



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

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

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Begoña Méndez Vázquez

COLABORACIÓN, 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

❧	Roberto Blanco Torres: os trazos dunha vida. Día das Letras Galegas 1999 <i>Juan L. Blanco Valdés</i>	páx. 15
❧	Conversación con Domingo García-Sabell <i>Ana María Platas Tasende</i>	páx. 45
❧	O ensino do debuxo técnico. O lastre da tradición na era da informática (II) <i>Lino Cabezas Gelabert</i>	páx. 55
❧	O concepto da intrahistoria como alternativa á historiografía tradicional <i>Mercedes Tasende</i>	páx. 77
❧	O nome e o símbolo dos elementos químicos <i>Manuel R. Bermejo</i>	páx. 91
❧	As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Avances da investigación no marco dunha dimensión europea <i>José Manuel Vez Jeremías</i>	páx. 115

Estudios

- ❧ Da orientación histórica na ciencia social: os camiños da socioloxía histórica
Xosé Ramón Quintana Garrido páx. 149
- ❧ O labor social de Juan Fernández Latorre e Avelino Montero Ríos y Villegasa favor da infancia
José Manuel Suárez Sandomingo páx. 167
- ❧ Características dos seres vivos
Emilio Valadé del Río páx. 191
- ❧ A responsabilidade civil do profesorado de ensino non universitario
José Pedro Morais Gallego páx. 207

Prácticas

- ✧ A distribución binomial como ferramenta na resolución de problemas de xenética (II). Xenética Mendeliana
Antonio M. de Ron Pedreira páx. 229
- ✧ Itinerario xeolóxico e arquitectura rural no Camiño de Santiago (Cacabelos. León)
Ana María Molina González páx. 235
- ✧ Internet e o ensino da lingua inglesa
José Ramón Varela Pérez páx. 249
- ✧ Estratexias para a introducción dos contidos de educación para a saúde no currículo escolar
Margarita Pino Juste páx. 265

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz

páx. 277

Recensións



Diccionario de termos literarios. A-D, do Equipo Glifo

Ramón Nicolás Rodríguez

páx. 291



O fácil que é matar, de Alfredo Conde

Xosé Manuel G. Trigo

páx. 293



A poesía de Codeseira, de José Crecente Vega

Manuel Rivas García

páx. 297



*Cantigas do mar de Vigo, de A. F. Fernández
Guiadanes, I. Magán Abelleira, e outros*

Santiago López Martínez-Morás

páx. 303



A terra baldía, de T. S. Eliot

Margarita Estévez Saá

páx. 307



Extintos básicos, de Xosé Manuel G. Trigo

Víctor F. Freixanes

páx. 311



O estadio do espello, de María do Cebreiro

Ana María Platas Tasende

páx. 315



El arte de la ficción, de David Lodge

Ana María Platas Tasende

páx. 319

- ❧ *Los detectives salvajes*, de Roberto Bolaño
Carlos Sastre Vázquez pág. 323
- ❧ *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos*, de Giorgio Vasari
Javier Vilarinho Pintos pág. 325
- ❧ O interesse permanente da cultura clássica:
La ciudad en la Antigüedad, de Frank Kolb
España romana, de Leonard A. Curchin
Breve Diccionario de autores griegos y latinos, de Bernhard Kytzler
Ramón P. Rodríguez Montero pág. 329
- ❧ *El contrato moral del profesorado*, de Miquel Martínez Martín
Agustín Requejo Osorio pág. 337
- ❧ *La educación de personas adultas*, de Juan Sáez Carreras e Andrés Escabarjal de Haro
Agustín Requejo Osorio pág. 341
- ❧ *Enseñar y aprender con la prensa*, de M. L. Sevillano García e D. Bartolomé Crespo
María del Carmen Ricoy Lorenzo pág. 345
- ❧ *Dirección Integral de Centros Educativos*, de Manuel Armas Castro
José Raposeiras Correa pág. 349
- ❧ *Así es la Biología*, de Ernest Mayr
Álvaro García pág. 353

***Novidades
editoriais***



Algunhas novidades editoriais. Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende

páx. 357

Noticias



páx. 373

Lexislación



Compilación. Outubro, novembro e decembro

Venancio Graña Martínez

páx. 389

***Normas para
os autores***



Comité de Redacción

páx. 405



Colaboracións especiais

ROBERTO BLANCO TORRES: OSTRAZOS DUNHA VIDA. DÍA DAS LETRAS GALEGAS 1999

Juan L. Blanco Valdés
UNED
Pontevedra

Antonio González Blanco é un home sinxelo, dunha característica elegancia natural, finas maneiras e exquisita hospitalidade, nada raras entre as boas xentes de Galicia. Naceu hai 68 anos na pequena aldea de Amido, parroquia de Santiago da Peroxa, cerquiña dos Peares onde o bravo Sil rende a vida ó Miño. Fermosa terra, áspera e engurrada esta da Peroxa, rica de brétemas segundo se baixa ó gran río que aló embaixo, entre valgadas e pendentos vizosas dorme terso e azul.

Cando rebusca na vella arteza da memoria, Antonio fala con voz suave e temperada. Por veces, cando a nebulosa do pasado o confunde, detense, soergue un pouco a man dereita en sinal de espera; pecha os ollos e esculca con máis fondura nas súas lembranzas color sepia. Era un picariño de aínda non cinco anos e con todo retén unha imaxe remota, acaso despois idealizada polo paso dos anos:

-Il non tería eu os cinco anos. Eiquí cerquiña, conforme se baixa a casa de doña Julia, había un souto, hoxe xa non queda nada. Elí estaba moitas veces, sentado debaixo dos castiñeiros, cun caderno na man, escribindo, sempre escribindo. Eu

recordo a don Roberto cunha chaqueta de coiro negro e un sombreiro. E xa non recordo máis, eu era moi pequeno.

Antonio, que era daquela, en efecto, moi pequeno, non lembra, claro está, cousas, moitas cousas daqueles días escuros, que si lembran outros máis vellos ca el; por exemplo Mario Blanco, avogado e alcalde que foi do concello da Estrada na década dos sesenta. En 1936 o seu pai Mario Blanco Torres era secretario do xulgado da Estrada e, tralo golpe de Franco, foi sometido a dous *expedientes de depuración* e salvou a vida de milagre. Blanco Fuentes tiña tamén un tío crego, o tío Germán, Germán Blanco Torres párroco —*abade*, dise popularmente—, de San Miguel de Lores, ó ladiño de Sanxenxo. Mario, daquela un rapaz de 18 anos —que, malia el non o saber aínda estaba a piques de partir para a fronte de guerra—, viviu unha dura e inesquecible experiencia na noite do 3 ou 4 de outubro de 1936 e no día seguinte. Mensaxeiro de tráxicas novas, foi primeiro dende A Estrada, no *coche de punto* dun tal Arnoso de Cuntis, a Lores, cas do seu tío Germán. Chegou á rectoral contra as seis da mañá; ó entrar



En Ourense nos primeiros anos vinte.

na alcoba do señor abade, este xa estaba esperto e antes de que o seu sobriño dixerá nada, espetoulle: “¿Quen foi, teu pai ou teu tío?” Para a mañanciña, marcharon á Estrada e encarrilaron no coche de Arnoso para a Peroxa visitar a unha recentísima viúva que, desfeita, inconsolable, choraba deitada nunha cama, a penas murmurando “criminales, criminales”, horrorizada por unha calamidade absurda que ía condiciona-la súa existencia para sempre. Aló, nas terras ribeiregas da Peroxa, na pequena aldea do Amido, a viúva de Roberto Blanco Torres, Julia Sánchez Nóvoa, *doña Julia*, ficou para a vida na compa-

ña dunha irmá solteira, de nome Celsa. O medo e a distancia cortaron o fío que a unía cos irmáns e irmás do seu home, cos seus sobriños na Estrada e Cuntis. Unicamente Guillermina, unha sobriña política especialmente querida que logo casou en Ourense, foi quen de continua-las visitas á súa tía. Antonio González Blanco e a súa muller Maruja convertéronse deste xeito en caseiros e por riba de todo amigos de Julia, *báculo de su vejez*, diríase á moda da vella escola. A viúva de Roberto Blanco Torres non volveu entrar nunha igrexa e, no intre do postremeiro alento, Antonio, Maruja e Guillerma houberon de teimar moito con ela para lles permitir mandar un sacerdote que a asistise. Morreu en 1966, trinta anos despois do seu home. No camposanto da parroquia da Peroxa, dorme o sono eterno.

A morte de Julia é o último capítulo dunha historia que non, quizais, por pouco orixinal no contexto do noso pasado recente, deixa de ofrecer grande interese; unha historia de esforzos e ilusións, tristuras e ledicias, que coma tantas, tantísimas outras historias, cal afluentes innúmeros, desembocan nun mesmo punto, nun mesmo día: o 18 de xullo de 1936, data que estrangulou o porvir desta colectividade que chamamos España. Ese día Roberto Blanco Torres selou o seu destino, ou, mellor dito, outros o selaron por el. Non lle perdoaron clamar pola cultura, porque a cultura a quen non a ten sempre lle parece un ridículo e aínda perigoso substituto da forza. Non lle perdoaron ser poeta porque, como intúe

confusamente quen non a entende, a poesía é *unha arma cargada de futuro*. Non lle perdoaron, en fin, crer firmemente no civismo e proclama-la urxente recuperación da ética pública porque nin un nin a outra conduciron nunca a ningunha forma de poder ou dominación. Preguntarse hoxe sobre a morte de Roberto Blanco Torres non é, pois, un exercicio inane de carraxe melancólica nin un acceso de va necrofilia; na súa morte, nas razóns da súa morte están as claves da súa vida.

Remato este lixeiro introito: dixen que a morte de Julia é o último capítulo da historia de Blanco Torres e máis ben debera dici-lo penúltimo. En rigor, o último está por escribir e depende de todos nós. O 3 de xullo de 1999 a Real Academia Galega decidiu desenterrar-la obra do escritor e restituí-la súa memoria colectiva dedicándolle o Día das Letras Galegas. Mais non nos enganemos; alén da anécdota, as celebracións e os discursos institucionais, a recuperación de Blanco Torres simboliza ó cabo unha lección perpetua e inacabable: a que nos ensinan tódolos homes e mulleres que no transo decisi-vo de elixiren, fronte á negrura da barbarie, entre a vida e a defensa da cultura como piar da dignidade humana, decídense por esta última.

Roberto Blanco Torres veu ó mundo na vila balnearia de Cuntis, provincia de Pontevedra, ás cinco da tarde dun mércores 18 de marzo de 1891.



Julia Sánchez Novoa, a esposa de Roberto Blanco Torres.

Se o contorno familiar constitúe de certo un dos alicerces da existencia de calquera ser humano, no caso do noso biografado esta é unha afirmación especialmente significativa. Blanco Torres é debedor directo da atmosfera que respirou de neno na casa familiar que o viu nacer, no número 7 da actual rúa da Presiña, entón *calle de Lanuza*.

Digamos para empezar que Roberto é en realidade Roberto María Manrique Manuel Raimundo Gabriel Braulio Cirilo Anselmo Eduardo. Así



Un xantar da Asociación da Prensa de Ourense. Blanco Torres é o quinto pola dereita.

foi inscrito no Rexistro; reste de nomes esta que responde á sorprendente (e un pouco extravagante) teima paterna de lles poñer ós fillos nomes raros e esaxeradamente compostos. Roberto foi o menor de dez irmáns: Enriqueta (morta de mociña); Segismundo; Esmeralda (Esmeralda María Casimira Urbana); Germán; Corina (Corina María del Carmen y del Montserrat Francisca Plácida Constanza Ofelia); Mario; Leonor; Esther (morta ós dous meses e que se chamaba en realidade Esther Amelia María Manuela Antonia de los Reyes); Nuño (Nuño Manrique María Aurelio Estanislao) e Roberto, fillos todos eles de Pedro Blanco Crespo e Carmen Torres Fuentes. Don Pedro era natural da parroquia de

Donramiro (Lalín). Dona Carmen do mesmo Cuntis.

Nacera o primeiro en 1843, e —malia non contar este dato cunha confirmación documental definitiva— era con toda seguridade fillo natural do cacique dezao don José Crespo Villar (a voz popular dicía por entón “un solo Dios en el cielo y en Lalín un Crespo sólo”). A nai, María Blanco Iglesias, era unha muller de confianza na casa dos Crespo. O pequeno Pedro marchou ó Seminario de Lugo para facer carreira eclesiástica. Nisto de teren admitido no Seminario o fillo dunha muller solteira vese acaso a man da influencia paterna. De tódolos xeitos, a vocación de don Pedro non debía ser de fonda raigaña,

amosándose ós nosos ollos a súa existencia como a dun home de acción, gustoso da actividade pública e con pretensións políticas. Visitando un irmán do pai, don Vicente Crespo Villar, párroco de Santa María de Troáns, cabo de Cuntis, don Pedro coñeceu a que logo había de face-la súa esposa, dona Carmen Torres Fuentes (nacida en 1848) que era por entón mestra da escola parroquial. Xa ordenado de maiores e *misacantano*, decidiu-se a renunciar ó celibato. Viaxou persoalmente a Roma para solicitar do Papa, Pío IX, a preceptiva dispensa. Don Pedro e dona Carmen casaron en 1872 e establecéronse en Cuntis, onde aquel viña xa exercendo como secretario do Xulgado dende 1869. En 1875 nace a primeira filla do matrimonio, Enriqueta, e ó pouco dona Carmen cesa como mestra para se poder dedicar á crianza dos fillos.

Como dixemos, don Pedro tiña inquietudes políticas e veleidades literarias, amais dunha notable afección ó latín —aprendido no Seminario— e ás letras clásicas. Entre 1872 e 1874 exerceu, cun soldo excepcional para os tempos, de alcaide da aduana de Santander, designación na que, de novo, se enxerga o peso público do pai. No político foi demócrata e liberal, afecto a Castelar e Montero Ríos, e organizou ó seu redor en Cuntis o comité dos republicanos locais. Colaborou esporadicamente coa prensa liberal do tempo (*La Concordia* de Vigo, *El Diario* de Pontevedra) e

mesmo chegou a escribir unha novela (*La loca de Casdecid*).

Exseminarista, coñecedor e cultivador do latín e as letras o pai, mestra a nai, a cultura foi herdo en Blanco Torres. Con todo, a renuncia profesional da nai e o elevado número de fillos deixaron a familia nunha posición económica modesta e por completo dependente dos ingresos do pai, de xeito que ningún dos irmáns —agás Germán, que fixo a carreira eclesiástica completa no Seminario compostelán— fixo estudos alén dos primarios na escola local. Absoluto autodidacta, a sólida bagaxe cultural de Blanco Torres asenta, xa que logo, no patrimonio familiar e na avidez dun hábito lector axiña adquirido trala aprendizaxe das primeiras letras. Roberto ha lembra-lo esmero co que o seu pai dirixía a súa instrución e maila dos seus irmáns e irmás, especialmente no que facía ó cultivo do latín, e as súas lecturas dos contos clásicos (naquelas fermosas edicións de Saturnino Calleja que se fixeron proverbiais) e dos poetas galegos (Rosalía, Añón, Pondal, Labarta...).

Cuntis era daquela dun deses “centenares de pueblos cuya vida corre incesantemente por los cauces de la rutina”, como anos despois evocará Blanco Torres (*Eco de Galicia*, núm. 129, 17.10.1920). Este é o contexto temporal, xeográfico e familiar de Blanco Torres: unha pequena vila de existencia rutiniera e desprovista de todo aliciente, digamos, “espiritual” e unha numerosa familia de ingresos máis ben modestos aínda que de elevado nivel cultural e

prestixio local. Estas circunstancias marcarán a vida de Blanco Torres ata a súa primeira xuventude. El mesmo nos proporciona, no manuscrito do que é unha especie de autobiografía novelada en terceira persoa, un fugaz autorretrato da súa infancia:

Era un muchacho despierto, instruido y afectivo, quizá demasiado serio a sus años, lo que llaman las gentes un “buen chico”, pero —lo que las gentes dicen también— “con algunos grillos en la cabeza”. No se parecía a los demás chicos de su pueblo, malos estudiantes, bibliófobos, enveredados por sus padres hacia la obtención de un título profesional para, después de conseguido, echarse a vegetar, a vivir materialmente y a morir en un burgo provinciano o en un poblacho municipal, procurando agenciarse un matrimonio de conveniencia. Tal es la perspectiva de la mayor parte de esos jóvenes educados en una estúpida rutina familiar, mezcla de egoísmos y de ambiciones pequeñas, imitación del espacio físico, vulgares, impregnadas de groseras supersticiones, y las exégesis dogmáticas que no satisfacían su sed de verdad.

En 1898 morre a súa nai Carmen Torres. Roberto é un picariño de sete anos. Cando en 1920 traduce o poema *O neno*, do poeta alemán Friedrich Hebbel (publicado en *A Nosa Terra*, 25.01.1920) reproduce quizais unha vaga lembranza de dor e soidade intimamente vivida por el mesmo:

Co derradeiro atavío
a naiciña está na caixa;
o pequeno entra xogando
e contémplaa cara a cara.
Mira as froliñas que adornan
tecidas como grinalda;
entre as mans case amarelas
se lle figuran máis brancas.
E con voz mimosa dille:



Roberto Blanco Torres, Cuntis 1909.

Dame unha frol desa rama;
e ó ver que non lle contesta,
vaise quedinho da sala.
E pensa: —“Será que dorme;
haberá que calar”, e cala.
Pero volve paseniño
por se acaso a nai o chama.

Don Pedro, viúvo con 55 anos e ó cargo de oito fillos, ía sobrevivir pouco á súa muller pois falece en 1905. Os irmáns máis pequenos fican ó cargo da vella criada da casa, Juana a *Veana* —que, como era costume en moitas familias, exercía de segunda nai de todos— e das irmás maiores. As



Ó pouco de chegar á Habana.

circunstancias van perfilando, así pois, o destino de Roberto: orfo, sen medios de subsistencia e na idade que marca a linde entre a infancia e a mocidade, na que un home está xa en disposición de

traballar, opta pola emigración. En realidade, non facía senón segui-los pasos xa emprendidos polos seus irmáns maiores, Segismundo —quen xa na altura do nacemento de Roberto, 1891,

estaba na Habana—, e Nuño, que emigrou a Cuba ó pouco de morre-lo pai. Blanco Torres emigra contra os remates de 1906, con a penas quince anos. Como el mesmo logo recoñecerá, “su tendencia al peregrinaje por los caminos del pensamiento se correspondía con una inclinación vivaz al vagabundaje por los caminos del mundo”.

Xa na Habana, é lóxico pensar que nos primeiros tempos Blanco Torres debeu vivir un pouco consonte as orientacións dos seus irmáns, en especial de Segismundo —case catorce anos máis vello ca el— e xa empregado na banca catalana Gelats y Cia., e tamén de Nuño, que axiña atopa unha ocupación na soada ferraxería do tempo La Esquina de Tejas. Pero o seu espírito fundamentalmente inqueda, bohemio e idealista rebélase contra unha vida sometida á rutina dun emprego fixo e, paseniño, na efervescencia cultural da fascinante Habana da época, vai atopando o que constituirá o celme da súa existencia: o xornalismo ó servicio dun fondo compromiso ético, a exaltación da civilidade e da cultura como piares indispensables de toda actividade de saneamento social e, en especial, político. Chama a atención a precocidade con que Blanco Torres comeza a desprega-las manifestacións deste compromiso nunha febril actividade xornalística nos medios habaneiros do tempo. O semanario agrarista e anticaciquil *Santos e Meigas* do 20 de setembro de 1908 —cando Blanco Torres, xa que logo, aínda non conta dezasete anos—, relata:

Nuestro entusiasta y valiente colaborador el joven señor Roberto Blanco Torres, que con tan buen acierto y sin pararse en pelos más o menos viene publicando una serie de artículos, bajo el título de “Galicianas” contra el caciquismo y el clero que imperan y disponen a su antojo en los pueblos de Galicia, se halla guardando cama desde hace días víctima de ligera enfermedad.

A rica colonia galega da Habana vai dirixir marcadamente o devir da cultura galega destes anos. É na Habana onde, de feito, nace a Real Academia Galega (se ben a súa formalización se realiza na Coruña por Manuel Murguía) a iniciativa de



No balneario de Mondariz, cun descoñecido.

Curros Enríquez, o tipógrafo ferrolán Xosé Fontenla Leal e outros no seo da Asociación Protectora e Iniciadora de la Academia Gallega (na que logo militou tamén Blanco Torres e outros galeguistas inmigrados na Habana: Antón Villar Ponte, Ramón Marcote, Alfredo Nan de Allariz, Ramón Cabanillas, Mercedes Vieito Bouza...); na Habana óese por vez primeira o *Himno gallego* (estreado en decembro de 1907). E, en fin, como mostra da súa capacidade e poderío, o Centro Gallego (fundado en 1879 polo estradense Waldo Álvarez Insua) adquire en 1906 para a súa sede un dos edificios máis emblemáticos e céntricos da Habana: o inmenso Gran Teatro Tacón. A colonia galega era, ademais, un fervedoiro de publicacións, moitas delas de vida efémera, que mantiñan constantemente acesa a chama da saudade exaltando, ás veces coa lingua como instrumento, un espírito que buscaba alicerzar unha personalidade *rexional* propia e afirmada. Tense apuntado neste senso que foi durante a súa curta experiencia habaneira (1908-1910) cando Antón Villar Ponte mudou do rexionalismo ó nacionalismo, mudanza que terá logo sistematización coa fundación en 1916 da primeira Irmandade da Fala.

Blanco Torres, como xa se indicou, viviu de cheo este ambiente. Asinando ás veces co seu verdadeiro nome e outras co pseudónimo *Fray Roblanto* (acrónimo do seu nome e apelidos coa anteposición dun eufónico Fray), desenvolve dende a súa chegada un incesante labor de colaboración xor-

nalística; a súa sinatura é adoita no xa amentado *Santos e Meigas* (*Revista semanal ilustrada*, fundada por Ricardo Carballal en agosto de 1908 e do que polo visto se publicaron só seis números); en *Follas Novas* (semanario fundado en 1897 no que Fray Roblanto publica as súas “Galicianas”); en *Suevia* (tamén de periodicidade semanal, publicada entre 1910 e 1912); en *Vivero en Cuba* (fundado en 1911 e que dirixiu Jesús Peynó); en *Galicia Gráfica* (semanal, dirixida por Ramiro García e que tirou só quince números); en *Galicia* (a publicación periódica galega de Cuba de máis longa vida: 1902-1930); e, unha vez retornado á Terra, no *Eco de Galicia*, fundado en 1917 por Manuel Fernández Doallo e que, contrariamente á norma, como o *Galicia*, foi de longa vida (1917-1936). Na Habana ten tamén lugar a manifestación orixinal do estro poético de Blanco Torres: o seu primeiro poema, *Dous toliños*, ve a luz no semanario *Follas Novas* o 29 de setembro de 1907.

Vexamos unha mostra do discurso sociopolítico de Blanco Torres por estes anos; quen escribe o que segue, acerca da redención de foros, é un ardoroso ideólogo de dezasete anos:

La redención de foros es un problema de palpitante actualidad y, por ende, de suma e indiscutible trascendencia para Galicia que, víctima del caciquismo más usurpador y desalmado, aspira a fines muy lícitos y de los que más le competen. Las personas más connotadas de Galicia están interesadas en este asunto de magno interés y por la información de la prensa periódica que nos trae noticias muy halagüeñas, aseguramos el éxito a la reivindicadora campaña

emprendida en pro de los intereses de Galicia. Entonces, ¡ah! entonces habremos dado el primer paso por el trecho que ha de conducirnos a la reivindicación total de nuestros derechos, pisoteados y escarnecidos por una oligarquía de villorrio; por seres abyectos y depravados que no dan tregua, poniendo en práctica su instinto de usurpación, encaminado a la aniquilación más ignominiosa... por entes de linaje vil, sin alma y sin conciencia, que, gozando de la impunidad más amostazable, cometen los atropechos más inicuos, las iniquidades más grandes.

("Galicianas", *Follas Novas*, 583, 2 de agosto de 1908.)

É a de Blanco Torres na Habana unha vida bohemia, condicionada polos ínfimos ingresos que lle reporta a súa actividade xornalística, estreiteces abondo mitigadas co idealismo da primeira mocidade. O seu día a día fiábase nas redaccións dos xornais, nas distintas actividades asociacionistas ás que se sumou e, de xeito acaso preeminente, nos faladoiros dos cafés, que, moi á moda dos tempos, reunían escritores, artistas, intelectuais e xentes de toda laia. Foi famosa entre a colectividade galega a do café La Puerta del Sol, arredor das mesas do cal sentaban adoito Blanco Torres, Villar Ponte, Curros Enríquez (que morre en 1908, ó pouco de ter chegado Roberto á illa, de xeito que non puideron intimar moito), Ramón Cabanillas (que abandona a Habana en 1915), Waldo Álvarez Insua, estradense promotor do Centro Gallego e fundador da primeira publicación periódica galega en América, *El Eco de Galicia*, o pintor Virxilio Blanco Garrido, os músicos José Castro Chané

e Ricardo Fortes —moi loados por Roberto nos seus artigos—, os escritores e xornalistas Julio Sigüenza, Ángel Lázaro e Adelardo Novo...

En decembro de 1911 Fray Roblanto fundou *La Alborada. Órgano de la colonia gallega en Cuba*, de vida efémera pois o último número do que se ten noticia é o 9 (do 3 de marzo de 1912). Era unha publicación de gran formato, de periodicidade mensual, non aliñada en ningunha tendencia ideolóxica que non fose a exaltación dos valores galegos. De esmerada edición técnica, imprimíase en papel semicromado e a miúdo incluía (como logo farán sinaladamente *Galicia* e *Eco de Galicia*) fotografías de paisaxes e cidades galegas. En *La Alborada* Blanco Torres asina algunha colaboración baixo outro *nom de plume*, o de *Cirilo de Crespo* (un dos seus múltiples nomes e mailo segundo apelido do pai).

O movemento anticaciquil e agrario, como deixa ver a colaboración de Blanco Torres arriba reproducida, prendera con forza na colectividade galega da Habana. Un chamado Comité Redencionista a prol da redención de foros existía xa en 1908 presidido por Fontenla Leal, comité que trala fundación de Acción Gallega, o partido agrario de Basilio Álvarez, se converte de feito na cabeza de ponte do agrarismo na Habana. Os ideais agrarios, polo demais, estaban tamén promocionados nalgúns medios da colectividade galega (*Follas Novas*, *Santos e Meigas*, *Suevia*, *Galicia...*), nos que a presenza de Blanco Torres era, como vimos,

frecuente. O movemento na illa apunталouse coa visita que a remates de 1912 xirou Álvarez na Habana, celebrando mitins multitudinarios no Centro Galego. Na Habana coñeceu Roberto o ardoroso abade de Beiro, que produciu no seu ánimo, de seu afouto e radical, unha viva impresión que había de fortalecer aínda máis a súa adhesión á causa agraria. A redención dos labregos ten en Blanco Torres mesmo ocasionais manifestacións de lirismo:

¡Dios de la Justicia,
Arregla si puedes ese pueblo perdido
Y al tirano que abusa del pobre labriego,
Aplica severo castigo!

¡Mira que es muy triste
de esos hombres el sino funesto,
que afrontan tremendos suplicios
huyendo al cacique perverso!
(Galicia, A Habana, núm. 11, 19.03.1911)

O 11 de abril de 1915 aparece *La Tierra Gallega*, semanario promovido por Blanco Torres que compartiu con *La Alborada* a fugacidade (publicouse só ata o 23 de maio dese ano 1915) mais que, a diferenza da anterior empresa xornalística de Blanco Torres, naceu cun propósito social declarado, cal era o de criticar e combater a xestión dos responsables do Centro Gallego, especialmente no que facía a certas actuacións parciais e interesadas da sección de Belas Artes. Neste senso, o lema da cabeceira do xornal, *Programa: contra los farsantes*, é dunha meridiana claridade. A totalidade das colaboracións, malia a intención programática de “dar a los lectores trabajos selectos de los más afamados literatos, composiciones de nuestros más grandes poetas y una

extensa información de Galicia”, está monocordemente dedicada a asañarse con aqueles que os responsables do xornal chaman na editorial do primeiro número “Los de siempre: Otra vez la supina ignorancia, el cretinismo con levita se apodera del Centro Gallego para despeñarlo en el descrédito y la bancarrota”. Esta saña é especialmente intensa con dous dos directivos do Centro, o estradense Secundino Baños e o ortigueirés Ramón Armada Teijeiro, ironicamente denominados Mr. Bathes (‘baños’ en inglés) e Mexamorno (Armada Teijeiro, fundador de *La Voz de Ortigueira*, era autor dun monólogo titulado *Mexamorno en Vivero*, publicado no BRAG, 5, 1912).

Os anos de bohemia de Blanco Torres na Habana chegan ó seu solpor. Acaso a precariedade dos seus medios de subsistencia incitouno a deixar Cuba para sempre, o que fai no verán de 1916, probablemente no mes de agosto. Non así os seus irmáns Segismundo e Nuño que ficaron na Habana, onde ó cabo morreron, e onde naceron os seus fillos e netos.

A recepción da xeira cubana de Blanco Torres é desigual. Para os seus partidarios desenvolveu, como un arremedo ultramarino da loita anticaciquil en Galicia, un labor de combate civil encamiñado ó necesario saneamento das actividades públicas no seo da colectividade galega; para os seus inimigos foi un elemento molesto, inexplicablemente cheo de si, furibundo e hipercrítico detractor de todo o que non caía no contorno dun estreito e

intolerante código ético fundamentalmente baseado no fracaso profesional e persoal. Para mostra, dous botóns. Abdón Rodríguez Santos, amigo íntimo e estreito colaborador de Blanco Torres en distintas empresas xornalísticas, evoca en *Eco de Galicia* (núm. 18, 4 de novembro de 1917):

Roberto Blanco Torres no tuvo suerte en Cuba.

Estudiaba mucho y con afán, era escritor fácil y ameno, de una simpática castidad. No queda en la colonia gallega otro que en eso le aventaje. Dije que Roberto no tuvo suerte, mejor dijera que no tuvo padrinos, y si los tuvo le cogieron hinch por la huraña de su carácter, o por ser poco apersonado y zalamero.

Yo no recuerdo de ningún grupo de gallegos que nacido al calor de halagüeños ideales, no se haya convertido de la noche a la mañana en maquiavélica bandería.

Confunden lastimosamente los principios con los apetitos innobles y las ansias de lucro. Magníficos profesores del cambalache, si dejan de halagarlos o no les dan alguna bicoca, despejan el campo. Lo que pretenden siempre los cabezas de partido es apandillar o hacer número, primero que ilustrar las conciencias y forjar voluntades libres y enteras.

Ningún Presidente del Centro, hasta ahora que yo sepa, se ha distinguido por alguna característica o virtualidad de esas que trazan sendero, que señalan rumbo o norte, en el sentido económico o administrativo, en el cultural, en cualquiera. Ninguno ha sido reformista o revolucionario, y si los hubo, naufragaron en el muelle abandono de la confianza amistosa, o camaraderías de componendas.

En tal ambiente, un hombre como Roberto, enamorado de los principios y prosador exquisito, tenía que fracasar, por la ignorancia de los de abajo, y la displicencia de los de arriba.

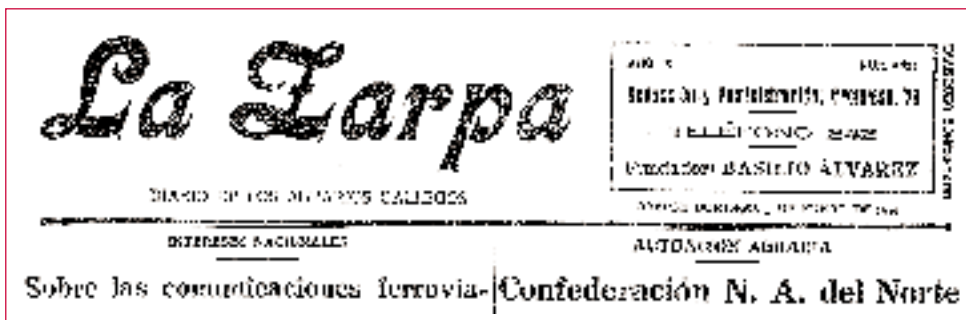
Si tuvo defectos, no fueron de esos que abren camino al bienestar o al puesto con

honores. El no aprendió bien a ser canalla.

El pobre Roberto se pasaba muchas noches en claro, leyendo y escribiendo, para comer mal y vestir peor, cuando otros que entienden mejor la brújula de marear entre estos bajíos de la Colonia, siendo unos adoquines, con unas cuantas maniobras subterráneas bien encaminadas, zullándose en estudios y monsergas espirituales campan como quieren y conquistan estima.

No polo oposto, a páxina editorial de *Eco de Galicia* do 23 de outubro de 1921 —no que non deixa de ser un rechamante exercicio de tolerancia democrática por canto se trata dun medio de frecuentísima presenza de Blanco Torres—, responde a un artigo deste en *La Zarpa* de Ourense nos seguintes termos:

En *La Zarpa*, periódico que se publica en Orense, Roberto Blanco Torres, muy conocido en estos lares, queriendo sentar cátedra de un galleguismo *enragé* al estilo de esos tipos modernistas que por ir vestidos a la última moda llamando la atención del público no les importa caer en los mayores ridículos ni llamarse bolcheviques por no decir “nazionalistas”, así se las traen estos nuevos regeneradores en persecución del medro personal ya que son unos fracasados—, publicó un artículo sobre el éxodo del emigrante en el que nos pone como un harapo a los gallegos de Cuba y particularmente a los que el Centro Gallego dirigen. La crítica que hace de los gallegos en Cuba y nuestra institución Roberto Blanco Torres está basada en la mentira. Y el que critica escudado en la falsedad es un destructor. El que nos ocupa, aquí y allá, ayer y hoy, no tiene otro anhelo y señuelo que vivir de parásito. Los de aquí se dieron cuenta de esta estratagema y le dijeron “Ahí te pudras”, y se tuvo que ir con la música a otra parte. Y si ahí le hacen igual, que puede que llegue el día, entonces se meterá a bolchevique y dirá pestes

Cabeceira de *La Zarpa*.

contra los labriegos, como dice ahora de los gallegos de Cuba, porque no reconocieron “sus valores”.

A experiencia cubana de Blanco Torres será determinante na súa bagaxe persoal e ideolóxica. A denuncia dos responsables do que sempre considerará un inmoral tráfico humano en beneficio de intereses particulares constitúe un tema recorrente no seu labor xornalístico e a el dedicará páxinas inflamadas nas que alude ós “negreros que en combinación con las casas consignatarias reclutan carne humana para embarcar con destino a América” (Carta a Eduardo Blanco Amor, 25.11.1931). A emigración será tamén a musa de composicións poéticas nas que non é difícil identificar vivencias persoais, como “O novo emigrante (Manoeliño na Habana)” publicado no libro de poemas *Orballo da media noite* (1929).

Así que nos remates de 1916 temos a Blanco Torres en Galicia. Nunca deixará esmorecer, ende ben, a súa presenza xornalística en Cuba, sinaladamente en *Galicia* —onde por

veces agochará caprichosamente a súa identidade baixo curiosos pseudónimos como *Dagoberto*—, (“No seamos más papistas que el papa”, *Galicia*, 35, 30.08.1919) e *Eco de Galicia*, medio no que rexistramos colaboracións súas ata 1934.

Nos meses inmediatamente posteriores á súa chegada instálase por un tempo na súa casa familiar de Cuntis, onde aínda viven os seus irmáns e irmás solteiros. En setembro de 1916 atópase co seu amigo de tempos cubanos Ramón Cabanillas, que está tomando as augas. Na vila fai faladoiro con outros ilustres cunteses, especialmente o crego José Toubes Pego, párroco que foi da freguesía de San Pedro de Mezonzo na Coruña e fundador de *El Ideal Gallego*, e co avogado progresista Xoán Xesús González, logo sacrificado á barbarie de 1936. En 1917 o seu irmán crego, Germán, marcha a terras do Salnés para se facer cargo da freguesía de San Miguel de Lores. Con el vai a irmá pequena Leonor. A relación de Blanco Torres co seu irmán e o medio paisaxístico e vital que lle ofrecía a

rectoral de Lores é de importancia capital na súa biografía. A inspiración naturalista e panteística do seu estro, que logo haberá plasmar dun xeito definitivo en *Orballo da media noite*, ten o seu primeiro nutrimento nestas *Terras de Salnés*, onde, literalmente, asina dúas poesías de significativo título publicadas en 1919 en *A Nosa Terra: Diante d'a natureza* (ANT, núm. 93, 5 de xullo de 1919) e *Panteística* (ANT, núm. 95, 25 de xullo de 1919).

Son anos estes de mudanza e afirmación ideolóxica do galeguismo. O 18 de maio de 1916, Antón Villar Ponte funda na Coruña a primeira Irmandade da Fala. O 14 de novembro ve a luz, tamén na Cidade Herculina, o primeiro número de *A Nosa Terra*. Antón Villar Ponte tira do prelo *Nuestra afirmación regional* (*Nacionalismo gallego: apuntes para un libro*). O 26 de abril de 1917 ten lugar en Carral o primeiro acto masivo de afirmación política das Irmandades. Feitos todos eles que perfilan un fito na historia contemporánea de Galicia: a I Asemblea Nacionalista que ten lugar en Lugo entre o 17 e o 18 de novembro de 1918. Blanco Torres representa unha senlleira personalidade en todo este proceso. Malia non estar no núcleo fundador de *A Nosa Terra*, pois nesa data aínda andaba en Cuba, ten sido considerado polos especialistas un dos nomes que fixeron posible a existencia do xornal, converténdose nunha das súas plumas habituais e máis significativas. No que fai á actividade política, resulta evidente a súa plena identificación coa causa das

Irmandades: Blanco Torres é un dos asinantes do Manifesto Nazionalista de Lugo e asiste con posterioridade á II e a III Asembleas Nacionalistas de Compostela (7 a 9 de novembro de 1919) e Vigo (16 a 18 de abril de 1921). Na IV Asemblea (Monforte, 1922) é designado Conselleiro de Publicidade. En Monforte emerxerá a escisión entre o galeguismo *purista* de Risco e o galeguismo *posibilista* de Peña Novo e a Irmandade da Coruña.

Pouco despois da súa chegada, Blanco Torres —acaso animado por Toubes e Villar Ponte—, establécese de modo máis ou menos permanente na Coruña, tal e como reflicte *A Nosa Terra* destes días:

Atópase na Cruña o brillante xornalista noso querido irmán, Roberto Blanco Torres. É u dos bos escritores galegos. En Cuba conquireu moitos trunfos. Nos xornais de Madrí, nos de Barcelona, en *Vida Gallega* e na gran revista *España* onde soyo teñen acollimento os homes que levan algo dentro. Blanco Torres publicou artigos notabres. En *A Nosa Terra* fará cousas de moito intrín.

Nota esta, por certo, na que non é difícil ve-la man de Antón Villar Ponte. Compárese coa dedicatoria que estampou nun exemplar da súa *Nuestra afirmación regional* co que agasallou a Blanco Torres en 1917:

A Roberto Blanco Torres, bohemio cultísimo, cronista brillante, xornalista que ten conquirido moitos éxitos e que, na imprensa de Cuba, na de Madrí, na de Barcelona e na galega, estudiou con grande acerto problemas intresantes; home dino de sere mestre de moitos e discípulo de poucos.

Na Coruña entra Blanco Torres a traballar na redacción de *El Noroeste* e na de *El Ideal Gallego*, acabado de fundar este último (saíu á rúa o 1 de abril de 1917), como ficou dito, polo seu amigo Toubes Pego. A súa presenza xornalística, ende ben, é nestes anos moi rica noutros moitos medios, algúns de significada tendencia ideolóxica (como *A Nosa Terra* e os voceiros do agrarismo *El Heraldo Gallego* de Ourense, *Galicia Nueva* de Vilagarcía ou *El Tea* de Ponteareas) e outros de información xeral: *Vida Gallega* (fundado e dirixido por Jaime Solá), *Gaceta de Galicia*, *Faro de Vigo*... Entre outubro de 1920 e agosto de 1921 Blanco Torres marcha a Ferrol onde dirixe, por encargo do propietario do xornal Rafael Barcón, *El Correo Gallego* (o que hoxe, e dende 1938, se edita en Compostela). De feito cando asiste á III Asemblea Nacionalista de Vigo faíno, xunto con Xaime Quintanilla, en representación da Cidade Departamental. Blanco Torres, unha sinatura xa de consolidado prestixio, rexístrase nesta época noutros medios: no semanario republicano *Acción Coruñesa*, editado entre novembro de 1920 e xuño de 1922, ou no *Órgano de defensa Corcubión-Muros, Nerio*, editado efemeramente entre xullo de 1920 e setembro de 1921. Ademais, as súas inquietudes líricas teñen cabida en diversas publicacións: na fugaz *Hebe*, quincenal, editada en Pontevedra entre outubro de 1920 e abril de 1921 e na revista, herdeira da anterior, *Alborada*, promovida, entre outros, por Luís Amado Carballo, de

periodicidade mensual e editada integramente en galego.

Por estes anos ten lugar un acontecemento de grande alcance cultural: Vicente Risco edita o primeiro número de *Nós*, *Boletín Mensual da Cultura Galega*. *Órgao da sociedade galega de publicacións Nós*. *Nós*, a revista, e logo a editorial homónima fundada por Ánxel Casal, deron nome á máis importante xeración intelectual da Galicia contemporánea, xeración na que Blanco Torres —por idade, por bagaxe ideolóxica, por relacións persoais, incluso polo selo editorial da súa obra editada—, se insire plenamente. Apuntemos, con todo, que, na súa vertente estritamente poética, os



Roberto Blanco Torres, por Maside.

historiadores da literatura inclúen o noso home na chamada xeración de 1922, denominada por outros xeración de 1925, por terse inclinado o seu labor lírico ós trazos vangardistas doutros poetas un pouco máis novos ca el, especialmente Manuel Antonio (1900-1930) e Luís Amado Carballo (1901-1927).

Blanco Torres non se prodigou especialmente nas páxinas de *Nós*, xa que a liña editorial do boletín caía lonxe do que era a dedicación case monográfica daquel, é dicir, o xornalismo de opinión e reflexión nutrido basicamente da actualidade social e política do país. Con todo, o seu nome aparece sistematicamente na relación de *Colaboradores* dende o número 13 (1 de novembro de 1922) ata o 19 (25 de xullo de 1923) no que desaparece a devandita relación. Con explícita referencia á súa autoría, Blanco Torres publicou catro cousas en *Nós*:

— o artigo *Notas de viaxe: Vigo, a cidade* (5, 1921, páxs. 5-6).

— unha recensión do libro de poesías *Alcándara, Imágenes*, de Francisco L. Bernárdez (Ed. Proa, Bs. As.) (22, 1925, pág. 16),

— o poema *Elegía do espírito enfermo* (69, 1929, pág. 149), coa anotación no pé: *Do libro que ten no prelo NÓS, "Orballo da media noite"*,

— o poema *Meus cabalos* (79, 1929, pág. 137).

Unha das primeiras recensións, sen asinar pero moi probablemente da

autoría de Vicente Risco, do libro de poemas de Blanco Torres, *Orballo da media noite*, apareceu tamén en *Nós* (75, 1930, páxs. 67-68).

Contra os remates de 1921, a biografía de Blanco Torres vai virar cara a Ourense, cidade que en moitos aspectos representa o seu meridiano profesional e vital. O desembarco de Blanco Torres na Cidade das Burgas ten unha íntima relación co xa amentado xornal *La Zarpa*, un dos medios —con *Galicia-Diario de Vigo* e *El Pueblo Gallego*— máis emblemáticos do xornalismo galego da preguerra. *La Zarpa* foi produto directo da iniciativa de Basilio Álvarez que, tras diversas empresas periodísticas, bota a anda-lo novo xornal o 27 de xullo de 1921. Para a media das publicacións fortemente ideoloxizadas do tempo, *La Zarpa* tivo unha vida saudable e bastante longa: de periodicidade diaria, chegou a tirar 3.200 exemplares e a distribuírse en Madrid e mesmo na Arxentina. Sobreviviu ata 1936, dándose o caso de que tralo golpe do 18 de xullo aínda saíu, incautado xa polos fascistas, ata os primeiros días de agosto. O vínculo de Blanco Torres con *La Zarpa* hai que buscalo no ano 1913, cando, como xa se indicou, coñeceu na Habana o abade de Beiro e na relación de *empatía* que alí estableceron. Tras ocupa-la xefatura da redacción o agrarista Antonio Buján, Álvarez chama a Blanco Torres para o cargo, o que fai contra os comezos de 1922; a partir de agosto de 1923 aparece como director do xornal. Por breve tempo, acaso despois de *La Zarpa*

ou mesmo compaxinando as dúas actividades, Blanco Torres dirixe en Pontevedra *Progreso*, *Diario Independiente* (antes *El Progreso*), dende 1912 de periodicidade diaria, fundado en 1907 por Isidro Buceta que foi o seu primeiro director, a quen seguiu Benigno Barros, logo substituído por Blanco Torres.

En setembro de 1923 dá comezo unha dura proba para o xornalismo de opinión en España; en convivencia cunha reaccionaria e cada vez máis feble monarquía, o xeneral Miguel Primo de Rivera instaura unha Dictadura militar, que vai atenazalas liberdades civís ata 1930, continuada logo brevemente pola *Dictablanda* berengueriana que sucedeu o réxime primorriverista ata abril de 1931 en que se proclama a II República española. Son anos de ferreña censura, de sancións governativas constantes, de secuestros e suspensións, mesmo de cárcere para os responsables dos xornais progresistas e filorrepublicanos. Un dos medios galegos da prensa escrita que con máis rigor haberá de soporalo martelo da Dictadura vai se-lo xa amentado *Galicia-Diario de Vigo*, resultado, igual que *La Zarpa*, da promoción directa dun home, neste caso Valentín Paz Andrade. Cun grupo de entusiastas —o seu tío Juan Bautista Andrade, Castelao, o fotógrafo Ksado e o xornalista Manuel Lustres Rivas—, *Galicia-Diario de Vigo*, coa fermosa cabeceira caligrafada por Castelao, faise realidade o día de Galicia de 1922, número no que Blanco Torres colabora xa aposti-

lando a suxestión unamuniana sobre a identidade das reliquias compostelás nun artigo titulado “Fiestas patronales en Compostela. ¿Santiago o Prisciliano?”. O primeiro redactor xefe do *Galicia* foi Manuel Lustres Rivas, grande amigo de Roberto dende os tempos do *Heraldo Gallego* e o *Galicia Nueva*, e que foi tamén asasinado en 1936. Lustres marcha a remates de 1923 a Bos Aires e a vacante move a Paz-Andrade a chamar a Blanco Torres que, tras dous anos de residencia na cidade, deixa Ourense facéndose coa xefatura da redacción do *Galicia* nos primeiros días de 1924. En Vigo vivirá Roberto ata 1928 e experimentará transcendententes acontecementos. En marzo de 1924 fúndase a *Asociación de la Prensa* da cidade e Blanco Torres, en honra ó seu dilatado e recoñecido prestixio como xornalista, é nomeado o seu primeiro presidente. A Dictadura, sabedora da capacidade fáctica da prensa, extrema o seu rigor. Algúns medios chegaron literalmente a desaparecer durante os anos do réxime primorriverista e renaceron con posterioridade; tal, por exemplo, o caso do pontevedrés *El Pueblo*, *Órgano del Partido Republicano*, co que Blanco Torres colaborou, que é suspendido en marzo de 1924; cando se reinicia en marzo de 1930, lembra no seu editorial os case seis anos de silencio “por imperativo de la dictadura encarnada en España desde el 13 de septiembre de 1923”. No caso do *Galicia*, a presión da censura e os constantes atrancos ó normal desenvolvemento do xornal levárono de feito á súa desaparición o 15 de setembro de 1926, e isto tras

moitos problemas, unha suspensión temporal e o cárcere para o director Paz-Andrade en xuño de 1924. No *Galicia*, Blanco Torres puxo en marcha tódolos recursos da súa imaxinación para burla-la estreita faixa da censura: chegou a escribir nunha finxida sección gastronómica *recetas* metafóricas contra o réxime ou a usar un latín macarrónico pretendendo confundi-los censores (na sección *Entre paréntesis* do 14.09.1924). Roberto lembrará humoristicamente estas mañas para burla-lo “lapis roxo” dos censores:

Un día me metí a repostero e inventé, bajo mi responsabilidad, unas recetas culinarias. Pero el censor, seguramente cocinero antes que ojeador de gazapos subversivos, mutiló las recetas sin compasión, aún cuando iban envueltas en almíbar, sin reparar en el daño que con ello podía inferir al progreso de la repostería nacional. Otro día se me ocurrió escribir en latín —en un mal latín, por supuesto— un artículo. El censor se echó las manos a la cabeza y me llamó por teléfono. —“Y esto, ¿qué es?. Yo no entiendo esto”, me dijo. —“Eso, le contesté, es una prosa latina que se me ha ocurrido a mí. No tiene nada de particular”. —“Ya lo sé —me respondió—, lo entiendo perfectamente pues yo soy bachiller”.

(“Una antología”, en *De esto y de lo otro*)

Moitos anos despois, en 1990, o director do *Galicia*, Paz-Andrade, lembraba aínda o artigo latino de Blanco Torres:

Roberto escribeteu un “Entre paréntesis” —era o título da súa sección—, en latín. Ao día seguinte un irmán seu que era cura en San Benito de Lores, perto de Sanxenxo, buscoume unha mañá e díxo-

me: “Mira, Valentín, non lle deixes escribir en latín a Roberto porque está escoñando a lingua do Lazio.”

(Entrevista con Valentín Paz-Andrade, en *Galicia*, ed. facsimilar, Eds. do Castro, 1990).

En Vigo, Blanco Torres séntese moi ben e non disimula, como home fundamentalmente progresista que era, a súa admiración pola urbe como motor do desenvolvemento social, admiración que, no caso da Cidade Olívica, manifesta xa de xeito entusiasmado mesmo antes de se trasladar a ela; en 1922 (*Galicia*, núm. 29 do 26 de agosto) escribe:

Todo en Vigo da la sensación de un vigoroso resurgimiento vital, de ciudad que avanza confiada en la decisión de su voluntad. He ahí sus calles nuevas, sus construcciones modernas, suntuosas, sus espléndidas avenidas que prolongan cada vez más la ciudad. Y cuenta que omitimos aludir al Vigo futuro de un artista genial que nos ha anticipado en un esquema maravilloso la cosmópolis nueva y que acaso haga en lo provenir el milagro que el tesón y la acometividad emprendedora de los vigueses responda a su fastuosa fantasía.

Precisamente en Vigo, Blanco Torres contrae matrimonio. Casa o 5 de abril de 1926 na igrexa de Santa María, con Julia Sánchez Nóvoa, a quen coñeceu ó pouco de chegar á cidade por intermedio dos irmáns desta, Amando e Emilio, altos funcionarios de Correos, cos que Blanco Torres tiña trato por razóns profesionais. Julia era natural da aldea do Amido, parroquia de Santiago da Peroxa, capital do concello homónimo cabo de Ourense. A casa familiar de Julia no Amido vai ser para

Blanco Torres, como a do seu irmán Germán en Lores, un retiro rural onde ordena-las ideas e atopa-lo contorno naturalista capaz de impulsa-lo seu lirismo. Alén diso, as súas frecuentes estadas na Peroxa en determinados momentos propiciarán a intensificación dos seus contactos con Ourense e o seu grupo intelectual.

Trala desaparición do *Galicia*, por un certo espacio de tempo Blanco Torres ocupa a xefatura da redacción de *El Pueblo Gallego*, que fora fundado en 1924 por unha denominada “Liga de Defensores de Vigo”, grupo de liberais do que facía parte preeminente Manuel Portela Valladares. A redacción de *El Pueblo Gallego* destes anos estaba composta en gran medida por nomes que xa fixeran parte do *Galicia*. Blanco Torres vai coincidir con Castelao, Rafael Dieste, Carlos Maside, Evaristo Correa Calderón, Euxenio Montes, Ánxel Fole, Julio Sigüenza... En 1927, desaparecida a devandita Liga por discrepancias internas verbo da política da Dictadura, Portela Valladares faise coa propiedade do xornal e coa súa dirección (que ata ese momento desempeñara Ramón Fernández Mato) e nomea redactor xefe a Blanco Torres. Malia a tendencia marcadamente progresista e dinamizadora dunha nova visión política e cultural de Galicia que se lle ten recoñecido unanimemente a *El Pueblo Gallego* ata 1936, período no que concitou as mellores sinaturas da prensa nacional, Blanco Torres non se entendeu nunca co director Portela Valladares e vai durar ben pouco na

xefatura da redacción do xornal. Cingámonos, de momento, ós feitos: en novembro de 1927, Portela ordena literalmente ó seu redactor xefe “poñer o xornal ó dispor do goberno e secundar a súa obra”. Coa idea que Blanco Torres tiña da Dictadura de Primo de Rivera, non é moi difícil imaxinar cál sería a súa reacción. Colericamente presenta a súa irrevogable dimisión ó director, nunha carta (conservada en copia mecanográfica pola familia do escritor) que di:

Vigo, 18 de noviembre de 1927

Sr. D. Manuel Portela Valladares
Director de “El Pueblo Gallego”

Muy Sr. mío: El Sr. Mondriá me ha notificado por orden suya a él, su deseo de que yo fuese a ver al gobernador de la provincia para poner a su disposición el periódico y “secundar la obra del gobierno”. No sé que concepto tendrá V. de mí para proponerme semejante indignidad. Esperé carta suya para cerciorarme de lo que significaría una defección y una deslealtad a la opinión liberal gallega; pero no ha llegado y pude comprobar que tal determinación suya es verídica. Con mi dimisión va mi más encendida repulsa a esa ofensa que V. ha pretendido inferirme, y he de advertirle, de pasada, que el Sr. gobernador civil ni nadie, tiene conmigo la menor querella, a pesar de la labor insidiosa, intrigante y canallesca de un sujeto, que además de inepto y de una cretinez manifiesta, es un malvado. He nombrado a ese Sr. Capelo, por quien parece que V. mide la consideración y el rango de los demás.

De v. attme.

Roberto Blanco Torres

En efecto, Blanco Torres dimite. Pero, aínda non contento e adoecido dunha furibunda xenreira contra

Portela, dirixe ó director de *Faro de Vigo* dúas cartas (27 de novembro e 1 de decembro de 1927) nas que pretende denuncia-lo que el entende o talante equívoco, deshonesto e interesado dun home que, en contraste, goza dun enorme prestixio como personalidade pública; a primeira das devanditas cartas di, entre outras cousas:

Me interesa hacer constar que desde hace días he presentado la dimisión del cargo de redactor-jefe de *El Pueblo Gallego*, por discrepancia radical con la dirección del mismo que ha acordado dar a dicho periódico un rumbo ideológico que contrasta con el que ha seguido estos últimos tiempos y que, a mi juicio, significa una defecación, una deslealtad y una ingratitud para con Galicia. No sería extraño que el señor Portela Valladares, insistiendo en procedimientos con los cuales cree que se puede embaucar a las gentes —procedimientos tan viejos desacreditados en él—, intentase desvirtuar lo que es absolutamente cierto y que yo afirmo de una manera rotunda. Lo que sí sería sorprendente es que siquiera por una vez tal señor dijese una verdad y se condujese en la forma a que un sentimiento rudimentario de dignidad para consigo mismo obliga; y sorprendente sería también que a estas alturas hubiese un solo gallego tan cándido y que no se sonriese ante sus fáciles protestas de un democratismo verbalista y falaz.

Como era perfectamente esperable, Portela non permaneceu indiferente diante desta campaña e meteu a Blanco Torres nos tribunais. Tras unha primeira sentenza absolutoria da Audiencia Provincial de Pontevedra do 6 de marzo de 1929, é de supoñer que Portela fixera valer todo o seu peso e influencia, e o Tribunal Supremo, en sentenza do 23 de outubro de 1929, casa a absolutoria anterior e condena a

Roberto Blanco Torres, por un delito de injurias graves con publicidade, á pena de dous anos de desterro a non menos de 150 quilómetros da cidade de Vigo, onde se cometera o delito, e a unha sanción de 1.500 pesetas, suma que, como ben pode imaxinar o lector, naqueles tempos e especialmente para un home de recursos máis ben modestos non era ningunha miudeza.

A tormentosa relación entre Blanco e Portela esixe seguramente unha análise máis detida da que podemos ofrecer nestas páxinas, pero si é preciso avanzar ó respecto un feito fundamental, relacionado co problema da emigración, ante o que, como xa se indicou, Blanco Torres tiña unha moi especial sensibilidade: este feito é a publicidade das consignatarias navais que os xornais incluían e que supoñían para estes ingresos moi considerables. Abonde como confirmación disto un par de referencias textuais; en novembro de 1931 escribe Blanco Torres unha carta a Eduardo Blanco Amor na que di: “En mi libro *De esto y de lo otro* podrá Vd. ver, al pie de un capítulo acerca de la emigración, una apostilla en que se descubre la actitud moral de quienes por unas pesetas, incluso sin necesitarlas son cómplices de los negreros que en combinación con las casas consignatarias reclutan carne humana para embarcar con destino a América”. ¿Que dicía tal *apostilla*? Isto:

En los periódicos gallegos, salvo honrosísimas excepciones, no se puede decir nada contra la inagotable sangría emigratoria. Recuerdo cómo el propietario de cierto periódico de Vigo en que yo tra-

bajé amenazaba a un redactor con echarlo a la calle “si le quitaba a él mil pesetas” (palabras textuales). Le quitaba mil pesetas, por lo visto, si publicaba alguna cosa contra la emigración. Lo que el redactor había hecho fue componer una noticia telefónica acerca de la mala situación económica de algunas repúblicas de América. Los consignatarios en comisión, habían ido a la administración a conminar con la retirada de los anuncios si el periódico volvía a dar noticias por el estilo.

É escusado, claro está, especificar quén é o tal “propietario” nin o tal “periódico de Vigo”.

O certo é que Blanco Torres recibe a remates de 1929 a nova da condena. En realidade, xa non vivía en Vigo probablemente dende 1928, ano no que se retira á Peroxa coa súa dona Julia tralo “tropezón” con Portela. Na devandita carta a Blanco Amor refírese a estes meses dicindo que entón “estaba yo en el destierro, en estas tierras orensanas, donde la soledad templó y vigorizó mi espíritu”.

En efecto, é precisamente na Peroxa, na aldea de Amido, onde Blanco Torres escribe, ou cando menos



Cabeceira de Galicia-Diario de Vigo.

ultima, o seu libro *Orballo da media noite*, o que fixo especificamente no verán dese ano 1929. Caramiñas, pseudónimo de Juan José Pérez Gómez, xornalista amigo moi querido de Blanco Torres, así o testemuña na breve recensión do libro que publicou en *Vida Gallega* (Vigo), núm. 438, 31.01.1930: “Blanco Torres realizou el milagro durante un verano, prolongado hasta el otoño, en el remanso bucólico de una aldea galaica”. Pola súa parte, Otero Pedrayo en *O libro dos amigos* evoca así o poeta:

Blanco Torres pousaba pé dos castiñeiros da Peroxa, terra de vella e inteirada morfoloxía, repousados arranxamentos de formas. E o grave casquiro, pensatibre nas soedades e nos soedosos días invernízos poidera ser a imaxen e símbolo de quen alentaba con filosófico contentamento de estudante da simbólica do *Orballo da media noite*.

Orballo da media noite saíu dos obradoiros coruñeses da editorial Nós o día 3 de outubro de 1929, a penas vinte días antes de ter noticia o seu autor da condena do Tribunal Supremo polo asunto con Portela. Non hai aquí lugar para un exame pormenorizado sobre *Orballo da media noite*, o seu lugar no contexto literario galego da época e a súa recepción, máxime porque teñen saído recentemente do prelo obras moi documentadas e completas ó respecto (é preciso ver sobre todo Miro Villar, 1998; véxase ó final a bibliografía).

A penas estreado o ano 1930, ten lugar un importante acontecemento para Blanco Torres. Con motivo da publicación de *Orballo da media noite* e

tamén como desagravio e mostra de solidariedade pola condena, a intelectualidade ourensá organiza unha homenaxe na súa honra que ten lugar na noite do 4 de xaneiro no Hotel Roma da Cidade das Burgas. A homenaxe estivo organizada polo entón director de *La Zarpa*, Jacinto Santiago, grande amigo de Roberto e que foi tamén asasinado en 1936, o profesor Álvaro de las Casas, Ramón Otero Pedrayo e mailo pintor Cándido Fernández Mazas. É magoa non dispoñer de espacio nestas liñas para reproducir o texto completo do minucioso relato que *La Zarpa* do día seguinte fixo da homenaxe (permítome remitir-lo lector curioso a J. L. Blanco Valdés, 1998, 332-343), pero non quero deixar pasa-la oportunidade sen dar unha idea del recorrendo a tal testemuño:

Ayer vivió Orense unas horas de intensa emoción liberal. En torno a la figura de Roberto Blanco Torres se agrupó en el banquete del Roma lo más destacado de la ciudad. Galicia entera hizo llegar al acto un abrazo de simpatía: periodistas, escritores, catedráticos, organizaciones políticas de entronque liberal, todo, en fin, lo que en la región galaica tiene ficha de pureza y un aliento de cultura y civilidad, se incorporó al homenaje. Prestigiosas personalidades de las letras españolas residentes en Madrid se apresuraron a enviar su adhesión al camarada Blanco Torres lo mismo que las primeras figuras de las izquierdas de la política nacional. El ilustre autor de *Orballo da media noite* bien puede sentir la ufanía de su popularidad y la dilatada resonancia de su nombre. LA ZARPA se suma fervorosamente a este homenaje al escritor ilustre, al periodista valiente y al ciudadano ejemplar.

No país, o 28 de xaneiro deste 1930, o xeneral Primo de Rivera renuncia e o rei Afonso XIII, na procura dunha estabilidade que manteña a monarquía, encomenda a xefatura do Goberno a outro militar, o xeneral Dámaso Berenguer, inaugurándose o que se deu en chamar a *Dictablanda*. A situación de efervescencia política e a crispación social non fan senón medrar máis cada día. En Galicia, coma no resto do Estado, as forzas republicanas e progresistas viven momentos de constante mobilización. En marzo de 1930, Blanco Torres participa activamente no chamado Pacto de Lestrove no que se acorda a fundación da Federación Republicana Galega mercé á fusión, principalmente, da Organización Republicana Galega Autónoma (ORGA) de Santiago Casares Quiroga e o Partido Radical de Gerardo Abad Conde. Outramente, en setembro do mesmo ano ten lugar o denominado Pacto de Barrantes, no que Manuel Portela Valladares intentou concitar a republicanos e galeguistas na procura dalgunha concesión de tipo autonomista da esmorecente monarquía, en opinión de Blanco Torres, sen se definiren claramente a prol do réxime republicano; por esta razón arremeterá contra o intento de Barrantes, mortificando implicitamente a Portela, no artigo “La comedia de Barrantes”, publicado en *La República* de Ourense o 4 de outubro de 1930, no que asegura que a Barrantes “acudieron poetas y literatos dóciles confundidos”. Entre outros, asinaron o acordo de Barrantes Basilio Álvarez, Castelao,

Paz-Andrade, Cabanillas e Otero Pedrayo.

En decembro de 1930, a editorial Nós tira do prelo o segundo (e último) libro de Blanco Torres, a antoloxía de artigos xornalísticos *De esto y de lo otro* (recentemente editada, por certo, en traducción galega: X. Carballo Soliño, 1999; J. L. Blanco Valdés, 1998 inclúe a reprodución facsimilar de moitos artigos; véxase ó final a bibliografía). *De esto y de lo otro* —preparado e prologado polo autor no desterro, en plena *Dictablanda* berengueriana—, conforma un rico e vizoso mosaico da Galicia e da España da época: pensamento, cultura, política, actualidade internacional, crítica literaria, relixión..., ata normalización lingüística e ortográfica teñen cabida no libro:

Todo el panorama de los problemas que preocupan a la generación contemporánea se diseña en los ensayos de Blanco Torres. Su espíritu universalista y combativo, dispuesto siempre a la defensa de la libertad y la justicia, se acusa lo mismo en el ejercicio de la crítica concreta que en la discriminación de los temas más apasionantes de la sociedad y de la vida

di o xornalista José Díaz Fernández, na súa recensión do libro en *El Sol* do 18 de febreiro de 1931.

Residindo, pois, a cabalo da Peroxa e Ourense, Blanco Torres desenvolve un febril labor xornalístico. En Ourense colabora co galeguista *Heraldo de Galicia* (1930-36), incorpórase á redacción de *La Zarpa*, e, simultaneamente, aínda que por breve prazo, dirixe en 1931 *La República*, *Semanario político*, efémero pero emblemático periódico

ourensán. A súa sinatura aparece ademais na prensa republicana nacional: *El Liberal*, *La Libertad*, *El Sol*, *Nueva España*, *El Heraldo de Madrid*..., nos medios das colectividades galegas en América: *Arazúa* (Montevideo), nas revistas dos centros galegos de Bos Aires e Montevideo, e, en fin, noutros medios máis minoritarios e fugaces do país: *La Voz del Agro* (Chantada), *Gaceta de Galicia* (Vigo)...

No clima social véntase a fin da monarquía. En efecto, o 12 de abril as eleccións municipais outorgan rotunda maioría nas capitais de provincia e principais cidades ás forzas republicanas. Dous días despois, proclámase euforicamente en todo o país a República. O rei abandona España. O 14 de xullo teñen lugar as eleccións lexislativas constituíntes. Blanco Torres foi candidato en Ourense como independente nas listas da conxunción republicano-radical-socialista pero non obtivo escano. En outubro, Azaña é xefe do Goberno da República e nomea ministro da Gobernación a Casares Quiroga, quen promove a Blanco Torres ó seu primeiro destino político: o goberno civil de Palencia, cargo do que toma posesión o 5 de xaneiro de 1932. Trasládase a Palencia coa súa dona Julia e unha sobriña, Guillermina, e ten un bo comezo, sendo moi loada pola prensa do tempo a súa austeridade e ecuánime xestión. Máis a experiencia de Blanco Torres parece demostrar que a política se leva mal coa ética, e os seus inamovibles principios de civilidade enfróntanse en Palencia co que el con-

sidera a actitude caciquil dun sector local do republicanismo conservador. O titular do 14 de xuño de 1932 do *Diario Palentino* di: “Un gesto de dignidad. El gobernador civil renuncia a su cargo y se reintegra a su tierra, antes de tolerar y someterse a cualquier caciquismo político”. Deste xeito, presenta a súa dimisión, que, nun primeiro momento —e a teor do cruce de telegramas entre o ministro e mailo gobernador—, parece que non lle é admitida, aínda que é finalmente aceptada en decreto do Presidente da República do 16 de xuño de 1932.

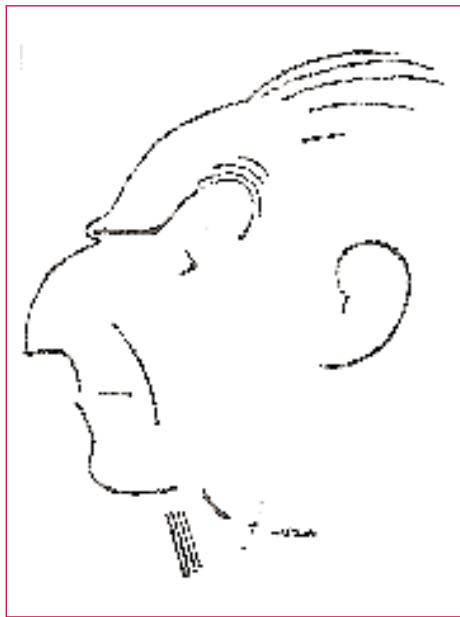
Trala súa máis ben fuxidía experiencia de goberno na terra do trigo, Blanco Torres reintégrase a Galicia. O 9 de outubro deste ano 1932 participa en Lugo nos actos de fundación do Partido Republicano Galego xurdido da reorganización interna da Federación Republicana Galega.

Durante o ano 1933, Blanco Torres residiu na Coruña onde se fixo cargo da dirección de *El Noroeste*, xornal republicano no que fora xa redactor nos seus primeiros tempos do retorno na emigración. En novembro dese ano, as eleccións lexislativas —as primeiras nas que votaron en España as mulleres—, dan o poder á coalición de dereitas CEDA, nalgúns puntos coaligada co Partido Radical de Alejandro Lerroux. Dá comezo o denominado “bienio negro”. En 1934, Blanco Torres deixa a Coruña e volve á Peroxa. Segue colaborando intensamente coa prensa galega, nacional e ultramarina. Tralos sucesos revolucionarios de outubro

dese ano, Blanco Torres escribe incendiarios artigos de denuncia da política radical-cedista e en novembro é procesado e encarcerado en réxime de prisión atenuada en Madrid. Xulgado por un tribunal de urxencia, é defendido polo avogado republicano Francisco López Goicoechea, que alude no seu discurso forense ós principios de liberdade que deben informar toda actividade xornalística, e resulta absolto.

En 1935, coa súa dona Julia e a súa sobriña Guillermina, Blanco Torres trasládase a Pontevedra onde, a pedido de Bibiano Fernández Osorio-Tafall, acepta a xefatura de redacción de *El País*, emblemático órgano do republicanismo local de periodicidade semanal dende 1930 e diaria dende 1931, ano no que cambia a cabeceira pola de *El País, Diario Republicano de la Tarde*. En Pontevedra, a familia Blanco Torres vive nun piso alugado na rúa da Oliva, cabo da casa de Castelao e a súa dona, a estradense Virginia Pereira, matrimonio co que os Blanco Torres manteñen unha estreita relación. Outramente, na compañía de Julia e moitas veces de Guillermina, Roberto escapa sempre que pode á casa rectoral de Lores cas do seu irmán Germán.

Os escándalos e corruptelas políticas do goberno de Lerroux rematan coa súa carreira política e co bienio negro. Nun intento de conte-lo avance da esquerda, o presidente Alcalá Zamora encomenda formar goberno en outubro de 1935 a Manuel Portela Valladares, quen convoca novas eleccións. A mobilización das forzas nacio-



Roberto Blanco Torres, por Castelao.

nalistas, progresistas, republicanas de esquerdas, anarquistas, comunistas e socialistas leva á constitución da Fronte Popular o 15 de xaneiro. O 16 de febreiro teñen lugar as últimas eleccións lexislativas da República —e as últimas eleccións libres en España ata 1977— que outorgan unha rotunda maioría á Fronte Popular.

Nesta altura, Blanco Torres, compartindo a euforia do momento, participa na reconstitución da Asociación Galega de Escritores (a constitución orixinal tivera lugar en Ourense no ano 30 pero ó cabo foi esmorecendo). Os actos teñen lugar o 29 de marzo no Pazo de Raxoi, en Santiago; Antón Villar Ponte, flamante deputado polo Partido Galeguista e inspirador do

acto, falecera uns días antes, o 4 do mesmo mes. Na nova executiva da Asociación, e baixo a presidencia do poeta muxián Gonzalo López Abente, Blanco Torres é reelixido vocal contador. Nas semanas seguintes, retómase en Madrid por parte de Bibiano Fernández Osorio-Tafall, presidente do Comité de Autonomía de Galicia, a cuestión da autonomía de Galicia. Tras varias reunións cos deputados galegos, o Comité fixa o 31 de maio a data definitiva para o plebiscito do Estatuto: 28 de xuño de 1936. Blanco Torres recibe o nomeamento de Xefe de Prensa do Ministerio da Gobernación —nomeamento no que resulta claro vela intervención do subsecretario do Ministerio, Osorio-Tafall—, e, en consecuencia, trasládase a Madrid. Comprométese activamente na campaña pro-estatuto e, deste xeito, preside o 20 de xuño un multitudinario mitin no Teatro Alcázar da capital, no que participan entre outros Fernández del Riego polo PG, Edmundo Estévez polo PSOE e Emilio González López por Esquerda Republicana. O 28 ten lugar, en efecto, o plebiscito que ofrece un 99 por cento de votos a favor do *si*.

Blanco Torres retorna á Peroxa a buscar a Julia e Guillermina para se instalar permanentemente en Madrid. A piques de saíren para a capital, o 18 de xullo as radios de todo o país dan conta de confusas novas acerca da sublevación do exército en África. Todo o mundo pensa ó principio que é outra *sanjurjada*, unha *militarada* máis que axiña se sufocará. Pero nos días seguin-

tes os feitos van encarrilando un viero dramático e tinguído de sangue. No caso concreto de Ourense, o 27 de xullo —menos de dez días despois do golpe—, execútase a primeira sentenza de morte. Blanco Torres está con Julia na Peroxa. Unha noite de remates de xullo ou comezos de agosto é detido por elementos civís armados, uns tales Jorge e Julio —de triste lembranza, especialmente este último, entre xente aínda viva da Peroxa—, pero daquela amigos da casa. Dende o cárcere do Posío, Blanco Torres dirixe unha carta a Julia na que a tranquiliza e lle asegura que está ben, misiva que asina na “Prisión Provincial, 7 de agosto de 1936”. Os xuízos sumarísimos e os paseos sucédense. O 17 de setembro é fusilado o gobernador civil da provincia, Gonzalo Martín March. Crendo que a súa condición de sacerdote poderá servir de algo, Germán Blanco Torres vai a Ourense e avístase co xuíz militar da praza, comandante de infantaría Antonio Casar Olavarrieta, e co bispo da diocese Florentino Cerviño, acérrimo partidario dos golpistas. Nada aproveita. Cando pola tardiña do 1 de outubro informan a Blanco Torres de que pode marchar, nada máis poñelo pé na rúa é detido por falanxistas e introducido nun auto que parte cara a Celanova. Detéñense nesta localidade e, mentres cean, introducen a Blanco Torres no mosteiro, naqueles días habilitado como prisión. Rematan e collen cara a Bande e o paso fronteirizo de Lindoso. Na madrugada, por volta das catro, do 2 de outubro de 1936, dous balazos segan a vida de Roberto Blanco

Torres. Tiña 45 anos. O seu corpo apareceu en camiseta e calzóns nunha gabia, no quilómetro 67 da estrada Ourense-Portugal, a actual N-540, en terras da freguesía de San Fiz de Galez, concello de Entrimo. O cadáver estaba xunto ós doutros dous infelices, tamén domiciliados, consonte a certificación de defunción, en Ourense: Eulogio Vázquez de 42 anos e Rizal Villamarín Iglesias de 28. Por orde xudicial, todos tres foron soterrados no cemiterio parroquial cabo da igrexa, nun recanto onde era costume inhumar os corpos dos mendigos e moinantes portugueses que aparecían mortos por aquelas terras arraianas.

ANEXO: BIBLIOGRAFÍA SOBRE ROBERTO BLANCO TORRES

Alonso Girgado, Luis (dir.), "Blanco Torres, Roberto", *Cristal* (1932-33), Edición facsimilar, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1998, páxs. 77-78.

____ (coord.), "*La Alborada*", "*La Tierra Gallega*", Edición facsimilar, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1999.

Alonso Girgado, Luis; Teresa Monteagudo Cabaleiro; Manuel Regueiro Tenreiro, *Roberto Blanco Torres*, Xunta de Galicia, 1999.

Alonso Montero, Xesús, "Roberto Blanco Torres", secc. *Beatus qui legit*, *La Voz de Galicia*, 12.01.95.

Alonso Montero, Xesús (ed.), *Roberto Blanco Torres. Páxinas sobre a lingua galega*, Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

____ "Primeiro achegamento á poesía de Roberto Blanco Torres", en *Orballo da media noite*, Edición facsimilar, Concello de Cuntis, 1998.

A Nosa Terra, recensión de *Orballo da media noite*, *A Nosa Terra*, 267, 01.12.29.

A Nosa Terra [¿Antón Villar Ponte?], recensión de *De esto y de lo otro*, *A Nosa Terra*, 282, 01.04.31. [reprod. en J. L. Blanco Valdés, 1998, 355].

Bernárdez, Francisco Luis, "El ademán de Blanco Torres", *Galicia, Diario de Vigo*, 25.07.24.

Blanco Fuentes, Mario, *Apuntes sobor da vida e a morte de Roberto Blanco Torres feitos polo seu sobriño Mario Blanco Fuentes*, 1992, inédito.

Blanco Valdés, Juan Luis, *Hipertensión cívica. Aproximación á vida e a obra de Roberto Blanco Torres*, Edicións do Castro, 1998.

____ *Roberto Blanco Torres*, Col. A Nosa Memoria, Xunta de Galicia, 1999.

[Camín, Alfonso], "El viejo amigo de Cuba, Gobernador de la República", *Norte*, núm. 29, marzo de 1932 [reprod. en J. L. Blanco Valdés, 1998, 356-357].

- Caramiñas, *vid.* Pérez Gómez, José Juan.
- Carballo Calero, Ricardo, *Historia da literatura galega*, Ed. Galaxia, 1975, 2ª ed., páx. 608.
- Carballo Soliño, Xesús (trad.), *Roberto Blanco Torres. Disto e do outro*, Ed. Galaxia, 1999.
- _____*Roberto Blanco Torres. Disto e do outro. Antoloxía*, Ed. Galaxia, 1999.
- Couceiro Freijomil, Antonio, "Roberto Blanco Torres", *El idioma gallego. Historia, gramática, literatura*, Barcelona, Casa Editorial Alberto Martín, 1935, páx. 437.
- _____"Blanco Torres, Roberto", *Diccionario bio-bibliográfico de escritores*, Bibliófilos gallegos, 1951.
- D[íaz] F[ernández], J[osé], *recensión de De esto y de lo otro*, en *El Sol*, 18.03.31 [reprod. en J. L. Blanco Valdés, 1998, 354].
- Domínguez Alberte, *Roberto Blanco Torres e a loita pola supremacía ética*, Edicións Laiovento, 1999.
- Durán, José Antonio, "Blanco Torres, Roberto", *Gran Enciclopedia Gallega*, tomo 3, páx. 259-260.
- Durán, Xosé, *Roberto Blanco Torres, xornalista e poeta*, Col. Árbore, Ed. Galaxia, 1999.
- Edicións do Castro, "Notas para unha historia do periodismo galego" e "Nota da editorial" [reproduce a entrevista de Gustavo Luca de Tena e Xan Carballa a Valentín Paz-Andrade, publicada orixinalmente en *A Nosa Terra*, 316, 22 de maio de 1987] en *Galicia, Diario de Vigo*, edición facsimilar, Edicións do Castro, 1990.
- Equipo DD, "Roberto Blanco Torres. Insigne escritor y periodista. En el 107 aniversario de su nacimiento (Cuntis 1891-Ourense 1936)", *Diario de Pontevedra*, 22.03.98.
- Feijoo Barreiro, Pedro, *Cousas do Galicia, por Castela*, Edicións do Castro, 1997, páxs. 46-47.
- Fernández del Riego, Francisco, *Escolma da poesía galega*. Vol. IV, *Os contemporáneos*, Ed. Galaxia, Vigo, 1955, páxs. 81-86.
- _____*Historia da literatura galega*, Ed. Galaxia, Vigo, 2ª ed., 1971, páxs. 149-150 e 184.
- _____"Roberto Blanco Torres na lembranza", *Alborada* (Barcelona), 1986, páxs. 21-22.
- _____"Blanco Torres, Roberto", *Diccionario de escritores en lingua galega*, Edicións do Castro, 2ª ed., 1992.
- _____"Blanco Torres, xornalista e poeta", *supl. Culturas, La Voz de Galicia*, 16.12.1997.

- Fernández Mazas, Armando, "Letras oreñanas: los periodistas Roberto y Jacinto", *Faro de Vigo (Faro de Orense)*, 27.01.85.
- Fuente, Manuel de la, "Postal del año 17: Roberto Blanco Torres. I. La lucha", *Faro de Vigo*, 12.09.92 e "II. El castigo", *idem*, 13.09.92.
- Garrido Couceiro, Xoán Carlos, "A esperanza que agromou co orballo da media noite foise coa xeadada do amencer: Roberto Blanco Torres", *Os mártires do 36, A Nosa Terra* (Col. A nosa historia, vol. 7), 1996.
- González Martín, Gerardo, "Blanco Torres, Roberto" en *Periodistas, impulsores del venguismo. 1874-1923. El "noventa y ocho" y otros hitos locais*, Instituto de Estudios Viguenses, 1996, páx. 264.
- González Pérez, Clodio, *Roberto Blanco Torres*, Edicións Toxosoutos, 1998.
- _____, *Roberto Blanco Torres. Artigos e poemas galegos*, Edicións Toxosoutos, 1999.
- Luca de Tena, Gustavo, "História dunha foto sen Roberto Blanco Torres", *A Nosa Terra*, 18.12.86.
- Navia, Rosa, "A conciencia á espreita", *O Correo Galego*, 02.04.98.
- Neira Vilas, Xosé, *A prensa galega de Cuba*, Edicións do Castro, 1985, páxs. 33-34, 84-85, 95 e 105.
- Nós [¿Vicente Risco?], recensión de *Orballo da media noite*, núm. 75 (1939), páxs. 66-67 [reprod. en J. L. Blanco Valdés, 1998, 344-345].
- Otero Pedrayo, Ramón, "Roberto Blanco Torres", *O libro dos amigos*, Edicións Galicia del Centro Gallego de Buenos Aires, 1953, páxs. 77-79.
- Paz-Andrade, Valentín: "El paso de Unamuno como desterrado por Vigo", *El Progreso*, 12.05.68.
- Pérez Gómez, José Juan (Caramiñas), recensión de *Orballo da media noite, Vida Gallega*, (Vigo), núm. 438, 31.01.30.
- Rodríguez Piñeiro, Xosé [Xesús González Gómez], "Roberto Blanco Torres: un periodista para o seu tempo", *Alborada* (Barcelona), 1986, páxs. 5-6.
- Rodríguez Santos, Abdón, "Fray Roblanto", *Eco de Galicia*, núm. 18, 04.11.17 [reprod. en J. L. Blanco Valdés, 1998, 31-32].
- Santos Gayoso, Enrique, *Historia de la prensa gallega, Volume I. 1800-1986*, 1990. *Volume II: 1800-1993*, Edicións do Castro, 1995, páxs. 467-468; 498 e 616 (vol. I) e páx. 128 e s.v. *Blanco Torres* (vol. II).
- Seixo Pastor, Marcos, *Roberto Blanco Torres*, Edicións A Nosa Terra, 1998.

- _____. *Blanco Torres, xornalismo irmandiño*, ed. A Nosa Terra, 1999.
- Sigüenza, Julio, recensión de *Orballo da media noite*, Galicia, *Revista do Centro Galego de Montevideo*, núm. 154-155, nov.-dec. 1929.
- Temporada de Mondariz, La, recensión de *Orballo da media noite*, La *Temporada de Mondariz*, núm. 7, xullo de 1930.
- Valcárcel, Marcos, *A prensa en Ourense e a súa provincia*, Deputación provincial, Ourense, 1987, páxs. 185-189 e 197-201.
- Vidal, Carme, "Roberto Blanco Torres, o 'xornalista descoñecido'", *A Nosa Terra*, 19.03.98.
- Vilavedra, Dolores (coord.), "Blanco Torres, Roberto", *Diccionario da literatura galega*. I. *Autores*, Ed. Galaxia, 1995; e II. *Publicacións periódicas*, Ed. Galaxia, 1997 [debe consultarse o índice onomástico, páx. 527].
- Villar, Miro, "Roberto Blanco Torres (1891-1936), unha obra poética crebada polo fascismo", *A Nosa Terra*, 23.01.92.
- Villar, Miro (ed.), *Orballo da media noite*, Biblioteca das Letras Galegas, Edicións Xerais de Galicia, 1998.
- Villar Ponte, Antón, recensión de *Orballo da media noite*, *Céltiga*, Bos Aires, ano VII, núm. 127, 10 de abril de 1930.
- VV. AA., *Roberto Blanco Torres. Xornadas de alerta e agonía*, Edicións Xerais de Galicia, 1999.



CONVERSACIÓN CON DOMINGO GARCÍA-SABELL

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

A Galicia do século XX non poderá ser evocada sen lembrar este home. Domingo García-Sabell soubo inundala de humanidade e de sabedoría, con ese raro don que só acompaña as intelixencias senlleiras.

Médico de precoz vocación, a súa entrega ós enfermos non lle impediu enche-lo espírito dos máis variados coñecementos e abrirse á vasteza dunha cultura europea na que xa participa plenamente cando prepara un dos seus doutoramentos na universidade de Berlín —o outro faríao na de Madrid—. Esa etapa de rigorosa formación alemá non había deixar nunca de incidir na súa traxectoria.

De feito, García-Sabell, polo seu talento, os continuos contactos con moi diversas personalidades e centros de estudio nacionais e estranxeiros, as súas viaxes e a súa inesgotable curiosidade, é un galego universal. Seguramente é tamén un dos últimos nos que se pode advertir un saber enciclopédico, de xeito que un sereno interese por canto signifique progreso científico, humanístico ou político, igual

que por todo aquilo que atenda ó mundo do pensamento ou das artes, queda ben patente nos seus abundantes escritos.

Baste sinalar, a maneira de mostra, os incluídos no seu famoso *Ensaíos. I*, de 1963, tan avanzados para aquel momento: na “Análisis eisistencial do home galego enfermo” esmíuza as relacións entre enfermidade, espírito e idiosincrasia, e as reaccións dos galegos fronte á doenza e mesmo fronte á morte. De “James Joyce i a loita pola comunicación total” admíranos non só a beleza mesma do artigo, senón os coñecementos literarios que demostra e a lucidez con que fala de técnicas narrativas daquela moi pouco estudadas en España, todo xunto a unha capacidade de interrelación que deixa ben patente cómo estaba ó tanto das novidades e das últimas direccións da crítica. En “Notas en col da fame galega” ofrécenos un documentado estudio sobre as causas e os efectos derivados das deficiencias da nutrición na nosa terra. “Van Gogh i a dimensión antropolóxica da pintura contemporánea” xunta, dunha banda, interesantes

xuízos sobre autores e obras dunha das artes que máis lle atraen, doutra os seus puntos de vista, como médico, sobre a clase de trastorno mental que no pintor holandés se uniu á xenialidade.

Así, contrastadas coas opinións dos máis relevantes especialistas nos temas, conceptual e estilisticamente admirables, as sucesivas publicacións de García-Sabell —investigacións, ensaios, artigos de prensa— forman un corpus amplo e diverso que fala de seu da abraiante personalidade de quen as escribiu.

Non é extraño, pois, que, desde outros países, institucións de alto prestixio recoñecesen o seu labor con innu-

merables distincións, e que, no noso, entre outras, se lle concedese o Premio das Letras e das Artes de Galicia, ou que se conte con el, ininterrompidamente desde a súa instauración, como xurado do Premio Príncipe de Asturias. García-Sabell foi, ata tempos moi recentes, presidente da Real Academia Galega, senador por designación real e delegado do Goberno en Galicia.

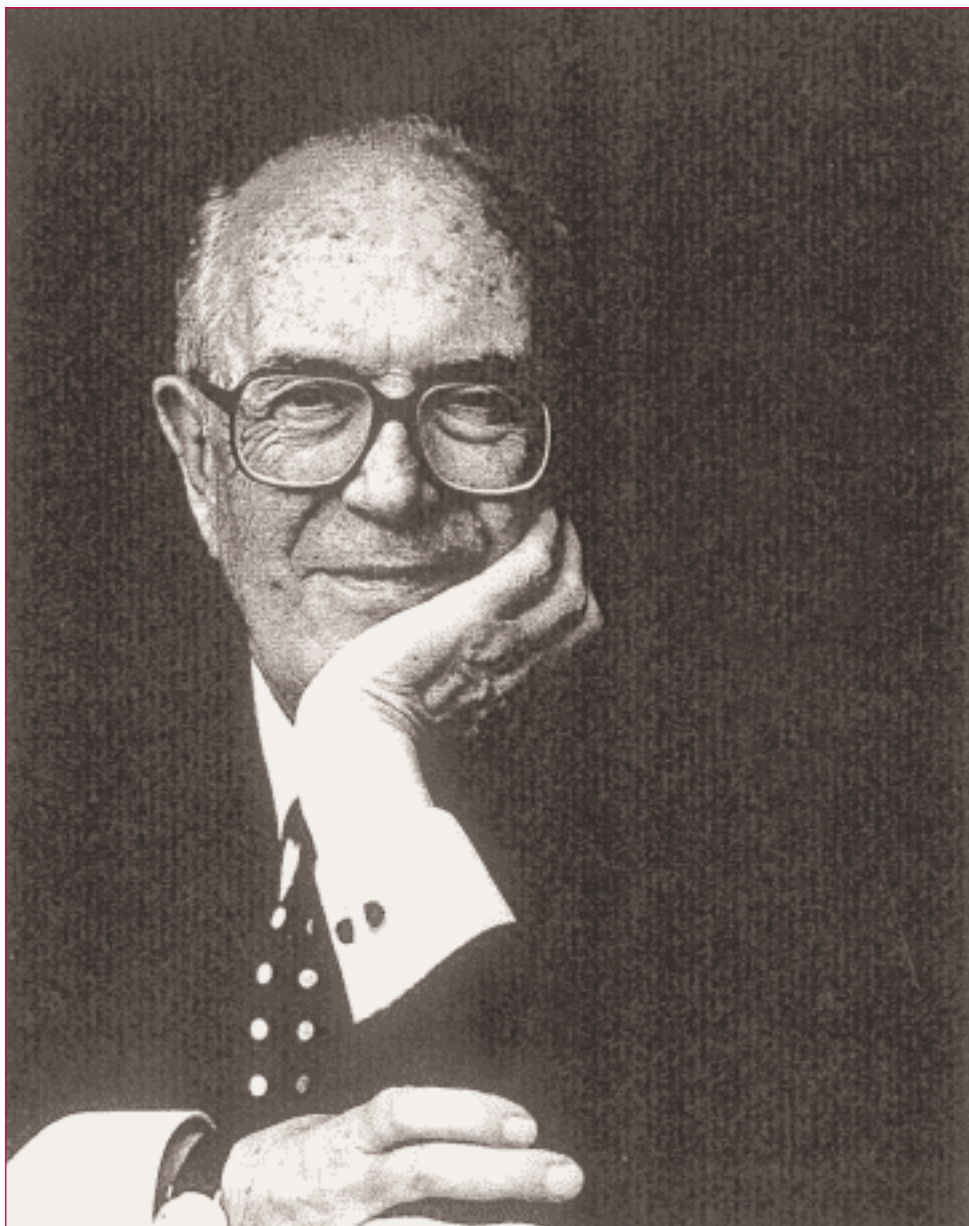
Conscientes de que lle imos roubar un anaco do seu tempo, lévanos á casa deste santiagués, hoxe residente na Coruña, o desexo de achegalo ós nosos lectores. Domingo García-Sabell é persoa moi afable. O seu hospitalario sorriso abre de par en par as portas da nosa conversa.



— *Vostede é unha das personalidades máis admiradas e respectadas na Galicia do século XX. Estamos afeitos a contar coa súa participación na cultura, na ciencia e na política, pero pouco nos lembramos do traballo e da preparación que iso esixe. Para que os lectores comprendesen o carácter dos personaxes literarios, adoitaban os escritores realistas amosa-las circunstancias máis relevantes do seu pasado. Xogando coas técnicas da novela poderíamos iniciar esta conversa: ¿Como foi a infancia de Domingo García-Sabell?*

— A miña infancia foi marcadamente relixiosa. Por unha parte eu fun á escola das monxas das Huérfanas. Alí había dúas monxas, curiosamente moi

cordiais. Unha era a famosa sor Julita e a outra, sor Candelaria. Cada neno, algunhas tardes, debía recitar unha escena da Biblia de memoria, por exemplo, o sonho de Xosé ou cousas así. Eu tiña adscrita unha lámina e os outros rapaciños, outras. Pois ben, eu tiña moita memoria, e sígoa tendo; cando faltaba algún por un catarro, por unha gripe, polo que fora, dicíame a min sor Julita: “A ver, Dominguito, di tú esta lámina”. E eu dicía a lámina. De modo que eu sabía de memoria toda a Biblia, unha Biblia *ad usum Delphini*, naturalmente. Por outra parte pedíanos que foramos, paréceme que eran os venres, á Misa, e eu entón sufría unha especie de deliquios místicos, porque



Domingo García-Sabell.

había una imaxe da Milagrosa, que supoño que seguirá estando alí. Eu fixábame moito nela e parecíame que nalgun momento miraba para min; esto non correspondía coa realidade, pero era o que eu vía. Esa foi a miña infancia. Doutra banda, eu padecía un atranco: son zurdo, fago todo coa man esquerda, todo menos escribir, porque entón tíñase a zurdeira por unha cousa infamante, por un defecto, por algo que había que ocultar, así que eu tiña, á parte de ir ó colexio, unha clase de aprender a escribir coa dereita na miña casa, de modo que o esforzo era dobre. Naturalmente que esquecín a esquerda, aprendín a escribir coa dereita, e é o único que fago con ela.

— *¿Lembra cando naceu en vostede a vocación pola medicina?*

— Eu creo que esa vocación pola medicina xa estaba dentro de min desde a adolescencia, cando eu estudiaba o bacharelato. Dábanseme moi ben as Ciencias físicas e a min o que me intrigaba enormemente era cómo funcionaba o corpo humano. Adiqueime a estudialo xa no bacharelato, non só a Anatomía, senón, e moi especialmente, a Fisioloxía, e obtiven niso unhas notas moi altas. Esa primeira facilidade, esa primeira querencia e curiosidade de saber cómo funcionaba o corpo humano dobrouse despois por un afán de axudar ós demais, e foi xa o que motivou a miña adicación á Medicina, que era absolutamnete compatible coas miñas lecturas, fortes, moi fortes e moi seguidas, de filosofía, de literatura, e doutras moitas materias.

— *En efecto, o mesmo que Marañoñ, vostede é un médico humanista. ¿De que maneira xurdiu este último aspecto da súa personalidade?*

— Eu creo que foron simultáneos. Naturalmente había niso unha compoñente moral, o desexo de ser útil ós demais, de axudalos nas súas *menesterosidades*, e a máis grande de todas é, sen dúbida, a enfermidade.



Domingo García-Sabell nos seus tempos de estudante.

— *¿Cales poden se-las influencias que, ó seu xuízo, máis incidiron na súa formación?*

— Iso depende da época. De rapazolo, de adolescente, a miña formación

dependeu moito das obras de Valle-Inclán, pero despois, á parte de seguir subxugado pola fermosura da obra, recibín tamén a influencia de don José Ortega y Gasset e doutros filósofos. Adiqueime entón a estudar Filosofía a fondo, porque eu non sei facer unha cousa se non é ata a raíz.

— *En particular, ¿gozou algún personaxe galego da súa admiración de xuventude?*

— Cando eu era novo admiraba a Valle-Inclán. Despois tamén a outros, entre eles Cunqueiro, pero nese intre, xusto nese intre, foi Valle-Inclán.

— *¿O seu interese pola cousa pública desenvólvese ó mesmo tempo que as demais facetas? ¿Houbo algún feito determinado que o levase a pensar en participar na política?*

— Ese interese pola cousa pública arrincou de dous factores. Por un lado, que o Rei me fixo senador. Chamou tres persoas para falarlles el persoalmente. Cos demais fíxoo Sabino Fernández Campo. Esas tres persoas fomos Julián Marías, Camilo José Cela e mais eu. A primeira vez eu non coñecía o Rei. Díxome: “Hay que trabajar mucho, yo le ruego a usted que acepte este cargo como representante mío”. Eu aceptei inmediatamente.

— *Díciame vostede que o seu interese pola cousa pública, ademais desa chamada do Rei, tivo outras causas.*

— Si. Díxome entón Ramón Piñeiro que, xa que eu era senador real, o que debía facer era intentar galegui-

zar ó máximo a xente de Madrid. Naturalmente, empregueime a fondo niso, e creo que conseguín bastante.

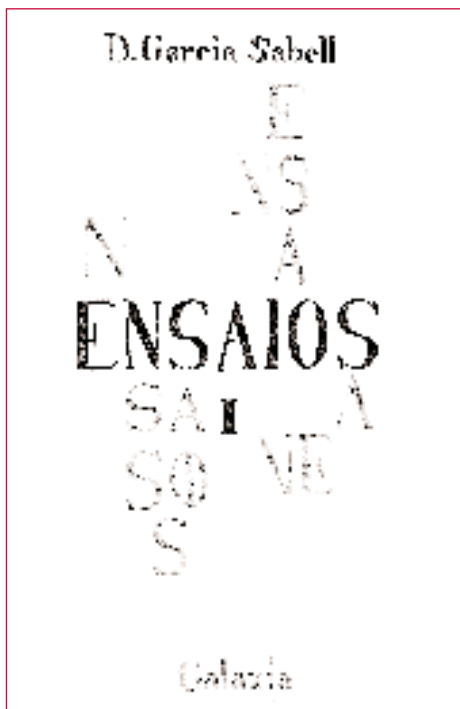


Ramón Piñeiro e García Sabell.

— *Desde a súa dilatada experiencia intelectual, ¿que fitos fundamentais, achegados polo século XX que agora remata, salientaría no eido da cultura?*

— No eido da cultura eu salientaría dous feitos fundamentais: un, a filosofía de Heidegger, esa grande filosofía —non esquezamos que don José Ortega y Gasset dixo que era o filósofo meirande de tódolos tempos—; e o outro, a literatura de James Joyce, sobre todo o *Ullises*, do cal eu escribín un longo ensaio.

— *Cambiando un pouco de tema, vista no seu conxunto, ¿como observa a*



situación xeral de Galicia, comparándoa coa da súa xuventude?

— Se a comparamos coa da miña xuventude, e xa van anos des que fun mozo, hai un enorme progreso en tódolos sentidos, é dicir, no sentido material, hoxe hai moitas máis comunicacións e moito mellores das que había nos meus tempos; tamén hai unha especie de conciencia do que debe ser Galicia que non houbo endexamais. O progreso, por conseguinte, é substancial e enorme, visto desde a miña xuventude.

— Na actualidade loitan entre si dúas tendencias opostas, o universalismo, que



entre nós toma a forma de europeísmo, e a concentración no propio, ás veces limitado ó folclórico; ¿cales son, na súa opinión, os riscos destas posturas tan antagónicas?

— Eu son partidario de europeizar Galicia, iso polo de pronto. Ademais eu creo que a cultura viva está en Europa, e por conseguinte o que hai que facer aquí é trasladala con acento propio, non servilmente, ou sexa, sen mimetismos, sen imita-lo que se fai fóra.

— Nos tempos que vivimos, a tendencia coñecida como posmodernidade teorizou sobre a existencia dunha crise total de

*valores no pensamento, a cultura e as artes.
¿Que pensa vostede ó respecto?*

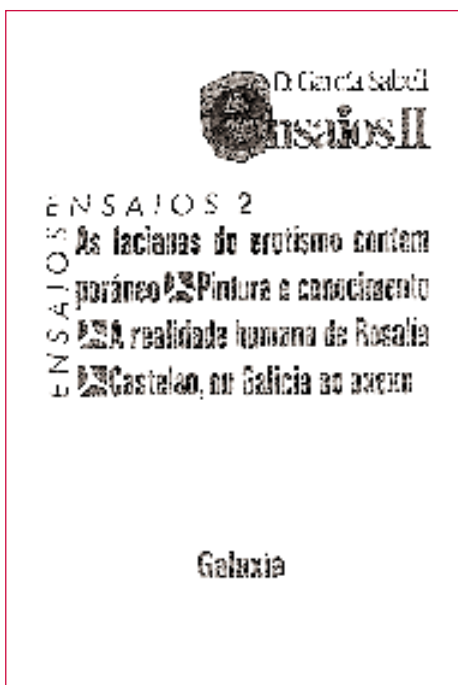
— Eu penso que efectivamente hai unha crise de valores na Europa actual, non me refiro en particular a Galicia, pero é unha crise que está en Europa, en Norteamérica e noutros lugares. Hai, sen embargo, unha volta ó sentimento relixioso. Iso non ten dúbida para min, e iso é o que interesa maiormente.

— *¿Hai hoxe figuras que, como Ortega ou vostede mesmo, reflexionen sobre a actualidade e ergan as súas voces a través do ensaio?*

— Penso que escasean moito, moitísimo, se é que se pode dicir que hai algunha.

— *Nos séculos XIX e XX as construcións intelectuais ou literarias máis poderosas proviñan de Alemaña, Francia ou Inglaterra. Agora parece notarse un acusado descenso do influxo da cultura destes países. ¿Cre vostede na teoría que sostén que o centro se trasladou a Norteamérica ou que mesmo se desprazará a Asia no século próximo?*

— Non, non o creo en absoluto. Eu coido que a cultura europea, que está neste intre nun nivel moi baixo, ha volver ó seu e que ha volver a ter grandes expansións e grandes días.



— *¿Que pensa sobre a posible desaparición do papel que no Occidente tiveron institucións como o teatro, a literatura ou a pintura, que, segundo algúns teóricos, están a piques de se extinguir?*

— Algo hai diso nalgún sector. A pintura, evidentemente, está desfácéndose. Hai por exemplo a *Lichtbild*, que eu traduciría por ‘luz figurativa’, que é unha trapallada tremenda. E moitas das esaxeracións da pintura abstracta son tamén absolutamente desdeñables. Pero iso non quere dicir que non vaia haber unha volta ó rego, e tampouco equivale a que a pintura abstracta non teña acadado acentos extraordinarios e definitivos. En resumo, é posible volver a empezar. Claro que para iso fai falta que xurda unha persoa xenial, como no seu tempo foi Picasso.

— *O seu labor, durante moitos anos, como presidente da Academia Galega fai de vostede un excelente vixía para observa-la situación da lingua. ¿Cal coida que é o seu estado actual e cales as súas perspectivas de futuro?*

— O estado actual é de minora-
ción da lingua galega, é dicir, estase convertendo nun idioma coloquial, exclusivamente coloquial, e non vai máis alá. E todo o demais é unha especie de rito que garante unha certa galeguidade, que é falsa, absolutamente falsa.

— *O longo dos anos, Domingo García-Sabell foi un punto de referencia inescusable para a defensa da cultura galega. Cando participou na creación de empresas como Galaxia, ¿supoñía que a fin de*

século sería en Galicia tal como a estamos vivindo? ¿En que aspectos a realidade deixou curtas as esperanzas e en cales foi máis aló do imaxinado?

— As nosas esperanzas foron grandes, enormes. Nós criamos de boa fe que esas esperanzas ían ter cumprimento en tanto que se respectase a liberdade. Pero infelizmente non se cumpriron, porque o auxe da nosa cultura é moi relativo. Aquí o que se fai é moito mimetismo, moita transposición, pero a penas hai (contaríanse cos dedos dunha man) xentes que teñan visión propia, como a tiveron por exemplo o propio Valle-Inclán ou Cunqueiro.



— *Na súa xuventude, vostede tratou a Valle-Inclán. Despois escribiu algunha vez sobre el e a súa obra. ¿Cal é hoxe o seu significado como escritor?*

— É un significado rotundamente xenial porque anovou moitas cousas, co esperpento, coas *Comedias bárbaras*, e, nese sentido, é unha contribución extraordinaria. Por outro lado, como el mesmo repetía, o seu castelán deulle categoría estética ó idioma galego.

— *Gustaríanos coñece-lo que vostede pensa da polémica xurdida en Galicia pola representación das súas obras de teatro en castelán, tal como el as escribira.*

— A min paréceme unha intransixencia totalmente anormal por parte dos que protestan. Penso que as obras de Valle-Inclán están como están e

nelas hai moito galego, incluso o hai en cousas que non son de ambiente galego, por exemplo en *La hija del capitán*, cando están nunha farra, coido que en Madrid, e di “y una de las daifas se subió a una mesa e hizo cachizas todo lo que allí había”. Ben, aí está o galego.

— *Vostede asistiu desde primeira liña ó desenvolvemento da articulación democrática española posterior ó franquismo e asumiu cargos de responsabilidade. ¿Non lle parece que, neses anos tan conflictivos da transición, a resposta dos españois foi, en xeral, bastante positiva?*

— Sen dúbida ninguna. A célebre teoría do consenso tivo efectividade e tivo consecuencias grandes.

— *Esta é unha revista consagrada ó ensino e ós profesores. ¿Como ve o futuro*



O noso entrevistado na súa biblioteca.

da educación nas portas do século XXI? ¿Está vostede interesado nos problemas que pode supoñer unha nova educación, fronte a unha educación anterior, máis clásica?

