polas máis diversas tendencias, capaces todas de interpretalo do modo máis diverso e á comenencia propia. E podemos deternos tamén no excelente capítulo dedicado ás minorías nacionais no período de entreguerras, asunto no que Núñez Seixas é un auténtico especialista (está a saír a súa obra *Entre Ginebra y Berlín. La cuestión de las minorías nacionales y la política internacional en Europa, 1914-1939*, Akal). Ou atender á exposición dos problemas de orixe nacional na Europa da posguerra mundial, tanto na súa parte occidental coma na oriental. A este respecto, por citar a última das virtudes da obra, cabe destacar que, dado que o seu campo de estudo chega ata 1997, están presentes nas súas páxinas toda esa serie de conflitos aínda sen resolver que tanta presenza, case sempre con tons arrepiantes, teñen nos medios de comunicación. Superando as limitacións que impón a falta de distanciamiento histórico, o autor atina a

formular, tamén aquí, unha visión analítica, moi suxestiva e clarificadora, desta complexa actualidade, tan difícil de comprender en moitos casos. En fin, información abundante, competencia metodolóxica, rigor conceptual, utilidade

para o presente... pouco máis se lle pode pedir a unha obra destas características.

Xavier R. Madriñán
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *La solución de problemas*
Coordinador: Juan Ignacio Pozo Muncio
Editorial: Santillana, Madrid, 1998
Colección: Aula XXI / Santillana
Núm. pp.: 230
Tamaño: 20,5 x 13,5

Tal e como aparece na introducción da presente obra, os estudantes que hoxe aprenden a aprender estarán previsiblemente en mellores condicións de adaptárense ós cambios culturais, tecnolóxicos e laborais que nos agardan á volta do milenio. Fronte ó ensino baseado na transmisión de coñecementos, a solución de problemas pode constituír un contido educativo e, sobre todo, un enfoque ou un xeito de concibi-las actividades educativas: situacións abertas e suxestivas que esixan dos escolares unha actitude activa e un esforzo por buscaren respostas e coñecementos de seu. No canto de esperar unha resposta xa elaborada por outros e transmitida polo libro de texto ou polo mestre, cómpre capacita-los alumnos, habitualos a atoparen por si mesmos respostas ás preguntas que lles inquieten ou que precisen constestar.

Nesta publicación inténtase un achegamento educativo á solución de problemas e está dirixida ós docentes e educadores das diversas etapas e áreas, especialmente da educación secundaria obrigatoria. Aquí faise fincapé na necesidade de que os estudantes adqui-

ran non só o conxunto de coñecementos xa elaborados que constituíe a cultura e a ciencia da nosa sociedade, senón tamén que adquiran habilidades e estratexias que lles permitan aprender en por si novos coñecementos. Nesta perspectiva dunha sociedade moi flexible —nas demandas laborais e culturais ós seus cidadáns— e moi competitiva, non abonda con proporcionar saberes ‘empaquetados’, pechados en si mesmos, senón que hai que facer dos alumnos e alumnas persoas capaces de enfrontárense a situacións e contextos cambiantes, que requiriran deles aprender coñecementos e habilidades novas.

O libro está estruturado en cinco capítulos. No primeiro deles faise un esforzo por equilibra-las reflexións teóricas con criterios prácticos para o desenvolvemento do currículo; unha presentación sintética do que se entendeu e se entende na psicoloxía cognitiva por solución de problemas. Así, explícase cómo as persoas resolvémo-los problemas, pero situando esta exposición no contexto das demandas esixidas polos novos deseños curriculares, que teñen entre os seus obxectivos principais precisamente

a solución de problemas. Unha vez revísadas as dúas concepcións diferentes da solución de problemas e logo de analizar as súas implicacións para o currículo, o capítulo conclúe coa necesidade de estudar en cada área do currículo os procedementos e estratexias útiles para resolver os seus problemas concretos.

Nos seguintes capítulos estúdanse o ensino e a aprendizaxe da solución dos problemas nas tres áreas do currículo obrigatorio; considéranse como máis relevantes as Matemáticas, as Ciencias da natureza e as Ciencias sociais. Na área matemática —tal vez na que máis estiveron vinculados tradicionalmente os problemas como actividades escolares— propúgnase un esforzo por superalo enfoque tradicional e non sempre acertado da formulación dos problemas (exercicios e problemas cuantitativos e cualitativos, coñecemento lingüístico e semántico, definición... Unha persoa que ten éxito no campo matemático é a que sabe razoar e pensar axeitadamente, o que contribúe a exercitala capacidade xeral do razoamento). En Ciencias da natureza abógase pola renovación e o enriquecemento do concepto de 'problemas' para promover cambios conceptuais, metodolóxicos e actitudinais no alumnado (acometer tarefas que teñan en conta o lugar intermedio que os problemas escolares ocupan, entre a vida ordinaria dos alumnos e a ciencia). Finalmente, en Ciencias sociais enfatízase a necesidade de abandonar o ensino exclusivamente transmisor e na conveniencia de presenta-los seus contidos

dun xeito máis aberto á exploración, ó debate e á indagación (en concreto, alúdese a algunhas investigacións sobre as destrezas cognitivas que a solución de problemas implica e, en especial, á aprendizaxe da explicación histórica, por ser este o ámbito máis investigado e coñecido por parte dos autores).

O derradeiro capítulo dedícase a comenta-la maneira de solucionar os problemas como contido procedemental —técnicas e estratexias—, aínda que sen perder de vista a importancia dos conceptos e as actitudes. Aquí preséntase unha clasificación dos procedementos necesarios para resolver problemas e finaliza cunhas reflexións sobre algúns dos temas recorrentes no ensino da solución de problemas, como son os criterios para diferenciar na aula un verdadeiro problema dun exercicio, ou o papel do profesorado na construción das estratexias de solución de problemas por parte do alumnado (cómo adquirir e interpretar-la información, cómo analizala, realización de inferencias; comprensión, organización e comunicación da información...; técnicas de estudo aplicadas cando se presente o conflito cognitivo).

En definitiva, esta obra fai contribucións teóricas e presenta importantes instrumentos prácticos de consulta para os profesionais relacionados co mundo educativo, considerando que o espírito psicopedagóxico da reforma educativa ten —entre os seus propósitos— o de fomentar no alumnado a capacidade de *aprender a aprender*: axudar ós alumnos e

alumnas a resolveren non só problemas escolares senón tamén cotiáns; aprender cándos deben usar unha estratexia e

tamén a discriminar cándos non deben utilizala.

José Raposeiras Correa
Equipo Específico de Orientación
Delegación de Educación
Pontevedra





Título:	<i>Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia¹</i>
Autores:	José M. Vez, Lourdes Montero (compiladores)
Editorial:	Compare-TE European Network (co apoio da Research Commission of the University of Santiago de Compostela), Santiago de Compostela e Osnabrück (Alemaña), 1997
Núm. pp.:	234
Tamaño:	20 x 13

Froito dun proxecto de colaboración transnacional que principiou durante a primeira metade dos anos noventa, este libro constitúe unha nova entrega nunha serie de monográficos por países sobre os cambios e os retos á Formación do Profesorado en Europa². En 1994 a Rede Europea COMPARE-TE (“Comparación de sistemas de Formación do Profesorado”) lanzou a serie “Anuario europeo de estudos comparativos sobre a Formación do Profesorado”³, que incluía, entre outras publicacións, informes actuais sobre a Formación do Profesorado en 21 países de Europa⁴. A iniciativa xurdira como primeira resposta ó que se viña percibindo como unha carencia no eido da Pedagogía Comparada de material detallado encamiñado á resolución dos

múltiples e complexos problemas que aparecen arredor da Formación do Profesorado. Os monográficos por países representan o proxecto máis actual que se está a desenvolver como subserie do citado Anuario europeo.

O monográfico sobre os cambios e os retos na Formación do Profesorado en Galicia aparece canda outros de países como Escocia e Turquía. Esta subserie de volumes é significativa en canto reflicte a vontade do proxecto de transcender unha aproximación estritamente estatal ou comunitaria á Formación do Profesorado en Europa. Neste sentido, o primeiro capítulo do libro, de Antón Costa Rico e Antón Caride Gómez, presenta unha breve visión histórica e global de Galicia

1 Traducción: *Cambios e retos actuais na Formación do Profesorado europeo: Galicia*.

2 Título original da serie: *European Yearbook of Comparative Studies in teacher Education. — Country Monographs—*.

3 A serie está editada en inglés baixo o título: *European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education*.

4 Estes informes están reunidos no libro *Current Changes and Challenges in European Teacher Education*, a primeira publicación da serie. Ademais, editáronse dous libros adicionais, un que ofrece unha avaliación global da Formación do Profesorado en Europa e un segundo que trata a Formación Continua do Profesorado.

como “comunidade cultural e espacio peculiar” dentro do panorama europeo. Os autores describen as dimensións demográficas, económicas, políticas e, por suposto, sociolingüísticas de Galicia, que axudan a contextualizalas posibles comparacións entre sistemas de Formación do Profesorado no ámbito internacional.

Os capítulos sucesivos, en consonancia co título do volume (*Cambios e retos actuais na Formación do Profesorado europeo: Galicia*), ofrecen un panorama tanto informativo como crítico sobre a Formación do Profesorado en Galicia, tratando os principais cambios e retos do sistema, sobre todo desde 1970. Como informes valorativos, os traballos parten non só das múltiples áreas e facetas da Formación do Profesorado, senón tamén das distintas perspectivas e voces dos participantes. A este fin contribúe unha polifonía de colaboradores: pedagogas e pedagogos formadores nacionais e internacionais, profesorado en formación e profesionais, e o actual conselleiro de Educación, Celso Currás.

Con respecto á diversidade de temas xerais, inclúense os seguintes capítulos: (1) “Galicia como comunidade cultural e espacio peculiar”, de A. Costa e A. Caride; (2) “O sistema educativo galego e a Formación do Profesorado” [FdP], de Caride e Costa; (3) “O desenvolvemento e a estrutura

da FdP e a profesionalización”, de Lourdes Montero; (4) “A FdP para a Educación Infantil”, de Lourdes Taboada e Lois Ferradás; (5) “A FdP para Educación Primaria”, de Eduardo Fuentes e Mercedes González Sanmamed; (6) “A FdP para a Educación Secundaria Xeral e a Formación Profesional”, de Elisa Jato e Antonio Rial; (7) “A FdP para a Educación de Adultos”, de Agustín Requejo; (8) “A formación do profesorado universitario”, de Adriana Gewerc; (9) “Novas tecnoloxías na FdP Inicial (Beatriz Cebreiro) e Continuada” (Eulogio Pernas); (10) “As didácticas específicas da FdP”, de varios autores⁵; (11) “Formarse como profesora de Primaria” e (12) “Formarse como profesora de Secundaria”, de Fátima García Doval e Montserrat Sánchez Rial, respectivamente; (13) “A Formación Continua do profesorado”, de Celso Currás; (14) “A investigación sobre a FdP en Galicia”, de Lourdes Montero e José Vez; e (15) “Perspectivas comparativas: profesionalidade, formación de cidadáns, ou ¿que?”, de Theodor Sander.

Esta temática revela un claro esforzo por equilibra-las dimensións da amplitude descritiva e a profundidade analítica. Ademais das análises críticas particulares de cada autor, o conxunto multilateral de perspectivas e subxectividades diversas, como se mencionou anteriormente, facilita

⁵ Este capítulo abrangue as didácticas de: Linguas (José M. Vez), Ciencias naturais (María Pilar Jiménez), Ciencias sociais (Francisco R. Lestegás), Matemáticas (José A. Cajaraville e Pedro A. Labraña), Educación artística (María Jesús Agra), Educación física (Herminia García Ruso) e Música (Cecilia Portela).

unha imaxe máis obxectiva e polo tanto máis crítica dos contidos. Por exemplo, entre os capítulos aprécianse enfoques tanto globais coma específicos das didácticas. Así mesmo, autores como Lourdes Montero e Celso Currás contrastan perspectivas sobre unha mesma temática. Mentres Montero analiza o desenvolvemento da Formación Continua desde o marco da profesionalización do ensino en Galicia, centrándose na posta en práctica e nos resultados, o conselleiro Currás describe a traxectoria da Formación Continua desde unha perspectiva esencialmente lexislativa e formal. Dada a diferenza de enfoques entre ambos, non sorprende que varíen tamén as súas respectivas visións dos cambios e os retos na Formación do Profesorado. No mesmo sentido, cabe mencionar que o libro ofrece ademais os puntos de vista de dúas ex alumnas da Formación do Profesorado e mais unha contribución externa e comparativa do pedagogo alemán T. Sander, do que máis adiante se discuten as súas reveladoras conclusións.

Á parte das diferenzas de enfoque, a maioría dos autores coinciden en identifica-los cambios significativos que debe afrontar-la Formación do Profesorado en Galicia. Entre eles, subliñan algunhas reformas xerais en estruturas e filosofías, plasmadas na LOXSE ou expresadas pola comunidade investigadora-docente. Refírense, por exemplo, ás transformacións asociadas co suposto xiro cara a unha maior profesionalización do ensino, o

que conduciu a resultados diversos e ás veces contradictorios (Montero); destes pódense citar, por exemplo: a integración de moitas escolas universitarias de formación do profesorado nas facultades de educación, o desenvolvemento de enfoques e accións máis cooperativos, a descentralización do control estatal ou o incremento dos coñecementos oficiais —materias interdisciplinarias, axiolóxicas e outras novas de contidos específicos— nos plans de estudio da Formación Inicial. Por outra banda, apréciase un incremento considerable de centros de Formación Continua (os CEFOCOP) e de procedementos de inspección e avaliación como medios de control da calidade do ensino. Tamén se destaca a implantación dunha escolarización máis comprensiva, sobre todo con respecto á Educación Secundaria Obrigatoria, e as implicacións desta nova articulación para a Formación do Profesorado de Secundaria especial. Por último, a falta de postos docentes é outro tema problemático recorrente. Todos estes cambios esixen reformular, segundo estes autores, certas realidades vixentes na Formación do Profesorado, nos seus aspectos tanto estruturais-organizativos como curriculares.

