



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

❧	A morte de Don Juan <i>Mariateresa Cattaneo</i>	páx. 15
❧	As partículas elementais e as súas interaccións <i>M. A. Braun</i>	páx. 27
❧	As artes nos textos literarios. Unha aproximación <i>Carlos Fernández</i>	páx. 45
❧	O desenvolvemento das actividades docentes no Dereito Romano <i>Luis Rodríguez Ennes</i>	páx. 73
❧	A autoría feminina no teatro español do século XX <i>Virtudes Serrano</i>	páx. 93

Estudios

-  O desenvolvemento sostible e a educación ambiental para o desenvolvemento sostible
Ramón López Rodríguez páx. 111
-  O papel do razoamento analóxico nos procesos cognitivos
Elena Fernández Rey páx. 127
-  A relación interlingua-transferencia
María Rosa Alonso Alonso páx. 137

Prácticas



A bRuxa da biblioteca

Rosa María Fernández Sánchez

páx. 151



A recollida de instrumentos e útiles. Unha proposta de traballo para o coñecemento do contorno

Luis M. Llorente de Mata

páx. 161



Integración do alumnado con necesidades educativas especiais

José Víctor Ónega Carrera

páx. 169



O extracto de *Ginkgo Biloba*, un remedio milenario na medicina do século XXI

Manuel Campos Toimil

páx. 181

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz

páx. 191

Recensións



A cantiga de amigo, de M. Brea, P. Lorenzo Gradín

Gerardo Pérez Barcala

páx. 205



Obsiña, de Xesús San Luís Romero

María José Torres Rodríguez

páx. 211



Repertorio da prensa galega da emigración, de
Vicente Peña Saavedra (dir.)

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez

páx. 215



Suevia

Teresa Monteagudo

páx. 219



No ventre do silencio, de X. L. Méndez Ferrín

Xosé Manuel G. Trigo

páx. 223



Patatas arriba. La escuela del mundo al revés, de
Eduardo Galeano

Juan José Bueno Aguilar

páx. 227



Identidades asesinas, de Amin Maalouf

Juan José Bueno Aguilar

páx. 231



El amor y la literatura. La mirada del escritor, de
Marín Casariego Córdoba

Jesús-Antonio Rodríguez Blanco

páx. 235

- ❧ *The Irish Literary Movement*, de A. Norman Jeffares
Jesús-Antonio Rodríguez Blanco pág. 239
- ❧ *Análisis de los errores del examen de inglés en las pruebas de acceso a la universidad en el distrito universitario de Galicia*, de Begoña Crespo, Susana Doval, Elsa González, Luis Iglesias e Elizabeth Woodward
José Ramón Varela Pérez pág. 243
- ❧ *Amsterdam*, de Ian McEwan
Miguel Ángel Otero Furelos pág. 247
- ❧ *Introducción al método iconográfico*, de M. A. Castiñeiras González
Carlos Sastre Vázquez pág. 249
- ❧ *The language of Art. Studies in Interpretacion*, de Moshe Barasch
Carlos Sastre Vázquez pág. 251
- ❧ *Descartes en 90 minutos*, de Paul Strathern
María del Carmen García Sánchez pág. 255
- ❧ *¿Qué hacen las personas mayores por nosotros?*, de Javier Domínguez Angulo
Agustín Requejo Osorio pág. 259
- ❧ *Envejecimiento en el mundo rural: problemas y soluciones*, de Benjamín García Sanz (coord.)
Agustín Requejo Osorio pág. 263
- ❧ *La educación moral en la escuela*, de J. M. Puig Rovira e X. Martín García
Miguel A. Santos Rego pág. 267

Novidades editoriais



Algunhas novidades editoriais. Literatura

Ana María Platas Tasende

páx. 271



Algunhas novidades editoriais. Arte

Carlos Sastre Vázquez

páx. 285

Noticias



páx. 289

Lexislación



Compilación. Maio, xuño, xullo, agosto e setembro

Venancio Graña Martínez

páx. 307

Normas para os autores



Comité de Redacción

páx. 341



Colaboracións especiais

A MORTE DE DON JUAN

Mariateresa Cattaneo
Università degli Studi
Milán

O desenlace trágico xa está inscrito no dobre título de *El Burlador de Sevilla*, que emparella a imaxe primeira, xocosa e frívola, coa sombría e ameazadora do *Convidado de piedra*¹.

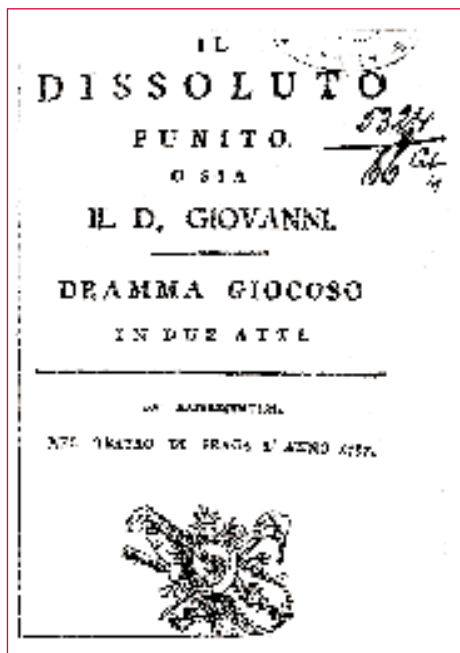
A tradición folclórica e romanceril perfilara antes o encontro do mozo mullereiro (que ía á misa “por ver las damas, las que van guapas y frescas”) coa caveira que el ofende no camiño e que o invita a ir cear ó cemiterio pola noite²: pero agora o fatuo galán transfórmase nun protagonista que repite arreo o xogo de seducción, sen turbación e sen límites, e o Morto —co cal está conectado máis estreitamente, porque o matou el mesmo— perde a súa xa gastada biografía de *danse macabre* para trocarse, retomando outras tradicións diferentes, na abraiante visión, de notable impacto escénico (pero non se esqueza que é o século das marabillas

mecánicas, dos autómatas, das estatuas que falan), dunha estatua que colle vida, do home de pedra que pesadamente avanza na escena para reivindicalo xusto resarcimento.

Un preciso móbil relixioso rexe a historia: Don Juan rexeita teimudamente os repetidos avisos, do criado, do pai, das mulleres, do Comendador, e —aínda que non sexa ateo ou indifrente, a diferencia dos sucesivos don juanes de Molière ou de Mozart-Da Ponte— cinicamente adía o problema a un futuro que aínda está lonxe: “¡Tan largo me lo fiáis!”. Pero o arrepentimento final, planeado como unha solución vantaxosa, non vai ser posible, negado polo rigorismo moral do Comendador: “No hay lugar, ya acuerdas tarde” (V. 2768).

1 *El Burlador de Sevilla y Convidado de Piedra* presenta, como ben se sabe, moitos problemas textuais, por mor da mala condición da *princeps* (1630) e a existencia doutra versión que leva o título *Tan largo me lo fiáis*, da cal se discutiu se é anterior ou unha reelaboración posterior e se está escrita polo mesmo autor. A atribución tradicional do *Burlador* a Tirso de Molina foi posta en dúbida, hai algúns anos, por Rodríguez López-Vázquez, que defende a autoría de Andrés de Claramonte. Véxase A. Rodríguez López-Vázquez, *Andrés de Claramonte y “El burlador de Sevilla”*, Reichenberger, Kassel, 1987; Tirso de Molina, *El burlador de Sevilla y Convidado de piedra*, edición crítica de Luís Vázquez, Madrid, Estudios, 1989. As citas deste traballo faranse segundo esta edición.

2 R. Menéndez Pidal, *Sobre los orígenes de “El convidado de piedra”*, en *Estudios literarios*, 1944.



Frontispicio da primeira edición completa do libreto de *Don Giovanni* que Da Ponte escribiu para Mozart.

O continuo movemento de Don Juan —dunha aventura a outra, dun lugar para outro, nunha seriación virtualmente infinita—, a súa capacidade para conduci-lo xogo, seguro e impunemente, sempre triunfando e trastornando os plans que os “outros” tentaron trazar, o “vendaval” lúdico que semella soste-la súa acción, suscitaron no espectador unha divertida complicidade, unha instintiva identificación.

A primeira cea insinúa algunhas inquietudes, que o contrapunto cómico do gracioso atenúa, fronte á ameazado-

ra inserción sobrenatural, pero co segundo convite o autor rompe de xeito abrupto a complicidade entre o público e o personaxe e, con violento efecto de edificación, pon o espectador fronte á realidade derradeira, pétrea, do xuízo divino, interrompido xa o excitante turbillón temporal da aventura e da burla.

A forte tensión transcendente do *Burlador* parece fortalecerse na severa doutrina bíblica (se cadra con ecos de lecturas talmúdicas que, como ensina Emmanuel Levinas³, refugan a posibilidade de que o mal se poida probar impunemente, sen quedar capturados e perdidos) e nas máis rigorosas páxinas evanxélicas, como a parábola das virxes sabias e das virxes tolas. Nesta tensión e nesta seriedade didascálica, que pon en claro ademais a incapacidade e a hipocrisía da xustiza humana, poderíase atopar unha proba máis a prol da autoría de Tirso, frei mercedario e bo coñecedor dos textos sagrados.

Por outro lado, importa subliñar que na invención do *Burlador* a conexión, xa presente no título, co Convidado de Pedra, implica unha modificación do personaxe: Don Juan non é só un seductor que burla e viola as regras sociais da honra e do casamento, senón que supera, na súa irreflexiva transgresión, o linde que separa o mundo escuro dos mortos, profanando a *pietas* impregnada de medo que afasta e defende o revés de sombra da vida humana. Coma no

3 E. Levinas, *Quatres lectures talmudiques*, París, Editions de Minuit, 1968.

conto tradicional dos romances, é Don Juan quen fai a primeira invitación, mais agora está perante a estatua do home que el mesmo matou, encarecendo así o seu escarnecedor desafío: nesta confrontación, que ensancha e agrava a transgresión do seu inestable e voraz erotismo e da súa pertinaz vontade de burla, compéndiase o personaxe que, sobre todo en reescrituras sucesivas como as de Molière e Mozart-Da Ponte, pola intrépida rebeldía se converte en heroe.

Polo demais, que a confrontación ocorra durante dúas ceas implica outras contradictorias suxestións: lémbrenos que en antigos ritos populares, ir comer sobre as tumbas significaba afirma-la continuidade entre os dous mundos, pero tamén que no imaxinario colectivo o convite tradicionalmente se conecta coa exaltación da vitalidade carnal, coa corporeidade como medida do mundo, como se ve nas vodas ou no uso, nalgúñas culturas, de ofrecer unha comida logo do enterramento; e como, dalgunha maneira, pasa no *Burlador*, cando o Comendador intervén nunha cea de morfoloxía terreal, que lle presenta ó morto ricos manxares e, na conversa de Catalinón, cómicas preguntas arredor dos supostos costumes de ultratumba ("¿Hay allá / muchas tabernas?" "¿Allá se bebe / con nieve?", vv. 2368-9, 2372-3).

Pero na segunda cea os pratos son "alacranes y víboras": e a acción corre rapidamente ó desenlace, proxectada xa fóra da experiencia mundana.

Tódolos elementos que se repetiron nas diferentes aventuras e crearon unha precisa rede de correspondencias (a escuridade da noite, o xuramento falaz, a man ofrecida, as imaxes do lume, a fuxida preparada) volven agora, pero con signo negativo. As metáforas e o xesto do discurso amoroso asumen, baixo esta ollada diferente, unha significación sinistra.

O Comendador non concede dilacións (a petición de confesar: nótese que Don Juan non apela directamente á misericordia divina) nin tentativas de arranxo ("A tu hija no ofendí / que vió mis engaños antes", vv. 2763-4). A súa man arrastra o pecador para abaixo, cara ó inferno, que escenicamente se abre a través da trapela: "Húndese el sepulcro, con Don Juan y Don Gonzalo, con mucho ruido".

Desaparecido o protagonista, fica só o medo de Catalinón, a súa degoirada relación ante a corte e a actuación mundana do Rei que volve, sen demasiada emoción ante a intervención da xustiza divina, a entretecelos seus arranxos casamenteiros: "¡Justo castigo del cielo! / Y agora es bien que se casen / todos..." (vv. 2859-60).

Son repetidas as alusións ó lume: Don Juan berra moitas veces: "¡Qué me abraso! ¡No me abrases / con tu fuego!" "¡Que me quemo, que me abraso!", acompañando o convulso movemento da morte, Catalinón comenta "Toda la capilla se arde", a acoutación subliña o "mucho ruido". Estes ele-

mentos ofreceron cos anos un arrinque para solucións escénicas máis vistosas, satisfacendo así o gusto dun público acostumado xa á marabilla da tremoia. Os cómicos da Arte nos seus “scenari”⁴ e os dramaturgos sucesivos⁵ multiplicaron tronos, fumes, resplandores de lapas e diaños, en finais que en 1736, con fastío ilustrado, Goldoni rexeita, canda a inverosimilitude da estatua, como impíos e mofadores⁶.

Para quedarmos en España, xa o primeiro refundidor do *Burlador*, Alonso de Córdova y Maldonado, achega unhas interesantes modificacións ó desenlace en *La Venganza en el sepulcro* (1660-70)⁷: aínda que manteña o mecanismo tráxico precedente –morte do Comendador, prisión do marqués de la Mota en vez de Don Juan, invitación á estatua, dúas ceas, morte–, e presente a cea na capela repetindo, e desenvolvendo máis, a escenografía consabida, o autor non parece demasiado interesado na dimensión sobrenatural e transcendente. Como o

propio título subliña, e din as palabras do Convidado:

... el Poder sumo
las fuerzas os quita y quiere
que yo, porque en ‘El me fundo,
tenga de tantos agravios
la venganza en el sepulcro.
Esta es justicia de Dios.⁸

A “vinganza” parece que remite ó drama de honra e satisfai o persoal agravio do Comendador máis que poñer unha amoestación moral para todos ou unha severa meditación sobre a humana fragilidade.

O ritual da morte repítese case que idéntico: Don Juan, berrando “¡Que me abraso!”, “*húndese con estallidos y truenos. Desaparece Don Gonzalo y Colchón rueda por las tablas*”. Córdova, coma os refundidores franceses, preocupase de evitar que Don Gonzalo, alma en gracia, como precisara Tirso, participe na caída: pero máis importante variación é a presenza na igrexa do Asistente, representante da xustiza humana, que escoita, agochado, o

4 Os cómicos italianos aproveitan a inserción moralizante de comentarios dos condenados para pequenas escenas de Don Juan no inferno. Véxanse os “scenari” publicados por G. Macchia, *Vita avventure e morte di Don Giovanni*, Turín, Einaudi, 1978. Analogamente en Mozart-Da Ponte, mentres se acenden chamas por tódalas partes, xorde desde abaixo o coro das almas en pena “(*di sotterra, con voci cupe*)” “Tutto a tue colpe è poco. / Vieni: c’è un mal peggior!”.

5 Molière (*Dom Juan ou le festin de pierre*) fai que apareza un espectro en figura de muller velada que se converte despois no Tempo cunha gadaña na man, como invitación ó arrepentimento. A estatua estreita a man de Don Juan e: “La tonnerre tombe avec un grand bruit et de grands éclairs sur Dom Juan; la terre s’ouvre et l’abîme; et il sort de grands feux de l’endroit où il est tombé”.

6 No prólogo do seu *Don Giovanni Tenorio, o sia il Dissoluto*, Goldoni rexeita a aparencia daquela “statua di marmo che parla, che cammina, che va a cena, che a cena invita...” e censura o feito de que “per corona dell’opera, tutti gli ascoltatori passano vivi e sani in compagnia del Protagonista a casa del Diavolo, e mescolando con le risa il terrore, si attristano i più devoti, e se ne beffano i miscredenti”, *Tutte le opere*, ed. de G. Ortolani, Milán, Mondadori, 1950, tomo IX, páxs. 211-281. Goldoni substituirá a intervención da estatua pola do alustro, sempre prodixioso, pero máis tradicional, como resposta dos ceos desafiados e irados.

7 A. de Córdova y Maldonado, *La venganza en el sepulcro*, ó coidado de P. Menarini, Nápoles, Liguori, 1990.

8 *La venganza en el sepulcro*, ed. cit., III, vv. 698-73, pág. 296.

diálogo e utilizará a admisión por parte de Don Juan de que matou o Comendador para exculpa-lo Marqués e emiti-la súa sentencian⁹.

A polaridade de inconstancia e estabilidade, de humana mutabilidade e eterna permanencia, propia da perspectiva barroca, borrouse: queda a intriga mundana do amor do protagonista, pouco seductor e moito máis brutal e violento, para dona Ana, que se converte no núcleo central da acción, segundo o máis compacto modelo dramaturxico calderoniano. As bágoas da dama ante a nova da morte de Don Juan e a súa xustificación: “Miro un alma racional / eterna para el tormento”¹⁰, constitúen o único momento de turbación emotiva e relixiosa: e, quizais, albiscan unha inicial, non confesada, simpatía para o rexeitado galán.

Na ambigüidade sentimental que rexe as relacións de Don Juan e Dona Ana consiste a novidade de Antonio de Zamora no seu *No hay deuda que no se pague* (1714)¹¹: el tamén organiza de xeito máis compacto os materiais tirsianos e paralelamente complica o enredo introducindo máis personaxes e herdando o gusto efectista das comedias de capa e espada (equivocacións, personaxes ó pano, intervencións musi-

cais), e acentúa en Don Juan un carácter irascible e violento¹², buscando unha intensificación e contemporánea simplificación do personaxe (aproximándoo ó gusto esaxerado do figurón) que parece propia do teatro tardobarroco, aínda que poida sinalarse xa en autores como Rojas Zorrilla.

Dona Ana, a personaxe que máis posibilidades ofrece á nova invención dos autores, dado que no *Burlador* é unha figura ‘branca’, só unha voz entre bastidores, tamén aquí toma relevancia de deuteragonista: ela converte o seu anoxo pola conducta de Don Juan en odio despois da morte do pai; pero deixando entrever por veces unhas fisgoas no seu desexo de vinganza, a través das cales asoman saudade, amargura, celos: “¡Ah, traidor, que tanto siento / mi dolor como tu engaño!” (II, 7). Don Juan, pola súa banda, a pesar dalgúns talantes de burlador, non deixa de confesar de súpeto perplexas emocións: “Amor, ¿cómo a un mismo tiempo / la aborrezco y la idolatro?” (II, 7), “¡Ay, Doña Ana, que no puedo, ni olvidarte ni quererte!” (II, 19).

E esta ambigüidade, esta irresoluta vacilación, pasa tamén a afecta-la relación con Deus.

9 O Asistente “con acompañamiento” substitúe, como figura xudicial, o Rei, que non aparece na peza, como pasa tamén nas reelaboracións francesas de Dorimond e Villiers.

10 *Ibidem*, vv. 731-2, páx. 298.

11 O texto pódese ler en A. Baquero, *Don Juan y su evolución dramática*, Madrid, Editora Nacional, 1966, tomo II, páxs. 11-169; ou en *Don Juan. Evolución dramática del mito*, ed. de A. Isasi Angulo, Barcelona, Bruguera, 1972, páxs. 211-360.

12 Ademais de Córdova e Maldonado, estes trazos atópanse nas reescrituras francesas de Dorimond (1659) e Villiers (1660), que levan o mesmo título, *Le festin de pierre ou le fils criminel*.

Don Juan, groseiro e irreverente durante tres actos, no momento final prega misericordia:

¡Dios mío, haced, pues la vida
perdí, que el alma se salve!

e as palabras de Don Gonzalo, que poñen de manifesto as posibilidades dun verdadeiro acto de contrición:

¡Dichoso tú, si aprovechas
la eternidad de un instante! (III, 12)

déixannos liberdade de interpretación.

Para poder construír esta incerteza, este espacio de dúbida suxestivo que nos instala *spectatores in fabula*, Zamora introduce unha habilísima variación escénica que testemuña o seu gran sentido do teatro.

Despois da cea macabra, elegantemente decorativa e precedida por un abondoso emprego de recursos escenográficos como lóstregos na noite serena, repetidos tronos, portas pechadas que se abren soas, o duelo verbal e o fatal apertón de man non conclúen co afundimento de Don Juan mediante a trapela, clara metáfora do *descensus ad inferos*.

Don Juan “cae muerto” e fica tombado no chan, Don Gonzalo volve ó seu lugar no sepulcro e inmobilízase, outra volta “piedra fría”.

Se Zamora xa pertence, aínda que por pouco, ó regulado e decoroso Dezaquito, é verdade que segue a ser amante das tremoias, dun teatro concibido como festa espectacular e, polo tanto, sería arriscado atribuírle un afán de regularización. Pero o resultado

escénico é moi suxestivo e o autor semella decatarse da súa novidade, subliñando tres veces o movemento: no parlamento de Don Gonzalo:

Pues se cumplió el inefable
juicio de Dios, de mi nicho
ocupe el tallado jaspe...

na acoutación: “Se vuelve a poner en el sepulcro”, e nas palabras de Camacho:

Mas, ¿qué es lo que miro? Tate,
en su antiguo puesto, el muerto
se puso, sin acordarse
del criado... (III, 12)

O monumento sepulcral recupera o seu aspecto: só o cadáver na escena testemuña o trágico resultado do desafío sobrenatural que, agora, diante desta normalización das aparencias visuais, parece toma-la dimensión dunha fantasía visionaria, dunha alucinación compartida polos espectadores, na cal a vinganza do ceo se estiliza e non rexeita, con aquel corpo que fica presente, unha interpretación máis benévola. Logo de tantas palabras e de tanta acción e marabilla escenográfica, a fascinación desta escena sinxela, principalmente mímica, que coma nun círculo pecha e arreda a súpeta instauración do insólito, comezada perante a mesma estatua, coido que é o verdadeiro éxito teatral de Zamora.

A solución, optimista na súa indeterminación, convén tamén á redución das compoñentes austeras e catárticas do *Burlador* a prol dunha rica conexión espectacular e de enredo que refuga afondar demasiado: á vaga e ambigua “eternidad de un instante” Zorrilla volverá para desenvolver, con elemen-

tos completamente románticos, o tema suxestivo da morte como acontecemento extratemporal.



Unha das últimas edicións do Tenorio de Zorrilla.

En 1844, no seu *Don Juan Tenorio*¹³, Zorrilla elabora tamén outras suxestións, sobre todo francesas¹⁴, que mesturan coa figura do Tenorio a tradición sevillana de Miguel de Mañara e ademais manipula o mecanismo dramático

para que acolla elementos tópicos do teatro romántico. No seu Don Juan, que se desdobra con Luis de Mejía, amigo e rival, intensifícanse as características de violento e homicida, o seu catálogo é á vez de seduccions e de mortes, o rapto da novicia Inés do convento implica os elementos de profanación e sacrilexio que a receita romántica, nin sobria nin refinada, necesitaba. O amor por Inés (que ocupa o papel de Dona Ana como filla do Morto, case para salientar co novo nome a súa novidade de figura anxélica e pura) semella poder invertela carreira ruín do protagonista, pero o rexeitamento do Comendador bótao outra volta á súa vida de pecado e convérteo así no heroe vítima da incompreensión e do destino, apartado pola sociedade e inevitablemente arrastrado a un fin violento, que predomina na escena destes anos (Don Álvaro, Manrique...).

A grande innovación de Zorrilla non é que Don Juan se namore (que xa, como vimos, se propuxera) senón a transformación do mozo violador de tódalas normas, “sin equipaje de trascendencia” en palabras de Ortega, nun home pecador e perverso pero con arelas de pureza e de infinito: é o paso desde o heroe barroco que se move cara a adiante con frenético dinamismo nun tempo feito de momentos separados e sucesivos (“sans mémoire y sans promesse” como di Rousset¹⁵) a

13 J. de Zorrilla, *Don Juan Tenorio*, Madrid, Espasa Calpe, 1975. Cito desta edición.

14 A. Dumas, *Don Juan de Marana ou la Chute d'un Ange* (1836) e P. Mérimée, *Les âmes du Purgatoire* (1834). Certamente Zorrilla coñecía *El estudiante Lizardo* de Cristóbal Lozano, que é unha das fontes de Mérimée.

15 J. Rousset, *Don Juan ou les métamorphoses d'une structure*, en *L'intérieur et l'extérieur*, París, 1968, páx. 136.

un protagonista que rememora o pasado con morriña e remorsos: “¡Hermosa noche...! ¡Ay de mí! / ¡Cuántas como ésta tan puras, / en infames aventuras / desatinado perdí!...” (Parte II, I, vv. 269-72).

Paralelamente, varía o sentido do tempo: o presente de Don Juan (que arreda os avisos co célebre “Tan largo me lo fiáis!”), confiando atrevidamente no dominio do tempo, que Deus lle negará) instalado na temporalidade mundana á que se opón a permanencia eterna, substitúese cunha percepción moderna e sentimental do imperioso paso do tempo, que resalta o tanguer dos sinos ou a súa segmentación en prazos —expresión mundana e intranscendente do prazo divino— e con compromisos a curta distancia (“A las nueve en el convento; / a las diez, en esta calle”). Xa desde as primeiras escenas todos teñen présa: a única personaxe conectada a un tempo lento, sereno, é Dona Inés, e por iso os encontros con ela procuran momentos de demora e de lírica efusión, como a célebre “escena do sofá”.

Aínda que Zorrilla en anos sucesivos criticou e ata se burlou¹⁶ do tratamento do tempo na súa obra xuvenil, en realidade a variación aparece totalmente admisible nunha convención

teatral melodramática, baseada en habilísimos recursos retóricos e na suxestión elocuente e suntuosa do verso, que reduce ou alonga o tempo segundo esixencias non realistas senón expresivas. E precisamente a través do xogo temporal Zorrilla soluciona o desenlace de salvación.

Recollendo a suxestión de Zamora e tamén a máis próxima de *El estudiante de Salamanca* de Espronceda, o autor estende e dilata o ‘intre’ do pasamento durante toda a escena final, na cal Don Juan, ambigualmente situado entre a morte e a vida, vai ó panteón para a segunda cea, ve o seu enterramento e, por fin, arrepiñese e, a través da axuda de Inés, logra a súa salvación.

O rigor relixioso e a austera sinxeleza do *Burlador* convértense nunha fantasía escenográfica, que propón un concepto do divino como prodixio e intervención milagrosa, apto para complacer un público desexoso de conmoverse sosegadamente e xa canso dos cruentos e tristes desenlaces do drama romántico. A salvación obtense a través de Inés que pacta con Deus para redimi-lo seu amado, segundo unha teoloxía do milagre que, como xa en *Blaze de Bury* e en *Dumas*, substitúe o ‘reli-cario’, obxecto salvador no romance

16 “La unidad de tiempo está *maravillosamente* observada en los cuatro actos de la primera parte de mi *D. Juan* y tiene dos circunstancias especialísimas: la primera es milagrosa: que la acción pasa en mucho menos tiempo del que absoluta y materialmente necesita; la segunda que ni mis personajes ni el público saben nunca qué hora es”, *Recuerdos del tiempo viejo*, en *Obras completas*, II, Valladolid, 1943, páxs. 1802-3.

tradicional¹⁷, a muller redentora, que retoma os moldes do papel mariano como intercesora de saúde.

Na invención escénica, Zorrilla insiste –como pon de relevo xa co subtítulo “drama religioso fantástico”– na dimensión de fantasía visionaria do desenlace, empezando o acto derradeiro co monólogo de Don Juan no Panteón, entretecido de palabras como “delirio”, “mente acalorada”, “enajenar”, “vértigo infernal”, “dudo”, “vacilo” como para suxerir unha visión alucinada. Tal semella o que se presenta despois: coa aparición da ostentosa e horrible mesa do Comendador, circundada de sombras e de espectros en convulso movemento, mentres pasa de lonxe o enterro (“¿Y aquel entierro que pasa? / Es el tuyo.”). A estatua ameaza (“conmigo al infierno ven”), Dona Inés toma a man, tendida ó ceo, de Don Juan que lle pide a Deus unha piedade infinita: o “misterio” do seu sacrificio e da súa longa espera permite a salvación de Don Juan.

A escena péchase, tal vez cunha curiosa reminiscencia de Zamora, cunha volta á normalidade.

Despois do arranxo do mausoleo ordenado por Dona Inés:

ocupad, sombras livianas,
vuestras urnas sepulcrales;
(*Vuelven los esqueletos a sus tumbas, que se cierran*)
volved a los pedestales,

animadas esculturas;
(*Vuelven las estatuas a sus lugares*) (Parte II, III, esc. 3, vv. 199-202)

os dous amantes morren inmovilizándose nunha postura de monumento funerario:

Doña Inés cae sobre un lecho de flores, que quedará a la vista en lugar de su tumba, que desaparece.

Cae Don Juan a los pies de Doña Inés y mueren ambos.

As dúas chamas que saen das súas bocas e se dirixen cara ó alto non son, desta maneira, máis que un cambio de orientación, a utilización de signo contrario da metáfora tradicional das chamas que engolen a Don Juan.

O *Don Juan Tenorio*, último drama que ofrece a grande escena da morte, obtivo en España un éxito enorme, pola cativadora versificación, a arrogante e brillante caracterización do heroe, a suavidade non exenta de brío de Inés (lémbrese a súa inmediata aprendizaxe da retórica da paixón amorosa na escena do sofá), a divertida figura do criado, elemento irrenunciable do mito de Don Juan, indispensable axudante, figura de amoestación, alter ego. En saíndo do teatro (en particular o dous de novembro) o espectador podía e pode seguir, sen demasiado medo, identificándose co cativador personaxe, figura dunha das principais pantasma do imaxinario humano. Deste modo, chegouse tamén á

17 “Si no fuera porque hay Dios, / y el nombre de Dios apelas, / y por este relicario / que sobre tu pecho cuelga, / aquí habías de entrar vivo, / quisieras o no quisieras” (R. Menéndez Pidal, *Sobre los orígenes de “El convidado de piedra”*, cit.).



Don Juan Tenorio, Teatro María Guerrero. Dirección: Luis Escobar. Decorado: Salvador Dalí.

lexicalización de donjuán como variante de 'seductor', con inevitable empobrecemento.

De modo similar no teatro e na literatura do Novecentos, o personaxe multiplícase, pero modifícase profundamente e mesmo diría que perde densidade. Cando esmorece a fe no eterno, na xustiza divina, e á vez o tabú tradicional dos mortos e o seu espacio de sombra, Don Juan non pode senón converterse nun libertino de volubles e imparables estratexias, e confúndese

con Casanova¹⁸: mentres, pérdese aquela paradoxal contigüidade de Eros e Thanatos, de forza e entusiasmo vital e de aguda conciencia da humana fraxilidade que constitúe a fascinación do mito (e, para dicilo con palabras de García Lorca, "lo amargo de Don Juan"¹⁹).

Vimos brevemente como, variando a presentación de Don Juan e a do Comendador, e variando a escena da morte, pódese enxerga-lo reflexo dunha época, dunha ideoloxía indivi-

18 J. Rousset, *L'intérieur et l'extérieur*, cit., pág. 128.

19 *Poema del cante jondo*, "Sevilla".

dual ou colectiva, dunha metafísica. Se Don Juan non morre, perfílanse moitos problemas e moitas posibles variantes²⁰.