— Aí non teño criterio. Pero non creo na pedagogía profiláctica en absoluto, nin moito nin pouco, e penso que todo ese afán teórico de forma-los indi-

viduos é falso. Se non vai por outros camiños e non ten outra efectividade que a actual, vexo mal a educación. Non se esqueza de que xa Heráclito, hai diso dous mil seiscientos anos, deixou dito que “o carácter do home é o seu destino”: “*êthos anthrópoi daí-mon*”.



Deixamos tan ilustre compañía despois de falarmos ó abeiro da impresionante biblioteca. Nos andeis, miles de libros, moitos deles verdadeiras xoias, únicas pola súa rareza. Tantos amigos, tantos saberes, tantos recordos reunidos acompañan as fructíferas horas de Domingo García-Sabell. Mestre de pensadores, mestre de caba-

leiros, nin sequera esta nosa intromisión, perturbadora da súa continua e silandeira actividade, lle borrou a alegría do rostro, o cálido sorriso.

A Coruña, febreiro de 1999



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

Lino Cabezas Gelabert
Universidade de Barcelona

REVOLUCIÓN FRANCESA E REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

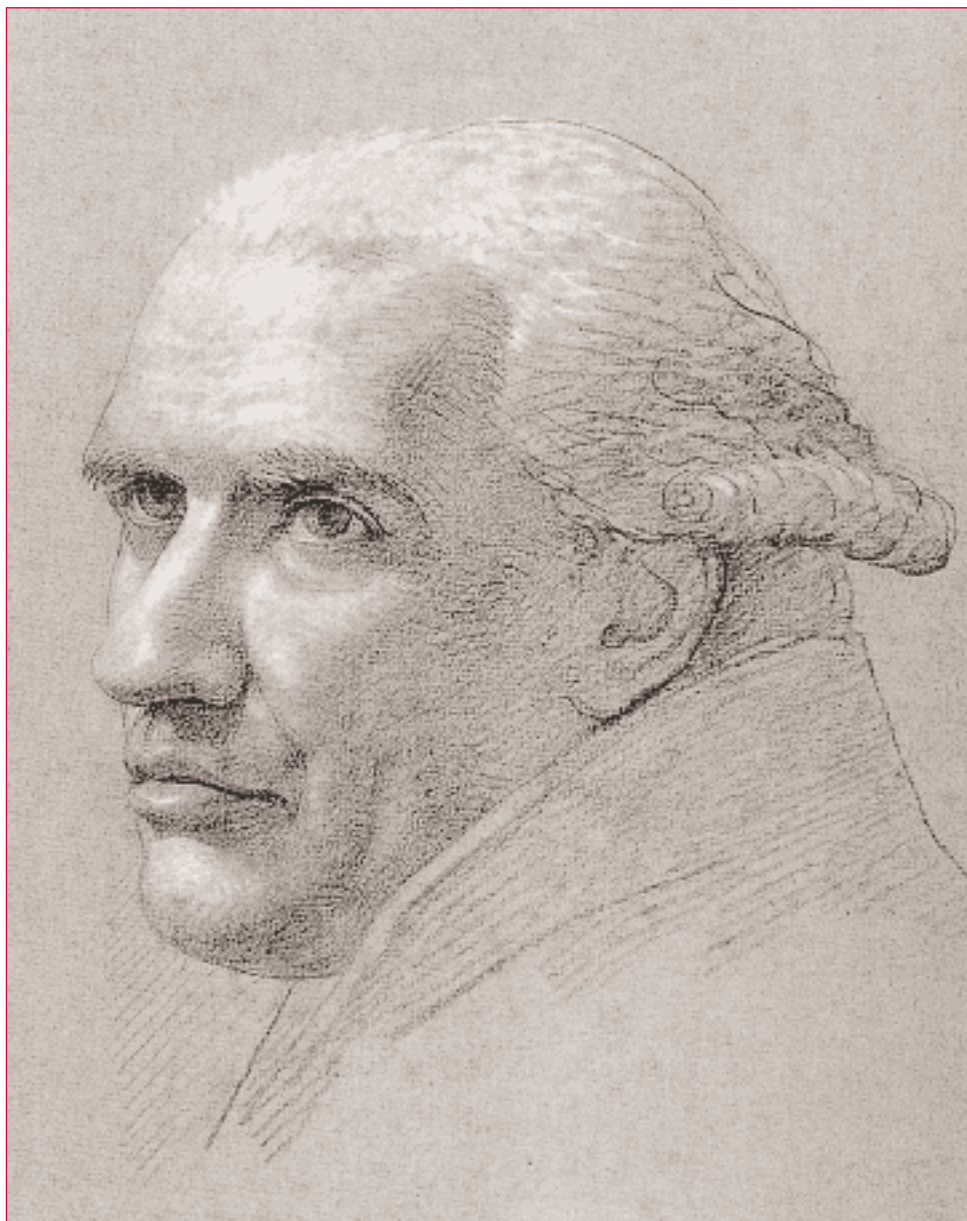
O carácter ideolóxico da xeometría descritiva pode explicarse desde as circunstancias históricas que a propuxeron e fixeron necesaria; son as mesmas que enmarcan a Revolución Francesa de 1789. Queremos lembrar que o seu fundador, o matemático Gaspard Monge (fig. 22), foi un entusiasta da revolución, ministro da Mariña ata abril de 1793, participou na fundación da Escola Normal, foi fundador da Escola Politécnica, dirixiu a expedición científica a Exipto e foi nomeado presidente do Instituto de Exipto. Coa Restauración caeu en desgracia, foi privado de tódolos seus cargos e borrado da lista dos membros do Instituto Nacional.

A obra *GÉOMÉTRIE DESCRIPTIVE. LEÇONS DONNÉES AUX ÉCOLES NORMALES, L'AN 3 DE LA RÉPUBLIQUE*; Par Garpard MONGE, de *l'Institute national* (fig. 23), era unha reimpresión de 1799, publicada en volume separado das outras materias compiladas nas leccións taquigrafadas, que despois eran corri-

xidas polos profesores da Escola Normal e que se publicaran nas *Séances* en 1795. Alí editáronse as nove primeiras leccións dadas por Monge en l'Ecole Normale; outras catro leccións de xeometría descritiva, xulgadas polo seu autor como imperfectas na redacción, publicaríanse anos máis tarde.

As clases de l'Ecole Normale nas que se impartiu a xeometría descritiva comezaran no mes de xaneiro do ano 1795 coa asistencia de 1200 alumnos recrutados por toda Francia. O corpo docente comprendía o mellor da cultura científica francesa (Monge, Berthollet, Daubenton, Lagrange, Laplace, Vandermonde, Hauy, etc.). As razóns polas que se elixiu o nome de Escola Normal ilustrounas na Convención o seu secretario, J. Lakanal (1762-1845), que tamén era un activo membro do Comité de Instrucción pública. A Escola vinculouse coa intención de impartir unha formación que servira de referencia a outras escolas da nova República.

Coincidindo cos comezos da Revolución Industrial, Monge estaba firmemente convencido de que en



22. Retrato do matemático Gaspard Monge. Debuxo de J. B. Baron Regnault. Stadtmuseum Linz-Nordico.



23. Portada da primeira edición da *Géométrie descriptive* de Monge.

tódolos niveis de produción das 'manufacturas' era necesaria unha formación axeitada. Canda o famoso químico Antoine Laurent de Lavoisier, Monge foi tamén un dos primeiros en formula-lo esquema dun plan de educación nacional; el foi un dos principais organizadores da mobilización material e científica para salva-la República na súa actuación no ano II no Comité de Salvación Pública. Posiblemente era a primeira ocasión en que se chamaba a ciencia a gobernar e, como un dos seus resultados, concretaríase a formación da Escola Normal que era, esencial-

mente, unha escola de formación de mestres. A idea principal baseábase na convicción de que se eles recibían unha educación correcta, como consecuencia, propagarían os seus coñecementos pola nación toda.

O currículo na Escola Normal incluía unha combinación de teoría e práctica para lograr unha formación técnica conveniente aplicable ás manufacturas. Neste contexto, a xeometría descritiva había converter desde ese momento nunha materia clave para a educación técnica francesa.

Simultaneamente ás leccións impartidas na Escola Normal, Monge repetiu o seu curso de xeometría descritiva na contemporánea Ecole Centrale des Travaux publics, enriquecéndoo nos contidos con moitas referencias relativas ás aplicacións desta disciplina. Esta escola cambiaría de alí a pouco o seu nome polo de Ecole polytechnique, a partir do primeiro de setembro de 1795. O proxecto desta escola, a institución de ensino máis prestixiosa que legou a Revolución, foi obra de Monge na súa parte máis importante, tal como se testemuña nos seus *Développemens sur l'enseignement adopté pour l'Ecole centrale des Travaux publics*. Nela, para a preparación común dos enxeñeiros civís e militares, considerábase necesario o ensino da matemática, da física e da química; no ámbito da matemática os piares formativos constituíanse coa xeometría descritiva e mailas aplicacións da análise á xeometría e á mecánica.

A DEUSA RAZÓN EA DESCRICIÓN CIENTÍFICA

É ben coñecida a influencia que tiveron na Revolución Francesa os ‘filósofos’, que viron favorecidas as súas ideas —as ‘luces’— polas sociedades ilustradas. A ‘Razón’ alzouse como a principal facultade que capacita para alcanza-lo coñecemento do universal, ascendendo ata o reino das ideas, as referidas ‘luces’.

Sabemos que o 10 de novembro de 1793 a Comuna de París organizou unha festa para honra-la Razón; nela, a actriz Aubry safu, representando a deusa Razón, dun templo dedicado á filosofía e, nun trono, recibiu a homenaxe do pobo; vestía unha túnica branca e cubría o seu cabelo solto co gorro da liberdade (fig. 24). Aínda que este tipo de cultos desapareceu en marzo de 1794, a Razón científica, a Razón universal mantería posteriormente o seu culto aínda que fose laico e non tan espectacularmente ritualizado.

Con estas ideas, fronte á concepción do ensino nas academias reais do Antigo réxime, que tiñan unha función representativa e simbólica, o ensino politécnico na nova institución dos revolucionarios sería abstracta e universal, un ensino razoable ó servizo da racionalización técnica e industrial. A xeometría descritiva será, en relación ó ensino politécnico, o mesmo có debuxo ‘do antigo’ na Academia Real.

Tense afirmado con acerto que despois de Monge será posible establecer unha diferenza precisa entre ‘Debuxo’ e ‘Ciencia do Debuxo’; o primeiro ha entenderse como “técnica de representación e arte autónoma producida co emprego de instrumentos de trazado” e o segundo “comprende o amplo capítulo dos métodos gráficos convencionais e obviamente demostrables para a representación de calquera obxecto”¹.

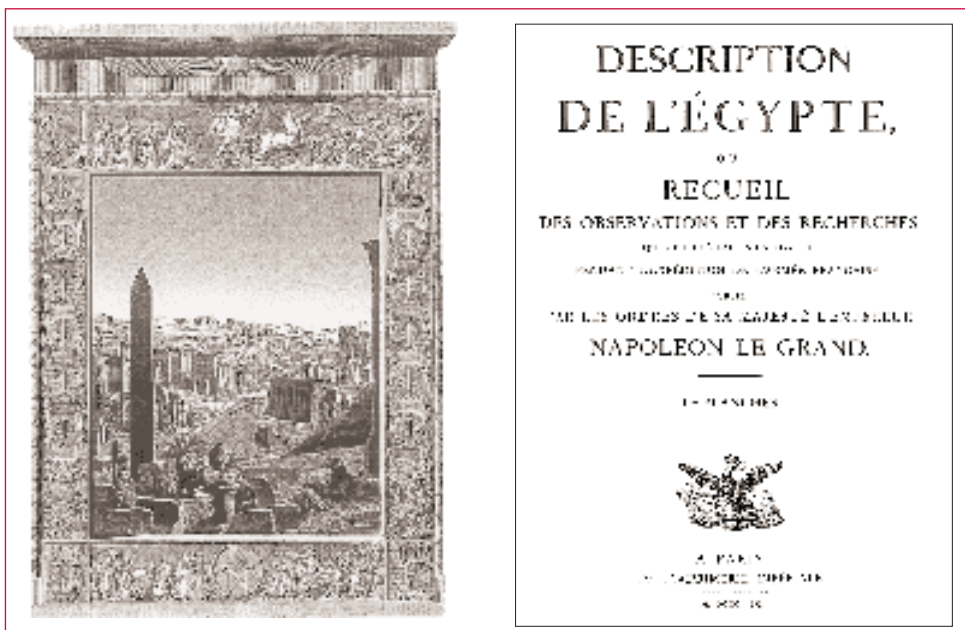
En relación co adxectivo ‘descriptiva’ que Gaspard Monge atribúe á súa xeometría, caben varias observacións. Recoñecendo que a súa decisión non é arbitraria, ha explicarse o seu sentido preciso no momento da súa formulación e as revisións críticas que se realizan ata hoxe. No século XVIII, en particular, desenvóléronse certas ciencias —como a botánica, a zooloxía e a mineraloxía— como ‘ciencias descritivas’ que destacaban a importancia da descrición dos fenómenos, en oposición á meramente especulativa explicación destes. En todo caso, salientouse a importancia da descrición fiel dos fenómenos a diferenza da pretensión de coñecer-las súas causas últimas.

En consonancia con estas circunstancias, todo o século XIX estará caracterizado pola autoridade do positivismo científico que destaca a importancia de todo o que é certo, efectivo, verdadeiro, etc. É precisamente ese positivismo científico o que pedirá á representación gráfica que sexa

1 Luigi Vagnetti, *L'Architetto nella storia di occidente*, Cedam, Padua, 1980, pág. 442.



24. Festa da deusa Razón en París. Fragmento dun gravado tomado do cadro de Coessin de la Tolle realizado segundo os documentos da época.



25. Frontispicio e título da edición imperial da obra *Description de L'Égypte*. 1809.

tamén descritiva antes ca expresiva ou simbólica.

De acordo con todo isto, non resulta estraño que sexa *DESCRIPTION DE L'ÉGYPTE*² o título da 'edición imperial' da monumental obra (con máis de 3000 ilustracións) na que intervirá o propio Monge coa participación de profesores e alumnos da Escola politécnica (fig. 25). No texto desta obra recoñécese expresamente a fe no positivismo da descrición obxectiva: "As series de láminas representan obxectos existentes que poden observarse e describir de

maneira exacta e, por esta razón, pódense considerar elementos moi positivos para o estudo de Exipto"³ (fig. 26).

CIENCIA INMUTABLE E CLASICISMO INMUTABLE

Aínda que os revolucionarios franceses loitaron en contra das academias reais do Antigo réxime, o certo é que substituíron aquelas institucións por outras que seguiremos denominando academias e que, precisamente

² *Description de L'Égypte, ou recueil des observations et des recherches qui ont été faites en Égypte pendant l'expédition de l'armée française*, París, Imprimerie Impériale, 1809.

³ Recollemos e traducímo-la cita de: *Monuments of Egypt*, edición con introducción e notas de Ch. Coulston e M. Dewachter, Princenton, 1987, pág. 23.



26. Lámina da edición anterior.

no século XIX, exercerán o poder despótico do que aínda hoxe adxectivamos academicismo. É o despotismo 'napoleónico' da xeometría descritiva que impón no século pasado a súa concepción dunha educación racional e normativa a través das institucións de ensino do Estado.

L'Institut national (1795), que albergou as diferentes academias, acadou un gran prestixio que se lles recoñecía a tódolos membros que chegaron a formar parte da súa nómina. O propio Napoleón presentouse en 1797, propoñendo e resolvendo o problema consistente en atopar, só co compás, o centro dun círculo dado. Foi así designado membro do Instituto o 25 de

decembro de 1797. Ciencia, Academia e poder relacionábanse directamente nesta circunstancia. Podemos lembrar tamén a profunda amizade existente entre Monge e Napoleón, que se fortaleceu durante a campaña de Italia e que nunca se interrompeu ata a fin das súas vidas. Esta amizade foi sintetizada por Napoleón en Santa Helena, cando afirmaba que Monge "amábame como se ama a propia amante"⁴.

A xeometría descritiva en particular, e a ciencia en xeral, viñeron ocupar un posto similar ó que enchera o clasicismo academicista desde mediados do século XVII como símbolo de prestixio do exercicio do poder; sobre isto cómpre lembra-la orixe das academias como proxecto das monarquías absolutas que o patrocinaban (fig. 27). A vinculación coa idea estética de clasicismo inmutable xustificouse como a expresión simbólica dunha concepción tamén inmutable da propia monarquía.

As academias, como invención do absolutismo dos séculos XVII e XVIII, pretenden impoñer unha visión intemporal da monarquía que resistise calquera cambio histórico, unha concepción idéntica á idea que se tiña do propio clasicismo estético. Neste sentido, o termo clasicismo enténdese moitas veces como sinónimo da noción de exemplar. As connotacións de intemporalidade, orde e autoridade do absolutismo non se van acomodar con facilidade a todo o proxecto académico

4 "Ce forcené républicain, à ce qu'il croyait, avait pourtant une espèce de culte pour moi, c'était de l'adoration: il m'aimait comme on aime sa maîtresse", *Mémorial de Saint Hélène*, Imp. de Lebègue, 1823, pág. 204.



27. Alegoría do patrocinio Real das Academias. Gravado de Mathías de Yrala, 1739.

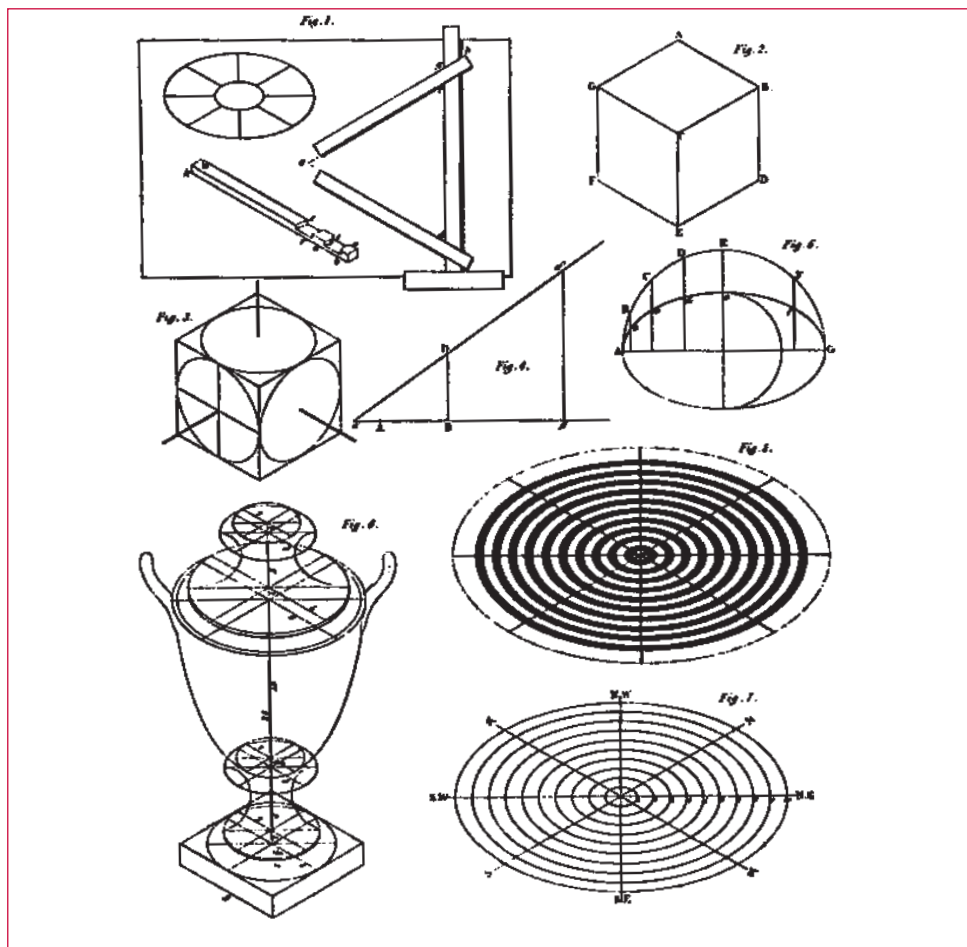
para consolidalo (fig. 28). Neste sentido 'ideolóxico' é no que nos podemos referir ó academicismo da xeometría descritiva.

ON ISOMETRICAL PERSPECTIVE, O MODELO ANGLOSAXON

Ó mesmo tempo que se formulou e estableceu en Francia o ensino da xeometría descritiva, en Gran Bretaña propúxose un sistema de debuxo técnico ó servizo da nova industria que estaba desvinculado das fortes implicacións ideolóxicas do modelo francés e



28. Emblema alegórico da inmutabilidade da ciencia.



29. Primeira figura da obra *Isometrical Perspective* de Farish, 1820.

que explica a diferenza do modelo anglosaxón que perdurou ata hoxe.

Desde sempre se recoñeceu que a influencia da xeometría descritiva francesa tivo menos importancia en Gran Bretaña, América e os países con influencia anglosaxona ca en países

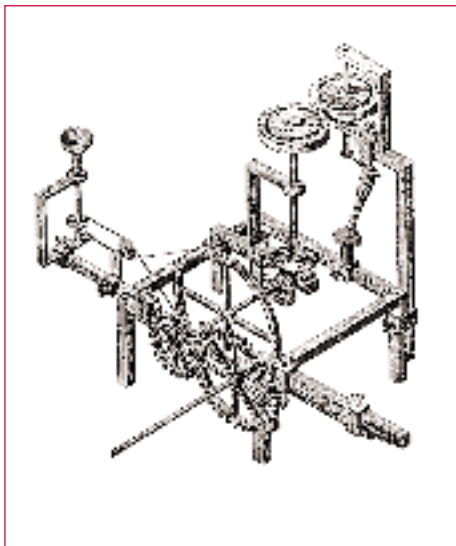
como Italia, Rusia ou España, onde o influxo cultural francés ten sido maior durante todo o século XIX.

O contraste entre as dúas tradicións repercutiu nos cambios producidos no ensino do debuxo técnico ó longo de todo este século. Mentres que

en xeracións anteriores a xeometría descritiva era omnipresente nun gran número de centros de ensino, pola contra, o ensino actual do debuxo técnico, coa tradición anglosaxona, é polo xeral máis práctico e os estudantes descoñecen moitas veces os axiomas mongianos.

Como exemplo e fundación da tradición gráfica non mongiana ha mencionarse a obra *On Isometrical Perspective*⁵ (fig. 29) do seu contemporáneo inglés, o reverendo William Farish (1759-1837), considerado como o iniciador do ensino da enxeñería na Universidade de Cambridge. Como primeiro presidente da Cambridge Philosophical Society realizou as 'lecturas' iniciais sobre enxeñería nas que utilizou unha especie de 'mecano' da súa invención. Segundo as súas propias palabras: "No desenvolvemento das lecturas que comuniquéi na universidade de Cambridge, exhibín modelos de case tódalas máquinas que se usan nas manufacturas británicas". A continuación, no seu texto, fai unha descrición minuciosa deses modelos que, unha vez utilizados han desmontarse. "Estes modelos han de ser desmontados e as pezas utilizadas de novo de distinta forma, para a lectura do día seguinte. Como estas máquinas, construídas deste xeito para un uso temporal, sen ter unha existencia permanente, é preciso representalas coidadosamente nun papel co que os meus

axudantes saiban cómo as montar de novo" (fig. 30).



30. Segunda figura da obra de Farish mostrando o seu sistema de montaxe de pezas para ilustrar os mecanismos de transmisión.

A necesidade de representar os mecanismos nun debuxo técnico leva a Farish a desprezar como "insatisfactoria" a utilización de tres planos ortogonais para propoñer como alternativa mellor a súa "Isometrical Perspective": "O tipo de perspectiva que é tema deste artigo [...] Eu atópoa moito mellor adaptada para a exposición de maquinaria; polo tanto determinei adoptala e decidín investigar os seus principios e considerar cómo pode ser posta en práctica con máis facilidade".

⁵ William Farish, *On Isometrical Perspective*, Cambridge Philosophical Society Transactions, vol. I, páxs. 1-20, 1822.

Máis adiante, Farish dá as razóns do nome proposto: “Os principios desta perspectiva que, desde a circunstancia particular de mostra-las liñas nas tres principais direccións, coa mesma escala, denomíneina ‘Isométrica’”. As vantaxes da súa proposta quedan xustificadas así: “A correcta representación de obxectos pode facilitarse moito co uso desta perspectiva, incluso nas mans de persoas que teñen poucos coñecementos da arte do debuxo; e a información dada por semellantes debuxos está moito mellor definida e precisa cá obtida polos métodos usuais e apropiados para dirixi-la execución dun traballador” (fig. 31).

O pragmatismo industrial, que se pode recoñecer nas palabras da proposta de Farish, diferenciaba a especulación teórica da xeometría das necesi-

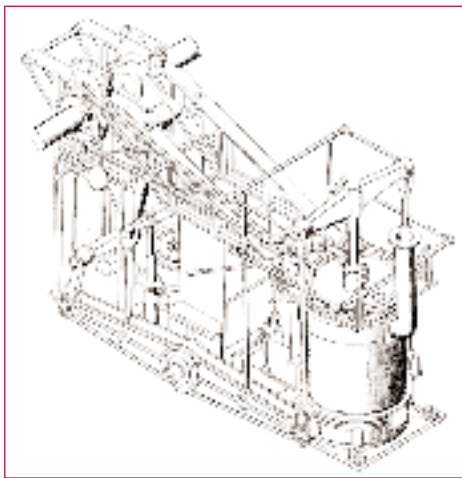
dades e limitacións dos operarios que traballaban na industria. Mantíñase unha posición distinta da actitude académica que defendía a xeometría descritiva francesa.

É evidente que as oscilacións no planeamento do debuxo técnico van desde a súa vinculación coa produción industrial, que lle esixe unha función exclusivamente instrumental, tal como a concibía Farish, e, no outro extremo, a súa relación científica coa xeometría descritiva dependente do pensamento matemático.

O predominio académico dos matemáticos nesta polémica é, precisamente, a característica de todo o século XIX, no que exercen a súa autoridade e poder desde as institucións académicas, fortalecendo o que se pretende como unha “ciencia da representación” con ambicións de universalidade.

A razoable proposta de Farish para un debuxo ó servicio da produción industrial —a perspectiva isométrica— será arrebatada pola ‘autoridade’ científica dos matemáticos, desvirtuando a súa acta de fundación, e nas súas mans vaise converter na formulación da axonometría matemática que terminaría incluíndose como un máis dos sistemas de representación da xeometría descritiva de tradición francesa.

Pódese cualificar como hipertrofia matemática o desenvolvemento teórico posterior da axonometría, que perderá así a súa relación cunhas orixenas que se propoñía como un sistema



31. Perspectiva isométrica de máquina de vapor. Tomado de T. Tredgolf, *The Steam Engine*, Londres, 1838.

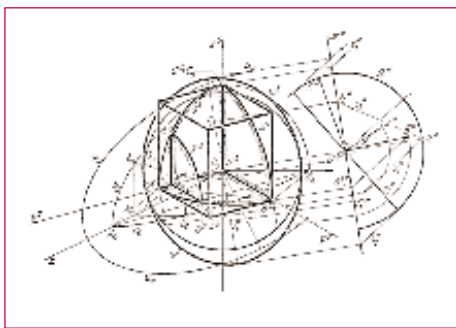
gráfico para a industria que fose comprensible por calquera obreiro.

Un breve apuntamento histórico confirma a idea de que a axonometría, tal e como se recolle en moitos manuais de xeometría, é un froito da especulación matemática que se realiza no século XIX. Despois de que en 1820 William Farish formulara a súa perspectiva isométrica para o debuxo de elementos de máquinas, a súa proposta chamou a atención dalgúns interesados na matemática aplicada. Así a recolleu O. G. Gregory no seu *Mathematics for practical men* de 1825; tamén se incluíu por primeira vez nun texto de xeometría descritiva francés, no *Cours de géométrie descriptive* (1843) de Olivier (1793-1853) como “proxección isométrica”. Cómpre advertir nesta obra o significativo cambio da denominación “perspectiva isométrica” pola de “proxección isométrica”: primábase o sistema matemático sobre o tipo de debuxo. No mesmo sentido hai que sinala-la peculiar advertencia do autor no seu texto: “En Inglaterra non se estudia, en absoluto, a xeometría descritiva como ciencia, nin se ensina máis ca nun pequeno número de escolas, e mesmo así non se ensina máis có elemental. É unha ciencia ignorada pola maior parte dos enxeñeiros e mal coñecida polos que a utilizan porque, para eles, non é nada máis que a arte das proxeccións”.

Está claro que o poderoso concepto matemático de proxección prevalecía sobre calquera tipo de consideración gráfica. Máis tarde, suxeridos polo termo *isometric* que propuxera Farish,

aparecen os nomes *monodimetrisch* e *anisometrisch*, acuñados por Weisbach (1806-1871), que se serve de fórmulas da trigonometría esférica para desenvolver-la súa idea de que “a xeometría descritiva está estreitamente unida á xeometría analítica”.

Así mesmo, a palabra axonometría aparece por primeira vez no ano 1852 nunha obra de C. Th. e M. H. Meyer (*Lehrbuch der axonometrischen projektionslehre*). En 1856, Schlömilch demostra o teorema fundamental da axonometría ortogonal que leva o seu nome. Canto á axonometría oblicua, K. Pohlke descubriu en 1853 o seu famoso e fundamental teorema que xustifica a libre elección de ternas de eixes; esta será outra das grandes contribucións matemáticas ó tema (fig. 32).



32. Teorema de Pohlke. Tomado de Hohenberg, *op. cit.*

En relación coa axonometría, tamén é notable a obra do matemático español Eduardo Torroja (1847-1918), recoñecida internacionalmente: *Axonometría o perspectiva axonométrica. Sistema general de representación que comprende, como casos particulares, la*

perspectiva caballera militar, la proyeccion isográfica y otros varios (Madrid, 1879).

PERSPECTIVA CABALEIRA E SISTEMA AXONOMETRICO

Aínda que o termo axonometría, como levamos visto, é un neoloxismo fixado no século XIX, as representacións realizadas coas súas mesmas características xeométricas atópanse nas artes figurativas durante tódalas épocas da arte, tanto occidental coma oriental. Posiblemente a denominación máis axeitada para referir este tipo de imaxes sería utiliza-lo nome de 'perspectivas paralelas', xa que o termo axonometría ten as connotacións do academicismo matemático do século XIX (fig. 33).

Estes antecedentes do que máis tarde se chamaría axonometría pódense remontar ata varios séculos atrás, con episodios tan importantes como o da sistematización da perspectiva militar cabaleira por parte dos enxeñeiros militares dos séculos XVI e XVII. Só hai ben pouco, e en gran parte gracias ás revisións históricas máis rigorosas, volveron libera-los métodos de trazado das perspectivas paralelas dunha complexidade innecesaria, como un lastre excesivo dunha gran parte das especulacións matemáticas da axonometría que se formularon a mediados do século XIX.

A sensatez da proposta de Farish xa lle fixera aduci-las razóns de por qué non facía demostración matemática



33. Perspectiva paralela de entaboamento corintio. S. XVI. Co. part.

ningunha do método proposto por el; afirmaba que para os propios matemáticos as súas demostracións serían superficiais e para outro tipo de lectores —os operarios— habían ser inútiles xa que non se comprenderían e non eran imprescindibles para debuxar segundo a súa proposta.

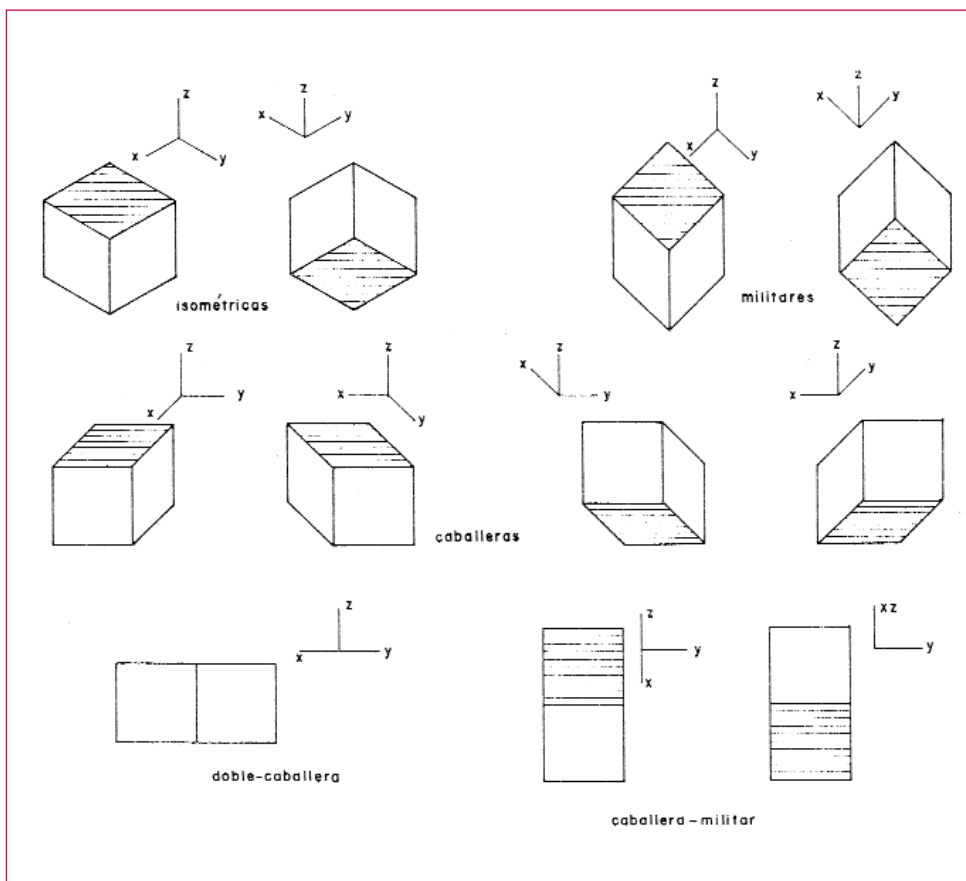
A historia da representación dálle a razón á posición deste autor, do mesmo xeito que a situación actual confirma a tendencia a excluí-los complicados teoremas matemáticos da axonometría, como o teorema de Schlömilch (1856), que non teñen aplicación na práctica profesional do debuxo. Neste momento vivímo-la

perda do excesivo poder que leva exercido o pensamento matemático na ciencia xeométrica da representación.

No debuxo técnico, na actualidade, o problema da axonometría límitase, máis que a problemas matemáticos, a estrictas cuestións de convencionalidade: da terna de referencia, en canto a escalas, dirección, orientación, etc. Así

mesmo, recuperouse a súa función perspectiva: a 'visualización' de pezas que complementa a dificultade da 'lectura diédrica' (fig. 34).

As propostas pedagóxicas actuais pretenden e propoñen, precisamente, utiliza-las perspectivas axonométricas para 'visualizar' temas definidos en dobre proxección. Con esta



34. Ternas axonométricas máis usuais no debuxo técnico. Tomado de Sánchez Gallego, *Geometría descriptiva*, Barcelona, 1993.

formulación estanse valorando os debuxos axonométricos realizados a 'man alzada' que conseguen expresar correctamente os obxectos.

A PERSPECTIVA COMO FORMA SIMBÓLICA

Neste punto queremos lembrar que *La perspectiva como forma simbólica* é o título dunha coñecida obra de Erwin Panofsky, na que presenta a tese de que a perspectiva xeométrica do renacemento non ten unha validez universal senón que é a forma simbólica de expresión dunhas circunstancias históricas particulares. O ton do texto de Panofsky no referente á xeometría da representación non ten nada que ver co modo en que a mesma cuestión fora tratada polos matemáticos do século anterior e que se manifestaba nos textos de xeometría descritiva.

A obra de Panofsky representa a contribución máis innovadora deste século no tocante á teoría da ciencia da representación e está en perfecta sintonía con algúns fenómenos culturais producidos desde principios de século. O cambio de concepción na representación da espacialidade da arte contemporánea e o carácter emblemático e revolucionario dalgúns sistemas, pode quedar ilustrado co Manifesto da axonometría de Theo van Doesburg (1883-1931), un punto de vista que sería impensable atopalo nun texto de xeometría descritiva de tradición matemática: "Actualmente xa comeza a mani-

festarse o inicio dunha arquitectura pensada de modo espacial-funcional, que se debuxa polo método axonométrico. Este modo de representación permite a lectura simultánea de tódalas partes da casa nas súas proporcións correctas, mesmo desde arriba a abaixo, é dicir, sen puntos de fuga perspectivados. Na representación bidimensional, o edificio, en cambio, é percibido ó momento e dará paso a un sistema de lectura sinóptico no que as medidas e as estruturas necesarias poidan extraerse con facilidade. Por suposto, o proxecto enteiro deberá elaborarse tamén de forma axonométrica desde o fundamento ata a cuberta"⁶.

En efecto, as relacións entre o debuxo técnico e as grandes transformacións culturais das vangardas deste século non tiveron eco ningún ou resposta nos tratados académicos de xeometría descritiva; as achegas máis anovadoras viñeron das mans dos historiadores ou do mundo da estética en xeral. Nos últimos tempos, no propio seo dos especialistas, a conciencia dunha necesidade de revisión da xeometría descritiva levou a propoñer innovacións, aínda que quedan limitadas a un carácter exclusivamente 'técnico' que non chega a entrar en consideracións similares ás que puido propoñer Van Doesburg. Pódese falar do intento de renovar e poñer ó día unha disciplina excesivamente ancorada no seu propio pasado.

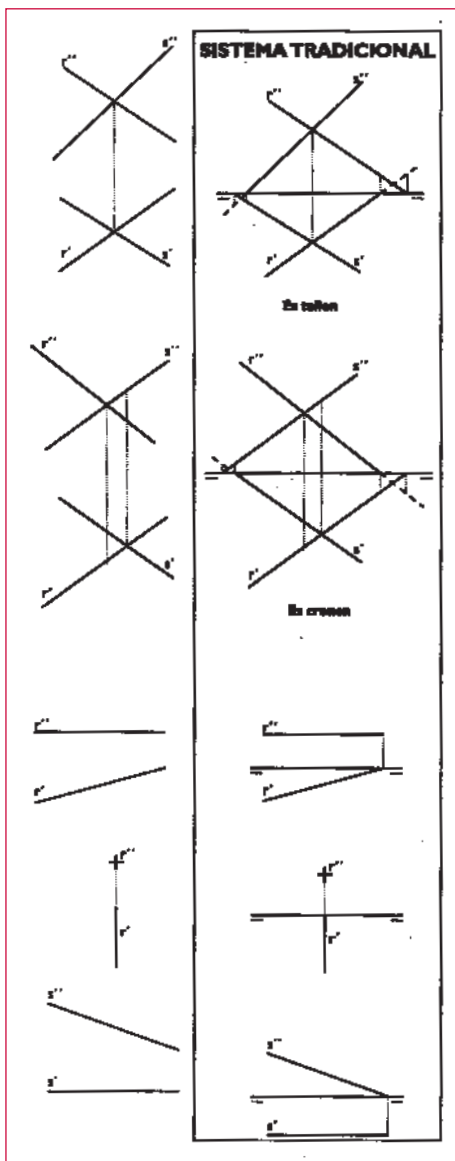
6 Theo van Doesburg, *Het Bovwbedrijf*, en "De Stijl", VI (1919), núm. 15, páxs. 305-308.

A LIÑA DE TERRA. ODI ET AMO

A crítica á tradición matemática e a volta ós métodos máis intuitivos do debuxo fainos asistir nestes días ó fenómeno de que, desde a xeometría descriptiva tradicional, se propoña unha renovación e posta ó día consonte cos tempo actuais. Como mostra desta posta ó día, proclámase a formulación do que moitos deron en chamar 'diédrico directo', que ten como estandarte propangandístico e máis rechamante a eliminación da liña de terra como referencia do todopoderoso e secular diedro mongiano.

Este fenómeno apareceu nalgúns manuais escolares que chegan a comparar en columnas paralelas un 'antes' e un 'agora' no sistema diédrico (fig. 35). O primeiro preséntase segundo o sistema 'clásico', acorde coa formulación mongiana; o segundo, conforme ó diédrico 'moderno'. Os deplorables exemplos que achegamos nestas páxinas non merecerían a máis mínima atención polo que propoñen, e si son merecentes dela polo que ignoran.

O rexeitamento da liña de terra quérese xustificar como unha posta ó día, a expresión do achegamento da xeometría descriptiva ó debuxo e o seu afastamento do universo matemático, máis abstracto. Interpretamos estas actitudes, en gran medida, por un carácter que tamén ten algo de ideolóxico, no sentido dunha modernización apresurada, ás veces só cosmética, que



35. Comparación entre o chamado 'método directo' e o 'sistema tradicional'. Manual de debuxo técnico de bacharelato, ed. Teide, 1997.

quere demostra-la capacidade de situarse na vangarda dos tempos para evita-la agonía.

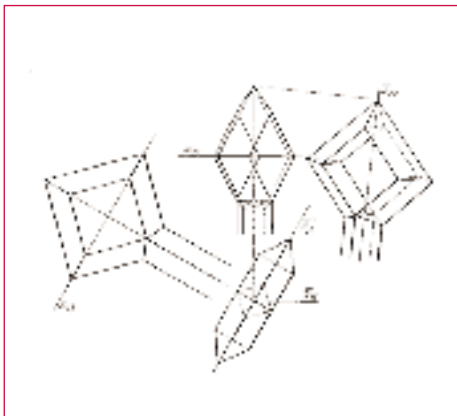
Algunhas posicións excesivamente dogmáticas e pouco razoables chegan a terxiversa-los propios datos da historia. Certos profesores de xeometría descritiva xustifican o radical abandono do uso da liña de terra e do diedro de referencia por consideralos elementos matemáticos abstractos que non ‘representan’ nada real.

O chamado sistema diédrico directo, que algúns —frivolamente ou con certa ironía— denominan ‘diédrico moderno’, proclama a evidencia de que se poden representar os obxectos ‘vistos frontalmente’ e ‘vistos desde arriba’ sen o auxilio dunhas proxeccións nos planos vertical e horizontal do diedro mongiano, que se manifesta coa presenza da liña de terra como recta intersección de ámbolos planos.

A orixe do que, máis axeitadamente, habería que chamar ‘método directo’ debe remontarse a 1908, coa proposta de Adam V. Millar na Universidade de Wisconsin. Publicada en colaboración con outros autores a partir do ano 1913, a proposta explícita de denominación como ‘método directo’ aparecerá por primeira vez no ano 1926 na obra de Gerge S. Hood, *Geometry of Engineering Drawing*.

A característica máis importante desta proposta consiste na supresión da rixida dependencia do diedro de referencia, que limita a representación ás proxeccións vertical e horizontal,

para pasar a basearse metodoloxicamente no cambio de plano ou, máis adecuadamente, na ‘vista’ máis idónea para cada cuestión (fig. 36).



36. Representación dunha peza a través das ‘vistas’ máis adecuadas. Hohenberg, *op. cit.*

Deste xeito, coa substitución das ‘proxeccións’ polas ‘vistas’, a representación, supostamente, sería máis intuitiva ó conseguir unhas imaxes moito máis relacionadas coa nosa experiencia visual do mundo cotián.

Deste fenómeno chegouse, lamentablemente, a facer unha caricatura. Así, ante as angustiosas preguntas dun profesor de secundaria que desexaba coñece-lo ‘segredo’ do método directo, un colega noso respondíalle cruelmente: “ó diédrico que coñeces de sempre bórraslle a liña de terra”.

Na nosa opinión, o abandono radical, ‘ideolóxico’, do uso da liña de terra pode dar resultados radicalmente opostos ós que supostamente se pretenden.

En relación con isto lembramos un curioso episodio da historia da xeometría descritiva. Cando o famoso J. de la Gournerie (1814-1883) deixou a cátedra de Xeometría descritiva da Escola politécnica, sucedeuno o capitán de artillería Victor Amedée Mannheim (1831-1906). No desenvolvemento das súas leccións observou que en moitas figuras de xeometría descritiva, non só era posible e lícito, tamén era útil prescindir da liña de terra e ter en conta só a dirección de correspondencia das dúas proxeccións; desta maneira os debuxos aumentaban a súa xeneralidade e non perdían exactitude.

Coa súa proposta, Mannheim conseguiu convencer a maioría dos matemáticos do bo da súa tese, xa que se adaptaba ás tradicións gráficas da maior parte dos tratados matemáticos que non utilizan a liña de terra para expoñer os seus razoamentos xeométricos. Dous anos máis tarde, a mesma idea de Mannheim foi formulada por F. Chomé en: *Suppression systématique du tracé de la ligne de terre en Géométrie descriptive* (1905).

Se ben naqueles momentos a supresión da liña de terra era aceptada polo pensamento matemático ó conseguir un maior grao de abstracción, para os debuxantes a proposta apartaba a representación da realidade material simbolizada por un diedro, que para Monge era o propio papel do debuxo que se pregaba arredor da liña de terra,

relacionando o espazo tridimensional coa súa representación plana. No texto inaugural da xeometría descritiva a vinculación do diedro co traballo dos debuxantes é clara para Monge:

La necesidad de hacer de modo que en los dibujos las dos proyecciones se hallen sobre el mismo papel, y que en las operaciones en grande estén sobre una misma superficie, ha determinado aun a los artistas a concebir que el plano vertical ha girado alrededor de su intersección con el plano horizontal, como charnela, para doblarse sobre el plano horizontal, y no formar con él sino un solo y mismo plano, y a construir sus proyecciones en este estado. Así la proyección vertical está siempre trazada absolutamente sobre el plano horizontal, y es menester siempre figurarse que se halla levantada y puesta en su lugar por medio de un cuarto de revolución alrededor de la intersección del plano horizontal con el plano vertical. Para esto es menester que esta intersección esté trazada de un modo muy patente sobre el dibujo⁷.

ARESTAS FRONTE A RECTAS

Sabemos que o termo aresta é unha denominación usual do bordo ou límite dunha das facetas dun obxecto; as arestas son sempre limitadas e teñen un tamaño definido polos seus extremos. A diferenza destas, unha recta é, xunto co punto e o plano, un dos entes xeométricos fundamentais que se poden precisar como 'nocións primitivas' e que non poden definirse segundo o método axiomático. Estas últimas

⁷ Gaspard Monge, *Geometría descriptiva. Lecciones dadas en las Escuelas Normales en el tercer año de la República*, Imprenta Real, Madrid, 1803, páx. 8.

son ilimitadas e determinan un punto no infinito que se denomina dirección.

Aínda que, de forma esquemática, pode dicirse que mentres os matemáticos adoitan referirse a maior parte das veces a rectas ilimitadas, consideradas como entes abstractos, os deseñadores representan nos seus debuxos arestas particulares de diferentes tamaños. Tendo en conta esta precisión conceptual, podemos dicir que utiliza-lo método directo para representa-lo 'alfabeto' xeométrico de punto, recta e plano dos matemáticos é unha perversión deste; a súa función non é representar abstraccións senón 'vistas' de obxectos identificados coa nosa experiencia sensible. O seu interese xustifícase polo abandono da aplicación exclusiva ós elementos abstractos da matemática e o seu interese para a representación de obxectos concretos con facetas ou caras, bordos ou arestas e esquinas.

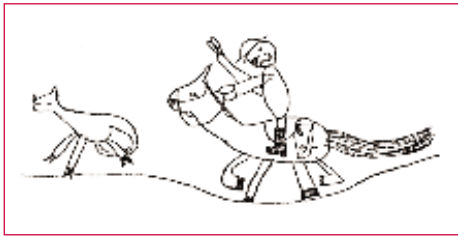
DEBUXO E INTUICIÓN. MATEMÁTICA E LÓXICA

No fondo do debate sobre o uso da liña de terra está, en primeiro lugar, o problema da diferenza que existe entre a matemática e o debuxo; isto implica, nos métodos de aprendizaxe, afronta-la diferenza entre o coñecemento racional, lóxico-deductivo, e o coñecemento intuitivo que se adquire a través da experiencia dos sentidos. En segundo lugar pódese sospeitar nas polémicas o enfrontamento entre unha teoría pura, desconectada de calquera

aplicación práctica concreta, contra unhas actividades profesionais máis pragmáticas que teñen as súas propias normas e sistemas.

A diferenza da matemática, refírese a miúdo o 'coñecemento visual' propio do debuxo como algo que non ha ser necesariamente dependente dunha fórmula teórica previa, converténdoo nunha simple aplicación dun precepto anterior; o debuxo pode ter unha total autonomía conceptual. O recoñecemento deste feito fai que a tendencia actual faga que o debuxo técnico reduza a súa dependencia dos teoremas matemáticos e se aproveite máis da experiencia visual e a intuición sensible en xeral.

No desenvolvemento natural do debuxo infantil, a aparición da liña de base ou liña de terra constitúe unha das expresións de conquista intuitiva da espacialidade mediante a representación do 'chan' no que se apoian os personaxes e os obxectos debuxados (fig. 37). Este elemento gráfico non é o froito dun razoamento abstracto, senón a consecuencia da experiencia visual co mundo físico; non é debedor da liña de terra do sistema diédrico de Monge.



37. Debuxo infantil cunha 'liña de base'. Tomado de C. Freinet, *Los métodos naturales*, Barcelona, 1970.

Pero non só está presente no debuxo infantil; en moitos períodos da historia da arte, o uso da liña de base é un recurso que utilizan sistematicamente os artistas e poucas veces se abandona (fig. 38). A súa exclusión, pola súa 'ideoloxía' mongiana, suporía un afastamento das referencias a un mundo real para radicalizarse nunha abstracción maior. Lograríase o efecto contrario do que se procura: querendo fuxir do lastre matemático caeríase nunha abstracción maior, distanciada do máis específico do debuxo.

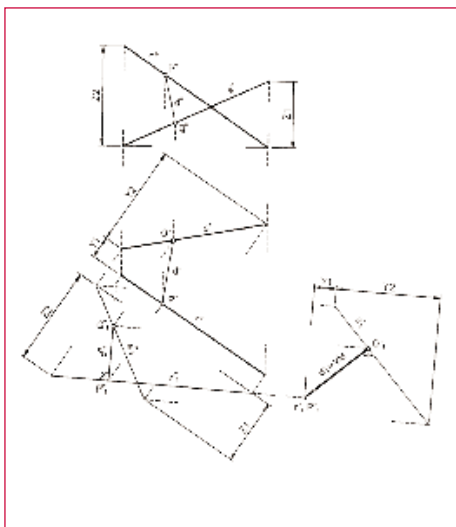


38. Esquema dunha pintura exipcia do Imperio Medio. Tomado de Michalowski, *Arte y civilización de Egipto*, Barcelona, 1969.

O 'diédrico moderno', 'sen liña de terra' non pode evitar unhas fortes implicacións que son tamén ideolóxicas: mesmo sen se declarar explicitamente, quérese repara-la deterioración sufrida polo academicismo xeométrico da tradición mongiana que non se deu adaptado ás transformacións de todo tipo que se produciron nos seus dous séculos de existencia. Abandona-la liña de terra non é só renegar do prepotente diedro de Monge e o seu abstracto discurso das 'trazas', é querer separarse do

lastre do academicismo que a xeometría descriptiva segue representando.

Nesta cuestión tense ás veces a impresión de presenciar, no ensino do diédrico directo, unha actuación cosmética que pretende cambialo todo para que nada cambie. É innegable que moitos problemas clásicos de sistema diédrico son moito máis abstractos, menos intuitivos e máis difíciles sen o auxilio do diedro de referencia (fig. 39).



39. Mínima distancia entre dúas rectas; problema resolto polo método directo. Tomado de Bertran, *Sistema diédrico directo*, San Sebastián, 1995.

Na realidade, a crise do ensino da xeometría descriptiva tradicional debería formular unhas alternativas moito máis radicais e menos superficiais có rexeitamento da liña de terra mongiana. Na informática gráfica pódense atopar as claves dunha alternativa obrigada.

PERSPECTIVA PICTÓRICA E SISTEMA CÓNICO

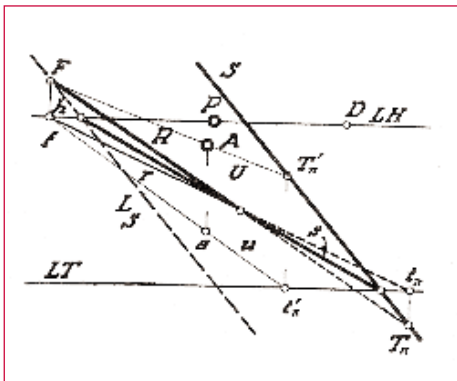
Nos manuais de xeometría descriptiva habituals impónse unha visión monolítica e uniformadora de diferentes 'sistemas' de representación que se presentan como variables dun único concepto abstracto e superior: o de proxección xeométrica que establece unha correspondencia biunívoca entre os elementos do espazo e as súas proxeccións sobre unha superficie. Este concepto xustifica os diferentes sistemas como casos particulares dunha teoría xeral que pode explicalo todo: proxeccións ortogonais, proxeccións axonométricas, proxeccións cónicas, etc.

Así, con argumentos proxectivos preséntase a perspectiva isométrica como un caso particular da axonometría ortogonal, a axonometría ortogonal como un caso particular do sistema axonométrico de proxección cilíndrica e a proxección cilíndrica como un caso particular da proxección central. Esta estruturación teórica dificulta e prexudica calquera planeamento que se afaste do razoamento lóxico-deductivo de carácter matemático.

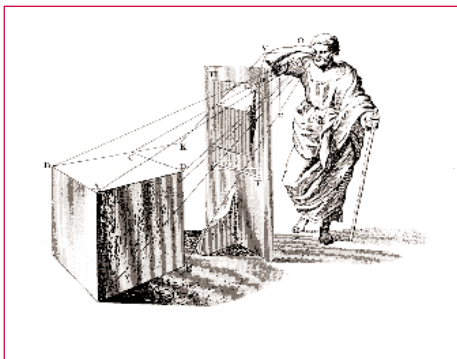
O 'sistema' máis danado con este tratamento é o sistema cónico (fig. 40) que, con este enfoque, se converte nunha abstracción radical da secular perspectiva pictórica formulada nos talleres artísticos do renacemento. Resulta evidente que, aínda que a lóxica xeométrica sexa a mesma e se mantén desde os momentos primeiros da perspectiva, as diferencias entre a for-

mulación matemática e a concepción artística son moi grandes (fig. 41).

Deste modo, os argumentos perceptivos, fundamentalmente visuais, que os artistas recollían nos tratados clásicos, quedan totalmente eliminados nos textos matemáticos: o 'punto de vista' que representa o ollo do artista



40. Sistema cónico: representación dun plano dado por unha recta e un punto. Tomado de Taibo, *Geometría descriptiva*, Madrid, 1943.



41.- O principio da perspectiva lineal. Tomado de Brook Taylor, *New Principles of Linear Perspective*, Londres, 1811.

queda substituído polo ‘centro de proxección’ que representa un punto abstracto do espacio. O ‘cadro’ onde se realiza a representación substitúese por un ‘plano de proxección’ e o cono visual que pretende fixa-los límites da capacidade perceptiva desaparece para poder representa-los elementos en calquera posición dun espacio abstracto infinito.

Neste contexto, malia a autoridade académica do pensamento matemático, este revélase impotente para dar algunha resposta ós problemas perceptivos ou de expresividade, así como a calquera tipo de consideración de tipo estético ou de funcionalidade comunicativa que quedan eliminados polo afán de destilar a quintaesencia matemática da perspectiva liberada da subxectividade de tódalas ‘impurezas’ de tipo estético.

Como dato histórico, sabemos que a definitiva ‘matematización’ da perspectiva artística, para convertela en ‘sistema cónico’, realizouse coa obra do matemático Fiedler (1832-1912) que definiu o sistema de proxección central

na súa tese de doutoramento presentada o ano 1859 na Universidade de Leipzig.

Só recentemente, coa automatización informática da realización de perspectivas, a aprendizaxe das técnicas xeométricas de trazado veulle cede-lo sitio ó discurso das imaxes fotográficas que utilizan a maior parte dos programas de CAD. Este é un discurso —o fotográfico— moito máis intuitivo, que está avalado pola nosa cultura visual.

Como consecuencia da informática, as perspectivas foron liberadas, tanto as axonométricas coma as cónicas, dunha carga teórica previa á realización de debuxos e que pasaba por alto os valores expresivos e as cuestións básicas, próximas á fotografía, como a selección de vista ou de punto de vista e encadramento.

A gran diferenza consiste en que as perspectivas realizadas con programas informáticos se abordan con criterios perceptivos que teñen como obxectivo final a comunicación visual das formas.



O CONCEPTO DE INTRAHISTORIA COMO ALTERNATIVA Á HISTORIOGRAFÍA TRADICIONAL

Mercedes Tasende
Western Michigan University

A xeración do 98 é unha xeración decididamente historicista. O interese dos autores do 98 pola historia é perceptible non só nos seus ensaios, senón tamén nas súas obras de ficción nas que, por baixo dos numerosos experimentos formais, se descobre unha tendencia a reduci-la realidade humana á súa condición histórica. No caso de Unamuno esta preocupación pola historia vai alén da simple análise ou a mera reflexión verbo dos problemas de España para sucar novos rumbos na historiografía tradicional. Como imos

ver de seguida, o concepto de 'intrahistoria', á parte do evidente valor estético que posúe, representa outrosí unha alternativa ó xeito corrente de concibilos estudos históricos que resulta estar moi en consonancia coa estética da modernidade¹ e, particularmente, con certas ideas de Nietzsche² e Baudelaire.

I

Desde o século XIX a historiografía tense visto atacada desde diferentes fronte ideolóxicas³, principalmente

1 Germán Gullón sinala a este respecto que *En torno al casticismo* "desempeña dentro de la historia de las letras españolas un papel relevante, entre otras cosas, porque prefigurará muchas de las actitudes dominantes del modernismo español" (72) e que a meirande achega do libro reside "en el intento de romper los moldes doctrinarios en que se movía la cultura española, en intentar abrir un diálogo" (78).

2 O grao de influencia de Nietzsche en Unamuno foi moi discutido. Como explica Gonzalo Sobejano, moitos críticos contemporáneos de Unamuno "le atribuyen dependencia respecto de Nietzsche o gran semejanza," chegando mesmo a consideralo como "una especie de Nietzsche vascongado", namentres entre os investigadores recentes son poucos os que o poñen en relación con aquel "dado que Unamuno mismo manifestó su antipatía hacia el filósofo alemán en más de una ocasión" (277). Entre estes destacamos a J. W. Butt, que, ó estudialo concepto da intrahistoria, non parece recoñece-la débeda de Unamuno con Nietzsche; sostén pola contra que o citado concepto se inspira en certas teorías sociolóxicas que estaban de moda en España daquela e, máis concretamente, nas ideas de Steinthal e Lazarus. Carlos Serrano, pola súa banda, atopa as raíces das ideas expresadas en *En torno al casticismo* en Herder e Rousseau. Sobejano, con todo, cre que a influencia de Nietzsche en Unamuno é perceptible ó longo da súa carreira literaria e, de feito, "el eco de Nietzsche no se extingue nunca en la obra de Unamuno de una manera absoluta" (287). Sinala unha serie de coincidencias presentes nas obras de ámbolos autores, como o ideal sobrehumano, a idea do superhome e o "apetito de eternidad" que os dous experimentan, ata cando Unamuno di rexeita-la volta eterna de Nietzsche.

3 Como ben sinala Lionel Gossman, aínda que o ataque sistemático á historia por parte dos intelectuais non comeza ata o século XIX, xa no século XVIII Voltaire, Hugh Blair, Jean Jacques Garnier, Diderot, Schiller e outros

pola indefinición que parece caracterizar unha disciplina que oscila entre o desexo de adquirir un lugar nas ciencias e a necesidade de recorrer a métodos artísticos propios da ficción narrativa (White, *Tropics*, 27-31). Os intentos feitos por algúns historiadores co obxecto de defende-lo seu labor, xunta o carácter conservador da dita disciplina⁴ e a resistencia por parte dos historiadores á autoanálise, non fixeron máis que empeora-la situación. Como resultado, xurdiu un certo resentimento polos historiadores, principalmente porque reclaman tanto os privilexios do artista como do científico pero, como ben sinala Hayden White, non queren aterse ás normas que rexen a actividade dun nin doutro (*Tropics*, 28). Por outra parte, este sentimento de hostilidade cara ós historiadores, tan xeneralizado entre os escritores e outros intelectuais modernos, deu pé a un interesante debate sobre a validez da investigación histórica e a natureza epistemolóxica das explicacións. White

afirma que as pretensións artísticas do historiador resultan patéticas, e ata ridículas, cando consideramos que unha das características distintivas da literatura contemporánea é examinar eses estratos da experiencia humana que constitúen o obxecto de interese da arte moderna, labor que resulta imposible sen aniquilar primeiro a conciencia histórica.

Un dos primeiros intelectuais que se atreveu a desafía-lo labor levado a cabo polos historiadores foi Nietzsche; o seu interese pola historia faise manifesto na maioría dos seus escritos filosóficos⁵. Nun ensaio de 1874 titulado “Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben”⁶, Nietzsche rexeita de cheo as categorías de análise histórica utilizadas no século XIX e presenta varias obxeccións á maneira tradicional de concibi-la historia. En primeiro lugar, fronte ós historiadores tradicionais, empeñados en atopar no pasado os modelos de comportamento

cuestionan a validez dos estudos históricos tradicionais (10-23). Cremos, sen embargo, que as ideas de Nietzsche sobre a historia arrincan directamente de Schopenhauer, quen critica as historias ‘constructivas’ que están guiadas polo optimismo e que adoitan ser produto dun Estado cunha constitución ben regulada. O citado filósofo considera así mesmo que a historia se achega en moitos aspectos á ficción, que o estudo da historia é imprescindible para atende-lo presente e que a vida do individuo debe ter prioridade sobre as glorias do pasado. Por fin, Schopenhauer afirma que a verdadeira filosofía da historia debe concentrarse non nos cambios históricos constantes, senón na esencia que permanece inmutable ós ditos cambios (439-46). A influencia de Schopenhauer en Nietzsche é evidente sobre todo nas súas primeiras obras. Posteriormente, como sinala Frederick Copleston, Nietzsche rexeitará o pesimismo, a resignación e a actitude negativa de Schopenhauer cara á vida.

4 Gossman afirma que non houbo grandes avances na maneira de escribir do historiador, especialmente se se teñen en conta os cambios dramáticos experimentados pola literatura do noso século (36).

5 Para White, a maioría dos escritos filosóficos de Nietzsche baséanse na consideración de problemas históricos e a maioría deles poderían mesmo considerarse históricos nos métodos utilizados. As obras de Nietzsche conteñen numerosas referencias ó pensamento histórico tradicional e suxestións para o estudo productivo da historia (*Metahistory*, 331).

6 As citas que se fan neste traballo proveñen dunha traducción inglesa do dito ensaio de Nietzsche titulada *The Use and Abuse of History*.



Friedrich Nietzsche.

para o presente e a clave do futuro, Nietzsche sostén que o ser humano non pode acha-la clave para entende-lo presente no pasado e tampouco non pode aprender nada deste. A proba é que segue repetindo, e aínda superando, os erros dos seus antepasados. En segundo lugar, fronte ó desexo dos historiadores de descubrir e revelar 'a verdade' do pasado, Nietzsche suxire que hai tantas verdades acerca do pasado coma perspectivas individuais del e que este degoxo que teñen os historiadores de atoparen 'a verdade' é, como

afirma White, simplemente outro vestixio da necesidade cristiá de crer nun Deus verdadeiro⁷, ou na parte contraria, a ciencia positivista, que teima en depender dun conxunto de leis consideradas inmutables (White, *Metahistory*, 332). En terceiro lugar, Nietzsche desafia as pretensións de obxectividade que sosteñen tradicionalmente os historiadores ó presentárenno-la súa versión da historia como unha especie de verdade inamovible. Segundo Nietzsche, ningún historiador pode facer unha interpretación imparcial da historia xa que se achega a ela desde unha perspectiva persoal (*Use and Abuse*, 37-38); o feito de que o historiador estea involucrado no proceso de 'crear' a historia empécelle ter unha visión obxectiva dos feitos, co cal quedan desvirtuadas as pretensións científicas de todos aqueles historiadores que teiman en considera-la súa disciplina coma unha ciencia.

Nietzsche mantén así mesmo que non existe diferenza ningunha entre a historia e a ficción⁸. Ambas, reitera o filósofo, son o produto de perspectivas individuais e ambas utilizan os mesmos recursos. Tanto é así que a miúdo non existe distinción posible entre un pasado 'monumental' presentado polo historiador e unha narración mítica (*Use and Abuse*, 15). Por último,

7 A crítica dos valores absolutos do cristianismo está presente xa en *The Birth of Tragedy*, obra publicada tres anos antes cō ensaio sobre a historia ó que nos vimos referindo (10-11). White considera que as ideas expostas por Nietzsche en *The Use and Abuse of History* son unha extensión das reflexións que o filósofo fai sobre a traxedia na obra de 1871 (*Metahistory*, 333).

8 Esta postura foi amplamente estudiaa no noso século, entre outros por R. G. Collingwood en *The Idea of History*, e Barthes, quen en "Le discours de l'histoire" ispe o texto histórico ata reducilo á súa esencia lingüística.

Nietzsche considera os historiadores como unha raza de eunucos dedicados a protexeren e vixiaren o harén histórico do mundo, a asegurárense de que non escape ninguén nin nada, agás outras historias (*Use and Abuse*, 30-33).

Unamuno coincide con Nietzsche nesta actitude condenatoria do quefacer dos historiadores⁹. Ó examina-los conceptos de ‘casticismo’ e ‘tradición’ nos ensaios incluídos en *En torno al casticismo* (1902)¹⁰, o autor destaca un grupo de defensores da tradición, “los dedicados a ciertos estudios llamados históricos”, que dalgún xeito semellan se-los maiores responsables da propagación de falsos casticismos. Segundo Unamuno, estes profesionais da historia pasan a vida “recolectando papeles, resucitando cosas muertas..., haciendo bibliografías y catálogos, y hasta catálogos de catálogos”. Por iso os compara con desenterradores de cadáveres e con entomólogos que se dedican a



Cuberta da primeira edición de *En torno al casticismo*.

9 O labor de erudición e os métodos utilizados por todos estes tradicionalistas son parodiados por Unamuno moi atinadamente nos “Apuntes para un tratado de cocotología”, incluídos en *Amor y pedagogía* (179-97). A parodia unamuniana continúa anos despois, cando un dos personaxes de *Niebla*, Antolín S. Paparrigópulos, se ergue en voceiro desta lección de tradicionalistas. Dísenos que este novo erudito “había de dar a la patria días de gloria dilucidando sus más ignoradas glorias”, que pensa “en castellano neto” e que está sumamente orgulloso desta “España de esplendente cielo y sano Valdepeñas enyesado”. Paparrigópulos aspira a “resucitar a los ojos de sus compatriotas nuestro pasado — es decir, el presente de sus bisabuelos”. Por iso se dedica a buscar e rebuscar “en todo género de viejas memorias para levantar sobre incommovibles sillares el edificio de su erudita ciencia histórica”. Paparrigópulos súmase deste xeito a “la abnegada legión de los pincha-ranas, caza-vocablos, barrunta-flechas y cuenta-gotas de toda laya” que tanto progreso achegaron ás ciencias. A “perspicacia, la maravillosa intuición histórica y la penetración crítica” de Paparrigópulos son perceptibles sobre todo “en trabajos de índole al parecer insignificante”, merecendo mención especial unha obra onde se estudia unha serie de autores “que no figuran en las historias literarias corrientes o figuran sólo en rápida mención por la supuesta insignificancia de sus obras” e outra obra sobre “aquellos cuyas obras se han perdido sin que nos quede más que la mención de sus nombres y a lo sumo de los títulos de las que escribieron” (233-36). O personaxe de Paparrigópulos non é un caso illado na literatura; de feito, como sinala White, moitos escritores europeos da modernidade expresan a súa hostilidade pola historia incluíndo personaxes nas súas obras que son historiadores (*Tropics*, 31).

10 Estes ensaios foron publicados previamente en *La España Moderna*, entre febreiro e xuño de 1895.

“recoger y encasillar insectos muertos, clavándoles un alfiler por el coselete para ordenarlos en una caja de entomología, con su rotulito encima” e considera o seu labor, á parte de morbosos, practicamente inútil. O autor condena toda esta falanxe de tradicionalistas que, atordados polo ruído presente, “se recrean en ecos y retintines de sonidos muertos” producidos por “bullangueros” como Prim, e insisten en revivir un pasado morto para procurar nel o castizo, incapaces de comprender que a tradición verdadeira, a eterna, “descansa en el presente de la Humanidad” (61-62).

Ademais da teima de indagar nas cinsas e de todo este inútil labor clasificador que levan a cabo, estes individuos só prestan atención ó ruído que se produce na superficie e ós “bullangueros” causantes dese ruído, permanecendo completamente alleos “al rumor de los silenciosos” e a “la voz de hombres de carne y hueso, de hombres vivos” (63). Esta superficie, que tanto lles interesa a cronistas oficiais e xornalistas e que atopamos enterrada “en libros y papeles y monumentos y piedras” é, segundo Unamuno, a “tradición mentira” xa que se trata, ó cabo, dunha capa superficial onde transcorre “el ruido de la Historia” e onde actúan os que “meten bulla” (59). Por último, Unamuno condena as pretensións destes profesionais da historia de faceren unha apoloxía do pasado e de daren explicacións que xustifiquen as vergoñas nacionais, para así libera-lo país da

responsabilidade dos crimes cometidos:

Apena leer trabajos de Historia en que se llama glorias a nuestras mayores vergüenzas, a las *glorias* de que purgamos; en que se hace jactancia de nuestros pecados pasados; en que se trata de disculpar nuestras atrocidades, innegables, con las de otros. Mientras no sea la Historia una confesión de un examen de conciencia, no servirá para despojarnos del pueblo viejo, y no habrá salvación para nosotros. (65)

II

Se ben estes dous autores se opoñen ó modo tradicional de concibi-lo pasado histórico, isto non quere dicir, nin moito menos, que defendan unha completa disolución da historia. Pola contra, ambos parecen recoñece-la necesidade de estudia-la historia, aínda que, iso si, desde unha nova perspectiva que non sexa contraproducente para a vida do home.

Nietzsche é consciente de que os seus contemporáneos se atopan afectados por unha febre histórica maligna, causada en parte polo exceso de historia a que foron sometidos. Ó longo do seu ensaio insiste unha e outra vez en que a historia non debe chegar ó extremo de degrada-la vida do individuo mostrándolle un pasado grandioso e irrepetible que se atopa en claro contraste co caos presente que o arrodea. A historia, pola contra, debe ser construtiva para o home, debe servir para a vida presente sen a aniquilar nin degradar e sen pecha-las portas do futuro ás ilusións do individuo.

Paradoxalmente, Nietzsche considera que o único remedio para curar esta febre histórica maligna que sofren os seus contemporáneos é a historia mesma¹¹. El é que, como sinala Paul de Man, Nietzsche non pode simplemente supera-la historia no nome da vida nin esquece-lo pasado no nome da modernidade, xa que ambos están unidos por unha cadea temporal e un destino común. Ó non poder escapar da historia, Nietzsche vese obrigado a combinala historia e a modernidade nun paradoxo insoluble no que, por unha parte, a duración e a renovación da historia pasan a depender da modernidade e, pola outra, a modernidade pasa a formar parte dun proceso histórico regresivo (145-51).

Por iso Nietzsche distingue dúas novas categorías de estudo que el chama “the unhistorical” e “the super-historical” e que, na súa opinión, constitúen antídotos perfectos para aliviar a carga que a historia impón nas nosas vidas:

By the word “unhistorical” I mean the power of art, of *forgetting* and of drawing a limited horizon around oneself. I call the power “super-historical” which turns the eyes from the process of becoming to that which gives existence an eternal and stable character—to art and religion. (*Use and Abuse*, 69).

O que Nietzsche suxire, en definitiva, é un achegamento estético ó estudo do pasado que, en teoría, logrará

dar certa transcendencia á historia e á vida humana en xeral. Como apunta White, para Nietzsche, a ciencia, a relixión e, en xeral, todo o quefacer humano, teñen unha orixe estética e responden á necesidade que ten o individuo de fuxir dunha realidade absurda para refuxiarse nun soño, como que nos brinda a relixión, ou para tratar de impor orde na esfera do coñecemento (*Metahistory*, 332). Por iso Nietzsche ve a necesidade de



11 A historia, segundo Nietzsche, é necesaria para o home por tres razóns: primeiro, en relación coa súa acción e a súa loita; segundo, co seu conservadorismo e reverencia e, terceiro, co seu sufrimento e o seu desexo de liberación. Estas tres relacións responden a tres tipos de historia: a monumental, a anticuaria e a crítica (*Use and Abuse*, 12).

devolve-lo pensamento histórico á esfera do poético. De aí que se opoña non só ó concepto que teñen os historiadores do pasado, senón tamén á noción de tempo lineal que acostuma predominar nos estudos históricos, a cal, segundo el, é parte da doutrina burguesa do progreso. Nietzsche propón en cambio unha concepción atemporal da historia baseada nun movemento de recorrencia eterna no que pasado e presente se unen nunha soa dimensión temporal. Só se a historia é concibida como obra de arte pode chegar a adquirir transcendencia para o ser humano, porque só a arte pode ofrecer algún sentido á vida humana. Pero non se pode tratar dunha arte realista que sexa mera imitación da natureza, senón unha arte que teña un propósito metafísico. White indica que Nietzsche semella ter *in mente* un tipo de traxedia desprovista de implicacións morais como a que defende en *The Birth of Tragedy (Metahistory, 340, 373)*. Segundo o filósofo, a traxedia establece unha dinámica entre o caos da nada e a ansia de crear, unha dialéctica entre dúas forzas: unha que ve o eternamente belo no transitorio e outra que ve o eternamente transitorio no belo. Por esta razón, cando reflexiona acerca da historia, sempre está a baralla-la posibilidade de convertela en arte, nun proceso estético, creativo e atemporal, nun soño paralelo ó que ofrece a relixión. Por iso mesmo avoga por unha concepción metafórica da historia que libere o ser humano da obriga de ter que atopar un significado definitivo nela.

En *En torno al casticismo*, Unamuno, o mesmo ca Nietzsche, considera que o estudio da historia é imprescindible, aínda que só sexa pola necesidade que ten todo pobo de facer un exame de conciencia para que a alma se purifique do seu pasado: “Mientras no sea la historia una confesión de un examen de conciencia, no servirá para despojarnos del pueblo viejo, y no habrá salvación para nosotros” (65). Suxire ademais que o estudio da historia pasada só está xustificando cando ten utilidade para o individuo, é dicir, en canto nos leva a “la revelación del presente” (63). Segundo Unamuno, a historia debe concibirse como unha creación artística, no que outra volta coincide con Nietzsche. De feito, ó aludir á inutilidade dos estudos históricos tradicionais, sinala que “los mejores libros de historia son aquéllos en que vive el presente” (62) e por iso se tira máis partido dos libros de viaxes ca dos de historia. Afirma tamén que son máis fondos “los historiadores artistas o filósofos que los pragmáticos” (63) e que as obras de ficción nos revelan mellor un século cás obras de historia pois que representan “la transformación de esta rama del conocimiento en sentido de vida y alma” (63).

Dun xeito semellante a Nietzsche, Unamuno propoñerá en *En torno al casticismo* novas alternativas ó estudio da historia. Compara a historia cun mar onde rodan seguido as ondas pola superficie, e considera que esta tona da historia na que ocorren os

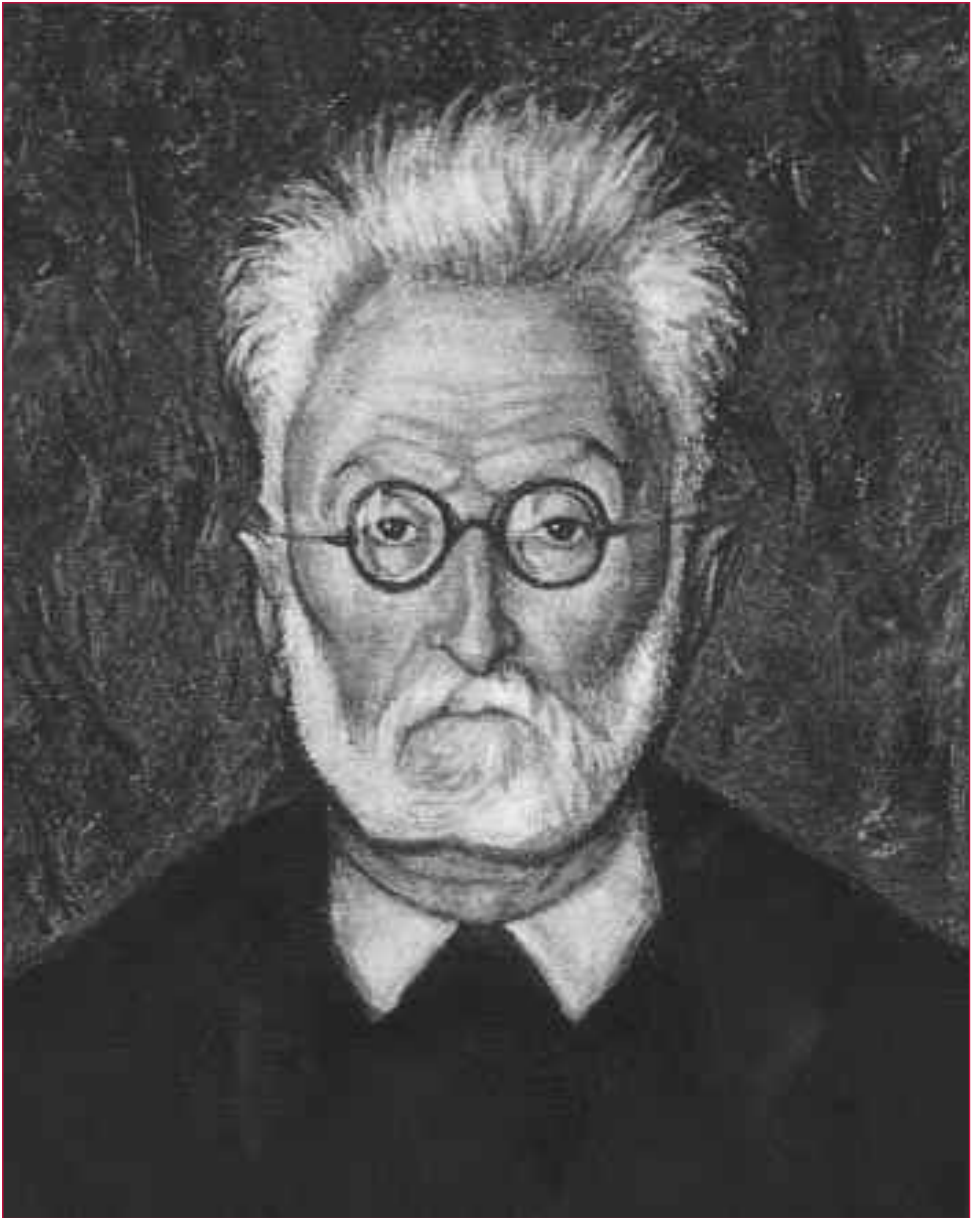
acontecementos históricos memorables e na cal interveñen os grandes protagonistas como Prim, e que tanto lles interesa a cronistas e xornalistas, é a “tradición mentira”. No fondo do mar, sen embargo, é onde se atopa a verdadeira Historia porque é alí onde transcorre “la vida silenciosa de los millones de hombres sin historia” que viven alleos ó ruído. Estes millóns de homes son en realidade os depositarios da tradición eterna, os que constitúen o sustento da Historia e os que aseguran a súa continuidade no medio do vertixinoso movemento dos grandes acontecementos históricos¹². Segundo isto, a Restauración de 1875 ou a Revolución de setembro, non son, á fin e ó cabo, máis cás ondas de “un mar quieto y sereno” que só afectan superficialmente o transcurso da vida e da historia. Por iso, as fazañas de certos “heroes” que porfían en protexe-la patria e salvagarda-los valores nacionais non logran altera-la esencia eterna que se agocha no fondo do mar. O xeneral Prim, co seu afán de destrución, foi só un “bullanguero” que “llevaba en el alma el amor al ruido de la historia” e non conseguiu renovar en absoluto as vidas da maioría dos españois. Por iso a súa actuación histórica fica reducida a “un estruendo”, a unha “tempestad de verano sobre el silencio augusto del mar eterno” (59), desvirtuando así o impacto que, segundo os defensores do

castizo, teñen certos heroes no devir histórico da nación.

Baseándose nestas distincións entre a superficie e o fondo do mar da historia, Unamuno avoga por un novo achegamento ó concepto de tradición e ó estudio da historia. Vemos así que, a diferenza dos defensores acérrimos dunha tradición e un casticismo puramente españois que viven angustiados porque a cultura europea os invade e afoga o castizo e os valores nacionais, Unamuno propón elimina-las diferenzas que nos separan dos demais pobos, abri-las portas ó progreso e a esas esencias estranxeiras que tanto enriquecen o solo nacional e buscar, en fin, o que nos iguala coa humanidade e non o que nos afasta dela, pois “sólo lo humano es eternamente castizo” (65). Para Unamuno, “el río del progreso” que vén de Europa e que nos trae cambios constantes, non só existiu desde sempre, senón que ademais “fecunda y acrecienta” a tradición nacional. Este río, en efecto, arrastra a lama que, unha vez sedimentada, enriquece o campo con “la sustancia de la Historia... la revelación de lo intra-histórico, de lo inconsciente en la Historia” (58).

Fronte a todos aqueles que teiman en resucita-lo pasado morto, Unamuno está convencido de que os españois debemos busca-la tradición eterna “en el presente vivo” que se atopa no fondo do mar. Por iso, fronte á historia oficial,

12 Todas estas ideas expresadas por Unamuno sobre a intrahistoria son especialmente perceptibles en *Paz en la guerra* (1897), onde os sucesos históricos externos nos que xeralmente se concentran os cronicóns serven de pano de fondo, mentres que a existencia monótona do pobo anónimo que sofre as consecuencias deses sucesos pasa a ocupa-lo primeiro plano.



Miguel de Unamuno por Echevarría.

falsa, creada por entomólogos nacionalistas para satisfacer-lo patriotismo duns e a culpabilidade doutros, Unamuno propón unha historia, que el chama “intrahistoria”, que, no canto de ficar na superficie, se concentre no fondo do mar silencioso para descubrir-la tradición eterna e viva.

Baixo esta nova forma de concibi-la Historia, ou intrahistoria, o libro de historia deixa de ser un simple relato de feitos acontecidos no pasado ou un cronicón estéril, para se converter en obra de arte capaz de dar vida non só a experiencias pasadas senón tamén á alma do pobo silencioso. Pola súa vez, o historiador deixa de ser simple catalogador para tornarse en “vidente” e guía do pobo, capaz de “elevarse a la luz, haciendo consciente en ellos lo que en el pueblo es inconsciente, para guiarle así mejor” (60), de conxurar séculos mortos “con un soplo de la intra-historia eterna que recibe del presente” (63), de identifica-la esencia eterna que se atopa escondida arestora e de discerni-la eternidade no medio do remuíño histórico. O quefacer do historiador adquire así certa transcendencia xa que a súa tarefa ha consistir en destila-la esencia poética e eterna do momento fuxidío.

Para estes dous autores, xa que logo, a arte semella solucionar moito máis cós problemas da historiografía. A visión da historia como arte é produto dunha actitude estética pero tamén existencial diante da vida en xeral. Nietzsche afirma que, a diferenza dos animais, o home vive historica-

mente porque non dá esquecido o pasado. Esta carga que arrastra do pasado oprímeo, obríago a pensar retrospectivamente e impídelle vivir plenamente no presente. O ser humano é o único que sente a necesidade de xustifica-la súa existencia e que é consciente do absurdo da vida (*Use and Abuse*, 5-7).

Ante tal realidade, nin a filosofía nin a ciencia parecen ofrecer respostas satisfactorias que axuden ó home a esquecer-lo pasado e a vivir alleo á historia e que o liberen, en fin, do xugo do pasado. A ciencia considera a vida como algo suxeito a leis ríxidas, e non como algo continuo e eterno; por iso se opón á arte e á relixión. Ademais, a ciencia trata de remove-lo horizonte para guinda-lo home nun mar infinito (*Use and Abuse*, 69-70). Por outra parte, a historia non fai senón lembrarlle ó home o pasado, impedíndolle goza-lo presente. Tampouco a relixión semella proporcionar sempre unha alternativa válida. Como afirma Nietzsche, a relixión cristiá non só insiste en acordarlle ó home constantemente a súa condición mortal senón que, ademais, despreza o presente, esmaga as aspiracións de liberdade do individuo e considera o derradeiro momento da vida como o máis importante (*Use and Abuse*, 49). Só o poder creador da arte emerxe como solución ó caos reinante, como unha afirmación da superioridade da vida fronte a historia e a ciencia e, sobre todo, como unha porta á eternidade que promete certa continuidade ó ser humano fronte ás limitacións que

presenta a ciencia e a falta de esperanza que brinda a relixión. A arte, en definitiva, é o único que posúe certa transcendencia xa que pode ofrecerlle ó home unha xustificación metafísica¹³. Por esta razón, a historia só adquire valor se se transforma en obra de arte (*Use and Abuse*, 42).

Do mesmo xeito, Unamuno afirmará que “nuestra salvación está en el arte eterno” e que

hay un arte eterno y universal, un arte clásico, un arte sobrio en color local y temporal, un arte que sobrevivirá al olvido de los costumbristas todos. Es un arte que toma el ahora y el aquí como puntos de apoyo... es un arte que intensifica lo general con la sobriedad y la vida de lo individual, que hace que el verbo se haga carne y habite entre nosotros (57).

Unamuno opta por un estudio histórico que se concentre neses valores eternos que xacen no fondo do mar da historia. De aí que, coma Nietzsche, insista no valor da arte e da vida por riba do da ciencia e o da razón; que se opoña ó labor clasificatorio e inútil dos historiadores e propoña “buscar la tradición eterna en el presente, que es intra-histórica máis bien que histórica”; que condene toda esta falanxe de tradicionalistas que tentan resucita-lo pasado morto para atopar nel “lo castizo e histórico de la tradición” e que prefira a quietude dos millóns de homes silen-

ciosos á bulla dos grandes protagonistas (63-64).

III

Sen dúbida, a importancia que tanto Nietzsche coma Unamuno conceden ó momento presente, a constante dialéctica entre a busca incansable da esencia eterna e o paso inevitable do tempo e o poder da arte para difundir algún sentido ó absurdo da vida vincula as ideas destes autores coa estética da modernidade¹⁴, da cal capta a esencia Baudelaire nun ensaio de 1859 titulado “O pintor da vida moderna”. Para Baudelaire, a modernidade componse dun elemento efémero, fuxidío, e outro eterno e inmutable: “By ‘modernity’ I mean the ephemeral, the fugitive, the contingent, the half of art whose other half is the eternal and the immutable” (13). Segundo Baudelaire, aínda naqueles séculos que nos parecen os máis monstruosos e os máis caóticos, e mesmo cando o presente se caracteriza por un elemento transitorio e fuxitivo e polas rápidas metamorfoses, a sede inmortal de beleza sempre logrou verse satisfeita pois o presente encerra sempre un gran potencial estético (3). Pensa o poeta francés que o presente non só contén a esencia eterna senón que é asemade unha fonte de vitalidade e un elemento imprescindible da experiencia estética. A tarefa do artista,

13 En *The Bird of Tragedy* faise alusión á arte como actividade metafísica esencial do home e ó feito de que a existencia pode ser xustificada en termos estéticos (9).

14 O uso da palabra “moderno” parece ter connotacións negativas para Nietzsche cando se refire á carencia de cultura do home moderno, a súa personalidade feble e a súa falta de individualidade e de solidez, debido todo isto ó exceso de historia que invade o mundo. Malia isto, de Man sostén que a busca do eterno no transitorio, un dos eixes da modernidade, é clave no pensamento de Nietzsche.

quen é en todo momento “el pintor de la vida moderna”, consiste precisamente en observar ese tumultuoso “río de la vida” que transcorre perante os seus ollos e aprecia-la harmonía existente dentro do remuíño presente; illa-lo momento pasadío e extrae-la súa eternidade; destilar, en resumo, “lo eterno de lo transitorio”.

Se, como sinala de Man, a modernidade representa un desexo de borrar todo o anterior ata acadar un punto que poida servir de novo comezo para o individuo, daquela pódese dicir que Nietzsche e Unamuno captan o auténtico espírito da modernidade. Nietzsche crea un concepto dinámico da modernidade ó establecer unha dialéctica entre dous conceptos opostos: a historia e a vida, concibida esta non só no seu aspecto biolóxico senón tamén na súa dimensión temporal que, no seu caso, se traduce no esquecemento ou a supresión de toda anterioridade e na posibilidade dun retorno eterno. Pola súa parte, Unamuno critica duramente a postura de rexeitamento do presente que defenden os historiadores e outros defensores do casticismo posto que, para el, o presente encerra a eternidade. Desta maneira, Unamuno, o mesmo ca Nietzsche, establece unha dialéctica entre os dous polos da modernidade, afirmando que “así como la tradición es la sustancia de la Historia, la eternidad lo es del tiempo: la Historia es la forma de la tradición, como el tiempo la de la eternidad” e que

“hay que buscar lo eterno en el aluvión de lo insignificante, de lo inorgánico, de lo que gira en torno de lo eterno como cometa errático, sin entrar en ordenada constelación con él, y hay que penetrarse de que el limo del río turbio del presente se sedimentará sobre el suelo eterno y permanente” (*Use and Abuse*, 60).

Igualmente, ó se referir á coexistencia do eterno e o transitorio dentro do momento presente, di que “lo que pasa, queda, porque hay algo que sirve de sustento al perpetuo flujo de las cosas. Un momento es el producto de una serie, serie que lleva en sí” (*Use and Abuse*, 58). Evidentemente, o concepto de intrahistoria, ó se concentrar nos valores eternos que contén o presente, vén sendo unha expresión artística e perfectamente válida da modernidade.

IV

A necesidade de buscar algún tipo de beleza permanente no presente e de identifica-los valores eternos que este encerra para lle dar forma mediante a obra de arte, así como as coincidencias co pensamento de Baudelaire en todo o relativo á modernidade que se exploraron brevemente neste estudio, deixan constancia de que Unamuno estaba moi ó tanto dos procesos innovadores que, polas mesmas datas, se estaban levando a cabo no resto de Europa no eido da ficción narrativa. A lectura de *En torno al casticismo* e a invención do concepto de “intra-historia” revelan así mesmo un interese por parte do autor vasco na actitude revisionista que empeza a predominar en Europa a finais do

século XIX no tocante á validez dos estudos históricos tradicionais. Unamuno súmase así, por unha parte, ó grupo de escritores da modernidade europea interesados en destila-lo eterno do transitorio para lle infundir nova vida á obra de arte e, por outra, ó grupo de intelectuais, entre os que se atopa Nietzsche, que propoñen novas alternativas ó estudio da historia e que intentan elevar esta disciplina á categoría de arte. Unamuno consegue aunar desta maneira o espírito da modernidade co esforzo por anova-los estudos históricos tradicionais, propoñendo novas alternativas, como o concepto de intrahistoria, que estean en consonancia cos tempos e que valoren, por riba de todo, a arte como forza xeradora de universos capaces de facernos esquecer, aínda que só sexa un intre, o baleiro da existencia humana.

OBRAS CITADAS

- Baudelaire, Charles, "The Painter of Modern Life and Other Essays", trad. e ed. Jonathan Mayne, Londres, Phaidon Press, 1964, 1-40.
- Butt, J. W., "Unamuno's Idea of 'intrahistoria'; Its Origins and Significance", *Studies in Modern Spanish Literature and Art*, Londres, Tamesis, 1972.
- Collingwood, R. G., *The Idea of History*, Nova York, Oxford UP, 1956.
- Copleston, Frederick, "Schopenhauer and Nietzsche", *Schopenhauer. His Philosophical Achievement*, ed. Michael Fox, Sussex, The Harvester Press, 1980, 215-25.
- Gossman, Lionel, "History and Literature. Reproduction or Signification", *The Writing of History. Literary Form and Historical Understanding*, ed. Robert H. Canary and Henri Kozicki, Madison, Wisconsin, The University of Wisconsin Press, 1978.
- Gullón, Germán, "La discursividad en la obra de Unamuno (sobre *En torno as casticismo*)", *En torno al casticismo de Unamuno y la literatura en 1895*, Valladolid, Universitas Castellae, 1997, 71-78.
- De Man, Paul, "Literary History and Literary Modernity", *Blindness and Insight. Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983, 142-65.
- Nietzsche, Friedrich, *The Birth of Tragedy and the Genealogy of Morals*, trad. Francis Golffing, Nova York, Doubleday & Company, 1956.
- *The Use and Abuse of History*, trad. Adrian Collins, Nova York, The Liberal Arts Press, 1957.
- Schopenhauer, Arthur, *The World as Will and Representation*, trad. E. F. J. Payne, Nova York, Dover Publications, 1969.

Serrano, Carlos, "Entre Herder y Rousseau: El Unamuno de *En torno al casticismo*", *En torno al casticismo de Unamuno y la literatura de 1895*, Valladolid, Universitas Castellae, 1997, 187-97.

Sobejano, Gonzalo, *Nietzsche en España*, Madrid, Gredos, 1967.

Unamuno, Miguel de, *Amor y pedagogía*, Madrid, Espasa Calpe, 1992.

— *En torno al casticismo. Obras selectas*, Madrid, Editorial Plenitud, 1960, 47-144.

— *Niebla*, Madrid, Cátedra, 1991.

White, Hayden, *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore e Londres, The Johns Hopking UP, 1973.

— *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, Baltimore e Londres, The Johns Hopkings UP, 1978.



O NOME E O SÍMBOLO DOS ELEMENTOS QUÍMICOS

Manuel R. Bermejo
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Ás veces acúsannos, e con razón, ós profesores de ciencias, de sermos demasiado densos, espesos (aburrídos) na explicación que damos da nosa materia. Tamén nos acusan de facermos un desenvolvemento excesivamente lineal dos nosos coñecementos; de transparentármola idea de que tódolos descubrimentos científicos se producen nun momento dado da historia da humanidade.

Coido que todo isto acontece porque non utilizámo-la historia da nosa disciplina como unha ferramenta didáctica para facer caer na conta os nosos alumnos de que a nosa ciencia é unha ciencia viva, feita por mulleres e por homes que padeceron e padecen como tales; pero que fixeron, e seguen a facer, día a día as contribucións que a integran.

Vén todo o anterior a conto e como preámbulo, se isto for preciso, para xustifica-lo porqué deste artigo.

Os nosos alumnos están afeitos a estudar de memoria o sistema periódico

sen saberen canto de interesante, desde o punto de vista histórico, late por tras del. ¿Cando se descubriron os elementos? ¿Quen foron os seus descubridores? ¿Cal é a razón do seu nome? ¿Por que utilizamos un símbolo químico e non outro? ¿Por que usamos símbolos químicos? ¿De quen foi a idea da notación química?, etc.

No que segue tentarei responder algunhas desas preguntas: o porqué do nome e dos símbolos dos elementos químicos.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA NOTACIÓN QUÍMICA

Un dos moitos problemas que tiña a química no século XVIII para ser considerada como ciencia era a falta dunha linguaxe universal. Mentres que as matemáticas e a física se ían transformando en ciencia, ó plasmárense en teoremas as súas proposicións ou con leis precisas que obedecían a formulacións matemáticas, a química seguía ancorada no pasado e púñalles nomes caprichosos ós novos elementos

químicos e ós compostos que se preparaban, e non era quen de formular nin de escribir de forma precisa e inequívoca o que hoxe coñecemos como reaccións.

Torbern O. Bergmann decatouse da necesidade de establecer unhas normas de nomenclatura universais pero, consciente de que a súa vida se lle escapaba, escribíalle —contra o 1780— ó aínda novo científico francés, Guyton de Morveau, animándoo a que redactara unhas normas de nomenclatura para que as seguisiran tódolos químicos do mundo.

Guyton de Morveau elaborou unhas primeiras normas de nomenclatura cando aínda cría nas ideas do Floxisto, pero non se conservaron. Si serviron para que Lavoisier vira con claridade a importancia e maila necesidade destas normas e constituíra un equipo integrado por C. Bertholler, A. Fourcroy, L. Guyton de Morveau e el mesmo.

No ano 1787 elaboraron, publicaron e comezaron a utiliza-lo “Methode de nomenclature chimique”. O nome dos elementos, o mesmo que logo o xenial libro de Lavoisier, *Traité élémentaire de chimie*, obedece á idea central que asina Condillac: “o uso da lingua na elaboración do coñecemento”. A concepción sensualista da elaboración do coñecemento, segundo Condillac, é:

Obxecto real → Sensación → Idea → Palabra
→ Coñecemento

Veremos máis adiante, cando expliquémo-lo porqué do nome e do símbolo dos elementos químicos, a virtualidade da aplicación deste esquema.

Pero imos centrar mellor a orixe do nome e do símbolo dos elementos químicos, porque antes de Lavoisier xa se coñecían uns vinte elementos e dez tiñan o seu propio nome. Acheguémonos a ese momento.

Desde a remota antigüidade coñécense os sete metais clásicos: tiñan uns nomes, representábanse cun símbolo, gardaban unha estreita relación cos corpos celestes coñecidos e cos días da semana (na táboa 1 recollemos estas ideas). Hoxe sabemos que son elementos químicos, pero na antigüidade considerábanse unicamente como metais, aínda que con nomes e símbolos.

O concepto ‘elemento’ nace na filosofía grega (ver *Revista Galega do Ensino*, núm. 13, páx. 117) e utilízase, propagada polos escolásticos, ata ben entrado o século XVIII na chamada teoría do Floxisto. A Auga, a Terra, o Aire e o Lume eran os chamados Elementos, principio a partir do cal todo se xeraba. Estes elementos usáronse na astroloxía para considera-los signos como propios de cada elemento: son símbolos de Terra o Touro, Virgo e Capricornio; pertencen á Auga o Cangrexo, o Escorpión e o Peixe; de Aire son os Xemelgos, Libra e Acuario; finalmente, relaciónanse co lume o Carneiro, o León e Saxitario.

Metal	Ouro	Prata	Ferro	Mercurio	Estaño	Cobre	Chumbo
Símbolo actual	Au	Ag	Fe	Hg	Sn	Cu	Pb
Corpos celestes	Sol	Lúa	Marte	Mercurio	Xúpiter	Venus	Saturno
Días (Galego) (Latín) (Inglés) (Francés)	Domingo Solis Sunday Dimanche	Luns Lunae Monday Lundi	Martes Martis Tuesday Mardi	Mércores Mercurii Wednesday Mercredi	Xoves Jovis Thursday Jeudi	Venres Veneris Friday Vendredi	Sábado Saturni Saturday Samedi

Táboa 1. Nomes e símbolos dos metais clásicos: comparación cos corpos celestes e cos días da semana.

Ó longo do renacemento os cultivadores da *iatroquímica*, con Paracelso á cabeza, ampliaron o número de elementos con tres novos: o xofre —relacionado coa terra e o lume— considerouse e chamóuselle un *principio fixo*; o mercurio —relacionado co aire e a auga— foi denominado *principio volátil* e, finalmente, o sal —relacionado coa quintaesencia ou o éter dos físicos aristotélicos— tomouse por un novo elemento vital. Nesta época foron aparecendo outros elementos novos (arsénico, bismuto, etc.).

No século XVIII descubríronse novos metais (platina, cobalto, etc.) e mais novos gases (aire defloxisticado, o floxisto, etc.).

Foi este marasmo de nomes que non seguían norma ningunha o que forzou a aparición do *Methode de nomenclature chimique*. No seguinte apartado indicaremos qué normas se usarían para lle da-lo seu nome ós elementos químicos que se obtiveran e, particularmente para os compostos.

Así como o nome dos elementos químicos e dos compostos foi da autoría de Lavoisier, Guyton, Berthellot e Fourcroy, o símbolo actual co que se representan os elementos e as fórmulas, cos que representamos os compostos nas reaccións químicas, son da autoría de J. J. Berzelius.

Para comprendermos mellor a xenial achega de Berzelius, observemos cómo representaba Dalton (contra o 1810) mediante símbolos as substancias simples e compostas (figura 1).

Berzelius propuxo —no ano 1813— como símbolo para cada elemento químico a inicial do seu nome latino, e como tódalas linguas romances (romanés, francés, galego, castelán, etc.) son fillas do latín acaílle moi ben a todas elas. Así, hidróxeno, osíxeno, carbono, nitróxeno, flúor... serían respectivamente: H, O, C, N, F. Moi ocasionalmente a relación entre o nome latino e o da lingua romance diverxían, como nos seguintes casos: prata = Ag (*Argentum*); mercurio = Hg (*Hidrargirium*); sodio = Na (*Natrium*), etc.; pero o resultado seguía a ser moi satisfactorio.

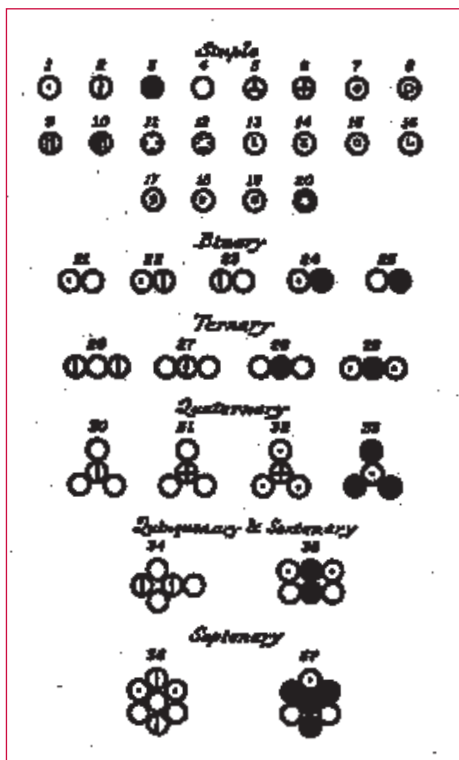


Figura 1. Símbolos de Dalton para algúns dos elementos e compostos. Entre eles, hidróxeno (1), xofre (2), carbono (3), osíxeno (4), nitróxeno (6), cobre (15), prata (17), ouro (19), auga (21). Equivocouse coa auga, ó describirla como HO no canto de H_2O , pero as súas fórmulas para o monóxido de carbono (25) e o dióxido de carbono (28) eran correctas.

Cando varios elementos comezan pola mesma letra (caso do carbono, o calcio, cloro, cerio, cobalto, cromo, cadmio, etc.) déuselle-la inicial ós elementos non metálicos (carbono = C) e os outros simbolizáronse coas dúas primeiras letras ou a primeira e a terceira, etc.; así: calcio = Ca, cadmio = Cd, cerio = Ce, cromo = Cr, cobalto = Co...

Os símbolos de Berzelius substituíron axiña os de Dalton, xa que era doado lembralos, escribilos e impréntalos.

Berzelius avanzou un paso na formulación química ó racionalizar máis as fórmulas dos compostos. Propuxo escribi-las fórmulas cos símbolos dos elementos e mais uns superíndices que deran conta da proporción ou do número de veces que ese elemento se presenta no composto. Así, escribía o anhídrido sulfúrico —hoxe trióxido e xofre— como:



Posteriormente tentou simplificar máis as fórmulas e propuxo que o osíxeno, xa que está moi presente nos compostos, se puidera representar por un punto colocado enriba do outro elemento. Así, o composto anterior transformaríase en:



Aínda deu un paso máis ó suxerir que cando un átomo, distinto do osíxeno, estivera por duplicado nunha fórmula se indicase por ese símbolo barrado. Deste xeito, a auga —hoxe H_2O — sería na súa formulación:



Estas modificacións foron rexeitadas e, finalmente, as fórmulas escribíronse como propuxera inicialmente Berzelius, pero con subíndices no canto de superíndices: H_2O , SO_3 , CO_2 , etc.

2. A ORIXE DOS NOMES DOS ELEMENTOS QUÍMICOS

Os nomes dos elementos químicos derivan das normas recollidas no *Methode de nomenclature chimique*, pero foi evolucionando ó longo do tempo, dende a súa primeira formulación. No que segue explicarei, agrupando por razóns de similitude, cáles foron os motivos que orixinaron os nomes dos elementos químicos tal e como hoxe os coñecemos.



Berzelius, gravado de F. Krüger.

Cómpre engadir que, aínda que nós indicaremos unha razón para aclaralo nome dos elementos químicos, a explicación etimolóxica dalgúns deles non é única e, ás veces, ata resulta ambigua. Por exemplo, o elemento arsénico diremos que deriva do termo grego *arsenikos* = ‘masculino’ para significar que un mineral de arsénico, o As_2S_3 de cor amarela era empregado polos homes para pintaren a cara.