Ante estes cambios, debería-se reexaminar unha realidade actual da Formación do Profesorado en Galicia caracterizada sobre todo por unha fragmentación excesiva. Esta circunstancia maniféstase, en primeiro lugar, na sobrecarga de materias curriculares diversas (Montero; Fuentes e González

Sanmamed; Montero e Vez). De feito, a xustaposición das formacións respectivas das súas ex alumnas da Universidade de Santiago pon de relevo este abismo, demostrando ata qué punto se transforma unha especialización como a Lingua inglesa segundo se inclúa na formación ou ben para Educación Primaria ou ben para a Secundaria. E existen aínda máis mostras desta compartimentación na Formación do Profesorado. Case tódolos autores citan a desarticulación entre teoría e práctica, é dicir, as carencias na aplicación dos coñecementos teóricos ó ámbito profesional. As experiencias prácticas son deficientes non só en termos cuantitativos, senón tamén cualitativos, especialmente na formación para a Educación Secundaria (Lestegás; Jato e Rial; Montero e Vez; Fuentes e González Sanmamed; e outros). Finalmente, varios autores sinalan a esaxerada discontinuidade entre as formacións Inicial e Continua —o que implica redundancias entre os dous tipos— e cuestionan ademais a utilidade de tantas modalidades concurrentes da Formación Continua.

Para rematar, o volume non perde de vista que, entre todos estes factores mellorables, deberíase conta-la formación dos propios formadores no que se refire á súa capacidade de reflexionar sobre a súa práctica (Gewerc), a súa interacción cos estudantes-ensinantes (varios autores), e ó necesario nivel de colaboración con todas e tódolos participantes no proceso de formación: ademais dos mencionados explicitamente ó longo do libro (profesorado dos

centros públicos, formadores universitarios, formadores dos CEFOCOP e estudantes), deberíamos considerar tamén administrativos e mais representantes sindicais e políticos.

É, de feito, esta dimensión política da Formación do Profesorado —mesmo que enmarcada nun sentido sociocultural e transnacional— o foco de atención do último colaborador, Theodor Sander, da Universidade de Osnabrück. Entre outras cuestións, Sander argumenta que sexan cales foren as aspiracións dunha maior profundidade profesional, cultural e intelectual no ensino, existen forzas adversas sociais e políticas, sobre todo de índole clasista, das cales non se pode divorciar a Formación do Profesorado, e que mesmo se reproducen en tódolos niveis do ensino público. Sen embargo, non por iso debemos abandonalas nosas aspiracións; ó contrario, o autor avoga por facer explícitos estes procesos, e afirma que este horizonte pouco alentador pode mellorarse

se se fai das situacións de aprendizaxe na Universidade e nas escolas un obxecto de investigación serio, analítico e crítico, e se se implican nisto docentes e estudantes en termos iguais (páx. 217).

Cathryn Teasley
Universidade da Coruña



Título: *La relación profesor-alumno en el aula*
Autor: Pedro Morales Vallejo
Editorial: PPC, Madrid, 1998
Núm. pp.: 125
Tamaño: 21 x 13

Se de verdade a nosa sociedade desexa, en materia de ensino, mellora-las oportunidades educativas dos nosos alumnos e alumnas, debe comezar a aplicar nos centros educativos tódolos coñecementos dispoñibles sobre a maneira de concibi-la clase como un lugar onde inevitablemente entramos en relación co alumnado, ademais de pensar nos termos didácticos propiamente ditos.

Nesta publicación ofréceselle ó profesorado das distintas etapas educativas unha visión completa da relación profesional co alumnado, para potencia-la aprendizaxe integral. Isto vaille permitir responder, dalgunha maneira, ás interrogantes que se lles puideran presentar: ¿cal é a relación dos profesores cos seus alumnos dentro da aula?, ¿como se pode mellorar esa relación de tal xeito que a tarefa profesional educativa sexa máis eficaz?

Destas preguntas xorden as correspondentes respostas para acadalo obxectivo profesional do profesorado e dos educadores en xeral: axuda-los

alumnos e alumnas na súa aprendizaxe e na busca do seu éxito.

O autor Pedro Morales Vallejo, doutor en Pedagogía e director do Departamento de Métodos e Avaliación da Facultade de Filosofía e Letras na Universidade de Comillas, ten en conta as investigacións sobre a relación profesor-alumno e establece pautas concretas para aplicalas dentro da aula. Como experto no tema trata situacións específicas de intervención referentes a: cómo actuar o primeiro día de clase e ante as primeiras impresións, cómo motivar e cómo facer preguntas orais, cómo avaliar, cómo contar cousas persoais, cómo enfoca-la dimensión emotivo-afectiva...

A importancia desta obra radica na maneira de desenvolve-los trece capítulos que compoñen o libro, establecendo as pautas e claves para analiza-lo que realmente ensinamos (intencionalidade ou non intencionalidade do acto didáctico), as actitudes, as características persoais e a conducta do profesorado (reflexión sobre cómo somos e cómo podemos ser); a relación desde a motivación e as

necesidades do alumnado (calidade das relacións interpersoais), os efectos recíprocos nas relacións profesorado-alumnado; os xuízos, prexuízos, valoracións previas e meta-análise das primeiras impresións e do primeiro día de clase; o efecto pigmalión (efectos das expectativas do profesor no rendemento dos alumnos, análise das condutas do profesor cando ten expectativas altas e manifestacións do trato diferencial), a autoapertura do profesor na clase (¿procede contar cousas persoais?), orientacións sobre as preguntas orais na clase, o *feedback* na comunicación dos resultados de avaliacións e exames (importancia da avaliación formativa), o clima da clase como dimensión afectiva e a relación do alumnado entre si dentro da propia aula (estratexias de integración e de habilidades sociais; aprender a traballar xuntos e a reflexionar, a saber escoitar, a colaborar, a axudar e a entender e acepta-los outros...).

Xa no derradeiro apartado e a modo de resumo, como claves para unha axeitada relación profesor-alumno dentro da aula, o autor chega ás seguintes conclusións:

— A necesidade de incidir na educación dos valores, as actitudes, os hábitos, a motivación, e en cómo se ve a si mesmo o alumnado. É dicir, pensar nos efectos non pretendidos pero si conseguidos. Neste eido pode estar o máis importante da nosa actividade como profesores.

— A calidade e a forma da nosa relación cos discentes vai depender das propias actitudes e de cómo nos vemos nós mesmos en canto docentes.

— Cómpre que a relación abranga tódalas dimensións do proceso de ensino-aprendizaxe que se desenvolve na aula.

— O profesorado inflúe no alumnado pero tamén se dá esta característica no sentido contrario (influencia do alumnado sobre os profesores). Neste contexto, as primeiras impresións son importantes e debemos controlalas.

— Convén reflexionar sobre a técnica didáctica dos posibles ‘para qué’ e ‘cómo’ das preguntas orais dentro da aula. Estas preguntas poden servir para amplia-lo diálogo coa clase, para garanti-lo interese e a atención dos escolares (comentario das propias respostas), como estratexia didáctica na avaliación das actitudes, para compartir saberes, como unha avaliación indirecta dos alumnos ó profesor...

— Precísase considera-la avaliación como unha tarefa orientadora e motivadora. Nas avaliacións breves, frecuentes e máis informais, o beneficio dos alumnos pode superar con moito o custo (en tempo e enerxías) que poida supoñer para o profesor.

— O alumnado estudia matemáticas, lingua, historia..., e ten os seus apuntamentos e os seus libros, pero tamén ten outra materia e outro libro de texto: eles mesmos. Hai que axudalos na aprendizaxe desta disciplina, que non só é

compatible con calquera outra, senón que está sempre presente na aula.

— A nosa relación persoal cos alumnos dentro da aula inclúe todo o que xa facemos como profesores e, se cadra, máis que poderíamos facer a través do noso labor. Ademais da propia materia, os discípulos poden aprender tamén cousas importantes para a súa vida.

Calquera estilo dunha boa relación na comunicación bidireccional do acto

didáctico nacerá ou medrará desde os nosos convencementos sobre o que é ser profesor e da concienciación —dun xeito explícito— do efecto real que ten nos alumnos todo o que facemos ou deixamos de facer.

José Raposeiras Correa
Equipo Específico de Orientación
Delegación de Educación
Pontevedra





Título: *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*
Autor: André Lemieux
Editorial: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO)
Núm. pp.: 166
Tamaño: 22 x 17

Unha primeira sorpresa coa que se pode atopar o lector desta obra é o seu título. Cando falamos de 'persoas maiores' (termo que substitúe cada vez máis a expresión 'terceira idade') pensamos, polo xeral, que se trata de persoas xa xubiladas que o mellor que poden facer é ocupa-lo seu tempo libre en múltiples actividades e, desde logo, en non se preocupar o máis mínimo pola súa formación.

A idea de educación e formación sempre estivo asociada cos máis novos, para os cales está pensado o sistema educativo e o acceso á universidade. Desde tales concepcións, pensar en 'programas universitarios para maiores' resulta un chisco iluso e, ata certo punto, moi difícil ou mesmo imposible.

Precisamente a intención destas páxinas é mostrárno-la posibilidade de seguir formándose ó longo de toda a vida. Recupérase así, non só a proposta teórica da 'educación ó longo da vida', senón tamén a esixencia de dispoñer de institucións que permitan esta formación como eixe fundamental do desenvolvemento humano.

Desde esta perspectiva, o profesor canadense André Lemieux fai, en

primeiro lugar, un pequeno percorrido polos principais acontecementos da educación de adultos na denominada terceira idade, para propoñer de seguido o punto máis importante da súa obra: o chamado 'modelo educativo sociocompetente', expresado en grandes obxectivos: domina-lo medio (o que implica aprender novas técnicas de comunicación); saber situarse historicamente apropiándose cada un da súa historia; desenvolve-la capacidade de aprendizaxe en múltiples actividades (aprender unha lingua, tocar un instrumento, etc.). Ó mesmo tempo, tal modelo implica non esquecer as preocupacións metafísicas: meditar, reflexionar sobre o propio envellecemento, sobre os diferentes problemas filosóficos, relixiosos, etc.

Neste sentido, o autor rexeita a pantasma do 'edismo' que considera que co avance da idade non é posible seguir formándose. Pola contra, o que aquí se propugna é que as capacidades da memoria e a intelixencia vaian tendo características especiais segundo avanzan os anos pero non deixen de ser útiles e imprescindibles no noso desenvolvemento. Para isto cómpre seguirmos dispoñendo de oportunidades para interrogármolos e

interesármonos por múltiples aprendizaxes que a vida nos segue a ofrecer en calquera momento.

Hoxe, esas oportunidades discorren por unha serie de programas educativos. Entre eles están os universitarios. ¿Por que non poden as persoas maiores acceder á universidade?

Nestas páxinas o lector vai atopar unha análise das diferentes ofertas de formación para este colectivo. En primeiro lugar están as denominadas Universidades de Terceira Idade, creadas en 1974 por Pierre Vellas en Francia e hoxe estendidas por todo o mundo. En España aparecen coa denominación de Aulas da Terceira Idade, como espacio de encontro e de formación en diferentes actividades académicas (historia, literatura, etc.) así como de programas de animación socio-cultural (pintura, teatro, etc).

A idea destes programas —con múltiples diferencias segundo os países— é tratar de que este colectivo siga manténdose activo, interesándose por diferentes saberes, ó tempo que se crea un espacio de actividade e intercomunicación no propio grupo e coas xeracións máis novas.

En segundo lugar, preséntanse os máis recentes programas que as universidades están desenvolvendo nesta política de 'portas abertas' para aqueles interesados no saber. Aquí, xunto coas experiencias americanas (Estados Unidos e Canadá), faise referencia tamén ós programas universitarios que hoxe manteñen determinadas universidades españolas: Sevilla, Granada, Salamanca, Santiago de

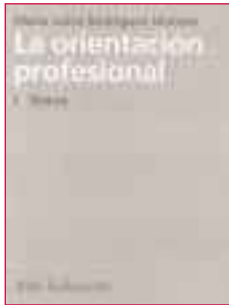
Compostela (inauguración do 'cuarto ciclo' para persoas maiores no curso 1997/98, no que o único requisito de entrada é ter cincuenta e cinco anos para se matricular nun amplo programa de créditos correspondentes ás diferentes materias que hoxe se estudian na universidade).

O derradeiro capítulo desenvolve de forma máis precisa este conxunto de programas que, aínda que levan pouco tempo nalgúñas universidades, hanse ir multiplicando debido á importante demanda e interese que provocan.

Hoxe, en España, xunto coa tradición das Aulas da Terceira Idade, iníciase un novo espacio de formación que non debe ser excluyente nin selectivo (función que moitas veces cumpre a universidade). A interacción entre os programas das Aulas e os novos programas das universidades para persoas adultas pode ser un factor enriquecedor e integrador para un colectivo que cada vez vai sendo maior en número e que dispón de máis tempo e interese por seguir mentalmente activo e atraído por múltiples cuestións.

Estamos diante dun novo paso na educación de adultos. Este libro é un punto de referencia importante para entender dun xeito distinto a súa praxe, feita realidade desde programas innovadores que están collendo vixencia e desenvolvemento no contexto universitario.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela



Título: *La orientación profesional. Teoría (vol. I)*
Autora: María Luisa Rodríguez Moreno
Editorial: Ariel, Barcelona, 1998
Núm. pp.: 363
Tamaño: 24 x 18

A editorial Ariel leva editado nestes últimos dous anos unha serie de obras na colección 'Educación', onde se reúnen distintos tipos de traballos que teñen, fundamentalmente, o carácter de 'libros-manual' para a formación pedagóxica nas diversas titulacións hoxe presentes nas universidades españolas (Pedagogía, Psicopedagogía, Educación social e os títulos de mestre).

Unha das máis recentes obras é *La orientación profesional*. A súa autora é catedrática da Universidade de Barcelona. O subtítulo da obra, *Teoría*, acláranos que estamos diante dunha primeira aproximación a este amplo fenómeno e tarefa profesional que se desenvolve no eido educativo. Efectivamente, estas páxinas recollen a múltiple achega teórica que está na base das diferentes actividades da orientación.

Como se nos di no específico resumo que fai a propia editorial, a actividade da orientación profesional está vixente en Europa desde principios de século. En España, o primeiro interese empeza a espertar antes da Guerra Civil (1936) coa creación dos Institutos de Orientación Profesional de Barcelona e Madrid. Estas

institucións dan paso posteriormente á posta en marcha dos servicios de orientación nas universidades laborais, no Instituto de Psicología Aplicada e Psicotécnica coa intención de implantar logo os servicios de orientación escolar e profesional no ensino medio.

O desenvolvemento serodio e lento da orientación no noso país fai que teñamos que esperar ata a Lei xeral de educación para tomar un certo interese polas tarefas da orientación no sistema educativo a través dos Servicios de Orientación Escolar e Vocacional (SOEVS) e as asociacións nacionais e rexionais dependentes da Asociación Internacional de Orientación.

A presente obra caracterízase por ser un clásico manual que trata de ofrecer unha visión o máis completa posible do que significa hoxe o complexo fenómeno da orientación profesional. Once capítulos compoñen as súas páxinas. Os tres primeiros están dedicados a presentárlas fundamentos e o contexto histórico así como as principais teorías, facendo un amplo percorrido por varios autores e obras (F. Parson, G. Williamson, J. D. Krumboltz, H. B. Gelat,

D. E. Duper, etc.). Estas teorías van preparando o camiño para a creación e posta en marcha de modelos prácticos de orientación profesional e ocupacional.