Perdido o seu orixinal apelido, verdadeiro multifacético “hombre sin nombre”, Don Juan envellece entre lembranzas e veleidades (*Don Juan de Carillana*, de Jacinto Grau, que tenta seducir, sen o saber, unha filla súa, coma o Bradomín vello da *Sonata de invierno*), asume poses nietzscheanas de superhome (*El burlador que no se burla*, sempre de Grau), transfórmase en personaxe inqueda e penitente (*Don Juan de Mañana*, dos Machado) ou doente e espiritualmente enfermo pero sempre teatralizado (*Hermano Juan*, de Unamuno). As versións psicoloxizantes poñen o acento na súa esterilidade, impotencia, homosexualidade e outras posibles desviacións: e cando Don Juan morre é unha morte entre bastidores (Unamuno) ou unha morte por fastío²¹, irrelevante e burlesca, como a morte de Pedro de Valdivia, o heroe deformado de Jardiel Poncela en *Pero... ¿hubo alguna vez once mil vírgenes?*

O elenco poderíase prolongar: prefiro apuralo lembrando só dúas obras significativas. O *Don Juan* de Torrente Ballester é unha longa novela onde o heroe, condenado a errar sobre a Terra *per saecula saeculorum*, aparece canso baixo o peso do seu mito, que o

escritor aproveita en tódalas súas variacións e metamorfoses, cun proceso, diríamos, de deconstrución, deformando e entrelazando nunha escritura labiríntica os núcleos invariantes, recoñecidos por Rousset e outros críticos, con variacións persoais paródicas, por veces burlescas. Don Juan morre, apuñalado polo Comendador, que se revela corruptor e maligno: pero descóbrese despois que só é un xogo metateatral, a visión dunha representación nun pequeno teatro, unha das moitas *mise en abyme* que confiren unha asombrosa complexidade e mestura de xéneros ó texto.

Se volvemos agora a un esperpento de Valle-Inclán, *Las galas del difunto*, atopámonos tamén cun personaxe degradado, que non só perdeu o ‘don’, senón que se converteu en Juanito Ventolera, un miserable veterano das guerras de Cuba que se move nunha realidade que non permite nin elevados sentimentos nin o sublime da traxedia. Na reducida anécdota grotesca, con sinais de ‘folletín’, Valle singularmente reconstrúe uns trazos da intriga mítica: desafío ó morto e seducción da filla (a prostituta apetecida por Juanito é a filla do morto ó cal Juanito rouba o elegante terno), aposta cos amigos, visita nocturna ó cemiterio. E é durante esta visita cando Juanito subliña, fronte ó medo dos seus amigos, a estraña semellanza: “Parece que

20 Véxase L. García Lorenzo, “Don Juan... y siempre al final la muerte”, en *Segismundo*, 17-18, 1973, páxs. 49-74.

21 “Cuando la vida nos lo da dado todo — hasta el secreto de su vacuidad— entonces es lo mismo morir que vivir” (E. Jardiel Poncela, *Pero... ¿hubo alguna vez once mil vírgenes?*, Madrid, Cátedra, 1988, pág. 522).

representáis el *Juan tenorio*", desvelando a descrida e grotesca referencia ó mito romántico.

Valle-Inclán capta a necesidade de que don Juan roce a morte: pero, como

despois Torrente, isto xa non pode ser senón a través dun xogo metateatral, baixo unha luz de focos que resalta a irónica incongruencia.



AS PARTÍCULAS ELEMENTAIS E AS SÚAS INTERACCIÓNS

M. A. Braun
Universidade de San Petersburgo

1. INTRODUCCIÓN

O noso mundo está feito de minúsculas partículas elementais. Esta idea tan antiga desenvolveuse a través de séculos, empezando cos filósofos gregos que introduciron o concepto dos átomos indivisibles dos que se compoñen os obxectos. Só no século pasado este concepto foi confirmado experimentalmente. Sen embargo, máis tarde, neste século, demostrouse non só que o átomo é divisible, senón que o mundo subatómico está ben poboado: o número de partículas subatómicas supera as dúascentas. Destas, algunhas como o electrón, o fotón, o neutrino, sempre foron consideradas elementais. Canto a outras chamadas 'hadróns', había dúbidas en principio de se eran elementais ou non. Houbo un momento nos anos setenta no que se considerou que non eran elementais nin compostas, ou ben, que cada unha delas estaba composta das demais ('democracia nuclear'). Pero máis tarde os datos experimentais demostraron con certeza que esta idea era errónea: tódolos hadróns están en realidade

compostos de partículas subnucleares, quarks e gluóns, catorce en total.

Este cadro do mundo foi descuberto mediante experimentos nos cales varias partículas, elementais ou non, interaccionan entre si. Ó estudialos resultados de tal interacción, o observador pode xulgar sobre as propiedades das partículas participantes. Un exemplo máis sinxelo é a observación dun obxecto mediante un ollo desarmado ou un microscopio. Desde o punto de vista físico, neste experimento a luz (é dicir, as partículas que a forman, os fotóns) cae sobre o obxecto e interacciona con el. O experimentador analiza os resultados utilizando os detectores que ten á súa disposición, o ollo ou o microscopio. O que se fai nos laboratorios modernos non ten diferenza de principio; a luz é substituída por un feixe de partículas aceleradas de varios tipos e os detectores teñen o tamaño dun edificio de moitos pisos. Para entende-la tendencia xeral na construción de tales instrumentos, cabe recordar que na mecánica cuántica cada partícula se representa por

unha onda coa lonxitude de onda λ inversa ó seu momento lineal p

$$\lambda = \frac{h}{p} \quad (1)$$

onde $h = 1.05410^{-27}$ erg sec que é a famosa constante Planck. Para ve-los detalles do obxecto dun tamaño dado, a lonxitude de onda da luz (ou do feixe de partículas) debe ser menor que este tamaño. Polo tanto, canto máis grande é o momento (e con el a enerxía) das partículas incidentes, ou máis pequenos os detalles do obxecto, poderemos estudar no experimento. Por iso, para coñece-lo microcosmos a distancias máis pequenas, cómpre ter feixes de partículas con enerxías o máis grandes posible e construír aceleradores de partículas máis potentes.

Outra cousa imprescindible para xulga-las propiedades das partículas é coñece-las propiedades das súas interaccións. É máis, unhas son inseparables das outras: as propiedades das partículas revélanse nas súas interaccións. Neste artigo imos tratar brevemente as interaccións que existen na natureza e as propiedades das partículas que participan nelas. Seremos breves na descrición das partículas elementais, a historia do seu descubrimento e a súa clasificación, pois xa se publicou nesta revista un artigo de C. Pajares dedicado especificamente ós tópicos mencionados.

2. A INTERACCIÓN COMO INTERCAMBIO DE PARTÍCULAS

Na mecánica cuántica cada partícula en movemento se representa por unha onda plana coa lonxitude dada pola ecuación (1). O momento lineal p , segundo a teoría relativista, exprésase a través da velocidade v como

$$p = \frac{mv}{\sqrt{1 - v^2 / c^2}} \quad (2)$$

onde m é masa da partícula e c a velocidade da luz. De aí segue que o momento lineal pode ser tan grande como se queira, aínda que a velocidade nunca pode superar c . Como consecuencia, tódalas partículas aceleradas nos laboratorios modernos móvense practicamente coa velocidade da luz, aínda que o seu momento lineal e a lonxitude de onda (1) son ben diferentes e medran co desenvolvemento da técnica.

A propiedade importante das partículas é o seu spin, que é o seu momento angular propio, é dicir, en repouso. Non tódalas partículas o posúen, pero a maioría das partículas elementais teñen spin. Este está cuantizado: pode tomar valores enteiros ou semienteiros en unidades h . Nestas unidades as partículas máis coñecidas como o electrón, o protón e o neutrón teñen spin $1/2$. O fotón ten spin 1 e o gravitón 2 . As partículas co spin semienteiro chámanse fermións e as de spin enteiro bosóns. Teñen un comportamento moi distinto cando se forma

un sistema de varias partículas: os fermións tenden a estenderse por diferentes niveis cuánticos e os bosóns, pola contra, acumúlanse no nivel coa enerxía mínima. Esta propiedade é decisiva no estudio dos obxectos compostos de partículas, como os núcleos atómicos, os átomos, as moléculas, corpos sólidos, etc.

O punto crucial para nós será que unhas partículas poden descompoñerse noutras, a menos que o prohiban certas regras de selección. A palabra ‘poden’ significa que hai certa probabilidade, grande ou pequena, o que depende da forza da interacción relevante. A regra de selección máis coñecida é a lei de conservación de enerxía, segundo a cal unha partícula da masa M_1 (enerxía de repouso M_1c^2) non pode descompoñerse en dúas coas masas M_2 e m , a menos que $M_1 > M_2 + m$. Outro tipo da regra de selección é a lei de conservación da carga eléctrica. Hai outras ‘cargas’ que tamén se conservan (as cargas leptónica e bariónica como exemplos).

É importante o feito de que a lei de conservación da enerxía non é absoluta na mecánica cuántica. A última predí unha relación de indeterminación entre o tempo e a enerxía.

$$\Delta t \Delta E \geq \hbar \quad (3)$$

onde ΔE é a precisión da determinación da enerxía nun experimento da duración Δt . Como consecuencia, outras regras de selección cumpridas, a partícula coa masa M_1 si que pode

pasar en dúas coas masas M_2 e m , tales que $M_1 < M_2 + m$, para un tempo curto

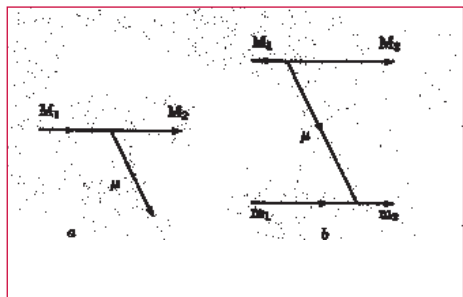
$$\Delta t \sim \frac{\hbar}{(M_2 + m - M_1)c^2} \quad (4)$$

Simbolicamente este proceso pode escribirse como

$$M_1 \rightarrow M_2 + m \quad (5)$$

e mostrado na figura 1 a. Tamén o proceso inverso pode ter lugar durante o tempo (4), as dúas partículas coas masas M_2 e m fusionando na partícula coa masa M_1 . Pero tamén pode ocorrer que no tempo curto (4) unha das partículas finais na reacción (5) (digamos coa masa m) se fusiona cunha terceira partícula da masa m_1 para forma-la partícula final da masa m_2 . Este proceso está mostrado na figura 1 b. Corresponde á reacción:

$$M_1 + m_1 \rightarrow M_2 + m_2 \quad (6)$$



que procede mediante o intercambio de unha partícula da masa m . Na reacción (6), as partículas iniciais cambian a dirección do seu movemento no estado final. É precisamente a interacción

entre partículas participantes. Deste modo a mecánica cuántica describe a interacción entre as partículas como un proceso de intercambio de unha terceira partícula, o intermediario da interacción (a partícula da masa m no noso exemplo). En particular, a interacción electromagnética entre as partículas cargadas procede polo intercambio dos fotóns.

As propiedades da interacción están intimamente relacionadas coas propiedades da partícula intermediaria. En particular o radio da interacción determínase pola súa masa. Pódese derivar directamente da figura 1 *b* e da relación de indeterminación (4). Supoñamos para simplificar, que as partículas non cambian a súa masa no proceso, é dicir, $M_1 = M_2$ e $m_1 = m_2$, como ocorre en moitas ocasións, na emisión do fotón como exemplo. Entón a partícula intermediaria vive durante o tempo $Dt \sim \hbar/mc^2$. A súa velocidade non pode superar c , así que a máxima distancia á que pode viaxar é

$$R \sim \Delta t c \sim \frac{\hbar}{\mu c} \quad (7)$$

É a distancia máxima á que as partículas iniciais poden intercambiarse pola intermediaria e, polo tanto, o radio da súa interacción.

Unha consecuencia inmediata é que só o intercambio de partículas sen masa pode levar ás forzas de longo alcance, como as electromagnéticas ou gravitacionais. Os seus intermediarios,

o fotón e o gravitón, deben ter masa nula.

Outra propiedade da interacción vinculada coa da partícula intermediaria é o seu comportamento co aumento da enerxía E . Pódese demostrar que –cruamente dito– a forza da interacción (medida por chamadas seccións eficaces de colisión) depende do spin s (en unidades $\hbar$) da partícula intermediaria: compórtase como E^{s-1} . Canto máis grande o spin, máis rápido medra a forza da interacción. A enerxías moi altas só sobreviven as interaccións intermediadas por partículas de spin un ou maior. Na seguinte sección imos explicar que os intercambios de partículas de spin maior que un, de feito, están prohibidas. De aí segue que a enerxías altas tódalas interaccións están xeradas polo intercambio de partículas de spin un (bosóns gauge).

A teoría da relatividade unida coa mecánica cuántica predí que cada partícula existe á vez coa súa antipartícula, da mesma masa e spin, pero con tódalas cargas do tipo electromagnético opostas. Un par partícula-antipartícula posúe os números cuánticos do baleiro. Así que as regras de selección permiten a transición deste par no baleiro ou viceversa por un tempo curto determinado da relación de indeterminación (4). Como resultado inmediato deste feito, o baleiro cuántico resulta moito máis complexo có clásico. Non é o espazo sen nada: en cada momento prodúcense nel pares partícula-antipartícula que logo dun tempo se aniquilan. É como unha sopa de partículas

e antipartículas, cunha densidade que se determina pola forza da interacción responsable: canto máis forte é a interacción tanto máis concentrada é a sopa de pares.

Finalmente, algunhas palabras sobre a división de partículas en elementais e compostas. Esta división está determinada en gran medida por un principio de localidade de interacción, dictado pola súa vez pola teoría da relatividade en conxunto co principio de causalidade. A localidade significa que o proceso de descomposición dunha partícula en dúas (5) sucede nun punto de espazo nun momento dado e non se estende nin no espazo nin no tempo (como aparece debuxado na figura 1). É posible só se as partículas participantes son puntuais e non teñen tamaño ningún. Tales partículas puntuais, que poden formar base da interacción mediante os procesos de descomposición e fusión, son partículas elementais. O experimento demostra que son elementais o electrón, o fotón e algunhas outras partículas das que falaremos máis adiante. Pola contra, partículas como o protón e o neutrón e, por suposto, o núcleo atómico, os átomos mesmos, etc., posúen un tamaño finito e deben considerarse como partículas compostas. Toman parte nas interaccións a través dos seus compoñentes elementais.

3. A RENORMALIZABILIDADE E INVARIANCIA GAUGE

Un logro máis espectacular da física moderna é a posibilidade de explica-la existencia de varios tipos da interacción e as súas formas. As leis de Newton unicamente describían o comportamento do obxecto, dadas as forzas que actúan sobre el. As últimas había que tomalas do experimento e, en principio, podía ser calquera. A teoría non pretendía explicar nin a súa orixe nin a súa forma. A teoría da relatividade e a mecánica cuántica por separado tampouco non lograban cambiar esta situación. Cada cal admite unha interacción calquera e confía no experimento para determina-las súas calidades.

Todo mudou ó reunir estas dúas teorías. Resulta que só un conxunto moi restrinxido de tipos de forzas pode soportar tal reunión. Son os que satisfán o chamado principio de renormalizabilidade. Este termo procedente da técnica aplicada no estudio da electrodinámica cuántica significa algo ben sinxelo. Como vimos, para un tempo curto, dúas partículas poden intercambiarse unha terceira partícula intermedia. A probabilidade deste proceso, é dicir, a forza da interacción, depende da enerxía e pode crecer con ela se a partícula intermedia ten un spin maior ca un. Pero este proceso pode repetirse moitas veces. Durante un tempo curto as partículas intermedias poden ter calquera grande enerxía. Se a forza da interacción medra coa

enerxía, entón para o proceso repetido a probabilidade será infinita e a teoría perde sentido. De aí séguese que, nunha teoría consistente, a forza da interacción primaria (a probabilidade do intercambio) non pode medrar coa enerxía. É precisamente o contido da renormalizabilidade.

Este principio exclúe toda clase de interaccións nas cales participan partículas co spin maior ca un. Tamén exclúe interaccións que crecen co momento ou enerxía dunha das partículas participantes. Finalmente, desbótanse descomposicións en máis de tres partículas, e son admisibles descomposicións en tres partículas só de spin 0 ou 1 (no último caso baixo restricións que imos discutir de contado).

Como consecuencia do principio de renormalizabilidade, as partículas elementais só poden te-lo spin igual a 0, $1/2$ ou 1 e a forma das súas posibles interaccións resulta unicamente determinada agás factores numéricos, constantes de encaixe, que determinan a forza da interacción; estas tómanse do experimento. Deste xeito, a física moderna non só predí o comportamento das partículas baixo as forzas externas dadas, senón tamén a forma destas últimas.

Emporiso, este cadro da situación teórica non era nin é tan idílico. Ten habido algúns problemas que se resolveron con éxito e hai aínda outros sen resolución. Deixando os últimos para a conclusión deste artigo, discutiremos un problema importantísimo que ó

cabo se resolveu. Está relacionado coas partículas de spin un. Dixemos que proporcionan unha interacción que non medra a altas enerxías (é constante); pero o estudio detallado demostra que só é verdade para un tipo de partículas de spin un, as que están introducidas a través da chamada invariancia gauge.



O meirande acelerador do CERN, o Gran Colisionador Electrón Positrón, LEP, sitúase nun profundo túnel baixo terra. Aquí está sinalado por un gran círculo branco.

A invariancia gauge apareceu na mecánica cuántica moi naturalmente ó introduci-la interacción electromagnética dunha partícula cuántica. Sábese que a función de onda da partícula cuántica é unha cantidade complexa. Na interpretación probabilista só intervéñen o seu módulo ó cadrado, que é a probabilidade de encontra-la partícula nun punto do espazo. Non depende da fase da función de onda. Podemos dicir que a probabilidade é invariante ó cambio de fase. Matematicamente é unha transformación da función de onda do grupo $U(1)$ ou Abeliano. Pero

a ecuación de Schroedinger que describe a evolución da función de onda non é invariante ó cambio da fase da última ('non é invariante baixo o grupo $U(1)$ '). Resulta que se pode lograr esta invariancia se, primeiro, introducímola interacción da partícula co campo electromagnético e, segundo, á vez co cambio de fase da función de onda tamén transformámolo campo electromagnético, dun modo ben determinado. A transformación conxunta da fase da función de onda da partícula cargada e do campo electromagnético constitúe a transformación gauge Abelian, correspondente ó grupo $U(1)$. Deixa toda a teoría da partícula cargada no campo electromagnético invariante. Unha consecuencia desta invariancia é a forma, unicamente fixada, da interacción entre a partícula e o campo electromagnético e tamén a súa dinámica. Resulta que con esta forma da introducción da partícula con spin un, o fotón no caso do electromagnetismo, a interacción de feito non medra coa enerxía, así que o principio da renormalizabilidade queda satisfeito.

O experimento demostra que non só a interacción electromagnética, senón tamén tódalas demais (para ser discutidas en diante) non decrecen coa enerxía. Significa que os seus intermedios tamén teñen spin un (ou máis), así que ten que xeneralizala invariancia gauge para outras interaccións. Tal xeneralización fixérona C. N. Yang e R. Mills no ano 1954. Ideoloxicamente é bastante directa. Imaxinemos que a partícula posúe 'números cuánticos

internos', é dicir, existe nun número N estados, todos equivalentes para o observador. A súa función de onda terá N compoñentes $y_a(x)$, o subíndice $a = 1, \dots, N$ indicando os seus estados internos. A probabilidade de atopala nun punto x virá dada pola suma sobre tódolos estados internos

$$\sum_{a=1}^N |\psi_a(x)|^2 \quad (8)$$

en correspondencia coa suposición de que non podemos observar estes estados por separado. Nótase que esta suma é invariante non só con respecto ó cambio común da fase de tódalas compoñentes, senón que se estende a transformacións lineais

$$\psi_a(x) \rightarrow \psi'_a(x) = \sum_{b=1}^N U_{ab}(x) \psi_b(x) \quad (9)$$

coa condición de que (8) non cambie. Tales transformacións son unitarias e, se excluímolo cambio da fase común, forman o grupo $SU(N)$. Agora, coma na situación co grupo $U(1)$ considerado arriba, a ecuación de Schroedinger non é invariante baixo (9). Pero pódese facer así se actuamos coma antes, é dicir, introducimos un campo compensatorio (campo gauge), un análogo do campo electromagnético no caso do grupo $U(1)$, e impoñémola condición de que transforme á vez con (9) dunha maneira ben definida. Ó multiplicar este campo pola función de onda na ecuación de Schroedinger debe producirse unha función que tamén se transforma como (9). De aí segue que o campo gauge, ademais de ser unha

función da coordenada, é unha matriz nos índices internos $G_{ab}(x)$. C. N. Yang e R. Mills non só lograron construír unha ecuación de Schrodinger para unha partícula con N estados internos en interacción co campo gauge senón tamén as ecuacións dinámicas para o campo gauge mesmo, análogas ás ecuacións de Maxwell para o campo electromagnético, invariantes baixo as transformacións gauge do grupo $SU(N)$ (non Abelianas).

As teorías gauge non Abelianas teñen moita similitude co electromagnetismo. Ó cuantiza-lo campo gauge, represéntase como un conxunto de partículas gauge, análogas ó fotón, que teñen masa nula e spin un. É importante que sexan varias, pois tamén teñen estados internos. O seu número pódese ver do número das compoñentes do campo $G_{ab}(x)$: é N^2 pero unha compoñente sobra porque corresponde á transformación da fase común. Así que para o grupo gauge $SU(N)$ o número de partículas gauge é $N^2 - 1$. De aí séguese outra distinción coa electrodinámica: ó te-los seus estados internos propios, as partículas gauge non son neutras, como o fotón, senón 'cargadas' respecto á interacción gauge e polo tanto interactúan entre si. Como consecuencia, a interacción entre dúas partículas, xerada polo intercambio gauge non Abelianas, é moi distinto da interacción coulombiana.

Para o desenvolvemento seguinte da física foi importante que, como a electrodinámica, as teorías gauge non abelianas tamén levan á interacción

que non medra coa enerxía e é renormalizable. Son as únicas teorías descubertas ata hoxe con partículas de spin un que satisfagan o principio de renormalizabilidade. Esta propiedade resultou decisiva para a súa posición exclusiva nas teorías modernas: agora tódalas interaccións se describen polas teorías gauge.

4. CATRO INTERACCIÓNS

Os principios de localidade, renormalizabilidade e invariancia gauge determinan a forma das interaccións posibles. Pero cáles hai en realidade na natureza, cá é a súa forza e cáles son as partículas que toman parte nunha interacción particular, todo isto dedúcese do experimento (aínda que non cesan os esforzos por determinalo tamén dunha 'teoría do todo'). Experimentalmente estableceuse que existen catro tipos de interaccións: electromagnética, gravitacional, forte e débil.

A interacción electromagnética é a máis coñecida e investigada. Actúa entre as partículas cargadas. É importante que a carga pode ser positiva e negativa. Ó reunírense dúas partículas coa carga oposta, fórmase unha partícula neutra cunha interacción electromagnética nula se non ten tamaño. A interacción electromagnética ten longo alcance: o potencial coulombiano cae coa distancia r moi lentamente, como $1/r$. O intermediario relevante, o fotón, ten a masa nula (e spin un). ¿Cal é a

forza do electromagnetismo? Podemos estimala comparando a interacción coulombiana U_C de dous electróns coa súa enerxía cinética T . Dado o momento lineal de electrón p , a última é $p^2/2m$ no caso non relativista e pc no caso ultrarrelativista. Para relaciona-los valores da distancia entre os dous electróns e o seu momento lineal utilizaremos unha relación de indeterminación da mecánica cuántica máis que di

$$\Delta r \Delta p \geq \hbar \quad (10)$$

ou sexa, a orde de magnitude do produto rp é $\hbar$. De aí concluímos que no caso non relativista (a enerxías baixas)

$$R_e = \frac{U_C}{T} = \frac{2me^2}{rp^2} \sim \frac{2e^2}{v} \quad (11)$$

onde m , e e v son a masa, a carga eléctrica e a velocidade do electrón. Vemos que a forza relativa da interacción electromagnética medra cando a enerxía baixa ou a distancia entre os obxectos aumenta. Esta calidade é responsable para a formación por medio da interacción electromagnética dunha multitude de obxectos compostos de tamaño moi variado, desde o átomo da dimensión 10^{-8} cm ata obxectos macroscópicos como animais, seres humanos e todo o que estes últimos constrúen.

Sen embargo, co crecemento da enerxía a forza relativa do electromagnetismo decrece. Para o caso ultrarrelativista encontramos

$$R_e = \frac{e^2}{rpc} \sim \frac{e^2}{\hbar c} \sim \frac{1}{137} \quad (12)$$

É un valor bastante pequeno. Demostra a enerxías altas que o electromagnetismo desempeña un papel relativamente modesto.

Outra interacción ben coñecida é a gravitación. Foi notada moito antes do electromagnetismo e serviu de motivo para a formulación das leis de Newton. Tamén é a interacción de longo alcance e o seu potencial (newtoniano) compórtase coa distancia igual có electromagnético. Pero a diferenza da interacción electromagnética, sempre conduce á atracción: a súa 'carga' está servida pola masa (máis ben pola enerxía) e sempre é positiva. Polo tanto, é absolutamente universal: todo o mundo fai parte da interacción gravitacional. Para ve-la súa forza comparémo-la atracción gravitacional U_N dos dous protóns (os máis pesados das partículas estables) coa súa repulsión electromagnética U_C . Atopamos:

$$R_g = \frac{|U_N(r)|}{U_C(r)} = \gamma m^2 / e^2 \sim 10^{-40} \quad (13)$$

onde g é a constante gravitacional de Newton e m é a masa do protón. ¡A razón saíu sorprendentemente pequena! Pode un preguntar cómo con tanta debilidade a interacción gravitacional pode ser observada dalgunha maneira sobre o fondo da electromagnética máis forte. A resposta é que se observa cando as forzas electromagnéticas se compensan case por completo ó formárense obxectos neutros. Entre os obxectos moi pesados e neutros a forza gravitacional resulta dominante; velaí a súa importancia no Universo. No

mundo das partículas elementais de hoxe, non só é desprezable, senón que non pode ser observada en absoluto. Sen embargo, hai unha propiedade da interacción gravitacional que o fai interesante mesmo para a física de partículas elementais. Descríbese por un campo que é un tensor de segundo rango (esencialmente o produto de dous vectores cun par de índices vectoriais). Como consecuencia, o seu intermediario, o gravitón, debe ter spin dous. Con este valor do spin conduce a unha interacción que crece linealmente coa enerxía. Por un lado significa que a enerxías incrivelmente altas, da orde 10^{19} GeV, a interacción gravitacional pode ser unha forza dominante para as partículas elementais. Por outro lado contradí o principio de renormalizabilidade, o que obriga a buscar novas técnicas e formas para a descrición das interaccións que superen este obstáculo. Os esforzos nesta dirección discutirémolos brevemente na conclusión.

Outras dúas interaccións teñen unha vida aínda bastante curta: foron descubertas neste século. Ambas son interaccións de curto alcance, da orde 10^{-13} cm ou ata menos, así que non actúan entre os obxectos macroscópicos, senón só entre as partículas subatómicas. Os seus nomes non demostran moita imaxinación: son as interaccións forte e débil.

A interacción forte é a que liga protóns e neutróns nun núcleo ató-

mico e é responsable da enerxía nuclear. Non tódalas partículas toman parte nela; as que o fan chámanse hadróns. O seu número é bastante elevado (máis de douscentos), pero todos teñen tamaño e son partículas compostas. As partículas elementais que interactúan fortemente son os quarks. Son fermións de spin $1/2$. Existen seis tipos de quarks ('flavours' ou 'aromas') que se agrupan en tres xeracións.

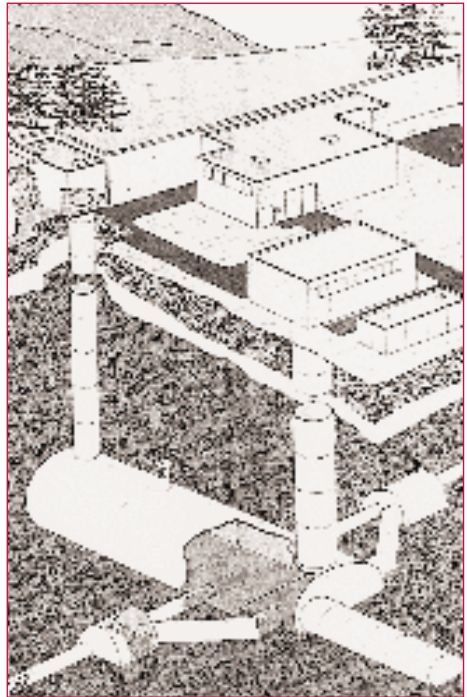
$$(u,d) \quad (c,s) \quad (t,b) \quad (14)$$

A carga eléctrica dos quarks 'á esquerda' (u,c,t) é $(2/3)e$, e a dos 'da dereita', $-(1/3)e$. A súa masa aumenta do valor mínimo $m_u \sim 4$ MeV ata o valor máximo $m_t \sim 170$ GeV. A orixe da interacción forte é a existencia do número cuántico interno dos quarks, 'a cor', que pode tomar tres valores, así que cada quark ten tres estados internos. A interacción forte resulta da invariancia gauge baseada na cor e o grupo $SU_c(3)$ correspondente. (A cor é un novo número cuántico e non ten nada que ver coa cor usual). As oito partículas gauge que xorden debido a esta invariancia e serven de intermediarias da interacción forte chámanse gluóns. Unha propiedade espectacular da interacción forte é que só partículas sen cor poden ser observadas experimentalmente (o fenómeno de confinamento, que se discute despois). Os quarks e os gluóns, por seren colorados, non se observan no laboratorio. Só se observan as partículas compostas deles, os hadróns. Este fenómeno fai o estudio

da interacción forte sumamente difícil. A situación agrávase por ser esta interacción a enerxías medias realmente moi forte, digamos 1000 veces máis forte có electromagnético.

A interacción débil foi descuberta como a causa da descomposición das partículas, a que as fai case todas inestables. Por exemplo, o neutrón descomponse no protón, o electrón e o anti-neutrino co tempo de vida media de cinco minutos. De tódalas partículas subatómicas só o protón, o electrón, os neutrinos e o fotón son estables. A interacción débil é realmente moi feble a enerxías medias (aproximadamente 1000 veces máis feble cá electromagnética). Na interacción débil poden tomar parte case tódalas partículas agás o fotón e os gluóns. Unha propiedade peculiar da interacción débil é que non conserva a paridade. Un fermión de spin $\frac{1}{2}$ pode ser considerado como unha partícula con dous estados, cada un similar a unha hélice: un cunha hélice xirando cara á dereita, e outro cunha hélice á esquerda. Para abreviar fálase de dúas partículas distintas, unha esquerda e outra dereita. En tódalas interaccións, excepto a débil, as dúas partículas dereita e esquerda interveñen exactamente igual. Se no principio tiñamos un balance entre partículas dereita e esquerda, este balance consérvase despois da interacción. Pero na interacción débil só interveñen as partículas esquerda e as dereitas non interactúan por completo. Como resultado, o balance mencionado viólase (a non conservación da paridade). Foi descu-

bertado experimentalmente no ano 1956 de acordo coas prediccións de T. D. Lee e C. N. Yang (que foron galardoados co Premio Nobel). O experimento demostrou ademais que os intermediarios da interacción débil deben ser cargados (así que han existir polo menos dous deles coas cargas $\pm e$) e ter spin un. Por ter a interacción o alcance moi curto, deben ser partículas moi pesadas. Agora sabemos que en realidade son tres, os cargados W -bosóns, coa masa $m_W = 80 \text{ GeV}$ e o neutral Z bosón, coa



As edificacións visibles do LEP situados na verticalidade sobre os pozos de acceso gardan o equipamento técnico, que inclúe o sistema de bombeo, planta de refrigeración e subestacións eléctricas.

masa $m_Z = 91$ GeV. Como veremos na seguinte sección, estas propiedades da interacción débil serviron como motivo para a súa unificación coa interacción electromagnética nunha interacción combinada electro-débil baseada na invariancia gauge.