Tamén podería derivar do termo persa *zarnik* = ‘dourado’.

Os nomes dos elementos poden obedecer ás seguintes razóns:

a) Nomes prequímicos: son os propios daqueles elementos xa coñecidos desde a antigüidade (ouro, prata, carbón, mercurio, chumbo, etc.). Son nomes incertos, e moi probablemente derivan de termos hebreos, sánscritos, indoeuropeos, gregos, etc.

b) Derivados de corpos celestes: astros ou planetas. Elementos como o cerio, o paladio, o neptunio, o plutonio, o selenio, o telurio... deben o seu nome a que cando se atoparon acababa de descubrirse un planeta ou satélite, ou se quería indicar que o elemento se encontraba no seu seo (o helio no sol), etc.

c) Procedentes da mitoloxía ou das supersticións. Moitos son os elementos nomeados para agasallo dos deuses (vanadio, niobio, tantalio, titanio, torio, tulio, etc.) ou para espanta-lo meigallo ou rexeita-los espíritos malignos (cobalto, níquel, etc.).

d) Derivados dos seus minerais. Elementos como o aluminio, o bario, o gadolinio, o samario, etc., deben o seu nome ós minerais alumen, baritina, gadolinita, samarskita, etc., dos que se beneficiaron.

e) Referidos ás súas cores ou á coloración dalgúns dos seus compostos: cloro, indio, iodo, iridio, rodio, etc., derivan de *khloros* (amarelo verdoso),

indium (índigo), *ioeides* (violeta), *iris* (arco da vella), *rhodon* (rosa), etc.

f) Que atenden a outras propiedades distintas da cor: hidróxeno (xerador de auga), nitróxeno (xerador de nitratos), osíxeno (xerador de ácidos), osmio (que fede), fósforo (que brilla), etc.

g) Orixinados pola exaltación de motivos patrióticos ou xeográficos: polonio, xermanio, americio, francio, europio, escandio, etc., lembran un país ou continente.

h) En lembranza de persoeiros da ciencia química: curio, fermio, mendelevio, nobelio, einstenio, puxéronselles a algúns elementos como recoñecemento da contribución á ciencia desas celebridades.

i) Nomes construídos para dar conta de certas características: neon, argon, cripton, radon, actinio, protactinio, radio, litio, etc., deben o seu nome a termos gregos ou latinos que serven para defini-lo seu comportamento químico, a súa presenza na natureza, etc.

j) Nomes sistemáticos. Os elementos de número atómico superior ó 104 presentan o que se chama un 'nome sistemático'. Cada número dos que integran o seu número atómico se substitúe pola correspondente inicial do prefixo latino. Así, o 104 sería un-nihil-quadium = Unq (para unha mellor comprensión desta denominación consulta-lo traballo de Ramón Cid Manzano).

Poderíanse agrupar os elementos seguindo outros criterios, pero o resul-

tado había ser máis ou menos semellante. Na bibliografía atoparedes outras clasificacións.

3. O NOME E O SÍMBOLO DOS ELEMENTOS AGRUPADOS

Vou relatar seguidamente cál é o nome e mailo símbolo dos elementos químicos hoxe coñecidos, agrupados dun xeito particular: o que utilizamos os químicos inorgánicos para lles ensinar ós nosos alumnos a química de tódolos elementos. Todos eles se agruparán por familias (alcalinos, térreos, haloxenados, etc.) menos os metais de transición que se agruparán como elementos metálicos de transición dos grupos principais e elementos metálicos de transición interna.

Ó tempo, dividiremos estes grupos de modo que os metais de transición se reunirán por series: primeira serie de transición, segunda e terceira series de transición. Os metais de transición interna agruparanse tamén en series: os lantánidos e os actínidos.

A) ELEMENTOS ALCALINOS. GRUPO 1

O nome deste grupo de elementos procede do árabe *Al-qily*, que fai referencia ás cinsas das plantas onde se atoparon estes metais (particularmente sodio e potasio).

Hidróxeno: H

É o elemento químico máis lixeiro dos coñecidos. O nome púxollo o químico francés Lavoisier querendo facer referencia á capacidade deste elemento

para 'xerar auga', que é o que significa hidróxeno. O seu símbolo é a primeira letra do nome: H.

Litio: Li

O nome deste elemento deriva de *lithos*, que significa 'rocha', e fai referencia a que este metal foi o primeiro dos alcalinos atopado nun mineral ou rocha. O litio represéntase simbolicamente polas letras: Li.

Sodio: Na

O sodio coñécese nas súas combinacións desde a antigüidade e mesmo chegou a considerarse o hidróxido sódico —sosa ou soda— como un elemento químico. A este elemento chamóuselle *natrium* en latín e de aí deriva o seu símbolo Na. O nome do elemento seguramente vén de *soda*.

Potasio: K

A orixe do nome deste elemento non é ben coñecida, pero tal vez proceda do inglés *potash*, contracción de *pot ashes*, e fai referencia ó proceso que se seguía no mundo antigo para obter a chamada potasa e o carbonato potásico, partindo das cinsas da madeira e da auga do mar. O potasio represéntase polo símbolo K, que é a primeira letra de *kalium*, nome do potasio en latín.

Rubidio: Rb

O nome do rubidio deriva do latín *rubidius* ('vermello moi intenso') e púxoselle ó elemento de número atómico 37 porque se caracterizaba espectralmente por presentar liñas nesa zona do espectro. O símbolo que o represen-

ta, Rb, son as letras primeira e terceira; non se pode usar Ru porque, como imos ver, representa o rutenio que se descubriu con anterioridade.

Cesio: Cs

Este elemento ten o nome derivado do latín *caesius* ('azul celeste') e foi así denominado porque cando se estudou espectroscopicamente se observou que presentaba unhas liñas na zona espectral do azul. O cesio represéntase simbolicamente como Cs, que é a inicial e un 's' situado moi separado; pero teremos ocasión de ver cómo non se podía chamar Ca, que corresponde ó calcio, nin Ce que simboliza o cerio e xa eran coñecidos con anterioridade.

Francio: Fr

O último dos elementos alcalinos atopado ata o de agora foi descuberto pola química francesa Marguerite Perey quen, para honra-lo seu pai, chamoulle francio.

B) ELEMENTOS ALCALINO-TÉRREOS. GRUPO 2

Os elementos químicos do grupo 2 chámanse alcalino-térreos por se atoparen, no sistema periódico, entre os alcalinos e os térreos.

Berilio: Be

O seu nome deriva do mineral no que se identificou: o berilo. Os alemáns chamáronlle nun principio *berylerde* (traducción da 'terra do berilo'). Posteriormente, en 1828, Wohler chamoulle en latín, *beryllum*.

Magnesio: Mg

O magnesio débelle o seu nome ó mineral onde foi atopado, a magnesita, que pola súa vez tomou o nome dun distrito de Tesalia (Grecia) onde se achara, Magnesia.

Calcio: Ca

Tamén o nome deste elemento provén do do mineral onde se atopou. A pedra calcaria (*caliza* en castelán) era xa coñecida polo home desde a antigüidade, que a empregaba na preparación do morteiro. Cando se identificou o elemento chamóuselle *calcio* por derivar de *calx* (calcaria en latín).

Estroncio: Sr

O nome do elemento de número atómico 38 deriva do onomástico do lugar onde se atopou o mineral que o contiña. Ese lugar era Strontian e de aí vén o nome de estroncio. O símbolo non podía se-lo da inicial pois xa lle correspondía ó xofre e tampouco era moi asinado St por se-la abreviatura de 'santo'; escolleuse logo Sr.

Bario: Ba

Como na maioría dos elementos deste grupo, o bario toma o seu nome do do mineral no que se achou por primeira vez: a baritina (BaSO_4). O símbolo que se lle deu foi o das dúas primeiras letras, Ba, pois a inicial B era o símbolo do boro.

Radio: Ra

O nome deste elemento refírese á propiedade máis dominante de todas

as que o caracterizan: a radioactividade. Ó elemento químico no que se achou unha forte radioactividade chamóuselle radio e o símbolo que se escolleu para o representar foi Ra.

C) ELEMENTOS METÁLICOS DE TRANSICIÓN: GRUPOS 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Os elementos de todos estes grupos constitúen hoxe o que chamamos metais de transición. Na realidade, cando se descubriron estes metais —séculos XVIII e XIX— fóronse colocando no sistema periódico como unha transición entre os alcalinos e os clásicos do grupo dos térreos, velaí a orixe do seu nome.

Pode chama-la atención a non consideración ou o esquecemento do grupo 3 (Sc, Y, La e Ac); non hai tal esquecemento. Estes elementos practicamente nunca se estudian como un grupo unido, senón que se reparten noutros: Sc e Y son moi semellantes a Al e estúdanse nese grupo; La forma parte do grupo dos lantánidos e Ac estúdianse cos actínidos. Por tal razón falaremos deles nos seus propios grupos.

C.1. Elementos metálicos da primeira serie de transición

Titanio: Ti

Klaproth foi quen bautizou este elemento en lembranza dos Titáns que, na mitoloxía grega, eran considerados fillos da terra.

Vanadio: V

Aínda que o descubridor deste elemento foi o español Andrés Manuel del Río, no ano 1801, o nome vén da denominación que lle deu o sueco Sefstrom. Vanadio deriva do nome da deusa da beleza nórdica 'Vanadis' e fai referencia ás belas combinacións de cores que toma este metal no medio ácido.

Cromo: Cr

O nome deste elemento deriva do grego *chroma* ('cor') e fai referencia ás coloracións derivadas do cromo. Como C era xa o símbolo do carbono, o do cromo pasou a ser Cr.

Manganeso: Mn

Un erro histórico é a orixe do nome deste elemento: a consideración da pirolusita como magnética pola súa semellanza co óxido de ferro. Á pirolusita chamóuselle *lapis magnes* e ó metal en latín *magnes* ('magnético'); del derivou o nome xermano de *mangan* e o francés *manganese*, que foi o que perdeu.

Ferro: Fe

Outro dos sete metais clásicos, o ferro, derivou o seu nome do apelativo *ferrum*.

Cobalto: Co

O nome do cobalto parece que deriva da palabra alemana *Kobold*, que é o nome que se lles dá ós gnomos (ananos que viven no so chan e que son considerados os gardiáns das minas).

Níquel: Ni

De novo este elemento ten que ver coa cultura xermánica. Foi T. O. Bergman quen logo de preparar un novo elemento lle chamou *nickel* ('Satanás').

C. 2. Elementos metálicos da segunda serie de transición

Circonio: Zr

O nome do circonio parece derivar dos termos árabes *zargum* ('cor dourada') ou *zerk* ('pedra preciosa'), e fai referencia á coloración do mineral circón do que se obtén.

Niobio: Nb

Niobio e tantalio aparecen xuntos na natureza nas niobitas e tantalitas, e este feito dificultou moito a separación de ámbolos elementos. Precisamente o nome do niobio deriva da mitoloxía grega: Niobe é a filla de Tántalo.

Molibdeno: Mo

O nome deste metal tomouse do do mineral de procedencia, a molibdenita.

Tecnecio: Tc

O elemento de $z=43$ foi preparado, ata hoxe, de forma artificial, e así o nome que se lle deu provén do grego *technetos* ('artificial').

Rutenio: Ru

O ruso Klauss, profesor de química na Universidade de Kazan, preparou no ano 1844 un novo elemento atopado no mineral do platino.

Chamoulle rutenio, nome latino do seu país, Ruthenia.

Rodio: Rh

Os derivados do rodio teñen todos eles unha forte coloración rosa e por iso a ese elemento se lle chamou rodio, do grego *rhodon* ('rosa').

Paladio: Pd

Non existe acordo sobre a orixe do nome deste elemento. Hai autores que pensan que deriva do da deusa da sabedoría, Pallas. Nós somos da opinión dos que din que fai alusión ó descubrimento no ano 1802 do planeta Pallas.

C.3. Elementos metálicos da terceira serie de transición

Hafnio: Hf

O nome deste elemento deriva da denominación latina da cidade de Copenhagen, *Hafnia*, e quere ser un recoñecemento ás achegas desta cidade ó mundo da ciencia.

Tantalio: Ta

Xa indicamos que o niobio e o tantalio aparecen conxuntamente na natureza, nos minerais niobitas-tantalitas, e sinalámo-la enorme dificultade na súa separación e obtención. Lembremos que na mitoloxía grega Tántalo era fillo de Xúpiter e dunha ninfa e reinaba en Phrygia. Por revelar-lles ós homes segredos dos deuses, condenárono a padecer sede, pero mediante o suplicio consistente en estar inmerso na auga —con ela ata a

queixada—; cando se inclinaba para beber, a auga recuaba. Talmente lle acontecía ó mineral tantalita, que non se mollaba por dentro, nin pola auga nin polos ácidos.

Volframio: W

Os irmáns españois Fausto e Juan José Elhuyar illaron o elemento metálico con $z=74$ e chamáronlle volframio por se atopar na volframita. O símbolo é W.

Renio: Re

Os descubridores deste elemento trataron de inmortalizar nel o nome do gran río do seu país. O Rin, en latín *Rhenus*, deu lugar ó nome do renio.

Osmio: Os

O nome deste elemento deriva do grego *osme* ('cheiro') e fai referencia ó fedor característico dalgúns derivados deste metal.

Iridio: Ir

Os sales do iridio presentan unha ampla gama de coloracións e isto foi o que determinou o nome deste elemento. Chamóuselle en latín *iris* ('arco da vella') e de aí derivou iridio.

Platino: Pt

O nome, tipicamente español, deriva de Platina, apelativo que Manuel Ulloa lle deu a un novo metal atopado en Nova Granada e moi parecido á prata.

D) METAIS DE ACUÑAR: GRUPO 11

Os metais clásicos utilizáronse ó longo da historia como obxectos para o troco e, xa máis modernamente, para acuñar moeda.

Cobre: Cu

Este elemento é outro dos sete metais clásicos. O seu nome débese ós romanos que lle chamaron *aer Cyprium* ('procedente de Chipre'); co decorrer do tempo os gregos denominárono *Kyprion*, logo ficou como *Cyprium* cos romanos e ó cabo *Cuprum*, de onde tomou as iniciais para o seu símbolo: Cu.

Prata: Ag

Este elemento metálico é dos máis antigos dos coñecidos e o seu nome deriva da súa denominación latina, *Argentum*. O símbolo toma as iniciais da denominación latina: Ag.

Ouro: Au

O metal por excelencia, e o máis antigo, debe o seu nome á coloración característica e ó feito de brillar coma a aurora (en latin *aurum*).

E) METAIS DE ALIAXES: GRUPO 12

Os elementos do grupo 12 foron e seguen a se-la base das aliaxes que se empregan na sociedade.

Cinc ou zinc: Zn

O nome deste elemento parece ser que ten relación coa súa escura orixe e

iso é o que significaba a palabra alemana *zink* que o identifica.

Cadmio: Cd

'Cadmio' deriva do nome grego dado ó mineral onde por primeira vez se descubriu. O mineral de procedencia é a *cadmeia* (hoxe calamina), procedente da rexión de Kadmeia.

Mercurio: Hg

O nome deste metal, outro dos clásicos, fai referencia á súa gran mobilidade pois é líquido. Precisamente Mercurio era o mensaxeiro dos deuses na mitoloxía romana; esa relación baseada na mobilidade é a que orixinou o nome do elemento con $z=80$. O símbolo tómase da denominación clásica do mercurio, *hydrargiros* ('prata líquida').

F) ELEMENTOS TERREOS: GRUPO 13

Os elementos deste grupo deben o seu nome a que se atoparon formando parte da codia terrestre. Todos eles son metais, agás o boro que se atopa na liña divisoria do metálico e o non metálico.

Boro: B

Crese que 'boro' deriva da palabra que os árabes empregaban para designa-lo bórax —*baurach*—; así é como o alquimista Jabin ibn Haiyan lle chamaba e aparece recollido nos manuscritos do século IX. A comezos do século XIX, H. Davy propuxo como nome un que facía referencia á fonte de

procedencia e á similitude co carbón. Así xurdiu *bor* (ax + carb) *on* (*boron*). Gay Lussac chamoulle *bore*.

Aluminio: Al

O nome do aluminio pode proceder do que os gregos utilizaban para denomina-lo mineral alunita —*alum*—. A pesar de que os seus minerais eran usados dende a antigüidade, o aluminio, como metal, ten pouco máis de 150 anos.



A estrutura microcristalina do aluminio maniféstase coa luz polarizada.

Galio: Ga

O nome deste elemento deriva do da patria dos seus descubridores. Foi un químico francés, Lecoq de Boisbaudran, quen hai pouco máis de cen anos descubriu este elemento e lle

chamou *Gallia*, nome de Francia na antigüidade.

Indio: In

Esta denominación deriva das propiedades espectroscópicas do elemento. Cando se someteu este metal á chama, observouse unha coloración índigo e de aí deriva o seu nome e mailo símbolo.

Talio: Tl

Proven a denominación deste elemento do grego *thallos* ('abrocho verde'), e púxollo Crookes cando ó expoñe-lo metal a unha chama observou unha liña verde brillante que axiña desapareceu. Esta cor lembroulle a coloración da vexetación na primavera. O talio tomou como símbolo as letras Tl, xa que Ta eran as que lle correspondían ó tantalo e Th ó torio.

Escandio: Sc

O elemento de número atómico 21 foi postulado teoricamente por Mendeleev no ano 1869 co nome de *eka-boro*, pero non foi ata 1879 cando Nilson identificou un novo elemento que nomeou escandio en loanza do seu país, Escandinavia.

Itrio: Y

Cando en 1794, Johan Gadolin, discípulo de Bergmann, estudiaba unhas terras da canteira de Ytterby —aldea próxima a Estocolmo—, descubriu un óxido novo e chamoulle *ytria*. O novo elemento químico obtido deste óxido foi nomeado *itrio*.

G) ELEMENTOS CARBONOIDEOS. GRUPO 14

Os elementos do grupo 14 deben o seu nome ó elemento que encabeza o grupo: o carbono. A importancia deste elemento ó longo da historia foi tan grande que marcou o nome dos elementos do seu grupo. Houbo intentos de lles da-lo de *merílidos* (orixe escura), e o propio Fresenius propuxo nomealos *tetrel*os (facendo referencia á valencia do grupo); ningún deles tivo éxito.

Carbono: C

Este elemento é coñecido polo home desde tempos prehistóricos e o seu nome deriva do latín *carbo*.

Silicio: Si

A sílice, mineral empregado polo home desde a máis remota antigüidade, é o material de partida para a obtención deste elemento. O nome de silicio deriva do termo latino *silex* que era como se chamaba a sílice. O seu símbolo é Si, pois S xa lle correspondía ó xofre.

Xermanio: Ge

O xermanio foi postulado teoricamente por Mendeleev co nome de *eka-silicio*, pero foi necesario que pasaran quince anos para que se confirmara a súa predicción co seu descubrimento. O alemán Winkler atopou un novo elemento non mineral chamado argirodita e, en honor á súa patria, chamoulle *xermanio*.

Estaño: Sn

O nome deste elemento foi mudando a través da súa longa historia. É coñecido desde a prehistoria na literatura. Veda fala del co nome de *trapu* e no libro dos Números chámase-lle *bedil*. O nome actual deriva do latín *stannum* e parece ser que así era como os romanos denominaban unha aliaxe que contiña chumbo e estaño.

Chumbo: Pb

O chumbo é outro dos chamados sete metais clásicos. É coñecido e empregado polo home desde os tempos da antiga civilización caldea. Os exipcios e os gregos foron os seus difusores; pero ó pobo romano correspóndelle a gloria do espallamento da súa

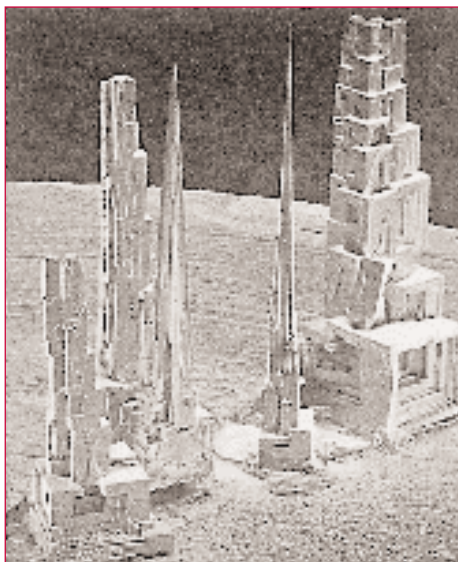


Foto de monocristais dun composto de telurio, estaño e chumbo, feita con microscopio de varrido electrónico.

masiva utilización. Os romanos chamáronlle a este elemento *plumbum* e de aí derivou chumbo.

H) ELEMENTOS NITROXENOIDEOS. GRUPO 15

Novamente a denominación deste grupo é consecuencia da enorme importancia histórica do elemento que o encabeza: o nitróxeno. Houbo tamén intentos de chamalos co nome peculiar de *pnicoxenos* e mesmo Fresenius propuxo o de *pentelos* —pola valencia do grupo—, pero o cambio de nome non prosperou.

Nitróxeno: N

Aínda que o descubridor deste elemento foi Rutherford (no ano 1772), o nome é da autoría de Chaptal, no ano 1823. Chamoulle nitróxeno do grego *nitrogenos* ('xerador de nitro') debido á presenza deste elemento no nitro (salitres KNO_3).

Fósforo: P

Este elemento debe o seu nome á peculiaridade de brillar na escuridade. En grego, *phos* ('luz'), *phero* ('portador'). O seu símbolo toma a inicial de *phosphorus*: P

Arsénico: As

O arsénico é coñecido desde a antigüidade polas civilizacións chinesa, grega e romana. Foron os gregos os que lle chamaron ó ouro-pigmento (As_2S_3) *arsenikon* ('masculino') de onde provén o seu nome.

Antimonio: Sb

O nome deste elemento é da autoría do alquimista sevillano do século VIII, Moussah Diafar al Sofi Geber, quen o traduciu ó latín como *antimonium*; os gregos chamábanlle *stibium*, derivado da estibina (Sb_2S_3). O símbolo é a inicial mais unha das consoantes do nome grego.

Bismuto: Bi

A orixe do nome deste elemento aínda non está clara, se ben parece seguro que deriva do alemán. Para algúns fai referencia á propiedade de ser unha masa branca (*Weisse Masse*), ou materia branca (*Weiss muth*). Quizais teña máis que ver con aqueles que din que deriva da frase: *Mutmysort in den Wiesen* ('lugar dunha concesión —para unha explotación mineira— nas pradeiras'). O símbolo deriva das dúas primeiras letras do termo latinizado —*bismuten*— no século XVI por Agrícola.

I) ELEMENTOS CALCÓXENOS. GRUPO 16

Estes elementos chámanse calcóxenos —do latín *calx*— pola tendencia que teñen a dar calcoxenuros (combinacións cos metais) que é como se amosan formando parte da codia terrestre.

Osíxeno: O

Aínda que os descubridores foron Scheele e Priestly, o autor do nome deste elemento foi gran Lavoisier. Antoine Lavoisier estudiou este elemento e chamoulle osíxeno, do grego *oksys* ('ácido') e *gennao* ('xerar'), pois

para el tódolos ácidos contiñan osíxe-no.

Xofre: S

Non existe certeza da procedencia do nome deste elemento; pero a crenza máis xeneralizada é que provén dun termo sánscrito, *sulvery* ('o inimigo do cobre'), e que facía referencia a que cando o cobre se combinaba con el perdía o seu comportamento metálico. O símbolo é a inicial desta palabra en latín *sulphur*.

Selenio: Se

Cando Berzelius e Gahn obtiveron por primeira vez este elemento confundírono co telurio, e só un ano máis tarde se decataron de que era un elemento xenuíno. Se o telurio facía referencia ó noso planeta, decidiuse que o novo elemento fixera alusión ó noso satélite. O vocábulo vén do grego *selene* ('lúa'). O símbolo non podería ser xa S, polo que se tomaron as dúas letras iniciais.

Telurio: Te

Klaproth, no ano 1798, foi quen bautizou este elemento, xa obtido anteriormente por Müller von Reichenstein. O nome deriva do latín *tellus* ('terra'), e é unha homenaxe ó noso planeta.

Polonio: Po

Cando no ano 1898 María Sklodowska descubriu un elemento novo, altamente radioactivo, chamoulle polonio para perpetuar no sistema periódico o seu país de orixe: Polonia.

O símbolo do novo elemento, ó non poder ser P, que lle correspondía ó fósforo, tomou as iniciais Po.

K) ELEMENTOS HALÓXENOS. GRUPO 17

O nome deste grupo propúxoo Humphry Davy quen, no ano 1810, manifestou a tendencia destes elementos a formaren sales. En grego *haloxenos* significa xerador das sales mariñas.

Flúor: F

O seu nome deriva do do mineral onde se encontraba e que clasicamente foi denominado 'espatoflúor'. Máis tarde Agrícola, en 1529, chamoulle *fluor lapis* ('pedra fluída'). Cando se obtivo o elemento contido nese mineral (CaF_2) denominouse flúor.

Cloro: Cl

Aínda que foi Scheele o descubridor deste elemento, o seu nome púxollo Davy, querendo aludir á cor verde característica deste gas de cheiro sufocante. O nome vén do grego *khloros* ('amarelo verdoso').

Bromo: Br

A. J. Balard, descubridor deste elemento, chamoulle *muride* para referirse ó seu cheiro desagradable. Posteriormente mudouno polo de *bomos*, palabra grega que significa 'mal olor'. Bromo foi o nome que perdurou e o símbolo Br.

Iodo: I

O nome do iodo é consecuencia do seu aspecto físico. Trátase dun

sólido escamudo, violeta brillante, e cando Courtois o preparou por vez primeira chamoulle *yôdes* —do grego *ioeidēs* ('violeta')— para referirse á súa coloración.

Astato: At

O nome do astato obedece á enorme inestabilidade que presentan todos os isótopos seus coñecidos. Así, cando Segré identificou inequivocamente a súa presenza, no ano 1940, tomou do grego a denominación *a-statos*, que significa 'inestable'.

K) GASES NOBRES. GRUPO 18

Os elementos deste grupo —todos eles gases— foron nomeados durante moito tempo como 'gases inertes'. Desde o ano 1962 Barlett amosou a súa reactividade e demostrouse o incorrecto da súa denominación. Hoxe chamámoslles 'nobres' para indicala súa dificultade para reaccionar con calquera outro elemento químico (nobreza).

Helio: He

O nome deste elemento obedece a que se identificou por primeira vez no sol —en grego, *helios* é 'sol'— e, con tal motivo, helio foi o nome que lle quedou.

Neon: Ne

Non foi o neon un elemento doado de identificar xa que se obtén da destilación fraccionada do aire líquido, logo de separalo argon. Cando se destilou coidadosamente o argon, obtívose un 'novo' gas e chamouse así, 'novo',

que é o que significa o grego *neos*. Finalmente quedou como neon.

Argon: Ar

A súa denominación fai referencia a unha característica deste gas: é moi inactivo. Cando se descubriu e se veu cómo se comportaba, tomouse o vocábulo grego *argos* ('inactivo') e de aí derivou argon.

Cripton: Kr

De novo nos atopamos diante doutro elemento, gas nobre, obtido no proceso de destilacións sucesivas do aire líquido e os seus compoñentes. Cando Ramsay o separou chamoulle *Kriptos* (en grego 'oculto, secreto').

Xenon: Xe

Ramsay chamoulle *xenos* a este elemento cando o descubriu, para referirse a que era 'estraño, raro', e o nome prosperou.

Radon: Rn

O último dos gases nobres é radioactivo e obtense a partir do radio por descomposición radioactiva. O nome que se lle deu obedece á súa procedencia no radio.

M) OSLANTÁNIDOS

Os elementos metálicos deste grupo débennlle o seu nome a V. Goldschmidt, quen se decatou da forte semellanza no comportamento físico e químico dos elementos situados despois do lantano no sistema periódico. Son 14 elementos metálicos, desde o

lantano ata o lutecio, moi semellantes en todo, mesmo na aparición conxunta na natureza; por esta razón, nos séculos XVIII e XIX se lles chamaba ‘terras’.

Pronunciámonos polo nome de grupo como lantánidos e rexeitámo-lo clásico nome de terras raras co que aparece nos libros de texto máis clásicos, pois se ben aparecen como terras, na codia terrestre, non son raros —a súa abundancia no planeta é media entre os elementos químicos—, e mesmo son moito máis abondosos ca outros metais ben coñecidos como o mercurio, o chumbo, o cobre, a prata, etc.

Lantano: La

O nome deste elemento foi suxerido polo gran Berzelius ó seu discípulo Gustav Mosander cando o descubriu. Díxolle que lle chamara lantana, palabra derivada do grego *lantano* (‘o que fica agachado’), e fai referencia á dificultade para obtelo.

Cerio: Ce

Este elemento toma o seu nome do material do que se obtivo. Este metal atopouse na terra chamada ceria —mineral que fora atopado pouco despois de se decubri-lo primeiro asteroide, chamado Ceres— e de alí derivou cerio. Probablemente este nome faga referencia á deusa da agricultura, Ceres.

Praseodimio: Pr

Mosander descubriu a terra chamada lantana e, ó tempo, outra á que

lle deu o nome de didimia —termo grego que significa ‘xemelgos’—. A didimia non era unha terra pura, senón que estaba integrada por desemeallantes óxidos metálicos; un deles foi o que se chamou praseodimia (‘didimia verde’). Da terra praseodimia obtívose un metal que se denominou praseodimio, de símbolo Pr.

Neodimio: Nd

A terra chamada didimia estaba composta pola praseodimia e a neodimia (‘nova didimia’). Do óxido neodimia obtívose o metal que se chamou neodimio.

Prometio: Pm

O nome deste elemento foi primeiramente ‘prometeo’, coma o titán da mitoloxía grega que lles roubou o lume ós deuses para llelo entregar ós homes; lembremos que, analogamente, a fisión nuclear lle ofreceu ós homes este elemento. O que hoxe chamamos prometio foi un dos froitos que o lume do forno nuclear lle entregou ós homes.

Samario: Sm

Tamén o samario lle debe o seu nome á terra da que procede, que se chamaba samarsquita, descuberta polo ruso Samarsky.

Europio: Eu

O nome deste elemento metálico responde ó desexo de inmortaliza-lo nome do vello continente, lugar onde se preparou.

Gadolinio: Gd

Esta denominación procede do nome dado ó óxido onde se atopou: a terra chamada gadolinita en lembranza de Johan Gadolin, que pasa por se-lo pioneiro do descubrimento dos elementos lantánidos.

Terbio: Tb

O mineral de procedencia do terbio é a terra chamada terbia, que lle dá o nome. Cómpre sinalar que a terra chamada itria por Gadolín era en realidade unha terra mixta integrada por tres óxidos que se chamaron: itria, erbia e terbia. Hai que sinala-la gran semellanza dos nomes correspondentes ó lugar de procedencia: Ytterby.

Disprosio: Dy

De novo a terra de procedencia, disprosia, dá nome a este elemento. Esta terra debe a súa denominación ó termo grego *dysprositos* ('difícil de conseguir'), e fai referencia á dificultade de conseguir este mineral.

Holmio: Ho

O holmio chamase así por se atopar nun óxido, holmia, que toma o nome dunha aldea próxima a Estocolmo onde se atopou o mineral.

Erbio: Er

Indicamos xa que a erbia foi unha das tres terras separadas da itria, atopada por Gadolin. Ó metal obtido chamóuselle erbio.

Tulio: Tm

A terra tulia tomou a denominación clásica de Escandinavia (*Tjule*, o país máis setentrional de Europa). O metal que se obtivo deste óxido foi denominado tulio.

Iterbio: Yb

O suízo J. C. G. Marignac separou a terra que chamou iterbia en lembranza da localidade sueca Ytterby, e preparou o metal contido nese óxido e que bautizou iterbio.

Lutecio: Lu

A terra chamada iterbia resultou ser unha mestura de dous óxidos; un deles permitiu obterlo iterbio e o outro mineral, que se denominou terra litecia (nome latino de París), permitiu obterlo lutecio. Cómpre indicar que ó mesmo tempo que Urbain obtiña o Lu, con $z=71$, o suízo Welsbach preparou o mesmo metal e chamoulle casiopeio (en acordanza da coñecida constelación boreal descuberta por esa altura). Na historia da química o elemento de número atómico 71 coñécese como lutecio.

N) OS ACTÍNIDOS

Igual a canto dixemos dos lantánidos, os metais que están no sistema periódico logo do actinio amosan propiedades físicas e químicas moi semellantes ás do metal primeiro do grupo. Por esta razón o grupo coñécese como o dos actínidos, e está integrado por 14 elementos que van desde o actinio ó laurencio.

Actinio: Ac

O nome do actinio débese ás súas características radioactivas. Ó novo elemento chamóuselle en grego *aktinos* ('raio') e del derivou o do actinio.

Torio: Th

No ano 1828 Berzelius descubriu un novo elemento metálico nun mineral que lle subministra un ministro noruegués. En lembranza de Thor, deus da guerra na mitoloxía nórdica, o mineral chamouse torita e o metal torio.

Protactinio: Pa

Este elemento debe o seu nome ó feito de que, por ser radioactivo, sofre un proceso de descomposición ata chegar ó actinio. Por se-lo proxenitor do actinio denominouse protoactinio.

Uranio: U

Cando Klaproth obtivo este metal por primeira vez acababa de descubrirse o planeta Urano e por iso se lle chamou uranio.

Neptunio: Np

Neptuno é o planeta que está máis aló de Urano no sistema solar. Cando se preparou o elemento de $z=93$, que estaba máis aló do uranio ($z=92$) se lle chamou neptunio e representouse simbolicamente como Np.

Plutonio: Pu

Se o planeta Neptuno está logo de Urano, o planeta Plutón é o que segue a Neptuno, por esta razón ó elemento

atopado con $z=94$ se lle chamou plutonio.

Americio: Am

Cando MacMillan e Seaborg descubriron este novo elemento, decatáronse da enorme semellanza de comportamento químico que tiña co europio e chamáronlle americio.

Curio: Cm

Co descubrimento do elemento con $z=96$ comezou o costume de identifica-los elementos químicos con nomes de persoeiros da química; este costume ía traer fatais consecuencias, como imos ver logo. O elemento con $z=96$ foi chamado curio para inmortalizalo famoso matrimonio Curie.

Berquelio: Bk

Do mesmo xeito que a vila de Ytterby foi perpetuada no nome de moitos lantánidos, os científicos descubridores dos elementos transuránicos quixeron inmortalizala vila onde se estaban preparando: Berkeley. Por iso o elemento de $z=97$ se chama berquelio.

Californio: Cf

Se no elemento con $z=97$ se inmortalizou unha vila, cando Seaborg descubriu o novo elemento con $z=98$ pensouse en inmortalizalo estado de California, e así se fixo.

Einstenio: Es

O nome do novo elemento atopado por transmutación artificial foi denominado einstenio en lembranza de Albert Einstein.

Fermio: Fm

Cando se preparou o elemento con $z=100$, o equipo de Seaborg quixo inmortalizar a Enrico Fermi, precursor do bombardeo de núcleos atómicos con neutróns.



Dimitri Ivanivich Mendeleev, no ano 1869, fixo a súa proposta famosa da clasificación periódica dos elementos.

Mendelevio: Md

Ó pai da táboa periódica, Dimitri Mendeleev, débíase a honra de perpetuá-la nela, e por iso o novo elemento descuberto con $z=101$ lle chamaron mendelevio.

Nobelio: No

O elemento de $z=102$ foi preparado no Instituto Nobel de Estocolmo e os seus descubridores tamén quixeron inmortalizalo seu centro de traballo dándolle o nome de nobelio.

Laurencio: Lr

O nome do último metal actínido, o de $z=103$, procede do desexo dos seus descubridores de lembralo descubridor do ciclotrón (Lawrence).

O) OS ELEMENTOS NOVÍSIMOS

Rematamos este artigo falando sobre o nome dos elementos que se descubriron e se están descubrindo nos últimos corenta anos. Ó longo das décadas dos sesenta e dos setenta, dous laboratorios, Berkeley e Dubnia, foron sacando do crisol nuclear —bombardeando átomos moi pesados (Cm fundamentalmente) con átomos lixeiros (C, B, N, O)— estes elementos ata chegar ó elemento con $z=106$. Nos últimos vinte anos é no Centro de Estudios de Ions Pesados (GSI), sito en Darmstadt (Alemaña) onde se obteñen estes elementos por bombardeo de Pb e Bi con átomos metálicos superacelerados de Cr, Fe, Ni, Zn. Deste xeito, chegou a preparar e identificar algúns átomos do elemento con $z=112$ no ano 1996. Nun próximo artigo escribiremos sobre os problemas derivados da inestabilidade destes elementos, pero hoxe toca discuti-lo nome e o símbolo.

O nome dos elementos novísimos (con $z > 104$) está hoxe sometido a unha forte controversia. Existen varios nomes para un mesmo elemento; así, o 104 foi denominado: *ruđerfordio*, *kurkhatovio*, *dubnio* e *unnilquadio*. ¿Como é isto posible? ¿Que se debe facer? A guerra dos nomes é, aínda, unha consecuencia da chamada ‘guerra fría’

política, derivada do enfrontamento das grandes potencias. Non vou discutir neste artigo —está sendo xa longo de máis— a historia deste enfrontamento; pero nalgunha outra ocasión escribiremos sobre el.

A controversia nos nomes aparece xa co descubrimento dos elementos 102 e 103 hai máis de trinta anos. Os americanos chamáronlle nobelio e laurencio; pero os rusos, que os descubriran ó mesmo tempo, pretenderon charmarlle *joliotio* ó nobelio —en lembranza da parella Joliotte-Curie—; ó cabo os rusos cederon e nobelio e laurencio están universalmente aceptados.

Cando se descubriron os novísimos elementos sempre levaron dous nomes: o que lle daban os rusos ou os alemáns e o que lle querían dar os americanos. A IUPAQ tomou a decisión de asumir unha nova nomenclatura, chamada sistemática, no ano 1977. En agosto de 1995, a IUPAQ revisou a súa decisión (os rusos ían perdendo peso político na esfera internacional) e retomaron a denominación dos elementos que se refería ás celebridades. Esta nova formulación foi ultimamente revisada (30 de agosto de 1997) e feita pública no ano 1998 e os nomes dos elementos, novamente cambiados.

Ante esta situación de cambio errático de nomes e con claras connotacións políticas nalgún deles, e de falla doutros nomes, inclinámonos por seguir aplicando o que levamos explicando nas nosas clases desde hai vinte anos.

NORMATIVA SISTEMÁTICA DA IUPAQ PARA OS ELEMENTOS NOVÍSIMOS

PRINCIPIOS XERAIS

1º) O nome ha ser curto, sistemático e, por suposto, relacionado co número atómico do elemento.

2º) O nome rematará en *-io* se o elemento é metálico.

3º) O símbolo constará de tres letras para evita-la duplicidade dalgún dos símbolos xa usados noutros elementos.

4º) O símbolo deberá derivar directamente do número atómico do elemento e estará relacionado , tanto como for posible, co seu nome.

REGRAS DE NOMENCLATURA

1º) O nome deriva directamente do número atómico do elemento, utilizando as seguintes raíces numéricas

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
nil	un	bi	tri	quad	pen	hex	sept	oct	enn

2º) As raíces colócanse xuntas na orde dos díxitos que constitúen o número atómico e rematado en -io para soletrea-lo nome. O -i final de ‘bi’ e ‘tri’ elimínase cando vai diante de ‘io’ e, de igual xeito, elimínase o -n final de ‘enn’ cando vai diante de ‘nil’

3º) O símbolo do elemento está composto polas letras iniciais das raíces numéricas que constitúen o nome

(a mestura de raíces gregas e latinas é precisa para evitar ambigüidades).

Algúns exemplos para practicar estas normas indícanse a seguir na táboa. Fixádevos en que os guións que figuran son só para os efectos de comprensión e non teñen valor ningún; cando o nome se escriba non se deben poñer guións.

Número atómico	Nome	Símbolo	Número atómico	Nome	Símbolo
101	un-nil-unio	Unu	120	un-nil-nilio	Ubn
102	un-nil-bio	Unb	121	un-nil-unio	Ubu
103	un-nil-trio	Unt	130	un-nil-nilio	Utn
104	un-nil-quadio	Unq	140	un-nil-nilio	Uqn
105	un-nil-pentio	Unp	150	un-nil-nilio	Upn
106	un-nil-hexio	Unh	200	un-nil-nilio	Bnn
107	un-nil-septio	Uns	201	un-nil-unio	Bnu
108	un-nil-octio	Uno	202	un-nil-bio	Bnb
109	un-nil-ennio	Une	300	un-nil-nilio	Tnn
110	un-nil-nilio	Uun	400	un-nil-nilio	Qnn
111	un-nil-unio	Uuu	500	un-nil-nilio	Pnn
112	un-nil-bio	Uub	900	un-nil-nilio	

CODA

Rematamos por hoxe este longo artigo confiando en que poida servir-

lles a tódolos docentes a lles facer máis comprensible ós nosos alumnos o porqué do nome e dos símbolos deses elementos que constitúen o que chamamos ‘sistema periódico’.

BIBLIOGRAFÍA

- Asimov, I., *Breve historia de la química*, Madrid, Alianza Editorial, 1975.
- Babor, J. A., e J. Ibarz, *Química general moderna*, Barcelona, ed. Marín, 7^a ed., 1963.
- Bahuer, H., *Historia de la química*, Barcelona, ed. Labor, 1953.
- Ball, D. W., "Elemental Etymology. What's in a name?", J. Chem. Ed., 62, 1985, 787.
- Bermejo, M. R., "A teoría do floxisto", *Revista Galega do Ensino*, 13, 1996, 117.
- Centelles, J. J., "L'Origen dels noms del Elements Químics", N.P.Q., 329, 1990, 7.
- Cid Manzano, R., "Os últimos elementos da táboa periódica", *Boletín das Ciencias*, 33, 1998, 7.
- Jagnoux, R., *Histoire de la Chimie*, París, ed. Boudry et cie, 1891.
- Lavoisier, A. L., *Tratado de Química*, Madrid, ed. Alfaguara, 1982.
- Hudson, J., *The History of Chemistry*, Londres, MacMillan, 1994.
- Partington, J. R., *A History of Chemistry*, Londres, MacMillan, 1964.
- Pérez Ballester, J., *Compendio de Historia de la Ciencia*, Salamanca, Universidade de Salamanca, 1984.
- Ringes, V., "Origin of the names of chemical elements", J. Chem. Ed., 66, 1989, 731.
- Seaborg, G. T., "Nuclear Synthesis and Identification of New Elements", J. Chem. Ed., 62, 1985, 392.
- "The Transuranium Elements", J. Chem. Ed., 62, 1985, 463.
- Serres, M., *Historia de las Ciencias*, Madrid, Ed. Cátedra, 1991.
- Trifonov, D. N., e V. D. Trifonov, *Cómo fueron descubiertos los elementos químicos*, Moscova, Ed. Mir, 1984.
- Vlasov, I., e D. N. Trifonov, *Química Recreativa*, Madrid, Akal ed., 1982.
- Wojtowiak, B., *Historia de la Química*, Zaragoza, ed. Acribia, 1987.



AS APRENDIZAXES DE LINGUAS ESTRANXEIRAS. AVANCES DA INVESTIGACIÓN NO MARCO DUNHA DIMENSIÓN EUROPEA

José Manuel Vez Jeremías
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

J. A. Comenius (1631), na súa excelente obra *Janua Linguarum Researata Aurea*, consideraba que non é preciso aprende-las linguas á perfección, senón dentro do límite do necesario. Pasaron máis de tres séculos desde as intuicións de Comenius verbo da aprendizaxe de novas linguas e, desde entón, o concepto do 'límite do necesario' ten sido un obxecto permanente de discusión e de debate dentro e fóra do ámbito da didáctica das linguas estranxeiras (en diante, DLE). Aínda que máis ben, para ser preciso, eu diría que o debate se produciu na maioría das ocasións en territorios bastante alleos ó campo profesional do ensino e da aprendizaxe das linguas estranxeiras. En realidade, creo que o gran debate sobre a aprendizaxe de novas linguas non se centrou ó longo dos pasados séculos ó redor dos límites pedagóxicos do proceso de ensino-aprendizaxe como tal. Á fin e ó cabo, esta sempre semellou ser unha cuestión bastante trivial en relación coa verdadeira e transcendental discusión sobre as lin-

guas estranxeiras. É dicir, qué lingua ou linguas deben formar parte da obrigatoriedade no desenvolvemento do currículo escolar e cál debe se-lo estatuto deste tipo de desenvolvemento.

De feito, co paso dos anos, o peso desta última cuestión —en definitiva, a secular pugna acerca da primacía dunha lingua sobre as demais— lévamos a reformula-las intuicións de Comenius, non tanto na dirección de propoñer exclusivamente os límites do necesario en canto a 'cómo' aprende-las linguas estranxeiras, senón tamén en relación a 'qué' linguas estranxeiras aprender. Dito doutro xeito, ¿ata que punto entra nos límites do necesario, na antesala dun novo século que, sen dúbida, se caracterizará por unha nova dimensión da comunicación social, seguir propugnando un desenvolvemento oficial do currículo escolar de linguas estranxeiras sobre a base dunha oferta maioritaria ou case exclusiva do inglés, cunha orientación neta-mente productiva?

Os séculos pasados son as testemuñas dunha crecente confirmación social e académica do concepto de

‘políglota’ como o de alguén que domina á perfección varias linguas. Claro que, nos cinco últimos anos, están a alzarse cada vez máis voces que se inclinan pola relevancia do concepto de ‘comunicador social no ámbito transnacional’ como alguén que, sen dominar perfectamente varias linguas, é capaz de comunicarse cos demais desde a produción na súa ou súas propias, ou compaxinando esta produción lingüística coa exercida noutra lingua de amplo uso internacional, e pode comprende-los demais cando se expresan nas linguas de seu, quer dentro do ámbito de varias linguas transnacionais da súa mesma raíz lingüística, quer no ámbito doutras cunha ampla difusión social.

A lingüística aplicada e o desenvolvemento curricular da área de linguas estranxeiras, como eixes organizadores dos fundamentos da DLE, non poden ficar á marxe destas novas voces. E quizais chegase o momento de expoñer-lo feito de se a DLE é un campo disciplinar universal —digamos, como a física das partículas— ou de se, precisamente pola súa atención centrada nos que se preparan para seren comunicadores sociais mediante unha competencia comunicativa en linguas estranxeiras, pode resultar un campo disciplinar factible de se parcelar e especializar en virtude dos contextos sociais, culturais, económicos e políticos que dan sentido, nunhas determinadas circunstancias, á orientación e ó propósito do seu dobre obxectivo: o da formación de profesores da área de lin-

guas estranxeiras e a formación en linguas estranxeiras que estes profesores desenvolven cos seus alumnos na súa actividade profesional.

Na miña opinión, cando estas ‘determinadas circunstancias’ teñen que ver coa construción de Europa, na orientación e no propósito do dobre obxectivo da DLE é posible unha certa especialización que favoreza a necesaria diferenciación entre aqueles aspectos xerais —digamos, os avances nas investigacións sobre a escura fronteira entre a adquisición e a aprendizaxe dunha nova lingua; as diferencias entre nenos, adolescentes e adultos enfrontados a un proceso de apropiación dunha lingua engadida; instrumentos de avaliación das tarefas escolares na aprendizaxe de linguas estranxeiras, etc.— que ocupan por igual os expertos en DLE nun contexto americano, asiático ou europeo e aqueloutras cuestións de índole máis particular e propias dunha problemática social concreta con límites ben establecidos.

Neste sentido, as investigacións en DLE centraron maioritariamente a súa atención nos aspectos xerais do proceso de adquisición-aprendizaxe das linguas e en cuestións relativas ó ensino-aprendizaxe de linguas estranxeiras no sistema educativo. Son escasos, ou de moi restrinxido coñecemento, os traballos de investigación orientados cara a unha dimensión europea do currículo escolar das linguas estranxeiras no conxunto da Unión.

Se ben a miúdo se cita o Proxecto de Linguas Modernas (encargado polo Consello de Europa a un equipo de expertos hai xa máis dun par de décadas e retomado máis tarde en diversas ocasións) como un manifesto de europeísmo en DLE, non debemos esquecer que tal proxecto nunca se concibiu na súa orixe para un determinado desenvolvemento curricular, e a circunstancia de que, dalgún xeito, se entenda como tal débese exclusivamente a outro tipo de factores que, no seu conxunto, só serviron para seguir favorecendo a dimensión comunicativa de natureza productiva dunha gran lingua-autoestrada en Europa: o inglés.

A necesidade crecente de valoralo alcance da dimensión europea nas linguas do currículo escolar dos estados membros, a análise da comunicación social entre a cidadanía europea, o papel que cumpren as aprendizaxes lingüísticas das denominadas linguas estranxeiras coa atención posta nunha dimensión plurilingüe e multicultural da Unión, as demandas de diversificación e ampliación das ofertas educativas destas linguas, o propio concepto de qué significa hoxe comunicarse socialmente no espazo transnacional do contexto europeo, a forza social da case exclusiva comunicación transnacional en lingua inglesa na plataforma continental europea, etc., foron —no seu conxunto e por separado— obxecto de atención por parte de relevantes institucións públicas e, principalmente, por asociacións europeas de profesores

de linguas estranxeiras distintas do inglés.

Entre as recomendacións que en diversos momentos se manifestaron por parte deste tipo de atencións para unha DLE de marcado interese europeísta, cabe destaca-lo consenso unánime sobre a necesidade de investiga-las condicións, as motivacións e mailas actitudes, as vantaxes e inconvenientes, etc., ó redor dun deseño das aprendizaxes lingüísticas das linguas estranxeiras no contexto escolar capaz de integra-los intereses dunha dimensión europea e, en tal sentido, dotado de trazos específicos e característicos que, mesmo compartindo as propostas xerais de calquera outro deseño en DLE, permita revelar e proxectar unha identidade propia e axustada ás necesidades de construción desta dimensión.

Os avances na investigación, que presento a continuación, enmárcanse neste tipo de recomendacións e iniciativas. Concretamente, a súa motivación prodúcese como resultado dunha reunión de investigadores da DLE de distintos países de Europa, convocada polo Conseil Supérieur de la Langue Française en 1994, na que aceptei o encargo de investiga-las condicións iniciais para o establecemento dunha proposta, con posibilidades de ser elevada no seu momento como recomendación ou mesmo directiva europea, que considere as aprendizaxes escolares das linguas estranxeiras desde unha perspectiva máis diversificada e plural. Unha perspectiva máis realista e

axustada á dimensión netamente europea, máis intercultural e integradora e, ó cabo, máis centrada nunha formación lingüística dos nenos e dos adolescentes europeos como futuros cidadáns adultos da Unión capaces de desenvolvérense socialmente nun contorno transnacional no marco dunha dimensión comunicativa plural e respectuosa cos valores culturais e cos trazos idiosincrásicos das diversas comunidades e nacións que configuran os estados da Unión Europea.

1. PUNTOS DE PARTIDA

Os propósitos xerais dos avances na investigación á que me estou referindo teñen que ver co exame daquelas circunstancias e condicións favorecedoras dun desenvolvemento curricular europeísta da área de linguas estranxeiras, centrado nas etapas educativas obrigatorias, reenforcado culturalmente e dirixido a unha reconstrución social, cultural e didáctica do concepto de ‘competencia comunicativa en linguas estranxeiras’ que permita promover un cambio no *éthos* e na cultura das escolas europeas a través dun proceso de auto-transformación colectiva e de reflexión e revisión crítica da propia realidade educativa, en virtude dos actuais modos de planificación e do status das linguas estranxeiras nos diversos currículos, así como daqueles resultados que, socioloxicamente, son hoxe en día observables facilmente e que resultan determinantes para non confundi-lo

concepto de ‘unión europea’ co de ‘unificación lingüística de Europa’.

Tendo en conta a delimitación dos propósitos ós que me acabo de referir, o establecemento das hipóteses iniciais sobre a investigación na aprendizaxe de linguas estranxeiras desde unha dimensión europea poderíase resumir en:

Hipótese primeira:

A maioría dos deseños curriculares de linguas estranxeiras en Europa responden ó que Rudduck (1991) denomina unha “innovación sen cambio”, na medida en que non chegan a afectala maneira en que os profesores e os alumnos (e a sociedade en xeral) pensan e desenvolven os procesos de ensino-aprendizaxe dunha lingua estranxeira.

Hipótese segunda:

A construción de Europa demanda unha alternativa realista e idiosincrásica no ensino-aprendizaxe das linguas estranxeiras que reequilibre os pesos específicos das linguas e culturas latinas e angloxermánicas e evite a crecente potenciación dunha lingua-autoestrada, ó tempo que reconsidere o concepto de que comunicarse socialmente en ámbitos transnacionais europeos é falar e escribir todos unha mesma lingua franca.

Hipótese terceira:

Para comunicarse, de xeito oral e escrito, non é necesario falar e escribi-la mesma lingua. Pódese falar e escribir

na propia lingua e comprende-la dos demais. Desenvolve-las destrezas comprensivas entre linguas dunha mesma raíz lingüística, nos niveis iniciais da escolarización, supón unha proposta didáctica ('aprender a comprender') máis pertinente cá que deriva da potenciación das destrezas productivas.

O conxunto destas tres hipóteses lévame a formular unha pregunta central neste tipo de investigacións: ¿Contribúe a intercomprensión lingüística a crear un espacio singular en Europa máis idiosincrásico e respectuoso coa dimensión sociocomunicativa entre os seus cidadáns? ¿Que condicións son necesarias para contribuír á aceptación da intercomprensión nos sistemas escolares básicos?

2. O CONTEXTO

Os antecedentes históricos dunha dimensión europea na DLE teñen a súa orixe, como xa indiquei anteriormente, na propia preocupación do Consello de Europa e, máis concretamente, no seo do denominado Consello para a Cooperación Cultural, por desenvolver a mediados dos anos setenta (Council of Europe, 1971; 1973; 1978; 1981) un sistema crediticio de aprendizaxe de linguas modernas destinado a persoas adultas con necesidades lingüísticas específicas no marco da recentemente estreada concepción da mobilidade europea.

A revelación máis importante que naquel momento se produciu con relación a un enfoque comunicativo dos contidos é a que manifesta que non se trata só de aprender a construí-las oracións correctamente, senón que tamén se necesita aprender a realizar, de forma apropiada e coherente, os actos da linguaxe que interveñen nas situacións da comunicación. Como sabemos, o contido do enunciado pódese analizar por medio de diferentes tipos de predicacións engrenadas entre si. Baixo un enfoque comunicativo, insítese sobre os elementos do enunciado que teñen unha función esencialmente 'comunicativa' en oposición ó contido proposicional da función 'referencial' que recibira un tratamento sistemático por parte das gramáticas e dos cursos de linguas fieis ós métodos de influencia conductista ou mentalista.

Neste sentido, o contido dun curso de lingua estranxeira pasa a definirse e analizarse en termos dos diversos compoñentes dos actos de comunicación. A diferenza da práctica habitual 'precomunicativa', na maioría dos cursos de idiomas, a elección do vocabulario e as estruturas gramaticais subordínanse, baixo este enfoque, ó 'acto semiótico' e ós diferentes parámetros que interveñen na súa realización. Entre estes parámetros inclúense o 'medio' (comunicación por teléfono, persoal, etc.), o 'soporte' (oral/escrito), a 'situación' (máis ou menos formal) e o 'estado social e afectivo' dos locutores, o que indica que a presenza do suxeito no discurso é máis importante



Orson Welles convértese nun paradigma da comunicación radiofónica. Non esquezámo-la súa emisión da *Guerra dos mundos*. Na foto, emitindo *The Shadow*.

para a comunicación cós obxectos sobre os que fala.

Este concepto serviulle de inspiración a Martins-Baltar, autor do inventario de “actos de fala” que aparece en *Un Niveau-Seuil* para o francés-lingua estranxeira, á hora de afirmar que fai falta proporcionarlle ó individuo que aprende unha lingua engadida “os medios para construír unha personalidade como suxeito falante na lingua que aprende” (en Coste e outros, 1976, 88).

As ideas desenvolvidas nestas mesmas datas por D. Wilkins (1976), na súa defensa dun enfoque nacional-funcional para os idiomas estranxeiros, teñen o valor de que os medios grama-

ticalizables de expresión de nocións útiles para os distintos niveis dunha competencia comunicativa na nova lingua subordinan a forma ó contido que se pretende comunicar. Claro que, como xa é sabido, esta alternativa dun programa nocional-funcional aplicado á DLE en seguida traspasou as fronteiras da comunidade europea para atopar unha favorable acollida alén do Atlántico, onde algúns colaboradores do Institute of Languages and Linguistics da Universidade de Georgetown (Washington, D. C.) e da United States International Communication Agency, valoraron moi positivamente os principios teóricos deste novo enfoque —nun momento, claro está, no que alí seguía for-

temente instalada a dependencia do método (audiovisual e cognitivo) (Diller, 1971)— e formularon as súas respectivas aplicacións prácticas (Dobson e Hawkins, 1978; Dobson, 1979; Finocchiaro, 1979) de xeito que a natureza case universal do enfoque queda plenamente instalada contra finais dos anos oitenta.

O que resulta máis novo e promotor nas progresivas circunvolucións teóricas e prácticas que, desde a súa flexibilidade, vai adoptando o enfoque comunicativo é, tal vez, o intenso estudo sobre as formas de usa-la linguaxe para a comunicación. Os enclaves máis sobresalientes destes estudos son os inventarios realizados sobre as funcións que realizan os 'actos de fala' (establecer feitos, describir accións, etc.) así como os inventarios que intentan clasificar as diferentes nocións que un suxeito posúe e desexa expresar na lingua estranxeira.

Estas nocións foron estudias non só na súa dimensión xeral, senón tamén no seu carácter particular relativo a situacións e intereses específicos que salvagardan a flexibilidade necesaria arredor dun tronco común. Esas situacións e intereses específicos son, ó meu xuízo, a primeira pedra na edificación dunha nova estrutura en DLE que naquela década comeza timidamente a combinar e conxuga-los elementos lingüísticos e metodolóxicos da lingua estranxeira en cuestión coas propostas sociolóxicas e curriculares dos que aprenden esa lingua, cáles son os seus intereses, as súas motivacións e

actitudes, qué tipo de finalidades presiden o seu proceso de apropiación da nova forma de comunicar socialmente, cáles son as súas valoracións interculturais respecto das linguas de comunicación social, etc.

Este é, segundo o meu criterio, o primeiro dato dunha proposta curricular e sociolóxica do ensino e da aprendizaxe das linguas estranxeiras que toma corpo, por exemplo, no *unit/credit system* elaborado polo Consello de Europa co fin de homologala aprendizaxe e o ensino das linguas estranxeiras na Unión Europea (Trim, 1973).

Un precedente que, no terreo das aplicacións, destaca na obra de J. A. Van Ek, da Universidade de Groningen, conclúe en 1975 unha especificación do tipo antes mencionado ó determina-lo *nivel umbral* dunha aproximación funcional-nocional para a lingua inglesa (Van Ek, 1975) e na súa adaptación, coa colaboración de L. G. Alexander, un ano máis tarde, para a súa adecuación nos centros escolares (Van Ek, 1976). Como sabemos, outras linguas estranxeiras cunha ampla implantación internacional como o francés, o alemán, o español e o italiano deseñaban, tamén por aqueles anos, os seus niveis limiares, pensando na súa proxección como instrumentos lingüísticos de uso internacional (Coste e outros, 1976; Slagter, 1979). O mesmo se pode dicir do 'nivel soleira' (Fernández Salgado e outros, 1993) para a lingua galega e do *nivell llindar* e o *atalasa maila* para as linguas catalana e vasca respectivamente.

Claro que non debemos esquecer que convén relativizar bastante este precedente, na medida en que as intencións que presidían as súas propostas iniciais e as realidades que caracterizaron as propostas comunicativas das aulas de lingua estranxeira en Europa nas décadas que seguiron manteñen serias discrepancias, ata o punto de facernos pensar ou ben nunha mala comprensión das ideas de fondo do Consello, ou ben nunha falta de preparación das estruturas docentes, discentes e sociais para afrontaren con pertinencia e relevancia a mensaxe profunda dunha identidade europea das aprendizaxes lingüísticas de novas linguas.

Ó meu xuízo, o verdadeiro impulso que obriga a reformula-la necesidade de tomar en consideración unha alternativa europeísta ó ensino de linguas estranxeiras na Unión prodúcese da man das grandes asociacións de profesores de linguas estranxeiras —distintas das específicas para a lingua inglesa— que ó longo da década dos noventa centraron a súa atención nunha serie de reivindicacións do papel das linguas estranxeiras diferentes do inglés. Así, por exemplo,

a) Os principios e recomendacións que emanan das sesións de traballo da Terceira Universidade Europea de Verán, organizada na Universidade de Nantes (26 de setembro-6 de outubro, 1991), dirixida polo Dr. Pierre Yvard, recollen baixo o rótulo xeral de “El papel de las lenguas y la Dimensión Europea” unha serie de

puntos reivindicativos que insisten na necesidade de potenciar unha política europea para o ensino e a aprendizaxe das linguas estranxeiras, a introdución da dimensión europea nos programas de formación do profesorado de linguas estranxeiras e a consideración da importancia deste colectivo docente como axentes de cambio e transformación na construción da identidade de Europa.

b) O memorando elaborado en 1992 polo Dr. Helmut J. Vollmer, da Universidade de Osnabrück, para a DGFF, recolle entre os seus dez puntos programáticos a necesidade de diversificar-la oferta de linguas estranxeiras en Alemaña, así como a posibilidade de que algunhas delas se ensinen e se aprendan só desde unha dimensión comprensiva.

c) Máis recentemente, a declaración común asinada en París o 22 de novembro de 1997 por diversas asociacións de profesores de linguas estranxeiras —ADEAF (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), ADEPBA (Association pour le Développement des Etudes Portugaises, Brésiliennes, d'Afrique et d'Asie lusophones), AFDA (Association Française de Arabisants), AFR (Association Française des Russisants), ALFA (Association pour le Développement des Liens Culturels entre la France et l'Allemagne), APAES (Association des Professeurs d'Arabe de l'Enseignement secondaire), APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts

Universitaires de technologie), APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes) e UPLEGESS (Association des Professeurs de Langues Etrangères des Grandes Ecoles) (Boletín *CONTACT*, 37 (1); páxs. 5-7)— opoñíase ás recentes decisións do Goberno francés sobre unha planificación das ensinanzas das linguas estranxeiras que non considera os avances na introducción dunha dimensión europea neste tipo de planificación.

d) A conferencia europea organizada polo Consello de Europa en xuño de 1997 baixo o tema de *Apprendre les langues pour une nouvelle Europe*, e á que se alude no manifesto das asociacións de profesores de linguas estranxeiras anteriormente citado, recolle no conxunto das súas recomendacións finais a necesidade de investigar novas formas de aproximación ó deseño dos currículos das linguas estranxeiras no nivel escolar obrigatorio, desde o respecto e a potenciación da pluralidade lingüística e a interculturalidade como valores asociados á identidade dunha dimensión europea.

e) O coloquio internacional “Apprendre à Comprendre les Langues”, que tivo lugar en París (23-25 de xuño, 1994) por iniciativa do Goberno francés e do Conseil Supérieur de la Langue Française e que foi organizado pola FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Française) e pola AELPL (Association Européenne des Linguistes et des Professeurs de Langues), destaca pola

súa dedicación exclusiva á análise e ás reflexións, desde moi diversas perspectivas, sobre o problema das linguas e a comunicación en Europa. Como un dos seus aspectos prioritarios (J.-P. Atal e outros, 1995) cómpre destaca-lo estudo da adquisición das estratexias de comprensión desde un esforzo por lles dar resposta ás dificultades específicas da comunicación entre europeos, moi especialmente ante a seriedade e a gravidade que está adquirindo actualmente a hipótese da unificación lingüística global que deriva dos recentes avances nas tecnoloxías da comunicación e da información.

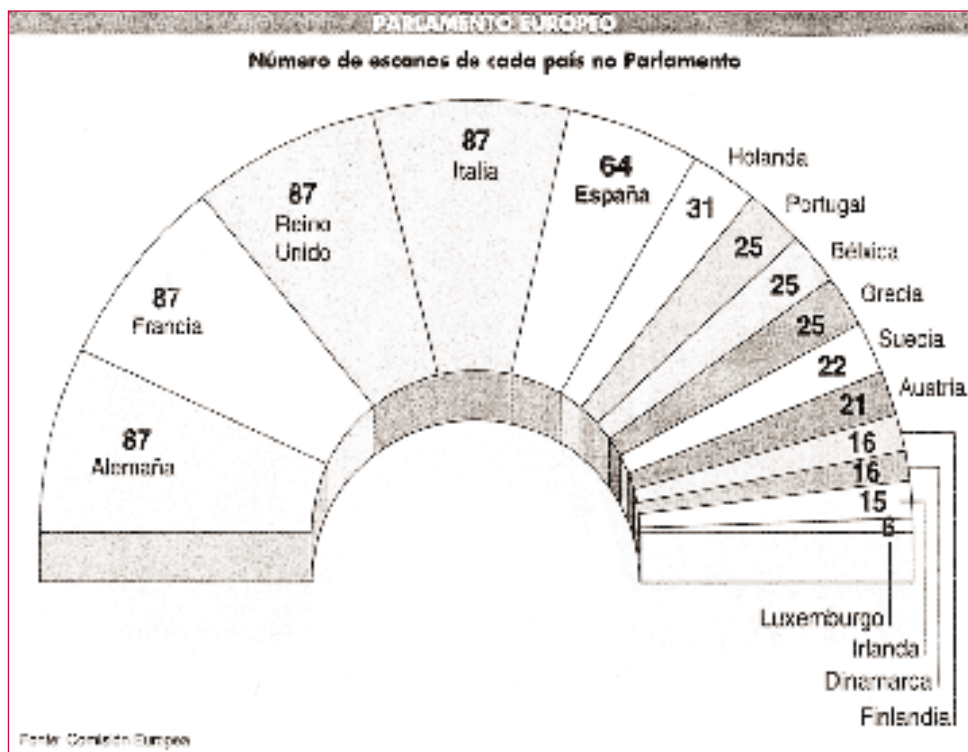
A propia alocución inaugural do vicepresidente do Conseil (Quemada, 1995, 10) reflicte o interese europeísta da proposta de ensino e aprendizaxe de linguas estranxeiras cando, no nome desta institución gobernamental, precisa que:

Para a comunicación entre europeos, a diversidade de linguas representa unha molestia considerablemente acusada aínda pola *mundialización* dos intercambios. Unha lingua única, segundo certos economistas de moda, sería unha solución racional para a Unión Europea (unha idea pouco innovadora que xa foi proposta antes da Segunda Guerra Mundial). Sen embargo, trátase dunha solución á vez simplista, irreal e perigosa que é rexeitada hoxe en día por sociólogos, lingüistas e ata por determinados políticos. Sen dúbida ningunha, o argumento pode seducir: ¿Non era o latín hai a penas catro séculos a lingua dos europeos cultos? Sen embargo, ¿como facer abstracción dos efectos e dos danos da unificación lingüística sobre os aspectos culturais, intelectuais, afectivos, identificativos e socioeconómicos? ¿Como facer abstracción do empobrecemento e da

perda irremediable dos valores e dos patrimonios ligados ás linguas?

Para a comunidade de nacións que forman Europa, “unido” non significa “uniforme”. A riqueza, a diversidade e a orixinalidade das súas culturas son a súa forza, así como as condicións do respec-

to que ela poida inspirar. Hoxe sábese que o principal vector da vitalidade dunha cultura é a súa lingua. O que implica, no ámbito de todo un continente, a existencia dun plurilingüismo real. É dicir, vivo e activo. Isto non pode ocorrer sen consecuencias.



Coa distribución do arco parlamentario cómpre buscar unha solución cara ó feito plurilingüe.

3. TENDENCIAS ACTUAIS DA INVESTIGACIÓN

O Conseil Supérieur de la Langue Française leva presentando desde hai varios anos unha serie de recomendacións oficiais que converxen coas que hai tempo formularon distintos espe-

cialistas franceses e doutros países europeos —moitas delas desenvolvidas ó abeiro do programa LINGUA— e que se centran no feito de que o futuro de cada lingua da Unión está vinculado ó futuro das demais. Neste sentido, as investigacións propiciadas polo

propio Conseil adoptaron unha serie de puntos de interese que teñen que ver con:

- O feito primordial de sensibiliza-la sociedade, o alumnado e os seus pais e tódolos demandantes de formación sobre a importancia das linguas estranxeiras e do que representan. Para unha mellor comprensión do problema cómpre difundir os coñecementos básicos sobre a lingua e a diversidade dos seus usos e das súas funcións.

- Estas accións esixen unha colaboración entre os especialistas do ensino de linguas, os lingüistas e os medios profesionais involucrados, o que debería levar a unha revisión radical das prácticas xa existentes para adaptalas á innovación esperada. Nese sentido, pódense integrar tamén certas áreas de recente interese de investigación en DLE: o ensino precoz, o ensino bilingüe, os intercambios de alumnos e profesores, as novas metodoloxías que teñen en conta os parentescos lingüísticos, o desenvolvemento da autoaprendizaxe, o recurso ás novas tecnoloxías, etc.

- Certas accións esixen unha situación pormenorizada cara á situación da oferta e a demanda de linguas estranxeiras en distintos países co fin de:

- xeneraliza-lo ensino de dúas linguas estranxeiras na escola;

- diversifica-las posibilidades de elección de linguas europeas no ensino;

- diversificar e facilita-la adquisición de competencias mellor adaptadas ás diferentes funcións da comunicación e ós usos que se pretenden desenvolver.

O Conseil adoptou nos pasados anos a opción da comprensión en linguas estranxeiras como unha medida estratéxica a modo de etapa necesaria no camiño dun plurilingüismo europeo efectivo. A utopía dun plurilingüismo xeneralizado nas condicións actuais para a maior parte dos países de Europa non permite avanzar cara a un plurilingüismo funcional. Aínda supoñendo a eficacia dos efectos dun bo ensino das linguas estranxeiras na escola, os efectos sociais só resultan perceptibles a medio e a longo prazo nun tanto por cento de aprendices moi singulares. No nivel inmediato imponse unha selección de obxectivos máis restrinxidos pero máis operativos: a prioridade da adquisición das destrezas de comprensión.

Esta capacidade pódese adquirir máis rapidamente cá expresión do pensamento de forma correcta ou a de facer valer un argumento complexo na lingua do interlocutor. Desenvolver esta actitude específica, como recoñece Bernard Quemada (1995, 13), “resultoulles de escaso interese ós actuais profesores en exercicio e poucos programas os motivaron sobre isto”.

Tal vez por esta razón, á que aludía hai poucos anos o seu vicepresidente, a actividade básica do Conseil centrouse case exclusivamente nun

tipo de investigación e desenvolvemento da comprensión en linguas estranxeiras limitado nunha primeira etapa ós enxeñeiros, científicos experimentais, técnicos e economistas con grandes necesidades de mobilidade ou de comprensión de textos científicos escritos noutras linguas non coñecidas. Esta primeira etapa permitiríalles comprender varias linguas no seu ámbito de especialidade sen necesidade de recorreren ó inglés como elemento lingüístico común para todas elas; é dicir, a posibilidade de le-los textos especializados na súa versión orixinal que, máis tarde, sería completada pola capacidade de seguir exposicións orais sobre estes textos. Así, a práctica dos intercambios orais plurilingües estaría baseada na hipótese de que “cada un fala na lingua ou linguas de seu e pode comprender perfectamente a do seu interlocutor ou interlocutores”. Esta é unha posibilidade, na liña do pensamento do *Conseil*, de rematar co espectáculo internacional tan desconsolador e frecuente de ver interlocutores cualificados que reducen a forza comunicativa dos seus enunciados pola necesidade de ter que producilos nunha lingua estranxeira.

A queixa expresada polo *Conseil* en moi diversas ocasións é que, ó redor de ideas tan convincentes se produce, non obstante, unha escasa dispoñibilidade de programas didácticos e, en definitiva, é moi pouco substancial e sólido o coñecemento científico do que hoxe se dispón sobre ‘cómo aprendemos a comprender’. Nesta dirección

avanzan outras liñas de investigación que a continuación resumo:

3.1 O PROXECTO EUROM 4

Desenvolvido por investigadores das universidades de Salamanca, Aix-en-Provence, Roma e Lisboa, baixo a dirección de Claire Blanche-Benveniste, EUROM 4 é un proxecto de desenvolvemento de materiais didácticos para un ensino intercomprensivo oral e simultáneo de tres linguas románicas. Para o contexto español: francés, italiano e portugués; para o contexto francés: español, italiano e portugués; para o contexto italiano: francés, español e portugués; para o contexto portugués: español, francés e italiano. O seu obxectivo é permitirle a alguén que ten como lingua materna unha destas catro, poder ler e escoitar comprensivamente as outras tres linguas despois dun tempo de tratamento didáctico da intercomprensión bastante curto, ó pé dunhas cincuenta horas.

Os investigadores teñen en conta o feito inicial de que a intercomprensión entre linguas dunha mesma raíz existe desde sempre como forma natural de construción do pensamento en determinados contextos sociocomunicativos, como é o caso de moitos viaxeiros, comerciantes, etc. Aínda así, nos contextos académicos e profesionais máis habituais, hoxe en día resulta case un feito insólito que alguén poida comprender-los textos das noticias dos xornais escritos en tres linguas distintas da propia pero coa mesma raíz latina. Neste sentido, o punto de partida é que

algo que semella extraordinario pode converterse nunha cuestión banal a través dun enfoque intercomprensivo de cincuenta horas de traballo.

O proxecto desenvolveuse dentro duns límites que o equipo de investigación fixou en:

- *Suxeitos*: estudantes de primeiro ciclo de carreiras universitarias do ámbito das ciencias sociais e humanas, persoal administrativo, etc.

- *Ámbito*: non se pretende que en cincuenta horas se poidan comprender conversas familiares ou textos literarios. Seleccionouse un ámbito que non presenta dificultades específicas, como artigos de prensa sobre política exterior, temas de sociedade e aqueles tópicos de tratamento común nos medios de comunicación europeos. Presuponse que o contido do material lingüístico é coñecido nos catro países, ou é fácil de deducir, sen dificultades interculturais engadidas.

- *Obxectivos*: non se trata de que os participantes cheguen a un punto de coñecemento destas linguas, senón sinxelamente de marcarse o obxectivo de que dean lido un artigo en cada unha das tres linguas sen dificultades despois de cincuenta horas de tratamento didáctico comprensivo e interlingüístico.

Tocante á metodoloxía seguida, a investigación ten en conta a capacidade autónoma de descubrir e predicir dos participantes adultos nesta experiencia. En certo modo, partir de 'adiviñar'

para chegar a 'comprender'; é dicir, partir das capacidades de inferencia e predicción das que dispón un bo lector en lingua materna para trasladar este potencial á lingua estranxeira. Estas capacidades pasan pola habilidade de saltar por riba dos obstáculos léxicos e gramaticais, neutraliza-los vocabulos e expresións difíciles e tira-lo sentido do conxunto antes de chegar ós aspectos máis do detalle.

Os investigadores asumen o suposto de que nas linguas neolatinas, cunha boa parte común de vocabulario e de estruturas gramaticais, estas estratexias de comprensión son especialmente útiles. No proceso da investigación ponse o interese tanto naquelas dificultades específicas ás que se enfrontan os suxeitos (reconstrucción 'opaca' do significado dun texto en virtude dos estereotipos atopados, dificultades gramaticais derivadas de diferenzas tipolóxicas entre as catro linguas, etc.) coma nas de tipo máis xeral (pre-disposición para supoñer-la existencia do canon da frase na secuencia suxeito + verbo + complemento, obstáculos derivados dos suxeitos propostos, as elipses e todo o que altera unha suposta orde ideal, aspectos ortográficos, etc.).

Entre as principais conclusións ás que chegan os investigadores despois do seu terceiro ano de experimentación, destaca o feito de que os participantes descubriron con grande entusiasmo que eran capaces de comprender, cun esforzo bastante pequeno e nun tempo bastante curto. O

seguimento das súas motivacións, unha vez rematada a experimentación de cincuenta horas, pon de manifesto que se interesan por ir ós países onde se instalan socialmente estas linguas, por mercar xornais, libros, etc., nestas linguas e por seguir cursos de perfeccionamento nos que se traballan as destrezas productivas.

Sen pretender en ningún momento da experiencia 'ensinarlles' estas linguas, os investigadores séntense satisfeitos do alto grao de percepción positiva que os suxeitos amosan fronte a todas elas ó remate do proceso. Unha percepción moi distinta á que, no inicio da experiencia, manifestaron ó informar dos seus respectivos procesos de aprendizaxe escolar dunha lingua estranxeira. Constataron, por outra parte, o feito de que os participantes que aprenden máis rápido e que conseguen chegar a le-los textos máis longos son os portugueses, mentres que os franceses resultan se-los máis lentos.

3.2 O PROXECTO GALATEA

Arredor dunha iniciativa de Louise Dabène (1991), xurdida a principios desta década, o equipo GALATEA, con base na Universidade Stendhal de Grenoble, agrupa unha serie de investigadores españois (Universidade Complutense e Autónoma de Barcelona), portugueses (Universidade de Aveiro), italianos (Universidade oriental de Nápoles e La Sapienza de Roma), suízos (Universidade de Neuchâtel), romaneses (Universidade de Bucarest), franceses (Universidade

de Grenoble 3, Lyon 2 e París 8) en estreita colaboración co equipo LinguaSur que traballa nun proxecto similar en Chile e nalgún outro país de América Latina.

Entre as súas motivacións iniciais destaca a idea de planificar un 'plurilingüismo social' que, para o seu desenvolvemento, precisa que ós esforzos de innovación que se veñen producindo na DLE dos sistemas escolares europeos se sume, de xeito decidido, a práctica social das linguas dos cidadáns europeos, linguas que xa non se poden cualificar de estranxeiras, senón máis ben de europeas.

Se as linguas estranxeiras (ou mellor europeas) non veñen ó cidadán ou ó escolar, senón que, pola contra, son estes os que se achegan a elas dun modo selectivo, case sempre mediaticado por unha determinada razón entre a oferta e a demanda de dubidosa lexitimidade, só se pode esperar que un auténtico plurilingüismo social bote as súas raíces no terreo xa fertilizado (Porcher, 1992) das 'aprendizaxes autónomas' de linguas engadidas. Só así —defenden as formulacións de partida deste proxecto— se pode favorecer a existencia de itinerarios de aprendizaxe individuais de linguas desde a premissa capital de aprender e practicar socialmente as linguas dos demais dun modo disociado; é dicir, sen buscar un dominio á mesma altura de competencia en tódalas habilidades lingüísticas. Neste punto, e desde o protagonismo do desenvolvemento das competencias da comprensión lingüística de

varias linguas, o proxecto GALATEA asume a mesma formulación de fondo có proxecto EUROM 4.

Esta perspectiva, no contexto europeo actual, dunha comunicación multilingüe, baseada en competencias lingüísticas plurilingües e disociadas, resulta moito máis viable canto máis tipoloxicamente próximas estean as linguas involucradas. Nesta dirección, e aproveitando a proximidade existente na esfera romanófono onde, como sinala Louise Dabène (1994a, 169), “a intercomprensión xa existente pode desenvolverse moito máis e de maneira máis doada”, o equipo GALATEA centra as súas investigacións na intercomprensión lingüística en linguas neolatinas.

O seu obxectivo derradeiro consiste na elaboración de módulos pedagóxicos disociados de aprendizaxe de “*langues étrangères voisines inconnues romanes*” (*Levir*) destinados, polo menos na súa primeira intención, a locutores adultos. As tres fases previstas por L. Dabène para o cumprimento deste obxectivo son:

— O estudo dos procesos e das estratexias empíricas de construción do sentido en situación de recepción das *levir*.

— A análise contrastiva das parellas de linguas afectadas co fin de estudialas zonas da lingua meta susceptibles de constituíren obstáculos para a comprensión.

— A experimentación pedagóxica que permita confronta-los resultados e as hipóteses deducidas das dúas primeiras etapas cunha determinada situación didáctica, co fin de poder estudar con precisión as opcións metodolóxicas máis axeitadas.

Despois de varios anos de experimentación do proxecto no ámbito da comprensión escrita e aínda pendente unha parte do percorrido completo das diferentes etapas no dominio da comprensión oral, o primeiro balance provisional do equipo destaca os seguintes aspectos en cada fase do programa:

Primeira fase:

Establécense as ‘situacións binomio’ de partida entre contactos binarios de linguas romances respecto de falantes que só dispoñen dunha lingua latina de referencia e as situacións ‘*trinôme*’ respecto dos que teñen dúas linguas latinas de referencia. Redáctase un protocolo de recollida de necesidades e de datos comúns ós diferentes membros do equipo ou subequipos, e danse os primeiros pasos do desenvolvemento, consistentes en textos de lectura breves en *levir*, seguidos de entrevistas destinadas a recolle-la comprensión e as estratexias empíricas da descodificación seguidas. O corpus de datos gravados e transcritos obtido estímase suficiente e fiable para unha investigación de tipo didáctico.

Fronte á hipótese de que a comprensión escrita en lingua estranxeira se caracteriza por unha especie de

“court-circuitage des processus de haut niveau” (Cziko, 1980; Gaonac’h, 1990) —hipótese que máis ben se centra en situacións de ensino institucional das linguas onde teñen un peso relevante os procesos da avaliación formal (Degache, 1994)— a experimentación do proxecto GALATEA, en marcos de maior liberdade de funcionamento, busca favorece-lo desenvolvemento de indicios e estratexias sobre a base do respecto a dúas condicións: *a)* consolidar a disposición do control da construción semántica no proceso comprensivo en lingua escrita, de forma que as hipóteses sobre o sentido dun texto ou dun segmento deste deben ser verificadas por procesos de varios niveis, buscando unha redundancia de indicios; *b)* permitirla construción persoal do sentido, tendo en conta que as variables cognitivas e afectivas individuais teñen un papel importante en canto ós procesos seguidos polos lectores.

A segunda hipótese de traballo garda relación co fenómeno da ‘transferencia’. Fronte a un texto nunha lingua veciña e accesible, libre de toda presión contextual e sobre todo avaliadora de coñecementos, o lector transfíre as súas competencias metalingüísticas e metacognitivas así como os seus coñecementos lexicais en L1 e outras L2, gramaticais, extralingüísticos, etc., en forma dun tipo de estratexia “de resolución de problema”. Os investigadores observan o feito de que esta transferencia presenta atrancos no ámbito da competencia textual, e cons-

tátase que os suxeitos buscan a miúdo aferrarse a un modelo textual moi simple á hora de construí-lo sentido dos acontecementos descritos nos seus textos en *levir*, por medio dunha cronoloxía lineal que induce ó erro.

En terceiro lugar, ponse de manifesto que as estratexias varían en función das linguas. Así, é frecuente observar a utilización de estratexias acústicas (oralización interna ou externa dun texto escrito) en italiano que non sobresaen noutras linguas romances da investigación. Por outra parte, destaca o feito de que mentres as primeiras aproximacións ós textos son de tipo lexical, en seguida adquiren forza os principios morfosintácticos que axudan a organiza-las partes opacas do discurso na lingua descoñecida, gracias ó seu parentesco coa coñecida ou coñecidas.

Segunda fase:

Trátase de poñer en xogo os interrogantes derivados da identificación do que L. Dabène (1994a) considera “zonas potenciais de resistencia á comprensión” (pronominalización, conectores interproposicionais, etc.) por medio dunha análise contrastiva predidáctica. Quérese chegar a establecer unha especie de mapa gramatical da comprensión con carácter propedéutico sobre os procesos e dificultades de interiorización da lingua meta. Considérase aquí que, co fin de poder facer unha disociación efectiva dos obxectivos, é necesario dispoñer dun método sólido de análise predidáctica

do discurso na lingua meta para avaliar a súa opacidade e accesibilidade para un determinado tipo de falantes. Con este obxectivo, e co apoio dos resultados da primeira fase do programa, a análise contrastada atopa para os investigadores do proxecto GALATEA unha utilidade pedagóxica innegable que se concretará nas axudas que lles van proporcionar ós aprendices baixo a forma do que Besse e Porquier (1984, 205) denominaron hai tempo “informacións contrastivas adaptadas”.

Terceira fase:

Constitúe o proxecto pedagóxico do grupo e ten que ver coas opcións metodolóxicas que se van seguir. En síntese, a intervención didáctica céntrase en forma-los aprendices para que desenvolvan o seu propio itinerario de aprendizaxe, guiando e facendo progresa-lo seu propio coñecemento na lingua ou linguas meta. É dicir, facilitalos medios para unha exploración autónoma da nova lingua, tendo en conta que todo contacto con esa lingua supón algún tipo de confrontación do que dificilmente se sae indemne.

Unha parte que cómpre destacar das estratexias metodolóxicas seguidas na extracción do sentido dos textos a través da exploración semántica, ten que ver co proceso interactivo das idas e vindas entre a aproximación semasiolóxica da comprensión do texto e o enfoque onomasiolóxico (Coste, 1978), de maneira que o aprendiz poida controlar mellor as hipóteses que emanan dos seus coñecementos previos, xunto

coas formuladas a partir da descodificación do texto. Para este propósito, o equipo previu a utilización dun ficheiro de axuda para o aprendiz, de acceso individual e de construción continuada, organizado en tres grupos de actividades: *a)* resolución de dificultades de comprensión lexical; *b)* de natureza morfosintáctica e *c)* de busca de indicios de sentido no texto desde a súa globalidade.

Un aspecto singular do proxecto é a súa flexibilidade modular, que permite que un aprendiz poida interrompelo seu proceso de aprendizaxe ó remate dun módulo determinado, ou continuar perfeccionando ese módulo, ou ben pasar ó inicio da exploración doutra competencia, facendo uso da súa propia autonomía e coa axuda de material complementario informatizado elaborado polo propio equipo, que o considera como parte do seu cometido. Aínda así, e con carácter prescritivo, o equipo estima que o módulo inicial de comprensión escrita non deba ter unha duración superior a vinte horas.

A miña valoración inicial de ámbolos dous proxectos é a súa adecuación ás formulacións constructivistas que, nestes últimos anos, influíron de xeito moi poderoso nos deseños do currículo das linguas estranxeiras. É amplamente aceptado, na comunidade científica do ámbito de adquisición e aprendizaxe de linguas segundas e estranxeiras, o feito de que os aprendices utilizan as súas propias estratexias e procesos mentais co fin de que, como

sinalan Williams e Burden (1997, 13) recentemente, “resulte posible descubri-lo sistema interno da nova lingua que se lles presenta”.

Así, as estratexias comprensivas percíbense actualmente como a representación mental dun texto segundo a propia percepción do lector ou do oínte dependendo das súas intencións, o seu coñecemento do mundo, o seu coñecemento lingüístico e as súas expectativas ante o discurso (Grellet, 1981; Barr e outros, 1981; Brown e Yule, 1983a, 1983b; Ur, 1984; Underwood, 1989, Williams e Moran, 1989).

En ámbolos proxectos non cabe dúbida de que existe un centro de interese común: desenvolve-las destrezas comprensivas a través da indagación das expectativas e dos coñecementos e intuicións previas dos suxeitos participantes, así como unha metodoloxía de aproximacións sucesivas á construción do sentido na progresiva interpretación das mensaxes en linguas distintas pero da mesma familia lingüística.

4. A INTERCOMPREENSIÓN LINGÜÍSTICA COMO ALTERNATIVA CURRICULAR

As tendencias actuais da investigación no campo (comentadas no apartado anterior no que respecta fundamentalmente a dous grandes proxectos internacionais sobre a comprensión de linguas neolatinas) revelan un interese europeo, cun forte impulso e presenza franceses, pola introducción da disociación de competencias no ensino de

varias linguas europeas a un público adulto (con diversos perfís socioprofesionais e académicos) no marco de contextos non escolares.

Sen dúbida, a investigación destas innovacións en DLE nun medio educativo formal e, particularmente, nas etapas de escolarización obrigatoria (hoxe bastante máis homoxéneas e comprensivas nos países da Unión do que era común ata hai uns anos), atopan unha fronte de resistencia que ten que ver co propio hermetismo e reticencia das administracións educativas con respecto á investigación universitaria centrada na escola e operando desde dentro da institución escolar.

Baixo esta perspectiva, e pola falta de traballos que indaguen os posibles desenvolvementos dunha dimensión europea en DLE no marco escolar desde propostas metodolóxicas comprensivas de varias linguas europeas, as miñas investigacións (moi incipientes polo de agora) parten dunha serie de pautas que teñen que ver co establecemento das condicións favorables para unha alternativa curricular ás actuais tendencias na aprendizaxe e no ensino das linguas estranxeiras nos sistemas educativos formais da Unión.

A literatura especializada, bastante escasa e concentrada en ámbitos moi restrinxidos, recoñece a importancia da comprensión lingüística —case sempre baixo a perspectiva dunha disociación de competencias— das linguas estranxeiras como unha alternativa ós programas convencionais de ensino e

aprendizaxe desas linguas. Tal perspectiva adoita presentarse como unha forma de atender determinadas finalidades e necesidades dos aprendices de linguas estranxeiras, en particular cando se trata de suxeitos adultos e motivados por circunstancias profesionais. Nesta dirección formuláronse, por exemplo, as motivacións do Conseil Supérieur de la Langue Française que, inicialmente, parten de reivindicacións de grupos empresariais franceses con implantación multinacional que sofren a presión do dominio da lingua inglesa no desenvolvemento comunicativo das súas actuacións nos mercados exteriores.

En direccións diferentes, e concretamente no ámbito do desenvolvemento curricular das linguas estranxeiras en marcos escolares, son varios os autores que recoñecen e resaltan a necesidade dunha fase previa dedicada exclusivamente ás destrezas comprensivas desde a súa propia experimentación nas aulas, sobre todo no contexto de Canadá (Courchêne e outros, 1992; Duquette, 1990). Sen embargo, como sinalou C. Germain (1993, 83), “trátase dunha aproximación que aínda non está moi estendida”.

Os enfoques comprensivos e socioculturais —que ó longo destes últimos anos encontraron un terreo propicio para a súa experimentación nos Estados Unidos— proxéctanse como unha fase previa ás estratexias da produción oral e escrita. Neste sentido, cabe entendelos como unha aplicación metodolóxica no marco das estra-

texias de aula, o que ten pouco que ver coa formulación dun deseño curricular que considere a comprensión e a intercomprensión como un obxectivo de seu. Proba disto é que algúns especialistas preocupados pola análise entre o contraste e as consecuencias que supón a maior énfase na dimensión lingüística nos enfoques comunicativos actuais en Europa, e unha maior atención ós aspectos didácticos e psicolóxicos da aprendizaxe nos enfoques comprensivos nos Estados Unidos, apuntan na dirección que sinala Schouten-van Parreren (1989, 133) cando advirte que “tal como se ten demostrado nos enfoques comprensivos, o desenvolvemento da produción oral nos primeiros estadios do ensino dunha lingua viva require un esforzo e un tempo innecesarios; é máis, lévanos a resultados relativamente pobres”.

Ata onde chega o meu coñecemento, e sobre a base dunha investigación exhaustiva das fontes documentais neste ámbito, non se formulou —agás algúns intentos pouco satisfactorios de deseñar un currículo de linguas con módulos opcionais de competencias disociadas para a formación profesional en Holanda (Tuk, 1989)— unha alternativa curricular ó actual deseño de programas de linguas estranxeiras na Unión Europea que conteña trazos inequívocos de identidade europeísta canto ás opcións lingüísticas e ás posibilidades metodolóxicas dunha diversificación real destas opcións en función dunha orientación intercultural que satisfaga as necesidades sociais dunha

comunicación entre europeos máis aló do exclusivo recurso a unha lingua autoestrada como medio de unificación lingüística non desexable.

Como resultado destas carencias, e tendo en conta as propias dificultades e inconvenientes que entraña formularse esta cuestión, as miñas planificacións iniciais centráronse na análise das condicións facilitadoras dunha dimensión europea en DLE que adopte como instrumento de transformación e xestión do currículo de linguas estranxeiras nos países comunitarios unha opción intercomprensiva.

4.1 CUESTIÓN INICIAIS

Existe unha evidencia pouco discutible no tocante a dúas propostas complementarias:

- Un gran número de europeos e non unha pequena minoría deben dispoñer da capacidade de comunicárense en varias linguas europeas desde o respecto ás súas diversas culturas e pesos específicos na plataforma continental da Unión.

Pero, ¿estase tomando este camiño realmente?, ¿deséxase?, ¿estanse achegando os medios necesarios?

- Parece razoable admitir que os europeos —masivamente— non poderán —como non sucede hoxe— chegar a ler, escribir e falar nada máis que nun número moi limitado de linguas comunitarias. Isto implica o feito dunha imposición de seleccións públicas e persoais para un abano de eleccións

que sempre serán restrictivas e condicionadas por factores de natureza moi distinta.

¿Como forma-los europeos para estas opcións restrictivas e difíciles sen defraudar as expectativas sociais crecentes dunha dimensión europea plural, diversificada e intercultural?

¿Quen pode anticipar as necesidades e as infraestruturas didácticas que nun determinado momento poidan xurdir polo efecto dunha viraxe non prevista cara a unha determinada opción lingüística?

¿É realmente necesario e imprescindible seguir este camiño, ou existen outras posibilidades aínda que isto supoña transformala actual cultura escolar e xerar un profundo cambio curricular?

Un breve percorrido por estas interrogantes advértenos que os datos consultados verbo da transformación da cultura escolar existente e, ante a posibilidade de recorrer a un cambio curricular profundo en relación co obxectivo formulado, apuntan na dirección de que o cruzamento de factores sociais, políticos e da práctica educativa se produce —máis ca en ningún outro lugar— nos espazos institucionais de mediación, que non son outros que os propios centros escolares, onde realmente se configuran os procesos de ensino-aprendizaxe dos alumnos e os profesores de linguas estranxeiras.

De aí que se defenda (Bolívar, 1993a; 1993b) que dificilmente se pode esperar unha mellora escolar desconectada das condicións internas do centro escolar, polo que calquera reforma educativa imposta externamente, se quere ter éxito, terá de ser reconstruída polo propio centro escolar de acordo coas súas prioridades e en función dunha progresiva transformación das condicións internas e externas co fin de provocar un desenvolvemento organizativo e institucional non traumático.

Claro que, mesmo tratando de evita-lo trauma, non é posible deixar de considera-la resistencia ó cambio e a necesidade de reconstrucción sobre a superación desas resistencias. As resistencias deben vencerse desde unha formación do profesorado centrada nunha reconceptualización ideolóxica (enfoques técnico-burocráticos e de xerencia do cambio), desde unha análise da congruencia existente entre o cambio que se propón e o status da cultura xa existente (enfoques culturais) ou desde unha valoración positiva desta resistencia encamiñada a unha reconstrucción crítica que se apoie na colaboración comunitaria ante o cambio (enfoque crítico).

Sen dúbida, os actuais modelos de escolas europeas ofrecen expectativas ben interesantes para un desenvolvemento curricular destas características, asumindo ademais o principio fundamental dunha proposta multilingüe ó servizo dunha realidade multicultural e plenamente centrada na coimplicación entre un modelo de “lin-

gua obxecto” e outro de “lingua útil” (Simon, 1995, 111) no ámbito europeo.

Se ben existe unha crítica razoable por parte de altos responsables educativos de diversos países europeos con relación á adaptación destes modelos ás institucións escolares non experimentais, non é menos certo que a construción europea está a esixirnos unha reflexión seria sobre a función integradora das linguas estranxeiras no currículo escolar dos estados membros na dirección que apunta L. Dabène (1994b, 70) ó entender esta función “como medio de culturización ou como instrumento e símbolo de mobilización étnica para unha integración grupal dos locutores sociais”.

Se, por outra parte, temos en conta a crecente reivindicación de medidas de diversificación das linguas ofertadas no currículo (Arrouays e outros, 1987; Batley e outros, 1993) e unha decisiva toma de conciencia sobre a necesidade, aludida por D. Simon (1995, 113), “de evita-lo monopolio dunha lingua con relación ás máis”, todo semella indicar que nos estamos introducindo nun novo paradigma que, nos primeiros anos do novo século, tratará de centra-lo desenvolvemento dun currículo europeo de linguas estranxeiras sobre unha nova dimensión do concepto de comunicación que atenderá mellor os aspectos comprensivos, diversificadores e socioculturais que deben formar parte, inequivocamente, da conciencia metacomunicativa dos que se forman para seren cidadáns europeos competentes e plurais

nas interaccións lingüísticas que socialmente van ter que desenvolver, e cultos, flexibles e tolerantes ante as experiencias interculturais nas que van proxecta-la súa existencia cotiá e, posiblemente, profesional.

Claro que, sobre este particular, como xa se sinalou en máis dunha ocasión, o consenso necesario aínda precisa acordos que non parecen inmediatos máis alá do que é o horizonte da plataforma continental europea. Paga a pena ter en conta aquí a dura análise de R. Phillipson (1992, 34) sobre datos obxectivos referidos a esta situación:

Os recentes intentos que tratan de asegurar que tódolos escolares da Europa occidental aprendan dúas linguas convén analízalos á luz da preocupación europea ante o dominio do inglés. Cabe esperar que, se os escolares europeos do continente aprenden polo menos unha lingua estranxeira ademais do inglés, se fortalezan os lazos lingüísticos e culturais entre os europeos das diferentes nacionalidades. Os británicos rexeitaron sumarse a este acordo en maio de 1989, o que indica que mesmo cando o desenvolvemento lingüístico se toma en consideración por parte dun organismo supranacional, neste caso a Comunidade Europea co seu programa Lingua, son os intereses nacionais e a promoción das linguas oficiais as principais fontes de motivación para o establecemento destes plans.

Progresivamente, Europa perfírase como *una, in linguis multis*. A necesidade de desenvolve-la dimensión europea do ensino, especialmente a través da aprendizaxe e da difusión das linguas dos estados membros, recóllese non só no Tratado de Maastricht, senón no crecente sentir comunitario sobre o

feito de que a unidade europea non significa, por necesidade, a construción dun novo concepto de bilingüismo pola vía da autoestrada sociolingüística do inglés: unha formulación hostil ó desenvolvemento das linguas e culturas minorizadas na Europa das rexións.

Ante o actual paradoxo —e signo de debilidade cultural— que caracteriza o feito de que as demandas comunicativas (orais e escritas) entre cidadáns do cono sur europeo (xustamente onde asentán as linguas e culturas de raíz latina) se satisfagan normalmente mediante o recurso ó inglés, aplicando a lei do mínimo esforzo, álzanse cada día máis voces que advirten sobre outras solucións distintas á dunha única lingua franca. Son declaracións como a que pon de manifesto Umberto Eco (1993, 376-377) ó formular que:

O problema da cultura europea do futuro non está, sen dúbida, no triunfo do plurilingüismo total (quen soubera falar tódalas linguas sería como *Funes el Memorioso* de Borges coa mente ocupada por infindas imaxes), senón nunha comunidade de persoas que poidan capta-lo espírito, o perfume, a atmosfera dunha fala distinta. Unha Europa de políglotas non é unha Europa de persoas que falan correctamente moitas linguas, senón, no mellor dos casos, de persoas que poidan comunicarse falando cada unha a lingua de seu e comprendendo a do outro, que non saberían falar de xeito fluído pero que, ó entendela, aínda que fora con dificultades, comprenderían o “xenio”, o universo cultural que cada un expresa cando fala a lingua dos seus devanceiros e da súa propia tradición.

ou declaracións como a realizada por L. J. Calvet (1993, 124-125) na dirección de postular que, en realidade,

Non fai falta demostrar que para comunicarse as persoas deben, necesariamente, fala-la mesma lingua: poden tamén fala-la súa propia lingua e comprende-la dos demais... A xestión cotiá do plurilingüismo europeo pasa por unha especie de *bricolage lingüístico*.

Abundan na idea de que é posible conxuga-lo verbo comunicar desde outra perspectiva diferente á que ata o de agora desenvolvemos no currículo escolar das linguas estranxeiras en Europa. Unha idea que sempre estivo presente na actividade do Seminari de Sociolingüística de Barcelona, fundado en 1976, e no que exerceron unha notable influencia, na súa época de máxima implicación, representantes periféricos como o italiano Giorgio Braga (1982, 1985), o rosellonés Doménec Bernardo ou o propio Lluís V. Aracil. E tampouco é allea a esta tendencia a política dunha fronte común de alianzas no cono sur europeo, propiciada no seu día polo que foi presidente do Centre d'information et recherche sur l'enseignement et l'emploi des langues, o Dr. Van Deth, que chegou a propoñer — desde o concepto de “lealdade lingüística europea” — a reivindicación dunha lingua neolatina —o francés, tendo en conta o seu maior peso demográfico específico na Europa sur continental— que servise de bandeira para a necesaria revitalización lingüística e cultural de tódalas demais linguas latinas, especialmente das máis minorizadas.

Non se pode botar en saco roto a vantaxe inicial derivada do feito de que, ás veces, é da man doutras linguas de maior implantación sociocomunicativa nos niveis transnacionais a forma en que algunhas linguas e culturas de menor impacto comunicativo poden resultar apreciadas e comprendidas en grandes universos. Claro que, como xa entrevira Mohandas Gandhi —en palabras que lle atribúe Braj Kachru (1982, 10)— desde o seu peculiar pragmatismo,

Non desexo que a miña casa estea rodeada de paredes polos catro costados e que as fiestras estean tapiadas. Quero que os ventos das culturas de tódolos pobos sopren por toda a miña morada coa máis absoluta liberdade. Pero resístome a que a forza deses ventos arrastre os meus pés fóra dela.

4.2 A XEITO DE PROPOSTA

En síntese, a proposta que aquí vou formular céntrase no feito innegable de que a construción da unidade europea presenta un reto importante para a comunicación transnacional comunitaria:

- Se resulta máis que cuestionable que toda a intercomunicación pase pola autoestrada do inglés.
- Se os nosos alumnos se forman no sistema educativo para seren cidadáns desa nova Europa e comunicadores sociais na pluralidade dos seus contextos, e non tanto para atender con carácter inmediato propósitos comunicativos doutros mundos moito máis afastados desta realidade.

• ¿Non será este o momento de revisa-lo constructo de ‘competencia comunicativa’ e de reflexionar sobre unha ‘competencia comunicativa europea’ á luz dunha nova perspectiva de qué é comunicar?

As ensinanzas de linguas estranxeiras en Europa desenvolven, case ó cen por cento, o concepto de que comunicar socialmente nunha lingua estranxeira é chegar a producir nesa lingua auxiliar co nivel —ou case co nivel— de quen a posúe e a utiliza como lingua propia. E a didáctica das linguas estranxeiras é así, e sobre todo, unha didáctica das destrezas productivas.

Claro que as destrezas productivas —os profesores de linguas estranxeiras ben o saben— son máis duras e demandantes cás destrezas comprensivas. A produción presenta unhas fortes trabas, niveis meseta, de atranco e estancamento que non se producen na comprensión. Así e todo, os profesores avalían mormente os procesos de produción, porque así o demanda a propia avaliación social das aprendizaxes lingüísticas. Os esforzos escolares céntranse neste nivel de dureza e abofé que deste xeito non pode ter cabida a diversificación da oferta de varias linguas estranxeiras no sistema educativo europeo.

Como xa sinalai, son varias as investigacións que cuestionan a rendibilidade dunha aprendizaxe productiva de linguas estranxeiras nos primeiros estadios da escolarización formal. De feito, hai quen pensa que nas

actuais condicións dos sistemas educativos dos países europeos, pouco máis se pode facer que avanzar significativamente na dimensión comprensiva das linguas estranxeiras, non sendo que un se conforme con pasear pola vía das producións mecánicas —carentes de toda forza social— como: *o libro está sobre a mesa...*

Outros cremos que o verbo comunicar pode conxugarse doutra maneira. Dunha maneira que salvagarda —se non potencia aínda máis— esta forza social dunha lingua como comportamento vital. Xa vimos que as chamadas de atención de insignes intelectuais europeos advirten que non fai falta demostrar que para nos comunicar entre persoas temos que emprega-la mesma lingua. E a historia evidencia que a forma máis antiga de comunicarse entre persoas e pobos de distintas linguas é a de falar cada un na que lle é propia, comprendendo a do outro.

Comezar por planifica-las ensinanzas lingüísticas escolares básicas desde a intercomprensión é unha forma posible de inicia-la construción dunha polifonía racional e realista, susceptible de favorece-lo desenvolvemento e o funcionamento harmónico de toda a comunidade. E non me estou referindo exclusivamente á necesidade de comprender para os latinos unha ou dúas linguas —máis alá da que lle é propia— pertencentes ó mundo románico, ademais dunha lingua anglosaxona que ben pode selo tamén no nivel de produción.