Xusto a partir destas páxinas iníciase o estudo sobre a necesidade da orientación profesional (capítulos 4, 5 e 6), tanto para o “desenvolvemento persoal como para a carreira” e para as situacións que teñen que ver coas “transicións” que vive a persoa en diferentes momentos da súa vida (a xuventude, a metade da vida profesional, a idade adulta...).

As situacións de información, de diagnóstico pedagóxico e de intervención (capítulos 7, 8 e 9) supoñen un espazo máis operativo. A súa pretensión é mostrar tanto os programas e recursos documentais para a información profesional, os diferentes instrumentos de diagnóstico (test de capacidades, medidas de intereses profesionais, estimación da personalidade...) como de operativización dos programas (elaboración do proxecto profesional...).

Os dous últimos capítulos expoñen a relación entre a orientación escolar-profesional e o sistema educativo no contexto español (capítulo 10) e “desde e para Europa” (capítulo 11). No primeiro ofrécese un breve panorama das accións de orientación nas comunidades autónomas. Neste caso o breve espazo dedicado a Galicia tería que se renovar en gran parte; co novo Decreto de orientación a situación mudou bastante. No segundo preséntanse de forma resumida os servi-

cios de orientación nos diversos países da Unión Europea.

O interese do libro —que sen expresalo de forma clara ten a intención de ser un amplo manual de información— radica principalmente en que o seu texto resume todo o mapa da orientación. Isto permítelle ó lector ter un coñecemento da súa historia, dos diferentes marcos teóricos e principais instrumentos de intervención, así como da súa aplicación no sistema educativo.

Este tipo de traballos, querendo abarcalo todo, non poden dedicar moito espazo a facetas máis propias da intervención. Neste caso, a obra ten a súa propia xustificación: trátase do primeiro volume. Esperamos que no segundo todo o amplo contexto da praxe diferenciada no sistema educativo e no mundo laboral sexa recollido para completar esta primeira achega teórica.

O lector da obra debe contentarse coas páxinas máis didácticas. Como todo manual, cada capítulo ofrece unha selección bibliografía que cumprirá xa de feito un bo servizo de orientación para o que estea interesado en afondar en determinados aspectos. Ó mesmo tempo, se desexa saber qué pasa alén das nosas fronteiras, os anexos fan un interesante percorrido polos programas europeos, publicacións diferentes, glosarios, tesauros e revistas. Non faltan no actual mundo da informática os ‘buscadores’ das páxinas Web e de correos electrónicos útiles para a orientación profesional e a inserción laboral.

Todo isto demostra que estamos ante un traballo moi ben elaborado e sumamente documentado para que o formando neste campo e o profesional

que traballa nos servizos de orientación atopen un interesante instrumento de axuda nos servizos de orientación profesional.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Fides et Ratio*
Autor: Juan Pablo II
Editorial: Ediciones Palabra, S. A.,
 Madrid, 1998
Núm. pp.: 160
Tamaño: 20 x 13,5

No marco da fin de século e da chegada do terceiro milenio, asistimos a un proceso de polarización Norte-Sur, froito dunha crise de valores alimentada por unha orde económica inxusta, polo crecente individualismo e o distanciamento entre fe e cultura.

Fronte a esta situación de crise, na que todos tentan experimentar novas formas e camiños, xorde *Fides et Ratio* como un luz esclarecedora

Todo o mundo se fai preguntas: ¿Quen son? ¿De onde veño e cara a onde vou? ¿Por que existe o mal? ¿Que hai despois desta vida? Juan Pablo II quere dialogar coa cultura. A mensaxe do Evanxeo sempre soubo abrirse paso entre os homes e as mulleres de tódolos tempos. ¿E hoxe?

Sete son os banzos que hai entre a fe e a cultura, e sete son os capítulos de *Fides et Ratio*. ¿Optimismo!, é o berro que se agocha no comezo do libro: a sabedoría de Deus revélase. Por se fora pouco, a razón pode chegar a coñecer esa revelación.

En segundo lugar afirmase “Creer para entender”. Aquí dánsenos tres

regras de ouro: a) un non descansa na tarefa de coñecer, b) o esforzo persoal non o é todo, e c) recoñecer un ser por riba das nosas capacidades ó que lle debémo-la vida. En fin, é coma se a fe ampliase o horizonte da razón.

Búscase entende-lo que se cre, lemos a continuación. O ser humano pasou media vida procurando no libro da natureza, no libro do home, nos “fascículos” sobre Deus... A encíclica lémbra-nos certas conviccións, experiencias, tradicións familiares e culturais do noso planeta. O normal é confiar nelas ó nacer ¡Xaora! Miles de homes e de mulleres beberon e acumularon esas experiencias.

A seguir preséntasenos un percorrido polas relacións entre a fe e a cultura. Desde os Apóstolos ós Padres da Igrexa; dalí á época das bibliotecas (santo Tomás de Aquino, san Anselmo). Os tempos de Juan Pablo II veñen marcados por un novo modo de entende-la verdade (¡O Papa lémbra-nos que non só é verdade o productivo!); o home necesita darlle sentido á súa vida e non é quen de dar forma a unha fe propia. Algo inevitable en 1998: o home é un ser social.

¿E que pinta a Igrexa en todo isto? Sobre todo, discerni-la verdade. Todos queremos liberdade; paréceno-lo primeiro. Pero só é libre ó cen por cento quen vive nadando na verdade. Finalmente, débúxase o cometido da filosofía e a teoloxía. Así, é tan científico falar do pensamento humano como falar do inglés, da química, do latín..., como o é falar de Deus. Tal vez non o pareza porque carecemos de pipetas e de probetas para calcular-la ciencia de Deus. Aínda que aquí xorde unha pista: defini-lo método científico.

Sabemos, finalmente, que a palabra de Deus ten algo de irrenunciable; como o peregrino sabe que a Santiago só leva unha boa ruta, así o crente non se vende a calquera prezo. Porque todo o bo, todo o humano e todo o verdadeiro ten unha mesma orixe.

Juan José Varela Tembra
Seminario Menor
Santiago de Compostela





Novidades editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

LINGUA

- AA. VV., *Homenaje a Germán Colón. Estudios de lingüística y filología españolas*, Madrid, Gredos, 1998.
- AA. VV., *Lo femenino y lo masculino en el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 1998.
- AA. VV., *Traballando co léxico*, Vigo, Xerais, 1998.
- Ariza Viguera, Manuel, *El comentario filológico de textos*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- Blanche-Benveniste, Claire, *Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad-escritura*, trad. de Lía Varela, Barcelona, Gedisa, 1998.
- Blas Arroyo, José Luis, *Las comunidades de habla bilingüe. Temas de sociolingüística española*, Zaragoza, Pórtico, 1998.
- Buitrago, Alberto, e J. Agustín Torijano, *Diccionario del origen de las palabras*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- Chomsky, Noam, *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*, trad. de A. Gomila, Barcelona, Prensas Ibéricas, 1998.
- Croce, Benedetto, *Estética como ciencia de la expresión y lingüística general*, trad. de Angel Vegué, Málaga, Agora, 1998.
- Cuervo, Rufino José, *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (8 vols.), Barcelona, Instituto Caro y Cuervo, Herder, 1998.
- Delgado León, Feliciano, e outros (eds.), *Estudios de lingüística general. Actas del II simposio de Historiografía lingüística (Córdoba, 18-20 marzo de 1997)*, Córdoba, Universidade, 1998.
- Frápolti, María José, e Esther Romero, *Una aproximación a la filosofía del lenguaje*, Madrid, Síntesis, 1998.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, *Las construcciones adversativas*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- Gadamer, H. G., *Arte y Verdad de la palabra*, trad. de J. F. Zúñiga e F. Oncina, Barcelona, Paidós, 1998.
- Grijelmo, Alex, *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus, 1998.
- López Carrillo, Rodrigo, e outros, *Etienne Dolet y los cinco principios de la traducción*, Granada, Comares, 1998.
- Marina, José Antonio, *La selva del lenguaje*, Barcelona, Anagrama, 1998.

- Mariño Paz, Ramón, *Historia da lingua galega*, Santiago, Sotelo Blanco, 1998.
- Martín Zorraquino, María Antonia, e outros, *Los marcadores del discurso*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- Martínez Celdrán, Eugenio, *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, (2 vols.) Madrid, Gredos, 1998.
- Moral, Rafael del, *Diccionario temático del español*, Madrid, Verbum, 1998.
- Morimoto, Yoko, *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- Pérez Guerra, Javier, *Análisis computerizado de textos: una introducción a Tact*, Vigo, Universidade, 1998.
- Possner, Rebecca, *Las lenguas romances*, trad. de Silvia Iglesias Recuero, Madrid, Cátedra, 1998.
- Quintanilla, Alberto, *Estudios de fonología ibérica*, Bilbao, Universidade do País Vasco, 1998.
- Rodríguez Ferrándiz, Raúl, *La semiótica del anagrama. La hipótesis anagramática de Ferdinand de Saussure*, Alicante, Universidade, 1998.
- Rosales Cereijo, Manuel, *Curso de lingua galega*, Vigo, Xerais, 1998.
- Ruiz Castellanos, Antonio, e Antonia Víñez Sánchez, *Diálogo y retórica*, Cádiz, Universidade, 1998.
- Salazar García, Ventura, *Léxico y teoría gramatical en la lingüística del siglo XX*, Almería, Universidade, 1998.
- Sanmartín Sáez, Julia, *Diccionario de argot*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- Slager, Emile, *Pequeño diccionario de construcciones preposicionales*, Madrid, Visor, 1998.
- Solías Arís, María Teresa, *Coordinación sintáctica*, Valladolid, Universidade, 1998.
- Suárez Yáñez, Andrés, *Iniciación escolar á escritura / lectura*, Vigo, Xerais, 1998.
- Torres París, Dolores, *Galego. Curso de iniciación I*, Vigo, Xerais, 1998.
- _____, *Galego. Curso de iniciación II*, Vigo, Xerais, 1998.
- Yule, George, *El lenguaje*, trad. de Nuria Bel Rafecas, Madrid, Cambridge University Press, 1998.
- Yus Ramos, Francisco, *La preeminencia de la voz*, Alacante, Universidade, 1998.

NARRATIVA

- Alcalá, Xavier, *La Habana flash*, Vigo, Galaxia, 1998.
- Alonso Villaverde, Francisco, *Tráiler*, Vigo, Xerais, 1998.
- Alvarez, Julia, *¡Yo!*, trad. de Dolores Prida, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Argullol, Rafael, *Transeuropa*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Atwood, Margaret, *Alias Grace*, trad. de M. Antonia Menini, Barcelona, Ediciones B, 1998.
- Avilés de Taramancos, Antón, *Nova crónica das Indias*, Vigo, Ir Indo, 1998.
- Bolaño, Roberto, *Los detectives salvajes*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Buttazoni, Fernando, *El tigre y la nieve*, Barcelona, Virus, 1998.
- Calvino, Italo, *Las ciudades invisibles*, trad. de Aurora Bernárdez, Madrid, Siruela, 1998.

Cardoso Pires, José, *Balada de los perros*, trad. de Basilio Losada, Madrid, Alianza, 1998.

Casariago, Nicolás, *La noche de las doscientas estrellas*, Madrid, Lengua de Trapo, 1998.

Castro, Antón, *Los seres imposibles*, Barcelona, Destino, 1998.

Chabás, Juan, *Puerto de sombra. Agor sin fin*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Coelho, Paulo, *O peregrino a Compostela. Diario dun mago*, trad. de Ana Costas Vila, Vigo, Galaxia, 1998.

Conrad, Joseph, *Crónica personal*, trad. de M. Martínez Lage, Barcelona, Alba, 1998.

Díaz, Jesús, *Dime algo sobre Cuba*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Dostoevski, Fedor, *A lenda do gran inquisidor*, trad. de Alexandra Koss, Vigo, Xerais, 1998.

Eça de Queiroz, José María, *El crimen del padre Amaro*, trad. de Eduardo Naval, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

Eliade, Mircea, *La noche de San Juan*, trad. de Joaquín Garrigós, Barcelona, Herder, 1998.

Estévez, Abilio, *El horizonte y otros regresos*, Barcelona, Tusquets, 1998.

Fernán Gómez, Fernando, *El tiempo amarillo. Memorias ampliadas (1921-1997)*, Madrid, Debate, 1998.

Fernández Ferreiro, Xosé, *A morte de Frank González*, Vigo, Xerais, 1998.

Ferrero, Jesús, *El diablo en los ojos*, Barcelona, Planeta, 1998.

Fitzgerald, Penélope, *La flor azul*, trad. de Fernando Borrajo, Barcelona, Mondadori, 1998.

Flaubert, Gustave, *Tres cuentos*, trad. de Mauro Armiño, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

Freixas, Laura, *Entre amigas*, Barcelona, Destino, 1998.

Gamboa, Santiago, *Páginas de vuelta*, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1998.

García Sánchez, Javier, *Los otros*, Barcelona, Ediciones B, 1998.

González León, Adriano, *Todos los cuentos más uno*, Madrid, Alfaguara, 1998.

González, Javier, *Frigoríficos en Alaska*, Madrid, Debate, 1998.

Gordimer, Nadine, *Un arma en casa*, trad. de Carmen Francí, Barcelona, Ediciones B, 1998.

Gran, Iegor, *Ipso facto*, trad. de María Teresa Gallego, Madrid, Siruela, 1998.

Grandes, Almudena, *Atlas de geografía humana*, Barcelona, Tusquets, 1998.

Grossman, David, *Chico zigzag*, trad. de Roser Lluich, Barcelona, Tusquets, 1998.

Gutiérrez, Menchu, *La tabla de las mareas*, Madrid, Siruela, 1998.

Gutiérrez, Pedro Juan, *Trilogía sucia de La Habana*, Barcelona, Anagrama, 1998.

Húmara y Salamanca, Rafael, *Ramiro, conde Lucena*, ed. de Donald L. Shaw, Málaga, Agora, 1998.

Irigoien, Joan Mari, *Babilonia*, trad. do autor, Madrid, Acento, 1998.

Kafka, Franz, *La metamorfosis*, trad. de Antón Dieterich, Madrid, Acento, 1998.

Kennedy, William, *Flores de fuego*, trad. de María Coy, Barcelona, Destino, 1998.