Segundo a súa participación nas interaccións, tódalas partículas poden dividirse en tres grupos. Un grupo constitúeno as partículas intermedias das interaccións; cada cal só toma parte na súa propia interacción (e na gravitación, o que se implica sempre). Son o fotón, os W e Z bosóns e os gluóns. Todos teñen o spin un, polo que tódalas interaccións non desaparecen a altas enerxías.

Outro grupo fórmano os leptóns. Son fermións co spin $1/2$, que non interveñen na interacción forte. A razón é que non posúen cor. Só participan nas interaccións electromagnética e débil. Como os quarks, agrúpanse en tres xeracións:

$$(e, n_e) \quad (m, n_m) \quad (t, n_t) \quad (15)$$

cada cal é un par de leptón (e, m e t) coa carga e e o seu propio neutrino sen carga. Os neutrinos só interveñen na interacción débil, así que a súa parte dereita, se existe, non intervéen en ningunha interacción (agás a gravitacional) e non pode ser observada nos experimentos de hoxe. Notémo-la semellanza evidente entre o conxunto de quarks (14) e os leptóns (15). Non é ocasional: pódese demostrar que só con esta propiedade a moderna teoría

da interacción electro-débil, que imos discutir axiña, é autoconsistente.

Finalmente veñen os quarks que participan en tódalas interaccións. A súa interacción forte débese a que teñen cor e teñen, ademais do indicado en (14), tres estados internos cada un (18 quarks en total máis 18 antiquarks).

5. A INTERACCIÓN ELECTRO-DÉBIL O MECANISMO HIGGS

O feito de que a interacción débil se realiza polo intercambio de partículas co spin un indica que, para a renormalizabilidade, pode describirse por medio da interacción gauge. Pero por outro lado é unha interacción de alcance curto, así que os seus intermediarios deben ter masa distinta de cero (e de feito bastante grande). As partículas gauge –introducidas pola teoría Yang Mills de 1954– non tiñan masa. Este feito foi durante moito tempo un obstáculo insuperable para unha teoría consistente da interacción débil. O avance decisivo produciuse cando o físico P. W. Higgs soubo inventar un método para introducir unha masa finita de partículas gauge conservando a renormalizabilidade. A idea era que o noso baleiro non é unha sopa neutra de partículas e antipartículas, senón que está cargado en todo punto espacial de tal maneira que interactúa co campo gauge (matematicamente quere dicir que non é invariante baixo as transformacións do grupo gauge relevante). Un modo de realizalo é introducir

unha partícula especial, chamada partícula Higgs, que interactúa co campo gauge, e supoñer que o baleiro contén infinidade destas partículas cunha densidade constante en todo punto. Resulta que nun baleiro tal, as distintas compoñentes do campo gauge non abeliano se propagan dun modo distinto, así como a luz de distinta polarización se propaga dunha maneira distinta a través dun medio anisótropo. Tomémo-lo caso máis sinxelo do campo gauge non Abelian, baseado no grupo $SU(2)$ con só dous estados internos nunha partícula cargada elemental e 3 partículas gauge. Resulta que nun baleiro cargado, coa invariancia rota, dúas das tres partículas gauge adquiren masa distinta de cero, cunha magnitude proporcional á densidade das partículas Higgs no baleiro. A terceira partícula gauge queda sen masa.

O fenómeno Higgs abriu o camiño para a construción dunha teoría gauge cos intermediarios pesados. Notemos que como prezo, é inevitable a existencia dunha partícula física neutra Higgs, a que corresponde á propagación dunha perturbación pequena da densidade de carga no baleiro.

Unha idea inmediata parece tomar un *dobrete* de partículas esquerdas, digamos de leptóns (e, ν) e demandar que a teoría sexa invariante respecto ás transformacións unitarias deste *dobrete* (o grupo gauge $SU(2)$). Pero ó introduci-lo mecanismo Higgs, encontramos, ademais de dous intermediarios pesados, un sen masa, o que non

ten sentido físico para a interacción débil.

A solución a este obstáculo final atopárona S. Weinberg e A. Salam en 1967 (premios Nobel cando S. Glashow). A súa idea era utiliza-la terceira partícula gauge que queda sen masa como unha compoñente do fotón. A teoría que resulta une as interaccións electromagnética e débil. Introducíronse dous tipos distintos das transformacións gauge: un de partículas esquerdas, non Abelian segundo o grupo $SU_L(2)$ de “isospin débil” e outro Abelian (é dicir, igual có electromagnético) segundo o grupo $U(1)$ de “hipercarga” na cal toman parte tamén as partículas dereitas. O mecanismo Higgs só toca as transformacións gauge non Abelianas e non ten que ver co grupo $U(1)$. Como resultado saen dúas partículas gauge cargadas $W^\pm$ e con masa. As dúas partículas neutras sen masa (unha que queda do grupo $SU_L(2)$ e outra pertencente ó $U(1)$) transfórmanse en dúas novas partículas gauge físicas: unha sen masa, é o fotón, e outra Z con masa aínda maior cá masa de W e debe se-lo terceiro intermediario (neutro) da interacción débil. Os autores souberon construí-la súa teoría de tal modo que o fotón saía interactuando de maneira idéntica coas partículas dereita e esquerda, así que a interacción electromagnética conservaba a paridade como é debido.

A existencia do terceiro intermediario da interacción débil, o bosón Z neutro, foi unha das prediccións máis espectaculares desta teoría. Púidose

calcula-la súa masa sabendo as características da interacción débil observadas. En 1983 o bosón Z foi descuberto nun experimento no instituto europeo CERN e a súa masa resultou concordar coa predicción teórica (C. Rubbia foi por isto premio Nobel en 1984). Había moitas outras prediccións da teoría unida electro-débil, todas comprobadas perfectamente nos experimentos. Agora non hai a menor dúbida de que é a teoría verdadeira que unifica as dúas interaccións.

6. A INTERACCIÓN FORTE O CONFINAMENTO E A LIBERDADE ASINTÓTICA

A interacción forte é unha interacción baseada na invariancia gauge respecto ás transformacións do grupo $SU_C(3)$ dos tres estados de cor do quark. A súa calidade máis espectacular, como mencionamos, é que nin os quarks mesmos, nin os gluóns –que son os intermediarios da interacción– non poden ser observados. De feito nin un só estado coloreado, é dicir, non invariante respecto ás transformacións gauge de cor, pode ser observado. Unicamente vemos estados sen cor na natureza. A explicación primitiva deste fenómeno de “confinamento da cor” é que as forzas que actúan entre dous obxectos coloreados dentro dun neutro medran coa distancia, así que se require enerxía infinita para descompoñer-lo obxecto neutro nos seus compoñentes coloreados.

O confinamento de cor é o punto básico da teoría gauge da interacción forte, chamada cromodinámica cuántica. Sen el non poderíamos explicalo feito experimental de que non se atopan na natureza nin os quarks nin os gluóns. Pero, por desgracia, o confinamento de cor non se deu demostrado teoricamente, a pesar de moitos esforzos ó longo das últimas décadas. Só se pode convencer de que a teoría non contradí o confinamento. A razón é que na cromodinámica, debido á interacción dos gluóns entre si, a interacción medra cando a distancia entre os quarks ou gluóns crece. Isto impide calculalo comportamento concreto das forzas resultantes a distancias longas debido a dificultades técnicas aínda insuperables. Non o sabendo, pode consolarnos polo menos que non contradí o feito de que as forzas medren.

O principio de confinamento consérmase por outras varias consecuencias que derivan del. Permite explicalo espectro dos hadróns considerados como partículas compostas de quarks. É doado demostrar que un pode construír obxectos sen cor dos 3 estados coloreados do quark q_a , $a = 1, 2, 3$ de dous modos distintos ós cales lles corresponden dúas combinacións

$$\sum_{a=1}^3 q_a q_a \text{ ou } q_1 q_2 q_3 \quad (16)$$

onde $\bar{q}$ é o antiquark e os quarks poden te-lo aroma distinto. Pódese ver que ámbalas combinacións son inva-

esta descrición é crúa e pode ser detallada. Un pode estudia-lo comportamento da interacción entre dúas partículas en función da distancia entre elas. Nunha colisión tódalas distancias, ben longas ben curtas, dan a súa contribución. A distancia máis curta diminúe co crecemento do momento lineal e polo tanto coa enerxía, segundo a relación de indeterminación cuántica (10), a máis longa determínase polo radio da interacción que non depende da enerxía. A dependencia da forza da interacción da distancia r , ademais dos factores evidentes, como $1/r$ para o potencial de Coulomb, depende da polarización do baleiro. Lembremos que o baleiro non é baleiro en realidade, contén pares partícula-antipartícula. En presenza dunha carga, eses pares polarízanse, é dicir, colócanse de tal xeito que a enerxía do conxunto baleiro + carga sexa mínima. Debido a esta polarización a carga efectiva que se observa é diferente da inicial. Se colocamos dúas cargas neste baleiro polarizable, as súas cargas efectivas empezan a depender da distancia entre elas. Sabíase que na electrodinámica este fenómeno leva a un lixeiro (logarítmico) aumento da carga efectiva con r . É moi lento e para velo claramente un necesita poñer-las dúas cargas a unha distancia sumamente pequena, o que implica enerxías grandísimas. Resulta que nunha teoría gauge non Abelian (como a cromodinámica), o efecto da polarización do baleiro é oposto: a carga efectiva diminúe coa distancia (tamén logaritmicamente). Polo tanto, a distancias moi curtas a

interacción entre os quarks tende a cero, os quarks libéranse. É a liberdade asintótica.

Debido a que a interacción forte é de feito forte, o fenómeno da liberdade asintótica vén a ser observable a distancias fisicamente ben alcanzables nos experimentos modernos. Pero nun proceso de colisión xeral queda oculto, porque abrangue a interacción a tódalas distancias, as grandes incluídas. Só nos procesos especialmente seleccionados, chamados duros, onde unicamente a interacción a distancias curtas vale, pode observarse a liberdade asintótica. Un destes procesos é a xeración dos hadróns nunha colisión do par leptón-antileptón a enerxías altas. O par inicial aniquírase e despois créase un par quark-antiquark nun punto do espazo. Máis tarde este par final evoluciona en dous feixes de hadróns debido ó confinamento. No momento inicial os quarks aparecen nun punto e segundo a liberdade asintótica non interactúan de ningún modo. Xa que logo, a probabilidade de todo proceso da xeración de hadróns pode ser calculada como para a produción de dous quarks libres, sen efectos da interacción forte. O resultado deste cálculo sinxelísimo concorda plenamente cos datos experimentais e con moita precisión. O quark e antiquark producidos móvense na dirección oposta e orixinan dous feixes de hadróns que seguen nesta dirección (dous 'jets'). Cada un deles conserva non só a dirección senón a carga do quark inicial, o que foi comprobado

experimentalmente. Deste xeito indirecto un pode 'ver' os quarks.

7. PROBLEMAS

As teorías modernas das interaccións electromagnética, débil e forte, baseadas na invariancia gauge baixo os grupos U_Y (1), SU_L (2) e SU_C (3), son o contido do que se chama o modelo estándar. É un modelo consistente que explica perfectamente tódolos experimentos coas partículas elementais a enerxías alcanzables. Non atopa ningunha dificultade seria. O único problema dentro deste modelo aínda non resolto é a partícula Higgs, obrigatoria na teoría electro-débil para romperla invariancia do baleiro pero non observada polo de agora. A teoría mesma non predí a súa masa, pero hai varias consideracións, tamén astrofísicas, que a limitan ó intervalo 50-300 GeV. Os experimentos que se planifican para o futuro acelerador LHC no CERN (moito máis potente ca calquera de hoxe), teñen como tarefa principal a busca da partícula Higgs. Se se observa, será o triunfo do modelo estándar.

Desde o punto de vista puramente teórico, sen embargo, o modelo estándar posúe certos defectos. Inclúe un número de parámetros (cargas e masas) bastante elevado, o que parece indesexable para unha teoría fundamental. Non explica o fenómeno da cuantización da carga eléctrica: na natureza tódalas cargas son múltiplos da carga electrónica e . No modelo, a

carga eléctrica pode ser en principio calquera. Hai algúns outros defectos polo estilo, un tanto estéticos. Aquí non podemos discutir polo miúdo as proposicións para remedialos. Dun xeito ou doutro introducen unha teoría gauge baseada nun grupo gauge extenso non abeliano que inclúe os tres grupos do modelo estándar como casos particulares. Nesta teoría de Grande Unificación as tres interaccións, electromagnética, débil e forte, considéranse como efectos dunha soa interacción unificada. As diferencias entre as tres interaccións observadas vense só a enerxías alcanzadas de hoxe debido á estrutura do baleiro, non completamente invariante baixo o grupo extenso. A enerxías moito máis altas ($\sim 10^{15}$ GeV) as tres interaccións son indistinguíbles. As teorías de Grande Unificación merecen un artigo á parte para a súa discusión, porque inclúen certas ideas novas (como a supersimetría) que precisan espacio e tempo para poder ser explicadas.

Outro problema que agora está no centro dos estudos teóricos é a inclusión da gravitación no esquema xeral. É un problema difícil pola falta de material experimental relevante. Como dixemos, os efectos da gravitación nas interaccións das partículas elementais non se poden observar nin a enerxías alcanzadas hoxe en día, nin no futuro previsible. En ausencia do experimento, o tópico presenta unha vasta posibilidade de especulacións de calquera tipo, algunhas moi imaxinativas e interesantes. A dificultade evidente é que o

gravitón debe te-lo spin dous, o que fai a teoría da gravitación estea construída segundo o patrón do modelo estándar, non renormalizable. Para superar esta dificultade proponse presenta-las partículas elementais como obxectos non puntuais, senón estendidos, cordas ou membranas. Pénsase que o tamaño destas é en realidade moi pequeno, así que a enerxías de hoxe parecen puntuais e só a enerxías extremadamente altas, da orde 10^{19} GeV, se poden distinguir-las súas dimensións finitas. O tamaño finito das partículas elementais resolve o problema da renormalizabilidade: tódalas probabilidades resultan finitas. Sen embargo, como adoita ocorrer, ó resolver un problema xorden moitos outros. As teorías de cordas, como regra, son autoconsistentes nos

espacios con máis dimensións có noso espacio real: en vez das catro dimensións do noso espacio-tempo, requiren 10 ou ata 26. As dimensións extra levan a unha arbitrariedade moi grande na construción das teorías físicas por este camiño. Malia a isto, semella moi difícil construír unha que coincida co modelo estándar a enerxías de hoxe. Para concluír: o tópico parece excitante e xa produciu moitos resultados interesantes, que sen embargo son de carácter máis matemático ca físico e non teñen relación directa cos fenómenos que observamos nos laboratorios de hoxe. Cabe esperar que o desenvolvemento nesta dirección, en principio, conduza a unha Teoría do Todo que explique tódalas interaccións de tódolos obxectos a tódalas enerxías.



AS ARTES NOS TEXTOS LITERARIOS. UNHA APROXIMACIÓN

Carlos Fernández¹
I.E.S. núm. 1 do Carballiño

*Pois nada de si mesmos nin do mundo entenden a
xeneralidade dos homes, se a literatura non llelo explica.*

L. Sciascia

*Isto está ben dito —respondeu Cándido—, pero
temos que cultiva-la nosa horta.*

Voltaire

1. INTRODUCCIÓN

As relacións entre arte e literatura son antigas e moi complexas. Desde a *ekphrasis* da prosa alexandrina ata os caligramas de Apollinaire e desde a epigrafa medieval ata a arte conceptual atopamos abundantes materiais e exemplos ben diversos deste contacto. Unha proximidade que acadou a súa mellor expresión no tópico horaciano *ut pictura poesis*, que, como se sabe, coñeceu ó longo do tempo interpretacións de diferente matiz. A monumental obra de Julius Schlosser na que se recollen as fontes para a Historia da Arte desde a Idade Media ó Neoclasicismo titúlase, non por casualidade, *La literatura artística*. Só con nos asomar a este importantísimo libro achamos testemuños ben abondosos que nos

indican que as sendas que no decurso do tempo percorreron as artes plásticas e a literatura non foron en absoluto estrañas entre si senón que compartiron con frecuencia puntos de vista, métodos e fins.

A partir do Renacemento a relación entre ámbolos eidos artísticos fíxose moi intensa. A literatura proporcionou a pintores e escultores numerosos temas iconográficos ó tempo que, na dirección oposta, os pintores ofrecéronlles ós literatos novas formas de aproximación a temas concretos que pouco e pouco foron incorporándose ó mundo da arte e, a partir del, ó da expresión literaria. É o que, por exemplo, ocorreu coa paisaxe nos séculos do Barroco ou cos temas orientalistas durante o século XIX².

¹ Para escribir este traballo tiveron a sorte de contar coa colaboración de Patricia González Guerra, que me axudou na selección dos textos e me suxeriu interesantes ideas para a súa representación. Quero expresarlle aquí o meu agradecemento máis sincero pola súa xenerosidade e entusiasmo. Dos erros son eu o único responsable.

² A este respecto debe consultarse o libro de M. Praz, *Mnemosyne. El paralelismo entre la literatura y las artes visuales*, Madrid, Taurus, 1981, cap. I.

Desde os albores da etapa renacentista, as ideas estéticas vertéronse esencialmente en forma de tratados; neles fóronse elaborando e perfilando os principios do que englobamos co concepto de 'estética clásica'. Pero desde hai algún tempo, xunta esta literatura que poderíamos chamar profesional, estúdiábanse outras fontes estritamente literarias sen as cales non podemos entende-las teorías artísticas dun período ou dun artista determinado en toda a súa complexidade. Para coñecer ben a arte de Miguel Anxo cómpre acudir ós seus sonetos, tal e como fixo no seu momento A. Blunt. O Barroco español non se explica en toda a súa riqueza lendo só os importantes tratados de Carducho, Pacheco e Palomino, senón coñecendo outrosí as opinións que ó respecto atopamos nos escritos de Lope e Calderón, entre outros. Estas opinións estéticas de persoas que non eran artistas profesionais supoñían xa no seu tempo unha defensa do 'gusto' fronte ó 'xuízo'; é dicir, expresan a crise ou, se se quere, as contradicións internas da teoría estética clásica. Crise que comeza a manifestarse de xeito moi evidente nos séculos do Barroco³.

A teoría clásica da obra de arte supoñía para o artista o respecto a uns preceptos estritos que se foron elaborando ó longo do Renacemento, principalmente en Italia, e que poden quedar

resumidos no concepto de *decoro*. Implicaba tamén unha concepción estática da obra artística, suxeita a unha normativa que asentaba sobre a fonda tradición grecolatina, normativa coñecida e respectada en círculos moi restrinxidos, dos que a obra saía moi ó raro. As normas da estética clásica eran aprendidas polo artista, primeiro no taller e máis tarde na Academia. Nace así a figura do artista 'erudito' e a obra de arte 'única', auténtica e conforme ás normas do xuízo. E con isto xorde tamén unha forma de percepción e un tipo de espectador. Unha relación obra-espectador de carácter contemplativo: estática, individual e pasiva. Este concepto de obra e espectador, así como a relación que existía entre ambos, durou ata o século XIX. Todo isto esixía un público, por forza minoritario, que estivese ó tanto dese código estético establecido desde o século XV. Existía desde logo unha variedade dentro do público que levaba consigo tamén unha maneira de achegarse ás manifestacións da arte, pero á gran masa non se lle concedía a posibilidade de pasar, como dicía Paravicino, do 'ver' ó 'mirar'.

O estado liberal impulsou un novo marco para a arte: o museo, aberto a tódolos cidadáns. Ó tempo, a Historia da Arte e a Crítica de Arte nacen como disciplinas encamiñadas, respectivamente, a investiga-lo legado

³ Sobre este punto e o que segue inmediatamente pode verse o libro de M. Morán Turina e J. Portús Pérez, *El arte de mirar. La pintura y su público en la España de Velázquez*, Madrid, Istmo, 1997, especialmente cap. II.2 e III.2.

artístico e a orienta-los novos espectadores. O vello estado de cousas tratou de manterse a través do control de academias e salóns. Pero a presión dun público cada vez máis amplo rebordará de contado eses marcos oficiais, quer a través de salóns alternativos, quer por iniciativa de *galeristas* e marchantes. Unha das consecuencias máis importantes do nacemento das vangardas foi precisamente o propiciaren a aparición dun novo tipo de público, dun novo modelo de espectador. Isto foi o resultado lóxico da premisa que defendía o achegamento da arte á vida, levada a cabo por múltiples vías nos séculos XIX e XX, e algo inevitable desde o momento en que as vangardas presentan a arte, non en termos de estilo senón en termos de linguaxe⁴.

Efectivamente, as vangardas, ó tempo que propoñen un novo tipo de arte, solicitan e ata esixen un novo espectador. De xeito consciente, sen dúbida. Foi W. Benjamin quen a mediados dos anos trinta formulou de maneira luminosa as consecuencias da reprodución técnica sobre a obra de arte. A apertura da arte a espazos e espectadores antes impensables implica a perda do que este gran retórico chama-

ba a 'aura' da obra, aquilo que a caracterizaba como excepcional e distante, e o nacemento dun novo concepto de espectador⁵.

As novas correntes estéticas, moi especialmente a 'estética da recepción', reivindicaron, a partir da década dos sesenta, toda unha nova consideración da obra de arte, non tanto desde a vertente da produción canto da forma en que esa obra chega ó espectador e é contemplada por el⁶. Na actualidade comézase a reflexionar sobre o 'novo espectador'⁷.

Debemos sinalar que isto non é enteiramente renovador. O novo espectador é unha figura que xorde coa modernidade: un espectador ou lector intelixente, cómplice do autor, con capacidade e autonomía propias para acercarse á obra de maneira persoal e activa. No prólogo do *Quixote*, Cervantes diríxese ó futuro lector deste modo: "(...) todo lo cual te esenta y hace libre de todo respecto y obligación, y, así, puedes decir de la historia todo aquello que pareciere, sin temor a que te calunien por el mal ni te premien por el bien que dijeres della". A obra de arte formúlase desde o Renacemento como 'obra aberta', condición que se fará

4 Ver V. Bozal, "Arte contemporáneo y lenguaje", en V. Bozal (ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, Madrid, Visor, 1996, vol. II, páxs. 15-25.

5 W. Benjamin, "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", en *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1973, páxs. 17-57.

6 Unha boa síntese das liñas básicas desta corrente estética atopámola en R. Sánchez Ortiz de Urbina, "La recepción de la obra de arte", en V. Bozal (ed.), *op. cit.*, vol. II, páxs. 170-185. Algúns estudos dos seus principios teóricos en R. Warning (ed.), *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989.

7 Con este título precisamente celebrouse en 1996, na Universidade Autónoma de Madrid, un ciclo de conferencias que acaban de ser publicadas; ver J. Jiménez (ed.), *El nuevo espectador*, Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 1998.

definitiva e consubstancial trala irrupción das vangardas históricas⁸. A opinión dos propios artistas foi decisiva á hora de configurar este novo tipo de espectador e esta nova forma de acercarse á obra. Velaquí dúas opinións ben significativas. Paul Valéry dicía: “Non é o autor, senón o lector o que debe achegalos seus sentimentos”. Pola súa banda, Marcel Duchamp sinalou no seu momento: “O artista non é o único que consuma o acto creador, pois o espectador establece o contacto da obra co mundo exterior descifrando e interpretando as súas propias cualificacións para engadir entón a contribución de seu ó proceso creativo”.

Pero noutro aspecto, moito leva mudado a situación do lector e do espectador desde os tempos do *Quixote*. No prólogo da que resultou se-la primeira novela moderna, Cervantes diríxese ó seu lector ideal como “desocupado lector”, sen dúbida coa certeza de achalo. É evidente que hoxe non existen lectores nin espectadores desocupados. Moito antes de ler un libro, de contempla-los cadros dunha exposición ou de acudir a unha sala de cine para ver unha película, todos estamos literalmente *ocupados* polas noticias, as reportaxes e a publicidade que destas obras nos foron chegando, sen que nós poidamos facer ren

por evitalo⁹. E isto supón un cambio radical que afecta profundamente a recepción e a percepción que das obras de arte temos os espectadores de hoxe.

Ante esta situación nova, provocativa sen dúbida, o espectador ten dúas opcións: da-las costas e manifestar dese modo o seu desinterese ou desprezo pola arte contemporánea, ou toma-la palabra e segui-lo consello cer-vantino. Non se crea que ese desintere-se polos novos rumbos que toma a arte do noso tempo procede sempre de persoas ignorantes ou desinformadas, actitude que sería comprensible e desculpable nese caso. Non cabe dúbida de que a propia Universidade foi e segue a ser un responsable importante, non o único certamente, deste estado de cousas, segundo sabemos os que pasamos polas súas aulas: lonxe de promover iniciativas dinámicas para o estudio das novas formas de linguaxe artística, de abrirse á investigación de novas correntes expresivas e de fomentar entre os alumnos unha curiosidade activa por un universo estético en permanente cambio, segue ancorada en propostas programáticas pouco interesantes e en métodos puramente academicistas, máis propios do século XIX que de comezos do século XXI¹⁰. Con honrosas e valiosas excepcións das

⁸ Sobre esta cuestión segue sendo fundamental a obra de U. Eco, *Obra abierta*, Barcelona, Ariel, 1979, páxs. 71-104.

⁹ Tomo esta idea, aínda que dándolle un matiz lixeiramente diferente, do belo ensaio de L. Sciascia, *Horas de España*, Barcelona, Tusquets, 1990, páxs. 23 e ss.

¹⁰ A este respecto, debe lerse o crítico e provocador ensaio de J. A. Ramírez, *Historia y Crítica del Arte: Fallas (y Fallos)*, Lanzarote, Fundación César Manrique, 1998.

cales admirámo-lo seu labor e, por xustiza, recoñecemos.

Pero a onda é xa grande de máis para detela con diques inzados de fendas ou rotos de vez nos seus puntos máis vulnerables. Mentres a Universidade e outras instancias seguen manifestando unha lentitude e unha dificultade patente para daren resposta ás demandas dese 'novo espectador', outros fano por ela e ocupan amplas parcelas nese campo: os museos emprenden iniciativas innovadoras destinadas ós espectadores máis mozos, os medios de comunicación dirixen as súas poderosas forzas cara ás inquietudes dun público novo. E no eido da literatura, que é o que a nós nos interesa neste momento, observamos un interese crecente por abordar desde diferentes perspectivas o tema artístico.

Todo este novo panorama provocou a aparición de formas novas de acercamento ó mundo da arte e dos artistas xa desde o século pasado. A literatura configúrase como un lugar excepcional para este fin. A figura literaria que contribuíu decisivamente a isto foi Baudelaire, poeta extraordinario e tamén gran crítico de arte. No *Salón de 1846* lemos: "Creo sinceramente que a mellor crítica é a que é amena e poética; non esoutra, fría e alxébrica, que, so pretexto de explicalo todo, non sente odio nin amor, e se despoxa voluntariamente de toda clase de temperamento: pola contra, ó ser un cadro belo a natureza reflectida polo artista, a crítica debe ser do cadro reflectido por un espírito intelixente e sensible. Así, a

mellor recensión dun cadro poderá ser un soneto ou unha elegía". Efectivamente, en Baudelaire, a arte e a poesía camiñan con frecuencia por vías ben próximas: algúns dos mellores poemas de *As flores do mal* están inspirados en obras de arte, preferentemente pictóricas.

A porta que abre Baudelaire será utilizada con xenerosidade por numerosos escritores desde os máis diversos xéneros literarios: no artigo xornalístico e na novela, na poesía e no ensaio atopamos desde entón un riquísimo material que supón unha forma nova de aproximación á arte. Calvo Serraller constatou que foi durante a monarquía de Luis Felipe cando a literatura, particularmente a novela, irrompe no campo da arte. O artista pasa a ser un personaxe de novela, e será xustamente a literatura o lugar onde mellor quede reflectida esa personalidade mítico-tráxica que moitos artistas tiveron desde o Romanticismo ata os nosos días. Non foi este un feito circunstancial: os grandes escritores dos séculos XIX e XX, desde Balzac a Saramago, desde Zola a Camus, crearon figuras de ficción nas que dan vida a un artista. E nos últimos anos parece que este fenómeno, lonxe de remitir, se intensificou. O propio Calvo Serraller sinala que na década dos oitenta se publicaron máis de vinte novelas de tema artístico. Novelas que rara vez achegan nada novo ó xa sabido e que moitas veces teñen escaso ou nulo valor literario, pero que poden ser tomadas

como indicio dun síntoma máis importante¹¹.

A crise do método científico que aplicaron as ciencias sociais nestes dous séculos, con frecuencia demasiado condicionado por modelos teóricos ideais que se demostraron falsos, pode se-lo que explica a proliferación de obras literarias arredor do feito artístico. A literatura sería o único recurso para achegarse a esta dimensión irracional que ten a creatividade artística e que estaba abandonada polos historiadores da arte desde o século XIX¹².

Pero amais destas aproximacións expresas, nós queremos explorar neste traballo outros intentos literarios, menos sistemáticos ou monográficos, máis circunstanciais, de penetrar no mundo da arte. De xeitos moi diferentes e en contextos diversos é cada vez máis frecuente atopar en obras literarias comentarios, alusións e referencias a obras de arte e a artistas, que son de grande interese para nós. Non se trata, insistimos, de investigacións sistemáticas, nin aspiran a unha explicación xeral. Achámolas na novela, no ensaio e na poesía, con métodos e intencións moi variados.

É necesario buscar un explicación a este fenómeno novo. E a nosa tese é a seguinte. A obra de arte contemporánea é, de modo pirandelliano, unha obra na procura de espectador. A perda

da súa condición de peza única e o esvaecemento dese nimbo de intemporalidade que a facía vivir nun mundo propio, convertérona nunha obra orfa que non se sostén sen a presenza e o apoio do espectador. E este dá resposta a esta demanda, sae ó encontro da obra dunha maneira activa, subxectiva sen dúbida, pero non necesariamente irracional ou caprichosa. Sabendo positivamente que se atopa ante unha obra circunstancial e fuxidía, suxeita máis ca nunca á dimensión espacio-tempo, o novo espectador achégase e dá voltas arredor dela. Dese modo se manifesta a importancia crecente do espectador nos nosos días. Intenta, non sempre con éxito, poñerse á altura do que del esperaban artistas como Valéry e Duchamp: se-lo *coautor* da obra. Desde a literatura, con variantes ás que imos referirnos a continuación con máis detalle, ofrécese mostras magníficas dese novo papel protagonista dos espectadores.

2. TEXTOS LITERARIOS

A antoloxía que preparamos para esta ocasión é por forza breve; non ten máis finalidade que unha primeira aproximación a un tema que é amplísimo. Os textos foron chegando a nós uns antes e outros máis recentemente, de maneira azarosa, cabería dicir. Fomos atopándoos conforme liamos.

¹¹ F. Calvo Serraller, "La pintura narrada. La novela actual en busca del arte perdido", en *Claves de razón práctica*, núm. 4, 1990.

¹² Sobre isto debe lerse o traballo de F. Calvo Serraller, "La biografía como género artístico", en VV. AA., *Veintitrés biografías de pintores. Museo del Prado*, Madrid, Mondadori, 1992.

¿Ou foron eles os que nos atoparon a nós? Non saberíamos dicilo con exactitude, pero en todo caso expresan ben algún dos nosos gustos no campo da arte.