É, sobre todo, o compromiso da Europa anglosaxona de comprender unha ou dúas linguas latinas e mesmo de deseñar unha delas desde metodoloxías tamén productivas. A intercomprensión entre as dúas europas lingüísticas veríase sen dúbida moi facilitada.

A introducción dunha 'competencia receptiva' que —no ámbito de linguas e culturas dunha mesma familia (e a latina é importante abondo en Europa para que se considere o valor deste esforzo)— nos permita comprendérmo-lo outro expresándose na súa lingua e a este comprendernos a nós na nosa, non entra en conflito coa potenciación dunha competencia comunicativa plena (productiva e comprensiva) nunha gran lingua franca europea como o inglés ou o alemán.

Os actuais esforzos económicos, sociais e educativos favorecedores dunha competencia comunicativa plena en linguas anglosaxonas deben seguir manténdose pois que os beneficios científicos e culturais, económicos, socioprofesionais, etc., que se obteñen a través da dimensión universal global, máis alá de Europa, que supón esta forma de comunicación, son en tódolos sentidos valiosos para calquera individuo e sociedade.

Claro que a suma dunha competencia comunicativa completa en linguas anglosaxonas e unha competencia receptiva noutras dúas ou tres linguas da Unión Europea configura, sen dúbida, un perfil educativo, cultural e profesional moito máis desexable para os

cidadáns europeos que profesen como tales e teñan razóns para conxugar, na práctica, o verbo comunicar en Europa dunha maneira moi distinta á actual.

En realidade, existen importantes impulsos ó redor dunha planificación do currículo europeo de linguas baseados nunha disociación de competencias que permita o desenvolvemento curricular dunha lingua estranxeira con competencias productivas e comprensivas xunto ó desenvolvemento simultáneo dunha competencia receptiva noutras dúas linguas europeas. De feito, a diferenza conceptual entre lingua obxecto e lingua útil que durante estes anos se vén aplicando nos modelos das escolas europeas dá mostras inequívocas deles.

A unificación lingüística de Europa pretendida por algúns pode non estar moi lonxe, aínda sen desexalo, da proxección do 'pensamento único'. Claro que para os que percibímo-lo concepto de Unión Europea como unha unidade de diferenzas, a intercomunicación lingüística entre europeos resulta un elemento importante para manter, ademais de facer progresar, o plurilingüismo e a interculturalidade en Europa. Favorece-la intercomprensión é un desafío non só para tódolos europeos que, dalgunha maneira, estean preocupados polo ensino e a aprendizaxe de linguas estranxeiras, senón tamén pola construción dunha Europa plural e respectuosa coa súa diversidade lingüística e cultural.

A situación actual do ensino ofrece a posibilidade de deseñar novas orientacións. Pero isto esixe non só unha boa vontade pola parte dos que se atopan na base da pirámide educativa, senón pola dos que están máis próximos ó seu cumio.

Dalgún xeito podemos imaxinala Europa do terceiro milenio como unha especie de 'bricolaxe' lingüística na xestión cotiá da súa pluralidade. Unha xestión que, sen dúbida, situaría as súas linguas latinas nunha posición máis xusta e equilibrada nas relacións transnacionais da comunicación social.

O século XXI perfírase xa como o da latinidade. A Europa latina ten un gran compromiso con este reto. Así, por exemplo, cómpre apelar ás iniciativas como as que en xuño de 1994 se trataron no Coloquio de París sobre o tema "Apprendre à Comprendre les Langues" ou, máis recentemente, en setembro de 1995, as Primeiras Xornadas da Escola Interlatina de Alto Estudio en Lingüística Aplicada celebradas en San Millán de la Cogolla (España), que deron o primeiro paso formal cara á potenciación por parte de Francia, España, Italia e Portugal de proxectos de cooperación interlatina que permitan o nacemento dun proxecto común de tódolos países europeos que falan as linguas románicas en contra do predominio do inglés nas actuais autoestradas da información.

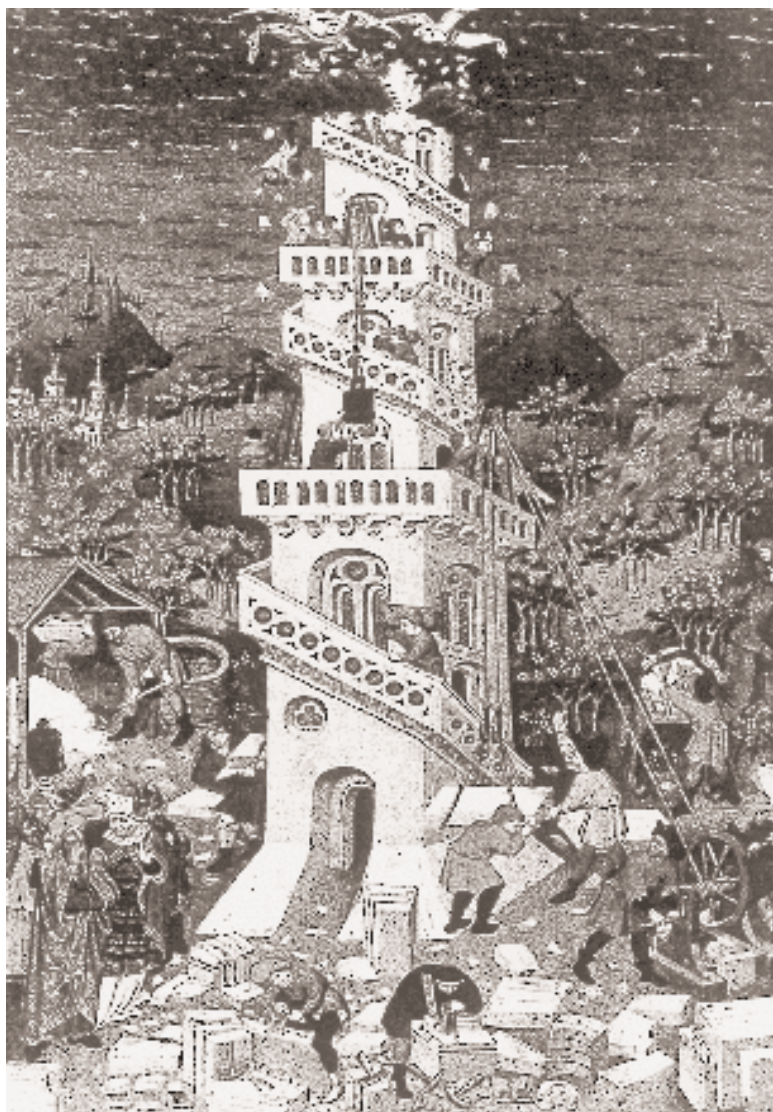
Está a piques de rematar o século e non é precisamente o día de Pentecoste, senón a hora de Babel o que

temos á vista. Dentro de poucos anos, seremos mil millóns os que falemos linguas neolatinas, unha boa parte en Europa. Mil millóns que poderíamos entendernos coa voz da cultura sen ter por qué dobregarnos ás comenencias utilitarias. Deixarnos cercar por intereses lingüísticos alleos á nosa historia e ó noso destino vai lesionando a nosa fisionomía cultural..., unha tendencia que se agrava aínda máis no momento en que os profesores, os xornalistas, os políticos e un longo etcétera deixan de poder comunicarse directamente entre si —como dan conta tantas convenções internacionais celebradas en calquera país europeo— por renunciaren (ou non se proporen) a aprender e comprender outras linguas romances distintas da propia.

A declaración do Consello Europeo de Ministros de Educación, reunidos en sesión plenaria o 4 de xuño de 1984 en Luxemburgo, é ben coñecida:

Os Estados Membros terán de favorecer tódalas medidas apropiadas co fin de que o maior número posible de alumnos poidan adquirir, ó remataren a súa escolarización obrigatoria, un coñecemento práctico de dúas linguas distintas da súa lingua materna.

A proposta que aquí se pecha trata, xustamente, de proporcionar elementos de reflexión e debate sobre unha desas "medidas apropiadas".



A construción da Torre de Babel, Libro de Horas do duque de Bedford, século XV.

Na tradición da Torre de Babel semella verse a incapacidade da comunicación entre xentes cun cometido común e diferentes linguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrouays, M., e outros, *Parlons des langues!*, París, Nathan, 1987.
- Atal, J.-P., e outros (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, París, La Tilv, 1995.
- Barr, P., e outros, *Advanced Reading Skills*, Londres, Longman, 1981.
- Batley, E., e outros, *Les politiques linguistiques dans le monde pour le XXle siècle. Rapport pour l'Unesco*, París, Fédération internationale des professeurs de langues vivantes, 1993.
- Besse, H., e R. Porquier, *Grammaire et didactique des langues*, París, Crédif-Hatier, 1984.
- Bolívar, A., "Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción", *Revista de Innovación Educativa*, 2, 1993a, 13-22, 1993a.
- "Cultura organizativa escolar y resistencia al cambio educativo", en J. M. Coronel, e outros (eds.), *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*, Sevilla, GID, 1993b, 41-48.
- Braga, G., "The process of conceptualization in the sociology of language", *International Journal of the Sociology of language*, 38, 1982, 15-18.
- *La comunicazione verbale. Una ricerca sociologica*, Milán, Angeli, 1985.
- Brown, G., e G. Yule, *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983a.
- *Teaching the spoken language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983b.
- Calvet, L.-J., *L'Europe et ses langues*, París, Plon, 1993.
- Comenius, J. A., *Janua Linguarum Researata Aurea*, Amstelodami, 1631.
- Coste, D., "Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère", *DRLAV*, 32, 1978, 63-92.
- Coste, D., e outros, *Un niveau-seuil*, Strasburgo, Conseil de l'Europe, 1976.
- Council of Europe, *Modern Language Learning in Adult Education: Linguistic Content, Means of Evaluation and their Interaction in the Teaching of and Learning of Modern Languages in Adult Education*, Strasburgo, Council of Europe, 1971.
- *Systems Development in Adult Language Learning: A European Unitl Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasburgo, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1973.

- _____. *A European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasburgo, Council of Europe, 1978.
- _____. *Modern Languages (1971-1981)*. Report presented by CDCC Project Group 4, Strasburgo, Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe, 1981.
- Courchène, R.-J., e outros, *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1992.
- Czico, G.-A., "Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors", *Language Learning*, 30, 1980, 101-116.
- Dabène, L., *Projet de recherche «Enseignement/apprentissage de l'inter-compréhension entre langues voisines(domaine roman)»*, Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3, 1991.
- _____. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994a.
- _____. "Multiculturalisme et multilinguisme à l'école", en M.-C. Révauger (comp.), *La dimension européenne et la formation des enseignants*, Grenoble, IUFM, 1994b.
- Degache, C., "L'enseignement de la compréhension écrite de l'espagnol à un public d'étudiants débutants non spécialistes: prémices de l'élaboration d'un outil adapté", *Actes des Journées d'Étude de la Société des Hispanistes Français*. Paris, 1994.
- Degache, Ch., e M. Gasperi., "Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea", *Lidil*, 11, 1995, 141-159.
- Diller, K., *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*, Rowley, Mass., Newbury House Publs, 1971.
- Dobson, J., "The notional syllabus: Theory and practice", *English Teaching Forum*, 17, 2, 1979, 2-10.
- Dobson, J., e G. Hawkins, *Conversations in English: Professional Careers*, Nova York, Litto Educational Publs, 1978.
- Fernández Salgado, X. A., e outros, *Nivel Soleira (Versión Provisional)*, Santiago de Compostela, Consello de Europa. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1993.
- Duquette, L., "La compréhension, moyen d'autonomisation", *Dialogues et Cultures*, 34, 1990, 12-23.

- Eco, U., *La ricerca della lingua perfetta nella culture europea*, Bari, Laterza, 1993.
- Finocchiaro, M., "The Functional-Notional Syllabus: Promise, Problems, Practices", *English Teaching Forum*, 17, 2, 1979, 11-20.
- Gaonac'h, D., "Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère", *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, (Collection F, Recherches et Applications), 1990, 41-49.
- Germain, C., *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, Clé International, 1993.
- Grellet, F., *Developing reading skills*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
- Kachru, B., *The Other Tongue*, Oxford, Pergamon Press, 1982.
- Phillipson, R., *Linguistic Imperialism*, Londres, OUP, 1992.
- Porcher, L., "Omniprésence et diversité des auto-apprentissages", *Le Français dans le Monde*, (Collection F, Recherches et Applications), 1992, 6-14.
- Quemada, B., "Apprendre à comprendre les langues", en J.-P. Atal e outros (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, Paris, La Tilv, 1995, 10-14.
- Schouten-Van Parreren, C., "Reading foreign languages in the first phase of secondary education: why, what and how?", *European Journal of Teacher Education*, 12 (2), 1989, 131-140.
- Simon, Diana-Lee, "La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école", *Lidil*, 11, 1995, 103-123.
- Slagter, J. P., *Un nivel umbral*, Strasburgo, Publicaciones del Consejo de Europa, 1979.
- Trim, J. L. M., "Research and development programme for a European unit credit system for modern language learning by adults", CCC/EES (73), 26, (mimeo), Strasburgo, Council of Europe, 1973.
- Tuk, C., "Project Models for Language Teachers", *European Journal of Teacher Education*, 12 (2), 1989, 159-167.
- Underwood, M., *Teaching Listening*, Londres, Longman, 1989.
- Ur, P., *Teaching listening comprehension*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- Van Ek, J., *The threshold level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Strasburgo, The Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, 1975.
- Van Ek, J., *The threshold level for modern language learning in schools*, Londres, Longman, 1976.

- Vez, J. M., "Consideraciones sociolingüísticas en torno a aspectos funcionales del gallego, castellano e inglés en Galicia", *RAESLA*, I-1, 1985, 97-111.
- "Planificación lingüística no noso ensino: hacia unha didáctica lingüística integrada", *Investigación y Docencia*, 1, 1986, 93-103.
- "Acerca de las razones o sinrazones de conjugar el verbo *communicate* en una Europa in *linguis multis*", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 1993, 131-146.
- "Le véhicule de culture de proximité", en J.-P. Atal e outros (coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*, París, La TILV, 1995a, 95-108.
- "Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes", *E.L.A. (Etudes de Linguistique Appliquée)*, 100, 1995b, 55-66.
- "The social context of EFL" en N. McLaren e D. Madrid (eds.), *A Handbook for TEFL*, Alacante, Marfil, 1995c.
- "Languages Education", en José M. Vez e L. Montero (eds.), *Current Changes and Challenges in European Teacher Education: Galicia*. European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-Country Monographs, Osnabrück, Ruck-Zuck-Druck GmbH, 1997, 121-129.
- *Didáctica del E./L.E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*, Granada, G.E.U, 1998.
- Wilkins, D., *Notional Syllabuses*, Londres, Oxford University Press, 1976.
- Willems, G., "The european dimension in the education and training of foreign language teachers", en J. Coolahan (ed.), *Teacher education in the nineties: towards a new coherence*, Limerick, ATEE, 1991, 482-497.
- Williams, E., e C. Moran, "Reading in a foreign language at intermediate and advanced levels with particular reference to English", *Language Teaching*, 22 (4), 1989, 217-228.
- Williams, M., e R. Burden, *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.





Estudios

DA REORIENTACIÓN HISTÓRICA NA CIENCIA SOCIAL: OS CAMIÑOS DA SOCIOLOXÍA HISTÓRICA¹

Xosé Ramón Quintana Garrido
Instituto Pazo da Merced
As Neves. Pontevedra

Os estudos históricos caracterízanse desde hai varias décadas por unha gran multiplicidade de enfoques e perspectivas, o que implica unha eclosión de moi distintos modos de investigación². Na produción bibliográfica internacional coexisten obras de 'historia tradicional', de 'nova historia' (*Annales* de primeira e segunda xeración, historia social —marxista ou non—, cliometría...), e de 'nova nova historia' (*Annales* da terceira xeración, microhistoria, historia oral, historia de xénero...), ademais daquelas que se agrupan baixo a palabra 'retorno' (historia política, biografía...). Este panorama non é máis que o reflexo da gran disparidade e do eclecticismo reinante na investigación da actualidade e da

tendencia á proliferación de disciplinas e subdisciplinas autónomas —e nalgúns casos independentes— entre si. O que, xunto ós diversos problemas ós que se enfronta hoxe o saber histórico, trae consigo que na comunidade dos historiadores se asista a un certo desconcerto e incerteza e a unha crise de identidade da disciplina³.

Mentres isto acontece, no ámbito da socioloxía estase a producir desde hai algún tempo un xiro histórico. A máxima expresión deste constitúeo a 'socioloxía histórica': insatisfeitos ben coa especulación teórica da disciplina ou ben co puro empirismo, cada vez máis sociólogos viran cara á historia para efectuaren construcións

1 Unha primeira versión deste texto (inédito) presentouse ó I Congreso Galego do Profesorado de Xeografía, Historia e Ciencias Sociais, organizado polos CEFOCOP de Galicia e celebrado en Santiago de Compostela do 25 ó 27 de setembro de 1997. A súa intención non era nin é outra que invita-lo devandito profesorado a profundar nunhas das áreas máis interesantes da investigación sobre o pasado.

2 Cotéxense, por exemplo, A. Burguière (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques*, París, P.U.F., 1986; J. Gardiner (ed.), *What is History Today?*, Londres, Macmillan, 1988; P. Burke (ed.), *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge, Polity Press, 1992.

3 Sobre os problemas e os desafíos ós que se enfronta hoxe a disciplina histórica, nados da imprecisamente denominada 'crise de paradigmas' e dos retos das perspectivas posmodernas, véxanse, entre outros, K. Jenkins, *On "What is History?" From Carr and Elton to Rorty and White*, Londres, Routledge, 1995; G. Noiriel, *Sur la "crise" de l'histoire*, París, Belin, 1996; B. Southgate, *History: What & Why? Ancient, Modern and Postmodern Perspectives*, Londres, Routledge, 1996; tamén L. Domínguez Castro e X. R. Quintana Garrido, "Tempo de revisións historiográficas", *Historia y Crítica*, núm. IV, 1994, paxs. 265-282.

analítico-explicativas das principais mutacións estruturais macrohistóricas, ou —dito co título dun libro de quen é hoxe decano desta reorientación— de “grandes estructuras, procesos amplos, comparacións enormes”⁴. Así, o desenvolvemento do capitalismo, a formación do Estado moderno e as orixes da democracia, os procesos de urbanización e industrialización, os cambios sociais, as accións colectivas e as revolucións, a aparición de sistemas mundiais son algúns, entre outros, dos principais temas tratados pola socioloxía histórica.

1. DAS ORIXES DA SOCIOLOXÍA HISTÓRICA

As orixes da socioloxía histórica veñen de lonxe. Localízanse nun fato de sociólogos que reaccionaron contra a vocación ahistórica e abstracta de gran maioría das construcións teórico-sociolóxicas realizadas desde os anos de entreguerras, anos nos que se consuma o divorcio total entre a socioloxía e a historia e viceversa⁵, ávidas ámbalas dúas por independizarse e asentarse disciplinaria e academicamente. En palabras de Santos Juliá: “mentres a historia se volvía predominantemente positivista, centrando o seu interese no achado de documentos, a crítica de fontes e a acumulación de datos, a socioloxía dedicou unha atención preferente á análise abstracta da estrutura



A *picota triunfante*, 1765, gravado. O libreiro John Willians posto na picota por vende-las obras de John Wilkes.



Eleccións en Brentford, 1768, gravado. Encontro violento entre partidarios da alianza de John Wilkes e Serjeant Glynn e os do seu opoñente Sir William Beauchamp Proctor.

e o funcionamento da sociedade, independentemente de calquera espacio ou tempo histórico”⁶. No panorama sociolóxico dos anos corenta, cincuenta e boa parte dos sesenta —época de institucionalización académica da socioloxía, en especial nos Estados Unidos—, era hexemónica a teoría social estrutural-funcionalista, exemplificada en

4 C. Tilly, *Grandes estructuras, procesos amplos, comparaciones enormes*, Madrid, Alianza, 1991.

5 P. Burke, *Sociología e historia*, Madrid, Alianza, 1988, páxs. 11-24; J. Casanova, *La historia social y los historiadores*, Barcelona, Crítica, 1991, páxs. 48-70.

6 S. Juliá, *Historia social/sociología histórica*, Madrid, Siglo XXI, 1989, pág. 63.

Talcott Parsons, que se dedicaba á análise abstracta das estruturas e as funcións de intemporais e estáticos sistemas sociais, abandonando con iso a inicial relación co histórico que tiveran os pais fundadores da disciplina (A. Tocqueville, E. Durkheim e, especialmente, K. Marx e M. Weber), ó tempo



A Asociación Protestante, 1780, xilografía. Marcha de membros da Asociación Protestante para presentar no Parlamento a súa petición anti-católica.



Fanatismo resucitado, 1780, gravado. Ataque a propiedades de católicos polos defensores da Asociación Protestante de Lord George Gordon.

que tamén se desenvolvía unha micro-socioloxía empírica de inspiración psicolóxica dedicada en exclusiva ós problemas do presente e na que tamén estaba ausente a dimensión histórica.

Ámbalas clases de socioloxía estaban preocupadas –cada unha ó seu xeito– pola salvagarda da orde social, a erradicación das anomias e desintegracións sociais e a mellora das institucións e do sistema económico. No ámbito antropolóxico, pola súa parte, afirmábase a tradición británica da antropoloxía funcionalista (B. Malinowski, A. R. Radcliffe-Brown) de radical contido ahistórico, e o mesmo lle ocorría ó estruturalismo francés e ó marxismo estruturalista de L. Althusser que reivindicaba unha sorte de “historia sen suxeito”.

Neste escenario intelectual só un pequeno grupo de sociólogos americanos (Neil J. Smelser, S. N. Eisenstadt, Reinhard Bendix...) ou centroeuropeos (N. Elias...) mantiveron os contactos co histórico nos seus traballos sociolóxicos. Estes primeiros practicantes da socioloxía histórica tomaron dous rumbos diferenciados no tocante a cuestións de metodoloxía, a teoría social e á relación postulada entre teoría e historia ou entre conceptos e feitos. Por unha parte, os herdeiros da tradición durkheimiana adoptaron axiña a teoría do sistema social tal como fora formulada por Parsons e intentaron aplicala a casos históricos (como a industrialización ou as revolucións) co obxecto de indaga-las condicións de estabilidade do sistema, predicir posibles perturbacións e propor medidas de corrección ou previsión. Por outra banda, estaban os sociólogos máis inspirados na tradición weberiana que, fronte ós anteriores, non estaban tan interesados na



A *Cabalgata William Pitt*, 1784, gravado. Sátira do desfile de 'Billy' Pitt para xantar coa Compañía de Coloniais e recibi-los privilexios de City.



O *Consello de delegados*, 1797, gravado. Os líderes dun motín naval reúnen-se con Admiral Buckner, mentres políticos radicais e Whig observan desde debaixo da mesa.

aplicación dunha teoría á realidade histórica coma na interpretación ou a explicación —ou en ámbalas dúas— causal de determinados procesos históricos por medio da procura de regularidades causais e dunha utilización sistemática da metodoloxía comparativa⁷.

⁷ S. Juliá, *Historia social...*, páxs. 68-69.

⁸ De aí que se reivindique a influencia na socioloxía histórica de historiadores como M. Bloch, F. Braudel ou E. P. Thompson; véxanse ó respecto as obras citadas na nota seguinte.

⁹ D. Smith, *The Rise of Historical Sociology*, Cambridge, Polity Press, 1991, quen, comparándoa cunha ave fénix, distingue tres fases desde a fin da II Guerra Mundial: "xurdindo das cinzas", "collendo voo" e "voando alto". Trátase dunha obra recomendable para profundar nos autores e temas da socioloxía histórica desde as súas orixes, o mesmo que os distintos capítulos incluídos en T. Skocpol (ed.), *Visions and Method in Historical Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Pero cando o panorama ía comezar realmente a mudar sería a partir de mediados dos anos setenta e, sobre todo, dos oitenta, momentos nos que se produce unha maior interpenetración co traballo dos historiadores⁸ e nos que a socioloxía histórica pasa, en termos dun dos seus estudiosos, de "coller voo" a "voar alto"⁹, converténdose nunha das principais ramas da investigación sociolóxica e institucionalizándose academicamente como tal. Obviamente isto non quere dicir que desaparecese —aínda máis, goza de boa saúde— a socioloxía abstracta ou a enfocada exclusivamente ó estudio empírico dos problemas do presente, senón que dentro da disciplina sociolóxica se produciu unha reorientación histórica.

2. A DIVERSIDADE DA SOCIOLOXÍA HISTÓRICA

¿Presenta a socioloxía histórica unha unidade? Si, se o entendemos nun sentido laxo: é o que podemos denominar 'socioloxía retrospectiva', isto é, acometer unha investigación con materiais históricos explicitando claramente as premisas teóricas e conceptuais subxacentes, pero formulando os problemas a partir da lóxica interna do aparato categorial empregado e coa intención de interpreta-los grandes

procesos sociais, políticos ou económicos que están na base do mundo actual. Pero se imos alén desta definición xenérica, encontrámonos con que presenta una apreciable falta de unidade temática, teórica e metodolóxica. A socioloxía histórica, en palabras dun dos seus máis lúcidos analistas, “tense convertido nunha corrente de estudos transhistóricos, transdisciplinares e multiparadigmáticos. Transhistóricos porque, lonxe de limitarse ó estudo dunha época ou dun proceso paradigmático de cambio, foi expandíndose cara á tematización do enteiro ámbito da historia. Transdisciplinar porque, sen sequera limitarse ó estudo do cambio social, aborda universos temáticos das máis diversas especialidades sociolóxicas. Multiparadigmáticos porque no empeño coexisten estudiosos de moi distinta orientación teórica: marxistas, weberianos, funcionalistas parsonianos e toda sorte de híbridos entre estas tres matrices teóricas fundamentais”¹⁰. Xa que logo, non se pode falar da socioloxía histórica como un programa unificado de investigación¹¹.

Neste sentido, as estratexias de investigación poden ser variadas. Unha das súas maiores representantes, Theda Skocpol, identificou tres estratexias fundamentais: *a)* aplicar un único modelo teórico a un caso ou a máis dun dos moitos casos que se poderían

cubrir, *b)* descubrir regularidades causais que sexan capaces de explicar procesos históricos definidos especificamente, *c)* utilizar conceptos para desenvolver interpretacións históricas significativas¹². A característica común máis salientable da socioloxía histórica é o estudio comparativo, é dicir, a com-



Insinuacións para monopolistas, 1800, gravado. Unha multitude no mercado descarga a súa vinganza sobre un tendeiro de mercadorías agrícolas polos prezos elevados.



Cabalgata de elección de Horne Tooke, 1801, gravado. John Horne (Horne Tooke) é levado sobre unha cadeira por membros da suprimida Sociedade de Correspondentes de Londres.

10 R. Ramos Torre, “Problemas textuales y metodológicos de la sociología histórica”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 63, 1993, pág. 8.

11 A. de Francisco, *Sociología y cambio social*, Barcelona, Ariel, 1997, pág. 175.

12 T. Skocpol, “Emerging Agendas and Recurrent Strategies in Historical Sociology”, en T. Skocpol (ed.), *Visions and Method...*, páxs. 356-391, quen subministra abundantes exemplos dos tres tipos de estratexias de investigación. Pola súa parte, S. Juliá, *Historia social...*, pág. 72, sinala con razón que só as dúas primeiras estra-



Eleccións parlamentarias en Westminster, 1818, gravado. Convent Garden con asembleas e multitudes.



A masacre de Peterloo, 1819, gravado. A grada Real de Manchester pisando os espectadores nos Campos de San Pedro, Manchester.

paración de fenómenos históricos distantes temporal e espacialmente pero procedendo dunha forma expresa á súa comparación¹³. Charles Tilly, pola súa parte, sinalou catro tipos de comparacións: individualizadoras, universalizadoras, identificadoras da diferenza e globalizadoras¹⁴. Non podemos entrar aquí nunha análise sistemática

dos pros e contras de cada un destes enfoques –que sen dúbida os teñen–, xa que sería prolixo e excedería as pretensións destas liñas, aínda que algo diremos máis adiante¹⁵.

3. ACCIÓN/ESTRUCTURA E COEFICIENTE HISTÓRICO

A análise sociolóxica da historia ten tratado –con maior ou menor acerto segundo a estratexia de investigación usada– de asir ó mesmo tempo os dous extremos da tradicional dicotomía entre acción humana e estrutura da sociedade. O sociólogo Piotr Sztopka, baixo a denominación *coeficiente histórico*, sintetizou o que supuxo o xiro histórico para a moderna teoría social, é dicir, a achega dun conxunto de asuncións ontolóxicas que emerxen da consideración do histórico: *a)* a realidade social non é un estado constante, senón máis ben un proceso dinámico, *b)* o cambio social resulta da confluencia de múltiples procesos con varios vectores (en parte solapándose, en parte converxendo, apoiándose ou destruíndose mutuamente), *c)* a sociedade non é unha entidade, obxecto ou sistema, senón unha rede fluída de relacións (saturada de tensión e harmonía, de conflito e cooperación), *d)* a

textas son específicas da socioloxía histórica, xa que a terceira non é exclusiva e nin sequera propia dos sociólogos.

¹³ Unha recente e completa visión das variedades e problemáticas da análise comparativa nos estudos sociolóxicos, entre eles a socioloxía histórica, pode verse en J. Caïs, *Metodología del análisis comparativo*, Madrid, C.I.S., 1997.

¹⁴ C. Tilly, *Grandes estructuras...*, páxs. 81-172.

¹⁵ Consúltense ó respecto as obras citadas nas notas precedentes.

secuencia de eventos dentro de cada proceso social é tratada como acumulativa (isto é, en cada momento histórico ábrese un determinado campo de oportunidades e de opcións delimitado polo seu pasado), e) o proceso social é creado polos axentes humanos (individuais ou colectivos) mediante as súas accións, aínda que isto non significa que constrúan a sociedade a vontade, senón nunhas determinadas condicións herdadas do pasado, nunha dialéctica entre accións e estruturas¹⁶.

En consecuencia, o xiro histórico dado na socioloxía comportaría non só a superación da vella dicotomía entre continuidade e cambio, estático e dinámico, sincronía e diacronía, senón tamén que converxería co legado das teorías da axencia para producir unha idea de sociedade como “un proceso dinámico no que a xente, mediante as súas propias accións, persistentemente produce e reproduce o contexto da súa existencia, as estruturas sociais, que máis tarde se converten en condicións iniciais –constrinxidoras ou posibilitadoras– para futuras accións” e unha imaxe da vida social como “un proceso de emerxencia estrutural pola vía das accións, e de tensión entre accións e

estructuras como a última forza motriz do proceso”¹⁷.

Agora ben, este diagnóstico peca, sen dúbida, de optimista, pois, ó non haber un programa unificado de investigación, non tódolos estudos de socioloxía histórica supoñen unha aquilata da aprehensión da dialéctica acción/estructura. O exemplo máis paradigmático neste sentido represéntao a monumental obra de Immanuel Wallerstein¹⁸. Dito dun xeito sumario: na súa obra o protagonismo da economía na marcha da historia é o eixe central, pero éo dunha forma tan claramente rotunda e determinista que o político, o social ou o cultural son simples reflexos transparentes do económico, e en ningún momento aparecen substantivados os actores sociais e as accións humanas¹⁹. Non é de estrañar, logo, que a súa obra –a pesar de moitas contribucións interesantes– teña sido severamente criticada por outros autores²⁰.

4. DAS DIFERENCIAS ENTRE HISTORIADORES E SOCIOLOGOS HISTÓRICOS

¿Existen diferencias no traballo investigador entre historiadores e

16 P. Sztompka, *Sociología del cambio social*, Madrid, Alianza, 1995, páxs. 235-237.

17 P. Sztompka, “La ontología del llegar a ser social. Más allá del individualismo y el holismo”, en T. González de la Fé (ed.), *Sociología: Unidad y diversidad*, Madrid, C.S.I.C., 1991, páxs. 26-27.

18 I. Wallerstein, *El moderno sistema mundial I*, Madrid, Siglo XXI, 1979; *El moderno sistema mundial II*, Madrid, Siglo XXI, 1984; *The Modern World System III*, San Diego, Academic Press, 1989; véxase tamén a súa síntese *El capitalismo histórico*, Madrid, Siglo XXI, 1988.

19 Véxase L. Saavedra, “La sociología histórica”, en E. Lamo de Espinosa e J. E. Rodríguez Ibáñez (eds.), *Problemas de teoría social contemporánea*, Madrid, C.I.S., 1993, páxs. 519-522.

20 Véxase, con carácter sintético, R. A. Denemark e K. P. Thomas, “El debate Brenner-Wallerstein”, *Zona Abierta*, núm. 50, 1989, páxs. 123-158.

sociólogos históricos? Os historiadores poden utilizar en ocasións análises comparativas pero, polo xeral, estas ou ben non son moi sistemáticas ou se circunscriben a un período histórico concreto e a sociedades veciñas, mentres que os sociólogos históricos despregan métodos comparativos moito máis variados, sofisticados e completos. Outra diferenza é o xeito de concibi-la teoría: a maioría dos historiadores non explicitan sistematicamente o seu aparato conceptual –e mesmo nalgúns casos non posúe a suficiente coherencia interna– e limítanse ó estudio dun caso singular (aínda que hai algunhas excepcións), mentres que os sociólogos históricos si o explicitan e non se deteñen –por si mesmos– en casos singulares, senón que, guiados por preguntas teóricas, se ocupan de asuntos máis xerais e universais.

A utilización das fontes por parte duns e doutros é moi distinta: os historiadores manexan fontes primarias para as súas investigacións e os sociólogos históricos, dada a magnitude da súa empresa, baséanse en fontes secundarias –as obras dos anteriores– para construíren as súas explicacións macrohistóricas (se ben con excepcións, pois algúns sociólogos tamén teñen realizado investigacións con fontes primarias²¹, o que implica que en ocasións dean por definitivamente

establecidas cuestións que seguen sendo moi debatidas –e nas que non hai un claro consenso– entre os historiadores.

Todo o sinalado non significa que o traballo dos historiadores sexa de inferior calidade e importancia có dos sociólogos históricos, senón que a lóxica que guía a uns e a outros é diferente, aínda que haxa casos de superposición entre elas.

5. DOS PROBLEMAS DA SOCIOLOXÍA HISTÓRICA

A socioloxía histórica é, sen dúbida, unha das perspectivas máis fructíferas na actualidade da investigación social. Pero isto non quere dicir que a empresa non estea exenta de problemas. É, sobre todo, desde a propia socioloxía de onde parten as principais críticas. Sen entrar en maiores afondamentos, ténselle achacado, por exemplo, que o seu proceder na investigación leva a unha diminución da utilización de teorías sociolóxicas xerais, dada a énfase na práctica en métodos inductivos de análise²², ou que, ó non estar “gobernada por regras de forma significativa, os seus practicantes gozan dunha deliciosa liberdade para xogar a ‘coller e mesturar’ na tenda de doces da historia”²³. De aí as críticas ó método comparativo, entre

21 L. Paramio, “Defensa e ilustración de la sociología histórica”, *Zona Abierta*, núm. 38, 1986, páx. 3.

22 E. Kiser e M. Hetcher, “The Role of General Theory in Comparative-Historical Sociology”, *American Journal of Sociology*, núm. 1, vol. 97, 1991, páxs. 1-30.

23 J. Goldthorpe, “The Uses of History in Sociology: Reflections on Some Recent Tendencies”, *The British Journal of Sociology*, núm. 2, vol. 42, 1991, páx. 225. Este artigo orixinou unha sonora polémica con sociólo-

outras que é unha construción a priori de difícil aplicación ós fenómenos históricos²⁴ ou que a ferramenta analítica da comparación é máis válida na súa forma *falsacionista* ca na *verificacionista*²⁵.

Ramón Ramos, pola súa parte, sinala atinadamente que a socioloxía histórica presenta dificultades á hora de articular as tres estratexias de produción de coñecemento que a informan: a narración singularizante, a comparación tipificante e a análise explicativa²⁶. Dificultades estas que, dun xeito ou doutro, están presentes en todo intento –do máis sinxelo ó máis complexo– de penetra-lo pasado, o que implica a necesidade de ir afinando os criterios teóricos e metodolóxicos que se van utilizar.

6. PRINCIPAIS ÁMBITOS DE ESTUDIO DA SOCIOLOXÍA HISTÓRICA

Sen poder esgotar aquí toda a súa problemática, simplificando as achegas e deixando no camiño os autores pioneiros, vexamos moi brevemente algúns dos principais ámbitos de estudo dos que se ten ocupado a socioloxía histórica.



Un dos seus temas estrela é o da formación histórica do Estado nacional²⁷, apartado no que sobresaí a obra do norteamericano Charles Tilly²⁸. Aínda que resulta imposible resumi-la riqueza dunha obra tan completa,

gos históricos (M. Mann, N. Mouzelis...) recollidos tamén na mesma revista (núm. 1, vol. 45, 1994). Sobre esta polémica, A. Ariño Villarroya, "Más allá de la sociología histórica", *Política y Sociedad*, núm. 18, 1995, páxs. 17-18.

24 B. Badie, "Análisis comparado y sociología histórica", *Revista internacional de ciencias sociales*, núm. 133, 1992, páxs. 341-350.

25 A. de Francisco, *Sociología...*, páxs. 177-179.

26 R. Ramos Torre, "Problemas textuales...", páxs. 13-14.

27 Unha visión de conxunto pode verse en R. Ramos, "La formación histórica del Estado nacional", en J. Bendito e M. L. Morán (eds.), *Sociedad y política. Temas de sociología política*, Madrid, Alianza, 1995, páxs. 35-67.

28 Sobre todo en C. Tilly, *Coerción, capital y los Estados europeos, 990-1990*, Madrid, Alianza, 1992; véxase D. Smith, *The Rise...*, páxs. 82-85.

pódese dicir que este decano dos sociólogos históricos, entre outras cousas, define o concepto de Estado nacional, discute as teorías sobre a súa orixe e formación, analiza o papel central da guerra e o exército e das cidades na configuración do sistema europeo de estados soberanos, e establece as dúas traxectorias que –interactuando– dan como resultado o Estado nacional: ‘capitalización intensiva’ e ‘coerción intensiva’, analizando as múltiples combinacións historicamente concretas destas dúas vías ou traxectorias. Verbo da socioloxía histórica do Estado, cómpre citar tamén o traballo pioneiro de Perry Anderson sobre o Estado absolutista²⁹.

En relación á temática do Estado, sen dúbida a socioloxía histórica é unha das ramas do saber que máis ten chamado a atención sobre a necesidade de estudar non só a súa formación histórica, senón tamén de investiga-lo Estado contemporáneo e contemplalo a través do estudio histórico comparado, en tódalas súas dimensións internas e externas. Paga a pena unha extensa cita de Theda Skocpol sobre o particular, polo que ten de claridade expositiva:

As organizacións administrativas, xurídicas, recadatorias e coercitivas constitúen o núcleo de todo Estado. Estas organizacións teñen estruturas variables nos distintos países, e poden enmarcarse nal-

gún tipo de sistema constitucional-representativo de goberno parlamentario e contenda electoral polos postos executivos e lexislativos claves. Non obstante [...] os Estados deben ser considerados como algo máis que ‘gobernos’. Son sistemas administrativos, xurídicos, burocráticos e coercitivos permanentes que non só tratan de estrutura-las relacións entre a sociedade civil e a autoridade pública nunha organización política, senón tamén de estruturar moitas relacións cruciais dentro da sociedade civil [...] pensar nos Estados como organizacións que controlan territorios fainos esquecer-las características esenciais comúns a tódolos sistemas políticos para considera-las diversas formas en que as estruturas e accións do Estado están condicionadas por contextos transnacionais historicamente cambiantes. Estes contextos inflúen nos distintos Estados a través das relacións xeopolíticas de dominación e competencia interestatal, a través da comunicación internacional de ideais e modelos de política pública e a través das pautas económicas mundiais de comercio, división das actividades productivas, fluxos de investimento e finanzas internacionais. Os Estados sitúanse necesariamente na intersección entre as ordes sociopolíticas nacionais e as relacións transnacionais dentro das cales deben manobrar para sobreviviren e avanzaren en relación con outros Estados³⁰.

Outro dos asuntos fundamentais que tamén centrou a atención da socioloxía histórica é o da ‘acción colectiva’³¹, tema no que novamente sobresae Charles Tilly³². Partindo da tese de que a formación do Estado nacional

29 P. Anderson, *El Estado absolutista*, Madrid, Siglo XXI, 1983.

30 T. Skocpol, “El Estado regresa al primer plano: estrategias de análisis en la investigación actual”, *Zona Abierta*, núm 50, 1989, páxs. 84-85.

31 A *teoría da acción colectiva* e os movementos sociais é un dos temas de máis importancia para a socioloxía –e non só para a histórica– das últimas décadas, e sobre el existe unha amplísima bibliografía americana e europea. Unha presentación xeral pode verse en O. Fillieule e C. Péchu, *Lutter ensemble. Les théories de l’action*

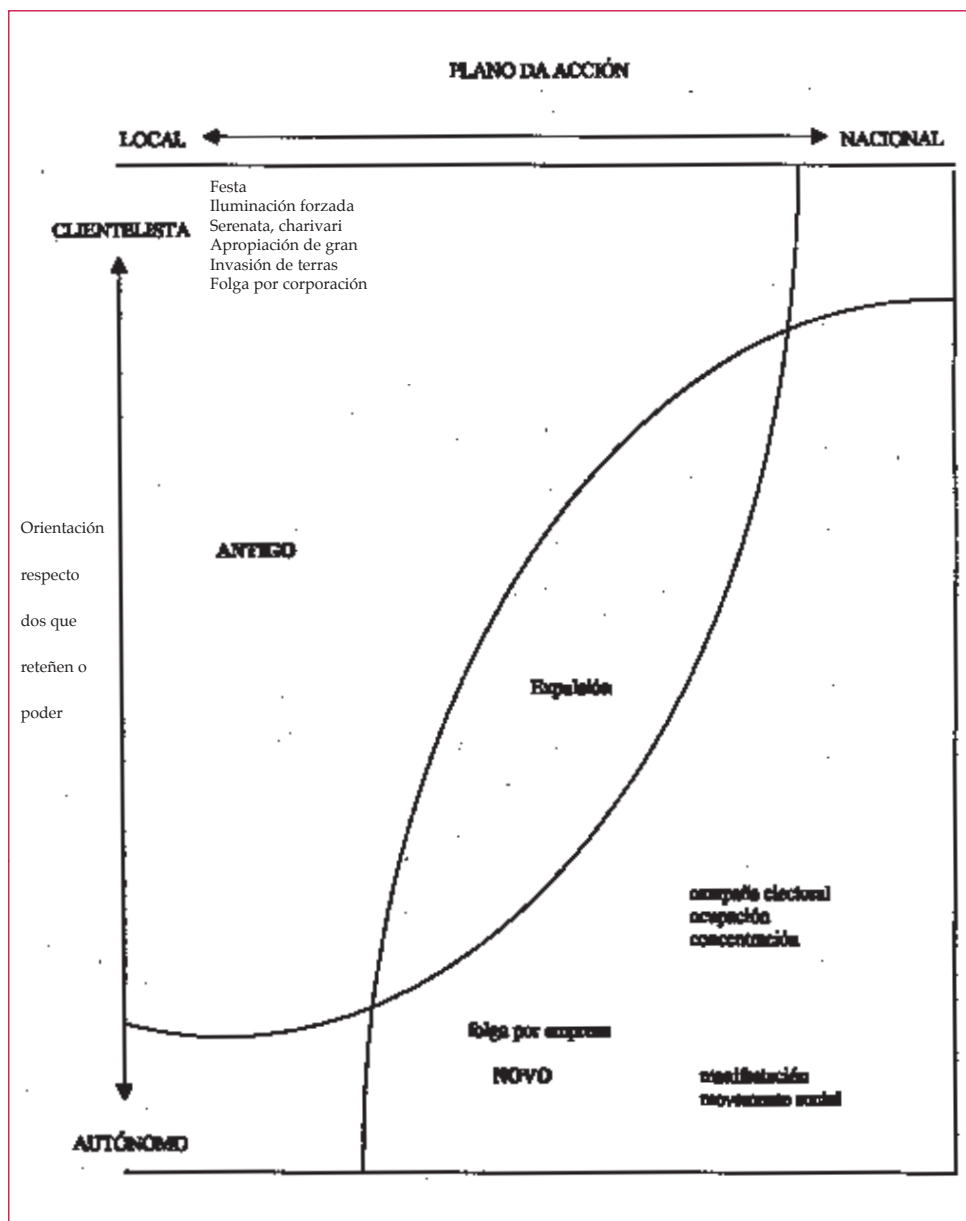


Figura 1. Antigo e novo repertorio de acción colectiva en Francia segundo Charles Tilly (1986).

combinada co ritmo do desenvolvemento capitalista tivo un impacto considerable sobre os intereses e as formas de vida da poboación, a análise das diversas modalidades de acción colectiva (protestas, disturbios, violencia, motíns, folgas, etc.) revélase básica para explica-lo funcionamento das sociedades contemporáneas. Entre outros aspectos, Tilly elaborou un concepto operativo, o de 'repertorio de acción colectiva', para abordar tal cuestión. Este repertorio iría evolucionando ó compás dos cambios estruturais das sociedades, así como da busca de novas formas de acción acorde coa aparición de novos intereses, organizacións ou oportunidades políticas. En *From Mobilization...*, Tilly sinalaba tres formas de acción colectiva: 'competitivas' (serenatas, queima de efíxies, pelexas entre pobos, grupos rivais de idade, artesáns, relixiosos, étnicos, ...) anteriores á consolidación do Estado nacional e á expansión do capitalismo (isto é, os séculos XV e XVI), 'reactivas' (invasión de terras por campesiños, revoltas pola fame, de tipo fiscal ou contra levas e quintas, rotura de máquinas...) durante os séculos XVII-XVIII e 'proactivas'

(reclamacións de grupos organizados, folgas, manifestacións e mitíns, comités insurreccionais e movementos sociais...) nos séculos XIX e XX. Posteriormente, en *The Contentious French* (figura núm. 1), relacionou tales formas cos procesos estruturais en curso, sinalando que o repertorio de acción colectiva durante o Antigo Réxime se caracterizaría por ser clientelista e local, con actores e obxectivos locais, mentres que nos séculos XIX-XX tería un carácter nacional e autónomo. Na súa máis recente *Popular Contention...* (cadro núm. 1), distingue os tipos de acción colectiva 'parroquiais', 'particulares' e 'bifurcadas' por unha parte, e 'cosmopolitas', 'modulares' e 'autónomas' pola outra (entre as que se encontran a nacionalización e a parlamentarización).

En directa relación coa acción colectiva encóntrase outro gran campo de estudio da socioloxía histórica: as revolucións. Aquí a obra básica e clásica –non en van supera as doce edicións en inglés– é a da norteamericana, discípula de Barrington Moore³³, Theda Skocpol, publicada orxinalmente en 1979³⁴. Neste libro a

collective, París, L'Harmattan, 1993; S. Tarrow, *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, Alianza, 1997; e J. Casquette, *Política, cultura y movimientos sociales*, Bilbao, Bakeaz, 1998.

32 De entre a súa numerosa obra ó respecto, as máis importantes son: C. Tilly, *From Mobilization to Revolution*, Reading (Mass.), Addison-Wesley, 1978; *The Contentious French*, Cambridge (Mass.), The Belknap Press of Harvard University Press, 1986; e *Popular Contention in Great Britain, 1758-1834*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1995; ademais da realizada coa colaboración de L. A. Tilly e R. Tilly, *The Rebellious Century, 1830-1930*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1975 (da que, afortunadamente, contamos cunha recente tradución: Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1997). Sobre Tilly pode verse, entre outros, L. Hunt, "Charles Tilly's Collective Action", en T. Skocpol (ed.), *Visions and Method...*, páxs. 244-275.

33 Outro dos pioneiros na socioloxía histórica que, por falta de espazo, non abordamos aquí. A súa obra principal é B. Moore, *Los orígenes sociales de la dictadura y de la democracia*, Barcelona, Península, 1976 (edición orixinal: 1966).

CADRO Nº 1
PRINCIPIOS CONTRAPOSTOS DOS REPERTORIOS DE ACCIÓN COLECTIVA
segundo CHARLES TILLY (1995)

Século dezaioito	Século dezanove
1. Emprego frecuente polo pobo dos medios normais de acción das autoridades, quer como caricatura, quer de forma deliberada como unha asunción, sequera temporal, das prerrogativas das autoridades en nome da comunidade local.	1. Emprego de medios relativamente autónomos de acción raramente utilizados polas autoridades.
2. Concentración espontánea nas residencias dos malféitores e nos escenarios das súas maldades como antítese das sedes e símbolos do poder público.	2. Preferencia pola acción previamente planificada e en lugares públicos visibles.
3. Ampla utilización de celebracións e asembleas públicas autorizadas para a presentación de queixas e demandas.	3. Organización deliberada de asembleas para a articulación de demandas.
4. Aparición frecuente dos participantes como membros ou representantes de grupos corporativos constituídos ou de comunidades máis que de intereses particulares.	4. Participación como membros ou representantes de intereses especiais, corpos públicos constituídos e asociacións rexistradas.
5. Tendencia a actuar contra inimigos locais de xeito directo, pero a mallar patróns poderosos para reparar prexuízos fóra do alcance da comunidade local e, en especial, para a representación <i>vis a vis</i> á marxe das autoridades.	5. Desafío directo ós rivais ou ás autoridades, especialmente ás autoridades nacionais e os seus representantes.
6. Adopción reiterada dun simbolismo moi rico e irreverente en forma de efixies, procesión de tolos e obxectos rituais para afirmar queixas e demandas.	6. Desenvolvemento de programas, lemas e símbolos de militancia, como bandeiras, cores e pancartas escritas.
7. Axuste da acción a circunstancias e localidades particulares.	7. Preferencia por formas de acción facilmente transferibles dunha circunstancia e localidade a outras.
8. Resumo: parroquial, particular e bifurcada.	8. Resumo: cosmopolita, modular e autónoma.



autora, formulando unha sorte de 'teoría estrutural da revolución', investiga comparativamente as tres principais crises e transformacións revoluciona-

rias da contemporaneidade (Francia, 1789; Rusia, 1917; China, 1949) centrándose nas estruturas do Estado e de clase e nos condicionamentos internacionais, pois nestas revolucións sociais "os cambios básicos da estrutura social e da estrutura política ocorren unidos, de xeito tal que se reforzan uns ós outros"³⁵. A esta obra, moi rica e suxestiva, ténselle achacado –ademais de que presenta problemas metodolóxicos derivados da súa lóxica inductivista³⁶– prestarlles excesiva atención ós factores estruturais e moi pouca ós actores revolucionarios e ás ideoloxías mobilizadoras³⁷.

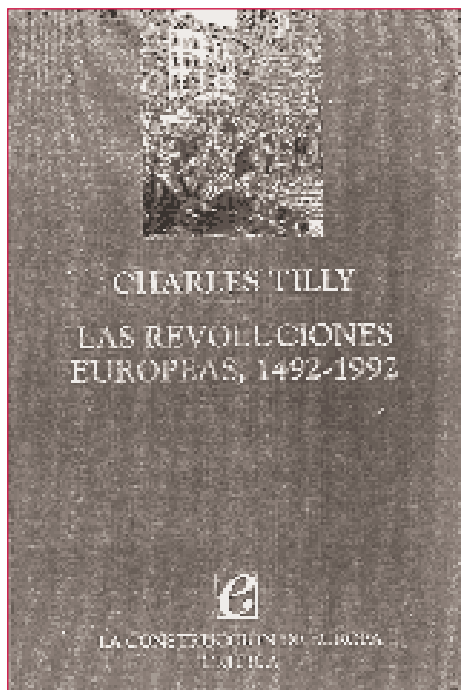
Charles Tilly –que xa se ocupara do fenómeno en anteriores obras, algunhas delas xa citadas– tamén abordou recentemente dun modo monográfico o estudo das revolucións desde unha perspectiva macrohistórica e sociolóxica, a partir dunha síntese entre o enfoque estrutural (Skocpol) e o enfoque da teoría da acción colectiva (particularmente o da 'mobilización de

34 T. Skocpol, *Los Estados y las revoluciones sociales. Un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*, México, F.C.E., 1984; sobre a mesma pode verse D. Smith, *The Rise...*, páxs. 69-76. Ademais da obra de Skocpol hai, loxicamente, unha amplísima nómina de estudos sobre as revolucións e a teoría das revolucións: unha panorámica pode verse en R. Aya, *Rethinking Revolutions and Collective Violence: Studies on Concept, Theory and Method*, Amsterdam, Het Spinhuis, 1990, en P. Szompka, *Sociología...*, páxs. 331-350, ou en J. Foran (comp.), *Theorizing Revolutions*, Londres, Routledge, 1997; véxase tamén o traballo de L. Paramio, "La revolución como problema teórico", *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 7, 1990, páxs. 151-174. Para os desenvolvementos teóricos máis recentes pode verse F. Aguiar e L. Moscoso (comps.), "Teoría y metodología de las revoluciones", *Zona Abierta*, núm. 80/81, 1997.

35 T. Skocpol, *Los Estados y las revoluciones sociales...*, pág. 21.

36 M. Burawoy, "Dos métodos en pos de la ciencia: Skocpol versus Trotsky", en F. Aguiar e L. Moscoso (comps.), *Teoría y metodología...*, páxs. 33-91.

37 Véxase, entre outras, as críticas de J. L. Himmelstein e M. S. Kimmel, "Review essay: States and Revolutions: The implications of Skocpol's Structural Model", *American Journal of Sociology*, vol. 86, núm. 5, 1981, páxs. 1145-1154; W. H. Sewell, Jr., "Ideologies and social revolutions: Reflections on the French case" (recollido en T. Skocpol, *Social Revolution in Modern World*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994,



recursos')³⁸. Definindo as revolucións nun sentido moi amplo, como unha transferencia forzada de poder sobre o Estado, estudia –e distingue analiticamente entre elas– as situacións revolucionarias que darían ou non resultados revolucionarios. A utilización e o estu-

dio comparado de casos históricos durante cincocentos anos e en varios países (Francia, Gran Bretaña, Rusia, España...) permítelle establecer unha tipoloxía de revolucións (comunitarias, clientelares, dinásticas, militares, nacionais e de coalición de clases) e outros aspectos substantivos nos que non podemos entrar aquí.

Unha das grandes empresas da socioloxía histórica que cómpre destacar é a do británico Michael Mann de elaborar unha cuadriloxía sobre as fontes do poder social desde os seus comezos ata hoxe. De momento xa saíron dous grosos e densos volumes que se ocupan, respectivamente, desde os inicios ata 1760 e desde 1760 ata 1914³⁹, e nos que reconstrúe e explica os elementos centrais da historia universal. Unha vez máis resulta imposible dar conta da riqueza e da problemática que encerra unha obra destas características en tan breve espacio⁴⁰. Simplemente cabe dicir que o seu obxectivo central é establecer as relacións entre o que denomina as 'catro fontes de poder social' (económica, militar, política e ideolóxica), estudiando, en cada fase histórica, cómo interactúan e cómo afectan a estrutu-

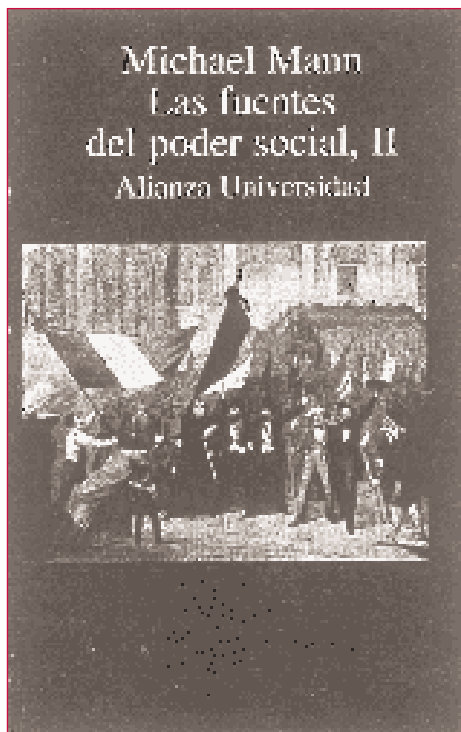
páxs. 169-198, xunto á resposta da autora: "Cultural idioms and political ideologies in the revolutionary reconstruction of state power: A rejoinder to Sewell", páxs. 199-202); véxase tamén J. Casanova, "Revoluciones sin revolucionarios: Theda Skocpol y su análisis histórico comparativo", *Zona Abierta*, núm. 41/42, 1987, páxs. 81-101.

38 C. Tilly, *Las revoluciones europeas, 1492-1992*, Barcelona, Crítica, 1995.

39 M. Mann, *Las fuentes del poder social. I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d.C.*, Madrid, Alianza, 1991; e *Las fuentes del poder social. II. El desarrollo de las clases y los Estados nacionales, 1760-1914*, Madrid, Alianza, 1997.

40 Unha boa introducción pode verse en P. Sánchez León, "Otra vuelta de tuerca para la sociología y la historia: Michael Mann y sus fuentes del poder social", *Historia Social*, núm. 26, 1996, páxs. 113-127; véxase tamén D. Smith, *The Rise...*, páxs. 121-130.

ración da sociedade, para o que desprega un complexo aparato conceptual, inspirado criticamente en Weber e Marx pero tamén noutras correntes



sociolóxicas, e aplícao comparadamente a distintos casos.

7. DAS RELACIÓNS ENTRE SOCIOLOXÍA E HISTORIA

Para finalizar esta sumaria panorámica sobre a socioloxía histórica, resta referirse, tamén con brevidade, ás

relacións xerais entre socioloxía e historia. Como subliña Ramón Ramos, a variedade de posicións sobre tal cuestión é grande, pero poden resumirse nas seguintes posturas: a) a dos autores que afirman que tal relación non é problemática porque socioloxía e historia son a mesma cousa; b) a daqueles que aseguran que, a pesar de dedicarse ó estudio dos mesmos fenómenos, ámbolos enfoques difiren substancialmente, sendo para algúns ciencias alternativas e para outros complementarias; c) a daqueles outros que se sitúan nunha posición intermedia entre os polos opostos da separación substancial e a plena fusión, ben subliñando que as diferencias entre unha e outra son de matiz ou énfase, ben destacando que se trata dunha simple división do traballo no marco dunha empresa común, ou afirmando que é posible mediar entre os dous polos extremos convertendo nun continuo o espacio que os separa, ou afirmando que, a pesar das súas diferencias, hai un espacio de pleno encontro e converxencia que lima as súas diferencias, chámese este historia social ou socioloxía histórica⁴¹.

Do noso punto de vista, resulta difícil pronunciarse definitivamente. En calquera caso, o máis razoable é inclinarse cara a unha postura intermedia. Pois a investigación histórica é hoxe radicalmente diversa e non existe un paradigma dominante e algo semellante acontece tamén coa socioloxía,

41 R. Ramos Torre, "En los márgenes de la sociología histórica: una aproximación a la disputa entre la sociología y la historia", *Política y Sociedad*, núm. 18, 1995, pág. 30.

circunstancia que permite afirmar que historia e socioloxía non son exactamente a mesma cousa, pero tamén que pode haber e hai importantes espazos de encontro e converxencia. Neste sentido, son ben atinadas as palabras do historiador Manuel Pérez Ledesma cando afirma que é necesario examinar ámbitos precisos de posible colaboración que quizais traian uns resultados que beneficiarían unha e outra disciplina, “tanto a través dos préstamos de

conceptos e teorías –e, sobre todo, da *traducción*, da adaptación dos conceptos dunha disciplina para responder ás necesidades da outra– [para a historia], como no sentido contrario coa introducción do factor tempo nas súas análises estáticas [para a socioloxía]”⁴². Nunha perspectiva global de hibridación e mestizaxe⁴³ entre tódalas ciencias sociais que, sen dúbida, ha deparar grandes logros no futuro.



42 M. Pérez Ledesma, “‘Cuando Lleguen los días de la cólera’ (Movimientos sociales, teoría e historia)”, *Zona Abierta*, núm. 69, 1994, páx. 120.

43 M. Dogan, “Disgregación en las ciencias sociales y recomposición de las especialidades”, *Revista internacional de ciencias sociales*, núm. 139, 1994, páxs. 37-53.

O LABOR SOCIAL DE JUAN FERNÁNDEZ LATORRE E AVELINO MONTERO RÍOS Y VILLEGAS A FAVOR DA INFANCIA

José Manuel Suárez Sandomingo
Dirección Xeral de Familia

Os últimos anos do século XIX e os primeiros que inauguraron a nova centuria estiveron presididos por fortes enfrontamentos entre os distintos movementos sociais existentes nesa época en España. A perda das últimas posesións coloniais, a falta de compromiso do poder político cos problemas que afectaban ós cidadáns, o apoio dos gobernantes a un modelo social superado, etc., fixeron que a sociedade entrase nunha serie de crises de diferente magnitude. Pero aínda neses momentos críticos promovéronse novas expectativas que farían progresar a sociedade. Esas novas ideas procedían de homes que estaban en sintonía cunha realidade coa que se sentían comprometidos. Entre eles encontrábanse dous galegos que, dirixindo as súas mentes cara á política e os seus pasos cara a Madrid, dispuxeron da oportunidade de trazar novas liñas de actuación no campo social coa mirada posta nun dos seus sectores máis desprotexidos: a infancia en situación de desamparo. Estes homes cheos de talento e de iniciativa ían se-los fundadores de novos e importantes camiños para os menores españois do século

XX. Concretamente, estámonos a referir a Juan Fernández Latorre, político e editor, que estableceu a principal base económica coa que se mantivo o sistema de protección social á infancia, o imposto do 5 % sobre espectáculos públicos, e a Avelino Montero Ríos y Villegas, fiscal, que dende o plano legal, puxo en marcha os tribunais tutelares para nenos.

PRIMERAS LEXISLACIÓNS E ÓRGANOS DA PROTECCIÓN Á INFANCIA EN ESPAÑA

A atención integral ás necesidades da infancia por parte do Estado español non chegaría ata os primeiros anos do século XX. Isto non quere dicir que con anterioridade este non dispuxese de institucións que se dedicasen a coidalos menores abandonados. Pero, como sinala López Núñez,

por deficiencias de organización, por escasez de esta clase de establecimientos y por ingerencias del caciquismo político, nuestra Beneficencia oficial en este punto es lastimosa. Son muy pocos los niños que pueden acogerse, y los acogidos suelen estar muy descuidados. Ciertamente que hay establecimientos de

Beneficencia donde los asilados viven bien alimentados y vestidos, limpios, educados y sometidos a régimen de instrucción y trabajo; pero fuera de esas excepciones, la ley del abandono rige también en aquellos tristes caserones. Los asilos de la Beneficencia particular, naturalmente, están mejor que los oficiales; pero de ordinario se resenten por la falta de recursos, lo que limita mucho su eficacia¹.

Como se pode observar, a situación da infancia nos hospicios españois de principios de século non era boa. Segundo os datos ofrecidos por Marcelino Fernández, en 1900 morreron en España un total de 233.724 nenos menores de cinco anos, dos que 3.062 vivían en hospicios², “por defectos de crianza mueren más del 50 % y los que se salvan llevan consigo un

sello que denota siempre su procedencia”³.

Dentro do terreo legal, o Estado español ocupárase durante o século XIX de levar adiante medidas reguladoras de diversos aspectos da protección á infancia, e particularmente da infancia abandonada. Entre estas cabe destacalas que facían referencia ó traballo⁴, ó coidado maternal⁵, ó acollemento en institucións públicas e privadas⁶ ou á atención formativa de día⁷. Malia iso, a primeira lexislación que afondará e compendiará un maior número de solucións ás súas necesidades non chegará —como xa apuntamos— ata o presente século. Será esta a Lei do 23 de xullo de 1903⁸, aínda que, como di López Núñez, “esta ley, ¡triste es decirlo!, no ha tenido la menor

1 A. López Núñez, *Los inicios de la protección a la infancia en España*, Madrid, CEPE, 1992, páx. 136.

2 Esta cantidade vese superada pola que cita o pediatra Pedro Martínez Vargas, ó apuntar que nesa mesma data España “perdió 299.348 niños menores de 5 años, el 42 por 100 de mortalidad general”. M. J. e P. Voltes, *Madres y niños en la historia de España*, Barcelona, Planeta, 1989, páx. 138.

3 *Ibid.*, páxs. 43-44.

4 Lei do 24 de xullo de 1873 citada por A. López Núñez (1992), *op. cit.*, páx. 143. Outras leis amparaban aspectos laborais dos nenos e das mulleres en determinados sectores (espectáculos públicos, fábricas e talleres) como as do 28 de xullo de 1878, 13 de marzo de 1900 ou 23 de xullo de 1903.

5 Segundo sinala a Lei do 6 de febreiro de 1822 no seu artigo 41, este aspecto asistencial debería procurarse nas ‘casas de maternidade’. Estes establecementos estarían divididos en tres departamentos: un dedicado a albergue de mulleres embarazadas e paridas, outro á lactación dos nenos ata os dous anos, e un terceiro para aloxar e educalos nenos ata os seis anos. En cada provincia deberíase de dispoñer de, polo menos, unha casa de maternidade, debido a que estas terían carácter provincial.

6 O Real Decreto do 14 de marzo de 1889, no seu artigo 2º, describía os establecementos benéficos como “instituciones o fundaciones destinadas a la satisfacción gratuita de necesidades intelectuales o físicas, y los clasificaba en públicos y privados, según estuviesen costeados por el Estado, Provincia o Municipio o fuesen dotados con bienes particulares”. J. Arce y Flórez-Valdés, *La adopción de expósitos y abandonados*, Centro de Redacción y Publicaciones de la Obra de Protección de Menores, 1968, páx. 26.

7 Para cumprir con este obxectivo créanse as ‘casas de párvulos’ mediante a Lei de beneficencia do 20 de xuño de 1849 (artigo 12). Sen embargo, non será ata o decreto de 1853, cando se promulguen as disposicións relativas a estes establecementos, que serán denominados ‘asilos de párvulos’; a súa finalidade era a de dar “cierta instrucción elemental y gratuita á los niños mayores de dos años y menores de seis”. J. Hernández Iglesias, *La beneficencia en España*, Madrid, Establecimientos Tipográficos de M. Minuesa, 1876, páx. 240.

8 Os aspectos que toca esta lei pódense ver tamén en A. López Núñez, *op. cit.*, 1992, páxs. 127-129.

eficacia por falta de la acción social conveniente”⁹, ou como máis concretamente sinala Julián Juderías, por unha conciencia social que impedira poñer “al público de parte de los explotadores, de los padres sin conciencia, de los malvados que abusan de la debilidad de los niños”¹⁰.

Ó ano seguinte, vai ser promulgada a que si pode ser considerada como a iniciadora da creación do marco protector da infancia en España, a Lei sobre protección á infancia¹¹. A través dela créanse e regúlanse, ademais, os órganos de administración e xestión que levarán a cabo as actuacións que prevé: as Juntas e o Consejo Superior de Protección a la Infancia¹². Esta lei, seguidora da súa homóloga francesa Lei Roussel de 1874, distinguía as Juntas en provinciais e locais, e encargaba da presidencia das primeiras ó gobernador provincial e das segundas ó alcalde do concello onde estivesen situadas. Esta Lei é coñecida como Lei Tolosa, por se-lo insigne médico Manuel Tolosa Latour o seu principal inspirador e promotor. Manuel de Tolosa Latour (1857-1919) dedicou toda a súa vida profesional a temas relacio-

nados coa fisioloxía e a patoloxía infantil. Creou o Sanatorio Marítimo de Chipiona, institución considerada como a primeira desta clase en España. Algúns dos seus traballos e investigacións deixounos escritos en libros como: *La protección médica al niño desvalido* (1881), *Organización de los hospitales de niños* (1884), *La madre y el niño ante la Higiene* (1887), *Medicina e higiene de los niños* (1893), *Utilidad de la Antropometría en Pediatría y Pedagogía* (1894), *Un problema de higiene escolar* (1897). Fundou e dirixiu a revista *La madre y el niño*, dende onde prestaba atención á divulgación de temas relativos á hixiene e á pediatría. Por último, hai que mencionala súa estreita colaboración co Consejo Superior de Protección a la Infancia do que foi o seu primeiro secretario xeral e director da súa revista, *Pro-Infantia*.

A obra legal do doutor Tolosa viuse completada uns anos máis tarde coa publicación na *Gaceta* do *Reglamento*¹³ que a desenvolvería. A súa elaboración foi acometida polo entón ministro de Gobernación, Juan de la Cierva y Peñafiel¹⁴, asistido nesta tarefa por Sangro¹⁵. De la Cierva deixou

9 *Ibidem*.

10 J. Juderías, *La juventud delincuente*, Madrid, Jaime Rates, 1912, pág. 27.

11 Lei sobre protección á infancia, do 12 de agosto de 1904. *La Gaceta de Madrid*, 17 de agosto de 1904.

12 *Ibidem*. Artigo 3º. b.

13 Real Decreto que aprobaba o regulamento da Lei de protección á infancia, do 24 de xaneiro de 1908. *La Gaceta de Madrid*, do 26 de xaneiro de 1908.

14 Juan de la Cierva y Peñafiel (1864-1938) foi xurisculto conservador que desenvolveu unha longa carreira política na que chegou a ocupar, entre outros cargos, os de alcalde e o de gobernador civil de Madrid e os de ministro nas carteiras de Instrucción Pública, Bellas Artes e Gobernación, así como o de membro da Asamblea Nacional durante a dictadura de Primo de Rivera, e, posteriormente, o de ministro de Fomento con Berenguer.

15 Sobre este particular, di Juan de la Cierva: “También incorporé a Sangro [ó Instituto de Reformas Sociales] [...]. Todo lo referente a la ley de Protección a la Infancia y otros muchos asuntos de carácter social quedaron a su cargo” J. De la Cierva y Peñafiel, *Notas de mi vida*, Madrid, Instituto Editorial Reus, 1955, pág. 119.

expresadas nas súas memorias as razóns que o levaron a perfeccionalo labor iniciado por Tolosa:

La ley de Protección a la Infancia no tenía efectividad. Se impulsaron todos los servicios centrales y provinciales, se completaron sus disposiciones y se hizo marchar aquella concepción jurídico-social, que luego ha recogido la admirable labor de varios hombres abnegados y singularmente Gabriel Ibarra y don Edelmiro Trillo respecto de los Tribunales de niños ¹⁶.

O *Reglamento* trataba de actuar sobre cuestións relacionadas con:

—a protección e o amparo da muller embarazada;

—a regulamentación da lactación mercenaria e da súa vixilancia;

—a inspección dos centros de menores e daqueles outros nos que puidese haber menores acollidos, traballando ou exhibíndose;

—a investigación e persecución do maltrato, o abandono, a explotación ou os delitos contra o neno realizados polos pais ou outras persoas;

—o amparo e educación dos nenos abandonados ou anormais;

—*La corrección paternal de los llamados rebeldes, incorregibles* ou delinquentes;

—a vixilancia do cumprimento da lexislación vixente, o estudio e a pro-

posta de reformas lexislativas a prol da protección á infancia.

Todas estas áreas de intervención social coa infancia deberían ser asumidas, en primeira instancia, polas Juntas Provinciales e Locales, e as súas actuacións deberían ser cubertas co diñeiro recadado polo Consejo a través de:

1. La suma que anualmente se asignase en los presupuestos del Estado con este objeto.

2. El producto de las publicaciones que haga el Consejo; y

3. Los donativos y subvenciones que los particulares ó Asociaciones deseen otorgar, en cualquier forma, para contribuir á los servicios y beneficios que ha de prestar esta institución ¹⁷.

Pódese supoñer sen grande esforzo que o Estado español, escasamente recadador naqueles momentos, non se ía mostrar demasiado xeneroso para esta misión, a pesar do que dixese a súa propia normativa, cos seus orzamentos xerais. Así, tampouco cabería supoñer que nun país pouco alfabetizado e aínda menos interesado por cuestións tan específicas como as da infancia desamparada, se fosen vender moitas publicacións sobre o tema, polo que a recadación por este concepto sería, así mesmo, exigua. Por último, e como ata entón viña ocorrendo, quedaban as contribucións dos particulares e das asociacións, pero con estas —como xa se comprobara no pasado— non se cubrían os gastos cos que facer fronte a

¹⁶ *Ibid.*, pág. 120.

¹⁷ Real Decreto de aprobación do regulamento da Lei de protección á infancia, do 24 de xaneiro de 1908. *La Gaceta de Madrid*, do 26 de xaneiro de 1908.

tódalas esixencias de protección á infancia, ademais de sufragar aqueles que propiciarían a incorporación de persoal ós novos órganos reguladores, Juntas e Consejo, para o desempeño do seu labor.

JUAN FERNÁNDEZ LATORRE

Juan Fernández Latorre naceu na Coruña o 8 de outubro de 1848, foi o maior dos cinco fillos dun mestre armeiro do cuartel da *Maestranza* desa cidade e iniciou a carreira militar seguindo os pasos do seu pai.

O corpo militar, moi importante a mediados do século, estaba servíndolles a moitos mozos pertencentes ás clases non acomodadas, ademais de como un instrumento para o seu ascenso social, como unha rampla política que os proxectase na convulsa escena do Estado español decimonónico. Os anticlericais, os dos movementos antidinásticos ou prodinásticos (hai que ter en conta que dende os carlistas, pasando polos rexentes, ata os que preferiron un rei estranxeiro, como Amadeo de Saboia, en España houbo bandos reais para tódolos gustos), os radicais de dereitas ou os federalistas tiñan elementos dentro do estamento militar. A posición de Juan Fernández neste variado mundo político-militar foi a de demócrata e federalista, ideas que lle

fixeron tomar varias veces o camiño do exilio. Na primeira ocasión, tras unha fuga asistida do cárcere, cruzou a fronteira francoespañola para trasladarse a París. Cando volveu en 1873, era xa un coñecido personaxe influído polas ideas positivistas tan innovadoras naqueles momentos. Ese mesmo ano foi elixido deputado ás primeiras Cortes Constituíntes por un distrito tan apartado do seu lugar de orixe como Granollers. Pero, novamente, as súas ideas levárono ó desterro parisiense. Ó ser un gran defensor dos temas sociais, non deixou escapa-la ocasión para integrarse nos círculos da capital francesa, para ir adquirindo unha formación persoal que logo lle servise para colocarse na primeira liña tanto do periodismo (estivo exercendo dende alí as funcións de correspondente de *El Imparcial* e *El Globo*) como da política. Anos máis tarde, e xa en España, escribirá no diario madrileño *El Demócrata*, defensor e difusor do carvajalismo, corrente que el mesmo apoiaba. Esta idea periodística dos demócratas morreu en 1882, e foi daquela cando Fernández Latorre tomou a decisión de lidera-lo seu propio instrumento de divulgación ideolóxico: *La Voz de Galicia*¹⁸.

A súa actividade política, as súas intensas conexións cos líderes sociais e económicos máis carismáticos do momento e a súa propia tribuna perio-

18 Ver J. A. Durán, "El regreso de Fernández Latorre y el nacimiento de LA VOZ DE GALICIA", *La Voz de Galicia*, Centenario 1882-1982, luns, 4 de xaneiro, 1982, páxs. 16-17, e V. Armesto, "Realizaciones periodísticas, municipales y políticas de Fernández Latorre", *La Voz de Galicia*, Centenario. 1882-1982, xoves, 29 de abril, 1982, páxs. 12-13.

dística encamiñárono a ocupar multitude de cargos ó longo dos seus 64 anos de vida. Ademais do xa mencionado posto de deputado por Granollers, durante a súa carreira política foi reelixido representante a Cortes polos distritos de Ortigueira-Ferrol e da Coruña; así mesmo, ocupou os cargos de gobernador de Madrid; director xeral do Ministerio de Obras Públicas, subsecretario do Ministerio de Gobernación...

A CREACIÓN DO IMPOSTO DO CINCO POR CENTO SOBRE ESPECTACULOS PÚBLICOS

Fernández Latorre apoiou con gran teimosía e entusiasmo, dende os distintos postos que foi ocupando, a creación de todas aquelas obras que puidesen axudar á integración social das persoas máis desfavorecidas, xa que estaba “convencido desde su juventud que los dos cánceres sociales [eran] la miseria y la ignorancia”¹⁹. Tamén se preocupou pola situación da infancia abandonada, e a el se deben “la creación del impuesto del 5 % sobre

espectáculos públicos con destino a las Juntas de Protección de Menores²⁰ y Represión de la mendicidad. Tras muchos esfuerzos, logró verlo plasmado en ley el 29 de diciembre de 1910”²¹.

Gravar cun imposto os espectáculos públicos ou calquera outra cousa coa finalidade de recada-los fondos necesarios para financiar algún mecanismo de protección á infancia non constituíu, en por si, novidade ningunha. De feito, unha das primeiras noticias que temos sobre a atención social á infancia nas institucións residenciais procede dos tempos do emperador hispanorromano Traxano (52-117) e refírese á introducción en Roma, no Asilo do Monte Celio, máis exactamente, dunha figura coñecida como as ‘Institucións Alimentarias’, que “consistía en la concesión de créditos a un bajo interés del 5 por ciento, destinados a los agricultores [...]. Los intereses de los mismos eran destinados a la ayuda alimentaria para niños y niñas libres de las ciudades”²². Con respecto a estas institucións, Palacios Sánchez engade que supoñían unha forma de “evitar tanto

19 V. Armesto, *op. cit.*, 1982, páxs. 12-13.

20 Hai que sinalar que naquel momento o seu nome non era aínda o de Consejo Superior de Protección de Menores xa que o cambio de denominación se produciu 22 anos máis tarde coa aparición do Decreto que dispoñía que o Consejo Superior de Protección a la Infancia constituído no Ministerio da Gobernación, pase a incorporarse ó Ministerio de Xustiza, coa denominación de Consejo Superior de Protección de Menores, do 16 de abril de 1932. *La Gaceta de Madrid*, do 17 de abril de 1932.

21 C. Cobo Medina, “Algunas consideraciones sobre la atención a la infancia en España”, *Menores*. II, 1984, pág. 20.

22 F. Bajo, e J. L. Betrán, *Breve historia de la infancia*, Madrid, Temas de Hoy, 1998, páxs. 59-60. Ver tamén F. Casas i Aznar, “Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión”, *Menores*, xullo-agosto, 1988, pág. 37. Por outra parte, Madruga Méndez confirma, seguindo a Bádenes, que “el fondo de la asistencia lo constituían legados y donativos particulares, y principalmente el interés de préstamos que hacía el Estado a propietarios de hipotecas de sus fondos, sistema inaugurado por Nerva y seguido por Trajano”. J. Madruga Méndez, “Fundaciones benéfico-particulares y docentes”, *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, 1961, pág. 7.

su muerte como los comportamientos delictivos derivados de su lucha por la vida”²³.

Por outra parte, Cobo Medina refírese á existencia de dous precedentes do imposto do 5 % sobre espectáculos públicos en España²⁴. O primeiro deles foi o instituído polo Supremo Consejo de Castilla, que comportaba o cobramento dun cuarto de entrada por función de espectáculo (6 maravedís) para sufragalo que é considerado o primeiro centro de reforma de menores de España, o dos Toribios de Sevilla, na súa última época, contra 1735. O segundo supuxo tamén a cobranza dun 25 % das entradas ás corridas de touros cordobesas. Neste caso, a súa finalidade era a de custear a casa-berce daquela capital andaluza (1806).

En 1910, o político coruñés estaba dedicado, dunha parte, ás tarefas de gobernador de Madrid e, doutra, ás de deputado a Cortes pola Coruña. Estes cargos reunían na súa persoa, á vez, a presidencia da Junta Provincial de Protección a la Infancia de Madrid e o ser un dos membros da comisión parlamentaria de orzamentos. Ámbolos dous postos poñían nunha encrucillada estratéxica dende onde podía velo grave problema que carrexaba a escaseza de recursos con que contaba o sistema de protección á infancia e dende onde podía propoñer algunha solución a este problema, sen que iso gravase os

xa limitados ingresos de que dispoñía o Estado para emenda-lo resto dos seus asuntos. A solución foi crear un novo imposto que estaría amparado polo Estado. Este imposto, ademais de seguir con bastante fidelidade a liña dos citados máis arriba, foi tamén continuador do que se fixara uns anos antes (1907) para poder soste-las actividades das Juntas de Beneficencia e que supoñía que o “25 % de los ingresos [por las actividades relacionadas con el juego en los casinos y los círculos] habría de darse a Beneficencia por medio de juntas de señores y hombres, sin intervención de ninguna autoridad”²⁵.

Naceu así o imposto do 5 % sobre espectáculos públicos que foi decretado, nun primeiro momento, mediante a disposición novena das leis especiais da Lei de Presupostos, do 29 de decembro de 1910, pero, pouco despois, pasou a incorporarse ó imposto de Timbre do Estado sobre espectáculos públicos en virtude da Real Orde do 18 de xaneiro de 1911.

Co tempo, o imposto converterase nun dos fitos máis importantes da historia da asistencia social ós nenos desamparados de España. A fórmula de Juan Fernández superou con moito as de tódolos seus antecesores, xa que esta implicaba a percepción de fondos de tódolos espectáculos públicos celebrados en España para a súa rea-

23 J. Palacios Sánchez, “Tratamiento y prevención de conductas delictivas de menores en España. Perspectiva histórica”, *Bordón*, núm. 267, tomo XXXIX, marzo-abril, 1987, páx. 205.

24 Ver C. Cobo Medina, *op. cit.*, 1984, páx. 21.

25 J. De la Cierva y Peñafiel, *op. cit.*, 1955, páx. 119.

signación ás actividades das Juntas de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad —que naqueles primeiros momentos xa se cifraban en 49²⁶— nun tempo no que outros modelos de financiamento non poderían achegar uns ingresos maiores a unha área na que había máis literatura ideolóxica ca obras reais.

Aínda que non é este o lugar para examina-la diversidade de documentos legais a que o devandito tributo deu orixe ó longo das súas máis de sete décadas de existencia, si cabe facer mención a que estes están cheos de connotacións de diverso signo. Deles podería extraerse toda unha análise sociolóxica sobre a visión que as distintas partes implicadas (empresarios do espectáculo e recadadores) tiñan sobre el, e, nalgúns casos, ata das institucións ás que estaba destinado. De tódolos xeitos, como tódolos impostos, este tampouco gozou de grandes adeptos, sobre todo entre os pagadores. Quizais a dureza das condicións da posguerra fixese que houbera unha escaseza de recadación dos espectáculos ou quizais se desen outras causas máis latentes e menos patentes, entre as que se poderían nomea-la cobranza irregular por parte dos inspectores e recadadores, a desidia e ocultación dos seus ingresos por parte dos empresarios, ou calquera outra consideración que se nos escapa, pero na que con seguranza nada terían que ver os seus últimos destinatarios: os menores. Por outra parte, hai que apunta-lo feito, cando menos curioso,

de que o imposto se converteu a partir dos anos cincuenta en case que a única referencia do Consejo Superior de Protección de Menores no BOE, o cal é tanto como dicir que este non elaborou outra normativa respecto das súas competencias. Malia todo, este foi unha das claves das transferencias que aínda tiveron que asumir-las comunidades autónomas españolas cando se fixeron cargo das competencias en menores a mediados dos anos oitenta. Sen embargo, hai que dicir, en defensa destas últimas, que este durou pouco nas súas mans, ó dispor cada unha delas doutros medios máis eficaces para cubri-las necesidades do neno que un imposto pouco claro para todos.

AVELINO MONTERO RÍOS Y VILLEGAS

O outro galego ó que nos imos referir, aínda que non naceu precisamente en Galicia (Madrid, 1875), tanto polo seu parentesco —foi un dos fillos do ilustre político galego Eugenio Montero Ríos— como polas súas vivencias —viviou, estudiou e iniciou a súa carreira profesional en Galicia— pode ser considerado como tal.

Avelino Montero Ríos y Villegas, tras licenciarse na Facultade de Dereito de Santiago (1898), inaugurou da man do seu pai a súa carreira política como representante do distrito de Mondoñedo. Nembargantes, a súa verdadeira vocación profesional vaina desenvolver no campo da xustiza,

26 Preámbulo do Regulamento sobre Puericultura e Primeira Infancia, do 12 de abril de 1910.

onde desenvolverá un importante labor. Foi nomeado fiscal do Tribunal Supremo (1915) e ocupou tamén, entre outros, o cargo de subsecretario do Ministerio de Gracia y Justicia.

O seu traballo como fiscal centrouse na adopción de iniciativas arredor do tema da relación entre a delincuencia infantil e xuvenil e a xustiza, así como na modernización dos aspectos procesuais e penitenciarios desta Administración.

Avelino Montero foi un lexislador importante para os menores abandonados e inadaptados posto que con el se inaugurou unha nova etapa na consideración xudicial deste sector da infancia, que situou os seus primeiros pasos en 1918 coa aprobación da Lei de Tribunais para nenos²⁷.

CONSTITUCIÓN DOS PRIMEROS TRIBUNAIS DE MENORES

A finais do século pasado, o Estado norteamericano de Illinois dispuxo mediante unha lei do 1 de xullo de 1889 que o tratamento e o control dos nenos abandonados, dependentes e delinquentes fose ordenado por un Juvenile Court (Xulgado de Xuventude). Nace así o primeiro tribunal de menores en Chicago, e con el séntanse as bases para a súa separación do ámbito da actividade xudicial dos



Portada do libro de Ramón Albó, 1927. A institución tomada da experimental de Illinois aínda non se chamaba Tribunal Tutelar de Menores.

adultos (Criminal Court ou Xulgado Penal). Para Peña Vázquez,

la característica esencial del sistema legislativo que se innova en Norteamérica es la de su pragmatismo, que se funda desde una perspectiva esencialmente filantrópica y paternalista, en la tutela y la enmienda del menor, superándose también en él la anacrónica cuestión del discernimiento basado en la

²⁷ A lei sobre organización e atribucións dos tribunais para nenos foi publicada baixo o título de Real Decreto, e dispón que se publiquen en *La Gaceta de Madrid* os artigos que forman a Lei sobre Organización e atribucións dos tribunais para nenos, e que se dea conta desta ás Cortes, do 25 de novembro de 1918. *La Gaceta de Madrid*, do 27 de novembro de 1918.

estimación de la inimputabilidad, que ahora se establece con carácter general²⁸.

Pola súa parte, Palacios Sánchez destaca como as tres características básicas destes novos tribunais:

- a) Especialización del Tribunal, tanto en lo relativo al juez como al lugar (Sala) y los métodos judiciales.
- b) Supresión de las penas de cárcel, por lo tanto las "sentencias" dictadas nunca podrían cumplirse en establecimientos penitenciarios ordinarios.
- c) Sometimiento del menor a un periodo de libertad vigilada antes del juicio confiándole a su familia o a una institución colaboradora del Tribunal. Después del juicio puede enviársele a una "Escuela de Reforma" o institución similar; contemplándose también la entrega a una familia de confianza o a la suya propia²⁹.

Tamén destaca este autor que para o cometido de vixia-lo cumprimento das medidas ordenadas polo xuíz de menores, ben foran de liberdade provisional ou de acollemento, creouse a figura do *probation officer* (oficial de liberdade condicional).

A nova estrutura xudicial de menores fundamentouse na asunción por parte do Estado dunha tutela similar á exercida polos pais, que lle serviría para executa-las accións necesarias para o seu coidado, disciplina e custodia, apartándoos, deste modo, da anterior consideración de adultos delinquentes. Esta idea de tutela social dos menores entroncaba coas nacentes

ideas krausistas e positivistas que se xeraran da man de autores como Roeder, Aubre, Ferri, etc.

Os novos tribunais para menores de idade tiveron unha rápida propagación tanto nos Estados Unidos coma en Europa. En Alemaña comezaron a funcionar os seus primeiros TTM en 1907; no Reino Unido en 1908; en Portugal en 1911; en Bélxica e Francia en 1912; en Suíza en 1913...

AS BASES CONCEPTUAIS DA LEI MONTERO RÍOS

Co nacemento do positivismo déuselle unha volta á concepción social do Dereito. Así, mentres a escola clásica consideraba que o home era un ser dotado de libre albedrío, de liberdade moral para escoller entre o ben e o mal, e, polo tanto, só a el lle cabía a responsabilidade dos seus actos, a escola positiva ve o home como responsable dos seus actos en tanto que vive en sociedade, o cal lle dá a esta o dereito á súa propia conservación e á súa autodefensa. Debido a esta nova idea da sociedade, os positivistas introducen no Dereito o concepto de responsabilidade social.

En España, a entrada das ideas positivas foi algo máis tardía cá das krausistas. Da incorporación destas últimas encargouse Sanz del Río, quen realizou unha viaxe de estudos a

28 J. M. Peña Vázquez, *Ley de Protección de la Infancia*, Cuadernos de Documentación, núm. 34. Presidencia do Goberno.

29 J. Palacios Sánchez, *Menores marginados. Perspectiva histórica de su educación e integración social*, Madrid, Editorial CCS, 1997, pág. 179.

Bruxelas en 1843 cunha bolsa do Estado español. Pero unha vez alí, e por indicación de Ahrens, un discípulo de Krause, dirixiuse a Heidelberg. Nesta cidade recibirá clases doutros dous avantaxados alumnos do inspirador do krausismo: Leonhardi e Roeder. Pero será o último, o precursor do correccionalismo —corrente que el fundamentaba na súa ‘teoría da mellora’ (1839)—, o que deixará unha pegada máis profunda no seu pensamento. Os principios fundamentais do correccionalismo eran:

—O Dereito caracterízase pola contribución das condicións da vida racional da sociedade que dimana da libre vontade dos individuos.

—O delicto é un síntoma da incapacidade social do delincuente xa que está promovido pola súa vontade enferma e que polo tanto necesita dun tratamento.

—Xa que logo, o delincuente, como membro da sociedade que é, faise acredor da tutela do Estado, en virtude da súa propia incapacidade para unha vía xurídica propia. Esta tutela non se arbitra exclusivamente en función do delincuente senón tamén do propio Estado.

—A corrección ou emenda moral do delincuente é o único fin da pena, e esta debe ser absolutamente individualizada. Por iso, as condenas deben ser por tempo indeterminado, posto que

só se decide a súa terminación cando hai garantía fidedigna da curación moral do reo e de que está recuperado para integrarse novamente na vida social.

Á súa volta, Sanz del Río converterase no primeiro líder da xeración krausista española, na que entrarán figuras da talla de Francisco Giner de los Ríos, Calderón, Concepción Arenal, Uramburu, Silvela, etc. A pesar da súa denominación, a escola española seguiu máis os principios correccionistas cós krausistas, sen que tampouco por iso fose demasiado fiel a esta corrente, pois axiña deixou a ortodoxia para transformarse en ecléctica. Un eclecticismo que se baseaba, principalmente, en ver na pena non só a fin da emenda do delincuente, como dicía Roeder, senón que a xustiza penal debería cumprir “una función de patronato, orientación, modificación de la voluntad criminal, con base en el estudio psicológico de las causas de la criminalidad en el caso concreto. Se convertirá, en consecuencia, en una pedagogía correccional orientada por la psicología”³⁰. Giner de los Ríos, traductor e difusor das ideas roederianas e gran coñecedor da concepción filosófica krausista, foi o que máis próximo se mantivo á liña roderiana.

Roeder, baseándose na concepción da orde xurídica da teoría de Krause, quen a define como un conxunto integrado de condicións

30 M. D. Fernández Rodríguez, *El pensamiento penitenciario de Rafael Salillas*, Santiago de Compostela, 1976, páx. 59.

sociais necesarias e dependentes da vontade humana que fan que o home poida acadar a súa finalidade ética³¹, constrúe a súa 'tutela xurídica'. Segundo esta, o delincuente como individuo enfermo da sociedade necesita ser tratado para poder reintegrarse a ela, para o que necesita que o Estado, representación máxima da sociedade, o axude, a través da súa tutela, durante ese período de tratamento que o levará a estar capacitado para unha vida xurídica libre³².

Ferri, pola súa parte, consideraba, na súa teoría da 'responsabilidade social', que o home é responsable porque vive en sociedade e esta está lexitimada para defende-la súa existencia das accións que lle supoñen un perigo. Para establecer esta defensa social, propón un sistema de medidas (preventivas, reparadoras, represivas e eliminatorias) comprensivo de tódalas formas de reacción social ás accións individuais antisociais.

No caso dos menores, as características distintivas da súa etapa evolutiva e a provisionalidade ou indeterminación³³ que lles atribúen ás penas os

correcionalistas, ou a non proporcionalidade da pena proposta polo positivista Garófalo —quen considera que esta debера ser imposta pola inmoralidade intrínseca do acto e o perigo deste— fan que xurda a necesidade de crear uns tribunais que estivesen adaptados a eles, que os separasen dos destinados ós adultos.

En canto á implantación dos tribunais para nenos en España, esta partiu das argumentacións defendidas dende as últimas décadas do século XIX por figuras tan relevantes como a penalista ferrolá Concepción Arenal³⁴ ou o criminalista salmantino Pedro Dorado Montero³⁵, entre outros moitos.

Concepción Arenal tomou posición nas teses rexeneracionistas do krausismo. Dende o punto de vista da visitadora de prisións, para que o delincuente se puidese facer cargo da súa liberdade de acordo coas esixencias do Dereito, este requirirá da atención material e da axuda moral por parte da sociedade que lle axuden a superala súa *enfermidade*. Esta posición foi

31 M. D. Fernández Rodríguez, *op. cit.*, 1976, pág. 16.

32 Ver M. D. Fernández Rodríguez, *op. cit.*, 1976, páxs. 26-27.

33 "El pensamiento correccionalista en su más ortodoxa formulación, cabe destacar que se sienta la existencia de un tratamiento penal absolutamente individualizado, dada la finalidad estrictamente reformadora que el mismo se atribuye. Por ello, se postula un sistema de condenas absolutamente indeterminadas o solamente determinadas a posteriori. Se sostiene que la sentencia debe revestir un carácter tan provisional como un tratamiento médico". M. D. Fernández Rodríguez, *op. cit.*, 1976, pág. 27.

34 Concepción Arenal Ponte (Ferrol, 1820-Vigo, 1893). Dedicou toda a súa vida ós problemas da beneficencia, da educación e da vida penitenciaria. Foi visitadora dos cárceres e publicitaria. Esta última actividade desenvolveuna, principalmente, a través da revista que ela mesma fundara, coa cabeceira de *La Voz de la Caridad*, na que inseriu centos de artigos. No plano literario, son salientables as seguintes obras súas: *Cartas a un obrero*; *Cartas a un señor* (1880); *La mujer del porvenir*; *Cartas a un delincuente*, ou *El visitador del pobre*.

35 Pedro Dorado Montero (1861-1922) foi un dos máis destacados representantes da entón nova escola sociológico-criminalista en España. Escribiu múltiples obras nas que deixou o seu selo de criminalista, entre as que cabe publi-

considerada naqueles momentos como totalmente vangardista, xa que ata entón o individuo considerado delincente quedaba abandonado á súa sorte cando era apartado da sociedade, ó ser encarcerado.

Complemento deste pensamento asistencial era o mantido tanto por Dorado Montero como por outros autores do Dereito daquela época³⁶ que pensaban que o menor de idade debía desaparecer do Código Penal ó non se lle poder pedir unha responsabilidade plena sobre os seus actos xa que era un suxeito inmaturo cunhas capacidades intelectuais e volitivas diminuídas.

O LONGO E TORTUOSO CAMIÑO DA LEI MONTERO RÍOS

A Lei Montero Ríos non foi un proxecto inicialmente redactado polo fiscal galego. Os seus primeiros valedores foran Josep Pedragosa³⁷ e Rafael

Clavería, quen recibiu o encargo do daquela ministro de Gracia y Justicia, Arias Miranda, de que elaborasen un proxecto de lei sobre tribunais para nenos, que el mesmo se encargaría de presentar ós deputados, pero para o que non recibiría a súa aprobación (18 de outubro de 1912). Tras este primeiro tropezo, outros xuristas recibiron de novo o encargo, nesta ocasión, do novo ministro do ramo Burgos y Mazo; entre eles encóntrase o institucionista Julián Juderías. Pero, o mesmo có primeiro, este foi rexeitado polas Cortes o 1 de novembro de 1915. Unha nova encomenda do proxecto vólveselle facer a Juderías, que obtén os mesmos froitos cás dúas anteriores. Por fin, será Avelino Montero quen recolla o proxecto de creación dos Tribunais de Xustiza infanto-xuvenís, solicitándolle o seu apoio para esta tarefa a outra figura sobresaliente da protección infantil como era Gabriel María de Ybarra³⁸. Entrámbolos dous iniciaron o proceso de reactualización do proxecto,

ña-los seguintes títulos: *Problema del Derecho penal*; *El Positismo de la ciencia jurídica y social italiana*, ou *El derecho protector de los criminales*.

36 Entre os autores que comparten a mesma idea caben citarse Ferrer Sama ou Adolfo Posada. O primeiro pensaba que o tratamento de menores de idade penal debería estar situado fóra dos contextos do Dereito Penal, mentres que o segundo considera a infancia como inválida: "la asistencia pública tiene mucho que hacer, pues se encuentra en la necesidad de realizar, respecto al niño abandonado, los deberes y funciones del padre ó tutor, y, por tanto, no solo ha de reducirse a alimentarles sino a hacerles miembros de la sociedad civil". A. Posada, *La Administración Política y la Administración Social. Exposición crítica de las teorías y legislaciones más importantes*, Madrid, La España Moderna, (?), páx. 464.

37 Josep Pedragosa i Monclús (S. Esteve de Palautordera, 1872-Barcelona, 1954) foi un sacerdote e educador que dedicou toda a súa vida á protección de menores e á rehabilitación dos delincentes en réxime aberto, polo que Santiago Ruisiñol lle chamou o 'amigo dos pobres'. Fundou a primeira 'casa de familia' existente en España para o tratamento residencial dos nenos abandonados en 1905, e cinco anos despois a granxa-escola de Plegamans coa mesma finalidade. Ocupou o cargo de comisario da Beneficencia no Concello de Barcelona, dende onde creou a colonia industrial de Nosa Señora de Port e unha colonia agrícola para adultos en Martorell. Mantiivo relacións de colaboración coas figuras máis sobresalientes do mundo do menor de principios de século en España: Cossío, Clavería, Avelino Montero Ríos, etc. Ademais, escribiu varias obras relacionadas cos temas nos que se viu implicado profesionalmente durante

que máis tarde defenderán nas Cortes, que esta vez si o aprobarán³⁹.

Para Montero Ríos, os tribunais para nenos requirían ser establecidos en España con urxencia para non quedar “en este punto como única excepción en Europa, y casi puede decirse que en el mundo civilizado”⁴⁰. Neste sentido, pódese dicir que era consciente de que España necesitaba dunha lexislación xudicial xuvenil que a mantivese nunha posición de vangarda, pese a considerar que o problema da delincuencia infantil

no es tan alarmante como en otros países [...], porque, según los datos que he podido recoger, no ha pasado en España del 5 por 100 del total de la criminalidad mientras que en Francia ha llegado al 22, y aun en algunos años al 25 por 100, pero aunque no sea motivo de alarma debe ser, sin duda, objeto de la atención del Ministerio Fiscal, no sólo porque en todo caso es más práctico y provechoso prevenir que remediar, sino porque apartar del camino del presidio a los jóvenes que no por culpa suya, sino por abandono de los demás le han emprendido, es labor que por todos conceptos preferentemente se impone⁴¹.

Entre as causas que barallaba como propiciadoras da delincuencia xuvenil do seu tempo estaban

el modo en que se viene explotando el cinematógrafo, [...] no sólo los asuntos que con lamentable preferencia sirven de motivo a las películas, sino su constante anuncio con grabados y lemas escalofriantes, producen efectos de verdadera sugestión sobre la impresionable alma de los niños.

Tamén era coñecedor do que chamaba a “falta de acción social”, isto é, “la constante creencia del legislador, de que esta acción despertará al llamamiento por él hecho”⁴². Este idealismo inoperante dos próceres para poñer en marcha a lexislación emitida, debería deixa-lo seu sitio, segundo el, a fórmulas máis eficaces como era a de realizar unha constante propaganda “para vencer esta característica de la sociedad española, antítesis en esto del pueblo belga, verdadero modelo, por el interés con que toma parte en cuanto a la beneficencia privada se refiere”⁴³. Un labor proselitista que el asumira como un reto persoal, e no que chegara a implicar a tódolos funcionarios do Ministerio Fiscal, co ánimo de converter a tódolos asilos e institucións de

toda a súa vida: *La educación familiar* e *La función de los tribunales para niños*, ambas de 1914, *Organización de la beneficencia* (1927) ou *Los problemas de la beneficencia* (1935).

38 Gabriel María de Ybarra naceu o 5 de abril de 1877. Chegou a se-lo primeiro presidente dun tribunal para nenos, así como do Consejo Superior de Protección a la Infancia. Destacouse como fundador e membro activo da Unión Nacional de Tribunales para Niños de España e da Asociación Internacional de Jueces de Niños, na que ocupou o cargo de vicepresidente.

39 Ver C. Cobo Medina, *op. cit.*, 1984, pág. 24., e F. F. Santolaria, *op. cit.*, 1985, pág. 357.

40 A. Montero Ríos y Villegas, *op. cit.*, 1916, pág. X.

41 Circular do 25 de decembro de 1915 en A. Montero Ríos y Villegas, *op. cit.*, 1916, páxs. 6-7.

42 A. Montero Ríos y Villegas, *op. cit.*, 1915, pág. IX.

43 *Ibídem*.

44 *Ibídem*.

beneficencia de que creasen e potencia-sen unha rede institucional de “Escuelas de reforma para menores delincuentes”⁴⁴.

A LEI DE TRIBUNAIS PARA MENOS

Para que a Lei de tribunais para menos puidese levarse a cabo, foi necesario que, previamente, se formulase unha lei de bases que contivese as normas xerais sobre as que se habería de sustentar este novo tipo de tribunais en España. Esta denominouse Lei que autoriza ó Goberno para publicar unha lei sobre organización e atribucións dos Tribunais para menos, de acordo coas bases que se publican⁴⁵.

Os tribunais tutelares permitiron separalos menores de 15 anos do ámbito do Código Penal e xulgalos baixo outros criterios. Ata eses momentos,

el Código no admite capacidad jurídica criminal en las personas menores de 9 años, a las que en todo caso exime de responsabilidad, ni a los mayores de 9 y menores de 15, a no ser que hayan obrado con discernimiento (art. 8) [...] Para proteger al menor irresponsable contra su propia falta de discernimiento, dispone el Código penal que aquél sea entregado a su familia con cargo de vigilarle y educarle. A falta de persona que se

encargue de esta guarda, será llevado a un establecimiento de beneficencia destinado a la educación de los huérfanos y desamparados, de donde no saldrá sino al tiempo y con las condiciones prescritas para los acogidos. La realidad, sin embargo, no responde a tan saludables precauciones: es norma general que el menor ingrese en la cárcel esperando en prisión preventiva la declaración de su irresponsabilidad⁴⁶.

Ademais, con el impedíase que os menores fosen internados en prisións e cos adultos, ofrecéndolles outras alternativas que respectarían as condicións específicas da súa personalidade evolutiva. Con referencia a isto, hai que sinalar que Avelino Montero non deixou pasa-la ocasión para que se introducisen na lei aspectos relativos ó fomento da implantación dos padroados e das sociedades tutelares que se dedicasen á fundación de novos reformatorios ou de centros tutelares.

Por outra parte, hai que sinalar que os tribunais para menos atraeron cara a si funcións que ata eses momentos eran propias do CSPI. A pesar diso, a coordinación orgánica entre os tribunais especiais, dependentes do Ministerio de Xustiza, e o Consello Superior, baixo a xerarquía do Ministerio de Gobernación, funcionou dende un principio⁴⁷. Exemplos claros

45 Lei que autoriza ó Goberno para publicar unha lei sobre organización e atribucións dos Tribunais para menos, de acordo coas bases que se publican, do 2 de agosto de 1918. *La Gaceta de Madrid*, 15 de agosto de 1918.

46 A. López Núñez, *op. cit.*, 1992, páxs. 85-87.

47 Esta interdependencia legal aséntase tanto na Lei de bases do 2 de agosto de 1918, sobre a organización e atribución dos tribunais para menos, como na propia Lei do 25 de novembro sobre creación dos Tribunais Tutelares de Menores e o Regulamento que a desenvolverá.

do desenvolvemento desta interdependencia foron, entre outros, o feito de que os tribunais especiais deberían ser creados polo Ministerio de Xustiza a pedimento dunha proposta que había ser realizada polo Consello Superior, ou de que os nomeamentos e cesamentos das persoas que ocupasen os postos directivos dos tribunais fosen promovidos mediante acordos tomados polo Consello.