- Kipling, Rudyard, *Algo de mí mismo para mis amigos conocidos y desconocidos*, pról. e trad. de Alvaro García, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Lamas, Luis, *O tren*, Vigo, Galaxia, 1998.
- Le Clézio, Jean-Marie Gustave, *La cuarentena*, trad. de Thomas Kauf, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Lessing, Doris, *Un hombre y dos mujeres*, trad. de Georgina Regàs, Barcelona, Seix Barral, 1998.
- Mailer, Norman, *El evangelio según el Hijo*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Marsillach, Adolfo, *Tan lejos, tan cerca*, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Martín-Santos, Luis, *Tiempo de destrucción*, Barcelona, Seix Barral, 1998.
- Masoliver, Juan Antonio, e Fernando Valls (eds.), *Los cuentos que cuentan*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Mayoral, Marina, *Recuerda, cuerpo*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- McDonald Fraser, George, *Flashman y la montaña de la luz*, trad. de Ana Herrera, Barcelona, Edhasa, 1998.
- Mendiluce, José María, *Pura vida*, Barcelona, Planeta, 1998.
- Merino, José María, *Cien años de cuentos (1898-1998). Antología del cuento español en castellano*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Montero, Isaac, *Ladrón de lunas*, Madrid, Taller de Mario Muchnik, 1998.
- Morrison, Tony, *Paraíso*, trad. de Carmen Francí, Barcelona, Ediciones B, 1998.
- Nádas, Péter, *Libro del recuerdo*, trad. de Ana María de Lafuente, Barcelona, Seix Barral, 1998.
- Nieva, Francisco, *Carne de murciélago*, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.
- Nooteboom, Cees, *Una canción del ser y la apariencia*, trad. de Julio Grande, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1998.
- Núñez Singala, Manuel, *Mar de fondo*, Vigo, Galaxia, 1998.
- Oz, Amos, *No digas noche*, trads. vv., Madrid, Siruela, 1998.
- _____, *Una pantera en el sótano*, trads. vv., Madrid, Siruela, 1998.
- Padura Fuentes, Leonardo, *Paisaje de otoño*, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Palol, Miquel de, *Grafomaquia*, trad. de Paulina Fariza, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Pérez de Ayala, Ramón, *Obras Completas, II. Belarmino y Apolonio. Luna de miel, Luna de hiel. Los trabajos de Urbano y Simona. Tigre Juan. El curandero de su honra. Pilares* (novela inacabada). *Dos fragmentos de novelas*, ed. Javier Serrano Alonso, Madrid, Biblioteca Castro, 1998.
- Pérez-Reverte, Arturo, *El sol de Breda*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Piasecki, Sergiusz, *El enamorado de la Osa Mayor*, trad. de J. Farrán y Mayoral, Madrid, Debate, 1998.
- Posadas, Carmen, *Pequeñas infamias*, Barcelona, Planeta, 1998.
- Prieto, Antonio, *La lluvia del tiempo*, Barcelona, Seix Barral, 1998.
- Publio Virgilio, *Eneida*, ed. e trad. de Alfonso Cuatrecasas, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Quiñones, Fernando, *La visita*, Barcelona, Planeta, 1998.

Ramírez, Sergio, *Cuentos completos*, México, Alfaguara, 1997.

Rey Rosa, Rodrigo, *Ningún lugar sagrado*, Barcelona, Seix Barral, 1998.

Risco, Antón, *Tánata*, Vigo, Xerais, 1998.

Rivas, Manuel, *El lápiz del carpintero*, trad. de Dolores Vilavedra, Madrid, Alfaguara, 1998.

Rodríguez, Miguel Angel, *El candidato muerto*, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.

Rouaud, Jean, *El mundo más o menos*, trad. de José Escué, Barcelona, Anagrama, 1998.

Sábato, Ernesto, *El túnel*, Barcelona, Seix Barral, 1998.

Salisachs, Mercedes, *La voz del árbol*, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.

Sánchez-Andrade, Xoán I., *Apocalipse dos condes galegos*, trad. de Xabier Rico Vereá, Santiago, Laiovento, 1998.

Santos, Care, *El tango del perdedor*, Barcelona, Alba, 1998.

Sebastián, Javier, *El hombre constante*, Barcelona, DVD, 1998.

Sena, Jorge de, *Señales de fuego*, trad. de Basilio Losada, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1998.

Shem, Samuel, *La Casa de Dios*, trad. de Jesús Zulaika, Barcelona, Anagrama, 1998.

Steinbeck, John, *La taza de oro*, trad. de Ángela Pérez, Barcelona, Edhasa, 1998.

Steiner, George, *Errata. El examen de una vida*, trad. de Catalina Martínez Muñoz, Madrid, Siruela, 1998.

Suárez Abel, Miguel, *Sabor a ti*, Vigo, Xerais, 1998.

Twain, Mark, *Las aventuras de Huckleberry Finn*, trad. de Doris Rolfe e Antonio Ferres, ed. de Juan José Coy, Madrid, Cátedra, 1998.

_____, *Las aventuras de Tom Sawyer*, trad. de F. Santos Fontenla, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

Vila, Justo, *Siempre algún día*, Barcelona, Tusquets, 1998.

Villena, Luis Antonio de, *Oro y locura sobre Baviera*, Barcelona, Planeta, 1998.

Vona, Alexandre, *Las ventanas cegadas*, trad. de Alberto Conde, Barcelona, Debate, 1998.

Wall, Allan, *Bendito sea el ladrón*, trad. de Damián Alou, Barcelona, Anagrama, 1998.

Wolf, Christa, *Medea*, trad. de Miguel Sáenz, Madrid, Debate, 1998.

POESÍA

AA. VV., *Contra las mujeres*, intr., trad. e n. de R. Archer e I. de Riquer, Barcelona, Quaderns Crema, 1998.

Arauxo Iglesias, Emilio, *Pois*, Santiago, Noitarenga, 1998.

Baquero, Gastón, *Autoantología comentada*, Madrid, Huerga & Fierro, 1998.

Barral, Carlos, *Poesía completa*, ed. e pról. de Carme Piera, Barcelona, Lumen, 1998.

Barret Browning, Elisabeth, *Sonetos de la dama portuguesa*, ed. bil., trad. de Adolfo Sarabia, Madrid, Hiperión, 1998.

Bello, Javier, *Las jaulas*, Madrid, Visor, 1998.

- Benítez Ariza, José Manuel, *Los extraños*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Bernhard, Thomas, *In hora mortis. Bajo el hierro de la luna*, trad. e pról. de Miguel Sáenz, Barcelona, DVD, 1998.
- Bolado, Alfonso, (ed.), *Poesía árabe clásica*, Barcelona, Grijalbo, 1998.
- Bousño, Carlos, *Primavera de la muerte (Poesía completa 1945-1998)*, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Cabanillas, José Julio, *En lugar del mundo*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Castaño, Yolanda, *Vivimos no ciclo das erofanías*, A Coruña, Espiral Maior, 1998.
- Catulo, *Poemas*, trad. de Juan Petit, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.
- Correyero, Isla (ed.), *Feroces. Radicales, marginales y heterodoxos en la última poesía española*, Barcelona, DVD, 1998.
- Correyero, Isla, *La pasión*, Madrid, Exlibris, 1998.
- Couceiro, Emma, *As extrañas horas*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1998.
- Dacosta Alonso, Marta, *Setembro*, Vigo, Galaxia, 1998.
- Delgado, Agustín, *Mol*, Madrid, Endymion, 1998.
- Duras, Marguerite, *Eso es todo*, ed. bil., trad. de José Luis Checa, Madrid, Ollero & Ramos, 1998.
- García-Posada, Miguel (ed.), *Poetas del 98. Un fin de siglo*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Gil de Biedma, Jaime, *Antología personal*, Madrid, Visor, 1998.
- Guinda, Angel, *La llegada del mal tiempo*, Madrid, Huerga & Fierro, 1998.
- Hahn, Oscar, *Mal de amor*, Madrid, Visor, 1998.
- Horacio, *XX Odas del Libro Tercero*, ed. bil., versión, prólogo e notas de Daniel Samoilovich e Antonio D. Tursi, Madrid, Hiperión, 1998.
- Huchel, Peter, *Carreteras, carreteras*, Tarragona, Igitur, 1998.
- Lamillar, Juan, *Las lecciones del tiempo*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Leopardi, Giacomo, *Cantos*, ed. bil., trad. de Xesús Pensado, A Coruña, Espiral Maior, 1998.
- Lope de Vega, *Rimas humanas y otros versos*, ed. e est. prel. de Antonio Carreño, Barcelona, Crítica, 1998.
- Lopo, Antón, *Pronomes*, A Coruña, Espiral Maior, 1998.
- Lozano, Modesta (ed.), *Romancero*, pról. de Francisco Rico, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.
- Lucrecio, *De rerum natura / De la realidad*, ed. e trad. de Agustín García Calvo, Zamora, Lucina, 1998.
- Mallarmé, Stéphane, *Igitur y otros poemas*, ed. de Ricardo Cano Gaviria, trads. vv., Tarragona, Igitur, 1998.
- Mandelstam, Osip, *Tristía y otros poemas*, trad. de Jesús García Gabaldón, Tarragona, Igitur, 1998.
- Marí, Antoni, *El desierto*, ed. bil., trad. de Vicente Valero, Barcelona, Península, 1998.
- Masoliver, Juan Antonio, *Los espejos del mar*, Madrid, La Palma, 1998.
- Nietzsche, Friedrich, *Poesía completa*, ed. e trad. de Laureano Pérez Latorre, Madrid, Trotta, 1998.
- Noël, Bernard, *La sombra del doble*, ed. bil., trad. de Carlos Henderson, Valencia, Pre-Textos, 1998.

Núñez, Felipe, *Balizamiento para un aterrizaje nocturno (Poemas 1975-1985)*, Madrid, Calambur / Editora Regional de Extremadura, 1998.

Olariaga, Xabier, *O berro. Poemas e pensamentos de vida, amor e morte*, Noia, A Coruña, Toxosoutos, 1998.

Palol, Miquel de, *Nombra y tendrás*, Madrid, Visor, 1998.

Pérez Estrada, Rafael, *El ladrón de atardeceres*, sel. de José Angel Cilleruelo, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.

Peri Rossi, Cristina, *Poemas de amor y desamor*, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.

Pexegueiro González, Alfonso, *Hipátia*, Vigo, Xerais, 1998.

Quevedo, Francisco de, *Versos de burlas*, ed. de José M. Picó, Barcelona, Grijalbo, 1998.

Quiñones, Fernando, *Las crónicas de Rosemont*, Madrid, Visor, 1998.

Rabanal, Luis Miguel, *Cáncer de invierno*, León, Deputación, 1998.

Ramos Rosa, Antonio, *Facilidad del aire*, trad. de Clara Janés, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 1998.

Rimbaud, Arthur, *Una temporada en el infierno. Iluminaciones*, ed. de Mauro Armíño, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Romani, Ana, *Arden*, A Coruña, Espiral Maior, 1998.

Suñén, Luis, *Vida de poeta*, Madrid, Ave del Paraíso, 1998.

Trapiello, Andrés, *Poemas escogidos*, Valencia, Pre-Textos, 1998.

Valverde, José María, *Obras Completas. Vol. I. Poesía*, ed. de David Medina, Madrid, Trotta, 1998.

Villalón, Fernando, *Poesías completas*, ed. de Jacques Issorel, Madrid, Cátedra, 1998.

Yeats, William Butler, *30 poemas*, trad. de Manuel Soto, Barcelona, Mondadori, 1998.

TEATRO

Arrabal, Fernando, *Teatro completo*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Brecht, Bertold, *O parable ascenso de Arturo Ui*, trad. de Sonsoles Cerviño, Santiago, Laiovento, 1998.

Diderot, Denis, *O paradoxo sobre o actor*, ed. bil., trad. de X. Carrete Díaz, A Coruña, Biblioteca Arquivo Teatral Francisco Pillado, 1998.

Martín Recuerda, José, *Los últimos días del escultor de su alma*, Granada, Comares, 1998.

Mihura, Miguel, *Tres sombreros de copa*, ed. de Fernando Valls, Barcelona, Vicens Vives, 1998.

Shakespeare, William, *O rei Lear*, versión de Eduardo Alonso e Cándido Pazó, Vigo, Xerais, 1998.

_____, *Xulio César*, versión de Xohan Ledo, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1998.

Villar Ponte, Antón, *Entre dous abismos. Nouturnio de medo e morte*, ed. de Emilio Insua, A Coruña, Biblioteca Arquivo Teatral Alonso Pillado, 1998.

Zorrilla, José, *Don Juan Tenorio*, ilustrs. de Eduardo Arroyo, epíl. de Francisco Rico, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1998.

VARIOS

AA. VV., *Valle-Inclán 98*, Xunta de Galicia, IGAEM, Centro Dramático Galego, 1998.

AA. VV., *Homenaxe a Eduardo Blanco Amor*, A Coruña, Espiral Maior, 1998.

Aleixandre, Vicente, *Prosa. Los encuentros. Evocaciones y pareceres. Apuntes para una poética*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Alonso de Santos, José Luis, *La escritura dramática*, Madrid, Castalia, 1998.

Alvarez Menéndez, Rosa Ana, *Sistemas de signos no verbales*

Auerbach, Erich, *Figura*, pról. de José M. Cuesta Abad, Madrid, Trotta, 1998.

Azorín, *Obras escogidas. I Novela completa. II Ensayos. III Teatro, cuentos, memorias, epistolario*, ed. de A. Lozano Marco (coord.), Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Azúa, Félix de, *Lecturas compulsivas. Una invitación*, ed. de Ana Dexeus, Barcelona, Anagrama, 1998.

Bar Mourelle, Pilar, *Educación para la igualdad a través de la literatura infantil*, Santiago, Lea Edicións, 1998.

Berenguer, Angel, e Manuel Pérez, *Tendencias del teatro español durante la transición política (1975-1982)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1998.

Brea, Mercedes (coord.), *Cantigas do mar de Vigo*, Xunta de Galicia, 1998.

Brea, Mercedes, *A cantiga de amigo*, Vigo, Xerais, 1998.

Burke, Peter, *Los avatares de "El Cortesano". Lecturas y lectores de un texto clave del espíritu renacentista*, Madrid, Gedisa, 1998.

Calvino, Italo, *De fábula*, trad. de César Palma e Carlos Gardini, Madrid, Siruela, 1998.

_____, *Seis propuestas para el próximo milenio*, trad. de Aurora Bernárdez e César Palma, Madrid, Siruela, 1998.

Cansinos Asens, Rafael, *Obra crítica*, (vols. I e II), Sevilla, Deputación, 1998.

Cuevas García, Cristóbal (dir.), *Rubén Darío y el arte de la prosa. Ensayo, retratos, alegorías*, Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, 1998.