A maior parte deles non procede de obras nas que o tema exclusivo, nin sequera fundamental, sexa a arte. Forman parte de textos máis amplos —novelas, ensaios, memorias— nas que nun momento determinado asoma a vida ou a obra dun artista. O escritor detense un anaco para, xeralmente de forma breve, achegarse a esa obra ou a ese aspecto da biografía do artista e descubrila ou redescubrila para nós. Son eses retallos os que nos interesan neste momento: pola súa beleza literaria e pola súa capacidade para iluminalo lector.

Son todos textos en prosa —os textos poéticos quedan para unha próxima ocasión— e débense a autores consagrados no mundo da novela e do ensaio. Uns presentan un claro sentido narrativo mentres que outros prefiren un ton máis lírico, e algún hai tamén que denota un afán ensaístico e polémico. En calquera caso, pensamos que a calidade de todos eles está fóra de toda dúbida.

Saíron todos da pluma de autores contemporáneos, moitos deles vivos aínda. Iso pode conferírle-la virtude engadida de compartiren connosco, os seus lectores, algúns puntos de vista e certas sensibilidade. As obras e artistas ós que se refiren son moi diversos aínda que predominan os dos dous

últimos séculos. Emporiso, non faltan obras de séculos anteriores. Cabería dicir ó respecto que a actitude do espectador do noso tempo, sobre a que falamos máis arriba, desborda o campo da arte contemporánea e proxéctase cara á arte do pasado.

¿Que podemos esperar destes fragmentos? ¿Que poden dicirnos que non saibamos xa? Non atoparemos neles unha interpretación das obras ás que se refiren, non é ese o seu propósito. Para isto xa témo-los estudos que os historiadores da arte nos van ofrecendo. Incluso cabería dicir que dalgúns obras de arte contamos neste momento con excesivas teorías interpretativas, das cales se van desprendendo co paso do tempo os propios cadros e esculturas, como no seu día sinalou atinadamente Italo Calvino. O que si podemos achar nestes textos é un luminoso achegamento á obra de arte, unha apertura do ángulo de visión para mellor gozar dela. Lonxe de pecha-la obra con interpretacións excesivamente analíticas, aproxímanse a ela desde unha perspectiva que a desprega diante de nós e nos axuda a descubri-la súa beleza e a súa capacidade de emoción.

Rematamos volvendo ó *Quixote*. Antes de armarse cabaleiro e de face-la súa saída polos camiños da Mancha, o fidalgo cervantino tivo que ler numerosos libros de cabalerías, cantos puido procurarse mesmo a risco da súa saúde e da súa facenda. A partir da súa experiencia como lector inicia a súa viaxe. Pero esa viaxe non é un regreso ó

pasado, non hai morriña no seu xesto, senón unha intelixente e irónica mirada sobre o presente e cara ó futuro, logo de prender nel o que Muñoz Molina chamou “la doble semilla de la libertad y la locura”¹³. A quen se achega a unha exposición, entra nunha catedral, se refuxia na escuridade dunha sala de cine ou pasea perante os cadros dun museo agárdao, coma a Don Quixote, un itinerario incerto pero fascinante. E fará ben, coma o propio Alonso Quijano, en subir antes á biblioteca e construír alí as ferramentas que ha precisar nunha viaxe que ten a dificultade e o engado abismal dos labirintos. Nós, con estes textos, non lle queremos aforrar esa viaxe a ninguén: en todo caso, achegalo á porta do dédalo.

Cremos que os fragmentos que seleccionamos falan de seu e lle suxiren numerosas cousas ó lector atento. Esperamos que sexan tamén eles verdadeiras ‘obras abertas’ nas que poidamos atopar camiños atractivos que nos impulsen a seguir buscando. A súa beleza literaria e a súa capacidade expresiva non necesitan defensores: válense en por si. Por esta razón, limitámonos a facerlles unha breve introducción, a modo de presentación. Só nos queda lembrarllas ós que lean estas páxinas que se acheguen ós textos completos de onde saíron.

2.1 TEXTOS DE A. MUÑOZ MOLINA, P. GIMFERRER E C. MARTÍN GAITE

Neste primeiro apartado, tres textos de encarga escritos recentemente. Como tales, proceden de escritos breves redactados con motivo dunha conferencia, exposición, etc. Van, xa que logo, directos ás obras concretas das que se ocupan: cadros de Goya e Hopper e a Casa Milá de Gaudí. A aproximación que estes tres escritores fan a estas obras é sobre todo de carácter literario, moi suxestiva e rica en ideas. Unha aproximación feita desde unha perspectiva moral e existencial que sen dúbida ha interesarlles a moitos espectadores.

O texto de Muñoz Molina déixano-lo sabor do verdadeiro; o autor achégase ó cadro cos ollos do descubrimento, coa mirada da revelación, con esa “mezcla incesante de maravilla y horror” que suscita no espectador o lenzo do pintor aragonés. Marabilla e horror que emanan do exercicio dunha memoria profética, que é o horizonte mental desde o que hai que asomarse a *Los fusilamientos del tres de mayo*. O autor propón unha lectura militante, activa, actual, do cadro de Goya: non só para recoñecelo senón para se recoñecer nel, nas súas luces e nas súas sombras. Foi Goya quen vaticinou as luces e as tebras do mundo que nos tocou vivir. Desde el sabemos que o inverosímil é sempre posible, que o impensable ocorre hoxe en calquera lugar do

¹³ A. Muñoz Molina, “Las hogueras sin fuego”, en L. García Montero e A. Muñoz Molina, *¿Por qué no es útil la literatura?*, Madrid, Hiperión, 1993.

mundo. Un mundo no que un drama de medo, desesperación e morte o pro-

tagoniza unha vítima colectiva e un verdugo sen rostro.



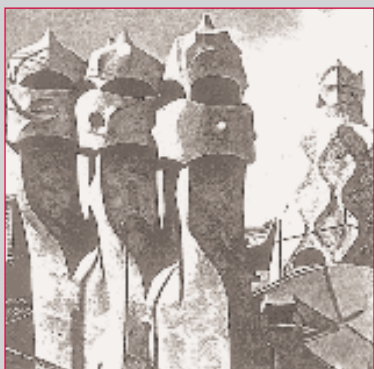
Sigue ocurriendo todavía, vuelve a ocurrir con una mezcla incesante de maravilla y de horror cada vez que uno sube las anchas escaleras de granito del Museo del Prado y entra en esa sala, y avanza hacia el ventanal del fondo, hacia la luz tamizada de la mañana de invierno o de la tarde limpia de Madrid, y se detiene delante del lienzo, y reconoce con igual gratitud las manchas de color y las expresiones de los rostros, las pinceladas abstractas y las miradas y las manos, el negro unánime del fondo que vaticina las negruras de la Quinta del

Sordo y las de los homenajes a la II República de Robert Motherwell, el amarillo y el blanco, el rojo oscuro de la sangre, del óleo que tiene de pronto una textura inmediata, obscena y estremecedora de sangre seca. Sigue ocurriendo siempre ese instante, ese viaje al fin de la noche, no sólo en las estancias quietas del Museo, sino en las calles, en los descampados nocturnos, en las Llanuras del Llanto fundadas por la intolerancia y por las armas de fuego en una cualquiera de las regiones del mundo, en cualquier lugar donde unos ojos abiertos miran de frente el cañón de un fusil o la cara de un ejecutor, o donde alguien se tapa la cara con las manos y se hunde los dedos en el pelo sucio y revuelto para no ver a quién está a punto de matarlo. (...) En Goya, igual que en Conrad y en Primo Levi y en Céline, el relato del viaje al fin de la noche es un ejercicio de memoria profética. Yo lo ví, sigue diciéndonos su mirada desde el interior del silencio absoluto de la sordera, desde la lejanía del tiempo de sus autorretratos, desde la oscuridad de la noche de los fusilamientos y de las noches de persecución y cárceles del regreso de Fernando VII, desde su soledad de naufrago o de ermitaño alucinado en la Quinta del Sordo y su vejez de desterrado que aguarda la muerte sabiendo que ya no volverá a ver la luz delicada y fría de Madrid. No se puede mirar, pero hay que seguir haciéndolo con los ojos muy abiertos, con los ojos de mirar con idéntica pasión la belleza de la pintura y la de las cosas, la claridad de la tarde en un ventanal del Museo del Prado y la de la linterna amarilla que alumbra los fusilamientos, la oscuridad de la sinrazón y la aparición de los monstruosos verosímil que irrumpe de vez en cuando en la vida diaria. No se puede mirar, dan ganas de taparse la cara, de volver la vista hacia otra parte, pero hay que seguir mirando siempre con los ojos de testimonio y vaticinio de Francisco de Goya.

A. Muñoz Molina, "Los fusilamientos del tres de mayo", en VV. AA., *Obras maestras del Museo del Prado*, Madrid, Fundación Amigos del Museo del Prado-Electa, 1996, páxs. 203-211.

Como unha metáfora: esa é a proposta de P. Gimferrer para pasearnos pola terraza da Pedrera de Gaudí. Valéndose dunha linguaxe fascinante e poética, Gimferrer achégase ós segredos dunha das obras máis plásticas de toda a arquitectura contemporánea. Terraza arquitectónico-escultórica con guerreiros que nos axexan e no que, de forma especular, nos recoñecemos. O

conxunto preséntase diante nosa como un pequeno mundo fantástico de formas e cores, onde o movemento é un elemento arquitectónico esencial. A terraza transfórmase dese modo nun espazo que hai que percorrer, metáfora da vida, labirinto no que a intelixencia curiosa vai desvelando as luces e as sombras do noso rostro: da nosa vida.



La terraza de Gaudí es un campo de batalla. Los guerreros del jardín rocoso son los campeones totémicos de una alta liza de la mente y los sentidos. Lo que allí se debate es el enigma del mundo visible, que las presencias plásticas formulan en un diálogo icónico. Dicen, con su puro ser en el espacio externo, el espacio interno de lo nunca dicho. Porque nos estallan en los ojos, nos deslumbran y nos tempestean los sentidos. El descubrimiento de la terraza equivale a una anagnórisis: en la superficie opaca de la cabeza de los guerreros sin rostro, vemos nuestra cara, grabada con rasgos imborrables.

Piedra calcárea, cristal, mosaicos rotos, fragmentos de placa de mármol: a trozos, rayados por el poniente, los exvotos del mundo mate-

rial se convierten en idea pura al abrigo de una forma suprema. Eran objetos y ahora son obra. Eran inanimados y ahora los habita una vida hosca que nos busca, nos acecha y nos rodea, porque, como le gustó recordar a Ezra Pound, 'la piedra presiente la forma que el escultor le da'.

(...) Lo que vemos en la terraza es, al fin y al cabo, una imagen de la operación estética gaudiniana. No nos gusta como una bagatela del barroco, o un jardín de grotescos al estilo de Bomarzo, ni como un laberinto a la manera de un jardín placentero; sobrecolector, nos evoca lo sagrado primigenio. Convierte en piedra la alucinación y convierte en alucinación la piedra. Una luz maravillada y terrorífica nos muestra, con esas caras sin facciones, no sólo los rasgos de nuestra fisonomía, sino también el verdadero rostro del arte, revelador de lo desconocido que se hace perceptible sólo cuando lo suscita la obra. El arte es conocimiento de lo que no sería comprensible ni formulable en otro lenguaje: los guerreros del jardín gaudiniano enuncian, lacónicos, el enigma conciso y perenne de la apariencia huidiza. Con resplandores de claridad evanescente, o bien en una oscuridad humedecida por el estallido selenita, los campeones de la terraza tienen el destino del hombre en el mundo, tributario de la oscuridad y de la muerte que reverbera como la luz del crepúsculo.

P. Gimferrer, "El jardín de los guerreros", en *Itinerario de un escritor*, Barcelona, Anagrama, 1996, páxs. 138-145.

O mesmo cós dous escritores anteriores, C. Martín Gaité resalta a importancia da luz no cadro de Hopper. Sen luz non hai arte posible. Unha luz artificial neste caso, que non só ten unha función formalista, a de crear obxectos, senón tamén un sentido semántico, simbólico: elemento capaz de reflectir e transmitir sentimentos e estados de ánimo. E de suxerir de

maneira moi sutil un ambiente de frialdade e tristeza que rodea, a xeito de halo agoniante, a figura protagonista. A autora trata o lenzo de Hopper como unha obra aberta na que o espectador pode entrar de distintas maneiras e, a partir dunha serie de datos que o pintor lle subministra, acabar sendo el o artista derradeiro dela.



En el cuadro que nos ocupa, cuadro de ventanas como muchos de los del autor, quisiera llamar la atención, en primer lugar, sobre el detalle de que por la ventana no entra luz. La omisión del cometido fundamental de esas aberturas al exterior subraya la tristeza y desolación de la escena y consigue acentuar el clima de la luz artificial y poco acogedora en el hotel anónimo donde una mujer está evidentemente de paso. Tarda uno en enterarse de que hay ventana en el cuadro, porque la franja negra que se ve por debajo de la persiana amarillenta, tan neoyorquina, de esas que se bajan tirando, es el negro absoluto, el “horror vacui”. En ese rectángulo negro como tinta de calamar está sim-

bolizada toda la desolación de la escena, la incapacidad del personaje para asomarse a nada que no sea su propia obsesión.

(...) La mujer es joven. No sabemos —y tal vez ella tampoco— lo que ha venido a hacer en la ciudad. Y si lo sabe quiere olvidarlo. Se trata de una decisión anterior de la que se arrepiente y nada de lo que contempla o evoca su memoria supone el menor aliciente para ella. Nadie sabe que ella está ahí, seguramente no tiene ni a quien escribir una tarjeta ni en ese breve mensaje sería capaz de expresar su decepción. Se pregunta ¿para qué habré venido? Y se quiere ir, pero es de noche cerrada, los conserjes estarán dormidos, la ciudad es una selva peligrosa donde no conoce ninguna puerta que pudiera abrirse a su llamada. Está simplemente esperando a que se haga de día para ver qué hacer con su vida. De día las cosas agobian menos, los fantasmas se desvanecen con la luz. De toda la pintura iluminada por esa claridad fría de la luz eléctrica del techo se desprende una sensación fuertísima de incomunicación, soledad y anonimato. La desazón de los viajes sin designio.

(...) La desconocida mujer del cuadro consulta el horario de los trenes, está pensando cuál le convendría más elegir entre los que salgan a partir de que la luz empiece a fil

trarse por la ventana. Se trata de un ser humano acosado por sí mismo, por sus equivocaciones y tropiezos, cuyo deseo es escapar cuanto antes de donde está. ¿Escapar por qué y hacia dónde? ¿De qué pasado?

Ahí está el germen de las muchas novelas posibles que sugiere la contemplación de este admirable cuadro.

C. Martín Gaité, *Edward Hopper. Habitación de Hotel*, Madrid, Fundación Colección Thyssen-Bornemisza, 1997, páxs. 19-23.

2.2 TEXTOS DE M. YOURCENAR, M. MUJCA LAINEZ E R. M. RILKE

Presentamos aquí tres textos biográficos. Biografías literarias, claro está, nas que o escritor non é un mero arqueólogo senón que con frecuencia suxire, interpreta, mesmo imaxina a vida dos seus personaxes. Os tres teñen unha alta calidade literaria, aínda que son moi diferentes entre si.

O primeiro sae da pluma de M. Yourcenar. Escrito en primeira persoa, é un deses fragmentos extraordinarios de *Memorias de Adriano*, esas “memorias imaxinarias”, como a autora lle gustaba chamarlles, dun dos empera-

dores máis cultos e activos da historia romana. Un texto de tempo lento, meditativo, que reflicte un trazo esencial da personalidade de Adriano, a súa admiración polo helénico, e o fundamental da súa grande obra arquitectónica. En ningún libro de arte atopamos mellor aproximación estética e simbólica ó Panteón romano. Obra de grande intelixencia constructiva, concibida como expresión do concepto de harmonía, inspírase en vellos modelos etruscos e gregos para formular un paradigma de ecos que se deixarán sentir, por exemplo, en Santa Sofía de Constantinopla e San Pedro do Vaticano.



Cada vez más, todas las deidades se me parecían como misteriosamente fundidas en un Todo, emanaciones infinitamente variadas, manifestaciones iguales de una misma fuerza; sus contradicciones no eran otra cosa que una modalidad de su acuerdo. Me obsesionaba la idea de construir un templo a todos los dioses, un Panteón. Había elegido el emplazamiento sobre los restos de antiguos baños públicos ofrecidos al pueblo romano por Agripa, el yerno de Augusto. Del viejo edificio no quedaba más que un pórtico y la placa de

mármol conteniendo una dedicatoria al pueblo de Roma: esta última fue cuidadosamente reinstalada en el frontón del nuevo templo. Poco me importaba que mi nombre no figurara en esa obra, que era mi pensamiento. En cambio me agradaba que una inscripción, de más de un siglo de antigüedad, la asociara con los comienzos del imperio, con el pacífico reinado de Augusto. Aun allí donde innovaba quería sentirme ante todo un continuador. (...)

(...) Había yo corregido personalmente los planes excesivamente tímidos del arquitecto Apolodoro. Utilizando las artes griegas como simple ornamentación, lujo agregado, me había remontado para la estructura misma del edificio a los tiempos primitivos y fabulosos de Roma, a los templos circulares de la antigua Etruria. Había querido que el santuario de Todos los Dioses reprodujera la forma del globo terrestre y de la esfera estelar, del globo donde se concentran las simientes del fuego eterno, de la esfera hueca que todo lo contiene. Era también la forma de aquellas chozas ancestrales de donde el humo de los más arcaicos hogares humanos se escapaba por un orificio practicado en lo alto. La cúpula construida con una lava dura y liviana que parecía participar todavía del movimiento ascendente de las llamas, comunicaba con el cielo por un gran agujero alternativamente negro y azul. El templo, abierto y secreto, estaba concebido como un cuadrante solar. Las horas girarían en el centro del pavimento cuidadosamente pulido por artesanos griegos; el disco del día reposaría allí como un escudo de oro; la lluvia depositaría un charco puro; la plegaria escaparía como una humareda hacia ese vacío donde situamos a los dioses. La fiesta fue para mí una de esas horas en las que todo converge. (...)

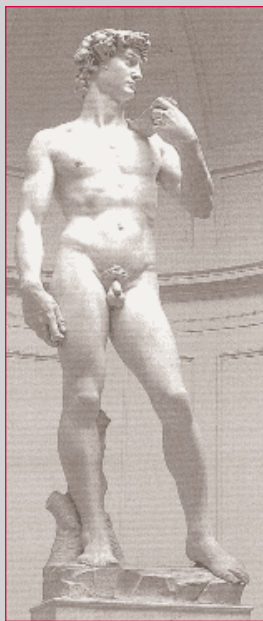
M. Yourcenar, *Memorias de Adriano*, Barcelona, Edhasa, 1983, páxs. 139-140.

Traducción: Julio Cortázar.

Este texto de Mujica Lainez insírese na gran tradición stendhaliana: procede dunha extensa novela na que se mesturan sen solución de continuidade a historia e a fantasía, para ofrecer dese modo un vasto fresco do Renacemento italiano. É admirable o poder desta páxina para evoca-lo ambiente florentino de comezos do século XVI.

Pareceunos moi interesante o segundo parágrafo, no que o protagonista descobre nesta escultura de Miguel Anxo o seu valor esencial como obra pública e como expresión do valor cívico, algo que segue facendo dela unha figura admirable para nós.

Gian Corrado Orsini había asistido, anos antes de mi nacemento, sendo gonfaloniero Piero Soderini, a esa complicada operación. Durante catro días, el gigante de mármol recorrió el camino que separaba el taller del maestro de la Plaza de la Señoría. Cuarenta hombres tiraban de él, por las callejas, y la escena se vincula, plásticamente con otras, muy antiguas, como la del corcel troyano. Hacían rodar la erguida escultura sobre vigas engrasadas y empleando un sistema de poleas y contrapesos que suspendían al coloso, como una admirable máquina bélica, de un armazón de maderos, y la protegía de los choques. Avanzaba despacio, gravemente, entre la multitud florentina que postergaba su cotidiano ajetre para discutir la calidad del recién llegado.



Todos opinaban, porque en Florencia el arte era un tema de debate popular, como los precios del mercado y la política de la comuna. Avanzaba David y su frente aventajaba a menudo el nivel de los techos. De noche encendían fogatas a sus pies y los adversarios del artista, envidiosos, emboscados, le arrojaban piedras. Y a la madrugada, la estatua tornaba a avanzar solemnemente. David no era un pequeño pastor; era un gigante. Al vencer a Goliat, había crecido y se había transformado en él, ante el estupor de los filisteos. En eso consistía el premio de su audacia. (...)

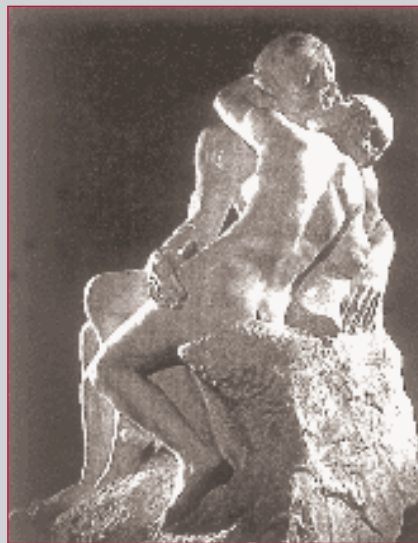
El relato había caldeado a mi padre, con el fuego que lo había encendido cuando contemplaba, entre las cortesanas y los nobles toscanos, la marcha gloriosa de David. Él no entendía —yo lo comprendí más tarde— la alegoría de ese desfile, lo que implicaba esa marmórea máquina guerrera de tan serena acción, esencialmente enemiga de la guerra, de la destrucción, de Goliat, de todo lo que el condottiero representaba a su vez, de todo lo que constituía su orgullo y su razón de ser en la vida. Pero, como hombre de su tiempo y de su casta, valoraba la belleza creada por un artista, y se complacía, mostrando así que se podía ser tan refinado como un Visconti, un Sforza, un Gonzaga, un Médicis, un Este o un Montefeltro, en la reminiscencia resplandeciente. (...) Su monólogo se extendió sobre los proyectos colosales de Buonarroti. No sé si fue él quien entonces me los reveló —no quiero embaru-

llar la cronología— o si me enteré después de algunas de las ideas monumentales que tanto me sedujeron, pero la verdad es que para mí son inseparables de aquella noche, en Bomarzo, y de la forma invicta de David recorriendo con su cortejo de triunfo las calles florentinas”.

M. Mujica Lainez, *Bomarzo*, Barcelona, Seix Barral, 9ª ed., 1992, páxs. 57-59.

R. M. Rilke escribiu a comezos de século, por encarga, un ensaio sobre a vida e a obra de Rodin, artista que admiraba profundamente. Este escrito de Rilke supuxo sobre todo un achegamento poético a unha obra escultórica que había exercer forte influencia sobre a súa propia poesía. Nunha carta á súa muller, escrita por esas mesmas datas, di: “Rodin no puede volverse loco. Su obra está junto a él, como un ángel, y le protege”. Así vía Rilke a Rodin, coma

un gran demiúrgo rodeado das obras que saían das súas mans como criaturas. Este fragmento apunta interesantes intuicións estéticas e expresivas sobre dous grupos escultóricos: *O beixo* e *O eterno Idolo*. Coñecida é a admiración de Rodin por Miguel Anxo. Se o fragmento de Mujica Lainez insistía no carácter ‘heroico’ do segundo, Rilke descobre o ‘misterioso’ do primeiro.



(...) Una mano que se posa sobre el hombro o la cadera de otro cuerpo, no pertenece ya totalmente a aquel de donde ha venido: ella y el objeto que toca o empuña forman juntos una cosa nueva, una cosa más que no tiene nombre y no pertenece a nadie; y al presente se trata de esta cosa particular que tiene sus límites definidos.

Este descubrimiento está en Rodin vinculado al origen de su manera de agrupar las formas; así se explica que las figuras se hallen ligadas las unas a las otras de tan inaudita manera, que las formas se tornen un conjunto, no se abandonen a ningún precio. Rodin no toma por punto de partida las figuras que se abrazan, no tiene modelos a los que agrupa y dispone. Comienza por los sitios en los que el contacto es más estrecho, como en los puntos culminantes de la obra; entabla su trabajo allí donde se produce algo nuevo, y consagra todo el saber de su instrumento a las apariciones misteriosas que acompañan el nacimiento de una cosa nueva. En cierto modo, trabaja a la luz de los relámpagos que brotan en esos puntos, y de todo el cuerpo no ve más que las partes que quedan iluminadas. El hechizo del gran grupo de la doncella y del hombre que se llama "El Beso", consiste en esa discreta y justa repartición de la vida; sentimos que por todas esas superficies en contacto penetran olas en los cuerpos, escalofríos de belleza, de presentimiento y de fuerza. De ahí viene que se crea ver la felicidad de ese beso sobre toda la extensión de ambos cuerpos; es como un sol que se levanta, y su luz se esparce por dondequiera. Pero más maravilloso aún es ese otro beso en torno del cual se erige, como el muro en torno de un jardín, aquella obra que se llama "El Eterno Ídolo". Eugenio Carrière poseía una de las copias de ese mármol, y en el crepúsculo tranquilo de su casa, aquella piedra límpida vivía como una fuente en la que se renueva siempre el mismo movimiento, la misma subida y la misma caída de una fuerza encantada. Hay una niña arrodillada, cuyo bello cuerpo está tiernamente replegado. El brazo derecho se ha extendido hacia atrás, y al tantear, su mano ha dado con su pie. Entre esas tres líneas, fuera de las cuales ningún camino conduce hacia el universo,

enciérrase su vida como un secreto. Por debajo de ella, la piedra se alza, en tanto que ella permanece de hinojos. Y súbitamente, creemos reconocer en la actitud en que se ha abandonado esa niña, en su meditación o en su soledad, una actitud sacra y muy antigua donde hallábase hundida y olvidada la diosa de cultos crueles y lejanos. La cabeza de la mujer se inclina un poco hacia adelante; y con expresión de indulgencia, de altanería y de paciencia, contempla como desde lo alto de una tranquila noche al hombre, que colocado más abajo que ella, hunde su rostro en su seno como en una infinidad de flores. Él también está arrodillado, pero más abajo, muy bajo, en la piedra. Sus manos se hallan extendidas detrás de él como objetos sin valor y vacíos. Y la derecha está abierta; se puede mirar dentro de ella. Despréndese de este grupo una grandeza llena de misterio. No osamos, (cosa muy frecuente para la obra de Rodin), atribuirle un significado. Tiene millares. Los pensamientos pasan sobre él como sombras y tras de cada uno el grupo se levanta, nuevo y enigmático, en su anónima claridad.

R. M. Rilke, *Rodin*, Barcelona, Ediciones de Nuevo Arte Thor, 1987, páxs. 29-30.

2.3 TEXTOS DE J. BENET, R. SÁNCHEZ FERLOSIO E J. SEMPRÚN

Tres textos de tese nos que, sen deixar de falar de artistas e de obras de arte, o ángulo de visión se abre notablemente para referirse a un contexto máis amplo que permite entende-la obra como manifestación dunha situación histórica máis xeral que a desborda, pero sen a cal non nos damos achegado a ela con garantías de entendela plenamente.

Os textos de Benet e Sánchez Ferlosio, aínda que de carácter diferen-

te, son complementarios. O primeiro está tomado dun brillante e longo ensaio sobre o mito da Torre de Babel e o seu significado artístico e ideolóxico no renacemento nórdico (por certo, un renacemento que a penas ten presenza —cando a ten— nos programas oficiais de Historia da Arte). Segundo o autor, a arte nórdica supuxo por un lado unha verdadeira alternativa estética á arte renacentista italiana e, ó tempo, unha manifestación que na súa vertente relixiosa implicaba unha toma de partido militante fronte á autoridade romana.

La insistencia con que el mito fue representado por los pintores nórdicos de los siglos XVI y XVII, durante las guerras de religión y las alborotadas décadas siguientes, el escaso eco que tuvo entre los artistas de la cuenca mediterránea, y la suposición de que podía constituir una señal esotérica al mismo tiempo de revelación y ocultación, conducen a una interpretación de aquella moda un tanto particular. Sabida es la importancia que tuvo en los orígenes de la Reforma la cuestión de las indulgencias y cómo el movimiento religioso contra Roma se vio apoyado y acompañado, sobre todo en Alemania y Flandes, por las protestas contra los impuestos eclesiásticos que tan rápidamente como profundamente habían de agitar el ánimo del pueblo alemán. Los subsidios procedentes de la venta de indulgencias estaban destinados, como se sabe, a sufragar los enormes gastos en que habían incurrido los papas Sixto IV, Julio II y León X en sus



A *Torre de Babel*, de Brueghel.

obras vaticanas. Cuando Lutero viaja a Roma en 1510, para negociar con el general de la Orden agustiniana ciertos asuntos de las vicarías alemanas, Bramante está levantando la fachada de la Basílica de San Pedro, Miguel Ángel está decorando la Capilla Sixtina y Rafael dando las últimas pinceladas en la Signatura. Aunque en ese momento el monje apenas repara en las obras, después de 1520 hace cundir por Alemania un cierto clamor contra el insensato y sacrílego lujo de Roma que expondrá, con su vehemente retórica, para contrastarlo con la austera e íntima religiosidad que predica. En particular la cúpula de San Pedro parece atraer la ira, el desprecio y los más crueles sarcasmos de los reformistas alemanes.(...)

La Reforma fue para flamencos y alemanes del norte una liberación respecto a un poder tan incómodo como el imperial y sin duda más que el militar, solamente materializado en algunas guarniciones y en el curso de ciertas campañas. En contraste, la presión de Roma pretendía ser ubicua y constante, confirmada cuando menos todos los domingos del año. El levantamiento de esa presión en dos campos muy distintos —el pecuniario y el lingüístico— contaría de inmediato con el favor de una gran masa popular, sin necesidad de entrar en las sutiles disquisiciones de la teología de la cruz. El derrumbamiento del edificio babélico era el fin del latín, como lengua impuesta e incomprensible, el fin de la autoridad sobre la conciencia denunciada desde un siglo atrás, de la obediencia a la pretensión de un dominio universal sobre el espíritu, implícito en el cesaropapismo. La vuelta, en resolución, a la soberanía de las pequeñas comunidades con su lengua vernácula, con su divinidad alojada en la conciencia individual, mil veces más elevada que la cúpula romana.

J. Benet, "La construcción de la torre de Babel", en *La construcción de la torre de Babel*, Madrid, Siruela, 1990, páxs. 13-67.

A cita de Rafael Sánchez Ferlosio é breve, un deses densos e polémicos textos que provocan o espectador. Se Benet presentaba as consecuencias artísticas do cisma luterano, Ferlosio fala aquí das consecuencias que tal proceso histórico tivo sobre a arquitectura barroca romana. Máis concretamente sobre un dos seus tópicos centrais: a antítese entre a arquitectura clasicista e

retórica do barroco contrarreformista e a fantasía xeométrica como expresión dunha relixiosidade tráxica que encontrou o seu mellor expoñente en Borromini. Un tópico que, como se pode ver na biografía deste grande artista lombardo, tivo unha escenificación dramática e un desenlace verdadeiramente tráxico, tipicamente barroco, cabería dicir.



El espíritu apologetico se reconoce también en el viraje de la arquitectura religiosa, especialmente a partir de Buonarroti, en la organización *fallera* y ultraterrenal de las fachadas del barroco jesuita, fachadas oratorias, suasorias, vociferantes, gesticulantes, increpantes. El buen paño en el arca se vende; el templo ya no está seguro del tesoro que guarda —como una iglesia románica, o como la mezquita de Córdoba, con el sublime silencio pensativo de sus puertas— y se sale a la puerta de la calle a pregonar su mercancía. Son ademanes enfáticos, dramáticos, prepotentes, de orador sagrado, que señalan la pérdida de la fe y su encanallamiento en propaganda: los cuernos de un frontón partido son los brazos de un predicador que grita: ‘¡Pasen y pasen, señores, a la gran barraca, al baratillo de la redención!’ Lo que, por lo demás, tampoco excluye, ni muchísimo menos, la amenaza.