Os puntos máis sobresalientes relacionados coa constitución e o desenvolvemento dos tribunais para nenos foron⁴⁸:

—En tódalas capitais de provincia e cabezas de partido con centros especiais de educación de menores organizaríase un tribunal para nenos baixo a presidencia dun xuíz de primeira instancia, con dous vocais designados entre as persoas residentes na mesma localidade que, pola súa práctica pedagóxica ou polas súas condicións especiais ou coñecementos profesionais, puidesen desempeña-la función tuitiva que se lles encomendaría.

—Nas localidades onde o número de menores o fixese necesario, designaríase un xuíz especial que exercese esta xurisdicción exclusivamente

—O ministro de Gracia y Justicia podería nomear nas poboacións que estimase conveniente unha persoa estraña á carreira xudicial para o exer-

cicio do cargo de presidente do Tribunal de nenos.

—A competencia destes xuíces estenderíase a coñece-los delitos e faltas cometidos polos menores de quince anos.

—Nos procedementos para axuizar-los delinquentes menores de quince anos, o Tribunal limitaríase á instrución do indispensable para puntualizar-los feitos en que houbesen de se funda-las resolucións, as cales se limitarían a expresa-las medidas que haberán de adoptarse respecto do menor.

—As sesións realizaríanse en local á parte ou en horas distintas ás dos demais actos xudiciais, procurando que estas carecesen de solemnidade.

—O Tribunal podería acordar deixa-lo menor ó coidado da súa familia, entregarllo a outra persoa ou a unha sociedade tutelar ou ingresalo por tempo determinado nun establecemento benéfico de carácter particular ou do Estado. En todos estes casos, excepto no último, o Tribunal designaría un delegado de protección á infancia que se encargase da constante vixilancia do menor e da persoa ou sociedade á que se lle confiase a súa custodia.

—Unicamente podería decretarse o ingreso do menor nun establecemento do Estado cando aquel executase un

48 Artigos da Lei que autoriza ó Goberno para publicar unha lei sobre organización e atribucións dos Tribunais para nenos, de acordo coas bases que se publican, do 2 de agosto de 1918. *La Gaceta de Madrid*, 15 de agosto de 1918.

acto punible con discernimento e con evidente perversidade do menor.

—Promoveríase, por medio do Consejo Superior e das Juntas provinciales y municipales de Protección a la infancia, a creación de sociedades tutelares.

Conforme a Lei de bases, na que, como se pode ver, se englobaban as normas xerais sobre os tribunais para nenos, foi enunciada a Lei Montero Ríos. Esta introduciu un artigo máis ó texto da lei de bases, nove en total. As únicas diferencias entre ámbalas dúas corresponderán, por unha parte, ás designacións para un posto, cando estas se teñan que producir por medio dunha elección entre varios candidatos alternativos, xa sexa este de xuíz, vocal ou delegado, e, por outra, no que respecta á denominación das decisións dos tribunais, que pasarían a chamarse 'acordos'.

O *Reglamento provisional*⁴⁹ dos tribunais fíxose público a mediados do ano seguinte. Entre os seus aspectos máis relevantes hai que entresacar:

—Serían considerados como establecementos do Estado para a atención dos menores baixo medidas dos tribunais aqueles nos que a súa dirección dependera só deste, co fin de diferencialos daqueles outros que aínda que fosen construídos polo Estado, eran administrados por asociacións tutelares.

—As sociedades tutelares non poderían recibir ningún tipo de subvención do Estado sen o informe e a aprobación do Consello.

—Os feitos cualificados de delitos ou faltas no Código penal e en leis especiais que se atribúan ós menores de quince anos, serán apreciados polos tribunais con razoada liberdade de criterio, tendo en conta a natureza dos feitos expresados en relación directa coas condicións sociolóxico-morais en que os menores os executasen, e prescindindo en absoluto do concepto e alcance xurídicos con que para os efectos da respectiva responsabilidade se cualifican tales feitos constitutivos de delitos ou de faltas no Código penal e nas mencionadas leis especiais.

O primeiro tribunal para nenos de España foi o de Bilbao, que se inaugurou en 1920 e que tivo como presidente-fundador un dos precursores da súa lei, Gabriel María de Ybarra. O centro que se lle asignou para internar os menores suxeitos ás súas medidas tutelares foi a Casa del Salvador en Amurrio. Deste centro, di Cobo Medina:

El de Amurrio se hallaba en pleno paisaje vasco, en un pequeño valle, con instalaciones que se extendían por más de 25 hectáreas; allí estaba el reformatorio con diversos talleres, explotación agrícola y pequeña granja de vaquería. Había lugar para 50-100 plazas de niños menores de 15 años distribuídos en secciones pequeñas, en plan de vida familiar, con una sección de tratamiento especial para

49 Real Decreto que aprueba el Reglamento provisional para la aplicación de la ley sobre organización e atribucións dos Tribunais para nenos, do 10 de xullo de 1919. *La Gaceta de Madrid*, 13 de xullo de 1919.

casos difíciles. El tratamiento, en general era de tipo “paternal en régimen de libertad relativa”, sin verjas ni murallas, estando los chicos al cuidado de religiosos terciarios capuchinos, quienes venían dedicándose desde hacía años a los reformatorios españoles⁵⁰.

Naqueles momentos, a maioría dos centros de reeducación de menores estaban nas mans das ordes relixiosas.

A implantación destes tribunais por toda a xeografía española non foi demasiado rápida. A súa extensión pódese dicir que se acometeu en tres fases. A primeira comprendeu dende 1920 a 1930, e nesa década creáronse un total de 22. A segunda data da época republicana na que non se instituíu ningún novo tribunal. E a terceira e última etapa abarcou dende 1937 a 1952-54 en que se estenderon ó resto das provincias españolas, e, entre elas, ás galegas: A Coruña⁵¹ (1937, único fundado durante a Guerra Civil), Ourense⁵² (1942) e Lugo⁵³ (1944).

O SISTEMA REEDUCADOR NOS CENTROS DE MENORES A PARTIR DA LEI MONTERO RÍOS

A principios do século XX, as circunstancias nas que se desenvolvía a educación e a vida dos menores dentro dos centros eran bastantes deficientes. Sobre esta insuficiencia no proceso

asistencial dános algunhas pistas Marcelino Fernández, quen observa que

con el sistema rutinario y puramente burocrático que se sigue en los hospicios, no nos es dado obtener en ningún tiempo la historia completa de un expósito, pues aparte de los libros de contabilidad, sólo se llevan uno de matrícula general, otro de maternidad, otro de expósitos y otro de pobres. No existe en nuestros hospicios la *ficha médico-pedagógica* o *carta de salud*; no se clasifican los niños en normales y anormales; no hay médico psiquiatra ni médico especializado en Maternología y Puericultura; no se observan y estudian los malos hábitos; no hay profesores de educación física ni música y canto; no hay talleres de oficios que formen parte de la escuela, ni cocina modelo para las niñas, ni granja agrícola, ni sala de duchas y baños, ni nada en fin de lo que es corriente en el extranjero, con lo cual se salvaría la vida de muchos niños, haciéndolos aptos para sí mismos y para la sociedad⁵⁴.

Sen embargo, nalgunha medida, arredor dos menores sometidos a medidas xudiciais estábanse a experimentar novas concepcións educativas e asistenciais. Unha delas era a ‘casa de familia’⁵⁵, un modelo institucional que importara de Alemaña Josep Pedragosa i Monclús. Este cura catalán puxo en marcha, en 1905, o primeiro establecemento destas características en España. Para Pedragosa, a idiosincrasia das casas de familia residía nas seguintes peculiaridades: “clima

50 C. Cobo Medina, *op. cit.*, 1984, pág. 24.

51 Orde do 28 de setembro de 1937 (BO núm. 359). Prórroga do 8 de novembro de 1937 (BO núm. 389)

52 Orde do 27 de abril de 1942 (BO, 4 de maio).

53 Orde do 29 de outubro de 1944.

54 M. Fernández y Fernández, *op. cit.*, pág. 44.

55 Ver F. F. Santolaria, “Dos cartas inéditas de Cossío”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 123, xullo-setembro, 1985, pág. 354.

familiar, autogobierno de los educandos, individualización en el método, y régimen de libertad y 'puerta abierta'⁵⁶. Pola súa parte, Avelino Montero foi coñecedor e impulsor deste tipo de institucións, sobre as que di que colaborara na

constitución de una modesta CASA DE FAMILIA, en la que a modo de ensayo puedan recibir instrucción un número limitado —en los comienzos de la vida de la institución— jóvenes moral y físicamente abandonados, que una vez hayan obtenido un aprendizaje profesional, trabajarán durante el día en los establecimientos o fábricas en que se practique su respectivo oficio, regresando terminado el trabajo, a la CASA DE FAMILIA donde completarán su actividad cívica y moral los encargados de hacerlo. De este modo, como desde el momento en que trabajen ganarán un jornal, que se dedicará en primer término a pagar su sostenimiento y el sobrante a iniciar en la virtud del ahorro al joven de que se trate, resultará que progresivamente se podrá ir aumentando el número de plazas y rápidamente ensanchándose la obra bienhechora de la CASA DE FAMILIA⁵⁷.

Por iso, non é estraño que este novo modelo vaia ser considerado, posteriormente, como unha fórmula de tratamento institucional para menores sometidos á regulamentación propiciada pola Lei de Montero Ríos⁵⁸.

O sistema reeducativo que se establecerá coa Lei de tribunais para nenos, concretamente trala publicación do seu Regulamento de 1929, terá a súa

base nos seguintes tipos de institucións:

1.- *Casas de Observación*: incluíanse dentro da categoría de establecementos técnicos. Deberían dispoñer de laboratorios psicolóxicos e clínicas psiquiátricas, á fronte das cales estaría persoal especializado (educadores e facultativos médicos) designado polo tribunal.



Portada do libro de Ramón Albó, 1942. O tratamento para a maior parte dos delinquentes menores supoñía a provisión dun ambiente social no que puideran satisfacer as súas necesidades dentro do marco establecido.

⁵⁶ *Ibíd.*

⁵⁷ A. Montero Ríos y Villegas, Memoria elevada al Gobierno de S.M. en la solemne apertura de los tribunales el día 15 de septiembre de 1916 por el Fiscal del Tribunal Supremo, Madrid, Hijos de Reus, 1916, páxs. IX-X.

⁵⁸ Real Decreto que aprueba el Reglamento, que se insiere, para a execución da lei de Tribunais Tutelares de Menores, do 3 de febreiro de 1929, *La Gaceta de Madrid*, do 30 de maio de 1929.

Estarían encargadas da primeira acollida e do estudio do menor. Unha vez realizado este, sería destinado ó centro adecuado onde se elaboraría un programa reeducativo personalizado.

2.- *Reformatorios*: estaban tamén considerados como establecementos técnicos que se encargarían do proceso reeducador do menor. Os reformatorios dividíanse, pola súa vez, en centros de reforma propiamente dita, de semiliberdade e de tratamentos especiais. Estes fundamentarían a súa educación nas prácticas relixiosas, o ensino elemental e a formación profesional en talleres. A reeducación acometeríase en varias fases, que irían dende a reclusión total ata o réxime aberto:

— *Aislamiento provisional*: Para su estudio y preparación del informe psicológico y reforma de vida a base de conferencias religiosas. De duración variable, incluso podía prolongarse más de dos meses en casos muy excepcionales.

— *Vida social o de comunidad*: Entran en relación con los demás pasando a la "Sección de Observación" con aplicación del Reglamento de notas y distribución del trabajo para la orientación profesional.

— *Estudios especiales*: Continúan los estudios comenzados antes del ingreso (carrera, bachiller, etc.) e integración en la sección correspondiente a su edad, desarrollo, etc. Se produce una aplicación de las "notas", "cargos", etc., de estudio y conducta. Los "obreros" se destinaban a los talleres.

— *Libertad relativa*: Se suprimen las notas, cargos, etc.⁵⁹

3.- *Casas de Familia*: cada poboación con tribunal tutelar debería dispoñer polo menos dunha. O réxime de convivencia sería de semiliberdade ou 'perseverancia'. Nelas proporcionaría-se un lugar substitutivo ós menores, unha vez acabasen o seu tratamento no reformatorio, coa misión de reintegralos na sociedade de forma harmónica.

Da colaboración entre os directores da Obra de Protección de Menores e os centros xurdiu a elaboración dun sistema reeducativo, que Cobo Medina recolle nos seguintes apartados:

— El niño hay que considerarlo no como a un hombre en pequeño, sino como a un niño.

— Hay que perfeccionar un Derecho Penal del Menor, que tenga por objeto no la sanción, sino más bien su tutela y reeducación.

— El menor extraviado necesita una educación adecuada.

— No es posible una reeducación del menor extraviado sin conocerle a fondo.

— Es de suma importancia determinar los factores influyentes en el extravío del menor.

— Al frente de los Centros de reeducación debe haber personal técnicamente especializado en el estudio y práctica de la Psicología Experimental del menor y de la Pedagogía Correccional.

— En los establecimientos de reforma hay que dar al menor una perfecta educación religiosa, profesional, moral y social.

59 J. Palacios Sánchez, "La enseñanza en las instituciones españolas para la "reforma" de menores (IV): El siglo XIX y "las escuelas de reforma". *Menores*, núm. 4, xullo-agosto, 1987, 36-37.

— La vida en los Centros de reeducación ha de ser lo más parecida posible a la vida familiar.

— Para lograr una eficaz enmienda y corrección de los menores hay que aplicarles un tratamiento progresivo que los conduzca paso a paso hacia la perfecta reforma de costumbres.

— Al salir el menor del Reformatorio hay que completar el tratamiento educativo mediante la acción tutelar, la discreta vigilancia y el cuidado paternal de los Delegados del Tribunal de Menores⁶⁰.

BIBLIOGRAFÍA

Arce y Flórez-Valdés, J., *La adopción de expósitos y abandonados*, Madrid, Centro de Redacción y Publicaciones de la Obra de Protección de Menores, 1968.

Armesto, V., "Realizaciones periodísticas, municipales y políticas de Fernández Latorre", *La Voz de Galicia*, Centenario. 1882-1982, xoves, 29 de abril, 1982, 12-13.

Bajo, F, e J. L. Betrán, *Breve historia de la infancia*, Madrid, Temas de Hoy, 1998.

Casas i Azanar, F., "Las instituciones residenciales para la atención de chicos y chicas en dificultades socio-familiares: apuntes para una discusión", *Menores*, xullo-agosto, 1988, 37-50

Cobo Medina, C., "Algunas consideraciones sobre la atención a la infancia en España", *Menores*. II, 1984, 21-35.

Cobo Medina, F., "La protección de Menores: algunos aspectos sociales de desarrollo", *Revista Obra de Protección de Menores*, núm. 159, abril, 1973, 16-35.

De la Cierva y Peñafiel, J., *Notas de mi vida*, Madrid, Instituto Editorial Reus, 1955.

Durán, J. A., "El regreso de Fernández Latorre y el nacimiento de LA VOZ DE GALICIA", *La Voz de Galicia*, Centenario 1882-1982, luns, 4 de xaneiro, 1982, 16-17.

Fernández Rodríguez, M. D., *El pensamiento penitenciario de Rafael Salillas*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1976.

Hernández Iglesias, J., *La beneficencia en España*, Madrid, Establecimientos Tipográficos de M. Minuesa, 1876.

Juderías, J., *La juventud delincuente*, Jaime Rates, Madrid, 1912.

López Núñez, A., *Los inicios de la protección a la infancia en España*, Madrid, CEPE, 1992.

60 F. Cobo Medina, "La protección de Menores: algunos aspectos sociales de desarrollo", *Revista Obra de Protección de Menores*, núm. 159, abril, pág. 33.

Madruza Méndez, J., "Fundaciones benéfico-particulares y docentes", Instituto Editorial Reus, *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, 1961, 7.

Montero Ríos y Villegas, A., Memoria elevada al Gobierno de S.M. en la solemne apertura de los tribunales el día 15 de septiembre de 1916 por el Fiscal del Tribunal Supremo, Madrid, Hijos de Reus, 1916.

Palacios Sánchez, J., "Tratamiento y prevención de conductas delictivas de menores en España. Perspectiva histórica", *Bordón*, núm. 267, tomo XXXIX, marzo-abril, 1987.

— "La enseñanza en las instituciones españolas para la "reforma" de menores (IV): El siglo XIX y "las escuelas de reforma", *Menores*, núm. 14, xullo-agosto, 1987, 31-48

— *Menores marginados. Perspectiva histórica de su educación e integración social*, Madrid, Editorial CCS, 1997.

Peña Vázquez, J. M., *Ley de Protección de la Infancia*, Cuadernos de Documentación, núm. 34, Presidencia del Gobierno.

Posada, A., *La Administración Política y la Administración Social. Exposición crítica de las teorías y legislaciones más importantes*, Madrid, La España Moderna, (?).

Suárez Sandomingo, J. M., *Centros de menores, de onte a hoxe*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1998.

Voltes, M. J. e P., *Madres y niños en la historia de España*, Barcelona, Planeta, 1989.

LEXISLACIÓN

Lei sobre protección á infancia, do 12 de agosto de 1904. *La Gaceta de Madrid*, 17 de agosto de 1904.

Real Decreto para a aprobación do regulamento da lei de Protección á infancia, do 24 de xaneiro de 1908. *La Gaceta de Madrid*, do 26 de xaneiro de 1908.

Regulamento sobre Puericultura e Primeira Infancia, do 12 de abril de 1910.

Circular do 25 de decembro de 1915

Lei de autorización ó Goberno para publicar unha lei sobre organización e atribucións dos Tribunais para nenos, de acordo coas bases que se publican, do 2 de agosto de 1918. *La Gaceta de Madrid*, 15 de agosto de 1918.

Real Decreto para dispoñer que se publiquen en *La Gaceta de Madrid* os artigos que forman a Lei sobre organización e atribucións dos Tribunais para nenos, e que se dea conta desta ás Cortes, do 25 de novembro de 1918. *La Gaceta de Madrid*, do 27 de novembro de 1918.

Real Decreto para a aprobación do Regulamento provisional para a aplicación da lei sobre organización e atribucións dos Tribunais para nenos, do 10 de xullo de 1919. *La Gaceta de Madrid*, 13 de xullo de 1919.

Real Orde que dispón que os expedientes que se tramiten nos Xulgados de primeira instancia, sobre eliminación do apelido Expósito e outros semellantes que revelen indebidamente a ilexitimidade dos inscritos, se instrúan sen exacción de dereitos, e en papel de oficio, do 13 de xullo de 1921. *La Gaceta de Madrid*, do 21 xullo de 1921.

Decreto para dispor que o Consejo Superior de Protección a la Infancia constituído no Ministerio da Gobernación, pase a incorporarse ó Ministerio de Xustiza, coa denominación de Consejo Superior de Protección de Menores, do 16 de abril de 1932. *La Gaceta de Madrid*, do 17 de abril de 1932.

Orde do 28 de setembro de 1937. BO núm. 359. Prórroga do 8 de novembro de 1937. BO núm. 389.

Orde do 27 de abril de 1942. BO. 4 de maio.

Orde de 29 de outubro de 1944.



CARACTERÍSTICAS DOS SERES VIVOS

Emilio Valadé del Río
Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Recorrentemente aparecen nos medios de comunicación noticias sobre a posible existencia de vida noutros planetas. Conceptualmente non hai nada en contra de tal probabilidade, se ben hoxe por hoxe tal cuestión non pode ser presentada como hipótese científica, xa que non existe a posibilidade da súa comprobación. Sería moi arrogante pola nosa parte pensar que sómo-los únicos seres vivos do universo, pois é ben posible que existan múltiples planetas (ou similares) con condicións compatibles coa vida.

Cando dicimos que noutros planetas pode existir vida, ¿que queremos dicir? Cómpre explicarmos qué entendemos por vida, para delimitarmos mellor as nosas especulacións verbo da súa existencia ou non fóra da Terra.

A literatura de ficción, e aínda máis o cine, dan a imaxe de seres procedentes doutros lugares semellantes ós humanos, tanto na morfoloxía coma no comportamento, con formas similares de intelixencia e xeitos de aplicala.

Velaí, se cadra, a causa de que cando se fala da posibilidade de vida noutros planetas, se pense na existencia neles de humanos ou algo parecido. Nada máis lonxe do que se quere insinuar. Pero isto mesmo fai que sexa máis precisa unha definición do que é a vida.

Se cadra, o lóxico antropocentrismo cultural imperante faría que moitos definisen a vida en termos axeitados á especie humana. Pero temos que pensar que a humana é unha máis entre os centos de milleiros de especies para os que debe ser aplicable esa definición de vida a que me refiro. Mais para falar con rigor, antes de seguir deberíamos lembrar qué queremos significar cando utilizámo-lo termo 'vida', pois tras desta palabra hai varias, e ben diversas, acepcións.

¿QUE É 'VIDA'?

En primeiro lugar, para moitas persoas 'vida' vén ser sinónimo de 'historia persoal'. Daquela, "a vida de Fulano" é a historia da traxectoria desa persoa por este mundo. Cando

está escrita é a súa biografía (do grego, *bios* —'vida'— e *grafos* —'escrito'—). Nestes casos, 'vida' pódese referir tanto á historia enteira dunha persoa como á correspondente a un período concreto ("Tivo boa vida mentres estivo solteiro"). Este significado é xeral e úsase tanto en ambientes coloquiais coma académicos.

Outro significado de 'vida' é o que se refire ó período de tempo durante o cal funciona unha cousa inanimada, aínda que poidamos pensar que este uso do termo é un chisco pretencioso: "Esta lámpada ten unha vida de tantas horas...", "Este coche ten una vida estimada de tantos quilómetros". Este significado está restrinxido a uns círculos un tanto grandilocuentes que queren amolar por medio da linguaxe.

Está claro que nestes casos, aínda que 'vida' se refire a calidade, non é algo hereditario, e mesmo pode xerarse nun momento concreto como consecuencia de traballos e actividades alleas ó mesmo obxecto que logo contará con ela.

'Vida' tamén significa o ambiente, normalmente adverso, co que topan as persoas para desenvolve-las súas potencialidades: "A vida é dura", "A vida hate ensinar...". Tamén usamos este termo como sinónimo de actividade: "Esta cidade ten moita vida...".

Hai moitas outras acepcións do termo vida que poden encontrarse en enciclopedias ou dicionarios de uso común.

Na Biblia, 'vida' significa unha capacidade que se pode insuflar en algo mediante un sopro. Despois dese sopro, o obxecto insuflado cobra vida, é dicir, xa é un ser vivo. Neste sentido, a vida foi ás veces denominada 'ánima' e os seres vivos, polo tanto, foron coñecidos como seres 'animados' en contraposición ós inertes, 'inanimados'.



J. Forsdyke/Gene Cox/SPL

As células do lévedo multiplícanse por xemación. Un ser vivo procede doutro ser vivo.

Para os biólogos, a vida é unha característica de determinados obxectos que, por posuírenla, son chamados 'seres vivos'. A capacidade de 'ser' atribuímosllesla ós vivos, ou ós que o foron. Os demais obxectos naturais carentes de vida son denominados xenericamente como materia, sexa inanimada, mineral, rochosa, etc. Conceptualmente, tamén usamos 'materia viva', pero para referirmonos ás sedes de procesos biolóxicos ou a seres vivos encontrados nalgunha mostraxe e que aínda están por determinar: "As reaccións propias da materia viva..."; "Atopamos tamén materia viva..."

Algo que temos moi claro, pero que ata hai pouco non o estivo tanto, é o que expresa o aforismo "*Omnis vivo ex vivo*", todo ser vivo procede doutro ser vivo, ou, dito doutro xeito, "a vida non se crea, soamente se transmite". Neste aforismo, mais noutros semellantes, plasmáronse os resultados de investigadores (Redi, Pasteur e outros) que loitaron contra os que defendían a xeración espontánea, tal vez por non ver moi claras as delimitacións existentes entre os seres vivos e os inanimados. Logo de demostrada a inexistencia da xeración espontánea, chegouse á conclusión —lóxica— da necesidade de transmisión da vida para a súa permanencia no Planeta.

Ensaíouse repetidamente a definición da 'vida'. Estas tentativas foron polo de agora vas, pois hoxe está claro que a vida non se pode identificar con substancia, forza ou obxecto particular

ningún. Un ser vivo pode ser definido de diversas maneiras, pero cómpre termos en conta algunhas características que deben aparecer nesa definición ou descrición. O reto que presenta tal definición é grande. Neste plano, non soamente foron biólogos os que intentaron facelo, tamén se pretendeu dende outras ciencias, por exemplo a física. Así, para Schrödinger (1984), "...un ser vivo pode ser considerado como un cristal *aperiódico* (é dicir, un sistema altamente ordenado e con moléculas inhomoxeneamente distribuídas, en moitos casos inmovilizadas, únicas e en baixo número), que se alimenta de *entropía negativa* (é dicir, que é un sistema aberto que se ordena a conta de desordena-lo seu contorno)." Debo dicir que entendo ben pouco do que quere dicir esta definición (máis ben, nada) e que nela atopo moitas fallas. Non vexo nada referente á capacidade de reprodución nin á información biolóxica agochada en moléculas apropiadas e que se transmite ó longo das xeracións. Pero tampouco é o meu desexo desacreditar esta definición, máis ben facer gala das miñas propias limitacións intelectuais.

CARACTERÍSTICAS DOS SERES VIVOS

Non hai dúbida ningunha de que os seres vivos son sede de certos procesos e posúen algúns atributos que non se encontran, cando menos da mesma maneira, nos obxectos inanimados. Pódese, iso si, definir eses procesos

característicos do ser vivo. É o que vou tentar facer a seguir.

Nembargantes, antes de vermos esas características, fixémo-lo punto de observación no que imos centra-las nosas observacións para definilas. Contra o que poidan supoñer algúns, non podemos escolle-lo home para dilucidarmos eses caracteres pois, daquela, algún pensaría que a fala (por poñer un caso) é propia dos seres vivos, e non é así. Convén escoller especies ben afastadas filoxeneticamente unhas das outras, por exemplo, un mamífero, tanto ten cal sexa; unha planta con reprodución sen flores, por exemplo un fento; un parasito, por exemplo unha doa do fígado, e unha bacteria. Todos estes seres, cando están vivos, participan desa actividade complexa que chamamos vida. Por citar uns exemplos, todos eles son quen de orixinar outros seres iguais a eles, é dicir, pódense reproducir, e todos teñen a súa información biolóxica cifrada nunhas moléculas chamadas ácidos nucleicos que pasan de pais a fillos ó longo das xeracións. Se buscamos a característica común a todos eles, estaremos na procura das características dos seres vivos.

Esta lista que presento non quere, nin pode, ser completa por moitas razóns, pero coido que é ampla dabondo como para que o lector se decate da diversidade de características que, todas xuntas, se presentan nos seres vivos. Debo chama-la atención no sentido de que algunha delas, ou varias, poden estar presentes en seres inani-

mados, é dicir, non son exclusivas dos seres vivos. O importante é o seu conxunto e que tódolos seres vivos participan de todas elas.

COMPLEXIDADE E ORGANIZACIÓN

A complexidade non é algo que diferencie os sistemas orgánicos dos inorgánicos. Hainos inorgánicos fortemente complexos (as masas de aire en movemento no sistema climático mundial, por exemplo) e hai, tamén, un cativo número de sistemas orgánicos relativamente simples, como ocorre con algunhas macromoléculas. Pero, non obstante, e tendo o grao de complexidade que teñan, os sistemas do mundo vivo son, en xeral, infinitamente máis complexos cós do mundo inanimado (lembrémo-la dinámica biolóxica que desenvolve, por exemplo, unha bacteria). Por iso, cando se coñecen ben a estrutura e mailo funcionamento dos sistemas inorgánicos é doado facer predicións, pois non é outra cousa máis que aplicar a unha situación concreta todo canto se coñece sobre a dinámica do proceso xeral do sistema.

Os sistemas complexos foron definidos como aqueles nos que o todo é máis cá suma das partes, e non nun sentido metafísico, senón nun sentido pragmático importante xa que, definidas as propiedades das partes e mailas leis das súas interaccións, non é doado inferi-las propiedades do todo. Isto é propio non só do mundo vivo, tamén aparece no inorgánico. As propiedades dos conxuntos non se poden deducir das que teñen os compoñentes. Por

exemplo, a auga ten unhas características físico-químicas que non poden ser deducidas a partir das que teñen os seus compoñentes.

Nos seres vivos a complexidade existe en tódolos niveis: dende o molecular, (estrutura e funcións das macromoléculas), pasando pola propia célula e os seus órganos intracelulares ata calquera órgano macroscópico (ril, fígado, flor, inflorescencia...), ata chegar ó indi-

viduo, ó ecosistema ou mesmo á sociedade, no caso do home e de animais con estruturas semellantes (formigas, abellas, aves migratorias). Sempre ocorre que nas estruturas xeradas como consecuencia de agregacións doutras de menor nivel, aparecen características que non son a suma das que tiñan os compoñentes por separado. O funcionamento do cerebelo vai moito máis aló da suma das funcións das diferentes células que o compoñen, o mesmo



Migración de grou. Os costumes ou reaccións sociais dun grupo de individuos no seu ciclo de desenvolvemento é sinal de vida.

que a conducta dunha manda é moito máis cá suma das conductas individuais dos seus compoñentes. Normalmente, nas agregacións biolóxicas xorden características que incluso non se poderían predicir nin coñecendo ben os compoñentes. Esta aparición de calidades novas e imprevisibles en tódolos niveis xerárquicos é coñecida como 'emerxencia'.

Todo o devandito pode valer tamén para sistemas complexos inorgánicos, como quedou dito. Pero, por outra banda, os sistemas vivos sempre se caracterizan por posuíren sofisticados mecanismos de retroacción que, pola súa precisión e complexidade, non teñen equivalente ningún nos sistemas inanimados. Entre estes, están os mecanismos que chamamos 'actos reflexos' en animais e 'tactismos' nos vexetais, e que son consecuencia dunha capacidade específica de responder ós estímulos externos con actuacións concretas, como retirar unha perna ou pecha-los folíolos dunha folla. Pero esta capacidade de resposta ante estímulos externos non soamente se presenta en estruturas macroscópicas, tamén é común nos sistemas bioquímicos, como a apertura ou o peche dunha ruta metabólica dependendo da presenza ou ausencia dun determinado metabolito de forma que, se o metabolito está ausente, a ruta permanece pechada co aforro enzimático (e enerxético) conseguinte. Ou a produción de anticorpos en presenza dos correspondentes antíxenos. Por non falarmos da posta en funcionamento de actuacións complexas logo de se



Frank Lane Picture Agency

Imaxes dunha faia en outubro e decembro. A caída da folla nas árbores caducifolias é sinal de reaccións vitais ós cambios ambientais.

presentar determinados estímulos, externos ou internos, como o comezo das migracións nos animais que a fan, despois de recibiren informacións internas (baixa de metabolismo) e externas (diminución da temperatura, acurtamento do fotoperíodo). Outro tanto pasa coa caída das follas no outono ou o rexurdir primaveral dos gro-mos nas árbores caducifolias.

Nos sistemas vivos, a complexidade non responde ó azar: os seres vivos están organizados. A maior parte das estruturas dun organismo está desprovista de sentido ningún cando fica fóra del: as ás, as pernas, o estó-mago, os riles, as follas, os estames ou as raíces non poden vivir de seu, nada máis o poden facer mentres sexan partes dun conxunto. O mesmo se falamos de moléculas soltas ou de órganos celulares, nos que sucede outro tanto, a non ser que se apliquen neles métodos artificiais (conxelación, por poñer un caso). Consecuentemente, cada parte ten unha función concreta nos organismos nos que aparece e neles pode desenvolver actividades específicas. As adaptacións mutuas das partes é algo totalmente descoñecido no mundo inanimado. Este funcionamento coadaptado das partes dos seres vivos xa foi recoñecido de vello, pois mesmo Aristóteles dicía: “Da mesma maneira que todo instrumento, ou todo membro dun corpo, recoñece un fin parcial—ou dito doutro xeito, unha función especializada—, o corpo enteiro está tamén destinado a unha actividade de

acción plena” (*De partibus animalium*, 1.5.645 a 10-15).

QUÍMICA PROPIA DO SERVIVO

Os seres vivos están compostos de macromoléculas dotadas de características ausentes no mundo inorgánico. Podemos cita-los ácidos nucleicos que, aínda por riba de levar información biolóxica, poden ser traducidos en polipéptidos; os enzimas que serven de catalizadores nos procesos metabólicos; os fosfatos que levan enerxía e os lípidos que aproveitan na edificación de membranas. Moitas destas moléculas son específicas e aptas para realizan tal función particular como, poñendo por caso, a rodopsina na fotorrecepción: daquela, non é raro encontralas arreo tanto nas plantas coma nos animais, máis ben están alí onde tales funcións son necesarias.

Estas macromoléculas non difiren, en principio, das moléculas inorgánicas, pero sempre son moito máis complexas cás de cativo peso molecular, que son as constituíntes habituais do mundo inanimado. A complexidade das macromoléculas enzimáticas permite que as reaccións que catalizan se poidan producir en condicións compatibles coas actividades biolóxicas.

CUALITATIVO

O mundo físico é o do cuantitativo (o dos movementos e mailas forzas de Newton) e das accións de masas. Os seres inanimados defínense por propiedades expresadas mediante cantida-

des. Pola contra, o mundo vivo pode ser definido como o mundo do cualitivo. Moitas das características específicas dos seres vivos, como poden se-las diferencias entre os individuos, os complicados sistemas de comunicación entre animais da mesma especie, o almacenamento de información en diversos tipos de moléculas, as múltiples e específicas propiedades das macromoléculas, as pautas de comportamento dos membros dunha manda, as interaccións entre individuos de diferentes especies presentes nunha mesma cadea trófica (animais, vexetais, bacterias e fungos, todos coordinados) e moitos outros aspectos, teñen unha natureza fundamentalmente cualitativa.

Non faltou quen os quixo traducir a datos cuantitativos pero, ó facelo, pódese perde-la significación biolóxica real de cada un dos fenómenos estudados, do mesmo xeito que se alguén tentase describir unha pintura de Rembrandt en termos de lonxitudes de onda, de cores dominantes emitidas por cada milímetro cadrado do cadro, etc. De maneira semellante, ó longo da historia da bioloxía non faltou quen considerase a posibilidade de expresar-las fenómenos biolóxicos cualitativos en termos de ecuacións matemáticas, pero tales tentativas terminaron sempre en desfeitas científicas, pois, á custa da redución conceptual, a información perdía moita significación biolóxica.

Os defensores do cuantitativo consideran como algo non científico o

recoñecemento do cualitativo ou, polo menos, como algo máis ben descritivo ou clasificatorio. É cando manifestan o pouco que comprenden a natureza dos fenómenos biolóxicos. A cuantificación cumpre unha función importante en numerosos eidos biolóxicos, pero non ata o punto de excluí-los aspectos cualitativos. Estes son importantes nos fenómenos xurdidos das relacións, que son os dominantes na natureza viva. As nocións de especie, ecosistema, comportamento, comunicación, regulación, adaptación, selección e practicamente tódolos procesos biolóxicos, tratan de propiedades de relación que, case sempre, non poden ser expresadas máis que de xeito cualitativo.

No mundo inorgánico, concretamente na cristalografía, non faltan os casos cualitativos, como os comportamentos de compostos concretos que presentan polimorfismo cristalográfico. Pero tras ese aspecto está agachado un determinismo total, pois eses compostos cristalizarán dunha ou doutra maneira de acordo coas condicións ambientais (temperatura, presión, humidade, etc.) nas que ocorran os procesos de cristalización.

UNIDADE E VARIABILIDADE

A diferenza do mundo inorgánico, dende os átomos ás rochas, onde tódolos individuos iguais quedan definidos logo de facelo con un deles —acaéndolles moi ben os conceptos tipolóxicos aparecidos ó abeiro do concepto das esencias Platónicas—, en bio-

loxía normalmente non existen identidades (agás membros das mesmas xeracións en casos de reproducións asexuais). Case sempre é necesario estudar poboacións compostas por individuos, cada un deles único ó seu xeito. Isto é válido en tódolos niveis xerárquicos, dende moléculas e células, pasando por individuos ata chegar ós ecosistemas. Numerosos fenómenos biolóxicos, en particular os referentes ás poboacións, están caracterizados pola existencia de elevadas variacións entre os individuos pertencentes á mesma poboación e mais entre poboacións diferentes da mesma especie.

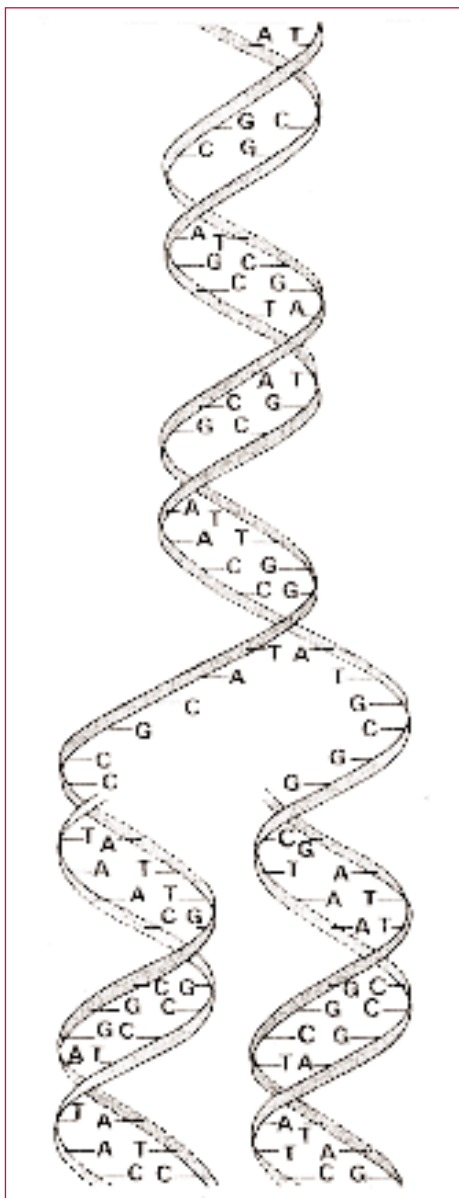
Mentres que as entidades das ciencias físicas —os átomos ou as partículas elementais— teñen características invariables, as entidades biolóxicas veñen determinadas pola súa variabilidade. Poñendo por caso, as células cambian continuamente de propiedades e iso tamén é certo para os individuos; cada un deles sofre un cambio drástico dende que nace ata que morre. Isto foi un dos estímulos científicos que xurdiron logo das viaxes dos descubridores dos séculos XV e XVI, pois mentres os parámetros físicos eran invariables, (gravidade, temperatura, coeficientes de dilatación, etc.), encontraban unha gran diversidade de seres vivos descoñecidos no continente europeo, así que se podían relacionar especies concretas con lugares tamén concretos. Contra a uniformidade no mundo inanimado aparecía, como un reto para explicáreno, a diversidade nos seres vivos.

POSESIÓN DUN PROGRAMA XENÉTICO

Tódolos organismos vivos posúen un programa xenético codificado no seu ADN (ou no ARN nalgúns virus). No mundo inanimado non existe nada que se lle poida comparar, non sendo os ordenadores construídos neste tempo polo home. Os programas xenéticos danlles ós organismos unha dualidade particular, que consiste nun xenotipo e un fenotipo. Cómpre subliñar dous aspectos deste programa: o primeiro deles é que vén se-la consecuencia dunha historia evolutiva que se remonta ó momento da orixe da vida, e foi incorporando resultados de mutación e selección ocorridos ó longo das anteriores xeracións de antepasados. O segundo aspecto é que confire ós organismos a capacidade de seren a sede actual de actuación da selección natural, unha capacidade inexistente no mundo inanimado.

A posesión dun programa xenético é a base dunha desemeallanza radical entre os seres vivos e a materia inanimada, se ben no eido de cristalografía podemos dicir que as moléculas teñen información sobre cómo cristalizar en determinadas condicións ambientais; pero no caso dos cristais non existe a posibilidade (que existe no mundo dos vivos) de mutación e transmisión ós descendentes da nova información aparecida logo da mutación.

Unha das propiedades do programa xenético é que pode controla-la propia replicación e maila doutros sistemas, tales como a dos orgánulos



Replicación do ADN segundo o modelo de Watson e Crick.

celulares, as células e os organismos enteiros. Non hai nada equivalente no mundo inorgánico. Pódense producir erros ocasionais (chamados mutacións) ó longo da propia copia (digamos que un erro cada 10.000 ou 100.000 operacións). Logo de xurdir unha mutación, esta xa forma parte característica do patrimonio xenético da poboación á que pertence o seu organismo portador. As mutacións representan a primeira fonte da variación xenética.

Os antigos xa presentiran que, nos seres vivos, tiña que haber algunha cousa para ordena-la materia bruta e organizala en estruturas. Que saibamos, o primeiro en falar da herdanza de información de pais a fillos foi Aristóteles ó falar do 'deseño' (considerado inmaterial xa que era invisible) e que conceptualmente viña a ser case idéntico á idea de xenotipo. A noción de 'molde interior' de Buffon apuntaba tamén a idea dun dispositivo organizador.

NATUREZA HISTÓRICA DOS SERES VIVOS

Unha das consecuencias de ter un programa xenético é que as clases de organismos vivos non son identificables porque teñan caracteres de semellanza, senón porque descenden de antepasados comúns. Daquela, numerosos atributos das 'clases' recoñecidas no sentido da lóxica, non son características apropiadas das especies ou dos grupos biolóxicos máis elevados. Dito doutra maneira, as 'clases' dos biólogos non son, ás veces, equivalentes ás 'clases' dos lóxicos. Cómpre non

esquecermos nunca esta distinción cando se evocan as polémicas por mor das definicións, e máis en particular cando se quere saber se as especies son 'individuos' ou 'clases'. Por exemplo, non faltan clases biolóxicas que agrupan especies desemeillantes na actualidade, pero que comparten practicamente a mesma historia evolutiva. Se cadra, a diferenza está en que unha especie é parasita e a outra presenta vida libre, condicionando estes modos de vida unhas morfoloxías completamente diferentes e non tidas moi en conta ó facer unha clasificación biolóxica.

Esta característica fai que a bioloxía evolutiva sexa considerada como unha ciencia histórica que estudia uns procesos ocorridos no pasado e que condicionaron as situacións actuais. Como toda ciencia histórica, ten as súas eivas conceptuais e os seus modos de investigación. Como eiva, podemos cita-la definición de especie aplicada ós fósiles, pois unha das condicións para pertencer á mesma especie é a posibilidade de ter fillos fértiles, o cal non se pode comprobar con seres fosilizados (nestes casos, utilízanse outros criterios para asignar dous fósiles á mesma especie, como son a similitude morfolóxica, o seren coetáneos, a aparición nos mesmos terreos...).

Cando en 1973 Dobzhansky dixo que "en bioloxía, nada ten sentido se non é baixo a luz da evolución", non dicía parvada ningunha. Sabía moi ben que os procesos e mailas estruturas podían moi ben ser comprendidos por

persoas que carecesen de coñecementos evolutivos. Máis ben quería dicir que, na ciencia que nos ocupa, para comprender enteiramente algunha estrutura cómpre entendela, tamén, dende o seu aspecto histórico, cómo foi evolucionando ó longo do tempo ata acadar as formas actuais e cómo o fixo nas diferentes especies nas que tal ou cal estrutura está presente. Só cando se coñecen o funcionamento actual dunha estrutura e maila súa historia evolutiva é cando se cumpre o aforismo de Dobzhansky e ten sentido o coñecemento.

SELECCIÓN NATURAL

A selección natural, é dicir, a reprodución diferencial dos individuos, é un proceso sen equivalente no mundo inanimado. Para que actúe a selección natural nunha poboación é preciso que nela exista variabilidade, de xeito que os individuos se poidan clasificar de acordo coa posesión ou a falta dun carácter determinado. Por outra parte, a posesión e a carencia dese carácter debe ter base xenética. Daquela, haberá reprodución diferencial entre os individuos nesa poboación, sempre e cando a presenza ou a ausencia dese carácter incida de xeito positivo ou negativo na capacidade reproductora dos seus portadores. Pode ocorrer que a capacidade reproductora duns individuos sexa favorecida, ou desfavorecida, por mor do seu xenotipo. Isto quere dicir que existen xenes que poden te-la capacidade de incrementa-la súa frecuencia ó longo

das xeracións, polo que aumentan a capacidade reproductora dos seus portadores. Ninguén pode predici-los caracteres que serán favorecidos pola selección en xeracións sucesivas, é máis, en moitos casos nin se sabe cáles son os favorecidos nas xeracións actuais. A selección natural actúa ás cegas e sen finalidade ningunha; ninguén pense que a selección leva a un mundo feliz. Se así ocorre, nunca se producirían extincións.

INDETERMINISMO

Unha controversia que vén de vello entre filósofos e biólogos lévanos á cuestión de saber se os procesos físicos e biolóxicos difiren en materia de determinismo e de predicción.

É magoa, pero nesta polémica confundíronse moitas cousas, e iso entorpeceu a elaboración de conclusións claras. A mesma palabra 'predicción' pode ser utilizada en dous sentidos completamente diferentes. Moitas veces, cando un científico fala de predicción, quere dicir 'predicción lóxica', é dicir, conformidade das observacións individuais cunha teoría ou cunha lei científica. Xa que as ciencias físicas consisten, en moita maior medida cás biolóxicas, nun conxunto de teorías, nestas ciencias a predicción lóxica desempeña un cometido moito máis importante que na bioloxía.

Predicir, tal e como se entende máis correntemente, consiste en deducir-lo futuro a partir do presente. Neste sentido, esta palabra lévanos cara a

unha sucesión de acontecementos; trátase dunha predicción 'temporal'. No eido das leis físicas estritamente deterministas, as prediccións temporais absolutas son posibles, tal como o acaecemento dunha eclipse, por poñer un caso. En bioloxía, esta forma de predicción é moito máis arriscada. Mesmo nin se pode predici-lo sexo dun neno que vai nacer. Nos campos biolóxicos, polo común, as prediccións teñen un carácter moito máis probabilista ca nas ciencias físicas.

Xa nos comezos do século XX se indicaban dúas razóns polas que os fenómenos biolóxicos son tan imprevisibles: a gran complexidade dos sistemas biolóxicos e a frecuencia coa que, en niveis xerárquicos superiores, aparecen calidades inesperadas (emerxencia). Pero, independentemente da súa posterior significación, un suceso ocorre ó chou, e isto é conceptualmente difícil de admitir por algúns que se achegan á bioloxía con ilusión, pero sen a base científica necesaria para comprender-los seus procesos. As mutacións espontáneas provocadas polos erros na replicación do ADN ilustran ben este indeterminismo nos seres vivos. Non hai relación ningunha entre un suceso molecular e a súa correspondente e posterior significación biolóxica no fenotipo, se é que a ten no individuo portador do novo mutante ou na poboación na que se desenvolve a vida dese individuo. O mesmo conta para o entrecruzamento dos cromosomas (*crossing over*), a súa segregación, a selección dos gametos, de parella

sexual e para moitos outros feitos relacionados coa supervivencia e a reprodución. Nin os fenómenos moleculares subxacentes, nin os movementos mecánicos implicados nalgúns destes procesos, están ligados ós seus efectos biolóxicos posteriores.

POSIBILIDADE DE VARIACIÓN MORFOLÓXICA Ó LONGO DA HISTORIA INDIVIDUAL

Existen especies con ciclos vitais complicados de xeito que, antes de acadaren o estadio reproductor pasan por moitos estadios intermedios chamados larvarios. Cada unha das formas larvarias pode ter, e de feito ten, morfoloxías de seu, e de feito ten, morfoloxías de seu, e foron necesarios moitos estudos antes de asignar esas diversas formas a individuos da mesma especie, pero en diferentes estadios biolóxicos. As definicións de semellanza ou desemeillanza entre os individuos da mesma especie teñen que referirse, por forza, ás formas que presentan nas mesmas fases dos ciclos vitais pois, doutra maneira, nunca se clasificarían xuntos un cabezolo (forma infantil) coa rá (forma adulta) correspondente. Tampouco se asignarían á mesma especie dous eucaliptos de diferente idade, pois sabemos que nesta árbore existe dimorfismo foliar relacionado con ela.

COMENTARIO FINAL

De xeito xeral, as características que presento e comento aparecen xuntas en tódolos seres vivos. Quero insistir de novo en que non teño en conta



A metamorfose é un sinal da vida que se pode observar nalgúns vexetais como no eucalipto. Foto dunha árbore nova, e no recadro debuxo de follas adultas.

ningún referente de morfoloxía, movemento, capacidades de fala, creatividade ou similares. Para moitos sería conveniente unha revisión persoal verbo do que, para eles, significan conceptos como 'ser vivo' e mesmo 'vida'. Gustaríame pensar que estes comentarios axudaron na comprensión persoal destes conceptos.

Hai unha observación que quero facer a xeito de resumo. As dificultades para definir un concepto, ou incluso para albiscalo, non deben ser un atranco no avance do noso estudio, pero deixando sempre ben claro que queda ese aspecto do coñecemento por definir, por coñecer e, polo tanto, por utilizar ó xeito. Foi o que fixo Darwin en relación ós procesos hereditarios, e aínda que non os coñecía, ese descoñecemento non representou pexa ningunha para a elaboración das súas teorías evolutivas. O mesmo Darwin sabía que cando os mecanismos hereditarios fosen coñecidos polo miúdo, moito de canto propoñía podería ser interpretado de maneira máis concreta.

Outra cousa que cómpre termos en conta é que esta lista non pretende ser completa por unha razón moi comprensible, pero que convén non deixar de lado. Todo canto sabemos é gracias ós métodos e ferramentas actuais de estudio. É lóxico pensar que novas técnicas e novos aparellos, sumados a novos coñecementos, van resolver moitas dúbidas científicas e formularán novos problemas. Daquela, é de esperar que gracias á clarificación e mailo avance dos conceptos científicos, se

coñezan novas características de seres vivos e, o que é tan interesante, as que actualmente coñecemos estarán mellor definidas.

Sempre resultou difícil poñer un límite taxativo entre materia viva e materia inerte. Se investigadores gloriosos demostraron a imposibilidade do paso dende o estado inerte ó vivo, semellando que quedara resolto o problema, hoxe volvemos atoparnos ante seres que son un reto ós nosos conceptos, por exemplo, os virus. ¿Son vivos? ¿Non o son? Os defensores de afirmar cada unha das preguntas formuladas dispoñen de argumentos válidos para facelo. ¿E que dicir dos prións?

Pero non habemos ter arrogancia científica nin deixarnos amolar por estas cuestións aparentemente contradictorias. Son cousas propias do progreso no coñecemento. Se aparecen contradicións no corpo conceptual da bioloxía ou se conceptos vellos non aproveitan nas súas aplicacións ós coñecementos actuais, temos que redefinilos conceptos, o cal non é unha tarefa pequena. Non sería a primeira vez que conceptos concretos teñen que ir cambiando paralelamente a como mudan os coñecementos ós que se refiren eses mesmos conceptos. A historia da ciencia está ategada de casos deste estilo; por poñer dous, o de átomo e o de gameto.

Mentres, usemos esas características como propias dos seres vivos e teñámolas en conta cando pensemos que pode existir vida noutras partes do

universo. É posible que con eses seres compartamos estas características, ou outras semellantes e axeitadas ó ambiente de seu, pero que ninguén pense que imos ser parecidos en formas, costumes ou falas. Porque, se cadra, non precisan falar para relacionárense.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Dobzhansky, Th., "Nothing in biology makes sense except in the light of evolution", *Amer. Biol. Teacher*, 35, 125-129, 1973.
- Jahn, L.; R. Lothar; K. Sengland, *Historia de la Biología*, Barcelona, Ed. Labor, 1989.
- Mayr, E., *The growth of biological thought. Diversity, Evolution and Inheritance*, Harvard, Harvard University Press, 1982.
- Radl, E. M., *Historia de las teorías biológicas*. Traducción da edición en alemán de 1909 e da inglesa de 1930. Madrid, Alianza Editorial, 1988, col. Alianza Universidad.
- Schrödinger, E., *¿Qué es la vida?*, Barcelona, Tusquets Editores, 1984.
- Sober, E., *Filosofía de la biología*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.
- Waddington, C. H., *La naturaleza de la vida*, Madrid, Ed. Norte y Sur, 1963.



A RESPONSABILIDADE CIVIL DO PROFESORADO DE ENSINO NON UNIVERSITARIO

José Pedro Morais Gallego
Instituto 12 de Outubro
Ourense

1. INTRODUCCIÓN

Dentro do noso Dereito, xunto coa responsabilidade contractual derivada da transgresión dos deberes de conducta impostos por unha relación debida a un contrato ou unha obriga, existe a chamada responsabilidade extracontractual, caracterizada pola ausencia dunha previa relación xurídica entre o autor dun dano e a vítima.

A responsabilidade extracontractual queda sancionada de modo xenérico no artigo 1902 do Código Civil, no que se di: *"O que por acción ou omisión causa dano a outro, intervindo culpa ou negligencia, está obrigado a repara-lo dano causado"*. Este precepto considera un elemento subxectivo, *"culpa ou negligencia"*, aínda que unha moderna orientación do Dereito tende a prescindir del, derivando cara a unha responsabilidade obxectiva, baseada na relación causal existente entre o axente e o dano producido, xa que a obtención dun beneficio utilizando certos medios que comportan determinados riscos implica a obriga de soportalos con tódalas consecuencias, á parte da con-

correncia ou non de culpa ou negligencia (Signes, 1992, páx. 958).

Partindo deste artigo 1902, o Código Civil desenvolve a materia non soamente con respecto á responsabilidade derivada dos feitos propios, senón tamén polos alleos.

O artigo 1903 do Código Civil, na súa redacción primeira do ano 1889, recollía unha serie de supostos relativos a pais, titores, empresarios, etc., cun mesmo denominador común: a responsabilidade civil por feitos alleos. Un destes supostos, no parágrafo sexto, facía referencia á responsabilidade dos mestres e directores de artes e oficios con respecto ós prexuízos causados polos seus alumnos ou aprendices mentres estean baixo a súa custodia.

Neste artigo, a responsabilidade dos pais ou titores sobre os seus fillos e a dos empresarios sobre os seus empregados servían como referencia no caso dos mestres e directores de artes e oficios, xa que estes actuaban con respecto ós seus alumnos e aprendices cunha relación próxima á paterna e á empresarial (Rubio, 1993, páx. 920).

Esta visión corresponde a unha realidade histórica con raíces na idade media, na que tanto o mestre na súa acepción estricta coma o mestre artesán asumía a dobre condición de empresario e de pai ou titor, en todo caso cun enorme poder disciplinario como se desprende da Lei VIII, título V do libro VI do *Fuero Juzgo*, onde se di: *“Si algun hombre mata aquel que tiene en guarda, ó quel quiere castigar. Si el maestro que castiga su discipulo locamente, si por ventura muere daquellas heridas; ... si no lo fizo por ninguna malquerencia, ni por ningun odio, non debe seer penado ni desfamado por el homezilio: ca assi cuemo dize la sancta escriptura: Mal aventurado es qui non quiere disciplina”*.

Da mesma maneira, o *Fuero de Valencia* (Fuero XII, rúbrica I, libro II) trata o poder disciplinario do mestre coma se fose unha xurisdicción deste sobre o discípulo, permitindo sancionalos seus furtos, rapinas e ofensas directamente e sen dar parte á Xustiza (Díaz, 1990, páx. 695).

O panorama medieval mostra unha situación de absoluto dominio do mestre sobre o seu discípulo, cunha preponderancia na que non é sorprendente que os mestres responderan dos erros dos que estaban baixo o seu sometemento.

Este comportamento gremial que preside as relacións entre mestres, discípulos e aprendices vai sufrir ó longo do século XIX o influxo do nacente liberalismo, pero a influencia dos gremios non se extingue subitamente e,

aínda que desaparece o estancamento normativo que os sustenta, este non é substituído por outro. Os proxectos do Código Civil de 1821, 1836, 1851 e 1882-88 recollían con distinta intensidade a superioridade do mestre e a dependencia e subordinación dos alumnos e aprendices, que desembocarían na responsabilidade civil.

Os proxectos do Código Penal de 1821 e 1870 recollían igualmente esta idea de superioridade do mestre e a dependencia e subordinación dos alumnos e aprendices.

No momento da promulgación do noso Código Civil, a relación existente, tanto entre o director de artes e oficios como entre o mestre cos seus respectivos aprendices e discípulos, partía, como xa quedou apuntado, dun forte poder disciplinario e, consecuentemente, mediada por unha forte subordinación que colocaba o mestre ou director de taller como dotado dunha especie de patria potestade, agravada polo feito frecuente de que os alumnos ou aprendices conviviran cos mestres, co que se debilitaba o vínculo do discípulo coa súa familia. Neste contexto, tal como opina Díaz Alabart, parecía sensato que os mestres responderan en idéntica medida cós pais, xa que tiñan a mesma posibilidade e obriga de vixilancia sobre os seus discípulos (Díaz, *op. cit.*, páx. 701).

Na actualidade, a realidade é totalmente distinta. Hoxe os mestres e mestras deixaron de te-la superioridade gremial atribuída na antiga normativa.

A masificación e a organización e estrutura docentes impiden en moitos casos unha vixilancia e atención precisas, xa que a complexidade da vida escolar dificulta o control do alumnado por parte do profesorado e multiplica as accións danosas na escola polo notable incremento dos factores de risco. Pensemos que unha parte importante da xornada escolar transcorre fóra das aulas: excursións, actividades complementarias, deportivas, recreos, etc., e é nestes períodos —que Rubio Torrano denomina ‘actividades marxinais’— cando se produce a parte máis significativa das actividades danosas (Rubio, *op. cit.*, páx. 922).

Non obstante, a redacción orixinal do artigo 1903 continuaba vixente ata datas recentes (1991). Segundo este precepto, a obriga de reparalos danos era esixible non soamente polos actos e omisións propios, senón polos daquelas persoas polas que se debera responder e, deste xeito, eran “... *responsables os mestres ou directores de artes e oficios respecto ós prexuízos causados polos seus alumnos e aprendices, mentres permanezan baixo a súa custodia*”.

O desaxuste entre a norma e a complexa realidade da vida escolar provocou unha situación difícil para o profesorado, que era o responsable das accións danosas do seu alumnado, tendo en ocasións que facer fronte a reclamacións civís de certa importancia económica derivadas de feitos que ou non controlaba, ou dificilmente podía evitar. O malestar medrou a medida que se facían públicos casos nos que o

profesor aparecía demandado pola vía do artigo 1903, e nos medios profesionais pedíase con insistencia unha reforma neste campo, recomendándose, como medida de presión, o cese de actividades extraescolares e complementarias mentres non houberse unha solución (Rubio, *op. cit.*, páx. 922). Cabe citar ó respecto os artigos de César Díaz e Pío Maceda no diario *El País* dos días 16 de setembro e 20 de outubro de 1987, respectivamente; de Antonio Martín Castro no diario *ABC* do 6 de outubro de 1987 e os publicados no periódico profesional *El Magisterio Español* as semanas do 16 ó 22 e do 23 ó 29 de setembro do mesmo ano.

Os medios profesionais afectados pedían, basicamente, que a Administración asumise directamente a protección dos funcionarios (defensa xurídica e pagamento de indemnizacións e fianzas), como unha vía preferible á da subscrición dun seguro polo mesmo profesorado ou polas persoas das que dependeran os centros.

2. A REFORMA DOS ARTIGOS 1903 E 1904 DO CÓDIGO CIVIL POLA LEI 1/1991, DO 7 DE XANEIRO

A reforma suprime o vello parágrafo 5º e modifica o antigo parágrafo 6º —hoxe 5º— alterando os suxeitos responsables e as circunstancias das que deriva a responsabilidade. O parágrafo suprimido facía referencia á responsabilidade do Estado cando obraba por mediación dun axente especial; a

esta cuestión farase referencia máis adiante.

Afecta, igualmente, a reforma ó artigo 1904, que incorpora un segundo parágrafo a este precepto.

A modificación substancial prodúcese no novo parágrafo 5º do artigo 1903 no que a responsabilidade civil polos danos causados polos alumnos menores de idade se traslada dos profesores ós titulares de centros docentes. Elimínase a responsabilidade do profesorado como tal polos actos ilícitos dos seus alumnos, sen prexuízo de que se poida aplicar, se é o caso, o artigo 1902 cando sexa a súa imprudencia a causante do dano; esa responsabilidade corresponde, segundo di a Exposición de Motivos da nova lei, ós que deben adopta-las correspondentes medidas de organización, os titulares do centro docente.

No novo parágrafo 5º do artigo 1903 prodúcese igualmente unha novidade significativa referida ó ámbito da responsabilidade. Efectivamente, no antigo artigo 1903.6 dicíase que os mestres responderían dos seus alumnos *"mentres permanezan baixo a súa custodia"*; neste precepto non se determinaba se o permanecer baixo a súa custodia se consideraba soamente no lugar e momentos no que se impartían as ensinanzas ou tamén, en certos casos, fóra duns e outros (Díaz, 1991, páx. 448; Rubio, 1993, páx. 931). A nova redacción pretende abranguer un maior abano de situacións nas que poden encontrarse os alumnos dun

centro docente, relacionadas coa actividade propia deste. Así, con respecto ós alumnos menores de idade, os titulares dun centro docente de ensino non superior responderán *"durante os períodos de tempo nos que os mesmos estean baixo o control ou vixilancia do profesorado do Centro desenvolvendo actividades escolares ou extraescolares e complementarias"*. Segundo di Rubio Torrano, o adxectivo *"complementarias"* engadido á expresión *"actividades extraescolares"*, limita o suposto espacio-temporal, dado que a complementariedade se predica das actividades escolares, é dicir, trátase de cubrir tamén os supostos de danos producidos no desenvolvemento de actividades que, sendo extraescolares (excursión ou visita didáctica), complementan as propiamente escolares. A inclusión, polo tanto, do adxectivo *"complementarias"* acouta o ámbito dentro do que vai responder o centro docente (Rubio, *op. cit.*, páx. 931).

A segunda importante modificación da Lei 1/1991, do 7 de xaneiro, é a incorporación dun segundo parágrafo ó artigo 1904 que inclúe a acción de repetición dos titulares dos centros fronte ó profesorado, ó que poderán esixirlle as cantidades satisfeitas cando incorreran en dolo ou culpa grave no exercicio das súas funcións que causaran o dano.

Este precepto é criticado pola doutrina, polo feito de que a Lei 1/1991 non parece modifica-lo criterio de responsabilidade por culpa, e formular que o titular dun centro docente, que responde por culpa, poida repetir

fronte ó profesor as cantidades satisfeitas ó prexudicado resulta pouco coherente, senón contradictorio.

3. BREVE REFERENCIA ÁS MODIFICACIÓNS INTRODUCIDAS NO CÓDIGO PENAL EN MATERIA DE RESPONSABILIDADE CIVIL

A Lei 1/1991, do 7 de xaneiro, que se vén comentando, modificou tamén o artigo 22 do anterior Código Penal verbo da responsabilidade civil do profesorado; quedou redactado do modo seguinte: *"A responsabilidade subsidiaria que se establece no artigo anterior será tamén extensiva ás persoas, entidades, organismos e empresas dedicadas a calquera xénero de industria, polos delitos ou faltas en que incorreran os seus empregados ou dependentes no desempeño das súas obrigas ou servicio."*

Igualmente será extensiva a devandita responsabilidade subsidiaria ás persoas ou entidades que sexan titulares dun Centro docente de ensinanza non superior, polos delitos ou faltas en que incorreran os alumnos do mesmo, menores de dezaoito anos, durante os períodos nos que eses alumnos estean baixo o control ou vixilancia do profesorado do Centro, desenvolvendo actividades escolares ou extraescolares e complementarias".

Nesta modificación produciase unha supresión e unha adición. No antigo texto expresábase a responsabilidade subsidiaria dos amos e mestres polos delitos en que incorreran os seus criados, discípulos, oficiais e aprendices. Esta referencia desaparece e per-

manece inalterado o resto, de xeito que soamente se considera a responsabilidade civil subsidiaria do empresario polos delitos e faltas dos seus dependentes ou empregados. A adición consiste na incorporación do segundo parágrafo que tipifica a responsabilidade das persoas ou entidades titulares dun centro docente de ensino non superior polos delitos ou faltas dos seus alumnos menores de idade civil en determinadas circunstancias.

Máis tarde, a Lei Orgánica 10/1995, do 23 de novembro (BOE do 24 de novembro de 1995), aproba o novo Código Penal que determina o seguinte: *"Toda persoa criminalmente responsable dun delito ou falta o é tamén civilmente se do feito se derivaran danos ou prexuízos"* (art. 116). No artigo 121.1 establece que: *"O Estado, a Comunidade Autónoma, a Provincia, a Illa, o Municipio e demais entes públicos, segundo os casos, responden subsidiariamente dos danos causados polos penalmente responsables dos delitos dolosos ou culposos, cando estes sexan autoridade, axentes e contratados da mesma ou funcionarios públicos no exercicio dos seus cargos ou funcións sempre que a lesión sexa consecuencia directa do funcionamento dos servizos públicos que lles estivesen confiados, sen prexuízo da responsabilidade patrimonial derivada do funcionamento normal ou anormal dos ditos servizos esixible conforme ás normas de procedemento administrativo, e sen que en ningún caso, poida darse duplicidade indemnizatoria"*.

Así, xunto coa responsabilidade patrimonial directa e obxectiva da

Administración cos particulares, prevista no artigo 106.2 da Constitución e os artigos 139 e seguintes da Lei 30/1992, do 26 de novembro, encóntrase esta responsabilidade civil subsidiaria do citado artigo 121 do Código Penal e que non difire substancialmente da exposta no xa derogado artigo 22 do código anterior, coa excepción que agora especifica *“que a lesión sexa consecuencia directa do funcionamento dos servizos públicos que lles estivesen confiados”*.

4. A RESPONSABILIDADE DA ADMINISTRACIÓN

Ata a reforma introducida no artigo 1903 do Código Civil pola Lei 1/1991, do 7 de xaneiro, o seu parágrafo 5º dispoñía que *“O Estado é responsable neste concepto cando obre pola mediación dun axente especial; pero non cando o dano foi causado por funcionario ó que propiamente corresponda a xestión practicada, caso no que será aplicable o disposto no artigo anterior”*.

A norma deu pé á xurisprudencia para entender que a Administración soamente era responsable cando obraba pola mediación dun “axente especial”, en canto órgano alleo a tal Administración; logo, os danos causados polos seus propios órganos e funcionarios cando obraban no exercicio dos seus cargos non lle eran imputados, polo que era responsable deles o funcionario ou titular do órgano. Así foi entendida a remisión ó *“disposto no artigo anterior”* pola antiga xurispru-

dencia do Tribunal Supremo (sentencias do 18 de maio de 1904, 8 de xullo de 1911 e 18 de febreiro de 1914). Segundo este punto de vista, fíase cara á plena irresponsabilidade da *man pública* (Lacruz, 1995, páx. 535).

A doutrina opuxo a tal interpretación outra máis axustada, segundo a cal o Estado é responsable cando obre por medio dunha persoa allea á Administración, mentres que cando o fai por medio do *“funcionario ó que propiamente corresponda a xestión practicada”*, é a propia Administración a que actúa e responde segundo *“o disposto no artigo anterior”* —o 1902, polo feito propio— (García de Enterría, 1955, páx. 1104).

De tódolos xeitos, a tese da irresponsabilidade quedou radicalmente inoperante coa publicación da Lei de expropiación forzosa, do 16 de decembro de 1954, pola que a Administración pasa da máis absoluta irresponsabilidade á plena responsabilidade civil e administrativa, non soamente por culpa, senón acentuadamente obxectiva, aínda que esta lei só se ocupaba dos danos producidos nos bens de carácter material.

No ano 1957 publícase a Lei do réxime xurídico da Administración do Estado, do 26 de xullo, que establecía no seu artigo 40 a responsabilidade da Administración por *“toda lesión sufrida polos particulares en calquera dos seus bens ou dereitos”*. Exceptúase o caso de forza maior e basta con que o dano sexa producido no exercicio normal ou anormal

das funcións encomendadas, quedando confirmado o carácter obxectivo da responsabilidade.

A Constitución de 1978 eleva a alto rango esta tutela no seu artigo 106.2, segundo o cal *“Os particulares, nos termos establecidos pola Lei, terán dereito a ser indemnizados por toda lesión que sufran en calquera dos seus bens e*

dereitos, salvo nos casos de forza maior, sempre que a lesión sexa consecuencia do funcionamento dos servicios públicos”.

Na actualidade, xunto á normativa constitucional, o réxime vixente está na Lei 30/1992, do 26 de novembro, do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común. No artigo 139.1



Santo Agostiño na Escola Gramática, Benozzo Gozzoli, 1465. Diversos momentos da actividade na escola.

establece que *“Os particulares terán dereito a ser indemnizados polas Administracións Públicas correspondentes, por toda lesión que sufran en calquera dos seus bens e dos seus dereitos, salvo nos casos de forza maior, sempre que a lesión sexa consecuencia do funcionamento normal ou anormal dos servicios públicos”*.

Este artigo fai referencia á responsabilidade obxectiva pola actuación das administracións públicas fóra das relacións de Dereito privado.

No tocante ás actuacións en relacións de Dereito privado, o artigo 144 da citada lei di: *“Cando as Administracións Públicas actúen en relacións de Dereito privado, responderán directamente dos danos e prexuízos causados polo persoal que estea ó seu servizo, considerándose a actuación do mesmo, actos propios da Administración á que estean prestando servizo”*.

Neste caso, a responsabilidade da Administración non é obxectiva pois, se ben se entende que ela é a que obra —mediante o persoal ó seu servizo—, para que deba indemnizar pola súa actuación danosa será preciso que se trate dun acto culpable.

En canto á responsabilidade do funcionario, a nova regulamentación é criticada pola doutrina. Conforme o sistema da Lei de expropiación forzosa e da Lei do réxime xurídico da Administración do Estado, a responsabilidade directa da Administración non implicaba a exoneración total dos funcionarios, senón que unha e outros aparecían, para unha maior garantía da

víctima, como responsables solidarios (a Administración, obxectivamente, e os funcionarios, só por dolo ou culpa grave).

Non obstante, a Lei do réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común establece imperativamente no artigo 145.1 que *“Para facer efectiva a responsabilidade patrimonial ... os particulares esixirán directamente á Administración Pública correspondente as indemnizacións por danos e prexuízos causados polas autoridades e persoal ó seu servizo”*. No apartado 2º deste artigo queda aberta a vía de regreso pola que a Administración poderá esixirlle ás autoridades e demais persoal ó seu servizo as responsabilidades en que incorreran por dolo, culpa ou negligencia grave (Lacruz, *op. cit.*, páx. 539).

5. ELEMENTOS CONFORMADORES DA RESPONSABILIDADE CIVIL SEGUNDO A LEI 1/1991

5.1 TITULARIDADE DOS CENTROS DOCENTES

Como xa quedou apuntado, o obxecto fundamental da reforma foi o traslado da responsabilidade ós titulares dos centros docentes de ensino non universitario.

As persoas que se encontran á fronte destes centros como titulares poden ser persoas físicas ou xurídicas. Estas últimas poden ser privadas, que desenvolven o servizo público do ensino a través de distintos esquemas organizativos, e públicas que, xeralmente,

están entroncadas coa Administración central, autonómica ou local.

O centro docente debe ser de ensino non superior, o que atende a educación infantil, primaria e secundaria, abrangendo a educación secundaria obrigatoria, o bacharelato e, mentres non estea implantado o novo sistema educativo na súa totalidade, a formación profesional de grao medio. Segundo a doutrina, non parece que estes centros deban impartir necesariamente ensinanzas regradas, de xeito que o precepto afectaría de igual modo ás chamadas “academias” que ofrecen cursos propios ou ben ensino encamiñado ó reforzo da aprendizaxe de materias que conforman os plans de estudio do ensino regrado (Rubio, 1993, páx. 934).

Con respecto ás ensinanzas de réxime especial, en particular as artísticas e de idiomas, o artigo 1903 afectará ós centros que imparten o ensino de Música e Danza nos niveis elemental e medio, e de Artes plásticas e Deseño no grao medio; non afectará ós centros de ensino de Arte dramática, xa que esta soamente comprende un grao de carácter superior. Con relación ó ensino de idiomas, dependerá dos diferentes casos (Signes, 1992, páx. 960).

En xeral, a doutrina inclínase por unha interpretación ampla do termo ‘centro docente’, de modo que cabe incluír por extensión os centros que, sen impartiren propiamente ensino, son garderías e centros de educación preescolar, residencias estudiantís,

entidades organizadoras de campamentos e centros de rehabilitación de menores (Rubio, *op. cit.*, páx. 934; De Ángel, 1991, páx. 2027; Díaz Alabart, 1991, páx. 448 e Caballero, 1991, páx. 917).

Doutro modo, esta extensión ampla do termo ‘centro docente’ non debe incluí-lo suposto do profesor particular que, de forma esporádica ou incidental, se dedica a impartir clases ‘particulares’ no seu domicilio, nin sequera no caso do profesor dedicado de forma prioritaria a tal actividade. A expresión ‘centro docente’ leva á existencia dunha mínima estrutura organizativa e, nestes supostos, a posible responsabilidade non derivaría do artigo 1903, senón do artigo 1902 como responsabilidade subxectiva por feito propio.

Cando o centro responsable sexa de titularidade pública, o dano causado polo alumno pode ser formulado como consecuencia do funcionamento do servizo público de ensino e, polo tanto, indemnizable conforme as regras sobre responsabilidade civil da Administración pública.

Con relación á responsabilidade do profesor-funcionario, inclúen a vía de regreso da Administración o artigo 121.1 da Lei de expropiación forzosa, o artigo 135 do regulamento da Lei de expropiación forzosa e o artigo 42 da Lei do réxime xurídico da Administración do Estado. Se o profesor actuou con dolo ou culpa grave, o prexudicado poderá dirixirse contra a

Administración educativa de que se trate ou contra o propio funcionario, pois a responsabilidade de ambos é solidaria. Normalmente é máis vantaxoso dirixirse contra a Administración porque, dunha parte, non será necesario proba-la existencia de culpa e, doutra, non se asume o risco da posible insolvencia do profesor-funcionario (Rubio, *op. cit.*, páx. 936).

Para os centros privados é directamente aplicable o parágrafo 5º do artigo 1903 do Código Civil e responderán dos danos causados polos seus alumnos as persoas ou entidades que sexan titulares.

No caso dos centros concertados, xorden diverxencias interpretativas na doutrina. Para Rubio Torrano, a responsabilidade civil docente seguirá as normas do Código Civil, xa que, aínda que se considerase o concerto escolar como un suposto próximo á concesión administrativa, nin a titularidade nin a dirección do centro corresponde á Administración pública (Rubio, *op. cit.*).

5.2 O PROFESORADO

A exposición de motivos da Lei 1/1991, do 7 de xaneiro, de modificación dos códigos civil e penal en materia de responsabilidade civil do profesorado, fai referencia ó persoal docente dun modo amplo, aínda que os termos utilizados pola lei son os de 'profesorado' e 'profesores'. A extensión dos termos dependerá da amplitude dada ó termo 'centro docente'.

En xeral, a doutrina entende como razoable estende-lo termo 'profesor' ós que, sen exerce-lo labor propiamente, realizan tarefas específicas de garda dos menores nos centros docentes, tales como monitores de excursións, campamentos, vixilantes dun comedor ou dun autobús escolar, etc. Máis dubidoso resulta admitir baixo esta denominación os empregados que, mesmo tendo certo contacto cos escolares, carecen do deber específico de garda e vixilancia sobre eles. De Ángel Yáñez avoga por unha acepción ampla do termo 'profesor', incluíndo tamén outros empregados dos centros, tales como os gardadores e bedeis (De Ángel, *op. cit.*, páx. 2036); pola contra, Díaz Alabart considera que un bedel non ten a misión de custodiar-los alumnos (Díaz, *op. cit.*, páx. 447). O máis lóxico sería incluír estes últimos na consideración de empregados ou dependentes, para os efectos dos artigos 1903.4 e 1904.1 do Código Civil.

5.3 A MINORÍA DE IDADE DO ALUMNO

O precepto esixe que tanto os causantes dos danos e prexuízos como os autores dos delitos ou faltas productores deses danos deben ser menores de idade.

En primeiro lugar, é preciso facer unhas consideracións sobre a minoría de idade. O novo Código Penal de 1995, aprobado pola Lei Orgánica 10/1995, do 23 de novembro, establece a idade penal nos dezoito anos no artigo 19. Non obstante, e segundo a disposición final 7ª do novo Código

Penal, queda exceptuada a entrada en vigor dese artigo 19 ata que adquira vixencia a lei que regule a responsabilidade penal do menor.

Conforme o artigo 116 do Código Penal de 1995, toda persoa criminalmente responsable dun delicto ou falta tamén é responsable civilmente se do feito derivaran danos ou prexuízos. Os menores de 16 anos están exentos de responsabilidade criminal, segundo o artigo 8.2º do anterior Código Penal declarado expresamente vixente. Polo tanto, a partir dos 16 anos o autor dun delicto ou falta é responsable civil dos danos e prexuízos derivados da súa actuación ilícita; un menor de 16 anos non sería responsable civil dos danos ocasionados pola comisión dun delicto porque non é criminalmente responsable.

Non obstante, o artigo 22.2 do antigo Código Penal (tamén declarado expresamente vixente na disposición derogatoria do novo Código Penal), ó referirse á responsabilidade dos titulares de centros docentes polos delitos ou faltas dos seus alumnos, identifica estes polo dato de seren “menores de 18 anos”. Así, de forma paradoxal e incomprensible, a atribución de responsabilidade civil derivada da conducta danosa tipificada penalmente —practicada por un maior de 16 anos e menor de 18— será determinada polo feito de que tal conducta poida ser encaixada no contexto escolar —respondendo subsidiariamente os titulares dos centros docentes—, ou fóra

dela, —sendo neste caso responsables os maiores de 16 anos—.

Na nova redacción do artigo 1903 do Código Civil non se fai referencia á responsabilidade civil dos titulares dos centros docentes polos danos ocasionados polos menores emancipados; non obstante, hai acordo na doutrina en que estes responden por si mesmos xa que a emancipación habilita o menor para tódolos actos da vida civil (Caballero, *op. cit.*, páx. 918).

Para os maiores de 18 anos que se encontren nos centros docentes de ensino non superior, a maioría de idade impide a súa inclusión no suposto de feito normativo, polo que deberán responder directamente.

A situación de certos alumnos maiores de idade que estean incapacitados ou coa patria potestade prorrogada pode ser máis complexa. Segundo o artigo 36.1 da LOXSE, o sistema educativo “disporá dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan acadar dentro do mesmo sistema os obxectivos establecidos con carácter xeral para tódolos alumnos”. É evidente que a realización de actividades escolares ou extraescolares e complementarias por parte destes alumnos constituirá un factor de risco, en moitos casos, de similar ou igual magnitude ca se se tratase de alumnos menores de idade sen limitacións físicas ou psíquicas.

A doutrina ten criterios diversos neste sentido. Para Rubio Torrano non son aplicables por analoxía os

preceptos sobre a responsabilidade dos titulares dos centros docentes. Este autor parte de que os supostos e os graos de incapacitación poden ser tan variados coma as persoas incapacitadas, e apunta o contido do artigo 210 do Código Civil que establece que “*a sentencia que declare a incapacitación determinará a súa extensión e límites, así como o réxime de tutela ou garda ó que debe quedar sometido o incapacitado*”. Deste xeito, non sendo a incapacitación unha, non semella razoable reducir tódolos casos de incapacitados a un único suposto co fin de aplicarlle analoxicamente unhas determinadas normas; o mesmo trato, e con maior razón, debe corresponder ós maiores de idade que, diminuídos física ou psiquicamente, non estean legalmente incapacitados ou sometidos a patria potestade prorrogada (Rubio, *op. cit.*, pág. 937).

Díaz Alabart ten unha opinión contraria. Para esta autora, non queda outra solución que emenda-la omisión da lexislación a través da aplicación analóxica das normas sobre a responsabilidade dos titulares dos centros, xa que carecería de sentido entender que por tales persoas responden seus pais ou titores incluso nos períodos nos que estean realizando actividades escolares ou extraescolares (Díaz, *op. cit.*, pág. 454).

5.4 A EXIXENCIA DE CULPA

A exposición de motivos da Lei 1/1991, do 7 de xaneiro, sinala que o réxime de responsabilidade que para os profesores e mestres establecían as

antigas normas non se axustaba á realidade dos nosos días, xa que se trataba de normas con fundamento na chamada *culpa in vigilando*, concibidas nuns momentos nos que existía unha relación de suxeición do alumno ó profesor en termos que hoxe non se producen na vida docente cotiá.

A reforma por esta lei do artigo 1903 do Código Civil deixou inalterado o parágrafo final deste e así indica que “*a responsabilidade da que trata este artigo cesará cando as persoas nel mencionadas proben que empregaron toda a dilixencia dun bo pai de familia para preve-lo dano*”.

A responsabilidade do titular dun centro docente non será por *culpa in vigilando* xa que, ademais de estar descartada na exposición de motivos da citada lei, os titulares dos centros non se ocupan ordinariamente das tarefas de vixilancia e control do alumnado, propias do profesorado. A dilixencia esixible ó titular do centro deberase medir en relación coa elección e control do profesorado (*culpa in eligendo*), así como na atención á infraestrutura e medios que ofrece o centro para o desenvolvemento das diferentes actividades.

Esta responsabilidade cesaría no caso de que o titular do centro puidese probar que o feito danoso foi imprevisible e inevitable. Con todo, o feito de que o alumno menor de idade sexa ou non quen de discerni-lo alcance dos seus actos, soamente é relevante para os efectos de establece-la súa propia responsabilidade, directa e por culpa,

La Voz de Galicia 15-feb. /99



Actividade extraescolar con alumnos de educación infantil. A responsabilidade cesa cando se proba a dilixencia empregada polo mestre.

derivada do artigo 1902 do Código Civil, non sendo transcendente para determina-la culpa do titular do centro ou, se é o caso, a do profesor, que deriva da súa propia culpa e precisamente de non observa-lo coidado esixido sobre os alumnos sometidos ó seu control.

En definitiva, a culpa como elemento fundamentador da responsabilidade do centro no artigo 1903 do Código Civil non vai facer referencia a consideracións de carácter moral ou subxectivo, senón a aspectos fundamentalmente organizativos. Existirá

culpa en tanto existan desaxustes nas medidas de organización adoptadas ou, máis expresamente, cando os resultados danosos sexan atribuídos ós referidos aspectos organizativos.

Aínda que a rúbrica que engloba os artigos do Código Civil que se citan é *“Das obrigacións que nacen de culpa ou negligencia”*, obsérvase unha separación do compoñente subxectivo de culpabilidade no camiño dunha responsabilidade de carácter obxectivo.

Non obstante, o Tribunal Supremo ten matizado esta tendencia cara a

unha responsabilidade obxectiva, declarando que o desenvolvemento da actividade educativa nun centro escolar non pode cualificarse de perigosa, polo que non se pode falar sen máis de culpa obxectiva pola teoría do risco, senón que deben aplicarse as normas xerais relativas á culpa extracontratual e a necesidade de acredita-lo concurso de culpa ou negligencia no demandado (STS do 8 de maio e 10 de outubro de 1995 e do 10 de marzo de 1997).

5.5 A PRODUCCIÓN DUN DANO

O artigo 1902 do Código Civil establece que *“o que por acción ou omisión causa dano a outro, intervindo culpa ou negligencia, está obrigado a reparalo dano causado”*. Esta obriga de reparar nacerá coa produción do dano, sexa patrimonial, físico ou moral. No ámbito escolar, as lesións constitúen o suposto máis frecuente do feito danoso, e poden adquirir un papel relevante as ofensas, tales como as de corte xenófobo, racista ou atentatorias contra a honra dos membros que compoñen a familia, comportamentos verbais causantes de importantes danos nos alumnos e que resultan especialmente difíciles de controlar (Rubio, *op. cit.*, pág. 939).

O causante do dano debe ser un menor de idade e alumno do centro responsable; quedan excluídos da norma os danos ocasionados por un menor que, circunstancialmente, estivese no centro docente sendo alleo a el, así como os danos producidos no cole-

xio por un profesor ou unha terceira persoa.

A amplitude da expresión legal *“actividades escolares ou extraescolares e complementarias”* indica que o acto danoso debe producirse no ámbito organizativo do propio centro, dentro do que a doutrina chama “esfera de risco” da entidade responsable; así, a responsabilidade alcanzará a derivada dos feitos acontecidos no marco temporal daquelas actividades, durante o cal pesa sobre o centro o deber de organización e sobre o profesorado o de vixilancia dos seus alumnos.

Os danos pódense producir en calquera dos integrantes da comunidade escolar ou nos seus bens (outros alumnos, profesores, empregados, etc.), ou terceiras persoas, xa que o prexudicado non ten por qué estar relacionado co centro.

No caso de autolesións ou danos causados polo alumno a si mesmo, non hai un acordo unánime na doutrina. Poderíase apreciarla responsabilidade civil por feito propio, do artigo 1902, o profesor negligente ou culpable por omisión do seu deber de vixilancia do menor; ata se podería apreciar tal responsabilidade no propio centro. Para Rubio Torrano non debe excluírse a aplicación do parágrafo 4º do artigo 1903, xa que o axente do dano é un alumno menor e no precepto non se aprecia indicio ningún que permita excluí-la responsabilidade por feito alleo do titular do centro docente cando o dano sexa causado a si mesmo

polo alumno menor de idade (Rubio, *op. cit.*, páx. 940). Díaz Alabart non comparte este punto de vista no suposto do dano causado por un menor a si mesmo (Díaz, *op. cit.*, páx. 454).

6. SITUACIÓN ACTUAL

Coa modificación introducida no Código Civil pola Lei 1/1991, do 7 de xaneiro, pasouse dun réxime medieval de responsabilidade civil do profesorado a outro moderno, que acolle a forte tendencia do dereito comparado e a abundante xurisprudencia española con vistas a unha maior obxectivación da responsabilidade extracontractual dos entes titulares de actividades ou cousas que causan danos estatisticamente inevitables.

Esta reforma atribúelle ó titular do centro docente unha responsabilidade estricta baseada no moderno criterio do risco creado, deixando a un lado a persoa, o concreto profesor ou docente que puido estar comprometido co feito danoso. A solución é tecnicamente correcta xa que tamén coincide co dereito comparado, co fin de obxectivar só a responsabilidade daquel suxeito que máis facilmente pode absorbe-lo custo do dano e distribuílo axeitadamente a través do sistema de prezos ou do seguro. Por iso se deixa á parte o profesor e non se obxectiva ó mesmo tempo a súa responsabilidade persoal, que segue suxeita ás regras xerais do dereito común: culpa

subxectiva e probada pola vítima (Zelaya, 1995, páx. 635).

Con todo, pódese dicir que non é a solución a tódolos problemas que presenta a complexa actividade educativa no campo da responsabilidade civil dos docentes. Así se pon de manifesto en diversas sentencias de diferentes tribunais de Xustiza, nas que se estima a responsabilidade civil extracontractual do centro ou do seu director ou directora por accidentes sufridos polos alumnos incluso unha vez terminada a xornada escolar.

A xa citada Lei 30/1992, do 26 de novembro, de réxime xurídico das administracións públicas e do procedemento administrativo común, e o desenvolvemento regulamentario do seu Título X de responsabilidade patrimonial da Administración Pública polo Real Decreto 429/1993, do 26 de marzo, levaron á práctica a responsabilidade obxectiva da Administración, pola que esta pasaba a responder directamente polos danos ou prexuízos causados por accidentes escolares.

As diferentes administracións educativas levaron a cabo diversos procedementos para a aplicación da normativa, tales como a “Carpeta de Atención-Accidentes Escolares”, existente obrigatoriamente nos centros e que contén a información dirixida ós pais sobre o procedemento de reclamación de danos e prexuízos e a contratación de distintas pólizas de seguros que garanten a responsabilidade civil en xeral da Administración, dos seus

organismos e do persoal dependente deles. Estas pólizas garanten o pagamento das indemnización das que os asegurados resulten civilmente responsables, incluíndo as posibles fianzas e

defensa xurídica, e que sexan consecuencia dos danos materiais ou corporais derivados de accións ou omisións propias da actividade, neste caso, docente. Con carácter xeral exclúen os



O príncipe Siddhertha vai á escola. Gandhara, século III. Neste caso non semella que houbera problemas co transporte escolar.

feitos dolosos, mal intencionados ou fraudulentos dos asegurados.

As reclamacións dos danos e prexuízos por accidentes escolares non sempre son estimadas polas administracións educativas, pois é preciso que os feitos sexan consecuencia dun funcionamento anormal do servizo educativo ou que exista negligencia por parte do profesorado, circunstancias bastante improbables polas normas de vixilancia e control que se gardan nos centros. Isto dá paso ás reclamacións ante os tribunais de xustiza na vía contencioso-administrativa, mesmo na vía civil e penal posto que, segundo reiterada xurisprudencia do Tribunal Supremo “o prexudicado polo acto ilícito pode dirixi-la súa demanda contra o autor material do dano e contra o que deba responder por culpa *in vigilando* ou *in eligendo*” (STS do 27 de outubro de 1982 e do 4 de abril de 1997).

Por outro lado, a existencia de pólizas e a súa difusión dá lugar ó aumento de litixios e de reclamacións puramente especulativas, dirixidas fundamentalmente á obtención de indemnizacións económicas.

De novo, pódese constatar un certo retraemento nos centros á hora de incluíren na programación anual aquelas actividades escolares e extraescolares ou complementarias que impliquen riscos, tales como saídas do centro, viaxes de estudos ou actividades deportivas. Recentemente, os medios profesionais facíanse eco da inquietude do profesorado pola existencia de proba-

bles baleiros legais con relación á posible extensión da responsabilidade civil ós espazos non estritamente escolares, como poden se-las entradas e saídas dos centros, a permanencia de alumnos en comedores escolares fóra do recinto escolar, a realización de certas actividades complementarias, etc. (Reinares, 1998, páx. 18-19).

Nalgún caso, pode que non sexa o máis importante que o funcionario ou funcionaria teña asegurada a súa defensa xurídica e o pagamento de posibles indemnizacións, senón a mesma *pena do escano* de verse como imputado ante un xuíz ou tribunal por feitos de discutible previsión.

Os referidos medios profesionais indicaban, a modo de suxestións prácticas, prestar especial atención a determinadas circunstancias de risco tales como: o desfaseamento entre a chegada dos medios de transporte ó centro e o comezo do horario lectivo, a cobertura de responsabilidade civil do persoal dos comedores escolares cando sexan de xestión indirecta do centro, que tódalas actividades escolares, extraescolares e complementarias estean previstas ou incluídas na programación anual e a vixilancia dos recreos, sobre todo nos institutos de educación secundaria onde se imparta o primeiro ciclo.

Tamén é importante comunicar-lles ás autoridades educativas e locais (Concellos) os perigos ou riscos que poidan corre-los alumnos nas inmediacións ou accesos ó centro, e solicita-la súa desaparición (Reinares, *op. cit.*).

BIBLIOGRAFÍA

- Albadalejo, M., *Derecho Civil II. Derecho de Obligaciones*, Barcelona, Bosch, 10ª ed., 1997.
- Ángel Yágüez, R. de, *La responsabilidad civil*, Bilbao, Universidade de Deusto, 1988.
- _____, *Comentario del Código Civil: artículo 1.904*, t. II, Madrid, Ministerio de Xustiza, 1991.
- Caballero Lozano, J. M., "Daños causados por los alumnos y responsabilidad civil", *Revista de Derecho Privado*, R.D.P., 1991, 906-926.
- Díaz Alabart, S., "Un apunte histórico para la determinación de la responsabilidad de los maestros en el artículo 1.903 del Código Civil", en *Libro Centenario del Código Civil*, Madrid, C. E. Ramón Areces, 1990, 691-706.
- _____, "Notas a la responsabilidad de los profesores en la nueva Ley de siete de enero de mil novecientos noventa y uno", *Revista Jurídica de Castilla-La Mancha*, 11/12, 1991, 442-458.
- Díez-Picazo, L., e A. Gullón, *Sistema de Derecho Civil, II*, Madrid, Tecnos, 6ª ed., 1990.
- García de Enterría, E., "Potestad expropiatoria y garantía patrimonial en la nueva Ley de Expropiación Forzosa", en *Anuario de Derecho Civil*, 1955, páx. 1104.
- _____, e T. R. Fernández, *Curso de Derecho Administrativo*, Madrid, Civitas, 1993.
- Gómez Calle, E., "Responsabilidad civil extracontractual. Reforma de los Códigos Civil y Penal en materia de responsabilidad civil del profesorado", en *Anuario de Derecho Civil*, XLIV, 1991, 269-288.
- Lacruz Berdejo, e outros, *Elementos de Derecho Civil, II. Derecho de Obligaciones*, Barcelona, Bosch, 1995.
- Melón Infante, C., "Código Civil Alemán (BGB)", en L. Enneccerus, Kipp e Wolff, *Tratado de Derecho Civil*, Apéndice, Barcelona, Bosch, 1994.
- Reinares, J. M., "Responsabilidad docente por accidentes escolares", *Escuela Española*, 3.359 (399), 1998, 18-19.
- Rubio Torrano, E., "Comentario a la reforma del Código Civil por la Ley 1/1991, de 7 de enero", en Bercovitz Rodríguez-Cano, *Comentarios a las reformas del Código Civil*, Madrid, Tecnos, 1993, 919-945.
- Santos Briz, J., *La responsabilidad civil. Derecho sustantivo y Derecho procesal*, Madrid, Montecorvo, 4ª ed., 1986.

Signes Pascual, M., "La responsabilidad de los educadores según el artículo 1.903 del Código Civil, tras su reforma por Ley de 7 de enero de 1991", *La Ley*, 1992-I, 1992, 958-961.

Zelaya Etchegaray, P., *La responsabilidad civil del empresario*, Pamplona, Aranzadi, 1995.





Prácticas

A DISTRIBUCIÓN BINOMIAL COMO FERRAMENTA NA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE XENÉTICA

II. Xenética Mendeliana

Antonio M. de Ron
Universidade de Santiago
de Compostela
Ana María Martínez
Instituto Sánchez Cantón
Pontevedra

INTRODUCCIÓN

Unha das ferramentas estatísticas que presenta grande amplitude de campos de aplicación é a distribución binomial. Isto débese ó feito de que, nas realidades cotiás, se presenta con elevada frecuencia algún tipo de situación baseada en dous feitos diferentes, alternativos, excluíntes e con probabilidades que suman 1 (100 %), é dicir, o feito certo.

Nestes casos será aplicable a distribución binomial como ferramenta que permite establece-la distribución dos sucesos esperados e as súas frecuencias relativas. En particular, no eido da xenética poden atoparse supostos que permitan a aplicación da distribución binomial en ámbitos como:

— A xenética molecular: establecemento das frecuencias de tripletes, partindo das frecuencias de dúas bases

nitroxenadas, caso tratado nun traballo anterior na RGE¹.

— A xenética mendeliana: é o caso que se trata no presente traballo: distribución de gametos e fenotipos en xeracións segregantes con dominancia completa.

— A xenética cuantitativa: distribución de clases fenotípicas en función dos alelos favorables de cada unha delas e en ausencia de dominancia nos *loci* implicados.

— A xenética de poboacións: no suposto dun *locus* con dous alelos de frecuencia establecida, determinaranse as frecuencias xenotípicas mediante a distribución binomial.

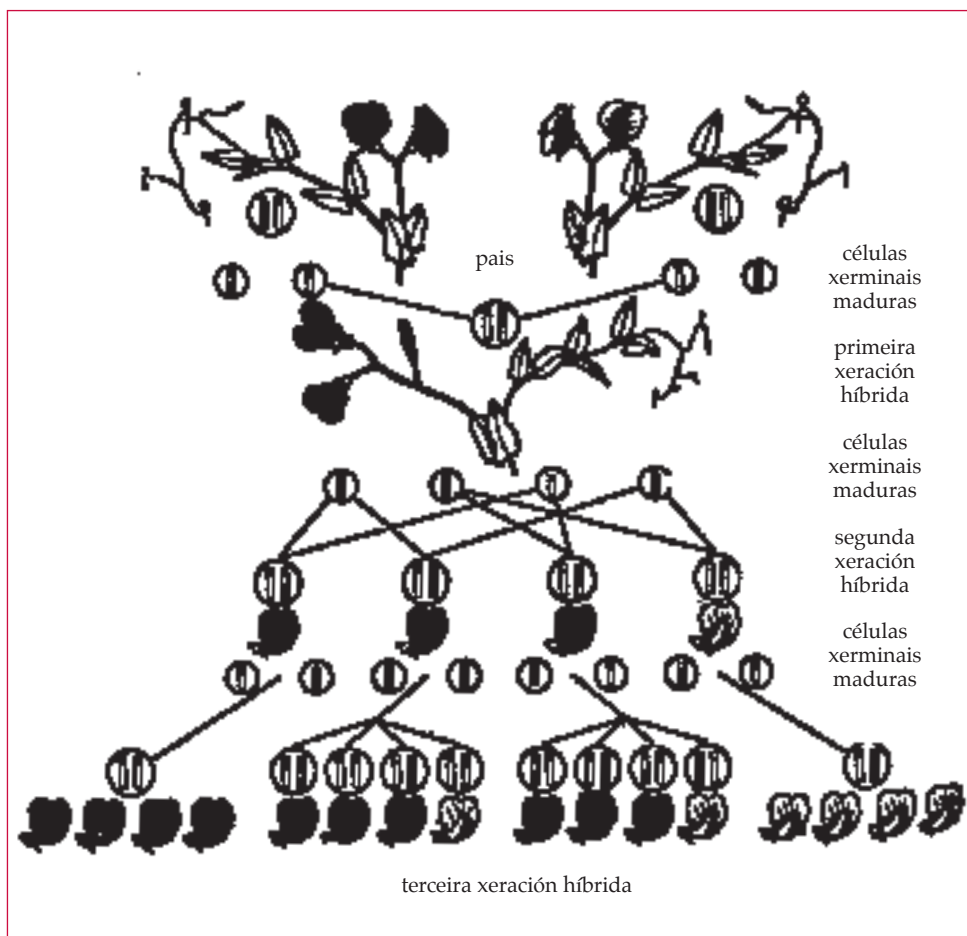
MEDELISMO. INTERACCIÓNS INTRALOCUS DOMINANCIA

Gregor Mendel (1822-1884), ó contrario que moitos dos científicos e

¹ A. M. de Ron, e M. A. Martínez, "A distribución binomial como ferramenta na resolución de problemas de xenética. I. Xenética molecular", *Revista Galega do Ensino*, 16, 1997, 269-274.

investigadores anteriores dos mecanismos da herdanza, na súa maioría da escola biométrica, formulou os seus estudos desde un punto de vista diferente: centrouse nun ou dous caracteres facilmente observables e realizou unha coidadosa análise estatística dos seus resultados experimentais. Os traballos

de Mendel, coma os de moitos outros estudiosos da súa época, orientábanse en realidade a establece-las 'leis' que rexían as descendencias nos estudos orientados á obtención de híbridos, en especies vexetais como o chícharo (*Pisum sativum*).



Experimento de George Mendel co chícharo (*Pisum sativum*).



Hugo de Vries.

Sen embargo, debido precisamente á súa formación matemática, é posi-

ble que non lle dera a difusión e a relevancia que merecían os seus descubrimentos sobre a herdanza, aínda que este aspecto non está definitivamente esclarecido, xa que as fontes documentais actualmente coñecidas non son concluíntes. Tiveron que pasar anos (1865-1900) ata que De Vries, Correns e Tchesmark chegaran por separado ás mesmas conclusións que Mendel e, ó investigaren sobre elas, encontraron os traballos de Mendel, é dicir, redescubriron ás súas 'leis'.

INTERACCIÓNS ALÉLICAS

Mendel deixou clara a existencia de distintas manifestacións dun xene para un mesmo carácter (alelos), e que nalgúns casos é unha forma a que prevalece sobre outra.

Esta interacción *intralocus* denomínase dominancia-recesividade e pode presentar distintos graos, como se expresa na figura 1.


Figura 1. Interaccións *intralocus*: dominancia.

O valor xenotípico do heterocigoto será d e poderase expresa-lo grao de dominancia dun modo cuantitativo:

$d = a $	dominancia completa
$d = 0$	ausencia de dominancia: herdanza intermedia
$-a < d < +a$ ($d \neq 0$)	dominancia incompleta
$d > a $	superdominancia

ESTUDIO DO POLIHIBRIDISMO

O uso da distribución binomial na resolución dun problema de polihibridismo, é dicir, da descendencia segregante dun individuo heterocigótico

para varios *loci*, con dominancia completa, vaise explicar mediante a resolución do seguinte problema.

PROBLEMA

Un individuo homocigótico dominante para catro xenes (A, B, C, D) crúzase con outro homocigótico recesivo para os mesmos xenes. A F_1 é autofecundada para obter a F_2 . Considerando independencia na transmisión destes catro xenes, pregúntase:

a) ¿Cantos gametos distintos formará o heterocigoto F_1 ?

b) ¿Que proporción dos gametos do heterocigoto da F_1 levará alelos dominantes nos catro *loci*?, ¿que



Lámina de *The Mutation Theory* de Hugo de Vries (1910) mostrando o cultivo experimental de *Oenothera*.

proporción levará de alelos dominantes e recesivos?

- c) ¿Cantos fenotipos diferentes e en que proporción aparecerán na F₂?
- d) ¿Cal é a probabilidade de que un individuo da F₂ leve un ou máis alelos dominantes?
- e) ¿Que proporción da F₂ se espera que sexa homocigótica, dominante ou recesiva, para os catro *loci*?

RESOLUCIÓN

- a) O número de gametos diferentes producidos por un heterocigoto é 2ⁿ, sendo **n** o número de *loci* en segregación. Neste caso serán 16 gametos, xa que hai 4 *loci* en segregación.
- b) A distribución de alelos dominantes e recesivos nos gametos obtense mediante o desenvolvemento binomial (1/2 + 1/2)⁴, no cal 1/2 (0,5) é a probabilidade de recibir un alelo, ou ben dominante ou ben recesivo, e 4 é o número de alelos en estudo. Os diferentes gametos e a súa distribución, xunto coas súas probabilidades asociadas, expóñense na táboa 1.

GAMETOS	DESCRICIÓN	DESENVOLVEMENTO BINOMIAL	PROBABILIDADE ESPERADA
ABCD	4 dominantes – 0 recesivos	C4 ⁰ • 0,5 ⁴ • 0,5 ⁰	1/16
aBCD	3 dominantes – 1 recesivo		1/16
AbCD			1/16
ABcD			1/16
ABCd	2 dominantes – 2 recesivos	C4 ² • 0,5 ² • 0,5 ²	1/16
abCD			1/16
aBcD			1/16
aBCd			1/16
AbcD			1/16
AbCd			1/16
ABcd	1 dominante – 3 recesivos	C4 ³ • 0,5 ¹ • 0,5 ³	1/16
Abcd			1/16
aBcd			1/16
abCd			1/16
abcd	0 dominantes – 4 recesivos	C4 ⁴ • 0,5 ⁰ • 0,5 ⁴	1/16

Táboa 1. Distribución de alelos nos gametos da F₁

FENOTIPO	DESCRICIÓN	DESENVOLVEMENTO BINOMIAL	PROBABILIDADE ESPERADA
ABCD	4 dominantes – 0 recesivos	$C4^0 \cdot 0,75^4 \cdot 0,25^0$	81 / 256
aBCD	3 dominantes – 1 recesivo	$C4^1 \cdot 0,75^3 \cdot 0,25^1$	27 / 256
AbCD			27 / 256
ABcD			27 / 256
ABCd			27 / 256
abCD	2 dominantes – 2 recesivos	$C4^2 \cdot 0,75^2 \cdot 0,25^2$	9 / 256
aBcD			9 / 256
aBCd			9 / 256
AbcD			9 / 256
AbCd			9 / 256
ABcd			9 / 256
Abcd	1 dominante – 3 recesivos	$C4^3 \cdot 0,75^1 \cdot 0,25^3$	3 / 256
aBcd			3 / 256
abCd			3 / 256
abcD			3 / 256
abcd	0 dominantes – 4 recesivos	$C4^4 \cdot 0,75^0 \cdot 0,25^4$	1 / 256

Táboa 2. Distribución de fenotipos na F_2 .

c) A distribución esperada da F_2 obtérase a partir do suposto de que na descendencia segregante dunha F_1 monohíbrida, como as realizadas por Mendel, na distribución de fenotipos é 3/4 dominantes: 1/4 recesivos. Por iso, no caso do tetrahíbrido, os fenotipos esperados pódense establecer de acordo co desenvolvemento binomial seguinte: $(3/4 + 1/4)^4$, onde 3/4 (0,75) é a probabilidade de que un fenotipo sexa dominante, 1/4 (0,25) a probabilidade de que sexa recesivo, e 4 o número de *loci* en segregación, como se amosa na táboa 2, con indicación da descrición de cada un dos fenotipos resultantes.

d) A probabilidade de que un individuo determinado da F_2 leve un ou máis alelos dominantes será igual a: $1 - \text{probabilidade de levar tódolos alelos recesivos}$. A probabilidade dun xenotipo homocigótico recesivo, para un *locus*, nunha F_2 é 1/4, polo tanto a probabilidade pedida é: $1 - (1/4)^4 = 255/256$.

e) A proporción esperada da F_2 homocigótica, dominante recesiva, para os catro *loci*, calculárase tendo en conta que a probabilidade dun xenotipo homocigótico dominante ou recesivo para un *locus*, nunha F_2 , é 1/2, polo tanto a proporción pedida é $(1/2)^4 = 1/16$.