Dadson, Trevor J., *Libros, lectores y lecturas. Estudios sobre bibliotecas particulares españolas del Siglo de Oro*, Madrid, Arco/Libros, 1998.

Darío, Rubén, *España contemporánea*, pról. de Sergio Ramírez, Madrid, Alfaguara, 1998.

Eco, Umberto, *Cinco escritos morales*, trad. de Helena Lozano Miralles, Barcelona, Lumen, 1998.

Erasmus de Rotterdam, *Apotegmas de sabiduría antigua*, ed. de Miguel Morey, Barcelona, Edhasa, 1998.

Fernández Prieto, Celia, *Historia y novela: poética de la novela histórica*, Pamplona, Eunsu, 1998.

G. Maestro (ed.), *Theatralia. II Congreso Internacional de Teoría del Teatro. El personaje teatral*, Vigo, Universidade, 1998.

Ganivet, Angel, *Cartas finlandesas. Hombres del norte*, ed. de Antonio Gallego Morell, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

García de Enterría María Cruz, e Alicia Cordón Mesa (eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)*, Alcalá de Henares, Universidade, 1998.

Gimferrer, Pere, *El agente provocador*, trad. de Basilio Losada, Barcelona, Península, 1998.

- Gómez Torres, Ana María, *La retórica de la nada: en torno a la poética de las vanguardias*, Málaga, Publicaciones del Congreso de Literatura Española Contemporánea, 1998.
- Gómez Yebra, Antonio A. (ed.), *En torno al 27*, Málaga, Deputación Provincial, 1998.
- González, Angel, *50 años de periodismo a ratos y otras prosas*, Oviedo, Nobel, 1998.
- Goytisolo, Juan, *Crónicas sarracinas*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Greene, Grahman, *Reflexiones*, trad. de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, Prensas Ibéricas, 1998.
- Iglesias Santos, Montserrat, *Canonización y público. El teatro de Valle-Inclán*, Santiago de Compostela, Universidade, 1998.
- Irimia, Roberto, *Citas de Oscar Wilde*, Vigo, Galaxia, 1998.
- Jauralde Pou, Pablo, *Francisco de Quevedo (1580-1645)*, Madrid, Castalia, 1998.
- Krysinski, Wladimir, *La novela en sus modernidades. A favor y en contra de Bajtin*, trads. vv., Madrid, Iberoamericana, 1998.
- Lledó, Emilio, *El silencio de la escritura*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- Lodge, David, *El arte de la ficción*, trad. de Laura Freixas, Barcelona, Península, 1998.
- López Grigera, Luisa, *Anotaciones de Quevedo a la Retórica de Aristóteles*, Cervantes, Salamanca, 1998.
- López Varela, Elisardo, *A poesía galega de Manuel Curros Enríquez* (2 vols.), Ourense, Deputación, 1998.
- Lottman, Herbert, *Jules Verne*, trad. de María Teresa Gallego Urrutia, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Mora Guarnido, José, *Federico García Lorca y su mundo* (ed. facsimilar), pról. de Mario Hernández, Granada, Fundación Caja de Granada, 1998.
- Morales, Gregorio, *El cadáver de Balzac*, Alicante, Epígono, 1998.
- Morelli, Gabriele (ed.), *Epistolario de Vicente Aleixandre*, Alcalá de Henares, Universidade, 1998.
- Muñoz Molina, Antonio, *Pura alegría*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Paco, Mariano de (ed.), *Creación escénica y sociedad española*, Murcia, Universidade, 1998.
- Paz, Octavio, *Obras completas. Miscelánea I. Primeros escritos*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1998.
- Pérez Henares, Antonio, *Antonio Buero Vallejo. Una digna lealtad*, Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 1998.
- Pérez Pascual, José Ignacio, *Ramón Menéndez Pidal. Ciencia y pasión*, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 1998.
- Pérez-Bustamante, Ana Sofía (ed.), *Don Juan Tenorio en la España del siglo XX. Literatura y cine*, Madrid, Cátedra, 1998.
- Queizán, María Xosé, *Misoxinia e racismo na poesía de Ponal*, Santiago, Laiovento, 1998.
- Quevedo, Francisco de, *El chitón de las tarabillas*, ed. de Manuel Urí Martín, Madrid, Castalia, 1998.
- Ranch, Amparo, e Cecilio Alonso (eds.), *Pío Baroja-Eduardo Rach Fuster: Epistolario (1933-1955)*, Valencia, Edicions Vicent Llorens, 1998.
- Redondo, Augustin, *Otra manera de leer el "Quijote"*, Madrid, Castalia, 1998.

- Renard, Jules, *Diario (1987-1910)*, ed. de Josep Massot e Ignacio Vidal-Folch, Barcelona, Grijalbo-Mondadori, 1998.
- Rivas Hernández, Ascensión, *Lecturas del Quijote (Siglos XVII-XIX)*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1998.
- Ródenas de Moya, *Los espejos del novelista. Modernismo y autorreferencia en la novela vanguardista española*, Barcelona, Península, 1998.
- Sánchez-Prieto Borja, Pedro, *Cómo editar los textos medievales. Criterios para su presentación gráfica*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- Santamarina, Antón, *A linguaxe e as linguas. Ramón Piñeiro Revisitado ós 30 anos*, Real Academia Galega, 1998.
- Savater, Fernando, *Amor a R. L. Stevenson*, Santander, Límite, 1998.
- Seixo Pastor, Marcos, *Roberto Blanco Torres*, Vigo, A Nosa Terra, 1998.
- Stanton, Anthony (ed.), *Correspondencia Alfonso Reyes / Octavio Paz (1939-1959)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Sullivan, Henry W., *El Calderón alemán. Recepción e influencia de un genio hispano (1654-1980)*, trad. de Milena Grass, Frackfort-Madrid, Vervuert Verlag-Iberoamericana, 1998.
- Valenciano, Ana (comp.), *Romanceiro Xeral de Galicia I. Os romances tradicionais de Galicia. Catálogo exemplificado dos seus temas*, Santiago de Compostela-Madrid, Centro de Investigacións Ramón Piñeiro-Fundación Menéndez Pidal, 1998.
- Valle-Inclán, Ramón del, *Varia. Artículos, cuentos, poesía y teatro*, ed. de Joaquín del Valle-Inclán, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- Valverde, José María, *Obras Completas. Vol. II. Interlocutores*, ed. de David Medina, Madrid, Trotta, 1998.
- Vázquez Fernández, Luis (ed.), *Memoria de Tirso*, Madrid, Revista Estudios, 1998.
- Vázquez Montalbán, Manuel, *Y Dios entró en La Habana*, Madrid, El País/Aguilar, 1998.
- Woolf, Virginia, *Cartas a mujeres*, sel. e pról. de Nora Catelli, trad. de Susana Constante, Barcelona, Lumen, 1998.





Noticias

VI PREMIO ESCOLAR “FUNDACIÓN 10 DE MARZO”

VI PREMIO ESCOLAR “FUNDACIÓN 10 DE MARZO”

ENVÍOS E PRAZOS DE PRESENTACIÓN

Os traballos deberán ser recibidos antes do día 7 de marzo de 1999 en:

FUNDACIÓN 10 DE MARZO
Rúa República do Salvador, 15-5º
15701-SANTIAGO

A FUNDACIÓN 10 DE MARZO convoca un Premio Escolar coa finalidade de promove-lo coñecemento e o estudo da Historia do Movemento Obreiro, así como dos diferentes factores que afectan ó mundo do traballo e ás organizacións sindicais na nosa sociedade.



Fundación 10 de Marzo
comisións obreiras



Fundación 10 de Marzo
comisións obreiras

Colabora: Federación de Ensino
do S. N. de CC.OO. de Galicia

BASES

- 1º Poderán participar tódolos escolares de BUP, Bacharelato, ESO, FP e COU de tódolos centros de Galicia, en equipos ou individualmente. O traballo realizárase baixo a dirección ou coordinación dun profesor ou profesora.
- 2º TEMA: "O mundo do traballo". É o tema de referencia central; teñen cabida tamén os traballos que estudien os diversos aspectos que conforman o mundo do traballo na súa **HISTORIA OU NA ACTUALIDADE**: condicións laborais, conflictividade, nacemento e desenvolvemento das organizacións sindicais... Para a súa elaboración poderán utilizarse fontes documentais, orais, material de prensa e bibliografía historiográfica.
- 3º Os traballos redactaranse preferentemente en galego e a súa extensión será entre 20 e 30 follos mecanografados a dobre espacio.
- 4º En cada traballo constará o nome do centro, ou do coordinador ou coordinadora e o dos alumnos e alumnas, así como o curso ou nivel ó que pertencen.
- 5º Os traballos premiados pasarán a ser propiedade da **Fundación 10 de Marzo** que poderá publicalos.
- 6º Os traballos (tres copias) serán remitidos ou entregados na **Fundación 10 de Marzo**, na súa sede de Santiago, rúa República do Salvador, 15-5º (15701). O prazo para a recepción de traballos finaliza o día 7 de marzo de 1999.
- 7º A decisión do xurado será inapelable e darase a coñecer a través dos medios de comunicación, comunicándolle tamén ós autores ou autoras premiados e ó centro ó que pertencen.
- 8º Establécese un premio de 50.000 ptas. e diploma para traballos en equipo (mínimo de 3 persoas).

O Xurado poderá outorgar accésit se o considera oportuno.

O premio poderá quedar deserto.
- 9º A entrega do premio notificarase oportunamente ás persoas interesadas.
- 10º A participación no concurso presupón a aceptación das presentes bases. Os traballos non premiados poderán recollerse na sede da Fundación.

JORNADAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS



Presentación de Comunicacions e Paneis

A presentación de comunicacións e paneis deberá realizarse **antes do día 30 de marzo de 1999**, remitindo a ficha correspondente, debidamente cumprimentada, xunto cun breve resumo (10 liñas a dobre espazo no formato DIN A-4) do seu contido e estrutura.

Co obxecto de poder agrupar os traballos presentados de acordo coa súa posible afinidade temática, cada un deles debe acompañarse coas palabras clave que mellor o identifiquen; a modo de exemplo indicamos:

- Título da comunicación ou panel.
- Obxectivo xeral do traballo (formación inicial do profesorado, formación permanente, aprendizaxe, currículo,...)
- Nivel educativo: primaria, secundaria, universidade...
- Temáticas específicas que aborda: traballos prácticos, resolución de problemas, avaliación...
- Natureza da aportación: estudo teórico, experimental, revisión bibliográfica,...

O traballo completo deberá remitirse **antes do 30 de abril de 1999** e non debe ocupar máis de 5 DIN A-4 a dobre espazo. Recoméndase envialo xunto con un disquete usando os procesadores de texto Microsoft Word o WordPerfect para PC.

Os gráficos débense enviar en formato TIFF ou EPS, indicando a súa colocación no texto ou ben xa inseridos no mesmo.

- Está prevista a edición dun **CDROM** no que se recollerán, ademais dos relatos e comunicacións, os traballos de tipo informático (programas, animacións,...) que se queiran presentar acompañando os relatos. Tamén se publicarán, neste medio unicamente, as versións non limitadas a cinco páxinas das comunicacións.

BOLETÍN DE INSCRIPCIÓN IX JAEM Lugo 9, 10, 11 de setembro de 1999

Apellidos e Nome _____ N.I.F. _____
 Domicilio _____ Tel. / Fax _____
 Localidade _____ Código Postal _____ Email _____
 Centro de Trabajo _____ Provincia _____ Tel. / Fax _____
 Cidade Ingresada _____
 Face-lo ingreso na Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas,
 Caixa Galicia (sub. nº 2 de Lugo) c/c 2091 0103 01 304007246
 ¿Gres que se debería engadir algunha mesa de traballo? En caso afirmativo di o seu título _____
 Se pensas presentar unha comunicación ou taller, regístranosche cumprimentos os seguintes datos:
 • TÍTULO _____
 • TEMA _____
 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐
 • NIVEL educativo ó que se dirixe a comunicación ou o obradoiro:
☐ Infantil ☐ Primaria ☐ Secundaria ☐ Universidade ☐ Outros
 • Se necesitas algún material, indícalos tal _____
 • Data límite de presentación de resumos: 30 de marzo de 1999 _____

CERTIFICACIÓN DAS XORNADAS

Cada un dos asistentes recibirá un certificado de asistencia ás xornadas, expedido pola Universidade de Santiago, de 20 horas. Recoñecerase un crédito de Libre Elección para os alumnos da Facultade de Matemáticas e das diplomaturas de mestre da USC.

ANULACIÓNS

Só serán atendidas aquelas solicitudes de reembolso de inscrición realizadas antes do 30 de xuño de 1999.

SEDE DO COMITÉ ORGANIZADOR e SECRETARÍA TÉCNICA

CEFOCOP de Lugo.

Att.: JAEM.

Rúa Dr. Yáñez Reboló 31. 27004 Lugo

• Telf. 982 25 10 68 / 982 25 09 12

• Fax 982 25 11 26

• Correo electrónico: cflugo@teleline.es

AXENCIA COLABORADORA

Hemisferios Viajes S.L.

Estación de Autobuses 2ª Planta - 27002 Lugo

• Telf. 982 25 45 45 - 982 25 40 40

• Fax 982 23 13 07

• Correo-e: hemisferios.viajes@teleline.es

CONVOCA

Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas.

ORGANIZA

Sección de Matemáticas de ENCIGA (Ensinantes de Ciencias de Galicia).

A Sección de Matemáticas de ENCIGA, no nome da Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM), invita/a a participar nas IX JAEM (Xornadas para a Aprendizaxe e a Ensinanza das Matemáticas).

AVANCE DO PROGRAMA

O contido das IX JAEM xirará, basicamente, sobre os seguintes **temas xerais**:

1. Tecnoloxías na ensinanza da Matemática. Calculadoras gráficas e ordenadores.
2. A ensinanza da Estatística: Un reto pendente.
3. Obradoiros e optativas de Matemáticas.
4. Matemáticas na vida real e con relación a outras materias escolares.
5. Do pensamento aritmético ó pensamento alxebráico.
6. Bases da aprendizaxe das matemáticas na educación infantil e primaria.
7. Ensinanza das Matemáticas na Universidade.
8. Formación do profesorado de Matemáticas.
9. As Matemáticas na ESO e no Bacharelato.
10. Matemática recreativa.

Outras (abertas ás suxestións dos participantes, sempre que as avalen un número significativo de propostas antes do 1-2-99).

Estes temas desenvolveranse mediante conferencias, relatorios, obradoiros, comunicacións, paneis e grupos de traballo.

Tamén haberá, simultaneamente coas sesións anteriores e como parte importante das Xornadas, actividades de **animación matemática**:

- Exposición no Museo Provincial de Lugo sobre Matemáticas e Ciencias en Galicia.