‘Sin embargo...

—Oh, sin embargo, hay siempre un ascua de veras en su incendio de teatro’

Pero tampoco es ese último rictus conminatorio —connatural a toda propaganda, y gracias al cual, por detrás de tanta charlatanería de mercader, no dejaba uno de tener presente que, en última instancia, siempre podía ir a dar con sus huesos en las hogueras del Santo Oficio— lo que constituye las

‘veras’ del barroco. Lo cruento acalla su propio ridículo tan sólo porque ahoga en sangre y paraliza en el terror las risas de los espectadores y se hace, de ese modo, la ilusión de ser tomado en serio, mas no porque su inanidad y ridiculez hayan cedido un punto: las trágicas mascaradas siguen siendo puras mascaradas. El ‘ascua de veras’ del barroco hay que buscarla en el extremo opuesto a esos conflictos, en los claros del bosque en que el artista ingenioso se deja ser, por un día, semejante a un niño sabio y en modo ingenuo, infantil solamente en la insensata obstinación con que se empeña en continuar jugando, contra viento y marea, con la regla y el compás; entonces es cuando el barroco, por virtud de los propios resabios de su técnica, acierta a burlar la impostura del Sentido y levantar la pregunta ‘¿Y todo eso por qué?’, colocando en el aire delicadas maravillas como la linterna de Sant’Ivo alla Sapienza, de Francesco Borromini.

R. Sánchez Ferlosio, *Las semanas del jardín*, Madrid, Alianza, 1981, páxs. 50-52.

Jorge Semprún é un caso curioso no panorama literario español, visto desde a perspectiva da arte: a pintura ten unha presenza constante nos seus libros e nalgún deles un lugar central. Neste caso concreto formula a oportunidade dunha exposición que reunise a Velázquez, Goya e Picasso. Toda exposición é un acto imaxinado, nado da imaxinación. E esta é en sentido estricto: debemos seguir imaxinádoa. Coa axuda de Semprún.

Esa exposición imaxinada tería un dobre sentido. Serviría en primeiro lugar para coñecer mellor a pintura das nosas vangardas —a de Picasso en con-

creto—, a tradición da que proceden e á que dan proxección de futuro; a relación complexa da arte moderna española co noso pasado artístico. Unha tradición pictórica que estaría representada sobre todo por Velázquez e Goya; os seus lenzos son coma fiestras abertas polas que asoma a grande arte coa que Picasso desexaba medi-la súa propia obra. Por outro lado, sería tamén unha exposición na que cabería estudar os vínculos do artista co poder e facer unha reflexión expresa sobre a relación do pintor coa Historia e sobre a súa condición de testemuña e protagonista dela.



(...) Su deseo no era que su obra se expusiera en el Prado de esta manera oblicua, puramente administrativa. Para él, el Prado no era una entidad burocrática, sólo era el lugar ideal de un intercambio, de una confrontación. De un enfrentamiento, incluso, ¿por qué no? El quería estar en el Prado para verse confrontado con Velázquez y con Goya, ése era su violento deseo. Que por fin se supiera a qué atenerse, que se viera de dónde venía, de qué tradición. Que se comprendiera hacia dónde había tan obstinadamente caminado esa tradición, cómo su pintura era en su ruptura misma la culminación de aquélla. Enfrentarse con *Las Meninas* de Velázquez no había sido para él



poder. Mejor dicho, el pintor elige la sombra para apartarse del poder, para tomar sus distancias. En el *Guernica* ya no hai figura de pintor. Ni siquiera la sombra del pintor. Ya sólo queda la Historia, el horror desnudo de la Historia.

J. Semprún, *Federico Sánchez se despide de ustedes*, Barcelona, Tusquets, 1993, páxs. 176-203.

cosa de risa ni de juego; semejante encarnizamiento pictórico encerraba una apuesta de extrema gravedad.

Estoy seguro de que éste era el deseo de Pablo Picasso porque me habló de ello larga y explícitamente una vez en el curso de una conversación en La Californie, poco antes de la celebración de su ochenta cumpleaños (...). Instalar el *Guernica* en una sala del Prado, de manera que el visitante se encontrara con el cuadro al salir de la sala de la pintura negra de Goya, por ejemplo.

(...) Pienso en esa serie inexistente de salas del Prado que comenzaría con *Las Meninas* de Velázquez y concluiría con el *Guernica*, pasando por los *Fusilamientos del 3 de mayo* y la pintura negra de Goya. Pienso que debería hacerse sobre este tema por lo menos una exposición temporal, para tomar el pulso de nuestra historia. No sólo de la historia de nuestra pintura. Me acuerdo una vez más de Michel Foucault. En su falsa y brillante digresión a propósito de *Las Meninas*, se preguntaba sobre el lugar del rey en el lienzo. Pero sin duda hay que preguntarse primero por el lugar del pintor. Ocupa el centro de la tela de Velázquez, aquel real pintor, todo gira en torno a él, él es quien organiza el espacio de la pintura. ¿El espacio del mundo? Pero en *La familia de Carlos IV* la figura de Goya ya sólo es una vaga sombra a la sombra del

2.4 TEXTOS DE I. CALVINO, E. M. CIORAN E O. PAZ

A continuación seleccionamos tres fragmentos que cabe considerar como textos filosóficos, xa que exploran a dimensión transcendente da obra de arte, a súa capacidade para materia-

lizar ideas abstractas e expresar, desexito, as diferentes formas que ten o home de situarse no mundo.

Italo Calvino é sen dúbida un dos clásicos do século XX. Del é admirable antes ca nada “o seu espléndido amor

polo mundo fermentado e arrevesado da fábula”, segundo dixo outrora P. P. Pasolini. En efecto, a súa literatura é unha síntese de realidade e imaxinación que nos chega traducida en obras de gran pureza expresiva e notable beleza literaria. En *Las ciudades invisibles* e en *El libro de arena* atópanse exemplos insuperables. A este último pertence o presente texto.

Na pluma de Calvino os vellos mitos, as grandes obras de arte ou a

realidade cotiá cobran perfís novos, aluman novas facetas ante nós e transfórmanse en suxestivas metáforas sobre a vida, a morte, o poder e o tempo. Neste texto sobre o mihrab das mesquitas, máis que o enigma sobre a súa orixe, interésalle ó autor formular hipóteses sobre o seu significado e sobre o poder extraordinario deste elemento da arquitectura relixiosa islámica para coloca-lo ser humano diante do abismo da súa propia existencia.



un objeto que no está. Su única cualidad es la de no estar. No se le puede siquiera dar un nombre.

Vacío, nada, ausencia, silencio, son todos nombres cargados de significados demasiado obstructivos para algo que no quiere ser ninguna de estas cosas. No se lo puede definir con palabras; el único símbolo que lo representa es el mihrab. Más aún, y para mayor precisión: es ese algo que se revela en su no estar en el fondo del mihrab.

Esto es lo que creí entender en aquel lejano viaje a Ispahán: que la cosa más importante del mundo son los espacios vacíos (...). Han pasado algunos años. Las que me llegan ahora de Irán son imágenes muy diferentes: sin espacios verdes, atestadas de multitu-

Estoy tratando de describir un mihrab del siglo XIV en la Mezquita del Viernes de Ispahán. El mihrab es el nicho que en las mezquitas indica la dirección de la Meca. Cada vez que visito una mezquita, me detengo delante del mihrab y no me canso de mirarlo. Lo que me atrae es la idea de una puerta que hace todo para poner en evidencia su función de puerta pero que no se abre sobre nada; la idea de un marco lujoso como para encerrar algo sumamente precioso, pero dentro del cual no hay nada.

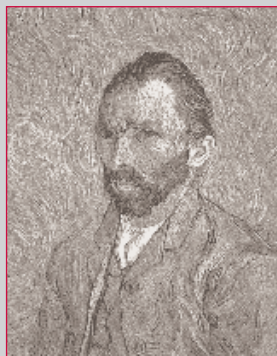
Después de permanecer un buen rato contemplando el mihrab, me siento obligado a llegar a alguna conclusión. Que podría ser ésta: la idea de perfección que el arte persigue y la sabiduría acumulada en la escritura, el sueño de la cesación de todo deseo que se expresa en el lujo de los ornamentos, todo remite a un solo significado, celebra un solo principio y fundamento, implica un solo, único objeto. Y es

des, de gritos y gestos escandidos, oscurecidos por el negro de los mantos que se extiende por todas partes, cargadas de una tensión fanática sin tregua ni respiro. No había visto nada de esto cuando observaba el mihrab.

I. Calvino, "El mihrab", en *El libro de arena*, Madrid, Alianza, páxs. 203-205.
Traducción: Aurora Bernárdez.

Un dos temas que sempre lle interesaron a E. M. Cioran é a dimensión mística do home; sobre todo nos seus primeiros escritos. A mística como aspiración ó divino que hai nalgúns seres humanos. A súa mellor obra literaria neste sentido é *De lágrimas y de santos*, aínda que o tema asoma noutros libros deste excelente escritor. O texto que seleccionamos reúne dous artistas nunha comparación case imposible: o Greco e Van Gogh. Pero para Cioran existe polo menos un punto no que,

malia a distancia temporal e estética, ámbolos pintores se encontran: a mística. No Greco o misticismo ten un compoñente cristián, nace da arela de Deus e exprésase mediante formas alongadas, etéreas, e cores frías que deshumanizan as figuras. Para Van Gogh a vida e a arte son de seu un acto místico, apaixonado e perigoso, no que o artista se consome. A arte expresa para el un compromiso moral e, como dixo Argan, non nace da vocación senón da desesperación.



En el Greco, las figuras y los colores flamean verticalmente. En Van Gogh también los objetos son llamas y los colores queman. Pero esparcidos en el espacio. Van Gogh es un Greco sin cielo, sin más allá.

En arte, el centro de gravedad explica, si no la estructura formal y los diferentes estilos, al menos la atmósfera interior. Para el Greco el mundo se precipita hacia Dios, mientras que para Van Gogh prospera en el incendio...

E. M. Cioran, *De lágrimas y de santos*, Barcelona, Tusquets, 1994, pág. 83.

Traducción: Rafael Panizo.

Se hai un escritor do noso século que estivera atento ó nacemento e ulterior desenvolvemento das vangardas artísticas, ese foi Octavio Paz. Son coñecidos os seus importantes ensaios sobre a obra de M. Duchamp. Para esta ocasión escollemos un texto sobre un dos grandes escultores da segunda metade deste século, Eduardo Chillida, e dedicado a unha das súas obras máis emblemáticas: *Peine de viento*. O ache-

gamento que propón O. Paz é o da expresión dunha dualidade, dunha loita: de materiais, de formas e de conceptos. En realidade moitas das obras do artista vasco son variacións sobre esta idea esencial. A escultura ó aire libre fórmulase deste modo non exclusivamente como forma senón sobre todo como lugar no que o baleiro e a materia forman un todo en metamorfose permanente que aspira á expresión.



La oposición entre el hierro y el aire no es sino uno de los aspectos de la oposición universal. El espacio es un campo de batalla; los combatientes son innumerables y cambian continuamente de figura, de nombre y de bando —tal vez porque no son sino encarnaciones momentáneas de dos gemelos enemigos o, más probablemente, de un ser que sin cesar se divide y lucha consigo mismo sólo para unirse de nuevo. Dentro de la obra de Chillida las oposiciones también cambian de forma y figura. La agudeza —en el sentido material de la palabra pero igualmente en el espiritual— definía a sus primeras obras en hierro. Un poco después se inicia un nuevo período, regido por la cualidad contraria: la *gravedad*. Las nuevas formas son sólidas, pesadas, como si fuesen los pilares o sostenes del mundo. Sólo que esas construcciones férreas no sostienen nada, son esqueletos vacíos, deshabitados. Entre sus paredes metálicas y por sus corre-

dores ásperos o lisos no pasa nadie sino el viento. El hierro edifica vastas terrazas y altos parapetos, cava secretas cámaras y profundas galerías para un pueblo incorpóreo. Rudos homenajes de las formas al espacio en su manifestación más sensible y, al mismo tiempo, más abstracta y filosófica: la vacuidad. Tension contradictoria: las formas quieren colonizar el espacio pero el triunfo del espacio es la anulación de las formas. Si Chillida fuese budista, se inclinaría por la victoria del espacio, es decir, por la vacuidad. Pero es escultor y aspira a expresar esa dualidad, no a disolverla.

Entre las esculturas de este período hay una que me atrae por la energía de sus formas y por la riqueza de imágenes que suscita: *Peine de Viento*. Hay cuatro versiones: la primera y segunda en hierro, la tercera en granito, la cuarta en acero. Cada una es muy distinta; en realidad se trata de cuatro esculturas diferentes unidas por el tema y el título. *Peine de viento*: metáfora sorprendente. En general vemos al viento como una invisible mano que peina lo mismo al mar y a los bosques que al cabello de hom-

bres y mujeres. Góngora, gran maestro de metáforas, dice que el viento peina la hirsuta cabellera de Polifemo —‘imitador undoso de las obscuras aguas de Leteo’— con más furia que cuidado. Pero me parece que Chillida invierte los términos de la vieja metáfora: el hierro peina al viento. *Peine de Viento* II, una de sus esculturas más poderosas, es una suerte de mano terrible que abre los dedos para que pase entre ellos el viento de alta mar. En *Peine de Viento* III la mano de hierro se convierte en una forma entre animal y vegetal, hecha de raíces o tentáculos que se anudan como si quisiesen encerrar entre sus anillos el cuerpo invisible del aire; los raigones se clavan en una columna trunca de granito batida por la intemperie. *Peine de Viento* IV, obra de mayores dimensiones, es la culminación de la serie. La mano se ha cerrado y es ya una forma negra y brillante que no guarda vestigios de sus metamorfosis anteriores. Construcción bárbara: láminas de acero contrapuestas, paralelas y perpendiculares, con aberturas y orificios. Imagen de lo inexpugnable, para ser plantada en lo alto de un promontorio cara un mar o un desierto, en la frontera de lo ilimitado. Sus planchas oponen al viento su maciza obstinación pero sus orificios le abren caminos sonoros que atraviesa silbando y gritando. *Peine de Viento* IV se transforma así en un extraño instrumento de músicas discordantes.

O. Paz, “Chillida: del hierro al reflejo”, en *Sombras de obras*, Barcelona, Seix Barral, 2ª edición, 1986, páxs. 215-225.

2.5 TEXTO DEM. YOURCENAR

Xunto das súas grandes novelas, Marguerite Yourcenar deixounos algúns textos breves, pequenas perlas, nos que aborda os temas máis variados desde un punto de vista de grande orixinalidade e cunha extraordinaria beleza literaria. Queremos rematar este modesto traballo cun deles que nos gusta especialmente. Nel fálese da vida das obras de arte, desa pegada que o tempo e os homes foron deixando nelas e que con frecuencia nos é descoñecida ou nos pasa desapercibida cando nos achegamos a elas. Nin sequera sospei-

tamos que elas foron incorporando os capítulos desa longa historia como capas sucesivas dunha pátina que forma xa parte delas e que condiciona de maneira ás veces imperceptible a nosa apreciación sobre elas. Porque como dixemos na introducción, a recepción dunha obra de arte polo espectador é un proceso complexo, sempre suxeito a sorpresas, no que conflúen, por un lado, o noso horizonte perceptivo e, por outro, toda esa carga histórica que a obra acumulou ó longo do espazo e do tempo. Este texto exprésao de modo insuperable.

El día en que una estatua está terminada, su vida, en cierto sentido empieza. Se ha salvado la primera etapa que, mediante los cuidados del escultor, la ha llevado desde el bloque hasta la forma humana; una segunda etapa, en el transcurso de los siglos, a través de alternativas de adoración, de admiración, de amor, de desprecio o de indiferencia, por grados sucesivos de erosión y desgaste, la irán devolviendo poco a poco al estado mineral informe al que la había sustraído su escultor.



Torso dun rexedor helenístico atopado no mar Adriático no ano 1992.

No hace falta decir que no nos queda ninguna estatua griega tal y como la conocieron sus contemporáneos: apenas si advertimos, por aquí y por allá, en la cabellera de alguna Core o de algún Curos del siglo VI, unas huellas de color rojizo, semejantes hoy a la más pálida alheña, que atestiguan su antigua cualidad de estatuas policromadas, vivas con la vida intensa y casi terrorífica de maniqués e ídolos que, por añadidura, fueron también obras de arte. Estos duros objetos, moldeados a imitación de las formas de la vida, han padecido a su manera lo equivalente al cansancio, al envejecimiento, a la desgracia. Han cambiado igual que el tiempo nos cambia a nosotros. Las sevicias de los cristianos o de los bárbaros, las condiciones en que pasaron bajo tierra sus siglos de abandono hasta el momento del descubrimiento que nos los devolvió, las restauraciones buenas o torpes que sufrieron o de las que se beneficiaron, la suciedad o la pátina auténticas o falsas, todo, hasta la misma atmósfera de los museos en donde hoy yacen encerrados, contribuye a marcar para siempre su cuerpo de metal o de piedra.

(...) Una forma de transformación aún más pasmosa que las demás es la que han sufrido las estatuas de bronce fundido. Las barcas que transportaban de uno a otro puerto el pedido ejecutado por un escultor, las galeras en donde los conquistadores romanos habían amontonado su botín griego para llevarlo a Roma o, por el contrario –cuando Roma se hizo poco segura–, para transportarlo hasta

Constantinopla a veces naufragaron, echando al mar cuerpos y bienes; algunos de esos bronceos naufragados, repescados en buenas condiciones, como unos ahogados reanimados a tiempo, no conservaron de su estancia submarina más que una admirable pátina verdosa, como el *Efebo* de Marathon o los dos poderosos de Erice hallados más recientemente. Hubo frágiles mármoles, en cambio, que salieron del mar corroídos, comidos, ornados de barrocas volutas esculpidas por el capricho de las olas, llenos de conchas incrustadas como esas cajas que comprábamos en las playas cuando éramos niños. La forma y el gesto que les había impuesto el escultor no fueron para esas estatuas sino un breve episodio entre su incalculable duración de roca en el seno de la montaña y luego su larga existencia de piedra yacente en el fondo de las aguas. Pasaron por esa descomposición sin agonía, por esa pérdida sin muerte, por esa supervivencia sin resurrección que es la de la materia entregada a sus propias leyes; ya no nos pertenecen. Como ese cadáver del que habla la más bella y la más misteriosa de las canciones de Shakespeare, han sufrido un cambio oceánico tan rico como extraño. (...)

M. Yourcenar, "El tiempo, gran escultor", en *El Tiempo, gran escultor*, Madrid, Alfaguara, 1989, páxs. 62-70.

Traducción: Enma Calatayud.

3. FINAL

Entendémo-lo estudio da Historia da Arte como unha disciplina con métodos e fins xenuíños pero que de ningún modo pode ficar á marxe doutras como son a Historia, a Filosofía, a Economía. E a Literatura, desde logo. Trátase en suma de considera-la nosa materia non como unha parcela de coñecemento autónoma e excluín-te, senón como investigación dunha das moitas manifestacións culturais dunha época determinada. Nesa medida habemos confronta-lo seu estudio co que desde outros eidos se fai de diferentes mostras artísticas coetáneas ou doutro tipo de fenómenos que resulten interesantes para unha comprensión global desta etapa histórica. Non vale, pois, obvia-la súa dimensión espacio-temporal; tampouco banalizala. Por outro lado, a descrición formalista como fin en si mesma resulta estéril. Hai que asomarse a horizontes máis amplos. Só deste modo a arte cobrará un verdadeiro sentido.

Partindo desta premisa, que esixiría maior precisión e desenvolvemento, nós propuxemos neste estudio un achegamento á obra de arte desde a literatura. Proximidade que temos, por outro lado, ben documentada: sabemos da admiración de Rodin por Dante, da de Alberti por Picasso, da de Buero

Vallejo por Goya, da colaboración entre Chillida e Valente. Non estamos descubriendo nada novo. Poderíamos multiplicar os exemplos. O estraño é que, a pesar destas evidencias, o material literario non fora utilizado con máis frecuencia polos historiadores para afondar no sentido das obras de arte plástica.

Pero o panorama mudou desde hai algún tempo. Os historiadores da arte –algúns polo menos– admiten como perfectamente lexítimo o achegamento á obra de arte desde os variados rexistros da literatura. Así, por exemplo, lemos en Juan A. Ramírez: “El cuento y la novela son géneros privilegiados para hablar de arte de un modo elíptico, deslizando opiniones y valoraciones sin el peso muerto asociado normalmente con los escritos académicos”¹⁴. Desde a Historia da Literatura fanse igualmente suxestivas contribucións para aborda-la interpretación que os pintores, por exemplo, fan dalgunhas obras literarias clásicas, obras que, a pesar do paso do tempo, seguen exercendo todo o seu poder sobre a imaxinación e a capacidade creadora do artista plástico¹⁵.

Di Francisco Rico que “...el buen arte le habla a cada espectador, del más ignorante al más erudito, en un lenguaje apropiado: la riqueza de una obra está normalmente en una suma de fac-

14 J. A. Ramírez, *Cómo escribir sobre arte y arquitectura*, Barcelona, Ediciones del Serbal, 1996, páxs. 155.

15 Véxase un exemplo magnífico en F. Rico, “Las primeras Celestinas de Picasso”, en *Figuras con paisaje*, Barcelona, Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg, páxs. 27-63.

tores, más que en la magnificación de un sentido que niega todos los otros”¹⁶. Cando o espectador é asemade un grande escritor, témo-la sorte de coñecer a través das súas páxinas o que unha escultura ou un lenzo lle suxeriu, cómo transitou a súa memoria e a súa intelixencia polas formas e as cores desas obras. E non deixa de ser un privilexio achegarse da súa man a elas.

Con esta finalidade fixemos esta antoloxía provisional de textos literarios. Poderían ter sido outros os fragmentos elixidos, pero haberá ocasión de atopar textos novos e de rescatar aqueles que por esta vez foron quedando, de mala gana algúns, no camiño. Pola nosa parte, só esperamos ter atinado nesta selección e non interpretar mal a intención dos seus autores.



16 F. Rico, *op. cit.*, páx. 24.

O DESENVOLVEMENTO DAS ACTIVIDADES DOCENTES NO DEREITO ROMANO

Luis Rodríguez Ennes
Universidade de Vigo

INTRODUCCIÓN

Este traballo deriva da preocupación que un docente sente polo exercicio da súa profesión, polos instrumentos cos que esta pode ser desenvolvida e polo mellor emprego deses instrumentos. Responde, en definitiva, a unha preocupación radical e teleoloxicamente humana. Pois, aínda con todas as posibles *tecnificacións*, humanos son eses instrumentos, sobre seres humanos recae inmediatamente ese traballo, e humano —con todo o que este adxectivo implica— é o obxectivo que se persegue.

Preténdese —digámolo xa— tratar de temas que atanguen a didáctica do dereito. Pero ¿é do dereito en xeral?

Se a tarefa a que un se dedica inflúe, sen dúbida, no enfoque e nas formulacións, será preciso e honesto amosar xa aquí onde se atopan o motor e o destino primordiais das reflexións metodolóxicas que han facerse. Dedicado o autor durante non poucos anos ó ensino do Dereito Romano (aínda que non sempre a súa tarefa docente se

limite a esa rama do Dereito), haberá que contar con que sexa o Dereito Romano o que se atope adoito nas reflexións e suxestións que se fagan.

Emporiso, semella claro que en cuestións de metodoloxía didáctica nin cabe unha separación tallante, nin tería sentido unha especialización para unha rama do dereito. Esperamos, pois, que o que aquí expoñamos (independentemente de se é aceptable ou discutible), poida, por regra xeral, considerarse enmarcado nunha didáctica xeral ou común do dereito, cando non en formulacións e enfoques aínda máis amplos, que a miúdo resultan nestes casos inevitables.

Pero á hora de concreta-la delimitación e de esbozar unha proposta, quizais conveña traer aquí a lembranza dun dos mestres xa clásicos do noso Dereito Civil: Sánchez Román. Dicía o ilustre civilista que a actividade intelectual ten dúas funcións que realizar no coñecemento: a formación e a comunicación, a heurística e a didáctica (Cfr. *Estudios de Derecho Civil* 2, I, Madrid, 1899, pág. 94). Non cabe dúbida do interese, frecuentemente redivivo, que

para o xurista ten o ‘método’ entendido como camiño, procedemento ou recurso que permita chegar ó coñecemento científico, en transo de formación e de descubrimento; con vistas igualmente á aplicación —que, en definitiva, a ciencia do dereito non deixa de ser unha ciencia práctica—. Nembargantes, procede arestora preguntarse pola comunicación daquilo que se descubriu, isto é, trátase de indagar cómo poñelo ó dispor dos demais —en transo tamén de formación, pero entendida esta nun sentido ben diverso—. As dúas vertentes non deixan, pois, de estar relacionadas.

Referido o presente traballo ó ámbito da universidade, parece obrigado lembrar que a ela lle corresponde unha función investigadora amais da docente. Pero, malia a estas conexións entre unha metodoloxía e outra, é claro que aquí débese prescindir do estudio do método de investigación e cingirse ó método docente. Non procede senón remitirse ás exposicións particulares sobre metodoloxía científica e advertir que se nalgún punto esta exposición que agora se fará poida acaso semellar privada dunha peza que lle fora propia, tal ausencia deberase á renuncia que, por obvias razóns de delimitación e propósitos, hai que facer aquí.

1. ORGANIZACIÓN DA DOCENCIA

1.1 LECCIÓN

Tradicionalmente, o primeiro instrumento didáctico xeral vén sendo a clase, e, para o noso caso, a clase teórica. É sabido que esta acada, en certa medida, na nosa praxe docente máis xeneralizada, o carácter de fundamento doutras clases ou actividades: sen a previa exposición teórica básica, que ten normalmente como instrumento a clase á que nos referimos, case non tería sentido o ensino práctico nin as tarefas especializadas de investigación e seminario. En efecto, se a educación xurídica ten como obxectivo principal configura-la mentalidade de tal xeito que o estudante adquira o conxunto de hábitos mentais necesarios para analizar un feito e face-la súa valoración xurídica verbo do sistema legal que manexa, non cabe dúbida que ante todo ten que coñecer ese sistema legal. Pola mesma razón, é obvio que —aínda que o ensino no Dereito Romano estea centrado na discusión de casos prácticos para formarse nos hábitos de dialéctica xurídica— a base desa docencia debe seguir sendo o curso sistemático das institucións romanas.

Agora ben, cando se alude á clase teórica e se trata de valorala ou axuizala, hai que tentar evita-la limitación a un só modelo, isto é, á forma que hoxe poderíamos considerar tradicional. Por

tal pódese entende-la exposición oral, por regra xeral monologada perante o alumnado, o cal –se acaso– soamente sairá da súa pasividade para responder ó correspondente “interrogatorio”¹.

Tratándose deste medio didáctico temos que distinguir entre lección maxistral e lección ordinaria. Na lección maxistral o profesor comunica ós alumnos un punto de vista novo e propio sobre algunha materia do programa; é, pois, substancialmente, a comunicación pública primeira que fai o investigador ós seus alumnos sobre un aspecto froito dos seus estudos que el considera especialmente interesante no sentido formativo. Naturalmente que as leccións maxistrais serán moi poucas –acaso non máis de dúas ou tres ó ano– e como norma xeral non poden estar sometidas a un programa fixo, salvo as preleccións ou leccións inaugurais do curso anual da materia². En cambio, o obxectivo que se quere acadar coas leccións ordinarias é presentarlle ó alumno o desenvolvemento do programa dentro dunha visión sistemática que amose a congruencia total das institucións. Trátase, logo, de conseguir, ante todo, a aprendizaxe das institucións fundamentais do Dereito Romano, co fin de empregar despois as

nocións adquiridas na discusión dos casos prácticos. Como ten observado Daza: “un criterio que debe presidir las clases teóricas, sea cual fuere el método que se adopte, es que lo fundamental no es enseñar demasiadas cosas, sino enseñar a fondo lo que se enseña”³. No caso do dereito, o ensino universitario tende directamente á formación profesional dos xuristas, polo que ha proporcionar ós alumnos os principios formativos suficientes para a especificación do coñecemento científico. Por iso, A. D’Ors puido compara-lo estudio do Dereito Romano ó dunha linguaxe: o importante é saber expresarse e chegar a pensar desde aquel idioma⁴; non se trata, pois, de aprender para repetilo contido do manual, senón de empregalo como base para a propia formación no espírito xurídico, que ten como primeira fase intimar cos conceptos e as súas relacións, o que esixe un estudio cotián e intelixente da materia. En resumo, temos que convir con García Garrido e Francisco Eugenio en que a lección teórica segue a ter sentido, ora ben, a condición de que sexa nidia, precisa, tentando non empregar palabras inútiles e rodeos innecesarios e, ademais, documentada⁵.

1 Vid. Titone, *Metodología didáctica*, 6, Madrid, 1976, páxs. 582-583.

2 Como di A. D’Ors (*Papeles del oficio universitario*, Madrid, 1980, pág. 153), as preleccións serven para introducir de cheo o estudante no ton da docencia universitaria, e acostuman tratar dalgún eido que interese de modo xeral naquel curso, sobre o que se insiste máis tarde nas leccións ordinarias.

3 Daza, “Actualidad y ejemplariedad del Derecho Romano”, en *Anuario de la Facultad de Derecho de Alicante*, no sucesivo AFDA, 2, 1983, pág. 100.

4 A. D’Ors, *Programa de Derecho Romano*, Pamplona, 1969, pág. 6.

5 García Garrido e Francisco Eugenio, *Estudios de Derecho y formación de juristas*, Madrid, 1988, pág. 185.

Un ensino asentado sobre estes cimentos permite que as clases teóricas propiamente ditas cumpran unha auténtica misión formativa, polo que, de ningún modo poden considerarse como un instrumento didáctico xa fenecido. Ben ó contrario, segundo advertiu López Ibor, “estamos chegando a un momento en que van a ser máis necesarios que nunca”⁶. Con tódalas melloras necesarias, a clase teórica –razoa o mesmo autor– ten que manterse, porque nela hai que explicalo que non está nin pode estar nos libros: no libro expónse unha materia determinada o máis rigorosa e pedagoxicamente posible; na lección maxistral “la materia ha de ser creada en la perspectiva cultural de nuestro tiempo”⁷. Non se trata de repetir un manual por ben feito que estea. Non se trata só de chegar novos coñecementos. “Toda lección magistral es un trabajo de creación único e irrepetible. Jamás puede repetirse de la misma forma. Lo que en la lección magistral debe contemplar el alumno es la aventura intelectual de un hombre más adelantado en la vida que él y más avezado en la vida intelectual”⁸.

Suposto o anterior, a actitude do docente ante este instrumento didáctico debe ser unha actitude activa, que procure a revitalización e a eficacia comunicativa e recreadora que a clase teórica aínda leva consigo. A participa-

ción activa dos alumnos no sistema didáctico, non só redunda a prol da súa propia formación, senón que, ademais, fornece ó mesmo profesor, quen pode atoparse estimulado polas preguntas dos alumnos no seu labor investigador.

1.2 LIBROS DE TEXTO

Para procurar este protagonismo activo do alumno durante a clase teórica –axilizando o proceso de razoamento xurídico– semella necesario que o este conte cun texto básico de consulta, xa que isto lle permite ó profesor imprimir maior fondura e axilidade ás clases; conséguese deste xeito un método máis activo e, polo tanto, unha actitude máis crítica e constructiva por parte do estudante. Co texto non se trata de mellora-la información permanecendo na pasividade, senón, pola contra, de potenciar unha formulación activa. Apoiados os alumnos nun texto básico, o profesor poderá nas clases dinamizar as súas reflexións e evita-la impenitente tarefa dos alumnos de recoller nos seus apuntamentos un material do que xa dispón nos manuais recomendados; enriquecese, deste xeito, o discurso docente.