ITINERARIO XEOLÓXICO E ARQUITECTURA RURAL NO CAMIÑO DE SANTIAGO (CACABELOS. LEÓN)

Ana María Molina González
Instituto Bergidum Flavium
Cacabelos

1. INTRODUCCIÓN

Para estudia-la pedra como material de construción deseñamos un itinerario xeolóxico na parte antiga de Cacabelos, seguindo o Camiño de Santiago.

Os obxectivos son:

- Recoñece-las rochas utilizadas.
- Analiza-las súas texturas.
- Comprende-los fenómenos de erosión e degradación.
- Distingui-los distintos tipos de acabados na pedra.
- Entende-lo porqué do emprego dunhas ou outras rochas, penetrando dalgunha forma no ancestral saber popular.

As edificacións que atopamos no percorrido están feitas con materiais da contorna, de modo que se as tomamos como fío conductor poderemos deducir datos acerca das características litolóxicas da zona.

Sen dúbida, trátase dun percorrido máis monótono ca aqueles onde se ven gran variedade de rochas en fachadas modernas, porque neles a pedra é un valor engadido, enriquecedor do conxunto. Pero aínda que falemos de monotónía, quedaremos sorprendidos polo enxeño que mostra a arquitectura popular na adaptación dos poucos materiais dispoñibles ás súas necesidades e na variedade de formas finais obtidas. Con todo, hai unha serie de parámetros que se repiten, como son: o uso de cachotería ou de perpiaños en determinados lugares, os remates ou enmarcados de fiestras e portas, etc., que se comentan con detalle en cada un dos exemplos escollidos.

Ó longo do itinerario deterémolos en casas populares, en casonas brasnadas e noutros edificios que forman parte do legado do Camiño de Santiago, como o antigo hospital, a ermida de san Roque, a igrexa de santa María, a ponte sobre o río Cúa, etc., que permitirán completar coñecementos de arte e historia e nos axudarán a entender, desde un punto de vista xeolóxico, o porqué e mailo cómo dunhas

edificaci3ns que forman parte do noso pasado e da nosa tradici3n cultural.

A3nda que, ende mal, desaparece-ron exemplares moi interesantes da arquitectura popular de Cacabelos, como a antiga Casa Rectoral, outras —igual que en moitas vilas— recupéranse e reconstrúense. Revive a utilizaci3n dos materiais de antano, incluso para os empedrados das rúas e prazas ou nos elementos da cultura popular como lavadoiros, lagares, etc., agora depurados con novas t3cnicas e acabados, que ser3 interesante comparar cos orixinais.

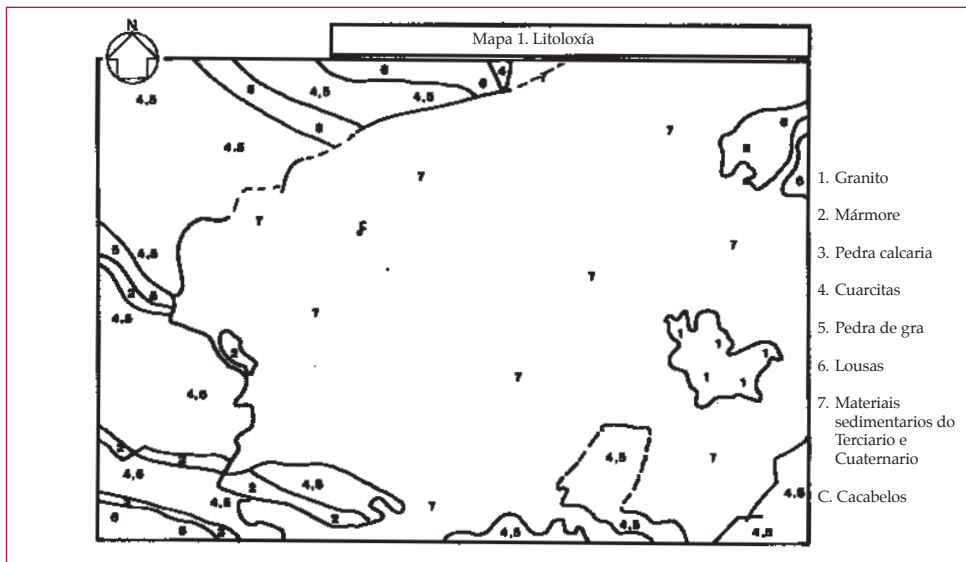
2. XEOLOXÍA DA ZONA

Cacabelos é unha pequena vila que ten aproximadamente 5000 habi-

tantes, situada a uns trece quilómetros ó oeste de Ponferrada (comarca do Bierzo, León), famosa polos seus viños e onde celebraban, segundo Madoz, as mellores feiras e feir3ns do Bierzo.

Xeoloxicamente est3 situada na fosa berciana sobre terreos do cuaternario. No esquema litol3xico da zona (mapa 1), simplificado a partir da folia 158 do mapa xeol3xico, destac3mo-los materiais m3is abundantes:

Granito: aflora nunha 3rea duns 7-11 Km² ó NE de Ponferrada; trátase dun granito con megacristais de dúas micas, tardoherciniano. A3nda que a maioría é de gran groso, est3 presente una facies que contén maior proporci3n de moscovita e menos biotita, que é de gran medio e fino.



Mármore: desde o punto de vista mineralóxico e da textura trátase dun verdadeiro mármore, pero con aspecto de lousa marmórea ou calcaria marmorizada *tableada*. Pertence á formación de Vegadeo, do cámbrico inferior. Explótase na zona NW, arredor de Vilafranca do Bierzo-San Fiz do Seo. Presenta brillo nacarado, cores variables do rosado ó verdoso, pasando polo agrisado. Actualmente hai varias explotacións de nome comercial rosa san Fiz ou rosa Bierzo.

Pedra calcaria: hai unha estreita banda ó S e SW da zona de calcarias da aquíana e calcarias do devoniano. As primeiras son calcarias masivas moi recrystalizadas por metamorfismo posterior e datan do ordoviciano superior. As segundas son calcarias *tableadas* intercaladas con lousas.

Cuarcitas e cuarcitas xistosas: son rochas metamórficas duras e laxosas, de cores grises a avermelladas. Atopámolos en distintas formacións, principalmente Cándana-Herrería e dos Cabos, pertencentes a distintos períodos entre o cámbrico e o ordoviciano. As cuarcitas da Vega, do ordoviciano superior, son de tons máis claros, case brancos.

Pedra de gra: é unha rocha sedimentaria, formada por compactación de areas que aparece, ás veces case metamorfizada, similar a unha cuarcita. Atópase tamén no intervalo de períodos cámbrico-ordoviciano nas mesmas formacións: Cándana-Herrería e dos Cabos.

Lousas e filitas: Son rochas moi abundantes na contorna de Cacabelos. Nos tellados úsanse maiormente lousas negras, ricas en piritas e moi homoxéneas, ben provenientes da Cabrera (lousas da formación Agüeira do ordoviciano superior), ou ben da zona de Oencia e do Courel (lousas de Luarca do ordoviciano inferior). Outras lousas, máis ben filitas, que se utilizan nas fachadas dos edificios non son tan escuras e aparecen oxidadas e degradadas; pertencen, como as pedras de gra e as cuarcitas anteriores, á formación Cándana-Herrería, dos Cabos, etc.

Estas rochas, xunto cos cantos rodados —xeralmente cuarcitas ou seixos— recollidos dos aluviós do río, constitúen os materiais básicos utilizados nas distintas construcións. Antano, dadas as dificultades do transporte e as comunicacións, como o seu custo económico resultaba sen dúbida baixo, non se acostumaba recorrer a outros. A tradición popular sinala que moitas das casas do antigo Cacabelos se fixeron con cantos rodados extraídos non do Cúa, senón dos muros caídos do veciño mosteiro de Carracedelo.

3. ITINERARIO

As orixes de Cacabelos remóntanse á idade de bronce, pero o florecemento da vila produciuse baixo a dominación romana —lebrémo-lo antigo *Bergidum*— e rexorde máis tarde no medievo cando se aproveita a antiga vía romana como ruta de

peregrinación. Así, medra Cacabelos como lugar de repouso e centro de transaccións comerciais no fértil Bierzo, ó abeiro do Camiño de Santiago.

Os historiadores sinalan que foi arredor do ano 1100 cando Diego de Xelmírez, arcebispo de Santiago, repoboou este enclave e en 1108 consagrou a súa igrexa. Pertenceu á diocese de Santiago, ata que en 1458 pasou ás mans dos marqueses de Vilafranca do Bierzo; xa no século pasado, en 1840, consolidase como municipio independente. A orixe do seu nome, moi discutido e aínda non aclarado, parece facer referencia á forma de cunca do val onde asenta (*caccabus* significa caldeiro, ola ou marmita).

O Camiño de Santiago atravesa a vila de leste a oeste creando o eixe urbanístico principal (mapa 2). Entraba o camiño polo campo de San Bartolo, onde había unha ermida e unha fonte, chamada da Saúde; logo baixaba ata a praza de San Lázaro, onde se erguía un lazareto e continuaba pola rúa Cimadevilla ata o cerrado da vila. Xa nela, seguía pola rúa de Santa María ata a igrexa do mesmo nome, seguidamente torcía pola rúa das Angustias, cruzaba a ponte sobre o Cúa para acabar no santuario dedicado á virxe da Quinta Angustia, patroa de Cacabelos.

As casas máis antigas e típicas do Bierzo son as de parede de lousa con corredor, pero neste percorrido só quedan algunhas na rúa de Cimadevilla. De orixe medieval, e tamén escasas, son as casas de corpo voadado, apoiadas

sobre traves que por veces están traballadas en molduras ou en forma de quilla. Recordo así mesmo da súa orixe medieval son as canellas de augas que separan cada unidade de edificación. Pero a maioría das casas da actual rúa Santa María son xa do século XVIII ou posteriores, con planta baixa e un andar, casonas nobres de fachada máis ou menos traballada, moitas delas brasonadas.

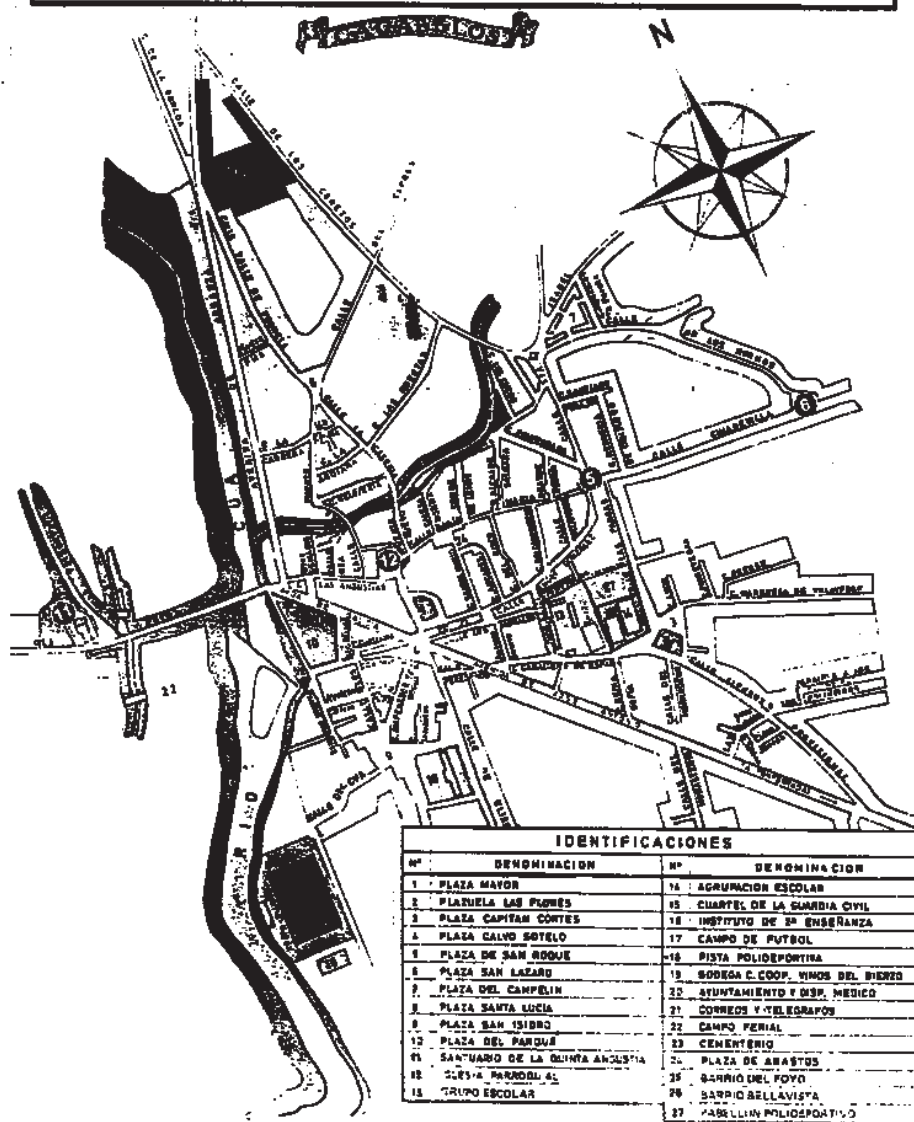
O itinerario proposto comeza na praza de San Lázaro e acaba na igrexa das Angustias, que pode considerarse como unha soa e estreita rúa, duns 3,80 metros de ancho, cortada na súa metade pola igrexa de Santa María. Como é bastante longo e pode dar moito de si, en función do enfoque que se lle dea, nós escollemos unha mostra coas seguintes construcións:

1. CASA RURAL DA PRAZA DE SAN LÁZARO

É un exemplo de casa de corpo voadado, con cachotería na pranta baixa e adobe na superior. Podemos aprecia-lo acerto de conxuga-la pedra co adobe, deixando a madeira para enmarcalos ocos, o que ofrece unha composición sinxela e asemade equilibrada (debuxo 1).

Reciben o nome de cachotes as pezas sen labrar, neste caso cantos rodados, que polo seu pequeno tamaño se colocan á man. Durante séculos construíronse muros de cachotería nas poboacións sen a penas variacións no modelo. Son a solución máis cómoda e adecuada tanto pola escasa

Mapa 2. Plano urbano de Cacabelos





Debuxo 1.

dispoñibilidade de medios, como pola maior economía de esforzo que representan.

Neste caso concreto, dado que é unha casa rural e pobre, os cachotes son totalmente irregulares e pouco ou nada desbastados, e a madeira axuda a soportar os esforzos de flexión que se producen nos ocos. O revocado acaba por igualalo aspecto externo da vivenda, ó unificar pedra e adobe.

Nesta parada investigamos de qué tipo de rochas son os cachotes que están ó descuberto: lousas e cuarcitas. Empezamos así por coñecer os materiais máis abundantes e accesibles do contorno

2. RÚA DESANTA MARÍA NÚM. 1. ERMIDA DESAN ROQUE

É orixinal do século XII, reconstituída en 1609, pouco despois da última epidemia de peste que se sufriu na

vila. En 1987 descubríronse os muros exteriores e restaurouse a ermida.

É unha pequena igrexa de cachotería, onde para conferir maior solidez ó edificio, as esquinas e o pórtico da entrada principal se reforzan con perpiaños; presenta unha espadana de tres corpos, o central ocupado polo sino.

Chámanse perpiaños as pedras maiores que por seren traballadas presentan un aspecto máis regular e coas súas esquinas escuadradas; son adoito de rocha máis resistente, neste caso de granito.

O uso de muros de cachotería ou de perpiaños nas obras dependerá



Ermida de San Roque. Detalle da porta.

tanto da dispoñibilidade dos materiais como do seu valor económico. Os materiais de máis calidade dedícanse ó remarcado de ocos (fiestras e portas), e ás veces ás esquinas como puntos máis singulares do edificio, mentres que as partes menos importantes se enchen con cachotes.

Neste caso o pórtico da entrada pode ser obxecto dun estudio máis detallado pois o granito está ben á vista; por exemplo, podemos investiga-la súa composición mineralóxica e textura: os grans de seixo son os de cor gris, os feldespatos rosados e brancos, a mica negra e brillante é a biotita e a branca é a moscovita. Con axuda dunha regra milimetrada pódese medir o tamaño dos grans e compara-los megacristais cos de menor tamaño.

3. RÚA LATERAL Á DEREITA: BEATRIZ DE OSORIO

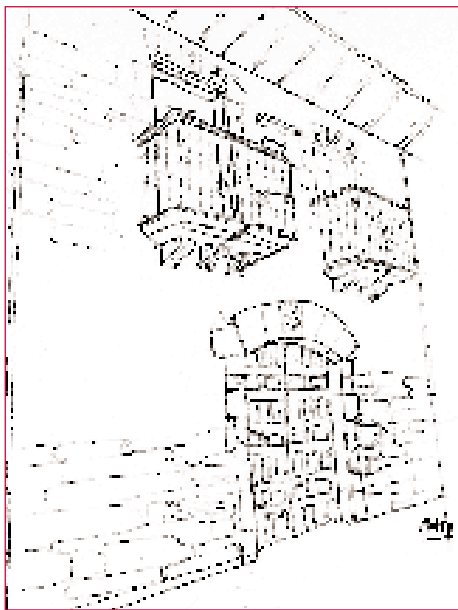
Paramos un anaco nesta rúa para observa-lo labor de restauración de parte do piso orixinal de cantos rodados (cuarcitas) sobre terra, recurso que axuda a mante-la unidade arquitectónica do conxunto.

Aproveitaremos para buscar entre os cantos algunha veta de seixo indicativa da presenza de rochas filonianas.

4. RÚA SANTA MARÍA NÚM. 45 (ANTIGO NÚM. 49)

Trátase dunha edificación barroca, unha das máis antigas desta rúa; proba disto é que ten canellas de augas á dereita e á esquerda. Presenta na parte superior unha inscrición que a

data en 1713. A porta principal leva un arco rebaixado con doelas e a fachada é



Debuxo 2.

señorial con dous balcóns pétreos voados (debuxo 2).

Neste caso, e dado que é un edificio señorial, nun contorno xa urbanizado, o muro é todo de perpiaños: son pedras maiores, labradas con aspecto regular e bo acabado; nalgúns casos son lousas e filitas parcial ou totalmente meteorizadas, por iso sobre a xamba dereita recorreuse a un pegón de cemento. Apréciase nalgúns perpiaños un acabado superficial de tipo apicoado; chámanse así as incisións alongadas e paralelas realizadas cunha pica ou punteiro, que se usa para pedras



Rúa de Sta. María. Detalle do apicoado da casa de Santos nº 45.

non moi duras e xa previamente achan-dadas.

Nesta parada podemos estudia-la degradación da rocha. As filitas e lousas son rochas metamórficas de grao baixo, e na súa composición predominan os minerais arxilosos. Se tomamos unha mostra das partes máis erosionadas e a desfacemos cos dedos, podemos notar esta textura arxilosa. É interesante fixarse en cáles son as zonas máis estragadas da fachada e relaciona-las coa forma en que se colocaron as pedras (de fronte ou de canto) e coa caída da auga da chuva desde os balcóns

5. RÚA SANTA MARÍA NÚM. 41. ANTIGO HOSPITAL DE PEREGRINOS

Cacabelos contaba a comezos do 1400 con, polo menos, tres hospitais de peregrinos, ós que se engaden dous máis ó longo do dito século.

O edificio que comentamos, chamado dos Perejones, foi reconstruído e presenta dúas plantas ben diferen-ciadas segundo o uso de materiais. Para a

planta baixa escóllese un muro de per-piaños de granito, como material máis nobre, e presenta arcos rebaixados con doelas na porta principal e as dúas ven-tás. A pedra que rodea os ocos está tra-tada coa buxarda, mentres que a do muro vai escafilada ou apomazada. O primeiro andar é de rochas metamór-fi-cas: lousas, filitas e cuarcitas principal-



Rúa de Sta. María nº 41/43. Antigo hospital de peregrinos. Granitos na planta baixa. Xistos no primei-ro andar.

mente, e leva tres balcóns voados pétreos de granito; neste caso é un muro de cachotería concertada e os marcos das ventás son de madeira.

O patio interior, con soportais e pechado, destaca pola combinación dos distintos materiais: o chan é de lousa negra, as columnas cadradas do pórtico son de granito na súa base ata medio ou un metro de altura, e máis arriba de filitas e xistos. A galería superior é acristalada de madeira e final-mente os muros laterais son cachotes de cantos rodados.

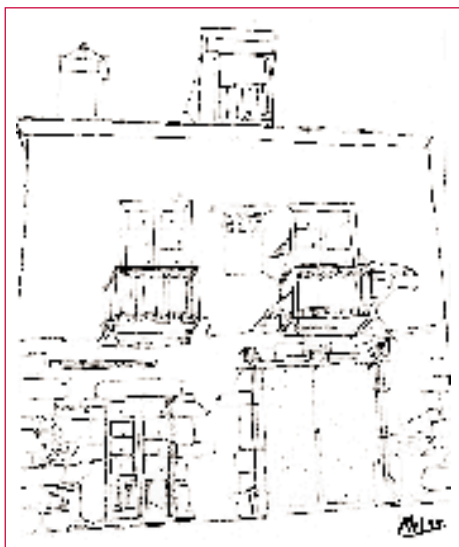
Servirémonos desta casa para comenta-los distintos tipos de acaba-

dos: o aburxadado é unha antiga forma de acabado, que mesmo actualmente se fai ás veces de forma manual. Consiste en golpea-la rocha —previamente achandada— cun martelo especial chamado buxarda, que ten unha ou dúas cabezas de aceiro con pequenos dentes piramidais; o ton da rocha queda aclarado debido ás depresións resultantes, uniformemente distribuídas de 1 a 3 milímetros de profundidade. O escafilado é simplemente un cice-lado que salta lascas e estelas deixando sucos e protuberancias que lle dan un aspecto máis rústico. O apomazado consegue unha superficie totalmente plana e mate, pero non pulida; neste caso empregouse para as pezas de reposición. O utilizar distintos acabados para o mesmo material conséguese un efecto estético de contraste, e resálanse os ocos principais.

Como curiosidade sinalámo-la presenza dun xenolito —fragmento de rocha de encaixe que engloba o magma no seu ascenso— baixo a ventá situada á esquerda da porta que figura co número 41.

6. RÚA SANTA MARÍA NÚM. 9 (ANTIGO 17)

Neste exemplo a porta principal centra o interese do conxunto pola súa esmerada decoración, que contrasta coa sinxeleza do resto do edificio. Segundo Luengo, esta obra pertencería ó barroco serodio, cualificado como rococó. Como no caso anterior, a súa antigüidade está confirmada pola canella de augas que existe aínda á esquerda (debuxo 3).



Debuxo 3.

O muro é de cachotería, bardante a madeira das fiestras, con cantos rodados de diversos tamaños e formas, onde dominan as formas máis aplanadas de lousas. O van da porta como punto máis singular permanecía visto, mentres que o resto da fachada foi revocado. Esta solución era moi frecuente no medio rural, e con el conseguíanse edificios de boa presenza dentro dunhas marxes económicas razoables.

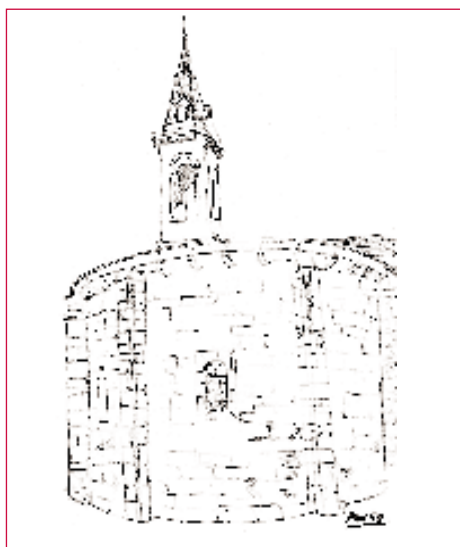
A segunda porta —de cristaleira— é posterior, como testemuña o resto do lintel de madeira dunha antiga ventá. Aínda se conserva o revocado do primeiro andar.

As esquinas tamén se reforzan con enormes perpiaños de lousas e filitas, para mellora-la estabilidade do edificio.

Nesta parada investigáremo-los distintos tipos de granito que aparecen na fachada; podémolos clasificar primeiro segundo a súa cor, rosados ou brancos dependendo da abundancia en feldespatos potásicos e, en segundo lugar, en relación co tamaño dos grans coa axuda dunha regra milimetrada.

7. IGREXA PARROQUIAL DE SANTA MARÍA

Tamén chamada da Virxe da Praza pois ocupa un ángulo da praza Maior. A construción orixinal foi a que consagrou o arcebispo Xelmírez e aínda conserva a ábsida románica do



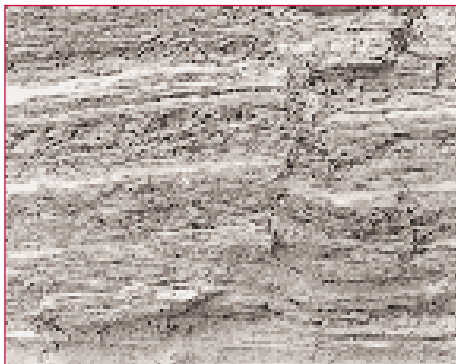
Debuxo 4.

século XII. O edificio actual é practicamente do XVI agás a torre, que é de principios deste século (debuxo 4).

Podemos, coma en paradas anteriores, contrasta-lo uso de perpiaños de

granito no pórtico da entrada e na torre co de cachotes de rochas metamórficas do resto dos muros.

Nestas últimas rochas é interesante estudia-los planos de xistosidade e descubrir no muro lateral, ó comezo da rúa Santa María, algunha pequena falla entre os planos. Na parte traseira da



Igrexia de Sta. María. Detalle da falla co plano de falla recristalizado.

ábsida, a pesar das tarefas de conservación, é patente a disgregación dos materiais.

8. RÚA DAS ANGUSTIAS NÚM. 5. ADEGA.

Incluímola no itinerario como exemplo de casa rehabilitada que segue as pautas da arquitectura rural. Aúna os muros de cachotería con madeira e destaca no conxunto o arco de medio punto do portón principal realizado con lousas grises. Os cachotes onde predominan os cantos rodados de cuarcita foron escafiados e os de lousas apiconados, para iguala-la súa superficie exterior, e finalmente encintados con cemento.



Rúa das Angustias nº 5. Adega rehabilitada. Conxunción de madeira e cachotería de pedra. As doelhas do portón están feitas en lousa.

Destaca no conxunto a galería superior, toda de madeira, cunha parte enreixada. Na asociación pedra-madeira a arquitectura rural presenta resultados excelentes; a pedra ofrece dureza, resistencia e grande estabilidade, mentres que a madeira utilízase adoito en estruturas lineais de forxados e cubertas ou en corpos voados ou pechados, como é este caso.

9. BAIXANDO POLA RÚA DAS ANGUSTIAS SAÍMOS Á PONTE SOBRE O RÍO CÚA. (DEBUXO 5).

Da ponte máis antiga de lousas, da época romana, que ó dicir das cróni-

cas contaba con trece ollos, só se conservan algúns restos baixo o transformador da marxe esquerda. A actual data do século XII e logo dunha forte enchente foi reconstruída en 1530; sufriu sucesivas reformas en 1591, 1658, 1771 e 1778 por idéntico motivo.



Debuxo 5.

Ó entrar na ponte á man esquerda descansa unha placa de granito conmemorativa da restauración do ano 1790, dedicada a Carlos IV, cando se construíu a vangarda, o piar e maillos estribos dos dous arcos da ponte, para o que se carrexaron máis de 400 carros de granito de Ponferrada con motivo das primeiras obras de acceso a Galicia; finalmente, baixo o mandato de Primo de Rivera, foi ampliado ata adquirila súa forma actual.

Os tres arcos presentan grandes perpiaños de granito, que tamén aparecen de reforzo nas esquinas dos piares; no resto, as partes máis antigas son cachotes e noutras alternan perpiaños

de granito e rochas metamórficas, principalmente lousas.

Observaremos aquí cómo avanza a colonización das rochas por liques, carrizas e distintas plantas herbáceas, que coas súas raíces ocupan as gretas e van liberando substancias que disolven e transforman os minerais, acelerando o proceso de meteorización da pedra, ó que tamén contribúen a auga do río e das precipitacións. Se nos fixamos ben, é moi clara a diferente alteración dos dous tipos de rochas máis abundantes, granitos e lousas, e baseámonos na súa distinta composición mineralóxica para explicalo.

10. LAGAR

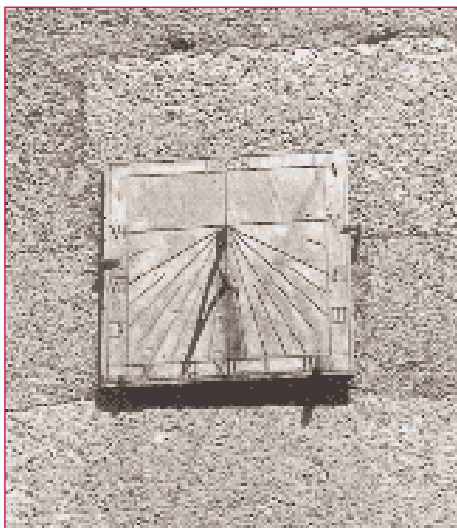
Pasada a ponte e en dereitura cara ó Santuario, atopamos este exemplo da cultura tradicional, símbolo da riqueza vinícola de Cacabelos. Tamén neste caso se combinan materiais da contorna: madeira e distintos tipos de pedras. Na restauración colocouse unha base e un muro de lousa marmorizada rosa Bierzo que resalta o conxunto.

Pódese aproveitar esta parada para coñecer as pezas do lagar e establece-lo tipo de material de cada unha delas segundo a súa función, e á vez realizar unha observación detallada da lousa marmorizada: cor, composición, estrutura, etc., por se-la única mostra que destacamos no itinerario.

11. SANTUARIO DA VIRXEDA QUINTA ANGUSTIA

Érguese sobre o solar doutra ermida do século anterior que posible-

mente se remonta ó século XII. O edificio actual iniciouse no século XVII e inaugurouse en 1758; nos seus sopor-



Igrexa das Angustias. Reloxo de sol, 1868.

tais colócanse os comerciantes da famosa feria de san Miguel, do 29 de setembro, dedicada ó gando cabalar e mular.

É a igrexa meirande de Cacabelos, ten planta de cruz latina cunha soa nave e unha esvelta cúpula de media laranxa, cuberta de escamas de lousa arredondadas. A fachada principal de granito, con portada, retablo de dous corpos e espadana, é neoclásica e ten un reloxo de sol, arriba á dereita, de lousa, datado en 1868; o resto dos muros que non se consideran principais son de materiais menos nobres e atópanse actualmente en proceso de restauración.

Podemos compara-lo granito co da ermida de San Roque, a súa composición, grao de alteración, etc., e así mesmo no adro comparáremo-las lousas e filitas dos muros e o chan.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Balboa, J. A., *Visita el Bierzo*, León, Everest, 1996, páxs. 70-72 e 130-131.
- “La evolución urbana de Cacabelos”, *El Diario de León*, Martes, 9-4-85, 20.
- García, J. L., *Arquitectura popular leonesa*, León, Dep. Prov. de León, 1991.
- García de los Ríos, J. I., e J. M. Báez, *La Piedra en Castilla y León*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 1994.
- González, C., “Actividade de xeoloxía na cidade. Paseos petrolóxicos por Santiago”, *Boletín das Ciencias*, Maio 97, 30, 19-26.
- Luengo, J. M., *Esquema de la arquitectura civil en el Bierzo*, León, Deputación leonesa, 1967.
- Madoz, P., *Diccionario geográfico-estadístico-histórico. N° 3 León*, Valladolid, Ámbito, 1984.
- Mapa Geológico de España. E 1:50.000. Folla 158, Ponferrada. Madrid, 1982, IGME.
- Mapa Geológico de la provincia de León. E 1:200.000, Madrid, IGME e Deputación de León, 1994.
- Pastrana, L., e J. Moral, *Cacabelos en el centro del Bierzo*, Cacabelos, Concello de Cacabelos, 1994.
- Peusner, N., e outros, *Diccionario de arquitectura*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- Santín, M. L., e M. A. Gancedo, *Guía del camino de Santiago a su paso por el Bierzo*, Ponferrada, Instituto de Estudios Bercianos, 1993.



INTERNET E O ENSINO DA LINGUA INGLESA¹

José Ramón Varela Pérez
Universidade de Santiago
de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Este traballo trata de explorar as posibilidades da rede Internet no eido do ensino e da aprendizaxe de linguas estranxeiras en xeral, e da lingua inglesa en particular. As ideas aquí presentadas teñen como orixe a investigación máis recente sobre: *a)* o uso das ferramentas de Internet como un novo material de ensino e aprendizaxe; *b)* o papel que profesores e alumnos desempeñan á luz dos novos recursos educativos xerados pola rede. Ó mesmo tempo, neste traballo farase unha breve descrición e avaliación dalgunhas das páxinas que ofrecen recursos para a aprendizaxe da lingua inglesa.

Internet é unha rede de comunicación global na que ordenadores de todo o mundo están conectados entre si por medio da liña telefónica. O termo Internet abrangue tanto a *World Wide Web* (WWW) como outras aplicacións da rede: correo electrónico, faladoiros

interactivos, etc. A WWW está constituída por miles de servidores que pola súa vez aloxan millóns de páxinas con documentos, gráficos, sons, etc. A estas páxinas pódese acceder a través de programas chamados *navegadores* (*Netscape, Microsoft Explorer*). Navegar consiste en saltar dunha páxina a outra por medio dunhas marcas, denominadas enlaces ou vínculos (*links*), que aparecen resaltadas en forma de texto ou imaxe.

De ser aproveitada nun primeiro momento nos Estados Unidos para a comunicación militar, a rede Internet pasou co tempo a ser utilizada por investigadores para se manter en contacto entre si, así como para acceder ás bases de datos de moitas institucións académicas. No momento actual a rede forma xa parte do mundo dos negocios, do lecer e da educación. Xa que logo, estamos diante dunha revolución no eido das comunicacións dun alcance tan grande como á que deu lugar a introducción da imprenta no século XIV. No eido educativo, trátase

¹ A investigación presentada neste traballo contou cunha axuda económica por parte da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia (XUGA 20401A97).

dun laboratorio global de profesores, alumnos e investigadores, que facilita a comunicación a baixo custo en tempo real, e que contén unha enorme cantidade de información dispoñible de forma gratuíta en moitos casos.

Algúns países (Estados Unidos, Francia, Reino Unido, etc.) xa comezaron a conecta-las súas escolas primarias e secundarias á rede, polo que o noso sistema educativo non pode quedar atrás neste novo impulso tecnolóxico. Nos centros educativos galegos aínda hoxe a presenza de Internet, tanto no que se refire ós equipamentos informáticos coma ás redes de transmisión de datos, non é elevada nin moito menos. Tamén se bota en falta unha formación básica do profesor de linguas, para que saiba sacarlle todo o partido posible a este material de ensino e fonte de recursos para a aula.

Internet está a redefinir conceptos básicos da comunicación humana. Os seus efectos danse no espacio (agora globalizado), no tempo (a comunicación é en tempo real), na audiencia (que adquire un papel activo e non só de mero receptor), na cantidade e calidade de información, e nos modos de interacción (xa non só en modo de texto, senón con gráficos, audio e vídeo). Non existen barreiras xeográficas que limiten o uso da rede, nin ten límite horario, xa que permite a alumnos e profesores traballar desde calquera ordenador a calquera hora do día, polo que pode resultar un bo complemento da clase presencial.

As potencialidades que abre este novo sistema de comunicación global son extraordinarias. As vantaxes que presenta a rede Internet no eido da educación e, máis en concreto, na clase de lingua estranxeira, son basicamente dúas:

a) Aprendizaxe e ensino da lingua estranxeira: a rede Internet está axudando a crear aulas e laboratorios globais nos que poder practicar as catro destrezas lingüísticas básicas. Internet pode ser empregada para a comunicación a través do correo electrónico, as listas de correo, os grupos de noticias, os grupos de faladoiro interactivo e as videoconferencias. A rede posibilita que o alcance do ensino, a aprendizaxe e a investigación sexan potencialmente universais. Os seus usuarios pódense poñer en contacto con outros alumnos e profesores, así como formar proxectos de colaboración nos eidos do ensino, a aprendizaxe e a investigación.

b) Fonte de recursos: Internet brinda a posibilidade de que os alumnos e os profesores accedan a unha cantidade de información actualizada cada vez máis ampla gracias á WWW: bases de datos, dicionarios electrónicos, bibliotecas, xornais e revistas, programas de estudos, exercicios, etc. Neste sentido a rede axuda a minimizar tanto a falta de acceso a materiais e información como o illamento de moitos profesionais do ensino, carentes en moitos casos de contacto mutuo. Deste xeito converxen na rede, acompañando o texto na lingua meta, tres factores claves para a aprendizaxe de linguas



A actualidade e a variedade de información presente en Internet permite crear unha variada gama de exercicios e tarefas.

estranxeiras: a información visual, o material utilizado e a novidade dun medio de comunicación que pode estimular a motivación do alumno.

Se Internet é un novo xeito de comunicarse, débese capacita-los alumnos para que se poidan abrir ó mundo a través das novas formas de interacción. Se ademais temos en conta que os cibernautas necesitan ter coñecementos de lingua inglesa, de presenza maioritaria en Internet, velaí outra razón para que o profesor de inglés

persuada os alumnos da conveniencia da aprendizaxe desta lingua. Do mesmo xeito que os profesores se acostumaron sen problemas ó uso nas aulas do radiocasete, o retroproxector ou o vídeo, non falta moito para que moitas aulas contén cunha ferramenta máis: o ordenador conectado á rede.

Sen embargo, non podemos deixar de apuntar aquí algúns dos efectos secundarios que podería ter un uso inadecuado de Internet na educación. O fenómeno das autoestradas da

información é aínda moi recente para que se fixera unha reflexión crítica e con datos precisos sobre os riscos que leva consigo un mal uso do novo medio. Aínda así, sábese que moitos nenos que viviron en contacto con ordenadores e videoxogos son agora adultos adictos a Internet. Esta nova doenza maniféstase na persoa nunha dependencia absoluta polos contidos da rede, sexan os que sexan, e polo seu illamento do contorno, que os leva a ignorar outros aspectos da vida social. A investigación sobre este tema é aínda moi escasa, polo que tanto o profesor coma os pais deben coidar que non se produza un transvasamento con efectos negativos do uso das novas formas de comunicación na aula á vida dos estudantes fóra dela. Neste senso, Internet non debe substituí-lo papel fundamental que han de xogar tanto mestres coma pais. Éstes, aínda que introduzan os rapaces no mundo das novas tecnoloxías, sempre han de ter en conta valores educativos tradicionais como a reflexión sobre a validez e o interese da información que se busca, o fomento da creatividade e da imaxinación, a integración da persoa no medio social e cultural máis próximo, etc.

2. A APRENDIZAXE DAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Internet é unha ferramenta moi útil para a aprendizaxe das catro destrezas lingüísticas básicas (comprensión oral/escrita e expresión oral/escrita) debido á accesibilidade,

cantidade e variedade de ferramentas e usuarios que existen na rede. O *software* de rede permite xa a comunicación interactiva entre uns alumnos e outros, e entre profesores e alumnos.

Moitas páxinas web son unha fonte de información que pode ser incorporada de forma directa ou ben adaptada á clase de lingua, polo que a WWW ofrece moitas posibilidades no marco do enfoque por tarefas. Por exemplo, os alumnos poden colaborar na planificación e posta en marcha de tarefas ou *role-plays*: deseñar e desenvolver un informativo de radio, a planificación dunha viaxe, etc. Por medio da WWW o alumno pode empregar información real dispoñible (como por exemplo horarios de transporte, prezos, información meteorolóxica, menús, información cultural, noticias de información xeral, etc.) que se adapten ós seus intereses persoais. Así mesmo, os propios alumnos poden crea-las súas publicacións electrónicas, páxinas de Internet, producións multimedia, etc.

Os recursos e as posibilidades que ofrece a WWW son inmensos, aínda que ás veces sexa difícil para o novato discriminar entre o bo, o regular e o simplemente malo, polo que o profesor debe ser quen valore a fiabilidade e o rigor das páxinas de Internet. Ademais disto dáse o feito de que a rede é algo en continua evolución, e como tal estase a actualizar continuamente, co que hai que estar sempre moi atento ás novidades que van xurdindo. Un bo lugar para empezar a descubri-las posi-

bilidades de Internet no ensino e a aprendizaxe da lingua inglesa son aquelas páxinas WWW que funcionan como índices de recursos dispoñíbles, clasificados por categorías. Mencionaranse aquí só unhas poucas.

Unha magnífica páxina é 300 *páxinas web para estudantes y profesores de inglés* (<http://www.arrakis.es/~alallena/Principal.htm>). Esta páxina contén non só enlaces a outras páxinas, senón tamén unha valoración crítica do que nos ofrecen. O índice está dividido en

categorías como as seguintes: Amigos por correo (Penpals); CALL (ensino da lingua a través do ordenador); Cancións e Xogos; Comprensión escrita e oral; Cultura; Dicionarios en liña; Expresión escrita; Avaliación e exames; Gramática; Grupos de noticias para estudantes e profesores; Libros en liña; Listas de correo; Organizacións; Páxinas Web Xerais de E.F.L; Páxinas Web de profesores de inglés (en España e fóra de España); Xornais, revistas e TV; Programación de clases; Revistas sobre TEFL; Traballo; Bibliotecas;



O Dave's ESL Café integra múltiples recursos para o alumno e o profesor: *key-pals* (amigos por correo electrónico), exercicios de gramática, bolsas de traballo, etc.

Vocabulario; Materiais para profesores, etc.

Outras páxinas que serven como índice de recursos son *Dave's ESL Café* (<http://www.pacificnet.net/~sperling/eslcafe.html>); *Frizzy University Network (FUN)* (<http://thecity.sfsu.edu/~funweb/>); *The Internet TESL Journal* (<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>), que tamén é unha magnífica revista electrónica que contén artigos moi útiles para as clases de lingua, ideas sobre técnicas de ensino, unidades didácticas, etc; *Kenji Kitao's Homepage* (<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/>) e *Linguistic Funland* (<http://thecity.sfsu.edu/~funweb/>).

2.1 GRAMÁTICA EVOCAUARIU

A WWW presenta moitas posibilidades aínda por explorar que a emparentan cos programas de aprendizaxe a través de ordenador (CALL). Así, gracias ás capacidades multimedia da WWW, o alumno xa pode acceder libremente a pequenos programas multimedia para practicar cuestións gramaticais do inglés. Un exemplo é o de *Online English Grammar* (<http://www.edunet.com/english/grammar/>), que contén unha gramática en liña interactiva, un foro de discusión gramatical para profesores, exercicios interactivos que son devolvidos corrixidos e exemplos de exame como o TOEFL. No eido dos dicionarios de consulta está, por exemplo, a versión electrónica do *Webster Dictionary* (<http://www.m-w.com/dictionary>).

Para unha listaxe de tódolos dicionarios electrónicos de consulta dispoñibles en cento corenta linguas pódese consultar *On-line Dictionaries* (<http://www.bucknell.edu/~rbeard/diction.html>).

2.2 EXPRESIÓN ESCRITA

A práctica da expresión escrita ten un futuro moi prometedor gracias á rede. Internet ofrece un novo medio de expresión, a comunicación por medio de ordenador, que presenta unha serie de características como as seguintes:

a) A comunicación por medio de ordenador está a supera-la tradicional división entre a fala e a escritura. Ó se situar como mediadora entre estas dúas destrezas lingüísticas, a comunicación en liña pode estimular tanto a interacción (a expresión oral) como a reflexión (a expresión escrita).

b) No caso dos faladoiros interactivos, a dinámica comunicativa deste novo xeito de interacción é diferente da que se dá na comunicación oral polo que atangue a alternancia de quendas, as interrupcións, a toma de decisións, o consenso, etc.

c) En xeral, pódese dicir que a comunicación a través de ordenador é máis participativa cá práctica oral na clase (todos poden participar e non só se dá unha interacción profesor/alumno), tanto a cantidade como a calidade do escrito polo alumno melloran, e así mesmo existe un maior control sobre o manexo da lingua nas discusións en liña que nas discusións orais na aula.

d) A rede permite a comunicación (e a aprendizaxe) independente de aulas e clases presenciais. Esta independencia posibilita que o alumno envíe e reciba mensaxes a calquera hora do día dende calquera ordenador conectado á rede. Deste xeito o alumno pode iniciar a comunicación con outros alumnos ou co profesor fóra da aula. E, no caso do correo electrónico, o alumno pode facer unha análise máis a fondo e máis crítica do que se le e escribe, xa que o correo electrónico pode ser respondido de forma pausada e meditada.

Basicamente o correo electrónico pode empregarse de diferentes xeitos. Por exemplo, pódese pedir ó alumno que teña un diario electrónico no que redacte os seus traballos para ser corrixis en liña polo profesor. Polo que respecta á comunicación entre alumnos, existen programas internacionais de amizade por correspondencia que utilizan o correo electrónico: os *key-pals*. Isto permite que o alumno colabore con outros estudantes dentro e fóra da escola en proxectos moi enriquecedores. O alumno pode preparar materiais para facer unha presentación na aula, redactar informes sobre a cultura e o país do seu interlocutor electrónico, ensinar e aprender doutro estudante aspectos sobre as dúas linguas, compartir ideas sobre o propio proceso de redacción, crear xornais electrónicos, etc. Por exemplo, a *International Email Tandem Network* (<http://altos.rnd.runnet.ru/win/rsu/tandem/email/idx/eng00.html>)

emparella alumnos de distintas linguas e culturas a través do correo electrónico, e tamén lles proporciona recursos e ideas para que se manteñan en comunicación con vistas a proxectos de colaboración.

Estas novas formas de colaboración están a crear un contexto sociocultural para a aprendizaxe da lingua estranxeira moi activo. Os intercambios que se producen son reais, non simplemente 'pedagóxicos', e o alumno vese a si mesmo formando parte dunha comunidade de falantes dentro da lingua meta. Co correo electrónico desenvólvense formas de comunicación máis libres e espontáneas, aínda que non carentes de erros, de aí a necesaria presenza do profesor.

Cunha lista de correo electrónico da que formen parte os membros dunha clase (e outros estudantes de fóra dela), os alumnos poden colaborar traballando en parellas, grupos pequenos ou en conxunción con toda a clase durante o tempo que estime o profesor, que poderá propor tarefas que impliquen a resolución de problemas. Deste xeito, o profesor pode dividir a clase en grupos e pedirles ós alumnos que recollan artigos sacados de xornais electrónicos, e perdirlles que describan as súas reaccións a eses artigos na lista de correo electrónico, para que logo outro grupo responda a esas reaccións dos seus compañeiros. En relación con este enfoque por tarefas, é importante subliñar-lo valor da motivación na aprendizaxe: o alumno tende a poñer máis interese na súa composición escri-



Por medio do correo electrónico, o alumno adquire e comparte con outros estudantes contidos lingüísticos, discursivos e culturais.

ta cando sabe que alguén da súa idade e cos seus mesmos intereses está a esperar noticias súas.

Tamén existen listas de correo abertas a alumnos de todo o mundo. En *EFL/ESL Student Discussion Lists* (<http://www.latrobe.edu.au/www/education/sl/sl.html>) o alumno poderá atopar un foro de discusión sobre distintos temas (cine, musica, culturas nacionais, etc.) ó mesmo tempo que practica a expresión escrita. En *FUN 101* (<http://thecity.sfsu.edu/~fun->

[web/outline.htm](http://thecity.sfsu.edu/~fun-web/outline.htm)), os alumnos poden apuntarse a un curso de redacción cun tutor que revisa o escrito. Neste curso aberto a tódolos que queiran participar, o alumno ten unha serie de lecturas obrigatorias, sobre as que ha de escribir unha redacción, que logo será valorada e comentada polos outros alumnos e finalmente polo tutor.

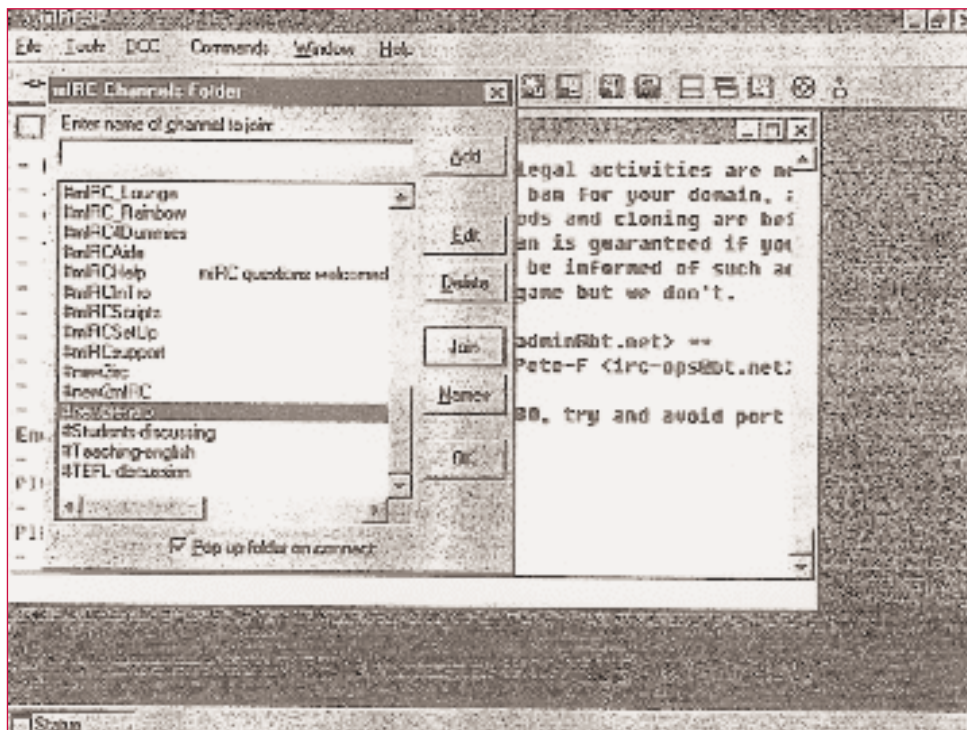
A interacción escrita en tempo real entre dous usuarios conectados á rede xa é posible por medio do correo electrónico gracias a programas como

TALK. O que un usuario escribe aparece na parte superior da pantalla, e o que escribe o outro usuario na parte inferior. Máis flexible aínda é o uso de programas de faladoiro interactivo baseados no *Internet Relay Chat* (IRC) ou ben na propia WWW. Os faladoiros (*chats*) pódense levar a cabo dentro da aula ou con outros alumnos doutras institucións académicas. Na rede están as páxinas de *schMOOze University* (<http://schmooze.hunter.cuny.edu:888>) e *Dave Sperling's ESL Chat* (<http://www.eslcafe.com/chat/chatpro.cig>), onde os alumnos poden conectarse a distintos canais divididos tematicamente: literatura, cine, deportes, viaxes, etc.

De xeito similar ó que ocorre nunha conversa oral en grupo, os programas baseados no IRC posibilitan a comunicación entre dúas ou máis persoas ó mesmo tempo. Nestes faladoiros interactivos (*chats*), os modos de interacción tradicionais e que lle conceden ó alumno un papel pasivo (comunicación profesor-clase ou alumno-alumno) deixan paso a unha comunicación máis interactiva entre todos. Na conversa interactiva participa toda a clase en conxunto, que xa non se dedica a escoitar pasivamente o que din as dúas ou tres persoas que tenden a monopolizala conversa, incluído o profesor. Os alumnos 'falan' entre si e, sen embargo, como cando escriben, poden reformular, corrixir, reconsideralo que van escribir, dun xeito que a fala non permite. Tamén, a diferenza do que ocorre na expresión oral, o produto da con-

versa pode ser gravado facilmente para logo ser consultado e analizado polo profesor e os alumnos. O profesor pode propoñer un tema para a discusión e logo os estudantes débáteno. Tal debate, ademais de promover unha comunicación real/auténtica, fai que os alumnos practiquen estratexias comunicativas básicas, tales como a discusión, a persuasión, a defensa dun determinado punto de vista, etc.

Xa que logo, as conversas electrónicas resultan ser unha boa ponte entre a práctica da expresión escrita (de carácter reflexivo) e a da expresión oral (máis interactiva), pois fan que o alumno ó mesmo tempo exercite ámbalas dúas destrezas e que estas se reforcen entre si. Do mesmo xeito, a participación do alumno resulta ser de maior cantidade e de maior calidade lingüística e discursiva no novo medio que nas discusións orais e nas composicións escritas tradicionais. Así, por exemplo, o alumno que ve que os outros estudantes escriben e pensan a un maior nivel tende a poñerse á altura dos seus compañeiros empregando unha lingua e unhas ideas máis ricas e creativas, polo que o nivel xeral da clase aumenta considerablemente. Os alumnos que polo normal escriben pouco e non se atreven a falar na clase aumentan o seu número de contribucións coas actividades promovidas co ordenador. O alumno sente que co novo medio se dá expresado de forma máis creativa, o cal non é doado na aula tradicional, onde se



Programas como o mIRC32 brindan a posibilidade de que múltiples usuarios se unan para participar en faladoiros interactivos.

sente intelectualmente inferior ó profesor e a moitos dos seus compañeiros.

2.3 COMPRENSIÓN ESCRITA

A comprensión escrita vén a facilitar-lo acceso a información e textos electrónicos dispoñibles na rede: información actualizada sobre o país e a cultura estranxeira, xornais, obras literarias, revistas electrónicas, etc. A maior parte destes materiais son auténticos, é dicir, non foron adaptados ós distintos niveis dos que parte o estudante de

linguas. Sen embargo, cada vez son máis as páxinas que inclúen textos especificamente deseñados para o ensino da lingua, con glosarios interactivos e enlaces a ficheiros de son para amosar cómo se pronuncian determinadas palabras. Un exemplo é o de *Impact Online* (http://lrs.ed.uiuc.edu/Impact/impact_homepage.html), unha revista electrónica de noticias para estudantes de niveis intermedio e avanzado, con artigos sobre deportes, noticias de actualidade e entretemento.

Como actividade adicional para desenvolve-la destreza lectora, o profesor pode pedirllas ós alumnos que naveguen na WWW para obter unha información específica ou que avalíen o interese de determinadas páxinas. Deste xeito os alumnos poden exercitalas distintas estratexias de lectura (lectura superficial, lectura avaliativa, capacidade de síntese...) ó mesmo tempo que practican a expresión escrita. Logo, pódese utilizar todo ese material en actividades complementarias que exerciten outras destrezas: presentacións orais, debates na clase, etc.

2.4 EXPRESIÓN E COMPRENSIÓN ORAIS

Tanto a expresión como a comprensión oral son aínda terreos pouco explorados no eido da aprendizaxe a través da rede. Gracias á WWW pódese xa acceder ás principais emisoras de radio de lingua inglesa, coas que o alumno pode exercitala comprensión oral escoitando as novas máis recentes. O profesor pode recuperar da rede o texto dunha canción para logo adaptala e traballar con ela na clase. Outras páxinas conteñen exercicios de comprensión adaptados a un nivel intermedio e avanzado. Un exemplo é *Randall's ESL Cyber Listening Lab* (<http://www2.gol.com/users/rsdavis/cyberlab/>), que contén enlaces a outras páxinas con exercicios de comprensión oral. Inclúe un novo exercicio cada semana, e ten un índice cun grupo de exercicios prácticos agrupados por temas. Así mesmo, xa están dispoñibles programas de distribución gratuíta como o

CU-SeeMe que posibilitan a interacción mediante son e imaxe case en tempo real. En poucos anos, estarán dispoñibles grandes bases de datos de son dixitalizado só para audición. Nun futuro a rede permitirá programas que integren a aprendizaxe conxunta das catro destrezas lingüísticas dunha maneira efectiva.

3. O PAPEL DO ALUMNO E DO PROFESOR

Internet proporciona non só unha canle de comunicación e unha fonte de información, senón tamén algo que ha estimula-la aprendizaxe do alumno fóra da aula. A novidade do novo medio e as súas infinitas posibilidades fan que os alumnos poidan pasar máis tempo traballando coa lingua estranxeira en distintas tarefas. Neste sentido, Internet é unha fonte para a aprendizaxe do alumno dende o recoñecemento das súas carencias e necesidades inmediatas, de tal xeito que gracias á rede o alumno se constitúe en axente activo da súa propia formación. Internet, polo tanto, fomenta a súa autonomía na aprendizaxe, un dos obxectivos de toda ensinanza.

A integración dos programas multimedia cos recursos e os sistemas de comunicación dos que dispón Internet, así como o novo papel que estes medios lle asignan ó alumno, como responsable da súa propia aprendizaxe, fan que se deba reconsidera-lo papel tradicional do profesor. Nunha clase baseada na comunicación

interactiva a través do ordenador, os alumnos interactúan entre si de forma activa e pasan a ser copartícipes no ensino da lingua, compañeiros na construción de significado e, en xeral, protagonistas da súa propia aprendizaxe.

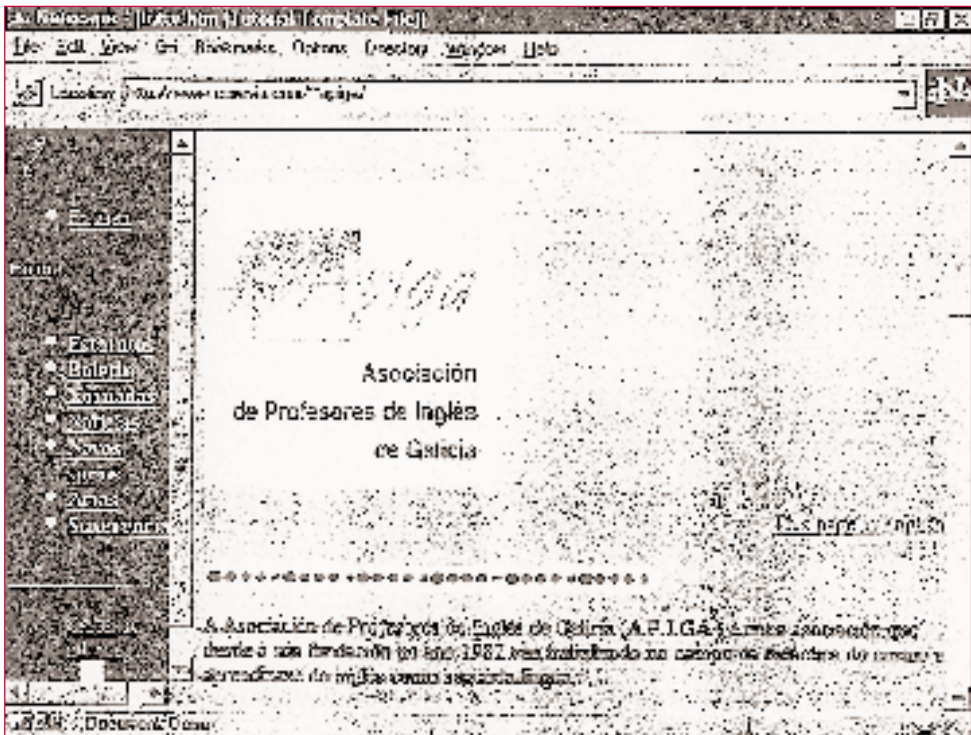
Dito o anterior, tamén cómpre sinalar que Internet non ten por qué substituír-la clase preparada polo profesor, senón que pode ser un complemento dela. Do mesmo xeito que non abunda con que os alumnos vexan sen máis un vídeo na lingua que estudian, tampouco abundará con que naveguen durante un tempo a través das páxinas web sen que se lles pida que utilicen a información que obteñan en tarefas comunicativas. O profesor ha de actuar como investigador das potencialidades da WWW e dos outros medios para o seu uso na aula. Tamén debe estar disposto a axudarlles ós alumnos a coordinar-lo traballo en equipo, proporcionar-lles información sobre as formas lingüísticas máis aptas para cada un dos novos contextos comunicativos (correo electrónico, *chats*, etc.) e revisa-lo traballo dos alumnos cando a comunicación falla. Neste senso, a función do profesor debe se-la de combina-los seus coñecementos lingüísticos e didácticos cos atractivos que pode ofrece-la rede para crear un máis alto grao de motivación no alumno. Para que isto aconteza, é necesaria unha posta ó día dos coñecementos operativos do profesorado sobre Internet.

A rede tamén pode funcionar como un catalizador das iniciativas conxuntas do profesorado. Os grupos

de noticias e as listas de correo electrónico son formas de poñer-los docentes en contacto con colegas doutros países. Isto é especialmente importante para os profesores de lingua que, coma no caso do profesor de inglés, viven en zonas afastadas de onde se fala a lingua que ensinan. No caso das listas de correo, tras subscribirse a unha delas, tódalas mensaxes que se manden á lista serán recibidas pola persoa que se subscribiu, que ademais poderá, en moitos casos, consulta-los arquivos de mensaxes anteriores e enviar preguntas ou comentarios. A lista máis importante no campo do ensino do inglés é a *TESL-L*. Contén varios subapartados e grupos de interese por áreas diferentes (gramática, xogos, novas tecnoloxías, etc.). Para subscribirse a calquera dos subapartados débese realizar previamente a inscrición na lista xeral de *TESL-L*, o que se fai enviando unha mensaxe a listserv@cunyvm.cuny.edu co texto seguinte (deixando o campo de *Subject* baleiro): subscribe TESL-L apelido nome. Outra lista de correo é *NETEACH-L*; o seu enderezo electrónico é listserv@thecity.sfsu.edu e está especializada nos usos de Internet na clase de idiomas.

O uso das citadas formas de comunicación na rede están xa a crear unha comunidade de colaboración de ámbito local e internacional co fin de promover cambios auténticos no xeito de enfoca-lo ensino e a aprendizaxe de linguas como o inglés. Desta colaboración entre profesionais están a xurdir iniciativas para o mantemento de

materiais e propostas comúns de programación, avaliación, metodoloxías, etc. Na páxina de Tesol Spain (<http://www.eirelink.com/tesol-sp/index.html>) atoparase información sobre as distintas asociacións relacionadas co ensino do inglés en España. Na comunidade autónoma galega existe a Asociación de Profesores de Lingua Inglesa (APIGA) ([\[via.com/~apiga/\]\(http://www.core-via.com/~apiga/\)\), que dende a súa fundación no ano 1982 vén traballando no campo da didáctica do ensino e a aprendizaxe do inglés como segunda lingua. Nesta páxina infórmase das xornadas didácticas que se celebran anualmente en distintas cidades de Galicia, dos cursos que organiza sobre aspectos metodolóxicos, dos seus recursos \(biblioteca, información sobre](http://www.core-</p>
</div>
<div data-bbox=)



Páxina da Asociación de Profesores de Inglés de Galicia. Internet é un punto de encontro para a colaboración entre os profesionais do ensino.

bolsas, intercambios, etc.) e outros enlaces de interese para o profesorado dentro e fóra de Galicia.

Hai outras funcións de interese para o profesorado que ben poden ser cubertas por Internet. Por unha banda,

a rede é un mecanismo de apoio para que os docentes se poñan ó día nos seus coñecementos sobre a lingua e a cultura dos países de fala estranxeira, sobre todo naqueles casos nos que o profesor vive lonxe deses países ou non ten acceso a unha gran cantidade de materiais auténticos. Por outra banda, Internet tamén pode contribuír á formación do profesorado nos casos nos que é difícil ou inviable economicamente organizar cursos ou seminarios presenciais.

4. CONCLUSIÓN

O papel de Internet no ensino e na aprendizaxe de linguas dependerá dos esforzos e dos usos que se fagan da rede por parte dos seus usuarios (administración educativa, grupos de profesores, alumnos, editoriais, etc.). É por isto que xunto a factores que explican a súa utilidade real, aínda existen obstáculos para a introducción da rede como ferramenta de aprendizaxe nas escolas.

Na parte negativa, persisten moitos atrancos para a introducción real de Internet nas escolas. No momento actual, a rede é moi lenta e o número de páxinas cun contido útil é aínda moi escaso. Sobre todo requírense páxinas nas que o alumno poida exercitalas competencias comunicativas de forma integrada. Coma no caso doutros medios como a aprendizaxe por ordenador (CALL), para que o uso da rede sexa efectivo cómpre que o profesora-

do domine o manexo da nova tecnoloxía tanto para aproveitalas ferramentas de ensino xa existentes como para crear outras novas. Tamén hai que ter en conta o enorme custo que supón instalar toda unha rede de ordenadores na escola e de mantelos en perfecto estado.

Na parte positiva, a pesar de que Internet nunca substituirá a clase tradicional de linguas e a interacción entre profesor e alumno, a rede ofrece unha cantidade impresionante de información e achega novas posibilidades de comunicación que mellorarán a aprendizaxe de linguas. Internet permite a aprendizaxe non só da lingua estranxeira senón tamén da cultura e das formas de vida dos países onde se fala. Facilita o uso das formas lingüísticas nun contexto real, de interacción con outros usuarios da rede. Ó alumno que non pode asistir con regularidade a unha clase, a rede motíva para poderse comunicar con falantes nativos da lingua estranxeira e utilizar materiais auténticos. As tarefas que promove a rede son creativas, e consideran os alumnos como responsables do desenvolvemento da súa aprendizaxe, permitíndolles que traballen ó seu ritmo en tarefas que sexan do seu interese ou que se adapten ás súas necesidades específicas. Para o profesor, Internet supón un medio axeitado para a posta en común con outros docentes das súas experiencias na aula.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Sintes, A., "Alejandro Alcaraz Sintes' TEFL Web Pages". 1996. <http://www.ctv.es/USERS/aalcaraz/AASPages/Principal/index.htm>
- Ali, I., e J. L. Ganuza, *Internet en la educación*, Madrid, Anaya, 1997.
- Cruz Piñol, M., "La World Wide Web en la clase de E/LE", *Especulo*, 5, 1997. http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm
- Eastman, D., "The Impact of the Internet on English Language Learning", *The British Council*, 1996. <http://www.brit-coun.org/english/Internet/engintro.htm>
- Heimas, S., "The Internet & ESL: Resources and Roles", *ON-CALL*, 1995. <http://www.cltr.uq.oz.au:8000/onlinecall/article.htm>
- Kitao, K., e S. K. Kitao, "Useful Resources, Lesson Plans, and Teaching Materials for Teachers", 1996. <http://www.linguistics.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/int-teac.htm>
- Layne, P. P., e S. Lepeintre, "Distance Instruction", *Annual review of Applied Linguistics*, 16, 1996, 226-239.
- Peña, R., *La educación en Internet, guía para su aplicación en la enseñanza*, Barcelona, Inforbook's Ediciones, 1997.
- Singhal, M., "The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges", *The Internet TESL Journal*, 3, 1997. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Singhal-Internet.html>
- Sussex, R., e P. White, "Electronic Networking", *Annual review of Applied Linguistics*, 16, 1996, 200-223.
- Trejo Delarbre, R., *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de Internet, la red de redes*, Madrid, Fundesco, 1996.
- VV. AA., *O Labirinto virtual. Sobre as novas tecnoloxías na educación*, Vigo, Xerais, 1998.
- Warschauer, M., "Computer-Mediated Collaborative Learning: Theory and Practice", *The Modern language Journal*, 81, 4, 1997, 470-481.



ESTRATEGIAS PARA A INTRODUCCIÓN DOS CONTIDOS DE EDUCACIÓN PARA A SAÚDE NO CURRÍCULO ESCOLAR

Margarita Pino Juste
Universidade de Vigo

1. XUSTIFICACIÓN DO TEMA

A finais dos anos setenta a OMS e outros organismos empezan a dar novas directrices —Alma-Ata (1978), Carta de Ottawa (1986)— sobre a educación para a saúde, e comezan a cobrar importancia os factores de risco, que na súa maioría teñen relación con ámbitos e situacións sociais; é dicir, pásase dun modelo de saúde pública clásico ó que máis tarde deu en se cha-

mar 'modelo ecolóxico'. A diferenza entre estas dúas concepcións foi estudada por multitude de autores e, así, Salleras (1990) fala de dous períodos: clásico e actual; Vaquero Puerta (1989) de dous tipos de concepto: un antigo e outro moderno; Zabala Erdozaín (1990) de dous modelos: modelos centrados no individuo e modelos ecolóxicos.

Desde o noso punto de vista, as diferencias fundamentais entre ámbolos conceptos estriban no seguinte:

MODELO CLÁSICO	MODELO ACTUAL
Concepto de saúde bioloxicista.	Concepto ecolóxico de saúde: as comunidades desenvolven modos de vida que xeran saúde.
A saúde como responsabilidade individual.	Dinámico: o estado de saúde ten gradacións e tendencias en cada momento.
A finalidade da medicina é curar enfermidades.	Holístico: o corpo humano é un todo que interactúa co medio.
O ser humano é unha máquina e as súas partes poden verse afectadas de forma illada.	Colectivo: a saúde é un ben social, comunitario e participativo.
Os profesionais sanitarios son profesionais do corpo humano.	Multidimensional: benestar físico, social, espiritual, mental, e emocional.
As causas das enfermidades búscanse en tests diagnósticos e terapéuticos: visión reduccionista.	A saúde promócióname e prevéñense as enfermidades.

Vemos que desde un punto de vista actual os factores sociais se converten en factores determinantes, pero, sen embargo, os factores que máis inflúen no estado de saúde das poboacións non son os que reciben os princi-

pais recursos. Os catro factores con maior influencia na saúde da poboación, así como o gasto público neles investido, podémolos ver no cadro seguinte:

	INFLUENCIA NO ESTADO DE SAÚDE	INVESTIMENTOS FACTORES
Biolóxicos ou endóxenos	27 %	7%
Factores ligados ó medio	19 %	1,6 %
Factores ligados ós hábitos de vida	43 %	1,5 %
Factores ligados ó sistema sanitario	11 %	90 %



O adicto a vídeo xogos pode illarse do mundo durante horas en prexuízo da súa saúde mental e da súa comunicación social.

Pódese comprobar que o estilo de vida é o factor que máis inflúe no estado de saúde e na mortalidade da poboación, pero, sen embargo, é o que menor porcentaxe de gasto en saúde recibe.

Ademais, os factores ligados ó estilo de vida e ó medio supoñen un 60 % da influencia sobre o estado de saúde; así e todo, os investimentos destinados a estes conceptos suman un 3 %.

Por outro lado, o sistema sanitario é o factor que menos inflúe na mortalidade da poboación, e con todo supón máis do 90 % do investimento tamén no noso país.

Cabería inferir destes datos que se o estilo de vida é o principal determinante da saúde, a modificación de comportamentos e hábitos mediante unha

axeitada educación para a saúde da poboación será unha das medidas máis rendibles que poidamos tomar.

Segundo a OMS, a educación para a saúde ou educación sanitaria é “calquera combinación de actividades de información e educación que conduza a unha situación na que as persoas desexen estar sas, saiban cómo alcanza-la saúde, poñan os medios dispoñibles individual e colectivamente para mantela e busquen axuda cando a precisen”.

Dos tres ámbitos da educación para a saúde (escolar, laboral e enfermidades crónicas), nós centramos este estudio no primeiro: a escola. Este considérase o ámbito máis eficaz e rendible por varias razóns:

1. a súa universalidade;
2. a facilidade de asimilación pola idade dos seus destinatarios, a súa capacidade receptiva e a asimilación de novos conceptos;
3. a menor existencia de obstáculos no comportamento pois os nenos presentan menor número de hábitos previos;
4. os profesionais docentes son expertos en métodos e técnicas educativas.

2. MARCO LEXISLATIVO

As institucións, conscientes deste feito, veñen lexislando algúns dos

aspectos máis importantes relacionados coa educación para a saúde.

No ámbito galego existe o Plan de Saúde de Galicia (1993-1997), que establece unha estratexia de fomento de vida saudable. Para conseguir este obxectivo deséñanse distintas accións de educación para a saúde, tales como actividades docentes e divulgativas sobre temas de primeiros auxilios, alimentación e nutrición, educación vial, prevención de accidentes, ecoloxía e saúde, etc.

En principio estas directrices e outras como os convenios entre as consellerías de Sanidade e Educación (1992), as subvencións a proxectos de investigación-acción en educación para a saúde (1993) ou a creación do Servicio de Educación para a Saúde (1994), substituído polo Servicio de Saúde Escolar, Laboral e de Ocio (1996), deberían facilita-la incorporación dos contidos de educación para a saúde (EpS) ó currículo escolar.

No que se refire concretamente á saúde escolar, os acontecementos lexislativos máis importantes en Galicia son a Lei de sanidade escolar, do 30 de xuño de 1983 (DOG do 18 de xullo), o Decreto 44/1985 do 14 de febreiro (DOG do 29 de marzo) e o Decreto 199/1994 do 16 de xuño (DOG do 28 de xuño).

A primeira lei pon de relevo a importancia da sanidade escolar e a obrigatoriedade do control sanitario proporcionado á comunidade escolar por medio dos exames de saúde.

O decreto do 14 de febreiro é moi importante, xa que nel se detallan as funcións dos distintos profesionais que interveñen na sanidade escolar: médicos, axudantes técnicos sanitarios e matronas, veterinarios, farmacéuticos, directores escolares, profesores e pais e titores.

O servizo de educación para a saúde desapareceu en virtude do Decreto 63/1996 que crea o Servizo de Saúde Escolar, Laboral e de Ocio, que ten as seguintes funcións:

— A vixilancia epidemiolóxica do impacto dos factores ambientais específicos, entendendo por tales aqueles que interactúan cos factores dependentes de variables individuais, como a idade, o sexo, o nivel socioeconómico, etc.

— A planificación, programación e avaliación das actividades de protección fronte ós factores de risco ambientais específicos.

— A análise e difusión da información sobre factores ambientais específicos.

Á luz deste marco lexislativo, escasamente definido, o mestre ha introduci-los distintos contidos de EpS no currículo escolar.

3. ESTRATEXIAS DE INTERVENCIÓN

En primeiro lugar, sería conveniente sinalar quen son os axentes para a saúde. En sentido amplo, son todas

aquelas persoas pertencentes á comunidade que de maneira formal ou informal promoven conductas positivas de saúde. Aínda que moitas destas persoas non teñan a educación para a saúde como actividade principal, preséntanselles múltiples oportunidades de transmitiren mensaxes de saúde. Sen embargo, como sinala García Cabañas,

La formación de profesionales y su coordinación horizontal sería una tarea a abordar sin pausa, como plataforma posible de intervención preventiva sobre las condiciones de la infancia. Todo ello apoyado por la administración, que tiene autoridad, capacidad, responsabilidad y recursos para organizarlo (1990, páx. 65).

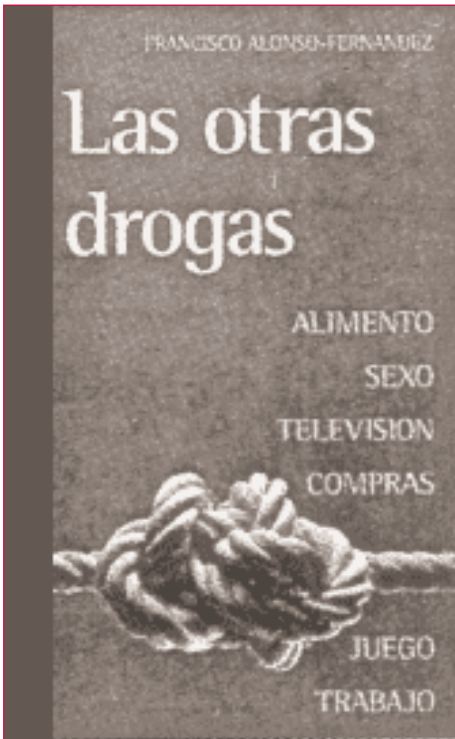
Referíndonos á **formación do profesorado**, o comité mixto de expertos en educación sanitaria da OMS/UNESCO (Informe Técnico, 153) suxería xa en 1959 que os obxectivos principais da formación do mestre para a educación sanitaria deberían se-los seguintes:

— Facerlle aprecia-lo valor, a importancia e o lugar da educación sanitaria no programa xeral de estudos.

— Proporcionarlle os coñecementos necesarios sobre o crecemento e o desenvolvemento do neno, a saúde persoal e colectiva e o programa mailos métodos de educación sanitaria.

— Inculcarlle normas de hixiene persoal que lle axuden a conserva-la súa propia saúde e lle permitan servir de exemplo ós seus alumnos.

— Facer que comprenda e aprecie a importancia dun ambiente san e o que cómpre facer para mantelo.



Neste libro, Alonso Fernández ofrece unha análise das novas adicións.

Sabendo isto, imos estudia-las distintas variables que conforman o “crebacabezas curricular” da educación para a saúde.

No tocante ós **obxectivos**, hai que sinala-la importancia da saúde como valor fundamental para incluír no sistema educativo. Esta idea está xustificada por unha educación para a decisión, para a responsabilidade persoal e

social, e baseada na crenza de que a educación debe axudarlle ó home a ser realmente persoa, a desenvolverse integralmente como di a LOXSE. A saúde forma parte dese desenvolvemento integral e de aí “que se inserte en los valores reconocidos por la comunidad” (Calzada e Heierle, 1995).

Na Conferencia de Ottawa (1986) definíronse cinco liñas esenciais de acción a prol da saúde, que poden aplicarse tanto ó conxunto da sociedade coma a calquera ámbito concreto de intervención: construír políticas saudables, crear medios favorables á saúde, fortalece-la acción comunitaria, desenvolve-las habilidades persoais e reorienta-los servicios sanitarios. A declaración final desta Conferencia explica brevemente o contido destas liñas de traballo.



Cadro 1: Esquema dunha acción global de promoción da saúde. Fonte: Merino Merino, 1995, páx. 57.

Vexamos cómo se deberían reflectir estas premisas no deseño dos obxectivos dunha escola promotora de saúde:

- Un contorno saudable con respecto á seguridade, os comedores, edificios, campos de deporte, servizos de recreo e lecer, etc.

- Promociona-lo sentido da responsabilidade respecto da saúde individual, da familia e da comunidade.

- Alentar unha vida sa e presentar opcións de saúde realistas e atractivas.

- Permitir que os alumnos desenvolvan plenamente o seu potencial físico, psicolóxico e social e que se promova activamente a súa autoestima.

- Establecer claramente ante os profesores e os alumnos o cometido social da escola e a súa potencialidade para promociona-la saúde.

- Desenvolver boas relacións entre profesores e alumnos, e entre os propios alumnos na vida cotiá da escola, e promover vínculos axeitados entre a escola, a familia e a comunidade.

- Utiliza-lo potencial dos profesionais da saúde e doutros recursos da comunidade como asesoramento e soporte na educación para a saúde e na acción para a promoción da saúde.

- Planificar un currículo coherente de educación para a saúde, incluíndo os elementos biolóxicos, eco-

lójicos e sociais relevantes para promociona-la saúde.

- Proporcionar un coñecemento básico sobre a saúde e as destrezas adecuadas para obter e interpreta-la información relacionada con ela e para actuar conforme a ela (OMS, 1995).



A antiga máxima *Mens sana in corpore sano* ten total vixencia hoxe en día.

Para levar a cabo estas directrices, no DCB da Comunidade Autónoma Galega, dentro dos obxectivos xerais para a educación primaria, apartado 1, sinalase o seguinte obxectivo relacionado coa EpS: “Coñecer e aprecia-lo propio corpo e contribuír ó seu desenvolvemento, adoptando hábitos de saúde e benestar e valorando as repercusións de determinadas conductas sobre a saúde e a calidade de vida”. (Xunta de Galicia, 1991b, páx. 11).

Verbo dos **contidos** de EpS podemos sinalar, entre outros, os seguintes: hixiene, alimentación, prevención de enfermidades, saúde sexual, saúde

ambiental, saúde mental, drogadiccións, prevención de accidentes, etc. Para seleccionar estes contidos podemos utiliza-los seguintes criterios:

— As necesidades do centro e da comunidade educativa, do grao de desenvolvemento evolutivo do neno, e partir dos seus intereses e necesidades.

— Non deben ser contidos negativos, senón que deben salienta-las vantaxes dun comportamento saudable para a mellora das condicións de vida.

— No caso de que o profesor desexe sinalar algún inconveniente, este debe ser a curto prazo, xa que a longo prazo teñen escasa eficacia.

— Os contidos informativos deben ser sinxelos, prácticos, veraces, actuais e partir dos intereses dos alumnos, sendo os contidos actitudinais, neste caso, os máis importantes, xa que se aprende máis eficazmente se se nos

asignan responsabilidades e se se exercita o aprendido.

Entre os **aspectos metodolóxicos** podemos citar varias características de importancia. En primeiro lugar, cáles poderían se-los principios metodolóxicos que sustentan a introducción da EpS na escola:

— Traballo en equipo do profesorado.

— O contorno como centro da actividade docente.

— Unha aprendizaxe significativa como meta.

— Participación de toda a comunidade educativa¹.

Pero, ¿como enfoca-lo ensino da saúde na escola?, ou o que vén sendo o mesmo, ¿que metodoloxía hai que utilizar para introduci-la EpS na escola? Existen tres alternativas. A continuación sinalámo-las súas vantaxes e inconvenientes:

Como materia específica	
VANTAXES	INCONVENIENTES
—Dá unidade e sistematización. —Existe unha formación específica do profesorado. —A metodoloxía está adaptada ó adestramento en habilidades.	—Contribúe a sobrecarga-lo currículo escolar.
Como ensinanza ocasional ou actividade puntual dentro da programación	
VANTAXES	INCONVENIENTES
—Introdúcese en varios niveis de ensino. —Incorpórase con facilidade ó proceso educativo.	—Depende do criterio do profesor, polo tanto pode quedar esquecido.

1 En Pino (1995, páxs. 11-18) encontramos un pequeno estudio de cada unha destas características.

De forma interdisciplinar	
VANTAXES	INCONVENIENTES
—Trátase en tódalas áreas. —Existe maior coherencia entre o que se transmite e o que se fai. —Favorece unha maior contextualización. —Favorece a organización e aumenta o rendemento.	—Escaseza de traballo en equipo do profesorado. —Escaseza de tempos para a reflexión. —Escaseza de materiais transversalizados.

Debemos precisar que na maioría dos centros se escolleu a última opción².

Para as **actividades**, é necesario sinala-la necesidade de favorecer actividades educativas que movan a persoa a estar sa, xa que todos somos responsables dela e, na escola, é o mestre o encargado de intentar que o alumno se responsabilice da súa saúde. Para favorecer estas ideas existen multitude de estratexias; sinalamos só algunhas por seren menos coñecidas e porque xa foron experimentadas en distintas escolas.

- Estudio de tradicións, receitas caseiras e refráns populares referidos á saúde.

- Análise crítica de material publicitario ou cinematográfico.

- Eliminar do menú e das festas escolares a comida lixo.

- Crear unha cociña escolar e elaborar distintas receitas tradicionais co apoio dos pais.

- Introducir hábitos hixiénicos na aula (lava-las mans despois dos recreos, lava-los dentes despois do bocadillo ou das outras comidas, manter limpo o contorno escolar, non fumar nas distintas dependencias escolares, elaborar menús axeitados, etc.).

- Organizar actividades de formación para toda a comunidade educativa en colaboración co centro médico, a Unidade de Prevención de Drogodependencias, os médicos estomatólogos, a policía local, etc.

- Estructurar vías de colaboración entre as diferentes institucións para lograr unha coherencia entre os distintos plans de acción comunitarios.

- Realizar actividades onde os alumnos se responsabilicen dos seus propios actos (carné de socio do clube "os que sabemos comer ben", creación dun supermercado escolar, creación dunha colección de moda con material de refugallo, realizar un pase de modelos, convocatoria e celebración dun pleno infantil no concello da cidade, elaborar campañas de concienciación

² En relación cos aspectos metodolóxicos poden verse os resultados dun estudio de opinión en M. Pino (1997): "Aspectos metodolóxicos en educación para la salud en el medio rural gallego", *Saudiña*, 4, páxs. 5-7.

local sobre distintos temas de actualidade no contorno, etc.

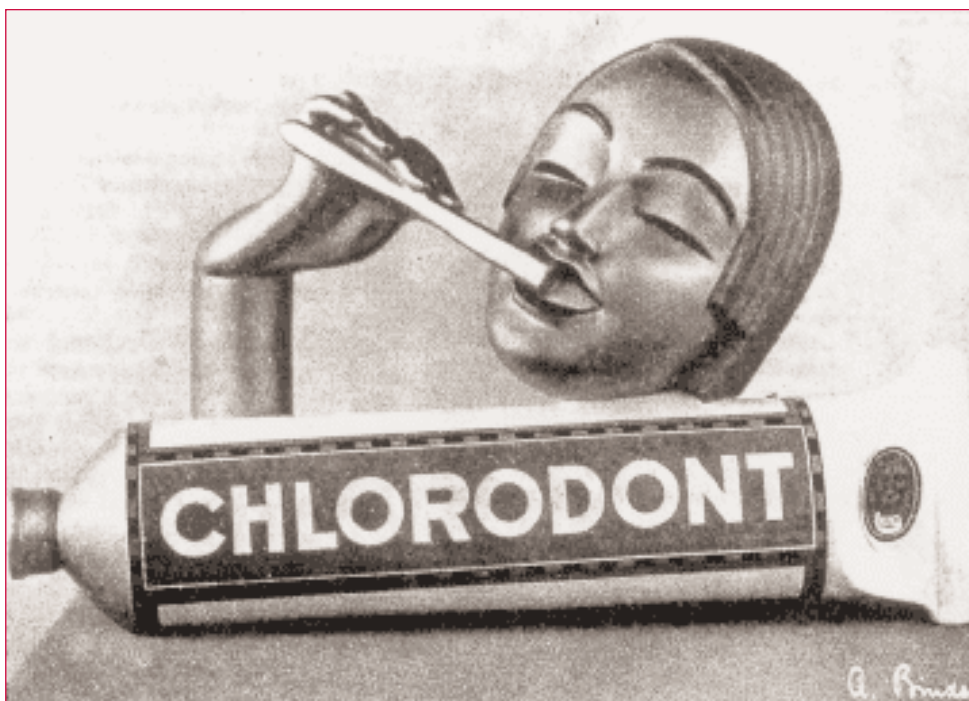
— Coñecer, respectar e coida-lo contorno inmediato (viaxe en barco polo río Miño, colaborar en actividades agrícolas: vendima, colleita do millo, das castañas, etc., itinerario polo centro histórico da cidade, compartir actividades con outros centros educativos portugueses, etc.).

— Recompilación e práctica de xogos populares.

Con respecto ós **materiais curriculares**, a maioría deles poderían ser

facilitados polos organismos oficiais, pero tamén resulta moi importante a creación de recursos polo equipo de profesores do propio centro, tendo en conta o ambiente onde este se localiza e as súas necesidades. Evidentemente, isto require das institucións o recoñecemento de espazos e tempos dispoñibles para tales actividades.

Canto á **avaliación** convén sinala-la escasa tradición avaliadora de programas de saúde no noso contexto, moito máis abundante no ámbito internacional (Nuttall, 1987; Dignan, 1989 e Hawe, 1990, entre outros).



A hixiene dental ten de ser presentada dun xeito atractivo e positivo. Anuncio tridimensional de pasta dentífrica. Anos vinte.

A función da avaliación é, como en todo contexto educativo, un proceso de reflexión sistemática sobre a experiencia que levamos a cabo. Para isto, débese recoller información de todo o proceso para facilitárllela ós implicados nel, coa finalidade de orientalo propio proceso do programa: qué está pasando e por qué, cómo reforzalo e modificalo, situar cada unha das persoas no momento do proceso no cal se atopa e establecer qué parte dos obxectivos se conseguiu, delimitando con claridade qué aspectos quedan pendentes de traballar. Todo isto tenta mellora-los resultados.

Unha educación para a saúde necesita avalia-los seus progresos e as repercusións na vida dos implicados; nese sentido, debe considerarse “a calidade do ensino, o proceso de avaliación de métodos, a avaliación de prácticas de dirección e do desenvolvemento do currículo e os niveis de compromiso da comunidade na vida escolar” (Ziglio, 1995, páx. 10). Para iso sería necesario fomentar programas de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calzada Gómez, M. L., e C. Heierle Valero, “Reflexiones sobre el significado de la educación para la salud”. J. A. Moron Marchena (dir), *Educación para la salud*, Sevilla, Concello de Dos Hermanas, 1995.
- Dignan, M. B., *Measurement and evaluation of health education*, Illinois, Charles Thomas Publisher, 1989.
- García Cabañas, V., “Salud y educación infantil”, *Infancia y sociedad*, 5, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1990.
- Hawe, P., *Evaluating Health Promotion: A Health Workers Guide*, Sydney, MacLennan and Petty, 1990.
- Merino Merino, B., “La promoción de la salud en el sistema sanitario español”, Granada, *I Jornadas de la Red Europea de Escuela Promotoras de Salud*, 1995.
- Nuttall, D. L., e outros, *Studies in self evaluation*, Londres, Falmer Press, 1987.
- OMS, *Carta de Ottawa sobre promoción de la salud*, Xenebra, OMS, 1986.
- OMS, *La red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*, Madrid, Comisión da Unión Europea, 1995.
- OMS/UNESCO, *Informe Técnico*, 153, Xenebra, OMS, 1959.

- Pino Juste, M., "Metodología de los contenidos transversales", *Innovación educativa*, 5, 1995, 11-18.
- "Aspectos metodológicos en educación para la salud en el medio rural gallego", *Saudiña*, 4, 1997, 5-7.
- Salleras, L., *Educación sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones*, Madrid, Díaz de Santos, 1990.
- Vaquero Puerta, J. L., *Salud pública*, Madrid, Pirámide, 1989.
- Xunta de Galicia, *Diseño curricular Base*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1991.
- Zabala Erdozaín, J., *Educación para la salud en los textos de enseñanza primaria. (1940-1985)*, Valencia, Generalitat de Valencia, 1990.
- Ziglio, E., "Aiming at innovation and change through the European Network of Health Promoting Schools", Granada, *Actas I Jornadas de la REEPS*, 1995, páxs. 1-11.





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: *A tea de araña que todo o apaña*
Texto: Xoán Babarro
Ilustracións: Isabel Caruncho
Colección: Tren Azul
Editorial: Edebé-Rodeira
Primeiros lectores

Nunha tea de araña van caendo unha variada mostra de insectos: unha bolboreta, unha cascuda, un tabán, unha xoaniña, un escaravello, un grilo... Ata que, finalmente, quen cae nela é un elefante, que rompe a tea e acaba liberándoos a todos. E, como se di no remate do conto, "A araña arañeira / de pata peluda / ó se ver sen cea... / ¡quedóusenos muda!".

Velaquí unha magnífica mostra dos contos de carácter acumulativo, propios da tradición oral.

Contado en forma versificada, con achados brillantes e cheos de gracia, consegue actualizar plenamente un recurso de tan longa tradición.

As ilustracións de Isabel Caruncho, realistas e cheas de expresividade, son un eficaz complemento que reforza as virtudes do texto.



Este libro está dedicado a Gianni Rodari. É unha dedicatoria significativa, porque o que temos aquí é un bo exemplo das propostas de manipulación dos contos populares que Rodari suxería na súa *Gramática da fantasía*.

A que lemos en primeiro lugar é a versión canónica da *Carrapuchiña Vermella*, dos irmáns Grimm, sen ilustracións. A continuación, atopamos diferentes versións do relato orixinal, onde a Carrapuchiña xa non é Vermella, senón Verde, Amarela, Azul ou Branca. Cada versión está acompañada por ilustracións onde predomina a cor que

Título: *Carrapuchiña Vermella, Verde, Amarela, Azul e Branca*
Texto: Bruno Munari e Enrica Agostinelli
Traducción: Silvia Gaspar
Ilustracións: dos autores
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 6 anos en diante

corresponda. Esa cor é a que condiciona tamén en gran medida cada versión, dende o espacio físico (a azul pasa no mar, a branca nunha paisaxe cuberta pola neve, a amarela na cidade...) ata os elementos do contos (os obxectos que a Carrapuchiña leva na cesta, por exemplo, son unha divertida mostra disto).

Trátase dun libro que non deixará indiferente a ningún. Non só polo xogo de variacións ó redor do conto orixinal, senón sobre todo pola orixinal proposta gráfica plasmada nas ilustracións.



Título: *Manual para unha pequena meiga*
Texto: Gloria Sánchez García
Ilustracións: Maife Quesada
Colección: Tucán
Editorial: Edebé-Rodeira
 De 6 anos en diante

Un día, a narradora deste relato recibe un paquete. Dentro del vén un libro titulado *Bruxedos e Fétizos*, que lle manda unha tal Ana Manana, coa encarga de que lle faga chegar a tódalas nenas. O que lemos de seguido son algúns dos capítulos do libro en cuestión, que resulta ser unha especie de manual para unha pequena meiga. Un manual moi práctico, onde se dan unha serie de instrucións para conseguilo que se desexe (os capítulos dedicados ó que se debe facer para conseguir un can, unha especie de cerimonia do absurdo, merecen

figurar á altura dos grandes inventos do TBO). Os títulos dos capítulos serven para darnos unha idea do ton do libro: "Como expulsa-lo coco peludo que vive debaixo da túa cama", "Meigallo de sapo para amolar a alguén", "Como conseguir que o bobo de Rubén repare en ti e deixe de xogar ó fútbol", etc.

En resumo: un libro moi divertido, escrito con ironía e moito humor. As ilustracións a toda cor de Maife Quesada reforzan o humor absurdo tan presente no texto.



Este libro é o primeiro volume dun ambicioso proxecto (prevese que sexan vinte libros) emprendido polo equipo dos tres escritores de Lugo que asinan o traballo. Trátase de facer cos contos tradicionais galegos o mesmo labor que, hai máis de cen anos, abordaron os irmáns Grimm en Alemaña ou Afanasiev en Rusia (ou, xa máis achegado a nós, Italo Calvino en Italia): facer traballo de campo, revisa-lo que xa está feito e publicado e, con todo o material, elabora-las versións literarias dos contos de tradición oral do noso país.

Título: *Contos maravillosos, I*
Texto: X. Miranda, A. Reigosa
 e X. R. Cuba
Ilustracións: Teresa Novoa
Colección: Cabalo buligán
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 9 anos en diante

Neste primeiro libro recóllense tres contos maravillosos: *O paxaro que fala, a árbore que canta e a auga dourada, Manta en Roma e A gaita que facía a todos bailar*. Os resultados son magníficos e están á altura dos obxectivos do proxecto.

Os relatos acompañanse cunhas ilustracións de Teresa Novoa, que soubo reflectir moi ben a atmosfera (máxica unhas veces, humorística outras) de cada un dos contos.



A unha clase de sexto de primaria, co comezo do curso, chega unha nova alumna. Chámase Estrela e ten unha deficiencia mental. Malia o seu atraso intelectual, como é boa, espontánea e aberta, acaba gañando o cariño de tódolos nenos e nenas da aula, que mesmo a protexen das pequenas maldades dos rapaces doutras clases.

Un día Estrela desaparece, logo de deixar escrita unha carta dirixida ós presuntos secuestradores de seu pai. Despois dunha intensa busca, a

Título: *As de mosca para Anxo*
Texto: Fina Casallerrey
Ilustracións: Manuel Uhía
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 10 anos en diante

mobilización para atopar-la nena acaba dando os seus froitos.

Nesta sinxela historia, narrada en primeira persoa, nun longo *flash-back*, por un dos compañeiros de Estrela, atopamos reflectidos os pequenos sucesos da vida cotiá na escola. E tamén atopamos, coma noutros libros da autora, a linguaxe tenra e inxenua que sae de olla-la realidade con ollos de neno.



Tódolos 25 de xullo, se o ano é Xacobeo, a taberna do Suso aparece nun claro do bosque. Ademais do taberneiro, están sempre nela a súa muller e mais un neto parvo. Os tres son ánimas en pena, condenadas a este periódico retorno porque, hai xa moitos anos, deron mal trato a uns pobres que ían en peregrinación. E a esa taberna acoden tamén, en tal día, outras ánimas en pena, todas elas castigadas por algún pecado que cometeron (a envexa, a vinganza, etc.).

E a esa taberna vai parar, porque se perde no monte, o narrador da historia, un mestre ó que lle

Título: *A pousada do sétimo día*
Texto: Juan Fariás
Traducción: Xavier Senín
Ilustracións: Xosé Cobas
Colección: Punto de Encontro
Editorial: Everest Galicia
 De 11 anos en diante

gusta filosofar e das camiñadas polo campo. El será a testemuña que nos traslade ós lectores o que lle aconteceu na pousada e as historias que alí escolitou.

Juan Fariás, unha vez máis, ofrécenos un libro que é un agasallo para o lector. O texto é só a parte visible do iceberg, pero hai moita historia por debaixo do que lemos, con múltiples referencias a outras narracións. A tradución de Xavier Senín é extraordinaria. E magníficas son tamén as ilustracións, a lapis, de Xosé Cobas.



Alfonso Afonso é o raposo que protagoniza o libro. Vive nas terras da Golpilleira, preto de Mondoñedo, e decide contarlle ós outros raposos tódalas súas experiencias. Deste xeito, vai relatándono-la súa vida ó longo do libro, nun rosario de fábulas cargadas de humor e sabedoría.

Antonio Reigosa, en cada un dos dezaseis capítulos, segue o recurso de recrea-los contos populares onde o raposo ten protagonismo, ben sexa en interacción co home, ben con diferentes animais (o sapo, o lobo, o galo, o grilo...), sabiamente

Título: *Memorias dun raposo*
Texto: Antonio Reigosa
Ilustracións: Manuel Uhía
Colección: Merlín
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 11 anos en diante

mente enfiados uns cos outros, de maneira que o que en principio poderían se-las pezas desordenadas dun crebacabezas acaban por converterse nun debuxo fiel dun xeito de entende-la vida e a relación coas persoas.

Este libro acadou o premio Merlín do ano 1998. Escrito cunha lingua rica e chea de vida, é unha mostra das moitas posibilidades que ofrece a tradición oral, se se sabe actualizar. As expresivas ilustracións de Manuel Uhía son un complemento eficaz para o texto.



Título: *Valdemuller*
Texto: Xosé A. Neira Cruz
Colección: O Barco de Vapor
Editorial: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

Na casa de Mina hai unha festa o día que a rapaza fai quince anos, porque consideran que esa data é unha especie de “rito de paso”. Entre os agasallos que recibe, hai un colgante en forma de estrela que non se sabe quen o envía. Por medio de Olga, unha tía súa, Mina descobre que o colgante llo manda unha irmá da súa avoa, chamada Estrela, unha muller estraña que se afastou de todo e marchou a vivir na soidade das montañas.

Olga cóntalle tamén outras cousas e descóbrelle moitos segredos familiares. Cando Mina

entende que ela tamén é unha “filla da lúa”, herdeira dunha tradición que vén de moi atrás, decide marchar na procura de Estrela, que vive nun lugar das terras do Courel chamado Valdemuller.

Velaquí unha novela de carácter iniciático, ategada de contidos simbólicos, onde se nos din moitas máis cousas das que lemos nas súas páxinas. Unha novela emotiva e poética, con pingas de humor e tamén de violencia, que mereceu o premio O Barco de Vapor na convocatoria de 1997.

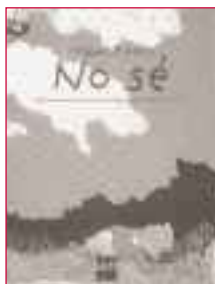


Título: *O prognóstico da Lúa*
Texto: Marga do Val
Editorial: Alfaguara-Obradoiro
 De 14 anos en diante

Xandro, o mozo protagonista desta novela, recibe a noticia da morte de Tevo, amigo seu dende a infancia, que faleceu a causa da súa dependencia da droga. Esta noticia fai que Xandro comece a lembrar tódolos anos pasados, cando el tamén estaba enganchado na drogadicción. Deste xeito, vai repasando a época en que os dous comezaron a introducirse, as biografías doutros mozos e mozas que, coma eles, estaban metidos no mundo da droga, a dor das familias e tódalas pequenas miserias que leva aparelladas un xeito de vida así. Finalmente,

Xandro lembra tamén o seu proceso de desencanche da droga, grazas sobre todo á amizade Xulia, a rapaza coa que agora vive.

Trátase dunha narración dura, baseada en feitos reais, que non foxe das situacións amargas, malia o lirismo soterrado que a percorre. Narrada en primeira persoa, a novela acaba configurándose como unha crónica do mundo da droga na bisbarra de Vigo ó longo dos anos oitenta.



Este álbum acadou o Premio Internacional de Ilustración da Fundación Santa María, no ano 1997. En canto o abrimos, é doado adiviñar por qué o acadou, porque nos atopamos diante dun libro nada convencional, que explora camiños novos con gran brillantez, nunha proposta moi distinta das que estamos afeitos a ver.

A partir dunha idea moi sinxela (o abraio dun neno ante o mundo que descobre día a día) a autora crea unha narración onde a protagonista é a ilustración e onde o texto, moi breve, xoga un papel

Título: *No sé*
Texto e ilustracións: Mabel Piérola
Colección: Los Piratas
Editorial: Ediciones SM
 Primeiros lectores

orientador que nos axuda a entender mellor o sentido das imaxes.

Unhas imaxes cheas de expresividade, que xogan deliberadamente coas características dos debuxos infantís, habilmente integradas nunhas composicións complexas e moi traballadas. Dende un punto de vista técnico (están feitas sobre un soporte gris, empregando técnicas mixtas: lapis, pluma, témperas), o resultado é brillante e impecable.



Título: *¿Hay alguien ahí?*
Texto: Jostein Gaarder
Traducción: Kirsti Baggethun e Asunción Lorenzo
Ilustracións: Gabriella Giandelli
Colección: Las tres edades
Editorial: Ediciones Siruela
 De 9 anos en diante

A historia que se nos conta neste libro desenvólvese ó longo dunha noite. Joakim é un neno de oito anos que queda só na casa, porque súa nai vai dar a luz e seu pai marcha canda ela para o hospital. Mentres agarda a chegada do novo irmán, ve pasar unha estrela fugaz e, case de seguido, escoita ruidos no xardín. Ó asomarse, ve un neno colgado dunha das árbores. Cando Joakim o axuda a baixar, e fala con el, descobre que ese neno é Mika, un rapaz extraterrestre que caeu da súa nave espacial.

Todo o resto do libro está ocupado pola longa conversa entre Joakim e Mika. Unha conversa que ten como eixe central a existencia da vida e

as súas distintas manifestacións. Despois de falar e falar, completamente esgotados, os dous nenos bótanse a durmir. Cando Joakim esperta, descobre que Mika xa non está e recibe a noticia de que ten un novo irmán.

Coma noutros libros seus (lembramos *O mundo de Sofía*, o máis coñecido), o noruegués Jostein Gaarder artella unha historia de ficción para poder falar dun tema que lle interesa, como é, neste caso, a vida na terra e a súa evolución. Aínda que nalgúñas páxinas poida asoma-lo didactismo, o certo é que se trata dun bo libro, de lectura doada e agradable.



Maidier é unha rapaza, filla única, que vive cos seus pais e coa avoa materna. Ten unha gata, Ofelia, pola que sente un grande afecto. A historia comeza cando Maidier ve enturbada a harmonía familiar: a súa nai decide facer teatro, o seu pai opónse, e o conflito acaba nunha separación temporal.

Coa chegada do verán, ante a imposibilidade de seguila atendendo, deciden que a gata vaia para o casarío duns parentes. Aló a deixan, con gran desgusto de Maidier. Cando, semanas despois, reciben a noticia de que a gata fuxiu do casarío, a rapaza decide ir buscala. Pérdese no monte e acaba enfermado. Felizmente, os problemas irán atopando o seu amaño.