- Mostra de software e vídeos didácticos.
- Exposición de libros e material didáctico.
- Concurso de Fotografía Matemática. Concurso de Software para Matemáticas. Concurso de actividades innovadoras con calculadora. Bases en:

http://www.cesga.es/cefocop_lugo/jaem.

Con motivo do Xacobeo 99, están programadas rutas polo Camiño de Santiago, incluíndo unha visita a Santiago de Compostela.

INFORMACIÓN XERAL

LUGAR E DATAS

Facultade de Veterinaria, Campus de Lugo, Universidade de Santiago, os días 9, 10 e 11 de setembro de 1999.

COTAS DE INSCRIPCIÓN

	Antes do 30-IV-99	Despois do 30-IV-99
Socios/as	9.000 ptas.	13.000 ptas.
Da FESPM		
Non socios/as	16.000 ptas.	21.000 ptas.
Estudiantes	4.000 ptas.	6.000 ptas.

Data límite: 30 de xuño de 1999.

Asistencia limitada a 800 persoas.

INSCRIPCIÓN E ALOXAMENTO

- **Inscripción:** Enviar talón nominativo ou transferencia bancaria a:

Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, IX JAEM
Carxa Galicia c/c 2091 0103 01 3040007246

- **Aloxamento:** Poden xestionalo a través de Hemisferios Viajes S.L. ou ben directamente.

A organización recomenda facer a reserva do aloxamento o antes posible por ser o ano 1999 Ano Santo Xacobeo.

PREMIOS DIPUTACIÓN DE LA CORUÑA

PREMIOS
DIPUTACIÓN
DE LA CORUÑA

 I PREMIO DE ENSAYO MANUEL MURGUIA	 VIII PREMIO DE POESÍA MIGUEL GONZÁLEZ GARCÉS	 II PREMIO DE COMPOSICIÓN MUSICAL ANDRÉS CAOS
 VIII PREMIO DE TEATRO RAFAEL DIESTE	 X PREMIO DE NARRATIVA TORRENTE BALLESTER	 II PREMIO DE CREACIÓN FOTOGRAFICA LUIS KSADO
 I PREMIO DE LITERATURA INFANTIL RAINA LUPA		
		

BARCELONA, POR EL CONOCIMIENTO Y LA CONVIVENCIA

Barcelona, por el conocimiento y la convivencia <i>Avance del programa</i>	Barcelona, pel coneixement i la convivència <i>Avantprograma</i>
	
La educación es la clave	L'educació és la clau
	
Congreso 7, 8 y 9 de abril de 1999	Congrés 7, 8 i 9 d'abril de 1999
Ajuntament  de Barcelona	Ajuntament  de Barcelona

Presentació

La incorporació a la societat global del coneixement i de la informació planteja reptes i desafiaments que caldrà abordar amb imaginació i decisió. Convergència del desenvolupament econòmic i tecnològic amb el repte i l'extensió dels valors democràtics i la lluita contra l'exclusió social, exigeix, sens dubte, una acció educativa i formativa profunda.

Avui aquesta finalitat, cal revisar el concepte mateix d'educació, a vegades massa identificat amb l'educació escolar, incorporant els nous agents i escenaris educatius que avui s'ajunten als ja tradicionals de l'escola i la família i reclamant el compromís i la responsabilitat de tota la ciutadania.

Des de fa dos anys, més de 400 professionals de tots els àmbits, com també les institucions i entitats més importants de la ciutat, han treballat per elaborar el Projecte Educatiu de Ciutat de Barcelona.

Objectius

El Congrés arden:

1. Fer conèixer i debatre les reflexions i les línies d'acció estratègica acordades arran d'aquest procés de participació i elaboració del Projecte Educatiu de Ciutat.
2. Presentar el compromís consensuat per les principals institucions ciutadanes que donarà continuïtat, concreció i impuls al Projecte Educatiu.
3. Aprèndre la reflexió sobre el paper de l'educació en la societat actual i molt especialment sobre el paper de les ciutats per a l'impuls de l'acció educativa.
4. Obir un espai per presentar i compartir experiències de diferents grups, entitats i ciutats d'arreu del món referents a la relació entre educació i ciutat.
5. Promoure un pacte social per a l'educació a la ciutat en els anys vinents.

A qui va adreçat

Aquest Congrés, convocat per l'Ajuntament de Barcelona i les institucions educatives i socials més rellevants de la ciutat, és obert a persones i entitats de tots els àmbits (moviments socials, sector associatiu, sector educatiu, entitats, món laboral i empresarial, de la cultura, dels mitjans de comunicació...), com també a administracions i ciutats de diferents àmbits (nacional i internacional), interessades a aportar experiències i reflexions sobre la relació entre educació i ciutat.

Estructura

Per tal d'aconseguir aquests objectius, el Congrés s'estructurarà en diversos àmbits de treball: conferències plenàries, taules rodones, forums de debat, exposició de treballs i experiències, etc.

Presentació d'experiències

Les persones i institucions o entitats interessades a participar en el Congrés, podran presentar experiències referides als temes següents:

1. Educació, identitat i diversitat per motius culturals, de sexe, socials, d'edat, de discapacitat física o mental.

2. Educació, formació i treball com a eines de cohesió social.
3. Educació, ecosistema urbà i qualitat de vida.
4. Educació, informació, comunicació i noves tecnologies.
5. Cooperació, desenvolupament i educació.
6. Educació, associacionisme, participació i corresponsabilitat ciutadana.
7. Educació i cultura: arts plàstiques, música, cinema, teatre.
8. Universitats, educació i ciutat.

El resum de les ponències ha de ser de 400 paraules i caldrà enviar-lo a l'Institut d'Educació abans del 15 de gener de 1999, a través del correu electrònic o en còpia paper i disc. Si hi pot adjuntar aquella documentació gràfica o audiovisual que es consideri oportuna. L'organització seleccionarà les experiències que consideri més adequades als temes del Congrés i decidirà la modalitat de presentació.

Aquest resum de la comunicació o ponència ha d'incloure nom, ciutat, país, títol, tema, resum i quin és el material gràfic i audiovisual necessari.

Congrés virtual

www.bcn.es/WEB/pec

La pàgina web del PEC facilitarà informació actualitzada i completa del Congrés, també permetrà la recollida de les ponències dels participants.

Secretaria i informació

Secretaria del Congrés
Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona
Plaça d'Espanya, 5
08014 Barcelona
Tel.: 93 402 35 39 i 93 402 35 28
Fax: 93 402 35 31
Adreça electrònica: congrespec@mail.bcn.es

Informacions complementàries

Siu del Congrés:
Auditori de Barcelona
Hotel Fira Palace
Av. Rius i Taulet, 1-3
08004 Barcelona
Tel.: 93 426 27 73

Llocs d'inscripció: 3.000 persones.
Idiomes oficials del Congrés: català, castellà i anglès.

Organitza:

Ajuntament de Barcelona

Hi col·labora:

Diputació de Barcelona



Presentación

La incorporación a la sociedad global del conocimiento y de la información plantea retos y desafíos que deberán ser abordados con imaginación y decisión. Conspicuo el desarrollo económico y tecnológico con el futuro y la extensión de los valores democráticos y la lucha contra la exclusión social, surge sin duda una profunda acción educativa y formativa.

Para ello, es necesario revisar el concepto mismo de educación, a veces excesivamente identificado con la educación escolar, incorporando los nuevos agentes y escenarios educativos que hoy se unen a los ya tradicionales de la escuela y la familia y reclamando el compromiso y la responsabilización de toda la ciudadanía.

Desde hace dos años, más de 400 profesionales de todos los ámbitos, así como las instituciones y entidades más importantes de la ciudad, han trabajado para elaborar el Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona.

Objetivos

El Congreso pretende:

1. Dar a conocer y debatir las reflexiones y las líneas de acción estratégica aproximadas a raíz de este proceso de participación y elaboración del Proyecto Educativo de Ciudad.
2. Presentar el compromiso consensuado por las principales instituciones ciudadanas que dará continuidad, concreción y ejecución al Proyecto Educativo.
3. Profundizar la reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad actual y muy especialmente sobre el papel de las ciudades para impulsar la acción educativa.
4. Abrir un espacio para presentar y compartir experiencias de diferentes grupos, entidades y ciudades de todo el mundo referentes a la relación entre educación y ciudad.
5. Promover un pacto social para la educación en la ciudad en los próximos años.

A quién se dirige

Este Congreso, convocado por el Ajuntament de Barcelona y las instituciones educativas y sociales más relevantes de la ciudad, está abierto a personas y entidades de todos los ámbitos: movimientos sociales, sector asociativo, sector educativo, entidades, mundo laboral y empresarial, de la cultura, de los medios de comunicación... así como a administraciones y ciudades de todos los niveles (nacional e internacional), interesadas en aportar experiencias y reflexiones sobre la relación entre educación y ciudad.

Estructura

Para conseguir estos objetivos, el Congreso se estructurará en diversos ámbitos de trabajo: conferencias plenarias, mesas redondas, foros de debate, exposición de trabajos y experiencias, etc.

Presentación de experiencias

Las personas e instituciones e entidades interesadas en participar en el Congreso, podrán presentar experiencias referidas a los siguientes temas:

1. Educación, identidad y diversidad por motivos culturales, de sexo, sociales, de edad, de discriminación física o mental.
2. Educación, formación y trabajo como herramientas de cohesión social.
3. Educación, asistencia urbana y calidad de vida.
4. Educación, información, comunicación y nuevas tecnologías.
5. Cooperación, desarrollo y educación.
6. Educación, asociacionismo, participación y corresponsabilidad ciudadana.
7. Educación y cultura: artes plásticas, música, cine, teatro.
8. Universidades, educación y ciudad.

El resumen de las ponencias será de 400 palabras y deberá enviarse al Institut d'Educació, antes del 15 de enero de 1999, a través de e-mail o en copia papel y disquete. Puede adjuntarse aquella documentación gráfica o audiovisual que se considere oportuna. La organización seleccionará las experiencias que considere más adecuadas a los temas del Congreso y decidirá la modalidad de presentación. Este resumen de la comunicación o experiencia deberá incluir: nombre, ciudad, país, título, lema, resumen y todo el material gráfico y audiovisual necesario.

Congreso virtual

WWW.lon.es/WEB/yes

La página web del IEC facilitará información actualizada y completa del Congreso. También permitirá la recogida de las ponencias de los participantes.

Secretaría e información

Secretaría del Congreso
Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona
Plaça d'Espanya, 5
08014 Barcelona
Tel.: 93 402 35 33 y 93 402 35 28
Fax: 93 402 35 31
E-mail: congrespec@mai.hcn.es

Informaciones complementarias

Sede del congreso:
Ajuntament de Barcelona
Hotel Fira Palau
Av. Rius i Taulet, 1-3
08001 Barcelona
Tel.: 93 426 22 23

Derechos de inscripción: 3.000 ptas.
Lenguas oficiales del Congreso: catalán, castellano e inglés.

Organiza:

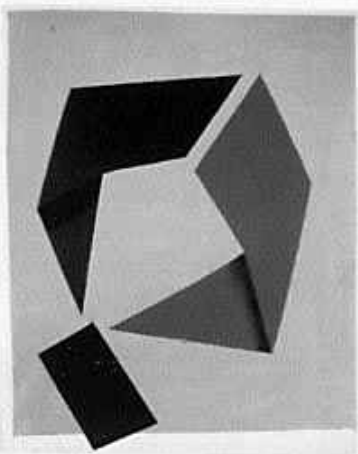
Ajuntament de Barcelona

Colabora:

Diputació de Barcelona



IX CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO



IX CONGRESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Cáceres 2, 3, 4 y 5 de junio de 1999

Primera información

Resumen de normas

Las comunicaciones se publicarán completas en la revista electrónica que mantiene la AUFOP. Los resúmenes se publicarán en la edición en papel de la misma. Los autores enviarán un ejemplar del trabajo impreso y una copia en soporte informático (formato Word 6.0 para Mac o PC compatible o texto RTF (Rich text Format)). El tamaño total de la comunicación (incluidas las referencias bibliográficas y el resumen) no sobrepasará las 3.000 palabras. Los gráficos, tablas o dibujos se adjuntarán separados del texto y en formato GIF o JPEG. La versión impresa del resumen se adecuará al formato que se adjunta.

Habrà una selección de éstas por parte de un Comité Científico. Así mismo serán excluidas aquellas comunicaciones que no se ajusten a las normas.

Las normas completas se pueden consultar en la página Web del Congreso:

<http://www.uva.es/aufop/ixcongreso>

Inscripción

	Antes del 30.4.99	Después del 30.4.99
Inscripción normal	18.000	22.000
Socios de AUFOP y estudiantes	14.000	18.000

Organización

- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura.
- ICE de la Universidad de Extremadura
- AUFOP (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado)

Secretaría

IX Congreso de Formación del Profesorado

Teresa Corcobado Cartes

Escuela Universitaria de Formación del
Profesorado

Universidad de Extremadura

Avda. de la Montaña 14

10004 Cáceres

Tfno: 927221820. Fax: 927228063

E-mail: corcobad@unex.es

Con la colaboración del Rectorado de la UEX

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



A pesar de los cambios sustanciales experimentados por la Universidad española desde la promulgación de la LRU en 1983, como puede ser el salto cualitativo y cuantitativo en cuanto a su producción investigadora, existen todavía aspectos que han quedado rezagados o bien no han evolucionado de acuerdo a las exigencias que se están planteando actualmente.

De ahí la necesidad de reflexión y estudio sobre la formación psicopedagógica del profesorado universitario, su constante y permanente actualización y su evaluación como elementos fundamentales para la mejora de la institución universitaria, temas a abordar en este IX Congreso de Formación del Profesorado y que no suelen ser muy frecuentes en los foros dedicados a la formación.

Temática

Situación actual de la Universidad

La crisis actual de la Universidad. Análisis de la situación de la Universidad hoy.

Evaluación de la Universidad

Finalidades y sentido de la evaluación de la Universidad. Plan Nacional de Evaluación.

La formación psicopedagógica del profesorado universitario

La formación inicial y permanente del profesorado universitario.

Una experiencia iberoamericana: las maestrías.

Una experiencia española: plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura.

Experiencias de formación desde las áreas específicas.

La universidad del 2000

La Universidad y los profesores del siglo XXI

Calendario

- Primera información: septiembre de 1998.
- Plazo de entrega de las Comunicaciones: hasta el 30 de noviembre de 1998.
- Notificación de las comunicaciones aceptadas: 15 de febrero de 1999.
- Envío del Programa definitivo: marzo de 1999.
- Realización del Congreso: días 2, 3, 4 y 5 de junio de 1999.