Non hai que situa-los apuntamentos e os libros nunha relación de disxuntiva, pois nada hai máis copulativo na orde docente cá lectura de libros de consulta e a reflexión sobre as notas redactadas da propia man, senón que

6 López Ibor, *Peligro en las aulas*, Madrid, 1975, pág. 72.

7 *Ibid.*, pág. 80.

8 *Ibid.*, pág. 81.

os apuntamentos recollan as reflexións máis vivas, prácticas e dinámicas da análise feita polo profesor.

Agora ben, unha tarefa como esta esixe do profesor un labor de renovación constante e de posta ó día dos coñecementos da disciplina, así como unha preparación dos distintos temas cunha estricta finalidade pedagóxica, co fin de ofrecer unha docencia dinámica e actualizada.

1.3 DISCUSIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

A eficacia formativa do Dereito Romano reside no casuismo. A súa importancia primordial na educación xurídica en xeral e no ensino do Dereito Romano en particular ten sido enunciada de antigo polo profesor A. D'Ors⁹ e constitúe hoxe un lugar común na docencia que practican os romanistas españois. Ó mesmo tempo, o método casuístico é unha canle para tenta-lo achegamento dos dereitos de tipo continental e os que seguen o modelo do *Common Law*¹⁰. Acaso a superioridade do Dereito Romano e do *Common Law* sobre os sistemas 'pechados' se deba á educación casuística que ofreceu ós seus homes de Dereito.



Álvaro D'Ors, 1977.

A xurisprudencia romana caracterízase precisamente pola elaboración casuística do dereito. Como ten posto de manifesto García Garrido, a creación do dereito e a resolución de casos e situacións da vida real veñen a ser para a xurisprudencia romana a

⁹ Xa nos *Presupuestos críticos para el estudio del Derecho Romano*, Salamanca, 1943, pág. 62, baixo o epígrafe "Problemas de enseñanza", afirmaba: "el ejercicio intelectual de los casos prácticos es de gran importancia para la formación de los estudiantes. Es allí donde el que se inicia en el estudio del Derecho aprende a pensar jurídicamente". Anos despois, en 1951 (*Los romanistas ante la actual crisis de la ley*, pág. 36), proclamaba "la conveniencia de volver en cierta medida al casuismo, método que en su aplicación pedagógica da los mejores resultados; es precisamente allí, en el casuismo, donde podemos captar mejor el *modus operandi* de la jurisprudencia romana"; no discurso inaugural do curso académico compostelán 1955-56 (*Papeles del oficio universitario*, cit., pág. 283) volve teimar na mesma idea: "... El verdadero método jurídico es el casuístico, porque sólo en el caso concreto cabe predecir la justicia o injusticia, y en eso consiste fundamentalmente la actividad dinamizadora del juriconsulto".

¹⁰ A. D'Ors, *Los romanistas*, cit., pág. 37.

mesma cousa¹¹. A preferencia que se lles outorga no sistema didáctico ós casos prácticos é o que xustifica a redución da materia asimilable e a súa exposición; non cabe dúbida de que unha exposición semellante non daría froitos apetecibles por si soa, pois precisa do complemento esencial das clases dialogadas de casos prácticos: nestas sesións é onde o alumno se compenetra máis intimamente coa mecánica e a dialéctica do dereito, amais doutras vantaxes salientables como “aprender bien los términos, a observar las reglas de la cortesía, a modular incluso su voz para hablar en público”¹²; o estudio das decisións permite capta-las ideas esenciais do caso, fai obra-la argumentación e educa o ollo clínico do xurista. O exercicio mental a que dá orixe o caso práctico é singularmente fecundo para a formación xurídica do estudante, tanto para o dotado de fino sentido espiritual, coma para o máis afeito á praxe¹³.

Na discusión de casos é onde asoman os verdadeiros temperamentos xurídicos, que non son sempre os que máis facilmente aprenden as nocións da materia nunha orde estática¹⁴. A través dos casos prácticos, tódalas nocións

que se foron asimilando ordenadamente aplícanse na súa función dinámica, segundo o esixan as interferencias propias do caso proposto ou incluso do coloquio que xorde arredor del¹⁵. O estudio e a discusión dos problemas que en cada un se tratan é, en definitiva, o que pode ensinar a pensar xuridicamente ós que principian a carreira de dereito¹⁶. De calquera xeito, convivimos con Daza en que a eficacia de tales sesións se vería minguada moito se se deran en clases cheas de xente amoreada, xa que faría practicamente imposible mante-la tensión que esixe o esforzo de achegamento á realidade complexa que se está a contemplar. Deberían, pois, darse estas clases a grupos reducidos de alumnos¹⁷.

O carácter activo desta metodoloxía dota o Dereito Romano dunha fluidez didáctica considerable e fai posible o estudio das institucións a través dunha dialéctica xurídica mediante a cal se logra unha eficacia formativa que non pode poñerse en dúbida e contribúe, en gran medida, a corrixi-lo predominio do elemento memorístico que aínda domina nos estudos xurídicos¹⁸. Panero –segundo a Miquel– sintetiza deste xeito os logros que derivan da

11 García Garrido, *Derecho Privado Romano*, II, *Casos y decisiones jurisprudenciales*, Madrid, 1982, páx. 45 e ss.

12 X. D'Ors, *Posiciones programáticas para el estudio del Derecho Romano*, Santiago de Compostela, 1979, páx. 85.

13 Ortega e Camacho Evangelista, *Juristas romanos y práctica jurisprudencial*, Granada, 1987, páx. 26.

14 A. D'Ors, *Programa* (Santiago, 1957), páx. 4.

15 *Ibid*, páx. 6.

16 Valiño, *110 casos de Derecho Romano* (Valencia, 1976) páx. 6.

17 Daza, *Actualidad y ejemplaridad*, cit., páx. 102.

18 *Ibidem*.

docencia do dereito a través do casuís-
mo¹⁹: a) proporciona ó estudante un
modelo de razoamento xurídico, par-
tindo do caso concreto, coa ensinanza
que aquel obtén da vinculación insepa-
rable existente entre a teoría e a praxe;
b) responde á preocupación do estu-
diante por acadar un método de razoa-
mento eficaz, coa dobre ensinanza de
que aquel se ve na obriga de estudar,
non 'cousas', senón 'relacións entre
cousas', e que a aprendizaxe pasa a
ocupar un segundo plano, subordina-
do en todo caso á comprensión; c) ofre-
ce un modelo de ensino individualiza-
do, a través dun sistema ramificado de
programación; d) achega o alumno ás
propias fontes romanas mediante unha
coidada selección destas, e iníciio, case
inadvertidamente, nunha obrigada
eséxese de textos; e) subministra, en fin,
un modelo para a posta en práctica de
probos obxectivos de avaliación que
permitan a súa corrección por ordena-
dores.

O dereito é sobre todo experien-
cia, e non se pode pensar nunha expe-
riencia máis doada cá que nos ofrecen
os textos da xurisprudencia romana; de
aí que, como propón García Garrido, a
mellor maneira de anova-los estudos
romanísticos sexa valora-la contribu-

ción dos xurisconsultos e segui-las súas
ensinanzas para dar solucións á vida²⁰.

O emprego da técnica didáctica
dos casos prácticos esixe un adestra-
mento tanto pola banda do alumno
como pola do propio profesor; en efec-
to, é preciso que o profesor saiba dirixi-
-la sesión para que os problemas que
xorden do caso proposto sexan suscita-
dos e se provoque arredor deles a dis-
cusión entre os alumnos, guiada polo
profesor. Por esta razón, debe asignarse
esta tarefa ó que teña a maior autorida-
de dentro de cada equipo docente, e
non debe confiarse habitualmente ós
principiantes²¹. Trátase, polo demais,
de algo que depende en maior ou
menor medida das condicións e dotes
que teña o profesor no campo da diná-
mica de grupos pero, en todo caso, é
unha técnica doadamente alcanzable e
o seu emprego na docencia como cerna
desta produce os mellores resultados²².
Podemos rematar estas consideracións
cunhas palabras de Miquel²³: "El valor
del Derecho Romano no es tanto el de
servir como antecedente del moderno
Derecho Civil, ni siquiera en servir
para adiestrarse en una actividad tan
importante para el jurista como es la de
exégesis de textos, sino más bien en
proporcionar un modelo de razonar
jurídico desde el caso concreto".

19 Panero, *El Derecho Romano y la formación del jurista*, Barcelona, 1988, pág. 83 e ss.

20 García Garrido, *Casuismo*, cit., pág. 7.

21 X. D'Ors, *Posiciones programáticas*, cit., pax. 81.

22 Betti pronúnciase nestes termos sobre o método casuístico: "solo quando si é praticato con questo spi-
rito lo studio del Diritto romano potrà passare di essere materia di erudizione o mero apprendimento di nozione
da esporre all'esame, pero diventare mezzo di vigorosa disciplina mentale, parte viva e integrante della nostra
educazione giuridica" (Cfr. *Esercitazioni romanistiche su casi pratici*, Padua, 1930, pág. 1).

23 Miquel, *Quaestiones. Docencia del Derecho a través del casuismo romano*, Barcelona, 1985, pág. 5.

1.4 SEMINARIOS

O labor dinámico é mormente vivo e require tanto a actividade propia coma a intervención persoal do alumno, que ha ser considerado elemento activo e non parte pasiva no ensino: o labor de seminario é especialmente idóneo para a procura desta meta. Como é sabido, os seminarios son institucións de fondos raigaños nas universidades alemanas, pois datan do século XVII, malia a que, axeitados ó ensino do dereito, soamente existen dende 1853, cando polo pulo de Windscheid se fundou o primeiro deles na Universidade de Halle²⁴. Os que hoxe existen perseguen, substancialmente, acada-la mesma meta: abri-lo alumno ós problemas e baleiros da ciencia e a pescuda de solucións. Xa non se trata, pois, como diría Laín Entralgo²⁵, de ensinar ‘materias’, senón de ensinar ‘problemas’ e, polo tanto, ‘ignorancias’, por iso, non cabe dúbida de que o seminario constitúe unha ocasión especialmente boa para o diálogo fecundo, que permite estimula-lo espírito crítico do alumno.

Por estas razóns, o seminario é un auténtico alcouve de vocacións universitarias, de onde saíran os futuros profesores e investigadores. Constitúe un medio axeitado para o adestramento nas técnicas do traballo intelectual—documentación científica, estudio e

investigación, redacción e presentación de artigos ou traballos monográficos—do que tan faltos adoitan andar os nosos estudantes. Resulta un obrigado paso para os estudos de doutoramento ou sequera un xeito de iniciación á súa preparación²⁶. Non se esquece, polo demais, que as esixencias dun mundo que cambia arreo impón que o alumno sexa provisto dun mínimo de aptitude investigadora que lle permita un ulterior desenvolvemento dos seus coñecementos. E téñase en conta que isto debe predicarse, en principio, de todo alumno, non só daquel que se sinta chamado ás tarefas investigadoras. Evidentemente haberá que contar con determinados criterios de selección: terá que observarse se concorren no alumno concretas calidades ou aptitudes: rigor e honestidade intelectual, capacidade de análise e de avaliación crítica, espírito de iniciativa, etc. En resumo, terase presente o nivel cultural medio destes alumnos, para evitar unha presunción de coñecementos sen base suficiente. O desexable é que tódolos alumnos acudan ás aulas universitarias dotados dunha rexa formación, dentro dos niveis que ó ensino medio lle compete outorgar. Thibaut chegou a considerar como requisitos imprescindibles para aqueles que se incorporaban a unha facultade de dereito: posuír serios coñecementos lingüísticos e históricos,

24 Sánchez Fontanos, *Consideraciones metodológicas sobre los seminarios*, Montevideo, 1962, pág. 106.

25 Laín Entralgo, *El problema de la Universidad*, Madrid, 1968, pág. 70.

26 García Garrido, *Estudios de derecho*, cit., pág. 184.

“coñecemento exacto” –escribe– “da Historia grega e romana; tamén Historia da Igrexa e do Imperio alemán. E, incluso, Estatística, Xeografía, Lóxica e unha Matemática pura”²⁷ –die reine Mathematik– “posto que moitas leis xurídicas soamente son intelixibles a través desta materia”²⁸. Á marxe do que esta referencia poida ter hoxe de anecdótico, o certo é que, con demasiada frecuencia –e non só en España²⁹–, se aprecia certo desaxeitamento inicial, que o profesor debe coñecer como punto real de partida.

Por outra banda, e polo que fai ó Dereito Romano, a necesidade de que os seminarios versen sobre textos latinos engade unha dificultade máis: a esixencia dun certo grao de coñecemento desta lingua entre os nosos estudantes universitarios dá a exacta medida da redución dos posibles seminarios verdadeiros e, en consecuencia, este tipo de docencia non pode programarse como segura tódolos anos³⁰.

O seminario constitúe, en síntese, un necesario complemento das tarefas docentes e investigadoras. Dirixido a grupos escollidos de alumnos, ten que asumir a particular misión do fomento de vocacións para a investigación. Esta

apertura á investigación poderá levarse a cabo distribuíndolles ós alumnos diversos temas monográficos, que serán obxecto de explicación previa polo miúdo en canto ó sistema de traballo, libros de consulta, etc., ou ben acometendo un tema único, no que os distintos eidos figuren repartidos a xeito de tarefa individual entre os compoñentes do seminario. No seo das reunións confróntanse resultados e entáblase unha discusión crítica. Temos que observar con Daza que cada sesión do seminario pode dividirse en tres partes: 1) unha exposición acerca do tema segundo a orde programática de materias, cun tempo limitado moi concreto; 2) participación dun dos membros do seminario na lectura do traballo realizado; 3) un período máis amplo de discusión³¹. O profesor asume un poder moderador, observando con coidado o desenvolvemento dos relatorios e procurando a síntese final. Ten que extremarse, segundo entendo, o respecto ó libre xuízo interpretativo de cadaquén, sobre a base de precisa-lo rigor dos datos. Trátase, en suma, de esperta-lo auténtico sentido do traballo científico, distinguindo o seguro do probable e do meramente hipotético.

27 Thibaut, *Juristische Encyclopädie und Methodologie zum eignen Studio für Anfänger und zum Gebrauch Akademischer Vortrügen*, Altona, 1797, páx. 327-328.

28 *Ibid.*, páx. 329.

29 Cfr. Reinhard, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, París, 1954., páx. 46, sobre a desexable continuidade e enlace entre o ensino medio e o superior.

30 X. D'Ors, *Posiciones programáticas*, cit., páx. 81.

31 Daza, *Actualidad y ejemplaridad*, cit., páx. 103.



De Justinianus Institutiones, miniatura do manuscrito onde se mostra a legalización dun testamento.

1.5 TITORÍAS

Xa dende hai tempo, nos países das nosas mesmas raíces culturais, véñse teimando na necesidade de implantar un réxime de titorías porque –dise– constitúe o medio adecuado

para principiar unha relación máis directa entre profesor e estudante; supérase, desta maneira, o abismo do arredamento posible entre docente e discente. En España, a partir da Lei xeral de educación de 1970³², a normativa vixente esixe a prestación por parte

³² A Lei Xeral de Educación de 1970, no seu artigo 37, 3 dispoñía: “Establecerase o réxime de titorías para que cada profesor-titor atenda un grupo limitado de alumnos, co fin de tratar con eles o desenvolvemento dos seus estudos, axudándoos a superaren as dificultades da aprendizaxe e recomendándolle-las lecturas, experiencias e traballos que considere necesarios. Nesta tarefa debe estimularse a participación activa de alumnos de cursos superiores como titores auxiliares”.

de cada profesor dun servizo de tutorías co obxecto de que, no lugar e hora prefixados, poidan acudi-los alumnos para resolveren as dúbidas e inxerencias que a aprendizaxe da materia lles suscite. Fiel reflexo dela é a existencia contida nos Estatutos da Universidade de Vigo, que no seu artigo 154 a) dispón: “O réxime de dedicación á docencia para os profesores dos corpos da Universidade con dedicación a tempo completo serán semanalmente, como máximo (...) de seis horas de tutoría ou de asistencia ó alumnado. Para os profesores con réxime de dedicación a tempo completo será, semanalmente de (...) catro horas de tutoría ou de asistencia ó alumnado”.

As tutorías constitúen un instrumento didáctico que, en principio, se axusta moi doadamente ó sentido da función ‘educadora’. Trátase, en efecto, de conducir, de orientar e asesorar, pero a súa eficacia depende dunha morea de factores tales como o número de alumnos adscritos a cada profesor-tutor, do tempo dispoñible, etc., polo que existe o risco de que o tempo dedicado a estas tarefas se esvaeza ó cabo en labores puramente burocráticos. Xa Titone, en 1976, amosou os inconvenientes que presenta o sistema de tutorías: o perigo de individualismo, a grande absorción do traballo ou a dedicación dun número elevado de profesores, etc.³³ Malia o devandito, estes atrancos poden salvarse cando máis que atende-lo tutor un só alumno, caso

por caso, atende un grupo. Tanto é así que podemos falar de distintos métodos de tutorías. Esta perspectiva, non moi optimista, verbo do xenuíno *tutorial system*, está determinada polas súas íntimas esixencias, tanto para o profesor-tutor como para os discentes.

1.6 CUALIFICACIÓN DOS ALUMNOS

Aínda que a función do profesor atopa unha suficiente xustificación na transmisión do saber e na formación dos discentes, de tal maneira que estes fiquen en condicións axeitadas para o acceso a unhas tarefas profesionais ou científicas³⁴, a realidade lexislativa e práctica atribúelle ó profesor —como é ben coñecido— entre outros cometidos, a avaliación do rendemento educativo. Neste sentido, o artigo 230 dos Estatutos da Universidade de Vigo dispón que “O calendario, horario e lugar dos exames oficiais deberán ser feitos públicos antes de comeza-lo período de matriculación e deben, na medida do posible, manter coherencia entre cursos sucesivos”. E o artigo 231 engade: “O alumno terá dereito á revisión do seu exame, antes de que as súas cualificacións sexan definitivas. O Regulamento de Réxime Interno dos Centros proverá o exercicio efectivo deste dereito”. Non cabe dúbida, pois, de que a garantía da eficacia formativa da didáctica ata agora exposta estriba, en boa parte, nun axeitado sistema de probas de avaliación dos coñecementos

33 Vid. Titone, *Metodología didáctica*, cit., páx. 482.

34 Laín Entralgo, *El problema de la Universidad*, cit., páx. 21.

conquistados progresivamente polo alumno.

Escóitase dende o século pasado un clamor xeral porque o sistema de exames nas súas diversas formas resulta inadecuado³⁵ ou, polo menos, insuficiente para avalia-lo aproveitamento acadado polos alumnos. Quizais puideran resultar paradigmáticas con respecto a isto as palabras do profesor López Ibor cando afirma que “aquel profesor al que verdaderamente le apasiona enseñar –y ésta es una característica fundamental del buen profesor– abomina del examen”³⁶. Mentres nas universidades estranxeiras, di Sergio Vilar³⁷, se tende a xeneraliza-lo control continuo dos coñecementos que adquire cada estudante, en España predominan os exames rixidamente burocráticos ó remate do curso. Agora ben, dende unha perspectiva realista e ante as propias condicións e peculiaridades da universidade española, non semella posible nin conveniente transplantar, por moi suxestivo que resulte, os sistemas aplicados en universidades como as anglosaxonas, nas que o réxime de probas escritas ten unha implantación moi feble, dado o contacto cotián e a comunicación directa entre o profesor e o alumno. Á vista, non só do grao de amoreamento que sofre a nosa univer-

sidade, senón tamén –e como consecuencia en boa medida de tal circunstancia– do noso sistema mixto de técnica pedagóxica na que a lección teórica desempeña un cometido –segundo temos visto– salientable, hai que admitir que as probas, escritas e orais, parciais e finais, seguirán representando un sistema de avaliación obrigado. O certo é que a instrucción transmitida e a formación recibida só se farán presentes no momento da avaliación, de tal xeito que, por este medio, pódese avaliar, medir ou cualificar amais do rendemento do alumno,–en certo modo– a eficacia do profesor. O problema radica, pois, na determinación ou configuración do sistema de probas avaliadoras que mellor repercute na formación do alumnado.

Nesta materia parece existir consenso entre os modernos pedagogos sobre a introducción, como substitutivo dos exames tradicionais, do sistema de avaliación ou cualificación continua desenvolvida ó longo do curso. Efectivamente, cando trabamos coñecemento cun alumno durante todo un curso con motivo de ensaios tutoriais, casos prácticos, intervencións en seminarios, etc., non temos necesidade de examinalo, xa que este sistema de avaliación proporciona unha información

35 Así Giner de los Ríos, baixo o expresivo título “El sacrificio de la educación al examen”, sinalaba, entre outros inconvenientes dos exames tradicionais, os seguintes: “El sacrificio de las facultades superiores a la rutina; el rápido olvido de lo que de ese modo y con tal fin se ‘aprende’; el cultivo obstinado de la superficialidad para tratarlo todo, compañera inseparable de la incapacidad para tratar a fondo nada; el deseo de no saber, sino de ‘parecer’ que sabemos...” (Cfr. “Pedagogía universitaria: problemas y noticias”, en *Obras completas*, X, Madrid, 1924, páxs. 85-86).

36 López Ibor, *Peligro en las aulas*, cit., pág. 71.

37 Cfr. Sergio Vilar, *La Universidad entre el fraude y la irracionalidad*, Barcelona, 1987, pág. 276.

cotiá ós profesores e ós estudantes. Como pon de manifesto Daza, se o alumno participa activamente no sistema didáctico, se existe unha verdadeira comunicación entre o profesor e os alumnos, o sistema de avaliación do rendemento académico e do nivel formativo acadado amosa garantías de obxectividade³⁸. Pero tal sistema pode facer xurdir tamén efectos desfavorables: pode ocorrer que atranque o sosego que a tarefa intelectual require ou que impida ou dificulte a persecución teimuda dun obxecto de interese especial e quizais a avaliación que se obteña non sexa tan representativa como á primeira vista puidera semellar³⁹. Por outra banda, temos que ter en conta que o gran número de alumnos imposibilita o coñecemento directo de cada un deles e, ademais, que entre nós non fai falla ser demasiado sagaz para prever que un sistema de avaliación continua que somete a unha constante presión a profesores e alumnos non sería ben visto polos primeiros, nin tolerado polos segundos.

Así as cousas, o sistema de exames fai que o alumno estea máis pendente deles que do ensino e a aprendizaxe; se a isto se engade a probable falta de asistencia dunha programación coordinada de tales probas nas diversas materias do curso, resultan aínda agravadas as consecuencias negativas que de tal sistema derivan para o

estudio universitario: os alumnos limitan o seu estudio á materia que “entra no exame” e deixan de asistir ás clases e a calquera outro tipo de actividade docente, incluso da mesma disciplina da que van examinarse⁴⁰. Con todo, se o conxunto do ensino se leva con dedicación e coidado, a tarefa de vulgar non resulta dificultosa. Os exames revertsen a súa xenuína dimensión adxectiva e a cualificación coincide, de ordinario, co derradeiro autobalance do alumno.

Xulgamos beneficiosos os exames parciais, polo que entrañan de estímulo no longo percorrido dun curso de nove meses. E inclinámonos polo carácter escrito destes –ou do final– se é que polo número de estudantes houbera que optar entre estes e os orais. Entendemos que o exame escrito dá maior razón obxectiva, en canto os supostos de análise son idénticos para todos e absolutamente independentes de factores que puidieran confluír en alternativas momentáneas: por maior abastanza, a constancia escrita do exame axuda sen dúbida ó comentario do alumno co profesor verbo do resultado do seu exercicio, así como da súa capacidade de expresión, dereito este que recoñece ós alumnos o xa transcrito artigo 231 dos Estatutos da Universidade de Vigo.

Quizais a mellor solución sería que, ó chega-lo remate do período lectivo, o profesor dispuxera de moitas

38 Daza, *Actualidad y ejemplaridad*, cit., páx. 105.

39 Beard, *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, trad. esp., Barcelona, 1974, páxs. 231-232.

40 X. D'Ors, *Posiciones programáticas*, cit., páx. 88.

referencias, as máis posibles, sobre o aproveitamento realizado ó longo do curso, de tal modo que o resultado do exame final sexa matizado da maneira máis conveniente. Hai, en efecto, circunstancias e, incluso, peculiares disposicións do alumno non apreciábeis no testemuño dunhas liñas. O labor dos profesores colaboradores e o seu coñecemento directo de cada alumno debe satisfacer ese desexable xuízo complementario.

1.7 O TERCEIRO CICLO DOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Non remataría completo este traballo se se deixara de aludir, sequera dun xeito breve, ó alcance e a significación dos estudos de terceiro ciclo que se consideran polo miúdo no R. D. 778/1998, do 30 de abril, que desenvolve neste punto a Lei de reforma universitaria e que derroga o ata entón vixente R. D. 185/1985, do 23 de xaneiro. Tal regulación complétase, no noso caso, polos artigos 210 a 213 dos Estatutos da Universidade de Vigo.

A Lei xeral de educación establece, consonte ó modelo francés, os estudos de terceiro ciclo na universidade. Coma tantas cousas da devandita lei, o lexislado non se cumpriu e tampouco se adoptou provisión ningunha para a súa execución. As cousas, ata a publicación do dito R. D. 185/1985, decorreran coa súa rutina cotiá: os chamados ‘cursos monográficos’ e a elaboración dunha tese. Despois, o exame perante un tribunal, que como moi ben

di Lázaro Carreter “experimenta una profunda desazón cuando no se puede calificar *cum laude* el trabajo juzgado”⁴¹. O coñecido abandono no que se desenvolveron os vellos ‘cursos monográficos’, cun contido e control –agás poucas excepcións– que deixaban moito que desexar, fixo aconsellable o seu desprazamento por un sistema que, potenciándoos e fornecendoos, outorga, polo menos teoricamente, particular valor ós estudos de referencia. Se se parte do presuposto –como penso que ten que facerse– de que da súa axeitada articulación e da súa seria posta en práctica depende, en boa medida, o éxito na formación dos investigadores, compréndense e xustifícanse as recentes previsións legais na procura de renovación de tales estudos. Trátase, en resumo, como se está a inferir na Exposición de Motivos do R. D. 778/1998, de acadalos catro grandes obxectivos trazados no seu día pola LRU: forma-los novos investigadores; articular equipos de investigación que poidan facer fronte con éxito ó reto que supoñen as novas ciencias, técnicas e metodoloxías; impulsa-la formación do profesorado e perfecciona-lo desenvolvemento profesional, científico, técnico e artístico dos titulados superiores.

Tales estudos, conducentes á obtención do título de doutor, téñense que ordenar, segundo dispón o artigo 2.2 do devandito R. D., en cursos e seminarios que terán como finalidade a especialización do estudante nun eido

41 VV. AA., *Reflexión universitaria. Problemas y perspectivas universitarios*, Salamanca, 1979, pág. 109.

científico, técnico ou artístico determinado, así como a súa formación nas técnicas de investigación. Eses obxectivos concrétnanse no obrigatorio contido que, consonte ó artigo 3 do R. D., teñen que abranger os programas de doutoramento: a) cursos ou seminarios sobre a metodoloxía e formación en técnicas de investigación; b) cursos e seminarios sobre o propio campo de especialización do programa; c) cursos ou seminarios vinculados a campos afíns ó do programa e que sexan de interese para o proxecto de tese de doutoramento do doutorando; d) traballos de investigación tutelados.

Hai que conseguir –proposta a coherencia interna do programa de doutoramento– que os seminarios ou cursos relacionados coa metodoloxía e formación de técnicas de investigación contén coa dirección de profesores expertos neses campos. Así as cousas, debe procurarse que o contido da contribución dos profesores da área de coñecemento de Dereito Romano (e isto sería un obxectivo prioritario) sirva fundamentalmente para poñer ó día o alumno nas técnicas que lle posibiliten adquirir soltura no manexo da multiplicitade de fontes que, por forza, empregará na súa investigación. A visión global que hai que proporcionarlle ó alumno do terceiro ciclo debe

ser completada por enfoques particularizados en función dos contidos da tese de doutoramento que se propoña realizar. Non debe esquecerse, pois, que os estudos que está levando a cabo han servir de axeitado soporte á súa futura investigación.

Máis importancia ten, sen dúbida, a dirección de teses de doutoramento. Antes de acomete-la capital cuestión da elección do tema, coidamos que cómpre deixar constancia do fatídico feito –repetido con demasiada frecuencia– de emprender unha investigación sen ter acadada previamente unha natureza mínima na materia da disciplina correspondente. Semella forzoso restituí-lo derradeiro grao á súa faciana académica, desvinculándoo das connotacións profesionais que agora ten. É preciso que o doutorando recobre a súa calidade de alumno, é dicir, de persoa en formación, o cal, como é lóxico e segundo sucede noutras partes, é compatible co desempeño de funcións docentes doutro nivel ou de menor responsabilidade⁴². Por iso semella recomendable o consello que dan algúns directores de teses de facer un amplo programa de lecturas sobre a especialidade, que veñan a multiplicar unhas dez veces os coñecementos ordinarios dun estudante que superara felizmente aquela materia.

42 Lázaro Carreter, *ibid.*, pág. 112, engade: “Ese alumno debe ser objeto de rigurosa selección. Sé que esta palabra no goza de mucho favor ahora, y sin embargo hay que devolverle su prestigio y su operatividad si se quiere construir un sistema docente a la altura de lo que el país necesita (...) Un expediente académico brillante y el conocimiento de, al menos, dos lenguas extranjeras, tendrían que ser, según pienso, requisitos indispensables. Abundan hoy los licenciados que nos piden temas de tesis cuya bibliografía está en español, todo lo más en francés, pero ni el francés conocen bien”.

Punto fundamental aquí é a escolla dun tema axeitado, xa que o rexeitamento dun supón sempre decepcións e atraso no traballo. En realidade a elección do tema incumbe ó director da tese, pois o doutorando non pode saber normalmente cal é o desenvolvemento que pode acadar, nin se trata dunha cuestión xa abondosamente estudada por outros. Tamén lle corresponde normalmente á dirección propoñer-las hipóteses de traballo que o doutorando debe comprobar, modificar ou rexeitar. Mais, en todo caso, a escolla do tema ten que ter en conta tres notas fundamentais: limitación, orixinalidade e rigor científico. O tema debe ser concreto, o que obriga, ademais, a illa-las cuestións adxectivas. A orixinalidade supón que toda tese ten que ser unha contribución persoal, non necesariamente referida a que o tema escollido sexa inédito (o que resultaría difícil nunha ciencia como a nosa) pero si debe selo, como pouco, no xeito de leva-lo seu desenvolvemento. Un interese primordial ten, nas teses de doutoramento, o estudo dos textos, sobre todo por se tratar o Dereito Romano dunha materia na que rara vez cabe prescindir deles; o estudo de textos, sempre dun xeito directo sobre as fontes, é a base insubstituíble en todo traballo de investigación⁴³.