É tarefa case imposible tentar resumi-lo argumento deste libro; pero tampouco importa, porque o argumento é só un pretexto para o xogo verbal que atopamos nel.

O personaxe protagonista do libro recibe unha carta onde o avisan de que acaba de ser nomeado Inspector de Mentiras. Cos poucos datos que vai adiviñando, terá que busca-la oficina da que vai depender, meterse nunha enmarañada e delirante burocracia e conseguir saber, finalmente, cal é a súa función como Inspector.

Pero, como xa dixeran, o argumento é só un pretexto, porque o relevante desta novela é a lin-

Título: *Cuando los gatos se sienten tan solos*
Texto: Mariasun Landa
Ilustracións: Asun Balzola
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Ediciones Anaya
 De 12 anos en diante

Como se ve, estamos ante unha novela realista, onde se abordan os conflitos da vida cotiá (a difícil relación cos pais, os conflitos de parella, a soidade, as dúbidas e inseguridades da adolescencia...). Narrada en breves capítulos, cunha tenrura contida que nunca cae no sentimentalismo fácil, é unha excelente mostra do bo facer da actual literatura en éuscaro (a tradución ó castelán está feita pola propia autora).

As ilustracións de Asun Balzola, tan suxestivas, merecerían ocupar un espazo maior do que teñen nesta edición.

Título: *El Inspector de Mentiras*
Texto: Fernando Pulín
Colección: El Navegante
Editorial: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

guaxe. O protagonista, na súa procura, irá batendo con numerosos personaxes, a cal máis estrafalario, cos que manterá inacabables diálogos, porque tódolos que entran e saen non fan máis que falar e falar. Son sempre diálogos que lembran os do teatro do absurdo (de feito, a novela semella un cruce entre Kafka e Jardiel Poncela), con xogos de palabras e frases de dobre sentido, onde é doado atopar unha crítica de moitos comportamentos actuais e dos absurdos da burocracia.

Trátase, en resumo, dunha novela humorística que esixe a complicidade do lector.



Marta, a filla dun deputado, viaxa cos seus pais ós territorios do Sahara onde vive a xente do Frente Polisario. A rapaza ten 13 anos e está a desgusto, soportando a visión da vida chea de privacións dos campamentos de refuxiados.

Nun dos lugares que visitan, bate con Nadira, unha rapaza saharauí da súa idade. Cando Nadira lle dá un bico, prodúcese un transvasamento de vidas entre as dúas, de maneira que Marta queda no Sahara, encerrada no corpo da moza saharauí, e esta volve a Madrid, vivindo no corpo de Marta.



Os *ojáncanos* pertencen á tradición popular das terras de Cantabria. Son uns seres míticos, unha especie de xigantescos ogros que teñen un só ollo e que viven nos bosques montañosos. Agora, como se nos di no prólogo, “a deforestación dos montes cántabros, o irrefreable avance do progreso, a luz eléctrica e a práctica desaparición das conversas familiares levaron este ser mitolóxico ó perigo do exterminio”.

O libro consta de dúas partes. Na primeira, fáisenos un achegamento ós *ojáncanos*, contándonos os seus atributos, características, costumes...

Título: *El beso del Sáhara*
Texto: Gonzalo Moure
Colección: Alfaguara Juvenil
Editorial: Alfaguara
 De 13 anos en diante

A Marta, que pretende facerlles ver ós saharauís a súa realidade, tómana por tola. Para Nadira, que cala e se adapta á realidade de Madrid, comeza unha nova vida. Pero todo cambiará coa aparición de Rachid, que se namora de Marta/Nadira e que acaba por viaxar a Madrid para busca-la solución do misterio.

Velaquí unha novela magnífica, que xoga de xeito admirable coa irrupción do fantástico dentro da realidade, conseguindo unha narración que nos engaiola. A vida e a cultura saharauís, moi ben recollidas, é outro dos atractivos deste libro.

Título: *Ojáncanos*
Texto: Jesús Herrán Ceballos
Ilustracións: Varios
Editorial: Ediciones Anaya
 De 13 anos en diante

Na segunda, recóllese unha selección de historias populares que teñen o *ojáncano* como protagonista. Historias ferozes, ou terroríficas, onde atopamos tódolos elementos propios das narracións de tradición oral.

Mención á parte merecen as ilustracións, moi numerosas e a toda cor. Pedíuselles a trinta e tres ilustradores que ofrecesen a súa interpretación gráfica destes seres. Os resultados, dentro da súa variedade, son espectaculares, e constitúen un dos principais engados do libro.



Título: José Hierro para niños
Edición: Yolanda Soler Onís
Ilustracións: Jesús Aroca
Colección: Alba y Mayo
Editorial: Ediciones de la Torre
 De 13 anos en diante

É case superfluo presentar a José Hierro, un dos grandes poetas vivos que hoxe ten a literatura en castelán. Dende o seu primeiro libro (*Tierra sin nosotros*, 1947), publicado a pouco de saír do cárcere, ata o último e impresionante *Cuaderno de Nueva York* (1998), a súa extensa obra acadou xa os maiores premios e recoñecementos.

Aparece agora, dentro da colección Alba y Mayo, empeñada en achegarles ós lectores mozos a obra dalgúns dos grandes poetas actuais, esta coitada antoloxía da obra de José Hierro. Trátase dunha selección onde a responsable, Yolanda Soler, escolleu aqueles textos –moitos deles cunha gran

carga narrativa– que podían ser máis accesibles para a mocidade, centrándose sobre todo nos dous libros que Hierro publicou nos anos noventa: *Agenda* e o xa citado *Cuaderno de Nueva York*. As distintas composicións aparecen acompañadas por debuxos a lapis de Jesús Aroca, moi conseguidos. O resultado global é magnífico, e cumpre de xeito eficazísimo o obxectivo pretendido.

O libro complétase cunha concisa introducción onde se fai un percorrido pola vida e a obra do poeta, ilustrado con abundantes fotografías.



Recensiones



- Título:** *Diccionario de términos literarios. a - d.*
- Autores:** AA.VV., Equipo Glifo
- Editorial:** Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1998.
- Núm. pp.:** 585
- Tamaño:** 23 x 16,5

Tras salientables achegas que, co paso dos anos, se van realizando no ámbito dos estudos lingüísticos e literarios galegos mercé ó labor científico desenvolto no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades —véxanse, por exemplo, as exhumacións de revistas en coidadas reproducións facsimilares como *Aturuxo*, *Alba*, *Posío*, *Resol* ou *Cristal*; os anuais *Informes de Literatura* de extraordinaria utilidade; os canónicos volumes da *Lírica profana galego-portuguesa* ou aquelas edicións destinadas a recuperala narrativa de autores galegos do XIX, por só citar algúns casos— súmase arestora unha primeira entrega do *Diccionario de términos literarios*, que abrangue voces organizadas alfabeticamente do *a* ó *d*.

O presente diccionario, ideado hai xa tempo polo profesor Anxo Tarrío Varela co obxectivo de articular unha publicación na que se clasificasen e estudiasen os termos literarios, sen perder de vista a especificidade do noso propio discurso literario inserido no panorama crítico e epistemolóxico no que estamos inmersos, constitúe un

innegable paso adiante no que se refire á sistematización do corpus teórico de inescusable coñecemento para afeccionados e estudiosos.

Así pois, ese proxecto inicial e persoal antes aludido reconvértese nunha proposta máis ampla e plural da que se responsabiliza, ó abeiro do devandito Centro Ramón Piñeiro, o denominado equipo Glifo —Grupo Compostelán de Investigacións Semióticas e Literarias— composto, ademais de Anxo Tarrío Varela, por Fernando Cabo Aseguinolaza, Arturo Casas, Darío Villanueva, Blanca-Ana Roig Rechou e Anxo Abuín González, e que contou, nesta ocasión, coa colaboración dunha extensa nómina de bolseiros e redactores como son, no primeiro apartado, Jesús-Antonio Rodríguez Blanco e María Isabel Soto López, e no segundo, fóra dos integrantes do propio Equipo Glifo, Vicenç Beltran Pepió, Esther Corral Díaz, Francisco Fernández Campos, Elvira Fidalgo, Montserrat Iglesias Santos, Pilar Lorenzo Gradín, Fernando Magán Abelleira, José Ignacio Pérez Pascual, Ignacio Rodiño Caramés,

María do Carme Rodríguez Castaño e Jaime Varela Sieiro, alén do sempre necesario asesoramento informático que proporciona, neste caso, Fernando Álvarez.

Dende aqueles termos literarios que teñen a súa orixe na cultura clásica grecolatina e que chegaron ata nós con toda a súa vitalidade, pasando pola terminoloxía empregada no noso corpus medieval galego-portugués, ata as máis recentes achegas teóricas da teoría da literatura que se fai arestora, este diccionario érguese por dereito propio nunha obra pioneira no ámbito da nosa investigación pois vén cubrir unha lagoa referida á sistematización dos termos literarios, sen perde-la perspectiva da nosa posición entre outros sistemas, como xa quedou anunciado, ó exemplifica-las diferentes entradas a través de ocorrencias rastrexadas no corpus literario galego dende a idade media ata as nosas datas.

A elaboración do diccionario, que dialoga razoadamente con experiencias bibliográficas alleas e que persegue un avance naquelas que chegan ás mans dos usuarios en forma de dicionarios ou monografías referidas ós ámbitos da retórica, a crítica ou a semiótica entre outras ciencias, preséntase ós usuarios baixo o signo provisorio e sempre vivificador de ir mellorando esta proposta por medio de posteriores suxestións que reciba esta primeira entrega.

Outro aspecto de interese da presente publicación, como manifestan os

seus responsables, é o de procurar que as voces remitidas, e as relacionadas que constan á conclusión de cada entrada, se organicen baixo o criterio da operatividade para orienta-lo usuario que, daquela, poderá con relativa facilidade manexarse por un tecido terminolóxico razoado ofrecendo información non só sobre ese termo senón e tamén sobre a familia terminolóxica á que pertence.

Velaquí, pois, un apertado feixe de voces, elaboradas coa claridade precisa e coa necesaria economía lingüística característica destas publicacións, mediante as cales asistimos ó desvelamento, cun exhaustivo afán informativo, entre outras, da teoría dos actos da fala, da literatura alexandrina —en modélicos ensaios clarificadores—, pasando pola significación da literatura cortés ou da cantiga de *change*, ata aclararnos en qué consiste a biomecánica como técnica de interpretación teatral ou qué o axe rítmico, o calembur ou a conciliatio.

Unha obra que cabe saudar con satisfacción e coa esperanza da súa continuidade e da que cómpre subliñar, alén da súa utilidade, o esforzo sintezador e o salientable avance que supón no ámbito dos estudos semióticos e literarios feitos desde e para Galicia.

Ramón Nicolás Rodríguez
Instituto Ricardo Mella
Meixoeiro. Vigo



Título: *O fácil que é matar*
Autor: Alfredo Conde
Editorial: Xerais, Vigo, 1998
Núm. pp.: 415
Tamaño: 22 x 14,5

Neste libro de Conde, que secunda a idea dunha triloxía anunciada, estimámo-lo esforzo ciclópeo que un plan semellante supón, e respectamos esa gran fogueira da vontade (máis cá das vaidades) dun autor que decide edificar unha comedia humana que vén dar en *culebrón* (cos seus tres compoñentes hearstianos: sexo, diñeiro e delicto) “a nivel autonómico”, se se permite tan abominable expresión. Tamaña empresa —meritoria xa por terse intentado— ofrece, sen embargo, resultados que non en tódalas ocasións compracen as expectativas do principio. Esa polaridade espacial Galicia-Venezuela dálle de entrada ó relato un marco de suxestións transoceánicas e épica da emigración que estaría ben, pero a medida que van discorrendo incidencias eses ámbitos americanos quédanlle moi anchos á precariedade da materia narrativa. A feble estrutura nodal do relato non precisa tanto cinemascopo. As referencias á vida americana do protagonista puideron resolverse mediante recursos doutra orde, temporais, por exemplo. En vez dese corricar transatlántico de avións, irrelevante desde o punto de vista da noda-

lidade da acción, resultarían máis literarios os xogos analépticos, o aproveitamento do que a aventura venezolana deixou na memoria de Blas Carou. A historia perdería espacio escénico pero gañaría lixeireza mesmo no sentido máis material. Lembro que Joan Fuster di que a calquera novela (incluso sendo boa) lle sobra a metade. A esta tamén.

Entre os personaxes, é Blas Carou o que recibe unha maior densidade interior, sen ser moita; sobre todo porque a un antiheroe que de contado se nos perfila como unha especie de proxeneta sentimental, hai que lle dosificalo fondo filosófico para que non escape o principio de verosimilitude. Mesmo así, dado o tratamento privilegiado —mesmo afectivamente, a xeito de alter ego— que Blas recibe por parte do autor, nunca se lle reprime esa incoercible proclividade á reflexión existencial. Gañara a vida namorandoo mulleres, pero a súa vocación é o apotegma. O resto dos personaxes son despachados en xeral a base de brochazo gordo, non só tecnicamente, senón desde o talante despectivo do narrador. Con frecuencia non pasan de ser desalmados, indixentes desde o punto de

vista moral, pero tamén atrofiados de espírito: as raíces do seu corazón e máis do seu cerebro case sempre están entre as súas pernas. Ningún dos personaxes femininos deste libro pasa da categoría de femia (o mesmo discurso narrativo revela a súa recorrencia léxica). Non hai mulleres nos últimos libros de Conde. Só femias. A ninguén se lle pide que saiba facer mulleres coma Balzac ou coma Morand, pero polo menos hai que conter esa inflación de entidades sen máis dimensión que a xenital, sen máis ansia que “cambiar de seme”, como diría aquel personaxe de Henri Miller. Pero, claro, Henri Miller só hai un. Esta pauperización que dá en reducir todo o feminino a femia, ten as súas consecuencias contaminantes: déixase ir na cómoda e rancia tradición *espermóxina*, cousa que desde a Xénese para acá carece de orixinalidade. Pero o peor é que fai imposible a creación de calquera secuencia erótica. O erotismo é unha das formas do engado narrativo que non ten nada que ver con iso de espaxearse ó longo dunha novela unha dose máis ou menos canónica de fornicios.

Os personaxes masculinos, pola súa banda, sen abandonaren nunca a súa condición priápica sofren con máis facilidade un proceso de desecación engadido. Esas actancias secundarias (Delegado do Goberno, Presidente da Xunta, Alcalde de Santiago, o líder carismático e a nómina que fervella entre eles), sería fácil dicir que se resollen en caricatura. O que pasa é que ás veces nin sequera alcanzan esa digni-

dade: son simples pictogramas. É coma se tivesen unha xénese exclusivamente visceral que os fixese insolubles na materia literaria. Máis ca semblanzas semellan venganzas. E algunhas alusións resultan alleas ás propias necesidades estruturais do relato, de xeito que entran diexeticamente en cuña, como pasa por exemplo co intelectual sherpa (¡que manía de escribir sempre *shepard*, por un raro cruce hollywoodense, digo eu!).

Conde hai tempo que se compra-ce na frase disgregada e proliferante, e este fagocidio verbal afecta particularmente o adxectivo con moita frecuencia en dobre ou triple atribución en incontinentes series sinonímicas. Con todo, a textura mantén case permanentemente un ritmo moi fluído que revela oficio e opción por certos recursos de tonalidade. Mesmo a partir da metade da novela melloran os índices estilísticos: o control do epíteto, a adecuación léxica, e os típicos períodos macrolóxicos alixeiran verborrea, sen que se abandone a preferencia polas referencias abstractas. En xeral non é Conde un autor de tecido metasémico: non se lle dá a imaxe, sempre moi escasa e de esforzado logro. Sen embargo, onde este libro resulta máis indixente é no terreo das referencias intertextuais; particularmente notoria resulta esta carencia en relación cos contidos temáticos, de longa tradición nas series literarias occidentais. Sucédense sen ningún reparo digresións sobre o amor, a felicidade, o orgullo, a política, a melancolía, etc., a cargo dun narrador

que se instala nunha distancia cínica (pero moi próximo á historia), non tan achegado a un Dioxenes coma ó cínico de corte wildeana: aquel que coñece o prezo de todo e o valor de nada. O curioso é que este escorregamento permanente cara á disertación sobre a condición da existencia faise con ausencia case absoluta de convocatoria intertextual. De xeito que semella que é Conde o primeiro que fala en plan frase pregonante sobre a melancolía, por referirnos a unha das temáticas que ó autor lle levanta máis querencia. Non hai libros neste libro. Peregrinan case como palabras defuntas, sen máis carrexo cá simple nominación Gide, Kundera e Unamuno. Ten unha certa gracia o feito de que entre o salferido de nómina de lustre ó longo da novela sexa Naomi Campbell a cita de inspiración máis frecuente (páx. 17, 55), fronte á insegura e desamparada alusión a Freud, por exemplo, a propósito da teoría dos actos frustrados, na que se quere facer entra-lo episodio da perda dun calcetín por parte do protagonista na ocasión dun dos seus *cabaleos* seminais. Nótase que Freud non é lectura de lupanar.

Ó déficit de tecido grámmico lectural hai que engadir tamén o escritural (Kristeva). Un autor afeccionado á digresión en prosa debe asegurarse de que sabe callala nunha serie grámmica debidamente salferida no discurso. Falla o fraseo. Noutras ocasións Conde auxiliábase dalgúns préstamos neste sentido, como aquel tan recorrente “o home é un milagre químico que soña “ (M. Vicent) que narcotiza o noso autor

alá á altura de *Música sacra*, pasando por *Los otros días* e chegando a *Sempre me matan*. Celebramos non ter atopado esta perla neste libro.

Entre os asuntos ós que tematicamente se lles fai máis sitio na novela está a política autonómica, pero así como os personaxes que por ela ferve-lan dificilmente adquieren máis dignidade técnica cá do pictograma, o mundo do poder autonómico tampouco pasa dunha representación cortesá e bufonesca. No mellor dos casos, nesa propinquidade que o narrador amosa cara ó delirio intelectual, nalgunha ocasión atrévese a sentenciar sobre a natureza dos políticos, nos que unha recoñecida capacidade de xestión pode resultar compatible coa condición de malas persoas. É a teoría de Ortega no seu coñecido ensaio *Mirabeau*, onde se reflexiona sobre a inconveniencia de pedirlle a un gran político grandes virtudes e integridade moral. O que temos que esperar dun político é que faga historia aínda que ó mesmo tempo faga das súas. Son moitos os autores nos que se atopan reminiscencias orteguianas. Mesmo naqueles que non leron a Ortega. Mesmo naqueles —e isto é o que resulta máis cómico— que sen leren a Ortega se declaran antiorteguianos, que habelos hainos.

Este gusto por personaxes de alto cuño institucional (o Presidente da Xunta, o Delegado do Goberno...) é de dubidosa funcionalidade narrativa. A novela distráese con estes figuróns metidos nunha trama de *vodevil* (*more galaico*, iso sí), mentres se perde —ou se

foxe— da oportunidade de novela-lo ambiente e as circunstancias ó que deu lugar unha das andrómenas máis sonadas da nosa historia autonómica: o Goberno Tripartito. Se se quixera tratar literariamente aquel tempo e aqueles feitos habería que recoller personaxes de nivel inferior, que son os que presentan máis materia literaria. Para un novelista sempre é máis novelable o chófer dun conselleiro có propio conselleiro (aínda recoñecendo que hai conselleiros cunha biografía moi apetecible en termos narratolóxicos). Pero aínda por riba, esta predilección por personaxes que se homologan na realidade con altas responsabilidades políticas, pon en risco de innecesaria ridiculización —por un mecanismo de transferencia metonímica— as altas instancias estatutarias. É coma se este tratamento denigratorio de personaxes dos cumios institucionais fose motivado pola previa existencia —subconsciente, polo menos— dunha especie de disemia institucional (paralela á diglosia lingüística) que practica a depreciación das estruturas do poder autonómico en contraste co recoñecemento subliminal doutras instancias de superior espectro estatal. Quen sabe.

Levantando o voo sobre as grotescas miserias da erótica do poder autonómico, a novela gusta de sentar discurso sobre a crueldade da condición humana na sociedade. Isto ilústrase coa teoría —recorrente nos últimos libros de Conde e neste mesmo dúas veces aludida— do espírito de galiñeiro (as galiñas eliminan cruelmente aquela que se amosa débil ou ferida), como alegoría da nosa constitución lupina: *homo homini lupus*, ou en galaica adaptación, *homo homini pullus gallinaceus*. Somos unha cultura de cortello: sempre que podemos galeamos e polo medio andamos a piteirazos. Habíalle gustar a don Vicente Risco esta interpretación antropológica da nosa condición, que xa a Galicia prerromana adoraba a Cosus e outras belixerantes divindades. Despois fixémoslle sitio a Príapo. Niso o libro de Conde é inopinadamente ambicioso: un tratado das nosas teogonías.

Xosé Manuel G. Trigo
Instituto de Ames
Bertamiráns. A Coruña





Título: *A poesía de Codeseira*
Autor: José Crecente Vega
Editorial: El Progreso Artes Gráficas,
 Lugo, 1997
Núm. pp.: 235
Tamaño: 21 x 14

Xosé Crecente Vega naceu en Santa María de Outeiro (concello de Castro de Rei) onde, ó dicir de Manuel María, “O miño neno abre os ollos cara a señardá da Terra Cha”. Alí transcorre a súa infancia. Con 14 anos ingresa como alumno externo no Seminario de Mondoñedo onde remata con brillantez a carreira eclesiástica. Ordénase crego en 1919. Tras un curto período de acción pastoral pola comarca de Ferrol —coadxutor de Xubia e párroco de Narón— remata o bacharelato no instituto de Ferrol e logo cursa linguas clásicas en Santiago e Salamanca. No ano 1933 publica a súa única obra coñecida, *Codeseira*. Oposita á cátedra de Latín de instituto en Madrid, pero sorpréndeo a contenda en plena oposición. Durante a contenda debeu de exercer como profesor nalgún centro oficial republicano, se cadra en Ciudad Real —como afirma Montero Santalla¹— pois alí aparece datado un soneto do ano 1938. Trala guerra exerce como profesor no instituto Ramiro de Maeztu de Madrid. No

ano 1941 é destinado como catedrático de Latín a Antequera e en 1942 pide o traslado a Segovia onde ademais é nomeado director do Instituto. Alí pasará os últimos cinco anos que lle quedan de vida. A fame, a tuberculose que padeceu durante a guerra e mesmo a soidade froito da separación dos seus deixan nel fondas secuelas, como reflicte un significativo autorretrato: “Son aquel eu que sigue o meu camiño / / mirando arriba, ollando ôs horizontes / e debullando nun cantar baixiño / / tristezas de oxe i alegrías de ontes / / Son aquel eu, paxaro que no pico, / / leva o piar da soedá doente / en ás voando dunha arela infinda”². Finará en marzo de 1948 cando aínda non contaba 52 anos.

Co gallo do quincuaxésimo cabodano do seu pasamento, o Seminario de Mondoñedo celebrou varios actos para honra-la memoria de quen fora distinguido alumno seu. A revista *Amencer* que alí se edita e que dirixe o

1 J. M. Montero Santalla, “Sacerdotes da diocese de Mondonhede que foram escritores em lingua portuguesa”, *Estudios Mindonienses*, 2, 1986, pág. 489.

2 J. Crecente Vega, *A poesía de Codeseira* (edición crítica e estudio), Ricardo Polín e Luz María Durán, Lugo, 1997, pág. 29.

seu actual rector, don Félix Villares Mouteira, dedicoulle ó longo de 1998 varios artigos de estudiosos e especialistas da obra de Crecente. Tamén reproduciu e adiantou algúns fragmentos da parte inédita da obra que só uns poucos teñen o privilexio de coñecer e da que é depositario actualmente o Seminario. Polo que se di no número 148 da citada revista, hai uns 112 poemas en galego e uns cincuenta en castelán sen publicar, o que nos permite facérmonos unha idea da extensión da súa obra.

A obra en cuestión, *Codeseira*, saíu á luz por primeira vez no ano 1933, da imprenta do Seminario de Santiago. Levaba como distintivo na cuberta unha ilustración que fixera para a ocasión Manuel Colmeiro. No ano 1965, dezasete despois da morte do autor, apareceu en Lugo a segunda edición, prologada con brevidade pero con entusiasmo polo que fora amigo e vello compañeiro de estudos na etapa mindoniense, o xornalista e director de *El Progreso*, don Xosé Traperó Pardo. No prólogo fai as seguintes afirmacións sobre *Codeseira*: “Traguía nos seus versos un aire limpo de aldea, un repenique de alborada en punteiro de gaita, un son cantareiro de muiño albeiro, un temeroso zoar do vento nas carballeiras”.

Noriega Varela, ó cantarlle á montaña, deixara en Crecente Vega a súa fonda impresión. Non andaba lonxe del tampouco Guerra Junqueiro ó lle cantar ó merlo. Quizais Amado Carballo puxera no poeta da chaira

lucense unhas pingas da inspiración que a el o movera. Mais Crecente tiña a súa fonte interior onde bebe-la poesía. En *Codeseira*, esa fonte gurgullaba en cada poema.

A terceira edición aparece no ano 1997. En marzo de 1998, durante un acto público no que o Seminario lle dedica ó fenecido poeta unha aula de cultura para honra-lo seu nome, ten lugar a presentación desta terceira edición de *Codeseira*, cunha foto do autor na portada. É a primeira edición crítica, feita por Ricardo Polín e Luz. M. Durán. Gañou o XI Premio Literario Ánxel Fole.

A obra de Crecente Vega hai que lela e entendela no contexto da poesía da chaira e mesmo da escola mindoniense. O val de Mondoñedo, separado por montañas da chaira lucense, tivo durante décadas o único centro de ensino superior do norte de Lugo, polo que gran parte dos poetas e escritores da Terra Chá teñen unha referencia formativa común no seu Seminario. Durante o estudio das Humanidades, o latín era a *alma mater*, a materia que requería maior dedicación, xa que era o idioma no que logo se daría a Filosofía e a Teoloxía. Nos dous cursos últimos traducíanse os grandes poetas latinos: Virxilio, Horacio e Ovidio. Esta densa formación humanística vaise reflectir máis tarde no bucolismo presente nos escritores educados nas aulas mindonienses.

As orixes da Escola mindoniense xa se remontan ós remates do século

XVIII coa Escola de cantores do Natal, que escribían vilancicos para cantar na Catedral. A ela pertencen Antonio María Castro Neira (1771-1826), Lois Corral Rodríguez (1784-1830) ós que quizais se poida engadir Xacinto Romualdo López e Chao Ledo. Xa preto dos nosos días atopamos unha tradición poética que segue unha liña de continuidade que vai de Leiras Pulpeiro e segue en Noriega Varela, Iglesia Alvariño e chega a Crecente Vega. Leiras logra transmitirllas a todos o que será unha constante neles: a preocupación polo idioma vivo, polo galego falado polos campesiños.

Crecente Vega é, xunto con Díaz Castro e Iglesia Alvariño, un dos tres piares fundamentais da poesía chairega. A pesar de que a súa vida decorreu por rumbos que ben pouco tiñan que ver co sufrido e desprezado mundo campesiño de entón, sen embargo mantívose fiel á súa orixe e dignificou a súa lingua nun medio hostil.

Codeseira está estruturada en cinco grandes apartados. Tanto o título da obra como a división parece que foron idea do seu amigo Iglesia Alvariño.

O primeiro apartado principia cun verso de Ovidio: "Tenuis mihi campus aratur...". Aquí inclúe 12 poemas. O primeiro é "Codeseira", que lle dá título á obra; é un poema de 16 versos heptasílabos en rima consoante: "Codeseira de codesos / que recendes a bravío; / que té-los braciños tesos / i-os pelos dreitos co frío (...) Xemes tris-

te na Folgueira / no ermo desamparado, / erma e triste codeseira / onde eu alindei meu gado". Canta á codeseira que abunda en terreos baldíos fuxindo do bulicio da cidade para refuxiarse na soidade do ermo.

Segue logo o poema titulado "A miña pucha", que consta de 72 versos heptasílabos distribuídos en nove octavas de rima consoante: "Cavilando coma un tolo, / entre trasgolo e trasgolo / pensaba na cama eu sòlo / como porme en gado meu (...) e Afõrra que aforrarás, / hoxe un can, mañán dous cas, / â conta dos meus xornás / merquei õntes na Barqueira. / Non é moi grande a becerra, / òra que é moito por terra. (...) Os pès esquerquenadiños / /tèn, e os òsos ispidiños / coma as pedras dos camiños, / e o pelo repuluxado / coma os dentes dun restrelo..."

"A miña aguillada" son cinco serventesios de versos dodecasílabos con rima consoante. Describe aquí Crecente o que non só é un utensilio do labrego senón tamén un símbolo: "Quero unha aguillada que seña un tesouro, / que non teña falta dende a punta ó cabo, / /feita dun caxòto de carballo mouro / criado entre silvas nun terreo escravo. (...) E ben enferrada con ferrón de aceiro, / porque unha aguillada que non ten ferrón / ni-é honra do dono, ni-é pau duradeiro, / nin limpa un arado nin fènde un terrón".

"O fortunatos nimium..." De novo bota man das *Xeórxicas* de Virxilio para encabeza-lo poema: "¡Ouh labregos, en extremo afortunados se

coñecesen a súa ventura!”³ Así canta a felicidade e maila tranquilidade do campo.

“O pan noso de cada día” ten catro partes: a) “Mañán tépida de outono”, 18 versos heptasílabos con rima consoante; b) “Xa témo-la anada enteira”, 8 versos en rima consoante; c) “Na eira arrecende a vran”, 6 versos; d) “Con leña seca de toxo”, 27 versos en rima consoante.

“O muiño” é unha composición que lle dedica a Iglesia Alvariño. “O gusto crecentino polos muiños rompendo o silencio da Chaira na beira do Miño atopa a súa máis nidia expresión no soneto ‘Al molino de la Vega’, lembrando desde Segovia a presa do muiño da Veiga en Santa María de Outeiro, a onde o poeta acudía coas vacas sendo neno e hoxe desaparecido”⁴. De “O muiño” extractamos algúns versos antolóxicos: “Debecido, borrachón, / que das vòltas nun pé sólo / coma un tolo / ¡Toleirón! (...) Tès sede de fèra, / fame de can, / larpeiro da auga, / larpeiro de pan. / Cantando o teu larán-larán / larpendo vas canto che dan. / Roula, roula; roula, roula. / Dalle voltas a carroula; / roi o grao louro e duro. / Teu alènto / polvorènto / branco e puro (...) ¡Qué bonita a risa branca / na túa cara de pedra!”.

Este apartado complétase con seis títulos máis que sería moi prolixo describir e que só mencionamos: “O cabalo”, “Foi nas horas caídas”, “O cegui-

ño”, “Anoitecer”, “A carballeira”, “O Ankos”.

Un segundo apartado titulado “Cando as cousas falaban”, veñen a ser catro fábulas pensadas para que os patrucios llelas contén ós nenos nas longas noites do inverno a carón do lume da lareira. Son agora as plantas familiares do campesiño (piñeiro, ame-neiro, fento, violeta e silveira) as que collen vida e se converten en protagonistas.

O terceiro apartado leva por título “Na flor do carreiro”. Consta de 13 poemas de temática variada. Uns seguen a anterior liña das fábulas, outros teñen certo carácter intimista e outros son de tipo popular. É destacable a composición “Señardá”, que nos lembra a obra de Iglesia Alvariño.

O cuarto apartado denomínoa “Pingotas”. É o monótono e constante goteo da auga dos lousados trala chuva, que traslada ás coplas populares. Son 32 cantigas populares, unhas en tercetos e outras en cuadras.

Finalmente, o derradeiro apartado, “Oración”, son 13 versos en rima consoante cheos de sentimento relixioso e popular: “Para o probe que amosa a man / un bocadiño de pan. / Para o que aterce de frío / dunha raiòla o desfío”.

O estudio crítico de Ricardo Polín e Luz Durán acompaña cada un dos poemas da obra crecentina. Nel

3 Crecente Vega, *op. cit.*, pág. 59.

4 Crecente Vega, *op. cit.*, pág. 83.

atopamos un triple texto: un de tipo predominantemente sintáctico onde se analizan o estilo, a métrica e as fontes; outro de tipo semántico, de exame da lingua; e un terceiro, de tipo contextual, que conecta coa historia, a antropoloxía cultural, a literatura...

Os dous autores deste estudio logran mergullarnos nese mundo cam-pesiño que tan fondamente sentiu e tan ben describiu Crecente Vega. A análise

detida do significado das palabras e as oportunas citas textuais doutros poetas e escritores afíns, fannos conectar coa infancia perdida e cun mundo que, se non desapareceu xa, a piques está de facelo levando canda el toda a súa enorme riqueza humana.

Manuel Rivas García
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





- Título:** *Cantigas do mar de Vigo. Edición crítica das cantigas de Meendinho, Johan de Cangas e Martin Codax*
- Autores:** A. F. Fernández Guidanes, I. Magán Abelleira, María Rodiño Caramés, X. X. Rodríguez Castaño, M. C. Ron Fernández, Pacho Vázquez
- Edita:** Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, Santiago de Compostela, 1998
- Núm. pp.:** 381
- Tamaño:** 24 x 16,8

Co gallo do Día das Letras Galegas do ano 1998, o Centro de Investigacións Ramón Piñeiro saca á luz o libro que agora comentamos e que, dalgún xeito, segue a liña que iniciaran os dous volumes de *Lírica profana galego-portuguesa* que o centro xa editou hai algún tempo.

Os trobadores analizados neste libro teñen en común a súa pertenza ó ámbito xeográfico da ría de Vigo, e é esta vinculación co mar o que define en gran medida a súa obra. Paradoxalmente, como é sabido, a produción literaria destes trobadores é moi breve en termos cuantitativos, pero iso non fai máis doado o traballo desenvolvido polo grupo de investigación. Esta común pertenza a un marco xeográfico non condiciona a estrutura do libro, pois segue unha división lóxica determinada polas características literarias de cada un dos poetas, que contan cun capítulo específico.

O traballo comeza polo desenvolvemento —previo á edición crítica das composicións dos trobadores— dunhas cuestións teóricas verbo das mariñas e as romarías, a súa consideración como xénero específico e a relación destas coas denominadas cantigas de santuario. O estudo desta problemática contén un apéndice consistente nun cadro exhaustivo dos motivos presentes nas composicións estudadas nesta introducción teórica. Pero a introducción vai máis alá da discusión sobre un postulado teórico.

Nun segundo apartado do libro, os aspectos teóricos sobre os xéneros das cantigas veñen seguidos duns comentarios relativos á personalidade de cada un dos trobadores —dos que existen referencias moi escasas desde o punto de vista histórico— apoiados cunha importantísima bagaxe bibliográfica posta ó día, o que demostra a exhaustividade da investigación, mesmo se, nalgúns casos, non é posible ofrecer unha solución definitiva para

os problemas suscitados. Os aspectos tratados nesta parte inclúen tamén algúns puntos relativos a temas de interese filolóxico directamente relacionados cos problemas que formulan as composicións. Poderíase considerar que a parte teórica da que xa falamos forma parte, de feito, dunha ampla introducción na que tamén aparecen cuestións referentes a cada un dos poetas e ós problemas dos manuscritos: os cancioneiros, (Biblioteca Nacional de Lisboa (B) e Vaticana (V), fundamentalmente) e a achega, puntual pero decisiva, do pergamiño Vindel na tradición manuscrita, e que afecta particularmente á produción literaria de Martin Codax. Esta ampla e necesaria introducción, sobre todo para o lector que non sexa especialista no tema, remata cunha análise da posición de cada un dos poetas nos cancioneiros. Uns cadros complementarios resumen as diverxencias entre os manuscritos, incluíndo N (sigla pola que se coñece o pergamiño Vindel), e unha listaxe da orde coa que aparecen os diferentes trobadores en B e V, segundo as súas composicións de cantigas de amigo e de escarnio. As cuestións de detalle, como indican os propios autores, teñen un tratamento específico na análise de cada unha das composicións.

O segundo grande apartado do libro, a edición crítica das cantigas dos trobadores, introdúcenos xa no aspecto fundamental do traballo, e, ó mesmo tempo, o máis complexo. Cada un dos textos críticos vén seguido dunha referencia das edicións paleográficas e crí-

ticas existentes, así como dunha minuciosa lista de leccións rexeitadas na edición, notas ós versos e comentarios.

A composición de Meendinho, polo feito de se-la única dese trobador, merece unha estrututra de análise un pouco diferente do resto. Pero as constantes mantéñense en xeral, en tódolos casos: atopamos un estudio dos recursos formais, aspectos métricos e rítmicos, un estudio do refrán e uns comentarios relativos ó paralelismo e o leixaprén, que aparecen na composición e que serven para explicar cuestións teóricas propias da lírica galego-portuguesa que non foron tratadas exhaustivamente na introducción teórica da que xa falamos.

As composicións de Johan de Cangas, obviamente máis numerosas cás de Meendinho, teñen por este motivo unha organización diferente de conxunto na que destacan, ademais do comentario retórico-formal xa mencionado, aspectos literarios relativos á *tradicito* amorosa, ós termos utilizados nas composicións, á súa función na obra literaria deste autor e a relación deste con outros autores contemporáneos.

A análise das pezas de Martin Codax presenta unha estrutura moi semellante. Repítense aquí as cuestións relativas ó paralelismo e o leixaprén xa presentes no estudio de Meendinho. O comentario literario deste autor céntrase sen embargo no papel do mar como elemento esencial no aspecto literario da súa produción, que xustifica, ó final do estudio de Martin Codax, un

apartado sobre as mariñas e as barcarolas.

Como colofón da obra, os investigadores ofrecen un glosario no que consta, ás veces, un breve comentario das palabras, se estas teñen un certo interese como termo empregado na lírica. O glosario tamén contén unha referencia numérica das composicións onde aparecen cada unha das entradas, sistema de localización que, en certa maneira, tamén é empregado no rimario que segue como apéndice a este glosario, no que se indica, ademais, o sistema empregado para a súa estrutura.

O traballo desenvolvido polo equipo responsable desta edición crítica é o resultado dunha longa e salientable investigación que contribúe a un mellor coñecemento da nosa literatura

medieval. Os achados e a contribución persoal neste estudio, coñecido xa fóra das nosas fronteiras, veñen seguidos dunha impresionante bagaxe bibliográfica, numerosa e actual, que aducen os investigadores no apoio científico do seu traballo. Aínda que xorde como consecuencia da celebración do Día das Letras Galegas, o traballo que comentamos aquí demostra a capacidade científica dos nosos investigadores e proba que a calidade da investigación que se fai en Galicia forma parte da vangarda da investigación europea.

Santiago López Martínez-Morás
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *A terra baldía*

Autor: T. S. Eliot

Tradutores: María Fe González Fernández e Armando Requeixo

Editorial: Librería Follas Novas, Santiago de Compostela, 1998

Colección: Libros da Frouma

Núm. pp.: 88

Tamaño: 21 x 14

A valía do texto ante o que nos atopamos e o recoñecemento dos seus tradutores veñen xa avalados polo accésit que o “Certamen de Traducción Poética del Inglés al Gallego 1996”, convocado polo Seminario Permanente de Filoloxía Inglesa e Didáctica do Inglés da Universidade de Estremadura, concedeu á súa tradución do quinto canto de *The Waste Land*, “What the Thunder Said”. Como María Fe González Fernández e Armando Requeixo declaran ó comezo do seu libro, este foi o motivo de que se animaran a completa-la tradución do texto que o poeta estadounidense Thomas Stearns Eliot publicou en 1922. E, a xulgar polo resultado do traballo, as letras galegas non poden menos que aledarse ante tal decisión e mostra-lo seu agradecemento ó dito certame e á Universidade que o promoveu.

A edición bilingüe que Armando Requeixo e María Fe González Fernández presentan dentro da colección Libros da Frouma publicada pola librería Follas Novas, está precedida por unha introducción na que María Fe González Fernández dá boa conta

da vida do poeta e da súa produción lírica.

Así, faise un completo percorrido polas amizades que tanto influirán no seu labor como poeta e crítico, tales como os filósofos Henri Bergson e Bertrand Russell, o poeta Ezra Pound ou o Grupo de Bloomsbury, entre outros. Ademais, trátase polo miúdo a súa actividade académica como estudante e mais como profesor; o seu labor editorial á fronte de revistas como *Criterion*, *Egoist*, ou na editorial Faber & Faber; e as súas decisivas achegas no eido da crítica aludindo non só ás súas contribucións a revistas como *Dial* ou o *Times Literary Supplement*, senón repasando as coleccións de ensaios críticos do autor que foron publicadas.

Na segunda parte da introducción, que leva por título: “De *Prufrock* a *Four Quartets*: na incesante procura da perfección poética”, María Fe González fai un interesante e iluminativo percorrido pola obra poética do autor, tomando como punto de partida as pouco coñecidas composicións da súa xuventude, dando boa conta das dis-

tintas edicións nas que se foron publicando as súas composicións líricas, e prestando atención ós aspectos formais e temáticos que marcan a súa evolución artística. Neste percorrido, como era de esperar, faise especial fincapé na xénese textual do poema *The Waste Land*, obxecto da presente traducción. Así, aínda que brevemente, alúdese ás circunstancias nas que foi escrito, faise un percorrido polo seu proceso xenético explicando as revisións e correccións que o texto inicial sufriu, especialmente baixo as direccións de Ezra Pound, ata a súa publicación. Tamén se mencionan sucintamente as innovadoras características formais e temáticas do texto que o converteron na obra poética máis importante e suxestiva do século XX.

María Fe González Fernández remata esta introducción cun catálogo de primeiras edicións da obra poética, dramática e ensaística de T. S. Eliot e cunha proposta bibliográfica.

En liñas xerais, bótase en falta no presente texto a reflexión dos tradutores sobre o labor desenvolvido. Como lectores, agradeceríamos unha breve explicación do proceso, un detalle das dificultades coas que se atoparon —sen dúbida moitas, dada a dificultade do texto—; é dicir, un comentario que nos fixese partícipes do seu traballo, e servise de axuda a posibles futuros investigadores interesados en empresas semellantes. Neste sentido, debería-se ter indicado explicitamente a edición utilizada para a traducción e os motivos desta. Estes pequenos

matices serían de interese maiormente para o experto, mentres que para o lector común pasan inadvertidos. Pero, como non dubidamos de que este texto ha converterse nunha referencia para profesionais do eido da traducción ó galego, nin de que o libro recibirá unha boa acollida, mencionamos estes aspectos formais para seren tidos en conta en futuras edicións, que sen dúbida as haberá.

Dado o carácter pioneiro na nosa lingua do traballo destes investigadores, non me parece axeitado entrar nunha discusión pormenorizada da súa traducción, discusión, por outra parte, da que a bo seguro sairían moi ben parados, xa que o texto resultante amosa unha enorme calidade e pódese considerar como unha fidedigna e representativa translación do texto orixinal que inclúe a traducción das notas aclaratorias coas que o mesmo poeta acompañou inicialmente o seu poema.

Nembargantes, gustárame deixar testemuño de que traducir un poema como *The Waste Land* supón un traballo que non se limita a unha simple translación, xa que nos atopamos fronte a un texto que presenta numerosas dificultades. *The Waste Land* tenta reflecti-lo estado fragmentado, decadente, deshumanizado e desencantado de Europa trala Primeira Guerra Mundial. É, ó cabo, unha sátira contra a vida moderna na cidade. Esta idea preséntase no texto mediante a xustaposición de fragmentos, o multiperspectivismo e as constantes alusións. O afán acumulativo do texto inclúe o uso

de idiomas como o italiano, o latín, o francés e o sánscrito, ademais do inglés, o que contribúe a proxecta-la idea clásica da confusión e a desorde, unha especie de Babel.

Hai referencias hindús, budistas, gregas, nórdicas, cristiás, etc., xa que as fontes nas que bebe o autor son moi variadas, desde a mitoloxía grega ata a Biblia pasando pola lenda do Grial, Dante, Shakespeare, o simbolismo das cartas do tarot, etc.

Por conseguinte, autor e poema esixen unha bagaxe cultural moi extensa, e o labor do traductor é inxente xa que cómpre somete-la lingua galega ó mesmo proceso de experimentación ó que o poeta someteu o inglés. Trátase necesariamente dunha tarefa de recreación máis que de traducción literal, e este proceso é acadado con éxito polos autores da presente edición. Así, deron mantido e reflectido as intencións do autor ó empregar linguas

estranxeiras, ó tentar reproducir na medida en que lles foi posible as aliteracións e os ritmos especiais do poema e ó respecta-las alusións xeográficas, históricas, relixiosas, mitolóxicas e literarias que nel se mesturan. É dicir, Armando Requeixo e María Fe González souberon achegarse con mestría ó método de composición do autor e reflectilo na súa recreación ó galego de *The Waste Land*. Por todo isto, creo firmemente que neste momento no que nos atopamos nas letras galegas, temos que dar moi sinceramente a benvida a iniciativas como a presente, alentar este tipo de empresas e, neste caso concreto, anima-los autores a que sigan adiante con tarefas como esta que hoxe nos ocupa.

Margarita Estévez Saá
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Extintos básicos*
Autor: Xosé Manuel G. Trigo
Editorial: Edicións Xerais de Galicia,
 Vigo, 1998
Núm. pp.: 92
Tamaño: 21 x 13

Entre Maupassant e Noriega Varela. Son as dúas referencias que lle propoño ó lector para situar esta delicada man de contos de Xosé Manuel G. Trigo, *Extintos básicos* (Xerais, 1998). Do primeiro ten ese alento de tenrura, emoción e melancolía que caracterizan a obra do francés, un dos grandes mestres do relato breve contemporáneo, reivindicación da crónica cotiá dos sentimentos, moi fundamentalmente a través dese xeito diferente de mira-la realidade que é a esencia da literatura. “A verdadeira potencia do escritor”, di Guy de Maupassant (1850-1893), “o seu talento, o seu xenio reside na interpretación. As cousas vistas a través dos ollos do escritor adquiren unha cor particular, unha forma diferente...”. De Noriega (1869-1947) lembra o minimalismo emocionado que o poeta da montaña amosa diante das pequenas cousas, ese espello luminoso que nos devolve a imaxe da vida reflectida na pucharquiña leve, na pinga de orballo, na laverca ou nos xeranios do balcón.

Os editores presentan estes vinte-seis relatos de Xosé Manuel G. Trigo co cartel publicitario de “manual de botánica sentimental”: manual e guieiro de

pequenas descubertas, segredos da memoria, relampos de lucidez onde o lector atento albiscará, asemade, pegadas de Cunqueiro, de Otero Pedrayo, de Ribeyro, de Monterroso, de Ortega, de Valéry, de Valle Inclán... non sei se todas conscientes, pero presentes, salferidas aquí e acolá de vellas cancións na radio da posguerra (boleros de Machín e algunhas gardenias), saudades do paraíso, e o arrecendo escuro dos mitos da adolescencia, habitados de pantasmas e soños secretos. “¡Rainiero, cornudo. Non es home para esa muller!”, berra o pobre Laureano entre os gardas de seguridade que o levan a rastro logo de rebentar un ficus na inauguración do local da Caixa de Aforros, antigo cine de barrio, testemuña de tantas horas de adoración pola Grace Kelly en Mogambo.

Cada relato responde a unha planta, unha flor, unha criatura vexetal: os xeranios, a salvia, as buganvileas trasatlánticas, os acivros, as mimosas dos primeiriños amores, as rosas da avoa na casa da illa de Samartolomeu, o magnolio carnal, as cereixas de dona Clara, as ameixeiras en flor, a nogueira, os amorotes, os altos pradairos que

deixan contempla-lo mundo dende as súas pólas, “coma os vellos deuses de Epicuro (...) contemplaban a traxicomedía dos humanos”. Cada relato é unha estampa, unha evocación que case sempre inclúe unha lixeira anécdota (a carabuña do froito) e unha reflexión, tal que na técnica clásica do poema, cunha economía de recursos que o lector agradece e no que se reconece o traballo do autor noutros moitos ensaios anteriores, gardados acaso por pudor na intimidade das carpetas, madurecido en demoradas lecturas. Estamos diante do primeiro texto dun escritor que, se non perde o compás e afonda (sen se repetir) no seu estilo, pode ofrecernos moitas alegrías. *Extintos básicos*, malia o efectismo do título, non é un libro nas correntes de moda. É un texto distinto, escrito dende a madurez persoal e dende a autenticidade, con humildade e ó mesmo tempo con ambición (ambición de estilo, de coherencia interior), airexiña fresca que enriquece e confirma a pluralidade e a diversidade actual da nosa literatura.

Se tivesemos que defini-las características máis diferenciadas deste territorio ou espacio poético que o autor nos propón, habelenciosamente construído dende a unidade temática e de estilo que lle dá o propio discurso botánico, eu salientaría catro: a capacidade de observación (esa mirada diferente da que falaba Maupassant), a economía de recursos narrativos (algúns textos a penas chegan a unha páxina), a tenrura (non exenta de saudade) e mailo humor (intelixencia natural que define

as mellores páxinas de calquera literatura). Sobre estes catro pés levanta Xosé Manuel G. Trigo o seu particular mundo literario.

As referencias botánicas (cada conto señora unha planta, unha árbore ou unha flor) son pretextos, referencias poéticas, tal que imaxes ou metáforas que sitúan o lector diante da anécdota, a reflexión (un relampo, unha rápida labarada), a xeito de breves glosas narrativas que subliñan case sempre sentimentos e emocións tan domésticos e aparentemente inmediatos coma universais. A súa manifesta capacidade para observar e debullar nas pequenas cousas (as criaturas vexetais) permítelle presentarnos en cada caso un mundo, unha historia, un escenario singular con personaxes próximos, recoñecibles, que adiviñamos coa súa propia biografía e o seu universo detrás: os Romanos que un día trouxeron de Italia a roseira aquela da avoa; o pobre Laureano, namorado de Grace Kelly na butaca do cine local, arestora convertido en sucursal bancaria; a soidade da muller dos xeranios, que acaba casando co vendedor de enciclopedias; o arrecendo da salvia na carne de Dorita, a amiga de mamá; a pena inconsolable de dona Carmela, non se sabe se pola morte do seu marido ou pola destrución do hibisco cando houbo que sacar pola fiestra da casa o cadaleito do home; a paixón dionisiaca de tío Pedro no arrecendo forte da lagarada; os amores ecolóxicos da taberneira, traicionada polas falas cantareiras

dun operario portugués; as grosellas da misteriosa dependenta da florería...

O territorio xeográfico destas vin-teseis estampas vai dende as Rías Baixas ás rúas de Compostela, dende a terra de Meira, á beira do mar de Vigo, patria do autor, á Praza Roxa de Santiago (o ginkgo biloba) e os espazos da Mahía pola estrada de Noia, case ata a vila de Muros. Territorio persoal, case que autobiográfico, perfectamente descrito e atravesado de luz, axitado por unha chea de estímulos sensoriais que a través de imaxes e adxectivos apelan á vista, as cores, os aromas, o tacto, o sabor da carne, avivecida por veces dun intenso erotismo vexetal... Todo o libro transpira pole, lentura, zume de primavera, útero fértil, tensión interior (intelixentemente adxectivada), sensualidade (dos sentidos, da natureza) coma cando achegamos o rostro ó toro dunha vella árbore e a sentimos respirar. Hai unha sensibilidade case que feminina nestas páxinas que nace da capacidade para enxergar, sobre todo, o segredo das pequenas cousas, a transcendencia do cotián, a significación profunda da vida máis próxima. O efecto final que o autor procura para remata-la maioría dos contos (ou das estampas) non é senón a sacudida que nos axita para mellor detectar esa emoción secreta.

Algúns textos a penas chegan a unha páxina. A adxectivación, que nalgúns momentos pode parecer quizais excesivamente culturalista ("...abicado ó seu perfume aínda talámico da mañá") resulta sen embargo eficaz,

coherente coa atmósfera xeral que se pretende ("...baixo deica aquel río ulcerado e sedento"), e as imaxes debuxan ás veces tal que nun lóstrego de luz a escena desexada ("de contado me vin coma unha ranciña sobre a auga branca e cálida do seu corpo" ou "aqueles ollos azuis en que faiscaba glorioso o albariño"). ¡Que non se che noten os artificios!, gustáballe aconsellar a Eduardo Blanco Amor. O autor dosifica os recursos. Neste libro son ben simples, sensoriais, emocionais, artellados segundo unha técnica claramente definida: presentación, evocación, anécdota e efecto final que cerra o breve círculo ou burbulla, case que á maneira que recomendaba Rafael Dieste, intentando sorprende-lo lector non tanto polo extraordinario das situacións coma pola chispa da intelixencia e o contrapunto do humor. A salvia é o perfume da primeira sexualidade acaso non confesada nin conscientemente recoñecida; a cálida delicadeza das mimosas evoca os primeiros amores (aínda nenos, coma as floriñas tímidas de febreiro); as rosas, o arrecendo da memoria; o ginkgo biloba, chantado no medio do enlousado da praza, é a aceleración urbanita, co seu aquel desaforado e absurdo; o hibisco, a lealdade ata o final da vida; o ficus, o fetichismo dos novos tempos, habitados polo halóxeno e a moqueta; a acacia, a saudade da infancia; a vide, a potencia dionisiaca, elemental, primitiva; o carballo, a forza mineral da terra...

Hai varias maneiras de presentar un libro de relatos. Para o que nos

cómpre ben podemos reducilas a dúas: a miscelánea aleatoria ou a secuenciación orgánica. O primeiro caso, bastante común, contempla cada relato como unha unidade autónoma, independente intelixentemente artellado. É unha proba máis desa madurez nada pretenciosa que arrecende en cada páxina e se concreta nunha prosa medida, xustamente traballada, vizosa de significa-

ción e, sen embargo, de sintaxe sinxela, eficaz, a penas requintada, cultivada no xardín da sensibilidade e acaso na saudade dos vellos paraísos.

Víctor F. Freixanes
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *O estadio do espello*
Autor: María do Cebreiro
Editorial: Xerais, Vigo, 1998
Núm. pp.: 98
Tamaño: 21 x 13

O estadio do espello, primeiro libro de poemas de María do Cebreiro (Santiago, 1976), é moito máis ca unha promesa. Recentemente saído das prensas, corre de man en man entre a ledicia dos lectores.

A autora, licenciada en Filoloxía Hispánica pola Universidade de Santiago de Compostela e profesora de Literaturas Comparadas na do Porto, ofrece un libro de poemas dividido en catro partes ("alquimia e nigromancia", "a idade do azucre", "o libro de maría", "curso de historia antiga"), abertas por uns versos de "intencións" e pechadas cun "adeus".

Nos poemas, escritos todos eles en versículos que apoian os seus ritmos máis nos diversos cómputos e nas pausas ca no habitual uso de procedementos reiterativos, destaca a continua presenza dunha voz lírica en primeira persoa, que monologa —e ás veces dialoga con mudos interlocutores— sobre os diferentes temas dos que xorde a reflexión.

O libro amosa, en xeral, un moi depurado influxo de certos recursos de raíz surrealista, unidos a outros, pro-

prios de correntes diversas de sucesivas xeracións da nova poesía (o culturalismo e a evocación de personaxes célebres, a proximidade de certas anécdotas, as pegadas de textos anteriores), que resultan aquí, na súa mestura, dunha notable orixinalidade. Renúnciase a miúdo ás maiúsculas e á puntuación convencional, e xógase coa disposición tipográfica dos versos para conseguir musicalidade ou efectos visuais, co que se propician os ritmos e se acentúan as énfases.

Unha longa traxectoria de lecturas, un pouso cultísimo, percorre estes versos inundados de ecos intertextuais que van desde a poesía medieval á máis recente, desde a popular —e mesmo da canción moderna ou da zarzuela— á culta, desde o galego ou o castelán a outros idiomas, entre os que ocupa un lugar destacado o latín. A autora manexa con axilidade, ó servizo das propias intencións, breves lembranzas de poemas alleos que incrusta por entre os seus cun finísimo labor de *taracea*. Esta convértese, sen dúbida, polo virtuosismo do seu manexo, nunha das características máis salientables do libro.

Horóscopos, cartas de tarot, alusións a prácticas esotéricas, algunhas delas ironicamente enlazadas con receitas de cociña familiar, intégranse no grupo de composicións de “alquimia e nigromancia” e serven para expresar sentimentos individuais que en ocasións acaban proxectándose a certos problemas de tipo xeral.

Sen embargo, a pesar da división nas partes máis arriba sinaladas, a impresión que deriva da lectura é a de que unha forte unidade entretece uns poemas cos outros. Un dos lazos continuos de interrelación está constituído pola presenza, na maior parte das composicións, e non só no apartado terceiro, subtítulado “o libro de maría (xa non cantan os nenos)”, dunha maría máis ou menos famosa (*de francia, de champaña, de borgoña, de guyard, renault, grever, genta, laurent, wollstonecraft, malibrane, grubbe, moliner...*) e ata de Rilke, por se chamar tamén maría.

Todos estes seres dependen da voz lírica, por veces crítica e amoestadora, e acaban por formar con ela unha cadea, un mundo de ficcionais marías, algunha das cales non sae moi ben parada: “Aprendeuche a mentir en verso libre. Cántas trolas / calculas que me vas encaixar nun só poema en prosa, / méry laurent, mantida [...]” (55); “mary wollstonecraft: non me dás medo / nin me galvanizou o teu retrato [...]” (59).

Curiosa é tamén a abundante galería de nomes relacionados con diversos ámbitos da cultura —artísti-

cos, literarios, lingüísticos, filosóficos, mitolóxicos, científicos...— Por entre os versículos, María do Cebreiro integra, cunha meditada oportunidade que crea situacións e evocacións, incrementando o lirismo, alusións a Isolda, Hermes, Galileo, Hjelmslev, Sócrates, Servet, Dafne, don Denís, Descartes, Lacan, Wittgenstein, Eurídice, Desdémona, Orson Wells, Eliot, Rembrandt... Todos estes nomes supoñen, desde logo, un eixe máis no logro da coherencia.

En conxunto, hai que salientar no ton dos poemas a súa seriedade, a dor, o pesimismo, que acadan a máis alta expresión en dúas arrepiantes composicións elegíacas (31, 33). O amor, na falante lírica ou nalgúns dos personaxes aludidos, agroma tinguido de tristor. Son poucas as veces nas que se dá paso ó intranscendente: “Sacar os lentes ten algo de edípico, non sei, / como roubarlle as órbitas ó concho da meniña / (olladas de atropina, bendita hidropesía) / para verte mellor”. Flúe a linguaxe espida, precisa nos conceptos, pouco propicia ás concesións retóricas, chea de forza, de beleza, severa e dura. Véxase, como exemplo, o tratamento que se fai nun poema, espléndido, dunha serie de tópicos ben coñecidos:

Triufal cursus honorum ou turbia traxectoria persoal
pero xa nunca dante, nin centro do camiño,
porque os que paseamos por aquí
frecuentamos lugares pouco amenos,
rexeitamos o mundo, o tempo foxe
e collemos o día coas nosas mans baleiras.
Somos menos felices que beatos e, desgraciadamente,
bastante menos ureos que mediocres.

Neste universo poético, sen tempos nin a penas espacios, por veces tan escuro, adquiren significados negativos ou simbólicos o sangue, as herbas e outras plantas, os metais, a pólvora, o éter. Na maior parte das ocasións os versos, longos, avanza lentos e solemnes, cargados dun hermetismo que estala en claridades unha vez rematada a lectura.

María do Cebreiro non é, pois, unha promesa. Instáurase xa, desde

este primeiro momento, cunha voz chea de singularidade, na mesma entrana da nosa poesía. Ela lévaa nos miolos, e quédalle unha vida para desenvolve-la máis rica e brillante de tódalas posibles traxectorias.

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *El arte de la ficción. Con ejemplos de textos clásicos y modernos*
Autor: David Lodge
Traductora: Laura Freixas
Editorial: Península, Barcelona, 1998
Núm. pp.: 340
Tamaño: 21 x 13

David Lodge, londiniense e autor do libro que presentamos, foi profesor de lingua e literatura inglesas na universidade de Birmingham ó longo de case trinta anos. Dado o éxito que acadaban as súas novelas, traducidas hoxe a cerca de vinte idiomas, abandonou hai unha década a docencia para poder continuar con exclusividade a súa outra profesión, a de escritor. Entre os últimos dos seus títulos editados en España figuran *Noticias del paraíso* (1991) e *Terapia* (1995).

Da conxunción das súas actividades, a teórica e a práctica, xorde esta nova obra, resultado da reunión, selección e, na maior parte dos casos, ampliación de artigos que foi publicando en periódicos. O seu propósito fundamental é o de chegar a un público maioritario e non só a aquel culturalmente preparado para le-los seus anteriores ensaios sobre similares temas.

Lodge é consciente da necesidade que os lectores teñen de acceder a unha serie de coñecementos que lles permitan gozar máis das súas novelas preferidas. Por iso lles abre esta especie de caixa mágica que é *El arte de la ficción* e

lles amosa e comenta técnicas, trucos e recursos varios cos que trata de axudarlles a apreciar calidades que, por desinformación, a calquera lle poden pasar inadvertidas. Pensa o autor que o seu libro é apropiado para aqueles que prefiren toma-la crítica literaria en pequenas doses e que a súa consulta ha mellora-la comprensión e o pracer que proporcionan as ficcións en prosa, amplía-las perspectivas da lectura e, se cadra, no mellor dos casos, proporcionar-lles ós desexosos de facelo, métodos e ideas para escribir.

O libro, extraordinariamente ameno, non está nin concibido nin organizado como unha teoría sistemática sobre a arte de novelar, senón como un retablo composto por anacos escollidos de obras famosas, todas elas inglesas ou norteamericanas (en autorizadas traducións ó español), o que para moitos será motivo de interese, pois entre os escritores de ámbalas nacionalidades figuran autores de libros por todos coñecidos e, entre eles, algúns dos máis destacados pioneiros da renovación narrativa occidental (Laurence Sterne, Jane Austen, George Eliot, Charlotte Brontë, Thomas Hardy, William M.

Thackeray, Charles Dickens, Rudyard Kipling, Henry James, Joseph Conrad, James Joyce, Virginia Woolf, Scott Fitzgerald, Christopher Isherwood, e un longo etcétera).

A partir deses fragmentos constrúe Lodge os artigos, explicando, despois dun breve resumo da novela en cuestión —dentro da que sitúa o texto para que poida captarse o significado—, a característica elixida como base da ensinanza que pretende divulgar.

Sinala o autor que, aínda que o seu principal obxectivo sexa ser útil ós profanos en crítica e teoría literaria, utiliza consciente e voluntariamente, explicándoos canto cre preciso, determinados termos técnicos, xa que non é posible acomete-la análise dun texto literario sen unha terminoloxía apropiada, paralela, poñamos por caso, á requirida para o acceso a outros eidos, como poden se-los da química ou os da informática, ou mesmo os dos diferentes deportes.

En efecto, é frecuente atopar quen pensa que de literatura é doado emitir opinións, simplemente porque leu e entendeu a historia desenvolvida nunhas páxinas. Pero na literatura, coma na música, na pintura, na escultura ou no cine, por citar algunhas das artes, non abonda, para penetrar na obra, coa utilización da vista ou do oído. Hai que aplicar tamén parcelas do entendemento previamente preparadas. Todos somos leigos en tanto non coñecemos, polo seu nome e con maior ou menor profundidade, movementos, estilos,

etapas, trazos, individualidades, técnicas e achados diversos, e, sobre todo, en canto, despois de coñecelos, non tratamos de aprecialos e de comprendelo seu significado dentro das obras mesmas. O outro é quedar na periferia.

Precisamente iso tenta evitar Lodge neste *El arte de la ficción* tan claro e tan sinxelo, tan didáctico.

Súcédense un tras outro os exemplos. Apréndense as diversas maneiras de iniciar ou de rematar unha novela, o funcionamento do narrador omnisciente, os medios de provocar suspense, de producir efectos de misterio ou de sorpresa, as dificultades ou a práctica imposibilidade de reprodución da linguaxe coloquial, a decisiva elección do punto de vista, as maneiras de dar nomes ás criaturas literarias e as connotacións que derivan deles, a diferenza entre o fluxo de conciencia (o exemplo aquí é, excepcionalmente, moi pouco acertado) e o monólogo interior, os modos de presentación dos personaxes, as técnicas aplicables ó tratamento do tempo e do espazo, a confluencia das distintas voces dentro da mesma obra narrativa, a función do lector no texto, a dos títulos, os recursos metafictionais, a utilización dos silencios, das elipses, das repeticións...

Non para aí Lodge, aínda que xa sexa moito. Outros artigos están dedicados a comentarios sobre a novela epistolar, a experimental, a non ficcional, a cómica, o realismo máxico, o simbolismo, o surrealismo, a alegoría, a

epifanía, o exótico, o sobrenatural, a ironía...

O libro non ten desperdicio. Feito por un novelista incapaz de subtraerse ós moitos anos dedicados á docencia, goza das virtudes que pode exhibir quen asimilou e gozou o oficio de ensinar. Así mesmo amosa as que, adicionalmente, supón o feito de que sexa un escritor que, desde o cumio do seu éxito, intenta explica-las dificultades de composición ou de expresión que teñen que afrontar os que practican a arte da novela. Arte complexa, porque nela cada un dos recursos vai apoiado

nos demais e contribúe á súa eficacia. Arte complexa, en fin, porque resulta dun conxunto de elementos que conforman un todo imposible de describir como unha mera suma das partes que o compoñen. Para desentraña-la súa complexidade ós profanos e ós afeccionados a tales lecturas é verdadeiramente práctico *El arte de la ficción*.

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Los detectives salvajes*
Autor: Roberto Bolaño
Editorial: Anagrama, Barcelona, 1998
Núm. pp.: 609
Tamaño: 22 x 14

A aposta que fai Roberto Bolaño (Santiago de Chile, 1953) na súa primeira novela galardonada co prestixioso Premio Herralde é, como pouco, arriscada. O autor toma un camiño distinto da típica narración lineal e relativamente curta á que xa estabamos acostumados ultimamente ó falarmos de escritores hispanoamericanos (pensemos en Skármeta, Sepúlveda, Bayly, etc.). Bolaño recobra o espírito transgresor dos escritores do *boom* aínda que a diferencia radica no ton utilizado para escribi-la súa novela: máis ca á tintura grandilocuente e a ambición hipercultural e transcendente dos “vellos” autores, máis que tenta-la novela total (esa pedra filosofal tan desexada), o chileno recorre á ironía e ó humor, e tamén, e este pódese definir como o trazo máis claramente “contemporáneo”, ó suspense.

Daquela, non é doado definir *Los detectives salvajes*: ¿é unha típica obra de literatura sobre literatura? ¿é unha parodia á maneira do *Quixote* sobre as quimeras literarias? ¿é quizais sobre a procura do ideal? ¿un *thriller* de vangarda? ¿unha novela de formación coa súa correspondente viaxe iniciática?

Pois ben, penso que é un pouquiño de todo isto, amais dunha fermosa homenaxe á lingua española.

Bolaño xoga forte: emprega unha perspectiva múltiple para amosa-la historia dos dous antiheroes do libro. Penso que non é casualidade que os nomes deles sexan Arturo e mais Ulises, o primeiro relacionado coa busca do ideal que redima os homes, o segundo coas viaxes e o coñecemento do mundo e dun mesmo. Ámbolos dous van na procura dun grial transmutado nos papeis perdidos da poeta Cesárea Tinajero, a musa dos realistas viscerais (a parodia cruel pero tenra da xuventude vangardista). Percorren a terra erma (o deserto de Sonora) ata que dan con Cesárea, pero como non podía ser doutro xeito, todo remata en desastre: atopan o grial para esnaquizalo nas súas propias mans.

Esa parte da trama, a da fuxida e a busca, encádrase no marco mítico da obra. Ó fracaso evidente ha seguir unha peregrinación polo mundo dos dous personaxes, sempre descritos e matizados por diferentes voces, á maneira dunha crónica lendaria pero

irónica, isto é evidente, porque os heroes da novela distan moito de seren heroes. Esta romaxe polo mundo (Europa, Asia, África, América...) é a auténtica fonte de riqueza da obra. Tamén de misterio, porque en ningún momento sabémo-lo que realmente fan e por qué o fan.

Os relatores, de diversa procedencia, falan incidental ou directamente destes dous homes e tamén do ambiente no que se moven, usando cadanseu rexistro lingüístico. Así, temos desde a fala badoca dunha prostituta americana ata os tecnicismo abraiantes da crítica literaria; desde a cadencia do español da América austral ata a ortodoxia do castelán peninsular. Bolaño, deste xeito, crea unha Babel paradoxal de traficantes, poetas frustrados, editores, profesores, exiliados e xente distinta de tódolos puntos do mundo onde se fala o castelán: unha Babel na que tódolos homes se entenden a través dunha panlingua hispanoamericana que matiza a política, o sexo, a tolemia, o desarraigamento e a morriña, e, sobre todo, a litera-

tura como paixón inmarcescible e indestructible.

A través dos enganos das palabras, a través das perspectivas diverxentes e sempre equívocas, por medio da visión sempre parcial do ser humano, perseguímo-los heroes coa desacougante sensación de perseguirmos pantasma, pegadas na area, pistas falsas.

A escapada a ningures e a xalundes de Arturo e Ulises, traficantes de drogas e poetas visceral-realistas, é a procura do sentido da vida. Tal vez a resposta a este sentido estea na derradeira páxina do libro: se un cadrado en branco é unha fiestra, pode ser que detrás da fiestra haxa unha saba estendida. Pero, se o cadrado está formado por liñas descontinuas, ¿que hai detrás da fiestra? ¿é realmente unha fiestra ou un engano dos nosos sentidos? ¿unha entelequia? Non ten sentido. ¿Ou teno?

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Rosais II
Vigo





- Título:** *Las vidas de los más excelentes arquitectos, pintores y escultores italianos desde Cimabue a nuestros tiempos* (Antología)
- Autor:** Giorgio Vasari (Est., sel. e trad. de María Teresa Méndez e Juan María Montijano)
- Editorial:** Tecnos, Madrid, 1998
- Núm. pp.:** 412
- Tamaño:** 21,5 x 13,5

As *Vidas* de Vasari, como comunmente se coñece, é quizais a principal fonte historiográfica sobre o renacemento italiano e, polo tanto, de moi considerable valor; ata podemos dicir que imprescindible para o estudio da posterior historia da arte en España, xa que de todos é ben coñecida a influencia dos grandes artistas do renacemento italiano nos posteriores movementos artísticos de Occidente.

É certo que a de Vasari non é a primeira obra coas características que nela podemos observar. Tivo, xaora, os seus precursores. Quizais o máis importante entre eles sexa Filippo Villani quen, inspirándose en Plinio, fala dos pintores florentinos comezando por Cimabue e Giotto, dos que destacou a súa marabillosa imitación da natureza; extremo este que os separaba conceptualmente dos anteriores artistas tardomedievais que pintaban segundo fórmulas de catálogo e non pola observación directa da realidade circundante.

Se non é máis importante pola súa obra, si o é pola súa proximidade a Vasari o artista Ghiberti. Os

Comentarios de Lorenzo Ghiberti divídense en tres libros: o primeiro refírese á antigüidade; o segundo dedícao ós mellores pintores florentinos do século XIV e a dous escultores entre os que se inclúe el mesmo. É este segundo libro o que presenta unha visión historiográfica similar á de Vasari.

Giorgio Vasari preséntanos nas *Vidas* todo o concernente á arte de cada un dos personaxes tratados, incluso ós seus costumes, o que tamén converte as *Vidas* en fonte fidedigna da vida social do renacemento italiano. Pero non ofrece só esta información biográfica, senón que fai unha introducción a cada unha das partes onde expón principios xerais da arte do seu tempo, e que vén ser como un conciso tratado do bo facer, da praxe artística. Non se pode dubidar de que para estas introducións ou prólogos, sobre todo no que precede o capítulo dedicado á pintura, tivo moi en conta outros tratados como o de Cennino Cennini de quen copia algunha pasaxe case literalmente. *Il libro dell'arte* de Cennini resulta fundamental para entender a Vasari, pois nel trata a natureza como exemplo para estudar e copiar. Emprega moitos

termos artísticos a obra de Cennini que explican eficazmente os que logo utilizará Giorgio Vasari nas *Vidas*.

Desta obra que agora nos ocupa, existen numerosas traducións ó español editadas durante o século XX, pero ben pouco afortunadas, pois centráronse na parte novelesca e costumista das biografías alí tratadas e descoidaron o aparato crítico que resulta nulo, algo hoxe inconcibible. Posiblemente estas traducións fan dirixidas máis a un lector de novelas ca a un profesional da historia da arte. Ata se pode apreciar que algunha nin sequera respecta as fontes orixinais.

De aquí deriva a importancia da presente edición de María Teresa Méndez e Juan María Montijano. Primeiro por cinguírense á primeira edición de 1550, que aparece en Florencia publicada por Lorenzo Torrentino baixo o título *Le Vite de più eccellenti Architetti, Pittori et Scultori Italiani da Cimabue insino a'tempi nostri descritte in lingua Toscana da Giorgio Vasari pittore Aretino, con una sua utile et necessaria introduzioni a li altri loro*, na que, segundo Schlosser, se mantén unha unidade que xa se perde na segunda edición. Apréciase unha composición rixida e unha gran fidelidade ó principio da historiografía da arte florentina de ocuparse só dos artistas falecidos ou, cando procedese, dos que chegaran ó final da súa produción por problemas doutra índole —como a cegueira no caso de Rovezzano—. Só unha excepción escapa a este principio na primeira edición, o case mito vivin-

te da época, Miguel Anxo, que tiña 75 anos ó aparece-las *Vidas* e xa alcanzara sobradamente a súa sona, aínda que lle quedaran quince anos de vida e a súa produción artística non concluíra. Ademais, Miguel Anxo é para Vasari o punto culminante de todo, como ben reflicte nas súas *Vidas*.

A outra razón que consideramos para avalía-la importancia da presente edición é o seu aparato crítico. As traducións nunca son fieis se non se ten en conta a evolución dos conceptos e ata o significado das palabras, que non expresan a mesma idea co paso do tempo. Por iso é importantísimo recorrer ós dicionarios da época, ós escritos paralelos, ás definicións que de aquí ou de acolá, dun texto ou dun autor a outro contemporáneos nos axuden a clarexar qué entende e qué quere expresar o autor con determinada palabra. Cando Cennini fala da 'fantasía' está a falar de engadir 'algo máis' ó observado para acadalo estilo propio, e nada ten que ver co concepto case romántico con que hoxe seguimos entendendo o termo 'fantasía'.

Ó longo das súas *Vidas*, Vasari, como bo humanista, expón o seu pensamento artístico, a súa teoría da arte. Unhas veces os seus conceptos exprésanse con claridade, outras resultan algo escuros ou proclives á confusión, como sucede co termo *disegno* que ás veces se confunde co de 'idea' nalgunhas pasaxes, por exemplo, na da vida de Luca della Robbia, onde as artes do *disegno* non poden significar outra cousa que as artes que emanan

das imaxes mentais dos artistas. Outras veces está a expresión tomada dun modo máis achegado ó noso criterio actual e fala do *disegno* como unha configuración debuxística da estrutura do que se representa.

Outro tanto pode sucedernos con conceptos como *idea*, *grazia* ou *maniera*. Este último emprégase con múltiples acepcións: tanto designa o modo persoal de facer dun artista como a determinación dun período ou época diferentes en cada unha das artes, *prima maniera*, *maniera antiqiua*; ou expresa calidades como *gran maniera* ou *medianna maniera* para designa-las grandezas da arte de Miguel Anxo e Rafael respectivamente. Este termo tivo tanta aceptación e influencia na historia da arte que chegou a designar todo un período que arrinca co esgotamento do renacemento italiano: o manierismo.

Non se pode illar tampouco as *Vidas* das obras literarias da época. Hai moitos conceptos que aparecen en Castiglioni, Aretino..., e outros que

tamén emprega Vasari, ás veces con certa dificultade que leva a confusión, e hai que recorrer á fonte por el mesmo consultada para entendelo ó xeito.

A selección dos artistas que Vasari fai na súa obra parece lóxica, por canto non todos tiveron influencia na arte española. Moitos dos alí tratados podían resultarnos hoxe artistas de ámbito local sen maior transcendencia. Desde Cimabue ata Miguel Anxo, desde Giotto a Correggio, non falta ningún dos artistas que influíron posteriormente no desenvolvemento da arte occidental. É, pois, unha edición moi importante que xa se botaba de menos. Agora que se vai completando o conxunto das edicións críticas de tódolos tratados renacentistas, a falta deste resultaba, dentro das edicións en castelán, como a falta dunha doela nun arco.

Javier Vilariño Pintos
Escola de Artes Mestre Mateo
Santiago de Compostela





Título: *La ciudad en la Antigüedad*
Autor: Frank Kolb
Traductor: Elena Bombin
Editorial: Gredos, Madrid, 1992
Núm. pp.: 298
Tamaño: 24 x 16

Título: *España romana. Conquista y asimilación*
Autor: Leonard A. Curchin
Traductor: Julio Calonge Ruiz
Editorial: Gredos, Madrid, 1996
Núm. pp.: 294
Tamaño: 24 x 16

Título: *Breve Diccionario de autores griegos y latinos*
Autor: Bernhard Kytzler
Traductor: Manuel Albella Martín
Editorial: Gredos, Madrid, 1989
Núm. pp.: 299
Tamaño: 25 x 17

O INTERESE PERMANENTE DA CULTURA CLÁSICA

As tres obras —algunha publicada hai xa tempo— das que deliberadamente se dá noticia conxunta nestas páxinas, atopan o seu nexo na referencia temática a diversos aspectos culturais relativos á antigüidade.

A cidade no Oriente antigo e na antigüidade clásica grecorromana, a conquista e a asimilación de Hispania polos romanos e unha selección de clásicos das literaturas grega e latina, conforman tres estudos que lle permiten ó lector do xa próximo e enigmático,

pero asemade apaixonante, terceiro milenio realizar un instructivo exercicio de achega a algúns dos fenómenos que, como parte dunha civilización en continuo desenvolvemento, pertencen ó seu pasado; un pasado remoto que sempre resulta útil coñecer e estudar.

Como, con bo tino, se ten indicado, todo acto do presente vai ligado á experiencia do pasado nun *continuum* histórico. Ó convencemento disto chégase realizando un esforzo de apropiación constante e desinteresada dos bens culturais que nos legaron os nosos devanceiros, considerando, sen prexuí-

zos e con humildade intelectual, que tales bens, cun valor de seu inestimable, sempre son susceptibles de nos ensinar algo que nós mesmos non seríamos quen de extraer do noso interior.



Actualmente existe o convencemento unánime de que o estudio da cidade se presenta pola súa importancia no devir das civilizacións como un dos temas centrais da moderna investigación histórica.

Consciente desta circunstancia, Frank Kolb pretende ofrecer na súa obra unha interesante exposición de conxunto sobre a cidade no Oriente antigo e na antigüidade clásica greco-romana, tomando como base, entre a multiplicidade e variedade de definicións ofrecidas pola investigación histórica, xeográfica e sociolóxica, unha definición conceptual moderna e pragmática do termo 'cidade' en relación coa xeografía do asentamento, non necesariamente orientada ó dereito e a política, por entender que esta non había resultar válida para adecuarse a tódalas épocas históricas.

Desde esta base definitoria máis ampla —rexeitando a proposta aceptada con carácter xeral de establecer un conxunto de criterios integrado por partes que non só poden presentar distintas curvas de valoración segundo o curso da historia, senón constituír unha estrutura de 'cidade' moi diferente, por considerar que na devandita proposta definitoria o aludido concepto se

impregna dun contido bastante arbitrario—, Kolb tenta presentarlle ó lector, non necesariamente especializado, unha tipoloxía da cidade na antigüidade, e procura recoller no seu libro algo máis que xeneralidades, na liña do modelo establecido polo sociólogo e historiador Max Weber, pois considera as súas ideas, contidas no xa clásico *Tratado sobre la ciudad*, aínda fundamentais en dous aspectos: a vixencia da tese formulada por Weber sobre a cidade de terratenentes e consumidores, e a penetración do concepto elaborado polo sociólogo e historiador na moderna definición de cidade baseada na xeografía do asentamento, que a determina partindo da súa imaxe exterior e da súa función como 'lugar central'.

Para formula-la definición dun asentamento como cidade, Kolb toma como referencia varios criterios ou condicións —unidade topográfica e administrativa do asentamento, poboación de varios miles de habitantes, repartición do traballo e diferenciación social ben definidas, diversidade de construcións, modo de vida urbano e función (especialmente económica) de asentamento como centro dun contorno— que, ó seu entender, destacan a súa imaxe, estrutura e función.

Así, nos tres grandes apartados nos que se estrutura a obra —a cidade no Oriente antigo, a cidade no mundo grego e a cidade no mundo romano—, pola súa vez divididos en varias partes, trata de considerar, por exemplo, onde e cando houbo cidades na antigüidade, en qué condicións xurdiron, qué facto-

res influíron no seu desenvolvemento posterior e qué funcións lles corresponderon no seu radio de acción cultural; tamén, a medida e o xeito en que as diversas civilizacións do Oriente antigo e da antigüidade clásica se atopan caracterizadas pola cidade.

Desde este concepto variable de cidade, Kolb renuncia, por limitacións de espacio material, a tratar con maior extensión no seu traballo determinadas cuestións importantes —cidades fenicias da cunca occidental do Mediterráneo, cidades etruscas, cidades helenísticas e do Oriente do Imperio Romano, etc.— e, primando, fronte á sistematización abstractiva, a exposición da complexidade e a variedade de manifestacións do fenómeno ‘cidade’ desde a primeira alta cultura mesopotámica ata a fin do Imperio Romano —por entender que non existiu un concepto unitario de ‘cidade’ na antigüidade—, estrutura o seu estudo sobre a base das fontes dispoñibles das cidades do Oriente antigo por rexións e cronoloxicamente, e o das cidades da antigüidade grecorromana de forma mixta, é dicir, cronoloxicamente, sistematicamente e por rexións.

A obra, na que se inclúen planos e mapas de diversas cidades da antigüidade, péchase cunhas interesantes conclusións finais, unhas notas bibliográficas nas que se recollen os títulos máis importantes en relación co tema tratado, e un índice de autores citados. A súa lectura resulta suxestiva e permítlelle ó lector interesado achegarse desde distintos ángulos a un coñecemento

aproximativo, aínda que bastante completo e culturalmente imprescindible, das cidades na antigüidade.



Son moitos os problemas e as lagoas que dificultan o estudio e a comprensión do fenómeno relativo á conquista doutras comunidades levada a cabo polos romanos, así como o proceso de asimilación cultural e integración daqueles pobos.

Á análise dalgúns deses problemas —referidos á Hispania romana— dedica a súa atención Leonard A. Curchin na súa obra *Roman Spain. Conquest and Assimilation*, publicada en 1991, que apareceu editada por Gredos en versión española de Julio Calonge Ruiz.

Conquista e asimilación son as dúas partes en que se estrutura a monografía de Curchin, especialista en epigrafía e historia social romana. Ambas partes correspóndense cronoloxicamente con dúas fases ou períodos históricos distintos, República e Imperio, respectivamente. A diferente natureza das fontes existentes referidas á Hispania romana nas ditas épocas impiden, segundo o autor, realizar unha descrición estritamente cronolóxica da rexión, ou ben un tratamento tipolóxico, por materias, de forma diacrónica e, por iso, xustifica a súa consideración por separado.

Polos que se refire á conquista, Curchin destaca na primeira parte da súa obra a imposibilidade de escribir

unha historia social de Hispania durante a época republicana, por mor de tres motivos: a total inexistencia de fontes literarias ibéricas, a falta de datos epigráficos e o feito de que os escritores romanos se preocupasen especialmente, debido ó prolongado período de loitas militares, por temas relativos á historia política e militar, pretendendo narrar máis o que sucedía, antes que examinar por qué sucedía.

Partindo destas circunstancias, o autor inicia a súa exposición analizando os dous factores que, segundo Tito Livio (XXVIII 12, 12) permiten explicalo feito de que, sendo Hispania a primeira provincia importante invadida polos romanos, fose a derradeira en ser dominada completamente: a natureza invencible do territorio hispano nalgunhas das súas áreas xeográficas, así como o fondo belicoso e os costumes tribais dos primitivos habitantes prerromanos.

Ó lado destes factores, Curchin sitúa nun mesmo plano outro elemento que, ó seu entender e fronte á opinión sostida por diversos autores, tamén resultou, o mesmo cós anteriores, determinante en canto á longa duración da conquista: a ausencia dunha estratexia xeral deseñada polo Senado romano para levar a cabo a conquista da Península, o cal, agás en determinados períodos, confioulles enteiramente os asuntos de Hispania ós mandos establecidos no lugar.

Na segunda parte da súa obra, máis ampla en extensión cá anterior, Curchin estudia a estrutura da sociedade provincial hispana e o seu proceso de integración ('asimilación', 'aculturación', 'romanización') no mundo romano, entendendo como tal o proceso —non sempre unitario en canto ó resultado obtido e ó grao de participación do conquistador e o conquistado, segundo demostran os diferentes 'modelos' de romanización encontrados na Península— polo que o comportamento, os costumes e o modo de vida da poboación conquistada foron facéndose compatibles gradualmente e, nun modelo ideal, indistintos cos do conquistador.

Logo de examinalos diversos medios que utilizou Roma para poder controlar Hispania, Curchin tamén analiza en qué medida a influencia romana se sentiu nas esferas política, social, económica, relixiosa, lingüística e artística, e suxire canto a isto que Roma non intentou impoñerla súa cultura de maneira completa e sistemática sobre os habitantes das provincias, precisámonete porque a súa política se encontraba dirixida fundamentalmente á pacificación, a xustiza e a recadación de impostos.

Para o autor, o proceso de romanización en Hispania fracasou en tres áreas esenciais. En primeiro lugar, na dispersión, dado que non foi un proceso homoxéneo e consistente, senón sumamente variable de rexión a rexión: a faixa costeira do leste e do sueste foi a máis asimilada —pola data primitiva

da súa incorporación ó mundo romano, pola súa previa relación coas civilizacións grega e fenicia, que serviron como medio de transición á cultura romana, e polo entusiasmo dos comerciantes, colonos e empresarios romanos respecto á potencial economía lucrativa e o acolledor clima destas zonas—; sen embargo, as rexións do oeste e o noroeste peninsular foron asimiladas só parcialmente, e os cántabros e vascos nunca foron romanizados. En segundo lugar, en profundidade, porque en moitas partes da Península, teoricamente romanizadas, perdurou a cultura indíxena. E, en terceiro lugar, en duración, porque no Baixo Imperio as rexións do norte, oeste e centro se desromanizaron, dando lugar á reaparición das antigas culturas prerromanas.

A interesante e instructiva monografía de Curchin, escrita sen perder rigor científico nunha linguaxe clara e accesible para o lector non especializado, péchase cun completo apéndice bibliográfico, uns índices de nomes e materias e unha lista das ilustracións que aparecen intercaladas entre o texto. A súa lectura resulta moi enriquecedora, e o desexo formulado polo autor respecto á necesidade de eliminar as fronteiras e rivalidades disciplinarias—establecidas tradicionalmente na materia que nos ocupa entre prehistoriadores e clasicistas—, coa finalidade de conseguir comprender nunha síntese harmónica o aludido proceso de romanización.



Cúmprense agora dez anos desde que a Editorial Gredos, comprometida coa edición de obras clásicas ou referidas a aspectos da denominada cultura clásica, tivo o notable acerto de publicar en versión española de Manuel Albella Martín, baixo o título de *Breve Diccionario de autores griegos y latinos*, as dúas seleccións de clásicos da literatura grega e romana realizadas por Bernhard Kytzler, *Die klassiker der Griechischen literatur* e *Die klassiker der römischen literatur*, editadas en 1986 en Düsseldorf.

O diccionario, de incuestionable utilidade aínda, aparece dividido en dúas partes, relativas ás indicadas seleccións de clásicos da literatura grega e da literatura romana, ás que preceden cadansúa introducción, e complétase cun amplo apéndice bibliográfico—no que se conteñen diversas monografías que aparecen ordenadas en sete grupos temáticos: léxicos e obras de consulta; historia da literatura; lingua e retórica; xéneros literarios (poesía, prosa, drama); campos específicos (o libro, música, mitoloxía, relixión e filosofía, modos de vida, ciencia, temática, historia e dereito); e influencia posterior— e unhas táboas cronolóxicas nas que de xeito sintético se recollen, aproximadamente desde o ano 725 a. C. ata o 639 d. C., os acontecementos máis importantes relativos ás literaturas grega e latina, outras literaturas, historia xeral da cultura e historia política.

Na primeira parte da súa obra, o autor pretende dar a coñecer ó lector —para o que non se presupoñen necesariamente coñecementos de lingua grega e ó que se advirte das incertezas cronolóxicas e de información, así como do, en gran medida, deficiente estado de conservación da literatura grega— as figuras dos grandes poetas e científicos, oradores e filósofos que marcaron a evolución ideolóxica da nosa civilización no período que transcorre desde Homero ata o ambiente helenístico que rodeou o cristianismo primitivo, prescindido para isto dos nomes de grandes autores gregos antigos cando resulta imposible dispoñer dos textos destes que poidan permitir-lle ó propio lector proceder á súa comprobación directa no orixinal, ou ben a través da versión correspondente.

Tendo en conta que a Historia da literatura grega é á vez e sobre todo historia da evolución dos xéneros, Kytzler recolle no seu diccionario a literatura denominada de novelas no seu conxunto, diversas referencias ós Libros fundamentais da Biblia, e unha selección rigorosa dos autores máis significativos que escriben en grego pertencentes ó período de relatos, incluíndo a totalidade das poetisas, o 'canon' completo dos nove líricos, os dez oradores áticos e os 'Sete Sabios'.

Na exposición, necesariamente limitada por razón do espacio, tamén se recollen, polo seu carácter de monumentos escritos da herdanza dos primeiros europeos, as obras máis importantes da filosofía grega.

Cada entrada contén, ademais, unha serie de selectos datos bibliográficos, que se distribúen en tres seccións —edicións, traducións e ensaios—, coa finalidade de facilita-la consulta ó lector interesado.

A segunda parte do Diccionario refírese ós clásicos da literatura romana, que, como é sabido, nun acto de apropiación consciente asumiron a herdanza dos seus predecesores gregos e, sen plaxiala nin imitala servilmente, reutilizárona, primeiro como paganos e despois como cristianos, transformándoa en elementos novos.

Dentro do amplo elenco de clásicos latinos que aparecen no período comprendido desde a República ata o cristianismo primitivo, Kytzler, no seu intento por pór de relevo cuestións importantes no aspecto literario e na súa proxección histórica, selecciona e achega de forma clara e concisa datos biográficos e títulos de obras de máis de cen grandes personaxes de Roma, e engade como complemento a estes referencias ós diversos modelos ou estilos literarios seguidos de información sobre a posible influencia das ditas obras nas literaturas nacionais europeas posteriores.

O mesmo que na primeira parte do Diccionario, na segunda tamén se obvian ou simplemente se mencionan determinadas cuestións específicas que, sen dúbida, poden resultar de grande interese para os especialistas, como por exemplo a relativa á transmisión das obras. Para os lectores

dispostos a afondar no estudio, Kytzler introduce ó final da súa obra un apéndice bibliográfico estruturado por materias no que se lles dá a posibilidade de acceder a elas.

A útil e recomendable obra de consulta de Kytzler segue a ofrecer un punto de referencia indispensable para quen por mera curiosidade ou manifesto interese pretenda aproximarse ó

inestimable patrimonio cultural que os clásicos gregos e latinos legaron á nosa civilización. As literaturas grega e latina, como lembra Kytzler, non necesitan recomendación: están presentes e sempre resultan estimulantes.

Ramón P. Rodríguez Montero
Universidade da Coruña





Título: *El contrato moral del profesorado*
Autor: Miquel Martínez Martín
Editorial: Desclee De Brouwer, Bilbao
Núm. pp.: 134
Tamaño: 21 x 15

“Aprender a ser” é unha nova colección da Editorial Desclee De Brouwer, que leva publicados xa oito volumes nestes últimos anos. Os seus títulos pretenden dar unha resposta ós problemas cualitativos da educación naqueles aspectos que teñen relación co ‘ser’ máis ca co simple ‘facer’ didáctico e curricular da educación.

Na devandita colección, dirixida por María Rosa Buxarrais, apareceu o último título: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. As súas páxinas pretenden ofrecer unha nova lectura da función do profesor. Cada vez con máis frecuencia escóitaselles a moitos profesores dicir que o que lles preocupa é a súa materia. Son profesores dunha disciplina (Matemáticas, Historia, Literatura...) e bastante teñen con conseguir que os seus alumnos aprendan os conceptos fundamentais. Con esta postura, consideran que o importante da súa función se centra na didáctica de determinados contidos; non teñen por qué se preocupar de máis cuestións.

Esta visión eminentemente reduccionista choca coas propostas deste

libro. O docente non é só profesor dunha materia do currículo. Debe ser ademais un educador que desde a súa disciplina participa no proxecto educativo do centro para a formación dos cidadáns do futuro. Polo tanto, o perfil da profesión docente, fundamentalmente no período da educación infantil e obrigatoria, debe cambiar en relación co modelo instructor e transmisor de coñecementos. Non se trata de renunciar a esta faceta fundamental, senón de complementala.

Para fundamentar e explicar este contrato moral, estas páxinas expoñen tres cuestións interrelacionadas: as novas situacións do profesorado na sociedade da información, as condicións para a educación en valores e o desenvolvemento moral.

Canto á nova situación do profesorado, deféndese a promoción dunha maior dimensión pedagóxica e de profesionalidade no seu traballo, admitindo que a excelencia é imposible sen vocación, pero a vocación en por si non xera bos profesionais. Resulta necesario o dominio dun conxunto de coñecementos, habilidades e actitudes

que non son naturais a maioría das veces.

Desde esta perspectiva e de forma explícita, afirmase que o profesor debe ser un experto nos seguintes ámbitos: *a)* contidos e recursos necesarios para facilitar actividades de aprendizaxe; *b)* tecnoloxías da información, documentación e comunicación e a súa integración na dinámica escolar; *c)* contidos e recursos para atende-lo desenvolvemento moral dos alumnos, deseñar e conducir programas de educación en valores; *d)* técnicas e recursos que contrarresten os efectos psicolóxicos da súa actividade profesional, caracterizada por un nivel de estrés considerable que afecta a súa saúde mental; *e)* técnicas e recursos da entrevista (páxs. 28-29).

No referente á cuestión da construción en valores na escola, ademais das reflexión teóricas sobre a axioloxía educativa e as diferentes dimensións da educación como optimización (codificativa, adaptativa e introxectiva), realízase unha proposta básica. Supón a promoción, defensa e recuperación duns valores mínimos como garantía de ofertas de educación en valores máximos en sociedades pluralistas e democráticas.

Estes valores mínimos son os que se inclúen nas constitucións dos países democráticos, non só formal senón tamén vivencialmente, e nas declaracións dos dereitos humanos e da infancia en particular. Se ben tal condición de mínimos non abonda, trátase polo

menos de valores morais (liberdade, xustiza, solidariedade, igualdade e honestidade...) como fundamental elemento de referencia; unha referencia que en cuestións educativas esixe uns criterios de acción expresados na autonomía do suxeito, na razón dialóxica e a aceptación da diferenza, na educación na contrariedade e para a tolerancia.

En canto ó proxecto educativo, esta cuestión é tratada desde tres vectores que ó converxeren permiten a eficacia e a utilidade: a proposta de elaboración de tales proxectos acompañados da realización dos deseños curriculares en sentido estrito e conectados co conxunto de accións pedagóxicas sistemáticas que a partir deles poden derivar. En todo caso, o devandito proxecto debe ter como referencia fundamental no seu facer cotián o medio interno e externo no que a escola está inserida.

A partir destas referencias, no derradeiro apartado é onde se debaten os aspectos máis importantes do dito contrato moral que teñen unha relación co proxecto do centro. Tal proxecto debe consensuarse arredor das cuestións controvertidas sobre as que existen diferentes opcións ou interpretacións: declaración de valores e contravalores; criterios para a actuación do profesorado ante situacións carentes de consenso; toma en consideración doutros criterios de especial interese: veracidade, pertinencia curricular, autenticidade do profesorado e cultivo da autonomía persoal do educando.

Desde estas propostas —que logo cada centro debe adecuar á súa situación particular— é onde a función educativa e a acción do profesor se enriquecen. Evidentemente, isto ha traer consecuencias importantes tanto para a formación inicial como continua do profesorado, non exclusivamente orientada a un mellor desempeño didáctico. Preténdese non só ensinar contidos senón tamén formar cidadáns nunha sociedade plural e democrática onde, sen esquecer os contidos, é necesario o coñecemento e construción de valores por parte dos alumnos. Por este camiño resulta necesario aborda-lo compromiso profesional do profesorado nunha perspectiva ética e moral e non só global e laboral.

As páxinas desta obra veñen a completar outros traballos que o propio autor con outros profesores da universidade de Barcelona realizaron nestes últimos anos. O lector atopará moitas referencias sobre eles nas notas ó pé de páxina. En todo caso, o que aquí se analiza e se proclama é fundamental para un cambio educativo.

Críticase o modelo educativo que no ensino obrigatorio agrupa a poboación

segundo categorías de carácter económico, ideolóxico e de rendemento, xustificadas por motivos de competitividade a curto prazo. Fronte a esta situación propónse un modelo pedagogicamente máis complexo. O seu éxito non se pode medir aplicando só criterios de avaliación do produto ou económicos. Esta valoración ten que relacionarse con outros indicadores de progreso e benestar social que, sen obviar-lo económico, se interesen e promovan “a convivencia democrática, a tolerancia, a felicidade, a liberdade, a solidariedade, a xustiza e, en definitiva, o acceso equitativo ó benestar individual e social” (páx. 134).

Todo isto é razón máis ca suficiente para favorecer este contrato moral do profesorado, tema esencial destas páxinas. Pero esta visión moral non radica só nesta obra. Está presente en toda a colección que retoma o título daquel célebre informe da Unesco publicado en 1972: *Aprender a ser*.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *La educación de personas adultas*
Autor: Juan Sáez Carreras e Andrés Escabarjal de Haro
Editorial: Amarú, Salamanca
Núm. pp.: 268
Tamaño: 24 x 17

Co expresivo subtítulo de *Na defensa da reflexividade cívica*, esta obra maniféstanos desde a cuberta a súa intencionalidade e a filosofía que está presente nas súas páxinas. A educación de adultos non é fundamentalmente 'instrucción'. É un recurso moito máis amplo para promové-la calidade de vida das persoas adultas. A instrucción sempre será importante cando non se tiveron condicións oportunas ou ben cando cómpre promover actividades de formación permanente nun mundo en constante transformación.

Pero ademais destes motivos, o libro, tendo como referencia o ámbito máis xeral da educación de persoas adultas, está particularmente interesado no que hoxe coñecemos como os 'adultos máis maiores', denominados da 'terceira' ou 'cuarta idade'. Para estas persoas as preocupacións son moi diversas: xa non están sometidas ás condicións laborais de emprego; moitas delas por efecto da xubilación están fóra do mercado de traballo pero teñen dereito a unha formación continua que lles permita unha mellor calidade de vida.

O lector atopará nestas páxinas dúas partes ben diferenciadas. Unha primeira titulada "La educación de personas adultas". A segunda, máis específica, asume como intención particular fomentar "la reflexión en las personas mayores".

En consecuencia, os primeiros capítulos ocúpanos os artigos de autores estranxeiros amplamente coñecidos na literatura educativa; algunhas das súas obras están traducidas ó castelán. Entre eles aparecen publicados: "Concepto y acción en la educación de adultos" e "Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos" (J. Mezirow); "Desarrollo del conocimiento en educación de adultos" (P. Jarvis); "El movimiento y la disciplina de educación de adultos entre los dorados setenta y los férreos ochenta" (W. Leirman).

Estes textos teñen a intención de ofrecer unha breve síntese de artigos publicados desde perspectivas europeas (P. Jarvis, W. Leirman) e americanas (J. Mezirow). Como nos di W. Leirman —relator invitado ó I Congreso Internacional de Persoas

Adultas en Galicia (1993)— “os maiores desafíos para a disciplina de educación de adultos no futuro próximo... teñen que ver co traballo, o uso e o abuso das novas tecnoloxías...”

Neste aspecto, nas últimas décadas os obxectivos da educación de adultos estanse transformando. De centrarse no educando, cada vez van relacionándose máis cos problemas sociais. Todo isto escrito desde unha perspectiva histórica que hoxe cobra moito máis sentido se considerámo-la segunda parte do libro.

Os diferentes capítulos da segunda parte teñen como referencia as persoas maiores. Hoxe as situacións demográficas amosan un grande incremento de persoas que despois de xubiladas se atopan nunha situación e condicións de vida axeitadas para seguiren formándose e viviren o tempo dispoñible dun xeito diferente que lles permita unha mellor calidade de vida. É nesta idade cando a educación de adultos, sen ter que renunciar ós intereses e necesidades instructivas, debe sobre todo fomentar a “reflexividade crítica” entendida e promovida fundamentalmente desde as accións e programas de “Animación sociocultural”.

Precisamente a función destes programas é recupera-la ilusión pola propia identidade persoal; a busca de novos elementos culturais comunitarios; a axuda á xestión política do contorno: esperta-la conciencia crítica das persoas; fomenta-la comunicación non

só nun nivel persoal senón institucional.

Como elemento importante para promover estas situacións desde a perspectiva da acción e a reflexión crítica, a obra propónnos outros temas e experiencias importantes: “El derecho a aprender sin límite de edad”, “La Universidad de la Experiencia como método de aprendizaje para las personas mayores”.

Nestas páxinas xa foi motivo de comentario o libro recentemente publicado: *Los Programas Universitarios para personas mayores*. Aquí, pola contra, descríbense de forma máis puntual o programa que neste momento desenvolve a Universidade Pontificia de Salamanca con persoas maiores, que, como o da Universidade de Santiago (denominado “Cuarto Ciclo”), trata de ofrecer unha formación específica para este grupo de adultos de maior idade.

En síntese, os diferentes autores teñen a intención de incorporar unha visión da educación de adultos que ademais de instruír naquelas cuestións e temas en que a persoa adulta estea interesada, promova sobre todo a análise dos acontecementos, a problematización das cuestións que nos presenta a vida ordinaria, a identificación de posibles solucións, o diálogo. Trátase de descubri-la face humana da vida e a súa diferente problemática cun espírito aberto para favorecer-la cooperación entre os diferentes colectivos de persoas adultas.

Os autores son profundamente críticos cunha visión instrumentalista, utilitarista e predominantemente 'tecnolóxica' da educación para as persoas adultas. Tal como se indica xa no seu prólogo, son firmes partidarios dunha educación máis interactiva, máis centrada nas persoas e nos seus problemas ca en determinadas aprendizaxes.

Polo tanto, no seu horizonte está a intencionalidade filosófico-educativa proposta por Habermans baixo a denominación de "acción comunicativa". Tal intención supón que as persoas adultas deben aplica-la reflexión prác-

tica ante os seus problemas, reconstruír no diálogo e na comunicación a súa experiencia contrastando o seu coñecemento cos demais e fomentando a ilustración nas actividades de aprendizaxe e autoaprendizaxe. Actitudes todas que procuran unha maior autodeterminación e autonomía e que implican a transformación social para unha maior calidade de vida das persoas maiores.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Enseñar y aprender con la prensa*
Autores: M. L. Sevillano García e
 D. Bartolomé Crespo
Editorial: CCS, Madrid, 1995
Núm. pp.: 208
Tamaño: 24 X 17

Non cabe dúbida da importancia que teñen na actualidade os medios de comunicación como recurso didáctico nos novos currículos educativos. Por outra parte, atopámonos coa dificultade de que os medios de comunicación non están pensados para seren recursos pedagóxicos. Por iso, os docentes témonos que apañar e asumírmola nosa preparación profesional pertinente para introducírmolos nas aulas como materia curricular.

Dun xeito crítico e reflexivo-indagador, temos que usar pedagogicamente os medios de comunicación e particularmente a prensa, e integrala na vida do alumnado. O apoio legal xa o presentou o MEC no BOE anos atrás: explicaba a obrigatoriedade curricular para os distintos niveis de incluí-los medios de comunicación en canto a conceptos, procedementos, actitudes e avaliación. A doutora M. L. Sevillano e o doutor D. Bartolomé (1995) preséntannos na primeira parte desta obra as distintas liñas que sinala o MEC en relación ós currículos das diferentes etapas educativas dos niveis obrigatorios e postobrigatorios do ensino non universitario. Todo isto aparece inte-

grado na realización de traballos, actividades ou proxectos de carácter inter-ou pluridisciplinar.