Comunicaciones

Podrán presentarse comunicaciones hasta el día 30 de noviembre de 1998.



Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de outubro, novembro e decembro de 1998)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez*

Colexio Público Víctor López Seoane.
A Coruña

1. ALUMNOS E CONTORNO FAMILIAR

1. AXUDAS Á INTEGRACIÓN DO MENOR

– Orde do 23 de novembro de 1998 da Consellería de Familia e Promoción de Emprego, Muller e Xuventude, pola que se establecen axudas periódicas de prevención e apoio a familias para a integración do menor. (DOG, 09/12/98). Corrección de erros, (DOG, 17/12/98).

2. INTERCAMBIOS

– Orde do 13 de outubro de 1998, pola que se convocan axudas para a realización de intercambios escolares entre alumnos de centros docentes españois. (BOE, 02/12/98).

2. BIBLIOTECAS, MUSEOS E ARQUIVOS

– Orde do 28 de setembro de 1998, pola que se resolve a integración de

centros bibliotecarios na rede de bibliotecas de Galicia. (DOG, 14/10/98).

3. CENTROS PÚBLICOS

1. ARRANXOS ESCOLARES

1.1 Creacións

– Decreto 268/1998, do 24 de setembro, polo que se crea cadanseu colexio de educación infantil e primaria nos concellos de Culleredo (A Coruña) e de Barbadás (Ourense). (DOG, 06/10/98).

– Decreto 269/1998, do 24 de setembro, polo que se crean institutos de educación secundaria nas provincias da Coruña, Lugo, Ourense e Pontevedra. (DOG, 06/10/98).

1.2 SUPRESIÓN E MODIFICACIÓNS

– Orde do 30 de outubro de 1998 pola que se suprimen e se modifican

centros públicos de educación infantil e primaria no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 10/11/98). Corrección de erros (DOG 17/12/98).

2. CAMBIO DE DENOMINACIÓN

– Orde do 31 de agosto de 1998, pola que se autoriza o cambio de denominación dos institutos de educación secundaria da Pontenova (Lugo), O Grove (Pontevedra) e número 6 de Vigo (Pontevedra). (DOG, 07/10/98).

– Orde do 30 de outubro de 1998, pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria de Negreira (A Coruña) e do colexio de educación infantil e primaria de Lobios (Ourense). (DOG, 13/11/98).

3. MODALIDADES DE CENTROS: ESCOLAS FOGAR

– Orde do 21 de setembro de 1998, pola que se adxudican axudas económicas para as corporacións locais que sexan titulares de escolas-fogar. (DOG, 16/10/98).

4. CENTROS PRIVADOS

1. AXUDAS ECONÓMICAS A UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL

– Orde do 9 de decembro de 1998, pola que se adxudican axudas económicas para o curso 1998–1999 a unidades que escolaricen alumnos de educación

infantil de 4 ou 5 anos en centros docentes privados. (DOG, 17/12/98).

2. TITULACIÓNS MÍNIMAS

– Orde do 30 de setembro de 1998, pola que se regulan as titulacións mínimas e as condicións que deben posuí-los profesores para impartir formación profesional específica e a área de tecnoloxía da educación secundaria obrigatoria en centros privados e en determinados centros educativos de titularidade pública da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 29/10/98).

5. EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. ACCIÓNS DE INTEGRACIÓN LABORAL

– Orde do 21 de outubro de 1998, pola que se promoven accións de integración laboral e estímulo da formación empresarial dos alumnos que rematan estudos de formación profesional regrada, de educación secundaria obrigatoria ou bacharelatos LOXSE no curso 1998–1999. (DOG, 02/12/98).

2. IMPLANTACIÓN DE CICLOS FORMATIVOS

– Resolución do 20 de outubro de 1998, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autoriza a implantación de ciclos formativos en centros públicos. (DOG, 28/10/98).

3. PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

– Resolución do 3 de decembro de 1998, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social para o curso 1998-1999. (DOG, 24/12/98).

4. CONVOCATORIA DE AXUDAS

– Orde do 21 de outubro de 1998, pola que se convocan axudas económicas para a realización de formación en empresas de alumnos e alumnas que realizan estudos de ensinanza de formación profesional de segundo grao, módulos, ciclos formativos, ensanzas de artes aplicadas e oficios artísticos e programas de garantía social. (DOG, 02/11/98).

5. IMPLANTACIÓN DO NOVO BACHARELATO

– Orde do 9 de outubro de 1998, pola que se autoriza a implantación do novo bacharelato nas súas distintas modalidades en determinados centros. (DOG, 09/11/98).

6. FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

– Orde do 30 de outubro de 1998, pola que se regula a elaboración do catá-

logo de expertos da Xunta de Galicia en materia de formación profesional ocupacional para a impartición de accións formativas nos centros de titularidade da Administración autonómica. (DOG, 24/11/98).

7. TÍTULOS ACADÉMICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

– Reais Decretos 1739, 1749 e 1741/1998, todos do 31 de xullo, polos que se establecen os títulos de técnico superior de Artes Plásticas e Deseño, de técnico de Artes Plásticas e Deseño en procedementos do vidro en frío e en procedementos do vidro en quente, pertencentes á familia profesional de Vidro Artístico, e se aproban as súas correspondentes ensanzas mínimas, e se establece o título de técnico superior de Artes Plásticas e Deseño en Arte Floral, pertencente á familia profesional de Arte Floral e se aproban as súas correspondentes ensanzas mínimas. (BOE, 18/09/98).

– Real Decreto 1737/1998, polo que se establecen diversos títulos de técnico superior de Artes Plásticas e Deseño pertencentes á familia profesional de Téxtiles Artísticos e se aproban as súas correspondentes ensanzas mínimas. (BOE, 22/09/98).

– Real Decreto 2398/1998, do 6 de novembro, polo que se establecen os estudos superiores de Cerámica, pertencen-

centes ás ensinanzas de Artes Plásticas, o título correspondente, a proba de acceso e os aspectos básicos do currículo. (BOE, 02/12/98).

8. PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL

– Orde do 14 de outubro de 1998, pola que se modifica a orde do 13 de abril de 1994, pola que se desenvolve o Real Decreto 631/1993, do 3 de maio, polo que se regula o Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional. (BOE, 26/10/98)

– Orde do 1 de decembro de 1998, da Consellería de Familia e Promoción de Emprego, Muller e Xuventude, pola que se establece a convocatoria pública para a programación de cursos do Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional na Comunidade Autónoma de Galicia correspondente ó exercicio de 1999. (DOG, 11/12/98).

6. ENSINANZAS ARTÍSTICAS

1. ESCOLAS DE MÚSICA

– Orde do 30 de setembro de 1998, pola que se conceden subvencións a escolas de música públicas. (DOG, 02/11/98).

– Orde do 18 de setembro de 1998, pola que se autoriza a inclusión da escola de música municipal da Coruña no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 05/11/98).

– Orde do 20 de outubro de 1998, pola que se conceden subvencións a escolas de música privadas. (DOG, 11/11/98).

– Orde do 26 de outubro de 1998, pola que se autoriza a inclusión da escola de música pública de Agolada (Pontevedra) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 16/11/98).

2. AXUDAS A CONSERVATORIOS DE MÚSICA PÚBLICOS

– Orde do 29 de setembro de 1998, pola que se conceden subvencións a conservatorios de música públicos non dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 06/11/98).

7. EDUCACIÓN DE ADULTOS

– Orde do 21 de outubro de 1998, pola que se establecen axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos na Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 1999. (DOG, 09/12/98).

8. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

1. SUBSCRICIÓN DE CONVENIOS

– Orde do 23 de setembro de 1998, pola que se establecen as bases para a subscripción de convenios coas institucións a que se refire o artigo 7.1.d) do Real Decreto 1027/1993, do 25 de xuño, polo que se regula a acción educativa no exterior. (BOE, 01/10/98).

2. ADSCRICIÓN E PROVISIÓN DE VACANTES

– Resolución do 21 de setembro de 1998, da Dirección Xeral de Persoal e Servicios, pola que se abre un prazo de dous meses para retirar-las documentacións achegadas no concurso de méritos para a provisión de vacantes de persoal docente no exterior, convocado por Orde do 10 de febreiro de 1998. (BOE, 30/09/98).

– Orde do 1 de decembro de 1998, pola que se convoca concurso público de méritos para a provisión de prazas vacantes de funcionarios docentes no exterior. (BOE, 18/12/98).

3. ENSEÑANZAS DE LINGUAS

– Orde do 9 de outubro de 1998, pola que se modifica a orde do 11 de

novembro de 1994 pola que se regulan as ensinanzas complementarias de lingua e cultura españolas para alumnos españois residentes no estranxeiro. (BOE, 15/10/98).

– Resolución do 14 de outubro de 1998, da Secretaría Xeral Técnica, pola que se aproban as orientacións, os obxectivos e os contidos das áreas de ÓLiteratura Española e de Xeografía e Historia de España para os centros que desexen incorporarse á rede de centros españois en países que teñan o español como lingua oficial. (BOE, 30/10/98).

9. INSPECCIÓN EDUCATIVA

– Orde do 8 de outubro de 1998, pola que se establecen as sedes de inspección educativa da Comunidade Autónoma de Galicia e se convoca o procedemento de provisión de postos vacantes nelas. (DOG, 10/11/98).

– Orde do 15 de outubro de 1998, pola que se aproba o plan de traballo anual da inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 1998-1999. (DOG, 19/11/98).

– Orde do 16 de novembro de 1998, pola que se convoca concurso de traslados para a provisión de prazas vacantes na Inspección Educativa. (DOG, 27/11/98).

10. LINGUA GALEGA

1. ESTUDIOS, CURSOS E PROBAS DE LINGUA GALEGA

– Orde do 11 de novembro de 1998, pola que se declaran as equivalencias entre distintos cursos e probas de lingua galega. (DOG, 14/12/98).

– Orde do 13 de outubro de 1998, pola que se validan os estudos de lingua galega feitos no ensino secundario obrigatorio e no bacharelato polos correspondentes certificados dos cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega. (DOG, 10/11/98).

2. PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

– Orde do 23 de setembro de 1998, pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de dúas bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se están desenvolvendo no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, e se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 15/10/98).

3. AXUDAS E SUBVENCIÓNS

– Orde do 11 de novembro de 1998, da Consellería de Cultura,

Comunicación Social e Turismo pola que se convocan subvencións a particulares, asociacións e institucións culturais para a realización de actividades culturais. (DOG, 26/11/98).

11. MUFACE E SEGURIDADE SOCIAL

1. MUFACE

1.1 Bolsas de residencia

– Acordo do 7 de setembro de 1998, da Dirección Xeral da Mutualidade de Funcionarios Cívís do Estado, pola que se fai pública a adxudicación de bolsas de residencia convocadas por resolución do 22 de maio de 1998. (BOE, 30/09/98).

1.2 Asistencia sanitaria

– Resolución do 21 de setembro de 1998, da Dirección Xeral da Mutualidade Xeral de Funcionarios Cívís do Estado, pola que se establece o procedemento para facilita-la dispoñibilidade de determinados medicamentos (especialidades farmacéuticas dos grupos A06A2 e A06A4) incluídos nos anexos I e II do Real Decreto 1663/1998, do 24 de xullo, polo que se amplía a relación de medicamentos para os efectos do seu financia-

mento con cargo a fondos estatais afectos á sanidade. (BOE, 08/10/98).

1.3 Convocatoria para a provisión de postos de traballo

– Orde do 27 de outubro de 1998, pola que se convoca concurso específico para a provisión de postos de traballo vacantes na Mutuality Xeral de Funcionarios Cívís do Estado. (BOE, 20/11/98).

2. SEGURIDADE SOCIAL

2.1 Cotización á Seguridade Social

– Real Decreto–Lei 11/1998, de 4 de setembro, polo que se regulan as bonificacións de cotas á Seguridade Social dos contratos de interinidade que se asinen con persoas desempregadas para substituír a traballadores durante os períodos de descanso por maternidade, adopción e acollemento. (BOE, 05/09/98).

– Resolución do 24 de setembro de 1998, do Congreso dos Deputados, pola que se ordena a publicación do acordo de validación do Real Decreto–Lei 11/1998, de 4 de setembro, polo que se regulan as bonificacións de cotas á Seguridade Social dos contratos de interinidade que se asinen con persoas desempregadas para substituír a traballadores durante os períodos de descanso por maternidade, adopción e acollemento. (BOE, 01/10/98).

2.2 Prestación económica por incapacidade temporal

– Orde do 18 de setembro de 1998, pola que se modifica a orde do 19 de xuño de 1998, que desenvolve o Real Decreto 575/1997, do 18 de abril, que modifica determinados aspectos da xestión e do control da prestación económica da Seguridade Social por incapacidade temporal. (BOE, 25/09/98).

12. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

1. CALENDARIO E FESTAS LABORAIS

– Resolución do 28 de outubro de 1998, da Dirección Xeral de Relacións Laborais, pola que se lles dá publicidade ás festas laborais de carácter local para o ano 1999 correspondentes ós concellos das catro provincias da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 13/11/98).

– Resolución do 4 de novembro de 1998, da Dirección Xeral de Traballo, pola que se aproba a publicación das festas laborais para 1999. (BOE, 17/11/98).

2. PREMIOSECONCURSOS

– Resolución conxunta do 5 de outubro de 1998, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación

Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se convoca concurso público para seleccionar dez proxectos de educación para o consumo na escola, presentados por centros educativos de niveis non universitarios que desexen vincularse á Rede Europea de Educación do Consumidor. (DOG, 06/11/98).

– Orde de 14 de setembro de 1998, pola que se crea o Premio de Calidade en Educación. (BOE, 02/10/98).

– Orde do 23 de outubro de 1998, pola que se convoca a concesión do Óselo Europeo Ó 1999, a iniciativas para a promoción da ensinanza/aprendizaxe de linguas estranxeiras. (BOE, 09/11/98).

– Orde do 10 de novembro de 1998, pola que se convocan os Premios Nacionais 1998 á Innovación Educativa. (BOE, 25/11/98).

– Orde do 19 de outubro de 1998, pola que se regula a organización e funcionamento das Olimpíadas de Matemáticas, Física e Química. (BOE, 02/12/98).

11,5

3. ACTIVIDADES DEPORTIVAS

– Orde do 15 de decembro de 1998, pola que se regula o réxime de concesión

de subvencións ás federacións deportivas galegas e agrupacións deportivas escolares comarcais ou de zona para 1999. (DOG, 29/12/98).

13. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

1. XUNTAS PROVINCIAIS DE DIRECTORES DE CENTROS

– Resolución do 15 de setembro de 1998, pola que se establecen as datas de elección dos membros das xuntas provinciais dos directores de centros de ensino non universitario. (DOG, 14/10/98).

2. CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

– Decreto 302/1998, do 6 de novembro, polo que se dispón o cesamento e o nomeamento de membros do Consello Escolar de Galicia. (DOG, 17/11/98).

3. ASOCIACIÓNS DE PAIS DE ALUMNOS

– Orde do 23 de novembro de 1998, pola que se conceden axudas para financiar actividades das confederacións e federacións de pais de alumnos e asocia-

cións de pais de alumnos de centros de educación especial. (DOG, 04/12/98).

14. POSTOS DE TRABAJO

1. CONCURSOS DE TRASLADOS

1.1 Disposicións xerais

– Real Decreto 2112/1998, do 2 de outubro, polo que se regulan os concursos de traslados de ámbito nacional para a provisión de prazas correspondentes ós Corpos Docentes. (BOE, 06/10/98). Corrección de erros, (BOE, 01/12/98).

– Orde do 28 de outubro de 1998, pola que se establecen normas procedementais aplicables ós concursos de traslados de ámbito nacional que se deben convocar durante o curso 1998/1999, para os funcionarios dos corpos docentes a que se refire a Lei Orgánica de Ordenación do Sistema Educativo. (BOE, 04/11/98). Corrección de erros, (BOE, 20/11/98).

– Orde do 27 de novembro de 1998, pola que se aproban os temarios que han de rexer, para determinadas especialidades, nos procedementos selectivos para o ingreso e o acceso ós corpos de profesores de Música e Artes escénicas e profesores de Artes plásticas e Deseño e para a adquisición de novas especialidades polos funcionarios dos mencionados corpos. (BOE, 11/12/98).

1.2. Convocatorias

– Orde do 30 de outubro de 1998, pola que se convoca concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres. (DOG, 12/11/98). Corrección de erros, (DOG, 13/11 e 24/11).

– Orde do 6 de novembro de 1998, pola que se convocan concursos de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, catedráticos e profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 17/11/98).

2. ADQUISICIÓN DE NOVAS HABILITACIÓNS

– Orde do 22 de setembro de 1998, pola que se publica a lista dos funcionarios do corpo de mestres que adquiriron novas habilitacións no procedemento convocado pola Orde do 16 de abril de 1998. (DOG, 05/10/98).

3. ADSCRICIÓN DE PROFESORES DE ENSINO SECUNDARIO

– Orde do 1 de outubro de 1998, pola que se regula o proceso de adscripción dos funcionarios do corpo de profesores de ensino secundario e profesores técnicos de formación profesional afectados pola implantación da educación secundaria obrigatoria, o bacharelato e a

formación profesional específica. (DOG, 09/10/98).

– Orde do 10 de novembro de 1998, pola que se adscribe con carácter definitivo ó Instituto de Educación Secundaria número 1 de Ordes (A Coruña) o profesorado que se relaciona no anexo. (DOG, 01/12/98).

– Orde do 10 de novembro de 1998, pola que se adscribe con carácter definitivo ó Instituto de Educación Secundaria Portovello número 2 de Ourense o profesorado que se relaciona no anexo. (DOG, 01/12/98).

– Orde do 10 de novembro de 1998, pola que se adscribe con carácter definitivo ó Instituto de Educación Secundaria Xermán Ancochea Quevedo da Pobra de Trives (Ourense) o profesorado que se relaciona no anexo. (DOG, 01/12/98).

– Orde do 10 de novembro de 1998, pola que se adscribe con carácter definitivo ó Instituto de Educación Secundaria número 1 da Coruña o profesorado que se relaciona no anexo. (DOG, 01/12/98).

– Orde do 10 de novembro de 1998, pola que se adscribe con carácter definitivo ó Instituto de Educación Secundaria de Viana do Bolo (Ourense) o profesorado que se relaciona no anexo. (DOG, 01/12/98).

4. CADROS DE PERSOAL DOS IES

– Orde do 26 de outubro de 1998, pola que se establecen os cadros de persoal dos institutos de educación secundaria e dos centros públicos integrados que corresponde prover por funcionarios dos corpos de profesores de ensino secundario e profesores técnicos de ensino secundario e profesores técnicos de formación profesional. (DOG, 29/10/98).

– Orde do 19 de novembro de 1998, pola que se modifica os cadros de persoal dos institutos de ensino secundario e dos centros públicos integrados que corresponde prover por funcionarios dos corpos de profesores de ensino secundario e profesores técnicos de formación profesional. (DOG, 04/12/98).

5. ZONAS EDUCATIVAS

– Orde do 26 de outubro de 1998, pola que se publican as zonas educativas para os efectos do concurso de traslados entre funcionarios do corpo de profesores de ensino secundario e profesores técnicos de formación profesional. (DOG, 29/10/98).

– Orde do 29 de outubro de 1998, pola que se modifican as zonas educativas publicadas para efectos do concurso de traslados entre funcionarios do corpo de profesores de ensino secundario e

profesores técnicos de formación profesional. (DOG, 03/11/98).

6. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

– Orde do 7 de outubro de 1998, pola que se resolve a convocatoria do concurso de traslados específico entre funcionarios de carreira do corpo de mestres para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de orientación. (DOG, 16/10/98).

7. OPOSICIÓNS Ó CORPO DE PROFESORES DE EXB DE INSTITUCIÓNSPENITENCIERÍAS

– Resolución do 14 de setembro de 1998, da Dirección Xeral de Institucións Penitenciarias, pola que se aproba a lista definitiva de admitidos e excluídos para participar no concurso–oposición para o ingreso ó Corpo de Profesores de Educación Xeral Básica de Institucións Penitenciarias no ámbito dos Servicios Periféricos da Dirección Xeral de Institucións Penitenciarias, convocado por orde do 12 de xuño de 1998. (BOE, 29/09/98).

8. POSTOS DE TRABAJO DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN

– Resolución do 9 de decembro de 1998, pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de

Galicia do 4 de decembro de 1998, polo que se modifica a relación de postos de traballo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 18/12/98).

15. PROFESORADO

1. ACCESO Á FUNCIÓN DOCENTE

1.1 LISTA DE APROBADOS

– Orde do 22 de setembro de 1998, pola que se fai pública a lista de opositores seleccionados nas probas selectivas convocadas pola orde do 6 de maio de 1992 de acceso ó corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 07/10/98).

1.2 Funcionarios en prácticas

– Orde do 7 de outubro de 1998, pola que se nomean funcionarios en prácticas do corpo de mestres os opositores seleccionados no procedemento selectivo convocado por orde do 6 de maio de 1992 (DOG do 7) e que están ocupando vacantes dotadas orzamentariamente. (DOG, 21/10/98).

– Resolución do 8 de outubro de 1998, pola que se lle concede o aprazamento da fase de prácticas a mestres

seleccionados no proceso selectivo convocado pola orde do 6 de maio de 1992. (DOG, 21/10/98).

– Resolución do 19 de outubro de 1998, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se regula a fase de prácticas establecida na orde do 6 de maio de 1992 (DOG do 7), pola que se convocaban probas selectivas para a provisión de prazas de acceso ó corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 29/10/98).

– Orde do 7 de outubro de 1998, pola que se nomea funcionario en prácticas do corpo de mestres a un opositor seleccionado no procedemento selectivo convocado pola orde do 25 de marzo de 1997 (DOG do 2 de abril) e que está ocupando vacante dotada orzamentariamente. (DOG, 30/10/98).

– Orde do 28 de outubro de 1998, pola que se nomean funcionarios en prácticas do corpo de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño os opositores que superaron os procedementos selectivos convocados por orde do 15 de abril de 1998 (DOG do 24) e están ocupando vacante dotada orzamentariamente. (DOG, 23/11/98).

2. FORMACIÓN E PERFECCIONAMENTO

2.1 Cursos de especialización

– Resolución do 16 de novembro de 1998, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se fai pública a lista de aprobados no curso de especialización en educación infantil para mestres convocado por orde do 23 de maio de 1997. (DOG, 25/11/98).

2.2 Actividades formativas

– Orde do 19 de outubro de 1998, pola que se resolve definitivamente a convocatoria de actividades formativas para o curso 1998–1999 destinadas a profesorado de inglés e de francés. (DOG, 24/11/98).

– Resolución do 20 de novembro de 1998, pola que se resolve o concurso público para a concesión de bolsas para a asistencia a congresos, simposios, seminarios ou cursos monográficos para investigadores non vinculados ás universidades galegas, convocado pola orde do 5 de setembro de 1998. (DOG, 30/11/98).

– Resolución do 19 de novembro de 1998, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se autorizan as estadías formativas en empresas para o curso 1998–1999. (DOG, 17/12/98).

3. PRAZAS DE AUXILIARES DE CONVERSACIÓN

– Resolución do 12 de novembro de 1998, da Secretaría Xeral Técnica, pola que se convocan 18 prazas de Auxiliares de Conversación de Lingua Española, en centros de Ensino Primario e Secundario dos Estados Unidos. (BOE, 24/11/98).

– Resolución do 12 de novembro de 1998, da Secretaría Xeral Técnica, pola que se convocan 458 prazas de Auxiliares de Conversación de Lingua Española, en centros docentes de grao medio de Austria (4 auxiliares), Bélxica (5), Francia (211; deles 4 en Antillas-Güiana e 1 na illa de Reunión), Irlanda (5), Italia (10), República Federal Alemana (23) e Reino Unido (200 auxiliares). (BOE, 24/11/98).

4. PERMISOS EN RELACIÓN COAS ELECCIÓNS SINDICAIS

– Resolución do 21 de setembro de 1998, pola que se regulan os permisos ó persoal da Comunidade Autónoma de Galicia en relación coas eleccións sindicais ós órganos de representación do persoal ó servizo da Administración da Xunta de Galicia. (DOG, 15/10/98).

5. RETRIBUCIÓNS

– Lei 6/1998, do 29 de decembro, de orzamentos xerais da Comunidade

Autónoma de Galicia para 1999. (DOG, 31/12/98).

– Lei 7/1998, do 30 de decembro, de medidas tributarias, de réxime orzamentario, función pública e xestión. (DOG, 31/12/98).

– Lei 49/1998, do 30 de decembro, de Presupostos Xerais do Estado para 1999. (BOE, 31/12/98).

– Lei 50/1998, do 30 de decembro, de Medidas fiscais, administrativas e de orde social. (BOE, 31/12/98).

16. SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

– Decreto 342/1998, do 27 de novembro, polo que se modifica o Decreto 160/1988, do 9 de xuño, polo que se regula a prestación dos servizos de transporte escolar e de obreiros, de competencia exclusiva da Xunta de Galicia. (DOG, 03/12/98).

17. UNIVERSIDADE

1. BOLSAS E AXUDAS

– Orde do 7 de xullo de 1998, pola que se resolve o concurso nacional para outorgar axudas á investigación educati-

va de 23 de setembro de 1997. (BOE, 21/09/98).

– Resolución do 7 de setembro de 1998, da Secretaría de Estado de Universidades, Investigación e Desenvolvemento, pola que se convocan bolsas para a formación e perfeccionamento de investigadores no estranxeiro e axudas para estancias de investigadores españois en centros de investigación estranxeiros correspondentes o Programa Nacional de Formación de Persoal Investigador do Plan Nacional de Investigación Científica e Desenvolvemento Tecnolóxico e ó Programa Sectorial de Formación de Profesorado e Perfeccionamento de Persoal investigador. (BOE, 25/09/98).

– Orde do 17 de setembro de 1998, pola que se convocan bolsas para alumnos universitarios que cursen estudos de primeiro ou segundo ciclo nas universidades galegas no curso 1998–1999, complementarias ás bolsas e axudas ó estudo de carácter xeral do Ministerio de Educación e Cultura (Orde do 30 de xuño, BOE 2207/97). (DOG, 23/10/98).

– Resolución do 28 de outubro de 1998, da Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento, pola que se modifica o anexo IV da Resolución do 5 de agosto de 1998 (DOG do 25), pola que se resolve o concurso público para a concesión de bolsas pre-doutorais convocado no anexo IV da

orde do 9 de febreiro de 1998. (DOG, 13/11/98).

– Resolución do 5 de novembro de 1998, pola que se anuncia a adxudicación de dezoito bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se desenvolverán no Centro Ramón Piñeiro para a investigación en humanidades, convocadas por orde do 24 de xullo de 1998. (DOG, 17/11/98).

– Orde do 6 de novembro de 1998, pola que se resolve a concesión de axudas para accións de apoio económico ós estudantes universitarios correspondentes ós anexos I, II, IV, V, VI e VII da orde do 27 de marzo de 1998. (DOG, 23/11/98).

– Resolución do 17 de novembro de 1998, pola que se anuncia a adxudicación de dúas bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se desenvolverán no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, convocadas por orde do 23 de setembro de 1998. (DOG, 24/11/98).

– Resolución do 27 de novembro de 1998, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se fan públicas as listas de aspirantes admitidos e excluídos, por documentación, nas bolsas para alumnos que cursen estudos de primeiro ou segundo ciclo nas universidades galegas no curso 1998–1999, complemen-

tarias ás bolsas e axudas ó estudio de carácter xeral do MEC. (DOG, 03/12/98).

– Resolución do 19 de novembro de 1998, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se fai pública a relación provisional de solicitantes beneficiarios e excluídos das accións de apoio económico ós estudantes universitarios, convocadas por orde do 27 de marzo de 1998. (DOG, 14/12/98).

– Resolución do 20 de novembro de 1998, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se resolve o concurso público para a concesión de bolsas e axudas de apoio á formación e actualización do profesorado universitario, convocadas por orde do 7 de maio de 1998. (DOG, 15/12/98).

– Resolución do 15 de decembro de 1998, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se fai pública a relación provisional de solicitantes beneficiarios e excluídos das bolsas para alumnos universitarios, complementarias ás bolsas e axudas ó estudio de carácter xeral do MEC, convocadas por

orde do 17 de setembro de 1998 (DOG, 18/12/98).

2. CREACIÓN DE CENTROS E AUTORIZACIÓN DE IMPARTICIÓN DE ESTUDIOS

– Orde do 4 de novembro de 1998, pola que se lle concede ó centro estranxeiro universitario adscrito á Universidade de Dublín *Centro de Estudios Superiores Universitarios de Galicia. Cesuga, S.L.– University College Dublín* autorización para a efectiva impartición de cuarto curso correspondente ó título *Bachelor of Commerce* conforme o sistema vixente noutro país e conducente á obtención de títulos non homologados cos do sistema educativo español. (DOG, 27/11/98).

– Decreto 346/1998, do 20 de novembro, polo que se crean centros e se concede autorización para implantar estudos conducentes ás titulacións que se citan, no sistema universitario de Galicia. (DOG, 04/12/98).