Por suposto, unha tese non é unha divagación, nin un discurso; en consecuencia, o tema ten que ser desenvolvido dun xeito nidio e conci-

so, sen ampliacións literarias, sen perder xamais o fío do raciocinio, sen esquecer en ningún momento os resultados e achegas dos que xa estudaron anteriormente a cuestión. A bibliografía, pois, ha ser coñecida na súa totalidade, e se ela resultase inaccesible, vale máis rexeita-lo tema. Tampouco se debe caer no defecto contrario e converte-lo traballo de investigación que a tese supón nun ficheiro bibliográfico con tódalas opinións emitidas acerca do tema, das que pode facerse un resumo inicial: a posición persoal que asume o doutorando é parte indispensable do traballo, e ten que amosarse tan adecuadamente baseada como sexa posible. Sen embargo, non se pode esquecer que unha tese de doutoramento non debe pretende-la xenialidade, senón que constitúe un exercicio académico, como un exame, polo que o doutorando ten de demostra-la súa capacidade de asimilación, sen prexuízo de que os resultados da investigación sexan meramente negativos, pois a exclusión dunha solución, se esa solución podía parecer posible e se exclúe con rigor científico, é xa de seu unha contribución merecente de ser tida en conta.

2. O DEPARTAMENTO COMO ÓRGANO BÁSICO PARA O DESENVOLVEMENTO DA DOCENCIA E A INVESTIGACIÓN

O conxunto de actividades docentes e investigadoras nas que desemo-

43 A. D'Ors, "Tesis doctorales", en *Papeles*, cit., páx. 65 ss.

ca o exercicio do ensino do Dereito Romano, coma o de calquera outra rama xurídica, precisa para a súa efectividade unha axeitada articulación no marco dunha organización governamental. Verbo disto, os expertos do *International Council for Educational Development* manifestaron o seguinte:

Malia o que se quería acadar coa Lei xeral de educación de 1970, as facultades tradicionais seguen constituíndo a unidade organizativa dominante na maioría das universidades españolas. Cada facultade é autosuficiente e amosa un comprensible rexeitamento a ollar alén das súas propias fronteiras na procura de calquera tipo de axuda académica. Así, por exemplo, se unha facultade de Dereito sente a necesidade de introducir un certo grao de instrución de economía, ciencias políticas ou socioloxía no seu programa, a solución máis habitual é a de incorporar un ou mais profesores desde outros eidos á súa propia facultade. Iso ten o efecto de diluí-la reserva de talento disciplinar entre unha morea de facultades, no canto de acumulala nunha serie de departamentos especializados nunha área de coñecemento determinada, capaces de satisfacer do xeito máis eficaz e competente as necesidades de tódalas facultades. Creando todos eses departamentos, as unidades organizativas básicas das universidades terían ademais a vantaxe de fornecerla cooperación interdisciplinar, de dar pulo a unha maior e mellor investigación disciplinar e de reforza-los programas de doutoramento para posgraduados en todos e cada un destes campos⁴⁴.

Á vista de informes como este, non é estraño que a Lei de reforma uni-

versitaria perseguise, entre outros, o obxectivo de converter uns departamentos fortes nos bloques organizativos básicos das universidades.

Os departamentos móstranse como os órganos básicos encargados de organizar e desenvolve-la investigación e as ensinanzas propias da súa respectiva área de coñecemento nunha ou varias facultades, segundo os define a propia Lei (art. 8.1) e o R. D. 2360/1984 do 12 de decembro sobre dos departamentos universitarios (art. 1). No mesmo sentido, dise no artigo 13 dos Estatutos da Universidade de Vigo: "Os Departamentos son órganos básicos encargados da organización e desenvolvemento do ensino, de acordo cos plans de estudio, e da investigación nos distintos centros da Universidade de Vigo".

A organización e a programación da docencia de cada curso académico preséntasenos como unha das primeiras funcións dos departamentos⁴⁵. A través deles poderanse articula-las canles que aseguren a capacidade pedagóxica do profesorado e, en todo caso, procúrase unha inserción progresiva e racional dos profesores en formación nas tarefas docentes; pois se a actividade dos axudantes está orientada a completar, de acordo co artigo 34 da LRU, a súa formación científica, tamén poderán colaborar nas tarefas docentes.

44 Cfr. *La reforma universitaria española. Evaluación e informe*, Madrid, 1987, pág. 113.

45 Vid. o art. 2.a) do R. D. do 12 de decembro de 1984 sobre os departamentos universitarios: "Son funcións do departamento: a) Organizar e programa-la docencia de cada curso académico desenvolvendo as ensinanzas propias da súa área de coñecemento respectiva, de acordo co Centro ou Centros nos que estas se dean e segundo o que dispoñan os Estatutos da Universidade".

Correspóndelle tamén ó departamento estruturar e desenvolve-los estudos do terceiro ciclo e, no seu marco, os estudos de doutoramento e outros de especialización, así como coordina-la elaboración de dirección de teses de licenciatura e de doutoramento. O que –poñéndonos xa no plano da organización e o desenvolvemento da investigación– supón non só destinar unha especial dedicación á iniciación na investigación a través dos traballos, programas de terceiro ciclo e teses, senón tamén formula-los proxectos de investigación que se estimen oportunos e un labor de coordinación da actividade investigadora dos seus membros⁴⁶. Sobre isto último, cremos conveniente, con vistas á formación tanto docente como investigadora do persoal do departamento, a realización de xuntanzas periódicas nas que, coa eventual participación de profesores de disciplinas afíns, se expoñan e debatan as distintas hipóteses que, en cada momento, son obxecto de específica atención segundo a liña de investigación encetada polos seus distintos membros. Non hai que esquecer, ademais, no marco dunha ordenación material do departamento, e en tanto que labor inescusable na procura dun eficaz desenvolvemento das actividades docentes e investigadoras, as tarefas de selección de bibliografía e provisión e ordenación racional dos fondos bibliográficos, así como a xestión e administración das partidas orzamentarias que lle correspondan.

A necesidade, por outra banda, de concibi-la universidade como un servizo público referido ós intereses xerais de toda a comunidade española e das súas respectivas comunidades autónomas, motiva tamén o sobranceiro labor que compete ó departamento de organizar actividades de colaboración da universidade con organismos públicos e privados.

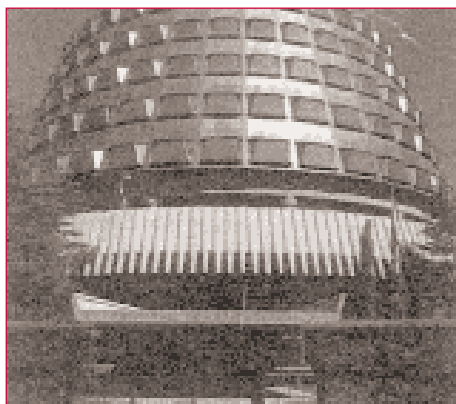
Agora ben, malia que na LRU –como acabamos de ver– se potencia a estrutura de departamentos da universidade española co obxecto de acadar, sobre todo, a formación de equipos coherentes de investigadores e facultas-las universidades para que sexan elas mesmas as que decidan a súa propia composición por departamentos, hai que subliñar que o R. D. de 1984 sobre os departamentos universitarios supuxo, ó noso xuízo, unha gran creba. Os departamentos constituíranse –dise no artigo 8.2 da LRU– por áreas de coñecemento científico, técnico ou artístico e agruparán a tódolos docentes e investigadores con especialidades que se correspondan con tales áreas; e se o R. D. de 1984 remite ós Estatutos da Universidade a fixación do número mínimo de catedráticos, este non poderá ser, en ningún caso, inferior o número mínimo de doce establecido no art. 4.1. Introdúcense, desde xeito, criterios claramente numéricos –non previstos na LRU– que imposibilitan (como se denunciaría xa ben pronto, concretamente nas IV Xornadas de Decanos de

46 Cfr. o artigo 21 dos Estatutos da Universidade de Vigo verbo das funcións dos departamentos.

Facultades de Dereito, celebradas en 1985) a constitución de departamentos sobre bases científicas serias para todas as facultades de dereito. En efecto, aínda podendo estar de acordo coa necesidade de xuntar áreas de coñecemento afíns en departamentos universitarios que fornezan a investigación e a docencia –ó abeiro do disposto no artigo 8 da LRU– non se pode, como dicimos, recorrer a un criterio estritamente numérico para a súa constitución. Razón pola cal, nas xa mencionadas IV Xornadas estimouse absolutamente imprescindible unha reconsideración do Real Decreto, co fin de conseguir potencia-la investigación e a docencia, aspecto este que debe manterse sempre por riba dos criterios burocrático-administrativos. Cómpre subliñar que, transcorridos catorce anos dende as devanditas xornadas, a situación mantense nos mesmos termos.

Ben é certo que, ó abeiro do artigo 8.4 da LRU, aínda cando “a creación e supresión de departamentos correspóndelle á Universidade respectiva conforme ós seus Estatutos”, isto debe facerse, con todo, “de acordo coas normas básicas aprobadas polo Goberno por proposta do Consello de Universidades”. Pero, tal como viría a entender o Tribunal Constitucional⁴⁷, esas normas básicas “non poderán por exceso de concreción ou por amplitude do seu contido, reducir inxustamente o réxime

de autonomía organizativa de cada Universidade para configura-los seus respectivos departamentos”; pois se estes son os órganos básicos encargados de organizar e desenvolve-la investigación e o ensino –art. 8.1 LRU– e ó mesmo tempo, a autonomía de cada universidade abrangue “a elaboración e aprobación de plans de estudio e investigación” –art. 3.2 f e g da LRU– é indubidable que a súa creación, modificación e supresión e, en definitiva, a configuración do seu contido, debe reservarse á decisión autónoma de cada universidade, sen que as normas básicas poidan mingua-la capacidade de autogoberno de cada unha mais aló do necesario para garanti-la estrutura de departamentos establecida nos apartados anteriores do mesmo artigo 8.



Sede do Tribunal Constitucional.

⁴⁷ Sentencia do Tribunal Constitucional, recurso de inconstitucionalidade núm. 794/1983. Sentencia núm. 26/1987 de febreiro sobre determinados preceptos da Lei Orgánica 11/1983 do 5 de agosto, de Reforma Universitaria, BOE do 28 de marzo de 1987, núm. 1.

En efecto, as devanditas normas deberían conter unha marxe de flexibilidade para que cada universidade, coñecedora dos seus lindeiros, as súas necesidades, as súas posibilidades reais e as súas preferencias, poida decidir –sopesando todas estas circunstancias– cómo estrutura-los seus órganos básicos de investigación e ensino: “decisión que para ser autónoma” –segue dicindo o Tribunal Constitucional– “entre marxes reais e non ficticias, amplas e non residuais e, sobre todo, flexibles ou adaptables ás circunstancias propias de cada Universidade”, pois sendo estas tan diferentes entre elas, unhas normas básicas ríxidas no seu contido poderían incluso ser materialmente inaplicables na universidade que non se axeitara

polo seu número de profesores ou áreas de coñecemento ó modelo resultante de tales normas. Flexibilidade que, lamentablemente, segundo temos visto, non caracteriza o R. D. de 1984 sobre os departamentos universitarios, e que obriga á creación de departamentos claramente irracionais, compostos por unha simple morea de profesores e, por conseguinte, de áreas de coñecemento, onde se perde calquera desexable afinidade científica; imposibilitase, deste xeito, unha programación da docencia e a investigación auténticamente congruente e eficaz. Abonda con citar, a xeito de conclusión, a existencia, dentro do amplo abano universitario, de facultades cun só departamento.



A AUTORÍA FEMININA NO TEATRO ESPAÑOL DO SÉCULO XX

Virtudes Serrano

Escola Superior de Arte Dramática
Murcia

Ata non hai moitos anos era habitual afirmar que a dramaturxia feminina non existía porque a muller non estaba preparada para o tratamento deste xénero como para a expresión lírica ou a narrativa. A esta idea contribuíron poderosamente os críticos e historiadores do teatro, que, levados da inercia do tóxico ou por descoñecemento, omitiron os nomes das mulleres que desde antano se veñen dedicando a crear textos para a escena¹ ou traballando no avance e na dignificación do xénero. As dramaturgas, igual cós autores, foron adoptando tódalas

modalidades da arte dramática vixente nas súas épocas respectivas. Como mero exemplo ilustrativo podemos sinalar que, xa en 1908, Carmen de Burgos asinou xunto con moitas figuras da escena do momento o Manifesto do *Teatro de Arte*², documento que se encamiñaba a defender fórmulas máis renovadoras para o teatro en España.

Non deixa de ser significativo o feito de que unha escritora como Emilia Pardo Bazán, nome imprescindible ó falar da narrativa decimonónica, recibira tan pouca atención no que se refire á súa actividade teatral. Sen

1 Recentes traballos de investigación veñen a desmentir-la dita afirmación; en 1993, Pilar Nieva de la Paz publica o seu estudo *Autoras dramáticas españolas entre 1918 y 1936* (Madrid, CSIC); desde mediados dos anos oitenta, vinculadas ó hispanismo norteamericano a través da revista *Estreno*, vanse sucedendo informacións, entrevistas e publicacións de obras que dan conta do teatro escrito por mulleres no noso país. En España, Juan Antonio Hormigón dirixiu un traballo de recompilación de datos sobre textos de autoría feminina desde o século XVI ó XX (*Autoras en la Historia del Teatro Español (1500-1994)*, I e II, Madrid, ADE, 1996 e 1997). Alí ofrécese un catálogo de máis de seiscentos nomes, dos que dúas terceiras partes corresponden a autoras que realizaron ou realizan o seu labor durante o século XX. Aínda que a relación das autoras chega ata a data sinalada no título, o desenvolvemento da súa traxectoria detense en 1975. Por outra parte, as dramaturgas das últimas décadas foron, pouco a pouco, formando parte dos capítulos correspondentes das historias da literatura, como se pode advertir en César Oliva, *El teatro desde 1936*, Madrid, Alhambra, 1989; Francisco Rico, *Historia y Crítica de la Literatura Española. Los Nuevos Nombres*, Barcelona, Crítica, 1992; Felipe B. Pedraza Jiménez e Milagros Rodríguez Cáceres, *Manual de Literatura Española, XIV. Posguerra: dramaturgos y ensayistas*, Pamplona, Cénlit, 1996; ou, referido exclusivamente ó teatro, María-José Ragué-Arias, *El teatro de fin de milenio en España (de 1975 hasta hoy)*, Barcelona, Ariel, 1996.

2 Vid. Jesús Rubio Jiménez, *El Teatro Poético en España. Del Modernismo a las Vanguardias*, Murcia, Universidade, Cuadernos de Teatro, 1993, pág. 139.

embargo, escribiu varias pezas dramáticas (*El vestido de boda*, *La suerte*, *Cuesta abajo*, *Juventud*, *Verdad*, *El becerro de metal*, *Las raíces*); polo menos catro delas estreáronse en vida da autora, e só a primeira (*El vestido de boda*) está datada a finais do século XIX; as máis pertencen ós primeiros anos do século XX. No teatro de Emilia Pardo Bazán que se coñece, percíbese o talante feminista –declarado por ela en múltiples ocasións– mediante o cal reivindicaba a participación da muller nos espazos públicos. Isto marca a construción das súas personaxes femininas como rebeldes que tentan saír do mundo coactivo que os homes lles teñen organizado.

Os anos vinte do noso século deron a coñecer unha importante promoción de dramaturgas, eclipsadas para a crítica posterior que se cegou co resplandor dos autores que, tamén en gran número e con indubidables valores estéticos e temáticos, foron insistentemente obxecto de estudio e de análise para os investigadores. O libro de Pilar Nieva de la Paz, antes mencionado (no que fundamento o referido ós anos anteriores á Guerra Civil), dá conta de máis de sesenta autoras e de case vinte adaptadoras e tradutoras que realizan o seu labor durante os anos de entre-guerras. Como ocorre co resto do teatro que se coñece deste período, entre as autoras detéctase unha tendencia convencional e conservadora, que se atén a uns canons aceptados e solicitados polo gran público, xunto a outra de corte vangardista e experimentador nas formas e contidos, reservada a unha elite



que desexa o cambio dunhas formas xa periclitadas ou duns contidos obsoletos.

Como paradigma da primeira desas dúas actitudes pódese considerala obra de Pilar Millán Astray (1879-1949); ela é a representante do teatro conservador, próximo ás dramaturxias de éxito de autores como Benavente, os Quintero ou Arniches. Un dos títulos máis coñecidos de entre os case corenta da súa produción é, sen dúbida, *La tonta del bote*, estreada en 1925. O tema do feminismo, candente na sociedade dos anos vinte, ten cabida na obra das autoras máis avanzadas, aínda que este motivo de actualidade non o usan só as

mulleres; non hai máis que lembra-la construción de moitas das mellores personaxes do teatro de Federico García Lorca e a solución que este lle dá a unha peza como *Yerma*. *Halma Angélico* (pseudónimo de María Francisca Clar Margarit, 1888-1952) é se cadra a máis significativa representante do teatro de ruptura que desenvolveu un canon de comportamento feminino contrario ós prexuízos en uso e colocou as súas heroínas en loita contra un patriarcalismo que negaba os dereitos da muller, illábaa, sometíaa e neutralizaba os seus valores en favor dunha pretendida supremacía masculina, como se fai notar en *La nieta de Fedra*, unha curiosa versión do mito clásico, publicada en 1929.

Xunto a Pilar Millán Astray encóntranse, dentro dos subxéneros tradicionais da comedia, o sainete ou o xoguete cómico, Adelina Aparicio (*Adebel*), Sofía Blanco ou Sara Insúa. Nun sector da dramaturxia máis seria podemos incluí-los nomes de Concha Espinosa (a súa obra *El jayán* –1918– obtivo o Premio Espinosa Cortina que concedía a Real Academia Española; o resto da súa obra dramática ve a luz durante a posguerra), Teresa Borragán, Elena Macnee, Dolores Ramos de la Vega, Josefa Rosich, todas elas dentro das modalidades de drama rural e histórico. Ó sector máis progresista per-

tencen, xunto con *Halma Angélico*, María Teresa León, que representa o drama social e político coa súa obra de 1933, *Huelga en el puerto*, e Pilar de Valderrama, Laura Cortinas e Zenobia Camprubí, cultivadoras de distintas formas de teatro poético³. Cómpre mencionar tamén a Mercedes Ballesteros, autora que fai a súa aparición nesta etapa cunha traxedia (*Tienda de Nieves*, 1932), aínda que o resto da súa produción pertence á posguerra. Un caso moi especial constitúe María de la O Lejárraga (María



Halma Angélico.

3 Un subxénero de grande alcance é o do teatro para nenos, ben na súa modalidade máis ortodoxa, didáctico-doutrinal, levada a cabo por Pilar Contreras, Micaela de Peñaranda, Matilde Ribot ou Carolina Soto; ou na súa vertente máis lúdica e renovadora procedente das plumas de *Magda Donato* (Carmen Eva Nelken), *Elena Fortún* (Encarnación Aragoneses Urquijo) ou Concha Méndez.

Martínez Sierra) quen, malia non asinar co seu nome ningunha das pezas teatrais que se lle atribúen ó seu marido, na actualidade parece non ofrecer dúbidas que foi ela a autora⁴ e non Gregorio .

Durante a posguerra, moitas das autoras que nomeamos, procedentes da etapa anterior, continúan producindo para o teatro, ó tempo que aparecen nomes novos, non menos silenciados cós das súas predecesoras. *Dora Sedano*, pseudónimo de Heliodora Muro, desenvolve a súa obra dramática dentro do xénero da comedia convencional desde 1942. Traballa a maior parte dos textos en colaboración con Luis Fernández de Sevilla; ela explicaba en 1984, nas páxinas da revista norteamericana *Estreno*, que esta colaboración lle facilitou moito o camiño ós escenarios, xa que Fernández de Sevilla “estrenaba cuando quería”⁵. Julia Maura viu en cartel quince das súas obras desde que en 1944 o estivo *La mentira del silencio*, á que lle seguiron: *Lo que piensan los hombres* (1946), *Sin pecado* (1947), *El mal amor* (1950), *Mañana no está escrito* (1952), *Póker de damas* (1953), *La eterna doña Juana* (1954), *La riada* (1956), *Jaque*

a la juventud (1965), entre outras. A partir de 1940, Mercedes Ballesteros desenvolve a maior parte da súa produción dramática; entre as súas obras destacan a versión que realiza de *Casa de muñecas*, en 1961; unha orixinal comedia de humor, intriga e enredo, de corte jardiesco, *Las mariposas cantan*, estreada en 1952, recibiu o Premio Tina Gascó dese mesmo ano; ou a titulada *Lejano pariente sin sombrero*, estreada en 1965, versión definitiva da que en 1952 se chamaba *Tío Jorge vuelve de la India*; esta peza recolle o tópic do benfeitor que, coa súa chegada, soluciona os graves problemas que padece a familia protagonista para desaparecer logo sen deixar rastro.

En 1954, Carmen Troitiño recibe o Premio Jacinto Benavente por *Si llevara agua*, unha obra sobre a inxustiza e a intolerancia sociais que ten como protagonista unha muller, Ana, disposta a chegar ás últimas consecuencias da verdade. A personaxe, na súa procura da autenticidade e na súa loita solitaria contra os que a calumnian ás súas costas, recorda a Amalia, a protagonista do drama de Buero Vallejo, *Madrugada*. Así mesmo, a crítica a unhas estruturas

4 Sobre a atípica colaboración entre María de la O Lejárra e Gregorio Martínez Sierra poden verse Patricia W. O'Connor, *Gregorio y María Martínez Sierra. Crónica de una colaboración*, Madrid, La Avispa, 1987; Alda Blanco, “Introducción” a María Martínez Sierra, *Una Mujer por Caminos de España*, Madrid, Castalia-Instituto de la Muller, 1989, páxs. 7-40; Antonina Rodrigo, *María Lejárraga una mujer en la sombra*, Madrid, Vosa, 1994. Con motivo da estrea en Madrid de *Las golondrinas*, cun texto que se atribúe a Gregorio Martínez Sierra, José Carlos Plaza, o seu director, afirmaba no diario *El Mundo* (13 de maio de 1999, páxina 65): “Es determinante que lo relatara una mujer. Nos tenemos que remontar hasta Lorca o Valle para encontrar la misma fuerza que poseen los personajes femeninos de esta obra”.

5 Este número de *Estreno* (X, 2, outono 1984), coordinado por Patricia O'Connor, que nese momento dirixía a revista, está dedicado ó teatro español escrito por mulleres e supón o toque de atención definitivo sobre a existencia dunha abundante produción dramática de autoras en España.

sociais que aniquilan os individuos ó condicionalos desde a súa orixe é o tema de *Y los hijos de tus hijos*, estreada en 1957. A autora desenvolveu unha intensa actividade noutros sectores do teatro; durante algún tempo dirixiu, xunto con José Luis Alonso, o Teatro de Cámara do María Guerrero, estreou autores da vangarda estranxeira e colaborou, en 1954, na dirección da triloxía de Azorín, *Lo invisible*, que se representou como parte dun espectáculo co que se lle rendía unha homenaxe ó autor de Monóvar.

La pura mentira, de Araceli de Silva, duquesa de Almazán, foi estreada en 1945. É unha obra curiosa que contén un percorrido por ambientes e personaxes da alta sociedade madrileña da época. A autora ofrece como

intertextualidade explícita a *Don Juan Tenorio*, pero unha lectura actual da peza fai inevitable lembrar na relación entre os seus personaxes principais a que se produce na novela de Laclos de Chardelos, *Las amistades peligrosas*, aínda que a dramaturga española opta por unha solución do conflito máis ortodoxa.

Outras autoras contan con estreas durante esta etapa: Luisa María Linares subiu ós escenarios entre 1940 e 1941 con tres comedias, como resultado da adaptación de tres das súas novelas: *El poder de Barba Azul*, *Un marido a precio fijo* e *Doce lunas de miel*. Esta última, aínda que cun final de relato rosa característico da súa narrativa, posúe a orixinalidade do xogo de suplantacións e recoñecementos que serve como



elemento estruturador do argumento e o sentido do humor con que están construídos os diálogos e as situacións.

Isabel Suárez de Deza obtivo o Premio Farándula en 1950 coa obra *Grito en el mar* e o Calderón de la Barca, en 1951, con *Buenas noches*. Tamén cómpre sinalar aquí a vocación teatral dalgunhas escritoras, famosas xa nos outros xéneros, como Carmen Conde, cunha extensa produción dramática que abrangue desde tres pezas breves escritas durante a Guerra Civil (*Oid a la vida* –1936–, *Tras de la perdida gente* –1937–, *El llanto* –1938–) ata case unha vintena máis de obras coas que chega ós anos setenta⁶. Outro exemplo ofréceo Carmen Martín Gaité, quen explicaba en 1984, ó ser entrevistada pola hispanista Patricia W. O'Connor, a desilusión que lle produciu non poder estrear *La hermana pequeña* (obra en tres actos de 1960): “A pesar de que hice algunas gestiones, a nadie interesó, circunstancia que me desanimó mucho a escribir otra.” Polo que tomou “otros derroteros”, e engadía: “Y tal vez sea lástima porque a mí los diálogos se me dan muy bien. Por ejemplo, mi novela *Fragmentos de interior*, había sido conce-

bida como una posible obra de teatro que se titulaba *La cocina*”⁷. Pilar Enciso é outra muller dedicada ó teatro que cómpre non esquecer, a pesar de que sempre apareceu en colaboración co seu marido, o dramaturgo Lauro Olmo. Con el asina varias pezas de teatro para nenos de claro contido crítico e social (*El león engañado* –1954–, *El león enamorado* –1959–, *La maquinita que no quería gritar* –1960–, *El raterillo* –1960–, *Asamblea general* –1961–) escritas para o Teatro de Repertorio Popular Infantil⁸.

Xa nos últimos anos do franquismo, a figura de Ana Diosdado é, sen dúbida, a que mellor representa a muller no espacio público do teatro español. En 1970 estrea *Olvida los tambores*, peza impregnada polas ideas críticas do Maio do 68; nela, a través da peripecia dos seus mozos protagonistas, analízase a crise de valores pola que atravesaba a sociedade española dese momento. O conxunto da produción de Ana Diosdado pódese clasificar en dúas etapas: a primeira ata 1976, na que predomina un maior compromiso ético e social; desta hai que destacar textos como *Usted también podrá disfrutar de ella* que, estreada en 1973,

6 Un dos seus títulos máis ambiciosos, *Nada más que Caín* (Murcia, Universidade, Antología Teatral Española, 1996, Introducción de Antonio Morales) inverte o mito da culpabilidade do fratricida bíblico nunha actitude claramente oposta ó establecido e aceptado.

7 *Estreno* X, 2, cit., páx. 17. Por fin, en xaneiro de 1999 estreouse *La hermana pequeña* (Barcelona, Anagrama, 1999) no Centro Cultural da Villa de Madrid, coa dirección de Ángel García Moreno. No “Texto para el programa” que figura introducindo a edición, a autora fala das dificultades para estrear; explica cómo ela a escribira para Lali Soldevila, a quen lla dedica, e resume así o seu conflito “Un desajuste entre los sueños y la realidad, el afán por emigrar de la provincia a las ciudades grandes, la odisea del crecimiento para los seres más débiles y sedientos de amor, el equilibrio inestable entre claudicar o mantener la bandera del inconformismo y sobre todo el miedo a la libertad, a ir madurando a solas en una sociedad hostil, que sólo protege a los que se insertan en ella y obedecen sus leyes sin rechistar”.

8 As catro primeiras estreáronse en Madrid en 1960. *Asamblea general*, en Castellón en 1968.

presenta unha interesante construción espacio-temporal, e dous personaxes (Fany e Javier) densos, elaborados, dotados de profunda humanidade⁹; e *Los Comuneros* (1974) onde realiza a súa incursión no teatro de tema histórico con valor crítico e 'iluminador' do presente –tal e como viña propoñendo o maxisterio de Antonio Buero Vallejo– para reflexionar sobre a lexitimidade da violencia exercida desde o poder. Para isto válese da oposición entre Carlos V e o sublevado Padilla, e constrúe a trama a partir dunha transgresión de tempos e cambios de máscaras que favorecen a distancia reflexiva. Aínda que nalgúns das obras deste período a resolución dos conflitos resulta excesivamente conciliadora, o teatro que a autora escribe durante os setenta pódese emparentar co que se produce no sector máis comprometido.

En *...Y de Cachemira chales* (1976), a primeira peza estreada pola autora despois da morte de Franco, constrúe unha durísima parábola da España da transición; nesta peza, coma antes en *El okapi*, é doado advertir a influencia do autor de *En la ardiente oscuridad*. Unha segunda etapa comeza, tras dez anos sen presenza nos escenarios teatrais, en 1986, con *Cuplé*, e prolóngase ata o momento actual. Agás este “Disparate

festivo” (no que a pesar da clave humorística non se agocha un durísimo xuízo sobre os primeiros anos da democracia, lastrados polo réxime anterior), o resto das que compoñen o segundo período tenden a permitir que o espectador saia ‘tranquilo’ do teatro, o que consegue a dramaturga dándolle ós seus conflitos solucións positivas, ás veces inverosímiles.

Ó se inicia-la década dos oitenta fai a súa aparición un numeroso grupo de autoras dramáticas que defenden o seu dereito á parcela de espacio público no teatro do seu tempo. Algunhas das que compoñen este panorama, que ten o seu inicio ó redor de 1983, xa iniciaran anos atrás a busca do espacio onde se poderen expresar. É o caso de Carmen Resino, quen en 1968 publica o seu primeiro drama, *El presidente*, e en 1974 obtén o accésit do Premio Lope de Vega con *Ulises no vuelve*. É esta unha orixinal inversión do mito clásico onde a autora lle dá corpo a un dos temas que se repiten en moitas das súas obras, o da inexorabilidade do destino e a imposibilidade de que os individuos troquen as súas decisións. Para desenvolver este elemento dálle un atrevido xiro ás personalidades dos míticos Ulises e Penélope. Carmen Resino é unha das dramaturgas de

9 Trala súa estrea, Fernando Lázaro Carreter afirmaba (*La Gaceta Ilustrada*, 4 de novembro de 1973, reproducida no *Teatro Español 1973-1974*, Madrid, Aguilar, 1975, páx. 7): “He aquí una historia bien inventada y bien contada. [...] Hay en ella, sin duda, un contenido grave, una denuncia oportunísima, pero el primer plano de mi admiración estaba ocupado por la maestría teatral de esta autora, sobre cuyas capacidades no cabe ya dudar”. Sobre a obra de Ana Diosdado, poden verse os traballos de Phillys Zatlín, “The Theater of Ana Diosdado”, *Estreno*, III, 1, 1977, páxs. 13-17; e de Ana María Fagundo, “El teatro de Ana Diosdado”, *Literatura femenina de España y las Américas*, Madrid, Fundamentos, 1995, páxs. 93-105.

máis densa escritura dos últimos anos, pero non ter pasado habitualmente polos escenarios comerciais mantívoo oculta para o gran público¹⁰.