Atopámonos nunha etapa histórica na cal ignora-los medios de comunicación non é posible nin aconsellable. Os nosos alumnos conviven a cotío gozando, sentíndose marabillados e tamén padecendo o uso e o abuso dos medios de comunicación de masas (MCM). Estes feitos recolléronse dalgún xeito na LOXSE de 1990, nos extractos dos núcleos das ordes ministeriais e que desenvolven o preceptuado na LOXSE e o previsto no deseño curricular base (DCB). A proba especial de que isto ha tomar bos cauces tivérona algúns movementos de renovación pedagóxica (MRP) e profesionais comprometidos co ensino, polo labor que viñeron desenvolvendo ó longo dos anos.

Os medios de comunicación presentan no currículo unha dobre finalidade:

a) Didáctica: o que supón unha alfabetización noutros códigos, que se fan necesarios para poder captar criti-

camente as mensaxes que estes queren transmitirnos.

b) Formativa: unha gran parte da información recibímola a través dos medios de comunicación de masas, pola enorme presenza que teñen na sociedade.

Ben é certo, como afirman os autores da obra, que o elemento indispensable para traballar coa prensa son os xornais e revistas diarios ou atrasados. Na medida en que nos sexa posible, debemos busca-la pluralidade e o contraste de opinión, a través de distintos editoriais, o que favorece o sentido crítico e indagador do alumnado.

Convén que o docente poida seleccionar con anterioridade o desenvolvemento da clase ou o tipo de información que vai ser obxecto de estudio, así como estar aberto ás propostas dos alumnos, aproveitando as súas motivacións e respectando os seus intereses. Para interpretar e analizar con maior facilidade, fiabilidade e aproveitamento a prensa escrita, podemos usar fichas para a análise de actividades. A profesora M. L. Sevillano e o profesor D. Bartolomé ofrécennos nesta obra exemplos de fichas de análise variadas para:

— A análise dos “Textos periódicos” da prensa: ficha para a análise estrutural dun xornal; dunha sección; de información; duns artigos do xornal; análise comparativa de dous textos sobre un mesmo tema; análise formal dun artigo; análise didáctica de textos periódicos; de entrevistas; dunha

crónica; de reportaxes; de artigos de opinión; dunha viñeta de prensa; para o traballo con portadas; para a análise dunha fotografía de prensa; dunha páxina de publicidade e dun anuncio publicitario.

— Para traballar curricular e didacticamente coa prensa nas áreas de lingua e literatura: análise lingüística dun texto de prensa; literario; descritivo, ortográfico; comentario de texto a partir dun artigo de prensa; vocabulario; lectura comprensiva; análise comprensiva gramatical; síntese dun texto periodístico; comentario dun artigo; análise comparativa dunha mesma noticia en distintos periódicos.

— A análise da prensa na súa aplicación para a área de coñecemento do medio: ficha para a síntese de datos e feitos; para o coñecemento do medio en clave periodística; o deseño e o desenvolvemento dun método; a planificación e o desenvolvemento dun tema; a análise ideolóxica de información sobre conflitos.

— A análise de prensa na área de ciencias da natureza (revistas): ficha para a análise estrutural; a análise investigadora; a globalizadora; contextualizada; comprensiva.

— A análise de prensa na área de matemáticas: ficha para a análise matemática da distribución do espazo; da aplicación estatística; dun tema matemático; para buscar, crear e resolver problemas.

— A análise de prensa na área artística: ficha para o coñecemento das mensaxes da publicidade; fomento da creatividade; creación dunha primeira páxina alternativa dun diario.

A sistematización e variedade de fichas que se ofrecen en cada un dos apartados permítenlles os alumnos:

a) Un maior rigor e sistematización na análise da prensa escrita en xeral, así como unha progresiva mellora no traballo escolar. A creación de hábitos de traballo e a selección da información.

b) Un coñecemento máis profundo da realidade e a interpretación que se ofrece dela a través dos medios de comunicación.

c) Unha reflexión e actualización dos contidos nunha sociedade en constantes e rápidos cambios.

d) Unha análise e comprensión do mundo e da humanidade, axuízándoa, respectándoa e integrándoa nas nosas vidas.

e) A adquisición de capacidades que melloran o coñecemento sobre os medios que canalizan e procesan a información.

f) O afondamento nos coñecementos científicos.

g) O achegamento á vida real do seu contorno próximo e posteriormente o que queda máis lonxe, para ir pouco a pouco acadando unha visión cósmica dos feitos que nos rodean.

h) A formación en valores emergentes.

Por último, na obra recóllese unha selección de modelos ou exemplos prácticos que foron executados e avaliados por diversos docentes. A proposta é aberta; presenta os modelos como “Actividades Tipo”. Non enfaixan nin favorecen a simple reprodución, senón que lle serven como inspiración e guía ó docente e danlle pé para que poida desenvolver outras novas e creativas actividades desde as súas preferencias, posibilidades ou necesidades reais do alumnado.

María Carmen Ricoy Lorenzo
Universidade Nacional de
Educación a Distancia
Madrid





Título: *Dirección Integral de Centros Educativos*
Autor: Manuel Armas Castro
Editorial: Tórculo Edicións, Santiago de Compostela, 1998
Núm. pp.: 253
Tamaño: 24 x 17

Na presente publicación recóllese unha síntese revisada e comentada da tese de doutoramento do autor: *Avaliación de Necesidades Formativas dos Directores Escolares de Galicia no Contexto da Reforma Educativa*. A investigación presenta a novidade de se-la primeira avaliación de necesidades formativas do director ou directora escolar, como cargo diferenciado dentro do equipo directivo, que se realiza no ámbito autonómico e estatal. Xa que logo, podemos falar dun serio e concienciado estudio realizado en Galicia mais de interese xeral para o contexto do Estado, no que se seleccionan —entre outras— a parte das conclusións coas correspondentes propostas de intervención. Tal e como aparece na introducción do libro, establécense ademais outras achegas sobre o tema que xorden a raíz das charlas ou cursos de formación do profesorado nas que o autor participa como relator.

O profesor Manuel Armas Castro, doutor en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago de Compostela, é un experto en temas de orientación e de organización-dirección de centros educativos. Na actuali-

dade exerce a súa actividade profesional no Equipo de Orientación Específico da provincia da Coruña, como especialista en trastornos da conducta.

Ó longo dos catro capítulos deste manual, preséntanos, primeiramente, unha formulación xeral da investigación desde unha perspectiva sistemática e ecolóxica. Cabe dicir ó respecto que se de verdade as nosas comunidades educativas desexan mellora-las direccións dos seus centros, deben comezar a aplicar e a interioriza-lo que aquí se expón sobre a dirección como factor clave na calidade e na eficacia da educación. Unha calidade do ensino (obxectivo fundamental dos responsables políticos de tódolos países) que, segundo a UNESCO-1996, debe acometerse desde os seguintes puntos de vista:

- Mellora da preparación dos docentes.
- Concepción e elaboración dos programas de estudio.
- Xestión das escolas.

No capítulo segundo, pártese do marco teórico e analízanse os procedementos empíricos da indagación así como os seus resultados. Cómpre redefinir o perfil do director escolar de acordo coas propostas da LOXSE e adecuala súa formación ás novas funcións. Unha dirección participativa, un profesional reflexivo que a partir da investigación-acción colaborativa promova cambios —no seu centro— para darlles resposta ás necesidades do alumnado e da sociedade, dentro dunha escola con autonomía.

O capítulo III fálanos dun segundo estudio empírico que pretende detectar as necesidades formativas dos directores escolares desde as perspectivas democrática (sentida polos propios directores) e normativa (representada pola opinión dos inspectores). Realízase un deseño do novo perfil da dirección: unha 'dirección integral', baseada na apertura ás necesidades da sociedade, na competencia curricular e na capacidade organizativa. Faise fincapé nos indicadores de liderado dunha institución con certa autonomía para reinventarse e reorganizarse que camiñe en dereitura a un modelo de escola integral, no actual sistema educativo descentralizado. Ó final deste apartado analízanse as funcións da dirección, a frecuencia con que se realizan e as necesidades de maior formación.

Xa no derradeiro capítulo e a modo de reflexión, o autor refírese á avaliación de necesidades formativas dos directores dos centros educativos

desde unha visión global e polivalente. Considéranse os puntos de vista de necesidades comparadas, expresadas, sentidas e normativas —recollidas cualitativa e cuantitativamente na investigación— e tíranse as correspondentes conclusións. Pártese da nova cultura que xera a Reforma Educativa na Organización e Dirección de Centros Educativos (autonomía, participación e atención á diversidade) e analízase a excelencia do director experto partindo do concepto de intelixencia integral (persoa non alexitímica que pensa en si mesma, nos demais, na vida, no benestar creativo —físico, racional, emocional...—). A avaliación de necesidades do centro e do contorno, o proxecto integral de centro que busque un currículo óptimo para o alumnado e a cultura do desenvolvemento integral na organización a través da toma de decisións eficaces —en equipo—, constitúen os tres núcleos fundamentais para unha axeitada dirección ou liderado integral: o para qué, o qué e o cómo. Así mesmo, maniféstase a importancia dunha formación específica e diferenciada para a Dirección, finalizando coa proposta dun modelo que teña en conta as seguintes características:

— Formación continua desde a formación para a carreira docente ata a investigación-acción do director experto.

— Participación dos directores expertos, como titores de prácticas en tódalas modalidades de formación.

— O contido formativo en relación coas necesidades e problemas do contexto de traballo.

— A participación na formación da Administración, a Universidade, a Inspección, CEFOCOP, sindicatos...

— Evolución desde a modalidade de cursos ata seminarios permanentes centrados na investigación-acción en, sobre e para a Dirección.

— Incremento das modalidades e da duración das actividades de formación.

— A avaliación aprazada da formación de directivos.

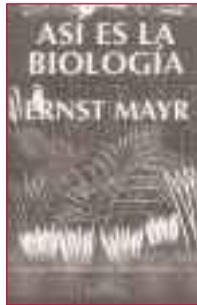
— Achegamento desta formación ó centro de traballo, á comarca ou ó concello.

— Dominio das metodoloxías inductivas, estudio de casos, resolución de problemas, etc.

Ó meu parecer, esta obra é un auxiliar moi valioso para reflexionar sobre a temática tratada, xa que nela se fan propostas teóricas e se presentan instrumentos prácticos e contrastados que contribúen a facer máis doada a función directiva e os seus cometidos. Tendo en conta o seu rigor científico subxacente, a garantía e validez das solucións presentadas, así como o seu carácter innovador, o libro convértese nun tratado de obrigada consulta para os profesionais da educación.

José Raposeiras Correa
Equipo de Orientación Específico
Delegación de Educación
Pontevedra





Título: *Así es la biología*
Autor: Ernst Mayr
Traductor: Juan Manuel Ibeas
Editorial: Debate, Madrid, 1998
Núm. pp.: 326
Tamaño: 24 x 16

Mayr é un famoso zoólogo evolucionista alemán de máis de noventa anos. É organicista (pensa que cada nivel de organización ten propiedades non explicadas polos seus elementos), postura intermedia entre o fisicismo (as leis da vida poden reducirse a química e física) e o vitalismo (hai unha forza ou substancia vital). Aínda que moitos din que o vitalismo foi refutado ó se sintetiza-la urea (que só é un produto de excreción), nesta revista Seoane (RGE, 17, 1997, 69-88) —que tampouco non é vitalista— recoñece que o home non puido aínda sintetizar ribosa nin formar nucleósidos nin realizar fotosíntese, procesos vitais esenciais. Mayr sinala que é un erro abandonar de vez unha teoría biolóxica aparentemente refutada, porque moitas se rehabilitan.

Hai dous métodos principais de coñecemento filosófico e científico: 1) buscar leis que expliquen as regularidades observadas (por exemplo, experimentalmente); 2) comparar (como en gran parte da bioloxía evolutiva).

F. Bacon, inglés creador do método inductivista (século XVII), cominou que a ciencia debía se-lo instrumento

de Deus contra o anticristo (¿como protestante, referíase ó Papa?) poñendo a natureza no poldro de tortura para obrigala a revela-los seus segredos. Por outro lado, Mayr afirma que aínda que moitos filósofos da ciencia din o que deberían facer os científicos, estes non acostuman facer caso na práctica. A bioloxía avanza gradualmente, non por revolucións.

A ciencia ten dous obxectivos: coñecer mellor o mundo natural (ciencia básica) e controlalo (ciencia aplicada). É un proceso en dúas etapas: 1) descubrir novos feitos ou aparentes contradicións na natureza e elaborar hipóteses para explicalos; 2) probar esas hipóteses.

Sen ciencia habería menos contaminación e cancro provocados por ela, menos masificación e subproductos nocivos, pero máis mortalidade infantil, menor esperanza de vida e menos protección contra a calor e o frío. Mayr descarta moralmente certos experimentos con humanos, e considera inxustificablemente caros algúns experimentos de 'alta física'.

As dúas primeiras normas éticas profesionais de Popper para científicos son: 1) non existe a autoridade, porque as inferencias científicas van moito máis alá do que calquera individuo pode dominar, aínda que sexa un especialista; 2) tódolos científicos cometen erros algunhas veces.

Para Mayr ser biólogo non é un traballo, é elixir un modo de vida, aínda que en tódolos campos científicos hai mentes burocráticas que gozan elaborando listas e inventarios, creando bancos de datos e dedicándose a outras actividades que tal vez axuden a outros profesionais, pero non fan avanzar moito a súa disciplina. A case tódolos profesionais lles dá medo afrontar os grandes problemas non resoltos da súa especialidade. Prefiren repeti-lo que outros xa fixeron, como estudar nunha especie o demostrado noutra. Outros reúnen moitos datos novos pero non poden elaborar xeneralizacións. Hainos que se especializan moito, pero Mayr lembra que o avance da ciencia non consiste só en refutar outra teoría, senón en ampliala base explicativa que sintetiza varias disciplinas.

Como Gould, Mayr pensa que a bioloxía evolutiva é máis parecida á historia ca á física. A evolución é gradual, pero o rexistro fósil é incompleto. Wright, Mayr e Gould, vendo a estabilidade das especies actuais e que especies fósiles pasan moito tempo sen cambios morfolóxicos ata a aparición xeoloxicamente rápida de novas formas, propuxeron que a evolución é

lenta en especies de poboacións moi grandes (porque o xenotipo está moi cohesionado) e os cambios evolutivos máis rápidos danse mediante rápida reestructuración xenética en poboacións pequenas, illadas perifericamente en nichos novos (fundadoras), porque as variacións se amosan máis, como os mamíferos que sobreviviron á extinción masiva da fin do cretáceo. É improbable que estas poboacións pequenas fosilicen. Moitas extínguense, pero algunhas poden formar unha nova especie. Outros pensan que ese proceso só ocorre en especies adaptadas a nichos ricos e efémeros (onde a selección natural prima a fecundidade), pero non nas de nichos estables (onde prima a lonxevidade e a especialización).

Algunhas bacterias e outros fósiles viventes son especies con xenotipos moi cohesionados durante moitos millóns de anos. Segundo Valentine, ó principio o xenotipo dos animais era flexible: a radiación do precámbrico-cámbrico produciu 60-80 *phyla* (planos de construción básicos: artrópodos, equinodermos, cordados, etc.), pero axiña (ó que rematou o período ordoviciano) só quedaron 31 que se volveron cada vez máis inflexibles (os caracteres desenvolven interaccións xénicas), e non xurdiron outros novos.

Para explicar que o cerebro humano ten máis capacidades cá esixidas para a súa supervivencia por selección natural, Mayr suxire que o perfeccionamento evolutivo do sistema nervioso central non conduce necesariamente a

estructuras neurais específicas, senón a unha continua mellora da estrutura xeral do cerebro.

Algunhas fases embrionarias seméllanse ós tipos ancestrais (recapitulación): en réptiles, aves e mamíferos fórmanse arcos branquiais que logo se reabsorben, desenvolvéndose o pescozo. Isto proba que os tetrápodos descendeen dos peixes. Para explicar por qué os embrións dan este rodeo no canto de formaren directamente o pescozo, Mayr responde que ademais dun programa xenético hai un programa somático con fases controladas polas anteriores.

Pode haber selección natural entre grupos de organismos se posúen características adaptativas que non

equivalen á simple suma das contribucións dos individuos. Mayr indica que isto só se dá en sociedades animais e humanas.

Mayr non cre na herdanza de caracteres adquiridos pero Waddington mostrou en *Drosophila* que o ambiente pode provocar cambios no desenvolvemento que se fixan xeneticamente se se seleccionan. Isto non é só a expresión de caracteres a partir dun límite xa que, Ho *et al.* mostraron que mesmo sen selección esas moscas acumulan cambios citoplásmicos.

Álvaro García
CSIC

Misión Biolóxica de Galicia
Pontevedra





Novidades editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Lingua e Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

LINGUA

- AA.VV., *Las políticas lingüísticas a partir de la declaración universal de derechos lingüísticos. III Simposio Internacional de Lenguas Europeas y Legislaciones*, Pamplona 1997, Barcelona, Mediterrània, 1998.
- Academia de la Llingua Asturiana, *Gramática de la llingua asturiana*, 1999.
- Aguilar Cuevas, Lourdes, *De la vocal a la consonante*, Santiago de Compostela, Universidade, 1998.
- Alcoba Rueda, Santiago, *Léxico periodístico español*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Bara Torres, Luis, *Lingua galega e literatura. A exposición e a argumentación*, Vigo, Xerais, 1999.
- Boix Fuster, Emili, e Vila Moreno, Xavier, *Sociolingüística de la lengua catalana*, Barcelona, Ariel, 1998.
- Casas Gómez, Miguel, *Temas de lingüística y gramática*, Valencia, Universidade, 1998.
- Fernández Juncal, Carmen, *Variación y prestigio. Un estudio sociolingüístico en el oriente de Cantabria*, Madrid, CSIC, 1998.
- Feu Guijarro, María José (coord.), *Estudios funcionales sobre léxico, sintaxis y traducción. Homenaje a Leocadio Martín Mingorance*, Castela-A Mancha, Universidade, 1999.
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón, *Gramática da Lingua Galega. III. Semántica*, Vigo, A Nosa Terra, 1999.
- Fuentes Rodríguez, Catalina, *La organización informativa del texto*, Madrid, Arco / Libros, 1999.
- García Murga, Fernando, *Las presuposiciones lingüísticas*, Bilbao, Universidade do País Vasco, 1998.
- García-Sabell Tormo, Teresa, e outros (eds.), *Les chemins du texte. VI Coloquio da APFFUE (Santiago, 19-21 de febreiro de 1997)*, vol. I. *Lingüística, traducción, didáctica e historia*, vol. II, Santiago de Compostela, Universidade, 1998.
- Gallardo Paúls, Beatriz, *Comentario de textos conversacionales*, Madrid, Arco/Libros, 1998.
- Gómez Capuz, Juan, *El préstamo lingüístico. Conceptos, Problemas y métodos*, Universitat de València, 1999.

Gómez Redondo, Fernando, *Historia de la prosa medieval castellana I. La creación del discurso prosístico: el entramado cortesano*, Madrid, Cátedra, 1998.

Jiménez Fernández, Rafael, *El andaluz*, Madrid, Arco / Libros, 1999.

Leonetti, Manuel, *Los determinantes*, Madrid, Arco / Libros, 1999.

López Morales, Humberto, *La aventura del español en América*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Marcos Marín, Francisco, e outros, *Gramática española*, Madrid, Síntesis, 1998.

Monteagudo Romero, Henrique, *Historia social da lingua galega*, Vigo, Galaxia, 1999.

Murzin, Yuri, *Gramática del idioma español*, Madrid, Rubiños, 1999.

Pérez Juliá, Marisa, *Rutinas de la escritura. Un estudio preceptivo de la unidad de párrafo*, Valencia, Universidade, 1998.

Pérez Rodríguez, María Rosa, *El sistema verbal en Gonzalo de Berceo: las formas de irrealidad*, Santiago de Compostela, Universidade, 1998.

Poch Olivé, Dolors, *Fonética para aprender español. Pronunciación*, Madrid, EDINUMEN, 1999.

Posner, Rebecca, *Las lenguas romances*, trad. de Silvia Iglesias, Madrid, Cátedra, 1998.

Riveiro, Xesús, *Diccionario de réximes verbais*, Xunta de Galicia, 1998.

Rodríguez Agradados, Francisco, *Historia de la lengua griega*, Madrid, Gredos, 1999.

Ruiz Antón, Juan Carlos, *Curso de tipología lingüística. Un enfoque funcional*, Castellón, Universitat Jaume I, 1998.

Sáez Hermosilla, Teodoro, *La traducción poética a prueba: exégesis y autocrítica*, León, Universidade, 1998.

Senabre, Ricardo, *Capítulos de Historia de la Lengua Literaria*, Estremadura, Universidade, 1998.

Zaro, Juan Jesús, e Michael Truman, *Manual de traducción. Textos traducidos y comentados* (castellano-inglés), Madrid, SGEL, 1999.

Zarzalejos Alonso, Alejandro, *Ser o estar. Autoaprendizaje de la gramática española*, Madrid, EDINUMEN, 1999.

NARRATIVA

Abella Chouciño, Xelucho, *A ermida do díaño*, Vigo, Galaxia, 1999.

Alatriste, Sealtiel, *Verdad de amor*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1998.

Alcalá, Xavier, *Alén da desventura*, Vigo, Galaxia, 1998.

Allende, Isabel, *Hija de la fortuna*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.

Anónimo, *La vida de Lazarillo de Tormes*, ed. de Florencio Sevilla Arroyo, Madrid, Libertarias, 1998.

Arenas, Reinaldo, *El color del verano*, Barcelona, Tusquets, 1999.

Argullol, Rafael, *Transeuropa*, Madrid, Alfaguara, 1998.

Atwood, Margaret, *Alias Grace*, trad. de M. A. Menini, Barcelona, Ediciones B, 1998.

Baricco, Alessandro, *Océano mar*, trad. de Xavier González Rovira e Carlos Gumpert, Barcelona, Anagrama, 1999.

Baroja, Pío, *Aquí París*, Madrid, Caro Raggio, 1998.

Bayón, Félix, *Un hombre de provecho*, Sevilla, Algaida, 1998.

Bécquer, Gustavo Adolfo, *Lendas*, trad. de Alberte Domínguez, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 1999.

Benet, Juan, *Herrumbrosas lanzas*, Madrid, Alfaguara, 1998.

Benítez Reyes, Felipe, *Lo que viene después de lo peor*, Barcelona, Planeta, 1998.

Berti, Eduardo, *Agua*, Barcelona, Tusquets, 1998.

Blasco Ibáñez, Vicente, *Mare nostrum*, ed. de M. José Navarro, Madrid, Cátedra, 1998.

____ *La maja desnuda*, ed. de Facundo Tomás, Madrid, Cátedra, 1998.

____ *La bodega*, ed. de Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1998.

____ *La barraca*, ed. de José Mas e María Teresa Mateu, Madrid, Cátedra, 1998.

Bonilla, Juan, *Cansados de estar muertos*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Bruckner, Pascal, *Los ladrones de belleza*, trad. de Mercedes e María Corral, Barcelona, Tusquets, 1998.

Bryce Echenique, Alfredo, *La amigdalitis de Tarzán*, Madrid, Alfaguara, 1998.

Butragueño, Elena, e Javier Goñi (eds.), *Gentes del 98*, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.

Camilleri, Andrea, *Un mes con Montalbano*, trad. de Elena de Grau, Barcelona, Emece, 1999.

Capote, Truman, *Tres cuentos*, trads. varios, Barcelona, Anagrama, 1998.

Carranque de Ríos, Andrés, *Obra completa*, Madrid, Imán, 1998.

Casariego, Nicolás, *La noche de las 200 estrellas*, Madrid, Lengua de Trapo, 1998.

Cela, Camilo José, *Historias familiares*, Barcelona, Macià & Nubiola, 1998.

Chabás, Juan, *Puerto de sombra. Agor sin fin*, ed. de Javier Pérez Bazo, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Chao, Ramón, *O camiño de Prisciliano*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

Collins, Wilkie, *El hombre de negro*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1998.

Coloane, Francisco, *El corazón del témpano*, Madrid, Ollero & Ramos, 1999.

Conde, Alfredo, *O fácil que é matar*, Vigo, Xerais, 1998.

____ *Xa vai o grifón no vento*, Vigo, Xerais, 1998.

Covadlo, Lázaro, *Conversación con el monstruo*, Barcelona, EMECE, 1999.

Danticat, Edwidge, *Palabra, ojos, memoria*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1998.

Durych, Jaroslav, *Réquiem*, trad. e pról. de Clara Janés, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 1998.

Eliade, Mircea, *Los jóvenes bárbaros*, trad. de Joaquín Garrigós, Valencia, Pre-Textos, 1998.

- Fajardo, José Manuel, *El converso*, Barcelona, Ediciones B, 1999.
- Farah, Nuruddin, *Regalos*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1998.
- Fernán Caballero, *La Gaviota*, ed. de Demetrio Estébanez, Madrid, Cátedra, 1998.
- Fernán Gómez, Fernando, *La cruz y el lirio dorado*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Fernández, Pablo Armando, *El talismán y otras evocaciones*, Madrid, Libertarias, 1998.
- Fernández Sastre, Roberto, *El final del infinito*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Ford Madox Ford, *El impulso*, trad. de José Luis López Muñoz, Barcelona, Alba, 1998.
- Frazier, Charles, *Monte Frío*, trad. de Carlos Milla, Barcelona, Lumen, 1998.
- Freire, Espido, *Donde siempre es octubre*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Freixas, Laura, *Entre amigas*, Barcelona, Destino, 1998.
- Gary, Romain, *Las raíces del cielo*, trad. de Mercedes Corral, Barcelona, Mondadori, 1999.
- Gavela, César, *El puente de hierro*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Goytisolo, Luis, *Escalera hacia el cielo*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Guelbenzu, José María, *Un peso en el mundo*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Hebel, Johann Peter, *Cofrecillo de joyas*, trad. de Antón Dieterich, Barcelona, Alba, 1998.
- Kemal, Yağar, *El retorno del halcón*, trad. de Rafael Carpintero, Barcelona, Ediciones B, 1998.
- Kennedy, William, *Flores de fuego*, trad. de María Coy, Barcelona, Destino, 1999.
- Kipling, Rudyard, *Algo de mí mismo*, trad. e pról. de Alvaro García, Valencia, Pre-Textos 21998.
- Landero, Luis, *El mágico aprendiz*, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Lim, Catherine, *El amuleto de jade*, trad. de Pilar Giralt, Barcelona, Seix Barral, 1998.
- Longares, Manuel, *Extravíos*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Loriga, Ray, *Tokio ya no nos quiere*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Magris, Claudio, *Microcosmos*, trad. de J. A. González Sainz, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Martínez, Guillermo, *La mujer del maestro*, Barcelona, Destino, 1999.
- Martín Garzo, Gustavo, *Las historias de Marta y Fernando*, Barcelona, Destino, 1999.
- Melville, Herman, *Chaqueta blanca*, trad. de José Manuel de Prada Samper, Barcelona, Alba, 1998.
- Mendoza, Gabriel, *Se me olvidó que te olvidé*, Barcelona, Destino, 1998.
- Mera, Juan León, *Cumandá*, ed. de Ángel Esteban, Madrid, Cátedra, 1998.
- Merino, José María, *Intramuros*, León, Edilesa, 1998.
- Miranda, Xosé, *Morning Star*, Vigo, Xerais, 1998.
- Moreno, Xosé A., *Matar a Kerenski*, Vigo, Galaxia, 1998.

Nabokov, Vladimir, *La defensa*, trad. de Sergio Pitol, Barcelona, Anagrama, 1999.

Nádas, Péter, *Libro del recuerdo*, trad. de Ana María de la Fuente, Barcelona, Seix Barral, 1998.

Navarro Villoslada, Francisco, *Doña Toda de Larrea o la madre de la Excelenta*, ed. de Carlos Mata Induráin, Madrid, Castalia, 1998.

Naveros, Miguel, *La ciudad del sol*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Neuman, Lilian, *Levantar ciudades*, Barcelona, Destino, 1999.

O'Brien, Kate, *Mary Lavelle*, trad. de Isabel Butler, Barcelona, Muchnik, 1998.

Osorio, Elsa, *A veinte años*, Luz, Barcelona, Alba, 1998.

Pascual, Emilio, *Días de Reyes Magos*, Madrid, Anaya, 1999.

Pérez de Guzmán, Fernán, *Generaciones y semblanzas*, ed. de José Antonio Barrio, Madrid, Cátedra, 1998.

Pérez Placer, Heraclio, *Obra narrativa en galego*, Xunta de Galicia, 1998.

Pernas, Ramón, *El pabellón azul*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Pessoa, Fernando, *Poemas de Alvaro de Campos*, ed. de Adolfo Montejo Navas, Madrid, Hiperión, 1998.

Pirandello, Luigi, *El difunto Matías Pascal*, ed. e trad. de Miquel Edo, Madrid, Cátedra, 1998.

Plátonov, Andréi, *Chevengur*, trad. de V. Cazcarra e H. S. Kriúkova, Madrid, Cátedra, 1999.

Queizán Vilas, María Xosé, *Amor de tango*, Vigo, Xerais, 1998.

Renard, Jules, *La amante*, trad. de José Manuel Martos, Barcelona, Península, 1999.

Ribeyro, Julio Ramón, *Cuentos (Antología)*, ed. de Angel Esteban, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

Roth, Philip, *Pastoral americana*, trad. de Jordi Fibla, Madrid, Alfaguara, 1999.

Rouaud, Jean, *El mundo más o menos*, trad. de Josep Escué, Barcelona, Anagrama, 1998.

Sábato, Ernesto, *Antes del fin*, Barcelona, Seix Barral, 1998.

Sánchez, Clara, *El misterio de todos los días*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Sand, George, *Cuentos de una abuela*, trad. de Amalia García Gallego, Madrid, Trama, 1998.

Sender, Ramón J., *El lugar de un hombre*, ed. de Donatella Pini, Huesca/ Barcelona, Instituto de Estudios Altoaragoneses / Destino, 1998.

Shaw, Bernard, *La profesión de Cashel Byron*, trad. de Julio Brouta, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1998.

Simon, Claude, *La ruta de Flandes*, trad. de Oriol Durán, Barcelona, Lumen, 1998.

Stowe, Harriet Beecher, *La cabaña del tío Tom*, ed. de Carme Manuel, trad. de Elisabeth Power, Madrid, Castalia, 1998.

Suárez, Gonzalo, *Ciudadano Sade*, Madrid, Areté, 1999.

Suetonio, *Vidas de los Césares*, ed. e trad. de Vicente Picón, Madrid, Cátedra, 1998.

Toro, Suso de, *Círculo*, Vigo, Xerais, 1998.

- Torrente Ballester, Gonzalo, *Doménica*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Trueba, David, *Cuatro amigos*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Twain, Mark, *Las aventuras de Huckleberry Finn*, ed. de Juan José Coy, trad. de Doris Dolfe e Antonio Ferres, Madrid, Cátedra, 1998.
- Unamuno, Miguel de, *Recuerdos de niñez y mocedad*, Madrid, Alianza, 1998.
- Vallejo, Fernando, *La virgen de los sicarios*, Santa Fe de Bogotá, Alfaguara, 1998.
- Vaz de Soto, José María, *Síndrome de Oslo*, Murcia, Epígono, 1998.
- Veiga, Manuel, *As ruínas da cidade amada*, Vigo, Galaxia, 1998.
- Veres, Luis, *El hombre que tuvo una ciudad*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1998.
- Vidal-Folch, Ignacio, *La cabeza de plástico*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Vila-Matas, Enrique, *El viaje vertical*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Wang, Lulu, *El teatro de los lirios*, trad. de Clara Isabel Lorda, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Wortley Montagu, Mary, *Cartas desde Estambul*, trad. de Celia Filippetto, Barcelona, Casiopea, 1998.
- Yourcenar, Marguerite, *Memorias de Hadrián*, trad. de Anxela Gracián, Santiago, Edicións Positivas, 1998.
- Zamora Vicente, Alonso, *Narraciones*, ed. de Jesús Sánchez Lobato, Madrid, Castalia, 1998.

POESÍA

- AA.VV., *El último tercio del siglo (1968-1998). Antología consultada de la poesía española*, Madrid, Visor, 1998.
- AA.VV., *Mulher a facer vento*, Lisboa, Tema, 1998.
- Aguirre Gandarias, Javier, *Arena*, Pamplona, Pamiela, 1998.
- Aleixandre, Vicente, *Sombra del paraíso*, ed. facsimilar, Málaga, Centro Cultural Generación del 27, 1998.
- Algora, Sergio, *Paulus e Irene*, Zaragoza, Olifante, 1998.
- Alonso Montero, Xesús (ed.), *Os poetas de Galicia cantan a García Lorca. Coroa literaria para Federico contra a súa morte*, Concello de Santiago, 1998.
- Amorós, Andrés, e outros (eds.), *Antología comentada de la Literatura española. Siglo XVIII*, Madrid, Castalia, 1998.
- Ayuso, José Paulino (ed.), *Antología de la poesía española del siglo XX (1940-1980)*, vol. II, Madrid, Castalia, 1998.
- Bachmann, Ingeborg, *Ultimos poemas* (bil.), trad. e pról. de Cecilia Dreymüller e Concha García, Madrid, Hiperión, 1999.
- Becciu, Ana, *Ronda de noche*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Beltrán, José Carlos (ed.), *La poesía visual española ante el nuevo milenio*, Vitoria-Gasteiz, Artegarin, 1999.
- Blanco Amor, Eduardo, *Recital antolóxico da poesía galega dos séculos XII ao XX*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 1999.

Blanco Torres, Roberto, *Orballo da media noite*, ed. e intr. de Miro Villar, Vigo, Xerais, 1999.

Boscán, Juan, *Obra completa*, ed. de Carlos Clavería, Madrid, Cátedra, 1999.

Bousoño, Carlos, *Primavera de la muerte. Poesías completas (1945-1998)*, Barcelona, Tusquets, 1998.

Brecht, Bertolt, *Más de cien poemas* (ed. bilingüe), sel. de Siegfried Unseld, trad. de Vicente Forés, Jesús Munárriz e Jenaro Talens, Madrid, Hiperión, 1998.

Brodsky, Joseph, *Etcétera*, trad. de Alejandro Valero, Madrid, Cátedra, 1998.

Caparrós Valderrama, Ignacio, *Encendida ceniza (1996-1998)*, Córdoba, CajaSur, 1998.

____ *Máscaras del silencio*, Madrid, Huerga y Fierro, 1998.

Carnero, Guillermo, *Dibujo de la muerte. Obra poética*, Madrid, Cátedra, 1998.

Cerro, Julia, *En las islas de azul*, Madrid, Huerga & Fierro, 1999.

Crespo, Ángel, *Poemas en prosa (1965-1994)*, ed. de Paloma Gómez Bedate, Barcelona, Igitur, 1998.

____ *La puerta entornada*, Madrid, La Palma, 1998.

Cuenca, Luis Alberto de, *Los mundos y los días. Poesía (1972-1998)*, Madrid, Visor, 1998.

Dávila, Arturo, *Catulinarias*, Madrid, Hiperión, 1998.

Díaz de Castro, Francisco, *La canción del presente*, Valencia, Pre-Textos, 1999.

Eliot, T. S., *A terra baldía*, intr. de M. Fe González Fernández, ed. bilingüe de Armando Requeixo e M. Fe González Fernández, Santiago de Compostela, Follas Novas, 1998.

Ezkerra, Iñaki, *Mítica*, Madrid, Huerga & Fierro, 1998.

Fernández de la Sota, José, *Todos los santos*, Madrid, Hiperión, 1998.

García Lorca, Federico, *Poema del cante jondo*, ed. de Mario Hernández, Madrid, Alianza editorial, 1998.

Gelman, Juan, *Salarios del impío y otros poemas*, Madrid, Visor, 1998.

González Iglesias, Juan Antonio, *Esto es mi cuerpo*, Madrid, Visor, 1998.

González Tosar, Luís, *Madeira do meu canto* (bilingüe), Madrid, Visor, 1998.

Goytisolo, José Agustín, *Poesía. Antología*, ed. de Carme Riera, Madrid, Cátedra, 1999.

Grande, Félix, *Blanco Spirituals. Las rubáiyátas de Horacio Martín*, ed. de Manuel Rico, Madrid, Cátedra, 1998.

Guinda, Ángel, *La llegada del mal tiempo*, Madrid, Huerga & Fierro, 1998.

Herrero "Claudio", Raúl, *Antología de la poesía Postista*, Zaragoza, Libros del Innombrable, 1998.

Ibarbourou, Juana de, *Las lenguas de diamante. Raíz salvaje*, ed. de Jorge Rodríguez Padrón, Madrid, Cátedra, 1998.

Lamillar, Juan, *Las lecciones del tiempo*, Valencia, Pre-Textos, 1998.

- Lawrence, D. H., *Poemas*, ed. de J. M. Moreno Carrascal, pról. de Felipe Benítez Reyes, Sevilla, Reencimiento, 1998.
- Leal, Federico, *El sueño de los días*, Madrid, Huerga & Fierro, 1998.
- Leopardi, Giacomo, *Cantos*, ed. e trad. de M. de las Nieves Muñiz, Madrid, Cátedra, 1998.
- Lupiáñez, José, *Puerto escondido*, Málaga, Centro Cultural Generación del 27 / Diputación, 1998.
- Mandelstam, Ossip, *La piedra*, versión de Aquilino Duque, Málaga, Centro Cultural Generación del 27 / Diputación, 1998.
- _____, *Tristia*, versión de Aquilino Duque, Málaga, Centro Cultural Generación del 27 / Diputación, 1998.
- _____, *Tristia y otros poemas*, pról. de J. Brodsky, ed. de García Gabaldón, Tarragona, Igitur, 1998.
- Marí, Antoni, *El desierto*, trad. de Vicente Valero, Barcelona, Península, 1998.
- María do Cebreiro, *O estadio do espello*, Vigo, Xerais, 1999.
- Marín, Juan Antonio, *Como se nombra el agua*, Palma de Mallorca, Calima, 1998.
- Martí, Kurt, *Oraciones fúnebres* (bilingüe), trad. e pról. de Hans Leopold Davi, Madrid, Hiperión, 1998.
- Micó, José María, *Camino de ronda*, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Molina Foix, Vicente, *Vanas penas de amor*, Barcelona, Plaza & Janés, 1998.
- Morales García, Raúl, *Del nombre de las cosas*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Moreno, Inmaculada, *Son los ríos*, Sevilla, Renacimiento, 1998.
- Navales, Ana María, *Mar de fondo (poesía 1978-1998)*, Huelva, Diputación, 1998.
- Neuman, Andrés, *Métodos de la noche*, Madrid, Hiperión, 1998.
- Panero, Juan Luis, *Enigmas y despedidas*, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Panero, Leopoldo María, *Guarida de un animal que no existe*, Madrid, Visor, 1998.
- Patiño, Antón, *Hai suficiente infinito*, Vigo, Xerais, 1998.
- Paz, Octavio, *Piedra de sol*, Barcelona, Mondadori, 1998.
- Porlán, Rafael, *Poesía completa*, ed. de José María Barrera López, Málaga, Centro Cultural Generación del 27 / Diputación, 1998.
- Quiroga Clérigo, Manuel, *Los jardines latinos*, Madrid, Endymión, 1998.
- Romeo Barreiro, Anxos, *Ojos de sal*, Vigo, Xerais, 1999.
- Rossetti, Dante Gabriel, *La casa de la vida*, ed. e trad. de Francisco M. López Serrano, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Sánchez Robayna, Andrés, *Inscripciones*, Madrid, Ediciones La Palma, 1999.
- Segovia, Tomás, *Poesía (1943-1997)*, México / Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Sem Tob de Carrión, *Proverbios morales*, ed. de Paloma Díaz-Mas e Carlos Mota, Madrid, Cátedra, 1998.

Sor Juana Inés de la Cruz, *Versos profanos*, sel. de Eva Permanyer, Barcelona, Grijalbo / Mondadori, 1998.

Thomas, Dylan, *Navidad de un niño en Gales*, trad. de Marcelo Covian, Barcelona, Altera, 1998.

Tirso de Molina, *Panegírico a la casa de Sástago (Poema inédito)*, ed., est. e n. de Luis Vázquez, Madrid, Revista Estudios, Pamplona GRISO (Universidade de Navarra), 1998.

Tuges, Alberto, *Distritos postales para ausentes*, Barcelona, El Bardo, 1998.

Vallejo, César, *Los heraldos negros*, ed. de René Costa, Madrid, Cátedra, 1998.

Vallvey, Angela, *El tamaño del universo*, Madrid, Hiperión, 1998.

Vázquez, Pura, *Herida soledad hacia lo alto*, Madrid, Torremozas, 1998.

Villalón, Fernando, *Poesías completas*, ed. de Jacques Issorel, Madrid, Cátedra, 1998.

TEATRO

Cervantes, Miguel de, *La entretenida. Pedro de Urdemalas*, ed. de Florencio Sevilla e Antonio Rey Hazas, Madrid, Alianza Editorial, 1998.

Dicenta, Joaquín, e Juan José Federico Oliver, *Los semidioses*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1998.

Galán, Eduardo, e Javier Garcimartín, *La sombra del poder*, intr. de Mariano de Paco, Murcia, Escuela Superior de Arte Dramático, 1998.

García Lorca, Federico, *Tragicomedia de don Cristóbal y la señá Rosita*, ed. de Annabella Cardinali e Christian De Paepe, Madrid, Cátedra, 1998.

Lope de Vega, *El caballero de Olmedo*, ed. de Ignacio Arellano e José Manuel Escudero, Madrid, Espasa Calpe, 1998.

López Mozo, Jerónimo, *El engaño a los ojos*, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 1998.

Martínez Ballesteros, Antonio, *Romeo y Julieta se divorcian. Romancero secreto de un casto varón*, Madrid, Fundamentos, 1998.

Pérez Estrada, Rafael, *Pequeño teatro*, Sevilla, Alfar, 1998.

Rodríguez Méndez, José María, *Soy madrileño*, intr. de Virtudes Serrano, Murcia, Escuela Superior de Arte Dramático, 1998.

San Luis Romero, Xesús, *Rosiña*, Sada (A Coruña), Edición do Castro, 1998.

Sarasola, Daniel, *El inquilino (Divertimento lingüístico en dos fugas)*, Madrid, Visor, 1998.

Shakespeare, William, *Ricardo III*, trad. de Xohán Ledo, Ourense, Fundación Otero Pedrayo, 1998.

Tirso de Molina, *Obras completas. Autos sacramentales I. El colmenero divino, Los hermanos parecidos, No le arriendo la ganancia*, ed. crít., est. e n. de Ignacio Arellano, Blanca Oteiza e Miguel Zugasti, Pamplona, GRISO, Universidade de Navarra, 1998.

Weiss, Peter, *El nuevo proceso*, trad. de Marta Fernández Bueno, Hondarribia (Guipúzcoa), Hiru, 1998.

VARIOS

- AA.VV., *Angel González en la Generación del 50. Diálogo con los poetas de la experiencia*, Oviedo, Tribuna Ciudadana, 1998.
- AA.VV., *Galicia nos tempos do 98. Actas do Congreso*, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Cultura, 1998.
- AA.VV., *Repertorio da prensa galega da emigración*, Santiago, Consello da Cultura Galega, 1998.
- Abuín, Ángel, e outros (coords.), *La creación literaria de Gonzalo Torrente Ballester*, Vigo, Pontevedra, Tambre, 1998.
- Aleixandre, Vicente, *Prosa*, ed. de Alejandro Duque, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- Álvarez, José María, *Naturalezas muertas*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Álvarez, Nicolás Emilio, *Discurso e Historia en la obra narrativa de Jorge Luis Borges. Examen de 'Ficciones' y 'El Aleph'*, University of Colorado at Boulder, Society of Spanish and Spanish-American Studies, 1998.
- Arellano, Ignacio, e outros (eds.), *El ingenio cómico de Tirso de Molina. Actas del II Congreso Internacional*, Madrid, Revista Estudios, Pamplona, GRISO (Universidade de Navarra), 1998.
- Aznar Soler, Manuel (ed.), *El exilio literario español de 1939. Actas del Primer Congreso Internacional (Bellaterra, 27 de noviembre-1 de diciembre de 1995)*, dous vols., GEXEL, Barcelona, 1998.
- Barrera López, José María (ed.), *Grecia. Revista decenal de Literatura (1918-1920)*, ed. facsimilar, dous vols., Málaga, Centro Cultural Generación del 27 / Deputación de Málaga, 1998.
- Beltrán, Rafael (ed.), *Literatura de caballerías y orígenes de la novela*, Universitat de València, 1998.
- Blanco Aguinaga, Carlos, *Sobre el modernismo, desde la periferia*, Granada, Comares, 1998.
- Camba, Julio, *La casa de Lúculo*, Madrid, Temas de Hoy, 1999.
- Cantos Casenave, Marieta, e Alberto Romero Ferrer (coords.), *Pedro Muñoz Seca y el teatro de humor contemporáneo (1898-1936)*, Cádiz, Universidade, 1998.
- Carreira, Antonio, *Gongoremás*, Barcelona, Península, 1998.
- Casares, Carlos, *Un país de palabras*, Vigo, Galaxia, 1998.
- Caso González, José Miguel, *Jovellanos*, Madrid, Ariel, 1998.
- Chacel, Rosa, e Ana Maía Moix, *De mar a mar*, ed. de Ana Rodríguez-Fischer, Barcelona, Península, 1998.
- Cossío, José María, *Fábulas mitológicas en España* (dous ts.), Madrid, Istmo, 1998.
- Cuadrado, Perfecto, *Poesía portuguesa do século XVIII*, Santiago, Laiovento, 1998.
- Demóstenes, *Las Filípicas. Sobre la corona*, ed. e trad. de Antonio López Eire, Madrid, Cátedra, 1998.
- Díez Borque, José M., *Vistas literarias de Madrid entre siglos (XIX-XX)*, Comunidade de Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1998.
- Durán, Xosé, *Roberto Blanco Torres, xornalista e poeta*, Vigo, Galaxia, 1999.
- Equipo Glifo (Anxo Tarrio Varela, dir.), *Diccionario de términos literarios. A-D*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro, 1998.

- Espada, Arcadi (ed.), *Dietario de posguerra*, Barcelona, Anagrama, 1998.
- Fernández de Madrigal, Alonso, El Tostado, *Las Cinco figuratas paradoxas*, ed., pról. e n. de Carmen Parrilla, Madrid, Universidade de Alcalá de Henares, 1998.
- Foucault, Michel, *Entre filosofía y literatura*, intr., trad. e ed. de Miguel Morey, Barcelona, Paidós, 1999.
- Frank, Joseph, *Dostoievski. Los años milagrosos (1865-1871)*, trad. de Mónica Utrilla, México, Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Gadamer, Hans-Georg, *El giro hermenéutico*, trad. de Arturo Parada, Madrid, Cátedra, 1998.
- García Jambrina, Luis, *La vuelta a logos. Introducción a la narrativa de Miguel de Espinosa*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- Gautier, Théophile, *Viaje a España*, ed. e trad. de Jesús Cantera, Madrid, Cátedra, 1998.
- Gilbert, Sandra M., e Susan Gubart, *La loca del desván. La escritura y la imaginación literaria del siglo XIX*, trad. de Sandra Martínez Jimeno, Madrid, Cátedra, 1998.
- Gómez de la Serna, Ramón, *Obras completas XV. La ciudad. Madrid-Buenos Aires (1919-1956)*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1998.
- Goytisolo, Juan, *Obra inglesa de Blanco White*, Madrid, Alfaguara, 1998.
- Guerrero Ruiz, Juan, *Juan Ramón de viva voz, I (1913-1931)*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Guillén, Claudio, *Múltiples moradas. Ensayo de Literatura Comparada*, Barcelona, Tusquets, 1998.
- Herráez, Miguel, *La estrategia de la posmodernidad en Eduardo Mendoza*, Barcelona, Ronsel, 1998.
- Humboldt, Wilhelm von, *Diario de viaje a España. 1799-1800*, ed. e trad. de Miguel Ángel Vega, Madrid, Cátedra, 1998.
- Jauralde Pou, Pablo, *Francisco de Quevedo (1580-1645)*, pról. de Alonso Zamora Vicente, Madrid, Castalia, 1998.
- Jiménez, Juan Ramón, *Un andaluz de fuego (Francisco Giner de los Ríos)*, ed. de María Jesús Domínguez Sío, Moguer, Fundación del Monte / Fundación Juan Ramón Jiménez, 1998.
- Jiménez Urdiales, Eduardo (ed.), *La narrativa de José Moreno Villa: "Evoluciones" y "Patrañas"*, Málaga, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, 1998.
- Kraye, Jill (ed.), *Introducción al Humanismo renacentista*, ed. de Carlos Clavería, trad. de Lluís Cabré, Madrid, Cambridge University Press, 1998.
- Lacarra, M. Jesús (ed.), *Cuento y novela corta en España. 1. Edad Media*, pról. de Maxime Chevalier, Barcelona, Crítica, 1999.
- Leopardi, Giacomo, *Discurso de un italiano en torno a la poesía romántica*, ed. de Carmelo Vera Saura, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Lodge, David, *El arte de la ficción*, trad. Laura Freixas, Barcelona, Península, 1998.
- López, Xosé, *A reportaxe de prensa en Galicia*, Santiago, Lea, 1998.
- López Hernández, Marcela (sel. e ed.), *El soneto y sus variedades (Antología)*, Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1998.

- Lozano Renieblas, Isabel, *Cervantes y el mundo del "Persiles"*, Madrid, Ediciones del Centro de Estudios Cervantinos, 1998.
- Martínez Risco, Vicente, *Doutrina e ritual da moi nobre orde galega do sancto Graal*, Xunta de Galicia, 1998.
- Matas Caballero, Juan, e outros (coords.), *Actas del Congreso Internacional sobre Humanismo y Renacimiento*, vol. II, León, Universidade, 1998.
- Mato Fondo, Miguel A., *A escrita da terra. Configuración do espazo natural na literatura galega*, A Coruña, Espiral Maior, 1998.
- Millán, Fernando, e Chema de Francisco, *Vanguardias ante el siglo XXI*, Madrid, Ardora, 1998.
- Monterroso, Augusto, *La vaca*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Muñoz Millanes, José, *Modos y afectos del fragmento*, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Norton, Frederik J., *La imprenta en España, 1501-1520*, ed. de Julián Martín Abad, Madrid, Ollero & Ramos, 1998.
- Oliva, César (dir.), e Biel Sansano (coord.), *La teatralidad medieval y su supervivencia. Actas del Seminario del III Festival d'Ex de Teatre i Música Medieval*, Alacante, Instituto Juan Gil Albert / Deputación Provincial de Alacante, 1998.
- Ortiz, Fernando, *Contraluz de la lírica*, intr. de José Mateos, Valencia, Pre-Textos, 1998.
- Pereda, Carlos, *Sueños de vagabundos. Un ensayo sobre filosofía, moral y literatura*, Madrid, Visor, 1998.
- Pérez Bazo, Javier, *La Vanguardia en España. Arte y Literatura*, C.R.I.C. Université de Toulouse/Ophrys, 1998.
- Pernoud, Régine, *Hildegarda de Bingen. Una conciencia inspirada del siglo XII*, trad. de Alejandra Gómez Bonilla, Barcelona, Paidós, 1998.
- Ponzio, A., *La revolución bajtiniana. El pensamiento de Bajtín y la ideología contemporánea*, ed. e trad. de M. Arriaga, Madrid, Cátedra, 1998.
- Prados, Emilio, *Diario íntimo*, ed. intr. e n. de Manuel Salinas, Málaga, Centro Cultural generación del 27 / Deputación, 1998.
- Presa González, Fernando (coord.), *Historia de las literaturas eslavas*, pról. de Fernando Lázaro Carreter, Madrid, Cátedra, 1998.
- Revilla, Carmen (ed.), *Claves de la razón poética. María Zambrano. Un pensamiento en el orden del tiempo*, Madrid, Trotta, 1998.
- Rodríguez Cuadros, Evangelina, *La técnica del actor español en el Barroco. Hipótesis y documentos*, Madrid, Castalia, 1998.
- Romero Tobar, Leonardo, *Historia de la literatura española (II)*, Madrid, Espasa Calpe, 1998.
- Roig Rechou, Blanca-Ana (dir.), *Informe de literatura 1997*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro, 1998.
- Romojaro, Rosa, *Las funciones del mito clásico en el Siglo de Oro. Garcilaso, Góngora, Lope de Vega, Quevedo*, Barcelona, Anthropos, 1998.
- Senabre, Ricardo, *Estudios sobre fray Luis de León*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1998.
- Valverde, José María, *Obras completas. Tomos I y II*, ed. de David Medina, coord. de Rafael Argullol, Madrid, Trotta, 1998.

Vega, María José, e Neus Carbonell, *La literatura comparada. Principios y métodos*, Madrid, Gredos, 1998.

Verdú de Gregorio, Joaquín, *Regeneracionismo y Generación del 98. Los universos de una crisis*, Madrid, Endymion, 1998.

Vieites García, Manuel F., *Do novo teatro á nova dramaturxia (1965-1995)*, Vigo, Xerais, 1998.

Vives, Juan Luis, *El arte retórica (De ratione dicendi)* (bilingüe), ed. de E. Hidalgo-Serna e A. I. Camacho, Barcelona, Anthropos, 1998.

Vives Ramiro, José M., *“La Festa” o Misterio de Elche a la luz de las fuentes documentales*, Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació y Ciencia, 1998.

Zimic, Stanislav, *Los cuentos y las novelas del “Quijote”*, Universidade de Navarra/Iberoamericana, 1998.





Noticias

NUEVAS REALIDADES EDUCATIVAS NUEVAS NECESIDADES METODOLÓGICAS



Universidad de Málaga

21 a 23
de
octubre
de
1999

IX CONGRESO DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Nuevas Realidades Educativas Nuevas Necesidades Metodológicas

aidipe

Secretaría: Área MDE, Facultad de Ciencias de la Educación
Bulevar Luis Padua s/n, Universidad de Málaga,
29071-Málaga
Teléfono: 952 13 25 18
952 13 26 25
E-mail: aidipe@uma.es
http://www.ice.uma.es/aidipe99

ORGANIZA: ASOCIACIÓN INTERUNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Avance del programa

Jueves 21

9.00 h. Recepción y recogida de material.
9.30 h. Acto de apertura y Conferencia inaugural.
12.00 h. Descanso.
12.30 h. Ponencia 1: *Diversidad y Multiculturalidad*. Profa. Dra. Margarita Bartolomé Pina. Universidad de Barcelona.
14.00 h. Descanso.
17.00 h. Symposia y Mesas de Comunicaciones.
18.30 h. Mesa Redonda 1: *Orientación y Sociedad*.

Viernes 22

9.00 h. Ponencia 2: *Nuevas Realidades Educativas, Nuevas Necesidades Metodológicas*. Prof. Dr. Inaki Dendaluce Seguro. Universidad del País Vasco.
10.30 h. Symposia y Mesas de Comunicaciones.
12.00 h. Descanso.
12.30 h. Symposia y Mesas de Comunicaciones.
14.00 h. Descanso.
17.00 h. Encuentros de subáreas.
18.30 h. Asamblea General AIDIPE.

Sábado 23

10.30 h. Mesa Redonda 2: *Evaluación y Calidad en Educación*.
17.00 h. Conclusiones y Acto de Clausura.

Cuotas de inscripción

	Antes del 1/5/99	Después del 1/5/99
Socios de AIDIPE	14.000 ptas. 84,14 Euros	17.000 ptas. 102,17 Euros
No Socios	20.000 ptas. 120,20 Euros	24.000 ptas. 144,24 Euros
Estudiantes	10.000 ptas. 60,10 Euros	12.000 ptas. 72,12 Euros

Hoja de inscripción

Apellidos:

Nombre:

Cargo:

Universidad/Organismo:

Dirección:

Población: DP:

Teléfono: Fax:

Correo electrónico:

• Es miembro de AIDIPE: ☐• Aprovecha la ocasión para inscribirse en AIDIPE: ☐
(enviar la hoja de inscripción a la Asociación)• No es miembro de AIDIPE: ☐• Estudiante: ☐
(adjuntar fotocopia del resguardo de matrícula)Participa en symposium: ☐

Título del symposium:

Presenta comunicación: ☐

Título de la comunicación:

Presenta poster: ☐

Título del poster:

Forma de pago

Transferencia bancaria a favor del IX CONGRESO NACIONAL DE
 MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, C/C de BANESTO
 nº 0030 4078 17 0870021271 con referencia 803-INV-042 (adjuntar fotocopia
 del resguardo de la transferencia a la hoja de inscripción).

Junta Directiva de AIDIPE

Presidente: Dr. D. Joan Mateo Andrés
 Secretaria: Dra. Dña. Leonor Buendía Eisman
 Tesorera: Dra. Dña. Mercedes Rodríguez Lajo
 Directora RIE: Dra. Dña. Julia Victoria Espín López
 Universidad de Sevilla: Dra. Dña. Pilar Colás
 Universidad de Málaga: Dr. D. José Serrano
 Representantes de las Delegaciones Territoriales.

Comité Local

Presidente: Dr. D. José Serrano Angulo
 Secretario: Dr. D. Juan Carlos Tójar Hurtado
 Tesorero: D. Eduardo Elósegui Bandera
 Coordinadores de Sesiones: Dr. Rafael Galante Guille, Dra.
 Dña. Carmen Prada García, Dr. D. Juan José Monedero Moya,
 D. Eduardo Elósegui Bandera, Dr. D. Antonio Matas Terrón, D.
 Roque Manchado Gutiérrez de Tena.

Comité Científico

Junta Directiva de AIDIPE



Cualquier comunicación escrita deberá dirigirse a la siguiente dirección:
 IX CONGRESO NACIONAL DE MODELO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
 Área M.I.D.E. Despacho 6.08. Facultad de Ciencias de la Educación
 Campus de Teatínos. Universidad de Málaga. 29071. Málaga.
 Teléfono: 952132538 Fax: 952132626
 e-mail: aidipe@uma.es
 http://www.ice.uma.es/aidipe99

Objetivos

La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIP) organiza el IX Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Bajo el lema "*Nuevas Realidades Educativas, Nuevas Necesidades Metodológicas*", se van a revisar las últimas aportaciones teórico-prácticas realizadas en los diferentes ámbitos de investigación educativa.

El Congreso tendrá una Conferencia Inaugural y se estructura a partir de Ponencias, Mesas Redondas, Symposia y Mesas de Comunicaciones y Posters.

Normas generales de participación

1. Será requisito indispensable haber realizado la inscripción en el Congreso para poder optar por cualquiera de las formas de participación.
2. En el encabezamiento de las aportaciones deberá constar el Título, Autores/as, Centro de trabajo o institución de origen. A pie de página se incluirá la dirección, teléfono de contacto y, en su caso, dirección de correo electrónico.
3. Todas las participaciones aceptadas (mesas redondas, symposia, comunicaciones y posters) serán publicadas.

Normas específicas de participación

Comunicaciones y posters

Se remitirán en papel y soporte magnético, ajustándose al siguiente formato:

- La extensión no será superior a 4 hojas tamaño DIN A4.
- Los márgenes superior, inferior, izquierdo y derecho serán de 3 cm.
- Tipo de letra: Times Roman 12 pt. con un espacio de interlineado y entre párrafos sencillos.
- Las referencias bibliográficas seguirán las normas de publicación de la Revista de Investigación Educativa.
- El plazo de presentación terminará el 1 de mayo de 1999, no aceptándose trabajos fuera de plazo.
- El resultado de la valoración de los trabajos, a cargo del Comité Científico, se notificará a los interesados.
- La diferenciación entre poster y comunicación estriba sólo en la forma de presentación en el Congreso: comunicación directa con las personas interesadas, en el primer caso; y exposición y debate público en el segundo.

Symposia

El symposium tiene por finalidad aglutinar a grupos de investigación, profesorado o profesionales de cualquier nivel educativo, de al menos dos instituciones diferentes, para la presentación coordinada de una aportación al Congreso. Dicha

aportación puede estar referida a uno o a varios trabajos de investigación, innovaciones metodológicas o aportaciones teóricas sobre un tópico común, o cualquier otro criterio que justifique su aglutinación para la presentación y discusión en el symposium de que se trate. La persona coordinadora habrá de tener en cuenta que en la organización de cada symposium debe haber:

- Una presentación del tema del symposium y de cada ponente en el mismo.
- Una exposición por cada ponente.
- Un tiempo mínimo de 30 minutos para la discusión y el debate con el público sobre las aportaciones de cada ponente.

La propuesta de symposium la hará la persona que vaya a realizar su coordinación, especificando:

- Título del symposium.
- Nombre de cada participante, título de las diversas aportaciones y centro de trabajo o institución origen de cada ponente.
- Resumen del conjunto de las aportaciones del symposium (máx. 350 palabras).

La duración de cada symposium será como máximo de 1,30 h., siendo la organización del Congreso la que asigne finalmente la duración concreta de cada symposium seleccionado.

Inicialmente están previstos 3 symposia. Se ruega, pues, a las personas o grupos interesados que lleguen a las propuestas antes del 20 de marzo de 1999.

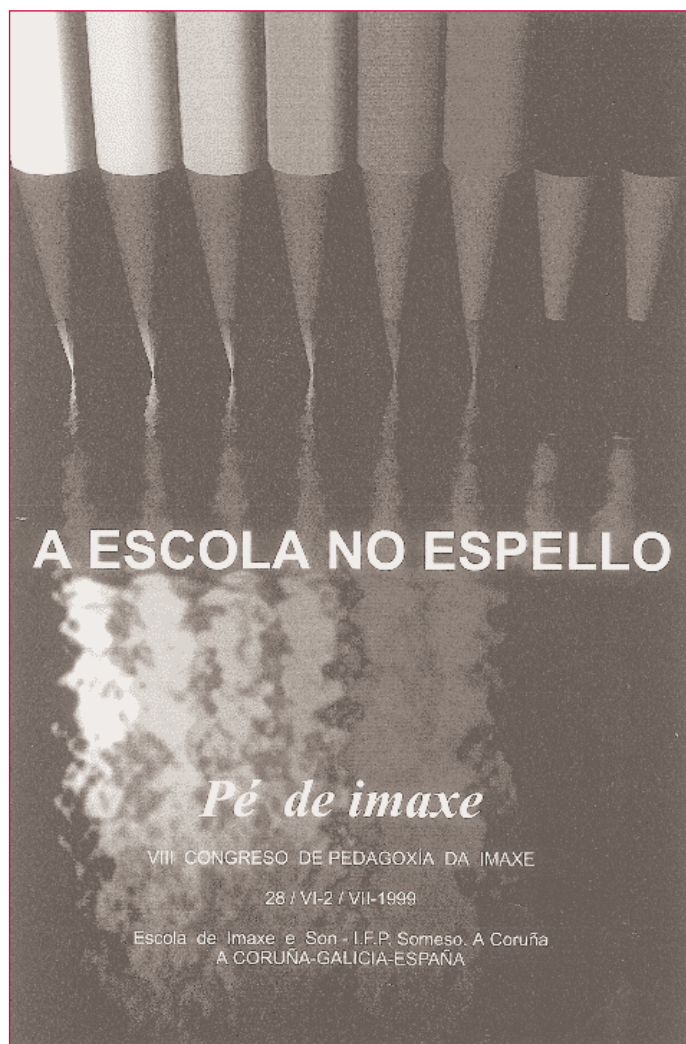
Las aportaciones realizadas en cada symposium serán publicadas en las Actas del Congreso, para lo cual la persona que coordine deberán enviar antes del 1 de mayo de 1999 un resumen de 15 páginas como máximo, de las cuales:

- 3 páginas estarán a cargo de la persona que coordine para la presentación y para las conclusiones del symposium.
- 4 páginas para cada aportación realizada, indicando explícitamente la autoría de la participación.

Mesas redondas

Las Mesas Redondas tienen como objeto la puesta en común de temas de interés relevante en el ámbito de la investigación psicopedagógica. Participarán en ellas profesorado y profesionales invitados del área educativa correspondiente, de forma que se pongan de manifiesto posturas de la administración, de la sociedad y de la universidad con los objetivos de intercambiar puntos de vista y de estimular el debate de los temas en cuestión.

VIII CONGRESO DE PEDAGOXÍA DA IMAXE



ESTRUCTURA HORARIA: 29/VI - 2/VII

	Martes, 29	Mércores, 30	Xoves, 1	Venres, 2
MAÑÁ				
09.30	Entrega documentación	Relatorio: Culturas do rock e comunicación de masas. Amparo Porta	Relatorio: ¿Os medios espello da realidade? Ignacio Ramonet	Relatorio: Televisión e comunicacións inadvertidas Joan Ferrés
10.30	Inauguración Relatorio: "Xeración	Descanso	Descanso	Descanso
11.00	Xabarín: Os fillos da televisión"			
11.30	Fran Alonso			
12.00	Xurxo Souto Miguel Anxo Prado			
12.30	Mónica Góñez			
13.00	O outro espello: a escola dos nenos e nenas	O outro espello: a escola dos nenos e nenas	O outro espello: a escola dos nenos e nenas	Entrega de diplomas
TARDE				
16.30	Obradoiros	Obradoiros	Obradoiros	Proxeccións segundo programa CGAI / FORUM
20.00	Proxeccións, producción da EIS	Proxeccións, producción da EIS	Proxeccións, producción da EIS	
20.15	Proxeccións segundo programa CGAI / FORUM	Proxeccións segundo programa CGAI / FORUM	Proxeccións segundo programa CGAI / FORUM	

COMITÉ ORGANIZADOR

Juan José Bueno Aguilar
(Presidente)
Manuel González Álvarez
(Vicepresidente)
Encarna Alonso Sánchez
(Secretaria)
José M. Aguilera Carrasco
Xoan Carlos Albarellos Codesido

Rosario Belda Otero
Xosé Búa González
Xosé Coira Nieto
Marta Fernández Prieto
Mercedes González Sanmamed
Robyn Quin
Celina Ramos Álvarez
Xosé Ramos Rodríguez
Benxamín Salgado Gómez
Miguel Vázquez Freire

OBRADOIROS

- 1. *“Linguaxe sonora e comunicación audiovisual.”*. **Amparo Porta** (Valencia).

- 2. *“Cando o sur dá a cara”*. **Xavier Obach** (Madrid).

- 3. *“Tecnoloxías da información educativa”*. **Antonino de los Santos** (A Coruña).

- 4. *“Iniciación á animación”*. **Algarabía** (A Coruña).

- 5. *“Edición e posproducción en Vídeo: formatos domésticos”*. **Antón Caeiro** (Santiago).

- 6. *“Internet, moito máis que “navegar””*. **Benxamín Salgado**. (Santiago).

- 7. *“Introducción á fotografía dixital”*. **Xoan Carlos Albarellos e José María Aguilera** (A Coruña).

- 8. *“Iso dos medios na ESO”* **Grupo MAVIE** (Tenerife).

- 9. *“Análise e deseño de vídeos didácticos”*. **Antonio Campuzano** (Madrid).

- 10. *“Alfabetización Multi-media”*. **Alfonso Gutiérrez Martín** (Segovia).

Os obradoiros son de 12 horas. Cada asistente poderá participar nun deles, xa que ocupan a mesma banda horaria. Pregámosche que sinalas, no primeiro recadro, o obradoiro no que desexas participar. Marca tres por orde de preferencia.

COMUNICACIÓNS DE EXPERIENCIAS

O comunicante deberá estar inscrito no Congreso.

Tódolos traballos deberán presentarse antes do 1 de xuño.

Enviaranse en papel e en disquete 3 1/2 en W.P. ou MSWord de PC compatibles

A extensión máxima será de 10 páxinas (DIN A4) numeradas, incluíndo referencias e notas, e deberá acompañarse un resumo de 5 liñas.

Incluirase no principio da comunicación: título e autores, enderezo de contacto e centro de traballo.

Indicaranse os medios técnicos necesarios para a súa presentación.

7. A Organización do Congreso comunicará ó remitente a aceptación ou non do seu traballo.

AULA ABERTA DE EXPERIENCIAS

Tódolos participantes que desexen expoñer os seus traballos deben poñerse en contacto coa organización antes do 10 de xuño para concretalas necesidades.

VIII CONGRESO DE PEDAGOXÍA DA IMAXE "PÉ DE IMAXE" ESCOLA DE VERÁN

BOLETÍN DE INSCRICIÓN

Apelidos e nome		
DNI/N ° Pasaporte		
Enderezo		
C.P.	Cidade	
Provincia/País		
Teléfono	Fax	Correo-E.
Centro de traballo		

MATRÍCULA:

Antes do 1/VI/99

☐ 14.000 ptas. normal

☐ 10.000 ptas. parados, estudantes, membros de NEG ou relatores das comunicacións de experiencias.

Dende o 1/VI/99

☐ 17.000 ptas. normal

☐ 14.000 ptas. parados, estudantes, membros de NEG ou relatores das comunicacións de experiencias.

REMITIR A:

"Pé de imaxe"

E.I.S. Somo, 6

15.008 A CORUÑA- ESPAÑA

Xúntese o xustificante de ingreso na conta de **Caixa Galicia**, nº **2091.0060.77.3040019994**, indicando: *"Pé de imaxe"*

SEDE e SECRETARÍA

Pé de imaxe

EIS - Somo, 6

15008 A Coruña

Tfno.: (34)981- 136477

Fax: (34)981- 134224 / 290157

E-mail: pdi@corevia.com

Para información sobre viaxes e hoteis dirixirse a:

Viaxes Vincit - *"Pé de imaxe"*

R/ Estreita de San Andrés, 17.

15003 A Coruña

Tfno.: (34) 81. 228299

Fax:(34) 81. 216278

Residencias Universitarias:

Rialta: (34) 981-170025

Siglo XXI: (34) 981-130966

Los Lagos (34) 981-286122

ORGANIZAN

Nova Escola Galega

Escola de Imaxe e Son

COLABORA

Dpto. Pedagogía e Didáctica das CC. EE.

Universidade da Coruña

CERTIFICACIÓN

Universidade da Coruña.
(30 horas)

XV CONGRESO NACIONAL FEPAL

PROGRAMA PROVISIONAL

XV Congreso Nacional FEPAL (Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje)

A Coruña, 1, 2, 3 y 4 de julio de 1999.

1 de JULIO, (jueves)

16.00 a 18.00	Entrega de documentación.
18.00	Inauguración del congreso.
18.15 a 19.30	Conferencia " <i>Los implantes cocleares ante el siglo XXI</i> " Dr. Manuel Manrique. Clínica Universitaria de Pamplona.
20.00	Acto Social.

2 de JULIO, (viernes)

9.30 a 11.00	Conferencia " <i>La educación oralista de los sordos ante el siglo XXI</i> " Dra. Pilar Berrueros. IMAL (Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje) México.
11.00 a 11.45	Comunicaciones libres de un cuarto de hora.
11.45 a 12.15	Descanso, café.
12.15 a 13.30	Conferencia " <i>Sobre el lenguaje</i> " Marc Monfort. Director del centro "Entender y hablar", Madrid.
13.30 a 14.30	Comida, buffet frío.
Grupo de ponencias	
14.30 a 15.00	" <i>Modelo Oral Complementario, Aplicación y Primeros resultados</i> " D. Santiago Torres. Universidad de Málaga.
15.00 a 15.30	FIAPAS. Madrid.
15.30 a 16.00	" <i>Enfoque pluridisciplinar en Audio-Fonología</i> ". Comité Español de Audio-Fonología y BIAF.
16.00 a 16.30	" <i>La Logogenia y su aplicación en la educación del sordo</i> " Dra. Bruna Radcli. Colaboradora del Instituto Técnico de Sordos "A. Magaroto". Pádova, Italia.
16.30 a 17.00	" <i>Deficiencias estratégicas en la comprensión lectora</i> " D. Ramón G. Cabanach. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña.
17.00 a 17.30	Coloquio sobre las ponencias.

3 de JULIO (sábado)

9.30 a 11.00	Conferencia " <i>Gallaudet University. Un reto para la Educación de la persona Sorda en el nuevo Milenio</i> " Profesora D ^a Silvia Golocovsky. Gallaudet University. Washington, EE.UU.
11.00 a 11.45	Comunicaciones libres de un cuarto de hora.
11.45 a 12.15	Descanso, café.
12.15 a 13.30	Conferencia " <i>El bilingüismo y el lenguaje de signos en la educación del sordo ante el siglo XXI</i> " Dr. Markku Jokinen. Finlandia.
13.30 a 14.30	Comida, buffet frío.
Grupo de ponencias	
14.30 a 15.00	" <i>La educación secundaria y universitaria de los sordos</i> " D ^a Anna M ^a Adante. Directora del Instituto Técnico de sordos "A Magaroto" Pádova, Italia.
15.00 a 15.30	" <i>Atención temprana en deficientes auditivos</i> " D. José Acosta. Inspector de Educación, Cádiz.
15.30 a 16.00	" <i>Resultados de la Reeducación del lenguaje en niños con implante coclear</i> " Adoración Juárez. Directora del centro "Entender y Hablar". Madrid.
16.00 a 16.30	" <i>La educación del niño sordo. Proyecto educativo y consideraciones metodológicas</i> " D. Antonio Villalba. Psicólogo especializado IVAF. Valencia.
16.30 a 17.00	" <i>La educación en los sordos plurideficientes</i> " D. Juan José Molina. Director del colegio de sordos "Emérita Augusta". Mérida.
17.00 a 17.30	Coloquio.
22.00	Cena de gala.

4 de JULIO (domingo)

10.00	Salida hacia Santiago de Compostela. Misa solemne del peregrino en la catedral con la obtención del jubileo. Visita a la ciudad. Regreso opcional a Coruña a las 14 y a las 21 horas.

XV Congreso Nacional FEPAL*

ORGANIZAN	AGPETAL* Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña
TÍTULO	Elección de métodos y sistemas en la educación del sordo y patologías del lenguaje ante el siglo XXI
LUGAR	A Coruña - Galicia - España.
FECHAS	1, 2, 3 Y 4 de Julio de 1999.
DESTINATARIOS	Profesorado especialista en pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje, estudiantes y personas interesadas en la especialidad.
CONTENIDO	Conferenciantes de México, Finlandia, EEUU, Italia y España que hablarán de oralismo, comunicación total, bilingüismo, y patologías del lenguaje. Ofrenda al Apóstol en el Xacobeo 99.
DIRECCIONES	XV Congreso Nacional FEPAL CEE de sordos "Ntra. Sra. del Rosario" Rda. Camilo José Cela, 2 15008 A Coruña Tfno.: (+34) 981 17 36 13 Fax.: (+34) 981 28 34 96 E-Mail: sordos-co@ctv.es Web: www.ctv.es/USERS/sordos-co
INFORMACIÓN	Se enviará información detallada y definitiva a quien la solicite a finales de febrero.

- * FEPAL: Federación Española de Profesores de Audición y Lenguaje.
- * AGPETAL: Asociación Gallega de Profesores Especialistas en Técnicas de Audición y Lenguaje.

RELACIÓN DE CONGRESOS

A) I ENCONTROS GALAICO-PORTUGUESES DE FORMACIÓN PARA O TRABALLO

1, 2, 3 xullo, 1999

– **Lugar:** Universidade de Santiago de Compostela.

Pazo de Congressos e Exposicións, Santiago de Compostela.

– **Organiza:** Departamento de Didáctica e Organización Escolar da USC.

– **Colabora:** Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da USC.

– **Contacto:** Dr. Antonio Rial Sánchez (tel.: 981- 563100).

B) CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE CALIDADE EDUCATIVA, EMPREGO E INTERCULTURALISMO NO CAMIÑO DE SANTIAGO.

2, 3, 4 de setembro de 1999

– **Lugar:** Auditorio da Universidade de Santiago de

Compostela (Campus Sur, Santiago de Compostela).

– **Organiza:** Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da USC.

– **Contacto:** Dr. José Cajide Val (tel.: 981-563100 / ext. 13838).

Dr. Miguel A. Santos Rego (tel.: 981-563100 / ext. 13755; 12647) USC.

C) III CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOXÍA, E EDUCACIÓN, (ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓXICA).

8, 9, 10, 11 setembro, 1999

– **Organiza:** Asociación de Psicología, educación y Psicopedagogía.

– **Colabora:** Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da USC.

– **Lugar:** Pazo de Congressos e Exposicións de Galicia.

– **Contacto:** Dr. Agustín Dosil Maceira (981- 576666; fax. 981- 575404).

D) III CONVERSAS PEDAGÓXICAS

29-30 novembro, 1999

– **Organiza:** Fundación Santa María.

Universidade de Santiago de Compostela.

– **Colabora:** Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da USC.

– **Lugar:** Facultade de Ciencias da Educación (Campus Sur, Santiago de Compostela).

– **Contacto:** Miguel Anxo Santos Rego (tel.: 981-563100 / ext. 12647; 13755).

Mar Lorenzo Moledo (tel.: 981-563100 / ext. 13758).





Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de xaneiro, febreiro e marzo de 1999)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez*

Colexio Público Víctor López Seoane
A Coruña

1. ALUMNOS E CONTORNO FAMILIAR

1.1 CONVOCATORIA DE AXUDAS

– Orde do 1 de decembro de 1998 da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, pola que se regulan as axudas para investimento en centros e servicios de atención a menores dependentes de entidades de iniciativa social. (DOG, 13/01/99).

– Orde do 18 de decembro de 1998 da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, pola que se regulan as axudas para investimento en centros e servicios dedicados á atención á primeira infancia dependentes de entidades privadas de iniciativa social. (DOG, 13/01/99).

1.2 AXUDAS ÁS FAMILIAS PARA A ESCOLARIZACIÓN DOS SEUS FILLOS

– Orde do 29 de decembro de 1998, das Consellerías de Educación e Ordenación Universitaria e de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, pola que se convocan axudas ás familias para a escolarización dos seus fillos para o curso académico 1999/2000 a través das corporacións locais. (DOG, 13/01/99).

1.3 INTERCAMBIOS ESCOLARES

– Orde do 18 de febreiro de 1999, pola que se conceden axudas para a realización de intercambios escolares entre alumnos matriculados en centros docentes españois. (BOE, 17/03/99).

2. BIBLIOTECAS, MUSEOS E ARQUIVOS

– Orde do 5 de febreiro de 1999, pola que se resolve a creación formal e

integración de centros bibliotecarios na Rede de Bibliotecas de Galicia. (DOG, 03/03/99).

– Orde do 5 de febreiro de 1999, pola que se resolve a integración de centros bibliotecarios na Rede de Bibliotecas de Galicia. (DOG, 03/03/99).

3. CENTROS PÚBLICOS

3.1 IMPLANTACIÓN E REGULACIÓN DOS C.P.I.

– Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias. (DOG, 26/01/99).

3.2 APPANXOS ESCOLARES

– Orde do 17 de decembro de 1998, pola que se autoriza a posta en funcionamento de institutos de educación secundaria nas provincias da Coruña, Lugo e Pontevedra. (DOG, 22/01/99).

– Orde do 18 de decembro de 1998, pola que se autoriza a posta en funcionamento do colexio de educación infantil e primaria de Barbadás; Ourense. (DOG, 26/01/99).

3.3 CAMBIO DE DENOMINACIÓN

– Orde do 11 de xaneiro de 1999, pola que se autoriza o cambio de deno-

minación do colexio de educación infantil e primaria Francisco Franco, de Boiro, A Coruña. (DOG, 03/02/99).

– Orde do 13 de xaneiro de 1999, pola que se autoriza o cambio de denominación do instituto de educación secundaria de Alfoz (Lugo) e do instituto de educación secundaria número 2 de Ribadavia (Ourense). (DOG, 03/02/99).

– Orde do 18 de febreiro de 1999, pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 de Culleredo (A Coruña). (DOG, 16/03/99).

– Orde do 1 de marzo de 1999, pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria de Mondariz-Balneario (Pontevedra). (DOG, 17/03/99).

– Orde do 26 de febreiro de 1999, pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 2 de Lugo. (DOG, 18/03/99).

3.4 LIBROS DE TEXTO

– Resolución do 28 de xaneiro de 1999, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Promoción Educativa, pola que se publican as relacións dos alumnos beneficiarios de axudas para a adquisición de libros de texto e material didáctico complementario para

niveis obrigatorios, curso 1998-1999. (BOE, 17/02/99).

4. EDUCACIÓN INFANTIL

4.1 ATENCIÓN Á PRIMEIRA INFANCIA

– Orde do 18 de decembro de 1998, pola que se convocan axudas para o mantemento de centros de atención á primeira infancia dependentes das corporacións locais. (DOG, 05/01/99). Corrección de erros, (DOG, 02/02/99).

– Orde do 18 de decembro de 1998, pola que se regulan as axudas para mantemento de centros e servizos dedicados á atención á primeira infancia dependentes de entidades privadas de iniciativa social. (DOG, 05/01/99).

4.2 ADXUDICACIÓN DE PRAZAS NAS ESCOLAS INFANTÍS

– Orde do 15 de febreiro de 1999 pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nas escolas infantís dependentes da Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. (DOG, 08/03/99).

5. EDUCACIÓN SECUNDARIA

5.1 CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS

– Decreto 59/1999, do 18 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio

correspondente ó título de técnico en perruquería. (DOG, 17/03/99).

– Decreto 61/1999, do 18 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en coidados auxiliares de enfermería. (DOG, 22/03/99).

– Decreto 67/1999, do 18 de febreiro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en equipos electrónicos de consumo. (DOG, 25/03/99).

5.2 IMPLANTACIÓN DO NOVO BACHARELATO

– Orde do 17 de febreiro de 1999, pola que se autoriza a implantación da modalidade de tecnoloxía do novo bacharelato no Instituto de Educación Secundaria Escolas Proval de Nigrán (Pontevedra). (DOG, 15/03/99).

6. ENSINANZAS ARTÍSTICAS

6.1 OFERTA DE MATERIAS OPTATIVAS

– Orde do 23 de decembro de 1998, pola que se regula a oferta de materias optativas dos estudos de grao medio das ensinanzas de música

conforme o Decreto 253/1993, do 29 de xullo. (DOG, 01/02/99).

6.2 VALIDACIÓN DE ENSEÑANZAS

– Orde do 8 de febreiro de 1999, pola que se establecen validacións entre determinadas materias das ensinanzas de música reguladas polo Decreto 2618/1966, do 10 de setembro, con outras correspondentes ó novo sistema educativo. (DOG, 04/03/99).

6.3 ESCOLAS DE MÚSICA

– Orde do 25 de xaneiro de 1999, pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Privada de Chantada (Lugo) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 16/02/99).

– Orde do 24 de febreiro de 1999, pola que se autoriza a inclusión no Rexistro de Escolas de Música das escolas privadas de Boiro, Ordes, Santiago de Compostela e Roxos (Santiago de Compostela) dependentes da *Real Sociedad Economía de Amigos del País de Santiago*. (DOG, 24/03/99).

7. EDUCACIÓN ESPECIAL

– Resolución do 25 de novembro de 1998, da Delegación Provincial da Coruña da Consellería de Xustiza, Interior e Relacións Laborais, pola que se dispón a inscrición no rexistro e a

publicación, no *Diario Oficial de Galicia*, do convenio colectivo da Asociación Protectora de Niños Anormales de Galicia (Aspronaga). (DOG, 29/01/99).

8. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

– Resolución do 18 de xaneiro de 1999, da Subsecretaría, pola que se convocan probas para a obtención do certificado inicial, diploma básico e diploma superior de español como lingua estranxeira para 1999. (BOE, 06/02/99).

– Orde do 18 de febreiro de 1999, pola que se fixan os prezos públicos pola inscrición nas probas e expedición de diplomas de español como lingua estranxeira para 1999. (BOE, 27/02/99).

– Resolución do 18 de febreiro de 1999, da Dirección Xeral de Persoal e Servizos, pola que se fai pública a composición das Comisións de Valoración do concurso de méritos para a provisión de vacantes de persoal docente no exterior, convocado pola orde do 1 de decembro de 1998. (BOE, 03/03/99).

9. INSPECCIÓN EDUCATIVA

– Resolución do 15 de decembro de 1998, da Dirección Xeral de Centros

e Inspección Educativa, pola que se fai pública a data, a hora e o lugar do sorteo público para determina-los inspectores que formarán parte da comisión que valorará o concurso de traslados para a provisión de postos de traballo vacantes na Inspección Educativa da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 05/01/99).

– Resolución do 11 de xaneiro de 1999, pola que se fai pública a composición da comisión que valorará o concurso de traslado dos inspectores de educación. (DOG, 02/02/99).

– Orde do 11 de febreiro de 1999, pola que se fai pública a relación dos postos de traballo das sedes da Inspección na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 22/03/99).

10. LINGUA GALEGA

10.1 AXUDASESUBVENCIÓNS

– Orde do 14 de xaneiro de 1999, pola que se regula a concesión de subvencións a empresas privadas encamiñadas a aumenta-lo coñecemento e o uso social da lingua galega. (DOG, 08/02/99).

– Orde do 28 de xaneiro de 1999, pola que se regula a concesión de subvencións ás asociacións e institucións

privadas sen fin de lucro e entidades análogas para fomenta-lo coñecemento e o uso social da lingua galega. (DOG, 09/02/99).

– Orde do 28 de xaneiro de 1999, pola que se regula a concesión de subvencións a empresas editoriais para a edición de libros e materiais didácticos, para niveis non universitarios, impresos en lingua galega. (DOG, 10/02/99).

10.2 CONMEMORACIÓN DO DÍA DAS LETRAS GALEGAS

– Decreto 2/1999, do 7 de xaneiro, polo que se declara 1999 ano de Roberto Blanco Torres. (DOG, 14/01/99).

– Orde do 24 de febreiro de 1999, pola que se dan instrucións para a conmemoración do Día das Letras Galegas nos centros de ensino non universitarios. (DOG, 17/03/99).

10.3 EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

– Orde do 5 de xaneiro de 1999, pola que se convocan axudas económicas para os proxectos e os traballos dos equipos de normalización lingüística dos centros públicos que imparten ensinanzas de educación infantil, especial, de adultos, primaria, secundaria e formación profesional. (DOG, 19/01/99).

10.4 ENCONTROS E ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

– Orde do 11 de febreiro de 1999, pola que se convocan encontros e actividades de formación e de intercambios de experiencias para os responsables e os compoñentes dos equipos de normalización lingüística, e para o profesorado en xeral, dos centros de ensino non universitario públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 08/03/99).

10.5 CONVOCATORIA DE CURSOS DE INICIACIÓN E PERFECCIONAMENTO

– Orde do 5 de xaneiro de 1999, pola que se anuncian cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega para adultos e colectivos da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 21/01/99).

– Orde do 10 de febreiro de 1999, pola que se convocan cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega para o persoal das administracións públicas de Galicia. (DOG, 08/03/99). Corrección de erros, (DOG, 12/03/99).

– Orde do 8 de febreiro de 1999, pola que se convocan cursos de iniciación e perfeccionamento de lingua galega para mestres e profesores de primaria, secundaria, ensinanzas especiais e de formación profesional, dos

centros públicos, privados e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 09/03/99).

– Orde do 9 de febreiro de 1999, pola que se anuncian cursos de iniciación e de perfeccionamento de lingua galega para galegos residentes no exterior e persoas interesadas no idioma e na cultura de Galicia. (DOG, 09/03/99). Corrección de erros, (DOG, 12/03/99).

10.6 VALIDACIÓN DE CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

– Orde do 12 de xaneiro de 1999, pola que se fai pública a validación de cursos de especialización en lingua galega. (DOG, 01/02/99).

11. MUFACE E SEGURIDADE SOCIAL

11.1 MUFACE

11.1.1 Axudas económicas para adquisición de vivenda

– Resolución do 24 de febreiro de 1999, da Dirección Xeral da Mutualidade Xeral de Funcionarios Cívís do Estado, pola que se convoca a concesión de axudas económicas para a adquisición de vivenda polos mutualistas de MUFACE durante o ano 1999. (BOE, 12/03/99)

11.1.2 Asistencia sanitaria

– Resolución do 9 de decembro de 1998, da Dirección Xeral da Mutualidade Xeral de Funcionarios Civís do Estado, pola que se fai público o texto dos acordos asinados por MUFACE coas entidades de seguro de asistencia sanitaria para a prórroga do concerto para a prestación da dita asistencia durante 1999, e se determina o período de cambio ordinario de entidade. (BOE, 01/01/99).

11.1.3 Axudas de protección sociosanitaria

– Resolución do 31 de decembro de 1998, da Dirección Xeral de MUFACE, pola que se convoca a concesión de axudas de protección sociosanitaria durante o ano 1999. (BOE, 19/01/99)

11.2 SEGURIDADE SOCIAL

11.2.1 Revalorización das pensións

Real Decreto 3/1999, do 8 de xaneiro, polo que as pensións de Clases Pasivas do Estado se revalorizan nun 1,8 % en 1999. (BOE, 09/01/99).

11.2.2 Cotizacións sociais de sacerdotes e relixiosos secularizados

– Real Decreto 2665/1998, do 11 de decembro, polo que se completa o Real Decreto 487/1998, do 27 de

marzo, sobre recoñecemento, como cotizados á Seguridade Social, dos períodos de actividade sacerdotal ou relixiosa ós sacerdotes e relixiosos ou relixiosas da Igrexa católica secularizados. (BOE, 08/01/99).

12. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

12.1 REGULAMENTOS ORGÁNICOS

– Decreto 7/1999, do 7 de xaneiro, polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanzas non universitarias. (DOG, 26/01/99).

12.2 XORNADA ESCOLAR

– Orde do 25 de xaneiro de 1999, pola que se amplía a orde do 13 de abril de 1993, pola que se establece o procedemento para a implantación da xornada lectiva en sesión única de mañá nos centros de educación infantil, educación primaria e educación xeral básica. (DOG, 27/01/99).

12.3 PREMIOS E CONCURSOS

– Resolución conxunta do 15 de decembro 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 publica a selección de dez proxectos de educación para o consumo na escola, presentados por centros escolares de niveis non universitarios que desexen vincularse á Rede Europea de Educación do Consumidor. (DOG. 20/01/99).

– Resolución conxunta do 18 de decembro de 1998, pola que se resolve a concesión dos premios á innovación educativa sobre os temas transversais convocados pola Resolución conxunta do 16 de xuño de 1998. (DOG, 21/01/99).

13. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

– Resolución do 3 de febreiro de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se convoca o procedemento de acreditación para o exercicio da dirección nos centros docentes públicos non universitarios. (DOG, 19/02/99).

14. POSTOS DE TRABAJO

14.1 CONCURSOS DE TRASLADOS

– Resolución do 22 de xaneiro de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se determina a composición das comisións dictaminadoras do concurso de traslados entre funcionarios

docentes dos corpos de profesores que imparten ensino secundario, formación profesional, idiomas e ensinanzas artísticas. (DOG, 03/02/99).

14.2 ADSCRICIÓN DE PROFESORES DE ENSINO SECUNDARIO

– Orde do 15 de decembro de 1998, pola que se complementa a do 10 de novembro de 1998 pola que se adscribe con carácter definitivo ó Instituto de Educación Secundaria de Portovello número 2 de Ourense o profesorado que se relaciona. (DOG, 07/01/99).

14.3 ORIENTACIÓN EDUCATIVA

– Orde do 23 de decembro de 1998, pola que se convoca concurso de traslados específico entre os funcionarios de carreira do corpo de mestres para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de orientación nos colexios públicos de educación infantil e primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 08/01/99).

– Resolución do 26 de febreiro de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncian as prazas de xefe ou xefa de departamento de orientación, que se cubrirán no concurso de traslados específico entre funcionarios do corpo de mestres, convocado pola orde do 23 de decembro de 1998.

(DOG, 10/03/99). Corrección de erros, (DOG, 30/03/99).

14.4 CONVOCATORIAS DE OPOSICIÓN

– Orde do 12 de marzo de 1999, pola que se convoca concurso-oposición para o ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 22/03/99). Corrección de erros, (DOG, 27/03/99).

– Orde do 15 de marzo de 1999, pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de Música e Artes escénicas e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios de carreira dos anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 22/03/99). Corrección de erros, (DOG, 31/03/99).

– Resolución do 5 de xaneiro de 1999, da Dirección Xeral de Institucións Penitenciarias, pola que se fai pública a listaxe de aprobados definitivos, por orde de puntuación, do concurso-oposición para o ingreso no Corpo de Profesores de EXB de Institucións Penitenciarias. (BOE, 03/02/99).

14.5 POSTOS DE TRABAJO DA CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN

– Resolución do 12 de marzo de 1999, pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia do 11 de marzo de 1999, polo que se modifica a relación de postos de traballo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 23/03/99).

14.6 SENTENCIAS

– Orde do 18 de febreiro de 1999, pola que se dispón a execución de sentencias dictadas pola Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, nos recursos contenciosos-administrativos 1/234/1995 e 1/203/1995. (DOG, 12/03/99).

15. PROCEDIMIENTO ADMINISTRATIVO

– Decreto 21/1999, do 5 de febreiro, polo que se regula a utilización da rede Internet pola Administración da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 15/02/99).

– Lei 4/1999, de modificación da Lei 30/1992, do 26 de novembro, de Réxime Xurídico das Administra-

cións Públicas e do Procedemento Administrativo Común. (BOE, 14/01/99). Corrección de erros, (BOE, 04/02/99).

16. PROFESORADO

16.1 ACCESO Á FUNCIÓN DOCENTE

– Orde do 18 de febreiro de 1999, pola que se dispón o cumprimento da sentenza 427/1998, pronunciada pola Sala do Contencioso-Administrativo do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, modificando a orde do 7 de febreiro de 1995. (DOG, 05/03/99).

16.2 CONVOCATORIA DE AXUDAS

– Orde do 14 de xaneiro de 1999, pola que se convocan axudas a alumnos e profesores de centros públicos docentes da Comunidade Autónoma de Galicia, sostidos con fondos públicos que participen en estadías e intercambios con centros educativos doutros países da Unión Europea, para favoroce-la aprendizaxe activa de linguas e para realizar estadías en empresas. (DOG, 02/03/99). Corrección de erros, (DOG, 29/03/99).

16.3 CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

– Resolución do 15 de febreiro de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación

Educativa e Formación Profesional, pola que se fan públicas as listas de aprobados nos cursos de especialización para mestres en servizo activo na Comunidade Autónoma de Galicia convocados pola orde do 30 de marzo de 1998. (DOG, 05/03/99).

16.4 INTERCAMBIOS

Orde do 30 de decembro de 1998, pola que se anuncia convocatoria para cubrir 65 prazas nos programas de intercambio, posto a posto, de profesores alemáns, británicos, franceses, estadounidenses e canadenses con profesores españois de ensinanza secundaria, escolas oficiais de idiomas e ensinanza primaria. (BOE, 18/01/99).

16.5 BOLSAS PARA PROFESORES ESPAÑOIS NO ESTRANXEIRO

– Resolución do 16 de febreiro de 1999, dá Secretaría Xeral Técnica, pola que se da publicidade ó ofrecemento da Embaixada de Francia de catro bolsas dun mes de duración para profesores españois de Francés durante 1999. (BOE, 25/02/99).

16.6 RETRIBUCIÓNS

– Orde do 11 de xaneiro de 1999, pola que se dictan instrucións sobre a confección de nóminas do persoal ó servizo da Administración autonómica para o ano 1999. (DOG, 21/01/99).

– Real Decreto 214/1999, do 5 de febreiro, polo que se aproba o Regulamento do Imposto sobre a Renda das Persoas Físicas. (BOE, 09/02/99). Corrección de erros, (BOE, 05/03/99).

17. PROGRAMAS EDUCATIVOS

17.1 PROGRAMAS DA C.E.E

– Orde do 23 de decembro de 1998, pola que se autoriza facer pública a convocatoria de axudas económicas para a realización de accións descentralizadas do Programa Sócrates: Comenius I Asociacións entre centros escolares para a elaboración de proxectos educativos europeos, Lingua C Axudas para futuros profesores de idiomas e Arión Visitas de estudio para responsables en materia educativa. (DOG, 12/01/99).

– Orde do 26 de xaneiro de 1999, pola que se convocan axudas para a formación continua de profesores e formadores de linguas estranxeiras de acordo coa Acción B do Programa Lingua (capítulo 3 do Programa Sócrates). (DOG, 08/03/99).

17.2 ESCOLAS VIAXEIRAS

– Orde do 11 de xaneiro de 1999, pola que se convocan axudas para a

realización de escolas viaxeiras durante o ano 1999. (DOG, 02/02/99).

– Resolución do 5 de marzo de 1999, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se seleccionan os centros desta Comunidade Autónoma que participarán na actividade de escolas viaxeiras durante o ano 1999. (DOG, 18/03/99).

17.3 PROGRAMAS DEPORTIVOS

– Orde do 12 de xaneiro de 1999, pola que se regula o réxime de concesión de subvencións para actividades deportivas promovidas polos concellos de Galicia durante 1999. (DOG, 23/02/99).

18. UNIVERSIDADE

18.1 INCORPORACIÓN E ACCESO DE ALUMNOS

– Orde do 10 de marzo de 1999, pola que se regula o proceso de incorporación para o curso 1999-2000 dos estudantes ó nivel universitario do ensino nos centros das tres universidades galegas. (DOG, 26/03/99).

– Orde do 10 de marzo de 1999, pola que se regulan as probas de acceso á universidade para os alumnos e as alumnas que cursaron as ensinanzas de

bacharelato previstas na Lei 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, e se dictan instrucións para a súa organización durante o período de implantación anticipada destas ensinanzas na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 26/03/99).

18.2 BOLSAS E AXUDAS

– Resolución do 4 de xaneiro de 1999, pola que se prorrogan 46 bolsas de colaboración nos distintos proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. (DOG, 11/01/99).

– Orde do 29 de decembro de 1998, pola que se resolve a concesión de axudas para accións de apoio económico ós estudantes universitarios correspondentes ós anexos III e VIII da orde do 27 de marzo de 1998. (DOG, 20/01/99).

– Orde do 29 de decembro de 1998, pola que se resolve a concesión de bolsas para alumnos universitarios galegos de primeiro ou segundo ciclo, complementarias ás bolsas e axudas ó estudio de carácter xeral do MEC, convocadas por orde do 17 de setembro. (DOG, 21/01/99). Corrección de erros, (DOG, 02/02/99).

– Orde do 20 de xaneiro de 1999, pola que se aproban as bases que rexe-rán o concurso público de doce bolsas

para estadias de persoal dos departamentos de estudos galegos de universidades de fóra da Comunidade Autónoma de Galicia e a súa colaboración en proxectos de investigación no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. (DOG, 12/02/99).

– Orde do 12 de febreiro de 1999, pola que se aproban as bases que rexe-rán as convocatorias de axudas para a realización de proxectos de investigación e de bolsas de predoutoramento correspondentes ó programa de estudos socioeconómicos e xurídicos do Plan Galego de Investigación e Desenvolvemento Tecnolóxico e se procede á súa convocatoria. (DOG, 25/02/99).

– Orde do 28 de xaneiro de 1999, pola que se convoca concurso público para a adxudicación de dúas bolsas para realizar estudos relacionados coa Unión Europea no Colexio de Europa en Bruxes, e se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 08/03/99).

– Orde do 3 de marzo de 1999, pola que se convocan e aproban as bases e axudas de apoio á formación e actualización do profesorado universitario. (DOG, 15/03/99).

– Resolución do 18 de febreiro de 1999, da Secretaría de Estado de Educación, Universidades e Desenvolvemento, pola que se adxudican bolsas

para o ano 1999 do Programa Nacional de Formación de Persoal Investigador e do Programa Sectorial de Formación de Profesorado e Persoal Investigador en España. (BOE, 11/03/99).

18.3 ESTANCIA DE PROFESORES ESTRANXEIROS

– Resolución do 26 de febreiro de 1999, da Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investigación e Desenvolvemento, pola que se conceden subvencións para a estancia de profesores estranxeiros en réxime de ano sabático en centros de investigación españois no marco do Programa Sectorial de Promoción Xeral do Coñecemento. (BOE, 31/03/99).

18.4 PROVISIÓN DE PRAZAS

– Resolución do 12 de decembro de 1998 pola que se convoca concurso público para a provisión de diversas

prazas de corpos docentes universitarios (98/070 e oito máis). (DOG, 04/01/99).

– Resolución do 14 de decembro de 1998, da Secretaría Xeral do Consello de Universidades, pola que se anuncia a data na que se celebrarán os sorteos para designa-los vocais que integran as comisións que xulgarán os concursos para a provisión de vacantes dos corpos docentes universitarios que se citan. (DOG, 08/01/99).

18.5 CONCURSO DE CARTEIS

– Resolución do 21 de decembro de 1998, da directora do Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, pola que se convoca un concurso de carteis entre alumnas/os do ensino universitario para a conmemoración do Día Internacional da Muller do 8 de marzo de 1999. (DOG, 12/01/98).





Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

As persoas interesadas en remitir estudos, prácticas, recensións de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións:

1ª) As colaboracións serán inéditas e versarán sobre temas de investigación, educación ou ensino que presenten especial interese para calquera dos tres niveis —primario, secundario, universitario— integrados no contido multidisciplinar da RGE. Preferiranse os traballos dun só firmante e non se aceptarán os asinados por máis de dous. O nome e os apelidos do autor, seguidos do do centro docente ou institución onde traballe, figurarán debaixo do título. As recensións darán noticia de libros de actualidade e nelas o nome e apelidos do autor da recesión poranse ó final. Cando se trate dunha primeira colaboración, indicaranse, en folio á parte nome, centro, enderezo e teléfono.

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de copia impresa en letra Courier (tamaño 12, paso non compensado), con interliñado de 1,5 e 38 liñas por páxina (Din A4).

Aplicacións soportadas.

Ficheiros de texto.

Sempre que sexa posible, o ficheiro deberá estar almacenado en formato *Word para Windows versión 6.0* (Microsoft).

Word para Windows soporta ficheiros de:

Word Perfect ata a versión 5.x para MS.DOS e Windows,

Microsoft Publisher 2.0

E ficheiros MS.DOS e ASCII

Word Perfect 5.1 para MS-DOS.

QuarkXPress 3.3 para *Power Macintosh*

Postscript con formato MAC ou PC.

Follas de cálculo:

O xestor de follas de cálculo utilizado é *Excel 5.0* para *Windows* (Microsoft).

Soporta conversión desde formato.

Lotus 1-2-3,

QuattroPro/DOS,

Microsoft Works,

dBASE,

versións anteriores de *Excel*.

Bases de datos:

O xestor de base de datos é *Fox Pro 2.5 para Windows*. Os ficheiros con formato dBASE son recoñecidos pola aplicación.

3ª) Os orixinais deberán estar correctamente redactados e puntuados, e escritos, se for posible, en lingua galega. A RGE, que seguirá as normas oficiais do idioma galego, incluso nas opcións preferidas por elas, resérvase a capacidade de facer correccións de estilo, maiormente naqueles puntos que poidan resultar escuros ou ambiguos. Recoméndase non usar, excepto en casos moi especiais, letra negriña nin cursiva que non responda a usos convencionais.

4ª) Así mesmo, a RGE prégalles ós autores o envío de ilustracións de boa calidade, en cor ou en branco e negro (fotografías, fotocopias, mapas, debuxos, gráficos). Para a publicación das recensións é imprescindible a fotocopia da cuberta do libro.

5ª) Agás nos números especiais —que polo seu carácter monográfico poderían precisar algunha variación—, os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): “Colaboracións Especiais”, 15-30; “Estudios”, 10-20; “Prácticas”, 6-15; “Recensións”, 2-4; “Noticias”, 1-4.

6ª) No caso de estaren divididos en apartados e subapartados, os orixinais han ir acompañados do correspondente índice, organizado con cifras ou letras. Este índice non se publicará.

7ª) O Comité de Redacción decidirá a conveniencia da publicación dos traballos, que serán avaliados por especialistas nas materias de que se trate.

8ª) Os colaboradores da RGE recibirán unha ficha, que cubrirán cos seus datos e o seu perfil académico e profesional.

9ª) A cada autor dun traballo publicado na RGE enviaránselle tres exemplares dela e vintecinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18) — sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefire a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallan tódolos datos.

12^a) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocárase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros e revistas irán en letra cursiva ou redonda subliñada; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos colectivos poñeranse entre comiñas, indicando a continuación o xornal, revista ou libro en que se integran.

Escribiranse logo tódolos datos editoriais, sempre pola mesma orde: lugar de edición, editorial, ano (se non se citou antes, segundo o sistema americano) e, se se desexa, colección. No caso das revistas abonda con poñer-lo número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituiranse por un trazo longo ó que

seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2^a ed., 1992 (ou 1992³).

Tarrio Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de “e outros”. Se foran moitos e

ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*. Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XXX personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*,

Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

13) Nas RECENSIONES deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14) Os repertorios de NOVIDADES EDITORIAIS respectarán as indicacións bibliográficas descritas.

15) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.