Aínda que unha boa parte da súa produción é anterior a 1980, a autora comeza a deixar oír nidamente a súa voz desde 1983. A súa posición activa ante o illamento do que é obxecto a dramaturxia feminina, levouna á presidencia da Asociación de Dramaturgas que se constitúe en 1986¹¹. A pesar das dificultades, seguiu desde entón escribindo e publicando as súas obras. A partir dos oitenta, sen deixar atrás os problemas de carácter xeral que sempre constituíron os seus núcleos temáticos (o poder, a loita do ser humano contra o destino e o fracaso das tentativas deste por vencelo, o azar e a súa influencia na traxectoria vital dos seus personaxes, a insolidariedade, a inco-

municación, o desencanto), desenvolve tamén o tema explícito da posición da muller nunha sociedade canonicamente organizada por homes; baixo este signo escribe *La nueva historia de la princesa y el dragón* (1989), *Los eróticos sueños de Isabel Tudor* (1992) ou a inédita *De película*. Outro problema que preocupa a dramaturga e que trata en diversas pezas é o da situación e o futuro do teatro; disto ocúpase en *La actriz*, *La bella margarita*, *Auditorio*, *Diálogos imposibles*¹² e, sobre todo, en *La recepción* (Premio Ciudad de Alcorcón 1994), obra concibida como unha parábola metateatral onde se analiza o estado do teatro a partir da situación que se presenta cando uns autores que foron seleccionados para recibiren un premio chegan ó lugar da recepción e comezan a suceder estraños fenómenos, ata levantar nos homenaxeados a sospeita de que

10 En 1984, Santiago Sueiras comentaba ("Aproximación a la obra de Carmen Resino", *Estreno X*, 2, cit., pág. 32): "Eran unos años fructíferos esos del inicio de los setenta [...]; años en los que Carmen Resino empezaba a hacerse notar entre las gentes que nos sentíamos interesadas por el teatro [...]. Recuerdo que cuando me llegaron algunos textos suyos por medio de Antonina Gutiérrez [...], enseguida me sorprendieron, y después de una lectura cuidadosa, me dije que había que representarlos". En 1991 estreouse no Teatro Reina Victoria de Madrid *Pop y patatas fritas*, e, aínda que a crítica posterior á estrea gabou os seus méritos: "Pocas veces el escenario se convierte tan válidamente en vida", afirmaba Lorenzo López Sancho ("*Pop...y patatas fritas*, nuestro tiempo visto por Carmen Resino", *ABC*, 8 de xuño de 1991, pág. 92), a súa obra non obtivo a atención que merece na escena. Da obra dramática de Carmen Resino ocupeime en "Las otras voces del teatro español: Carmen Resino", *España Contemporánea*, VII, 2, outono 1994, páxs. 27-48.

11 Como analicei noutros lugares ("Hacia una dramaturgia femenina", *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, 19, 3, 1994, páxs. 343-364), co impulso inicial que reciben gracias ó interese que a súa obra esperta no hispanismo norteamericano, as autoras encontran o momento de facer valer a súa presenza, oculta ata ese momento. Funda entón (1986) a Asociación de Dramaturgas, coa intención, en palabras de Carmen Resino, de "reivindicar, sin ningún tipo de tinturas ideológicas o pancartas feministas, la actividad dramática femenina y, a través del teatro, contribuir a mejorar la situación de la mujer, dentro del contexto social cuyo sistema se obstina todavía en cerrarle determinados ámbitos de actuación". Pronto as revistas teatrais do noso país se fan eco dese 'renacer', vid. María Victoria Oliva, "Las dramaturgas se asocian", *El Público*, abril 1987, pág. 41, ou Lourdes Ortiz, "Nuevas Autoras", *Primer Acto*, 220, setembro-outubro 1987, páxs. 10-20.

12 Son pezas breves incluídas en Carmen Resino, *Teatro breve. El oculto enemigo del profesor Schneider*, Madrid, Fundamentos, 1990. En todas elas o teatro aparece como motivo estruturador da trama ou da construción dramática.

todo foi unha trampa para acabar con eles.

Tamén 1983 é o ano no que se publica *Un olor a ámbar*, primeira obra de Concha Romero¹³. A autora está considerada como unha das da súa promoción que máis frecuentemente se ten enfrontado co tema da muller na sociedade actual cun discurso especificamente feminino, o que fai de forma evidente en obras como *Un maldito beso*, *Allá él* e *¿Tengo razón o no?*¹⁴; así mesmo é, xunto con Carmen Resino, unha das máis asiduas cultivadoras do teatro de tema histórico que, como xa apuntamos no caso de *Los Comuneros*, de Ana Diosdado, tamén está concibido como unha reflexión sobre os problemas do presente. Este tema lévaa a trata-lo poder como elemento represivo das liberdades pero, como outras autoras do momento, elixe mulleres que sopor-ten o seu peso e se esforcen por librar-se del. *Un olor a ámbar* ten como protagonista o corpo incorrupto de Santa

Teresa. En *Las bodas de una princesa*, será Isabel de Castela quen lle dea vida á personaxe principal, en loita pola súa liberdade de elección; ela e a súa filla Juana comparten a acción de *Razón de estado o Juego de reinas*; os deuses e as deusas do Olimpo comparecerán en *Así aman los dioses*, e a parella composta por Robert Schumann e a súa muller Clara Wieck protagoniza a acción en *Abrázame, Rhin*¹⁵.

En 1985 estréase en Madrid, con certo escándalo de crítica e público, *La llamada de Lauren...*, de Paloma Pedrero. A partir dese momento, a nova dramaturga inicia unha imparable carreira, chea de dificultades e obstáculos, para acadalo lugar que por dereito lle corresponde. A nova autora obtén en 1987 o Premio Tirso de Molina por *Invierno de luna alegre*, un drama duro e asemade tenro, no que Fernando Lázaro Carreter ponderou “el diálogo elástico, donde las réplicas se suceden en un vaivén de pimpón, con un rebo-

13 Patricia W. O'Connor, que prologou o texto (“Una voz nueva para el teatro”, prólogo a Concha Romero, *Un olor a ámbar*, Madrid, La Avispa, 1983, páxs. 7-13), confesaba que tivera certo temor antes de le-lo texto que a escritora novel lle ofrecía. “Pero en el caso de *Un olor a ámbar* [explica despois] según leía me iba relajando; incluso empecé a sentir una alegría y una excitación propias del científico que descubre inesperadamente una rara cepa. [...] Concha Romero [...] sabe dotar de vida a sus personajes, construir diálogos ágiles, decir cosas importantes.”

14 Con relación ó tema do feminismo na concepción dos seus personaxes e situacións, a autora declarou a Anita Johnson (“Dramaturgas españolas: presencia y condición en las escena contemporánea”, *Estreno*, XIX, 1, primavera 1993, pág. 19): “Si hay [...] un problema visto desde el punto de vista femenino, inmediatamente se transcribe como si fuera una obra feminista. Yo no soy feminista militante pero vivo en un mundo desde la perspectiva femenina”. Isto adoita ser unha idea bastante xeral nas autoras dos oitenta que, sen embargo, de feito, contribuíron á modificación do punto de vista dos autores e do público, e baixo a súa influencia deseñouse un novo canon constructivo de personaxes e desenlaces. As autoras declaradamente feministas, como é o caso de Lidia Falcón, non renuncian ó seu compromiso explícito, sen embargo, en moitas das súas obras, a solución dos conflitos nos que se encontran as súas protagonistas non deixa paso á esperanza, a denuncia vén a partir da catarse que proporciona.

15 Tracei un panorama da produción desta autora en “El discurso femenino en el teatro de Concha Romero”, *Alaluz*, XXVIII, 1&2, primavera-outono 1996, páxs. 85-96.



Concha Esteve e Paco Abellán en *La llamada de Lauren*, dirixida por Encarna Illán, 1996.

te veloz de palabras callejeras que yo acababa de oír en la vecina glorieta de Bilbao”¹⁶. Un ano antes escribira *Besos de lobo*, que foi representada nos Estados Unidos en 1991, traducida ó inglés. En 1989 estrea, baixo o título de *Noches de amor efímero*, tres pezas breves (*Esta noche en el parque*, *La noche dividida* e *Solos esta noche*); posteriormente, seguiu compoñendo ‘noites’ que vai unindo ás tres iniciais (*De la noche al alba* e *La noche que ilumina* foron as seguintes¹⁷). En 1996 estrea *Locas de amar*, unha comedia sobre a condición feminina na liña de *Un maldito beso*, de Concha Romero, ou *De película*, de Carmen Resino. En 1998 monta *Una estrella* coa súa compañía Teatro del Alma, cun texto que levaba escrito desde 1990. A súa produción está caracterizada por ter, como afirmei

noutros lugares, un persoalísimo estilo que xorde da amorosa mirada que a autora proxecta sobre os seres (víctimas da sociedade deshumanizada e cruel na que vivimos) que a rodean, antes de poñer sobre a escena os seus conflitos ou os seus defectos. Unhas palabras súas explican con toda claridade a súa actitude ante a realidade que lle serve de modelo:

Miro y me duele. Pero miro y escucho porque ese es mi oficio. [...] Ya, antes de ser escritora, miraba y escuchaba todo, incluso antes de ser actriz. Sí, a pesar del miedo que me producían ciertas situaciones, yo entraba en ellas y las vivía intensamente. Unas veces como protagonista, otras como corifea, otras como espectadora. Después trabajé como enfermera y estudié teatro. Y entonces empecé a mirar el dolor para convertirlo en placer. En el dolor de la vida estaba la materia prima de mi trabajo. Por eso aunque me duele lo miro porque sólo así puedo transformarlo. Mi teatro es eso, casi nada más, el resultado de unos ojitos que se acercan para observar y se cuelan en las peripecias de la experiencia humana¹⁸.

Unha dramaturxia de grande interese, a pesar da sinxeleza das súas propostas, é a que levou a cabo Pilar Pombo¹⁹. Comezou a súa escritura dramática en 1988 con *Una comedia de encargo*, á que lle seguiron unha serie de monólogos con nome de muller (*Amalia*, *Remedios*, *Purificación*, *Isabel*,

16 Fernando Lázaro Carreter, “*Invierno de luna alegre* de Paloma Pedrero”, *Blanco y Negro*, 9 de abril de 1989, páx. 12.

17 Estas cinco obras forman parte, con catro textos máis, dun volume titulado, *Juego de noches. Nueve obras en un acto* (Madrid, Cátedra, 1999, edición de Virtudes Serrano).

18 “El escenario de mis letras”, texto inédito da conferencia lida pola autora no curso “Mujer y Literatura” que tivo lugar na Universidade de León en 1995.

19 A autora morreu o 26 de abril de 1999, tras unha longa e penosa enfermidade.

Sonia) que son, á vez que introspeccións na alma feminina, radiografías doutros tantos sectores da sociedade actual. En 1991 recibiu o Premio I Certame de Autores de Teatro da Comunidade de Madrid, por *No nos escribas más canciones*. Esta obra, localizada nun barrio popular madrileño e na azotea dunha casa de veciñanza, evoca o mundo e o espacio de *Hoy es fiesta*, de Antonio Buero Vallejo, tratando un aquí e un agora, corenta anos despois, con outros problemas e outras solucións. Aínda que o recoñecemento da súa obra quedaba case exclusivamente restrinxido ó ámbito dos estudos, Pilar Pombo non perdeu o seu pulo para a creación dramática; nos últimos anos da súa vida realizou un incansable labor, do que sen dúbida *En igualdad de condiciones* é o máximo expoñente; nesta peza fálase da condición feminina, da tolerancia e da amizade entre dúas mulleres moi distintas que se atopan e se relacionan co pano de fondo da Guerra Civil española de 1936²⁰.

Outros nomes poderían citarse, na década dos oitenta, relacionados co rexurdir das autoras dramáticas. Un

caso curioso representao María Manuela Reina, que gozou de éxito, premios e estreos entre 1983 e 1992, para desaparecer sen deixar rastro ata o presente. A dramaturxia feminista estivo representada por autoras como Lidia Falcón. O seu espectáculo *Tres idiotas españolas* formou parte das postas en escena que tiveron lugar durante o Simposio sobre dramaturgias españolas, latinoamericanas e norteamericanas de fala hispana ("Un escenario propio") celebrado en Cincinnati no outono de 1994. Algúns nomes gozaron dunha fugaz presenza, como os de Marisa Ares ou Maribel Lázaro, esta última gañadora do Premio Calderón de la Barca de 1986, con *Humo de Beleño*; ou asoman ó espacio público do teatro con ocasión dalgunha estrea, como Isabel Hidalgo. Non quero pasar da década dos oitenta á dos noventa sen aludir a Teresa Gracia, unha muller criada no exilio que desenvolve unha peculiarísima dramaturxia na que, a partir dunhas claves estéticas relacionables coa ruptura verbal que impoñen as tendencias vangardistas, recupera a súa memoria de exiliada da Guerra Civil en *Las republicanas*, *Una mañana*,

20 No momento de escribir estas páxinas, *En igualdad de condiciones*, prologada por Carmen Resino, atópase no prelo na *Antología Teatral Española* que publica a Universidade de Murcia. O proxecto, iniciado en vida da súa autora, non se puido realizar antes do fatal desenlace. En 1998, apareceu na colección de pezas breves da Escola Superior de Arte Dramática de Murcia un volume con dous monólogos (*Sonia y Ginés* "El figurante") no que aparece tamén unha selección bibliográfica de e sobre a autora. O último traballo sobre ela que coñezo refírese á súa obra *¡Muere, bellaco!* (Connie Tchir, "Theater Thanatos: The Cry of the Cathartic Critic in Pilar Pombo's *¡Muere, bellaco!*", *Entre actos: diálogos sobre el teatro español entre siglos*, edición de Martha T. Halsey e Phyllis Zatlin, Pensilvania, University Park, 1999, páxs. 55-61). A peza é unha sátira das estruturas do poder político e á situación do teatro realizada en clave de humor.



Carmen Resino.

*una tarde y una vida de la señorita Pura y Casas viejas*²¹.

En canto á estética predominante, as autoras dos oitenta seguen en xeral o camiño do realismo que caracteriza o teatro da época, sen que iso impida nalgúns casos propostas de construción máis arriscadas con valores simbólicos como as que ofrece Carmen Resino na maior parte das súas pezas breves²².

Algo que si cómpre destacar en relación coas dramaturgas destes anos é a influencia que o seu punto de vista exerceu sobre a construción dramática, sobre todo o relativo ás personaxes femininas e a proxección dunha forma de ve-lo mundo distinta da canonicamente establecida. Os perfís da alma feminina, as súas vivencias e conflitos sacados á luz da escena polas autoras, van aparecendo en textos de autores. A personaxe feminina rebelde deixa de merecer-lo castigo ou a incompreensión e a crítica para converterse en individuo activo en disposición de iniciar un novo camiño. Á pesar do, por forza, incompleto panorama trazado, parece evidente que trala aparición desta promoción de dramaturgas os canons do dramático sufriron modificacións substanciais e que as autoras, co seu esforzo inicial, fixeron posible que cada día sexa menos necesario illalo estudio dos textos dramáticos escritos por mulleres do resto da dramaturxia do noso país.

Na década dos noventa xorden novas autoras que, igual cós autores da súa mesma idade, se dan a coñecer a través dos premios convocados polos organismos oficiais ou por asociacións privadas que auspician a autoría dos máis novos e a feminina (Premio María

21 Estes textos, escritos nos setenta, foron editados recentemente. *Las republicanas*, que apareceu en Valencia, Pre-Textos, 1982, foi reproducida na revista da Asociación de directores de Escena de España (64-65, xaneiro-marzo, 1998, páxs. 81-104), prologada por César de Vicente e pola autora; *Una mañana, una tarde y una vida de la señorita Pura y Casas viejas* foron editadas con "Prólogo al lector", da autora en Madrid, Endymión, 1992. Realicei unha análise destas obras en "La expresión dramática de Teresa Gracia: vida y territorio", actualmente no prelo.

22 Vid. Carmen Resino, *Teatro breve. El oculto enemigo del profesor Schneider*, cit.

Teresa León)²³. O trazo estético que distingue esta promoción da dos oitenta reside na volta a un *neovanguardismo* de formas co que elaboran as pezas, tanto no referente á linguaxe verbal coma na construción dos dramas. Neles percíbense así mesmo as pegadas dos seus mestres inmediatos, xa que moitos chegaron á escritura a partir das clases recibidas por autores xa consagrados, entre os que se encontran Fermín Cabal, Jesús Campos, Alonso de Santos ou José Sanchis Sinisterra. Este último exerceu o seu maxisterio en Barcelona, de onde xorden nomes como o de Luisa Cunillé, que gañou o premio Calderón de la Barca de 1991 con *Rodeo* e o accésit de María Teresa León en 1997 con *El instante*. Na actualidade o seu radio de acción encóntrase en Madrid e os autores que alí se localizan recoñéceno como mestre indiscutible²⁴. Estas circunstancias fan que o dos noventa sexa un panorama que se nos

presenta cargado de novos nomes, entre os que se encontran as autoras, estas xa non tan desligadas como as súas predecesoras dos oitenta do conxunto da dramaturxia nova da súa época²⁵. Yolanda Pallín é unha das dramaturgas españolas que no transcurso dos últimos anos publicou e estreou obras nas que se perciben moitos dos caracteres da nova xeración e que foi obxecto do recoñecemento oficial dos xurados dos premios de autoría nova²⁶. En 1995 obtén o Premio María Teresa León por *Los restos de la noche* e *La mirada* recibe o accésit Marqués de Bradomín. Pallín, coma moitos dos últimos creadores, utiliza nestas obras unha composición en escenas independentes enlazadas por elementos comúns (desamor, desencontro, agresividade, frustración). En *D.N.I.* (1996) substitúe o estilo entrecortado do diálogo das anteriores pezas polo torrente discursivo dunha muller monologante

23 Estes autores que se encontran na actualidade entre os trinta e os trinta e cinco anos agrúpanse con frecuencia baixo o rótulo xeral de Xeración Bradomín porque moitos deles conseguiron o Premio ou algún dos seus accésits; sen embargo, os incluídos nesta denominación ofrecen resistencia a seren etiquetados, fenómeno, por outra parte, bastante xeral nos autores de tódalas etapas. Sobre este premio, os seus gañadores e a actitude destes pode verse: “Mesa redonda: ‘Los jóvenes autores y el Premio Marqués Bradomín’. V Muestra de Teatro Español de Autores Contemporáneos”, *Marqués de Bradomín*, 1997, Madrid, Instituto da Xuventude, 1998, páxs. 135-174; Itziar Pascual, “Paisaje de una generación. Del Premio Marqués de Bradomín hasta hoy” en “Documentos” (“Hacia una dramaturgia española del nuevo siglo”), *Escena*, 52, setembro 1998, páxs. VIII-X.

24 Vid. Yolanda Pallín, “Los más fuertes”, *Teatro. Antzerki*, 12, xuño 1999, páxs. 21-23.

25 Un bo exemplo da comunicación existente entre as autoras e os autores novos é a colaboración establecida entre Yolanda Pallín, José Ramón Fernández e Javier García Yagüe para o proxecto titulado *Triología de la juventud*, cunha primeira parte, *Las manos*, que foi estreada na Sala Cuarta Pared, en febreiro de 1999. O texto desta peza, como indica Ignacio Amestoy (“*Las manos* o la Épica de lo cotidiano”, *Primer Acto*, 278, abril-maio 1999, pág. 118), “es sin duda un punto y aparte no sólo en la carrera dramática de sus tres firmantes, sino en la trayectoria de un teatro último, [...] demasiado vertido en su postrer tramo hacia la ingeniería escénica, en sus formulaciones plásticas, y hacia peripecias subjetivas o subjetivizadas, en sus materiales argumentales”.

26 Algúns dos integrantes desta xeración rebélanse ante o cualificativo de ‘novos’ que enmarca a súa clasificación, sen embargo, sono, senón en idade — xa cumpriron os trinta — si no tempo da súa presenza no panorama teatral e no corpus de obra que levan realizado, fronte a outras dramaturxias coetáneas ás súas. Vid. Borja Ortiz de Gonda, “Buenas tardes, señoras y señores”, *Teatro. Antzerki*, 12, xuño 1999, páxs. 17-20.

que mostra a súa soidade, o seu fastío, a súa incomunicación e a falta de conexión co mundo que a rodea. Con *Los motivos de Anselmo Fuentes* –Premio Calderón de la Barca 1996– intentou unha estrutura dramática distinta, máis sometida ás leis convencionais do drama; o seu argumento contén unha peripecia individual desde a que se perciben retallos de intención social. As autoras xurdidas nos noventa proxectan en xeral a súa ollada fóra de si mesmas e da súa condición de mulleres para falaren do seu contorno; o habitual é que se deteñan no caso particular, aínda que estea despersonalizado pola falta de referentes concretos que empregan. Fóra desta tendencia encóntrase *Lista negra* (estreada en 1997), onde Yolanda Pallín compón un espectáculo co elemento unificador da violencia, protagonizada por mozos de ideoloxía neofascista²⁷, co que ilustra o seu desexo de “ser un espejo de lo que ocurre en la calle para que la gente tome postura”.

Quizais a maior despreocupación polo tema da condición feminina que parece percibirse nas dramaturgas xurdidas nos noventa se deba a que nun primeiro momento da súa escritura a súa dramaturxia circulou polas sendas

da abstracción, da despersonalización das súas criaturas que, en moitos casos, perden ata os seus sinais de identidade e aparecen nomeadas por xenéricos, deícticos e enumeradores. Tal vez por que viven outro tipo de sociedade que afortunadamente non prescinde delas como parecía prescindir das súas predecesoras. Sen embargo, non sempre é así. Itziar Pascual obtivo en 1997 o accésit do Premio Marqués de Bradomín con *Las voces de Penélope*²⁸. Neste texto conxuga unha polifonía de voces mediante as que traza distintos tipos femininos a partir das súas diferentes formas de expresión. Manexa un estilo cheo de lirismo que, por veces, lle deixa paso a unha lingua fresca e coloquial (La amiga de Penélope). Na súa obra os personaxes reais relaciónanse en igualdade con outros imaxinarios e simbólicos (o Telar “Sombra silenciosa que acompaña y habla” en *Las voces...*, ou a Red en *El domador de sombras*). Entre os seus temas, están tamén o da tolerancia (*Miaules*) e o da defensa dos perdedores.

Aínda que é difícil elaborar un panorama da dramaturxia feminina dos últimos anos, vanse coñecendo novos nomes e estéticas a partir das numerosas publicacións teatrais do

27 En 1995, Paloma Pedrero escribira, co mesmo tema, aínda que con distinto tratamento estético, *Cachorros de negro mirar*. A obra de Pedrero estreouse na Sala Cuarta Pared de Madrid (o mesmo lugar onde se representou *Lista negra*), en xaneiro de 1999. Dela explicaba a autora (Programa de man da representación): “*Cachorros de negro mirar* cuenta cómo se gesta una violencia absurda. Una violencia protagonizada por muchachos de cualquier condición social que, cargados de metales y ‘grandes’ palabras, amenazan nuestras calles. Sólo desearía que esta obra, escrita en 1995 y hoy tan tristemente actual, se convirtiera en poco tiempo en algo histórico y sin ningún interés. En un documento que reflejara la idea de un pasado peor”.

28 *Marqués de Bradomín 1997*, cit. páxs. 103-135. Itziar Pascual é na actualidade a directora da revista *Escena*, a través da cal realiza un continuado labor de dar a coñecer os autores e os textos contemporáneos.

momento e da atención crítica que se lles vai prestando ós máis mozos²⁹. Conscientes do incompleto da nómina que propoñemos, pódense mencionar autoras cunha presenza que se manifesta día a día desde os albores da década dos noventa: Lucía Sánchez é a gañadora en 1994 do Premio María Teresa León con *Lugar común*. En 1994 publícase tamén *Mal Bajío*, un interesante testemuño da vida dentro dun cárcere de mulleres, escrita en colaboración por Paula Monmeneu, Victoria Nacario e Elena Cánovas. O mesmo ano, a colección Nuevo Teatro Español, do Centro Nacional de Novas Tendencias Escénicas, edita un volume que reúne obras de Itziar Pascual, Encarna de las Heras, Sara Molina (tamén directora) e Liliana Costa. Elvira Lindo estrea en 1995 no Teatro Alfíl de Madrid, *La ley de la selva*; Julia García Verdugo publica en 1996 *Por nosotras*. Candyce Leonard e John P. Gabriele inclúen na súa antoloxía *Panorámica del teatro español actual* textos e entrevistas de Lluïsa Cunillé, Itziar Pascual e Margarita Sánchez³⁰. En 1998, dez anos despois de aparecer en España *Dramaturgas españolas de hoy*, de

Patricia O'Connor, a mesma investigadora norteamericana publica en edición bilingüe (castelán-inglés) *Mujeres sobre mujeres: teatro breve español*, no que inclúe textos de Paloma Pedrero, Concha Romero, Carmen Resino e María José Ragué Arias³¹. A importancia desta publicación radica, por un lado, no apoio que a hispanista lles dá ás voces femininas do noso teatro e, por outro, na difusión internacional que estas poden adquirir gracias á tradución.

A pesar de ser evidente que cada autora traballa baixo o seu propio impulso, que a levará a adoptar uns ou outros procedementos estéticos e constructivos, tampouco é desatinado afirmar que o conxunto de fenómenos que denominamos 'época' actúa sobre os creadores inducindo a súa actividade por uns ou outros rumbos, que dan como resultado o que se pode chamar 'caracteres xerais', valores distintivos que fan recoñecibles a moitos autores en relación con outros do seu contorno. No panorama que acabamos de trazar, as autoras dos oitenta, en xeral, optan polo realismo como estética e pola construción dramática que se atén a

29 Para un panorama xeral do teatro español dos últimos anos, é de utilidade o libro de María-José Ragué-Arias, *El teatro de fin de milenio en España (de 1975 hasta hoy)*, cit. onde dá conta de case tódolos nomes existentes na dramaturxia actual. Ragué é así mesmo autora de varios textos dramáticos que toman como protagonista a muller decidida a conseguilo cambio do seu destino; e nos seus ensaios ocupouse das dramaturgas actuais en repetidas ocasións.

30 Esta autora obtivo un accésit do Bradamín en 1989, con *Búscame en Hono-Lulú*. Sen embargo, atópase máis próxima á xeración dos oitenta porque cultiva, coma as autoras pertencentes a ela, unha estética de signo realista. Publicou, en colaboración con Paloma Pedrero e Ana Rossetti, unha obra de teatro infantil (*Las aventuras de Viela Calamares*, Madrid, Alfagurara, 1999), xénero ó que lle dedicou parte da súa produción.

31 Ámbolos libros da profesora O'Connor foron publicados en Madrid, Fundamentos, 1989 e 1998, respectivamente.

principios estruturadores de raíz aris-
totélica.

As que se incorporaron ás filas da
dramaturxia nos noventa prefiren sen-
das de maior liberdade formal, influí-
das pola dramaturxia estranxeira dos
últimos anos (Müller, Koltès, Mamet),
pero tamén na de autores máis clásicos
(Pinter, Beckett, Ionesco). En poucas
ocasións aluden a autores españois que
as precederon (non sendo a Valle-
Inclán) malia a que a súa pegada,
voluntaria ou non, se percibe con fre-
cuencia; sen embargo, como se fixo
notar en ocasións pola crítica, a dife-
rencia entre os representantes de ámba-
las décadas estriba máis nas formas ca
nos contidos, xa que as eternas preocu-

pacións do ser humano en xeral e da
muller en particular están presentes en
case todos. Nas producións dos últi-
mos anos e nas declaracións das auto-
ras advírtese tamén un intento de
volve-la vista atrás e “recupera-la
memoria”; exemplo disto é o espectá-
culo *Las manos*, ó que antes se aludiu.
En xeral, as autoras teñen en común o
desexo de proxecta-la imaxe do mundo
que lles tocou vivir e incorpora-la súa
voz ó conxunto das que xa se escoitan
na dramaturxia española actual. Que o
vehículo co que trasladan as súas ideas
sexa diferente constitúe unha nova
fonte de riqueza para un panorama
que se presenta cheo de realizacións e
rico en proxectos.





Estudios

O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE E A EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE

Ramón López Rodríguez
Universidade de Santiago
de Compostela

1. O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE

O TERMO 'DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE' E OS SEUS ANTECEDENTES

A entrada da década dos noventa supón a existencia e ó mesmo tempo a conciencia xa moi xeneralizada dunha profunda crise ambiental, que se manifesta decote non só con graves problemas ambientais que inciden máis directamente sobre o medio natural (deforestación, contaminación de augas continentais e atmosférica, degradación da capa de ozono, posible cambio climático...), senón ademais con grandes problemas sociais que afectan e preocupan a todo o mundo (grandes famas, guerras, gravísimos desequilibrios demográficos e económicos, etc.). Neste contexto, pois, e formulada a necesidade dunha urxente reflexión colectiva sobre as relacións desenvolvemento-medio, a ONU convoca en 1992 a coñecida popularmente como Cumio ou Conferencia de Río de Xaneiro ou 'Cumio da Terra', onde estiveron representados 178 países de todo o mundo, con 120 xefes de estado pre-

sentes (a maior reunión mundial de xefes de estado desde Ialta), para debateren e trataren de ofrecer vías de solución a estas cuestións. En realidade, a finalidade básica do Cumio da Terra concretábase no esforzo por integra-lo desenvolvemento e a protección ambiental, e así, nas resolucións adoptadas tralos debates, fixouse o termo do 'desenvolvemento sostible' como expresión do modelo que se coidou unanimemente idóneo para poder lograr esa integración, considerada tamén de forma xeral como absolutamente necesaria para a superación da crise ambiental.

Sen embargo, nin o termo de 'desenvolvemento sostible' é orixinario do Cumio de Río, nin sequera é novidade desta época a necesidade de integra-los conceptos de desenvolvemento e medio.

Xa en 1972, na 'Declaración sobre o Medio Humano' de Estocolmo (Nacións Unidas, 1982), se establecía a necesidade de preve-lo impacto das nosas accións sobre os sistemas naturais e sociais en conxunto, para así harmoniza-los proxectos económicos coas

esixencias ecolóxicas. E nesta liña formulábase un novo termo, un novo concepto, o de 'ecodesenvolvemento' (posteriormente traducido polos anglosaxóns como desenvolvemento sostible/sustentable), como a representación da fórmula ou o sistema que fixese posible avanzar na busca de estratexias, que permitan preservar os recursos naturais e asegurar asemade un crecemento socioeconómico xusto.

Logo, a principios da década dos oitenta, dábase a coñece-la 'Estratexia Mundial da Conservación' (UICN, PNUMA, WWF, 1980), na cal indicábase que a humanidade, ó facer parte da natureza, estaría condenada a desaparecer se non se preservaba a propia natureza e os recursos naturais; establecíase así a absoluta interdependencia entre conservación e desenvolvemento, e promovíase polo tanto a necesidade dun desenvolvemento sostible que, no devandito documento, se formulaba do seguinte modo:

"o desenvolvemento defínese como a modificación da biosfera e o emprego dos recursos humanos, financeiros, vivos e non vivos, para satisfacer as necesidades dos homes e mellora-la súa calidade de vida. Para asegura-la perpetuidade do desenvolvemento, hai que ter en conta os factores sociais e ecolóxicos, así como os económicos, da base dos recursos vivos e non vivos, e mailas vantaxes e desvantaxes a longo e a curto prazo das outras solucións consideradas".

Posteriormente, a mediados da década dos oitenta, Nacións Unidas encargou a Gro Harlem Brundtland, daquela primeira ministra de Noruega, que formara e presidira unha comisión

para examina-los problemas ambientais e de desenvolvemento vinculados entre si, comisión que se reúne en 1984 por primeira vez e que en 1987 presenta o seu informe final, "Nuestro Foro Común" (Comisión Mundial do Medio Ambiente e do Desenvolvemento, 1989), no que se acuña de vez o termo de 'desenvolvemento sostible', que definen como aquel "que responde/satisface las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para responder/satisfacer sus propias necesidades". De feito, e segundo a Comisión Brundtland, o desenvolvemento que se fai en detrimento do medio non pode ser viable a longo prazo; establécese como sostible a forma de desenvolvemento baseada nunha explotación racional dos recursos (respectando a taxa de renovación no caso dos renovables, ou prevendo prazos de substitución no caso dos non renovables) e que evite ou limite a produción de residuos.

En 1991, as mesmas institucións que en 1980 elaboraran a Estratexia Mundial da Conservación, presentan e publican a "Estratexia para o futuro da vida" (UICN, PNUMA, WWF, 1991), que rexida por un gran principio xeral, recoñece-los límites da natureza e, consecuentemente, formula-la adopción de formas de vida acordes con aqueles, establece novos principios para avanzar cara a un desenvolvemento sostible (1. respecta-la comunidade viva; 2. mellora-la calidade de vida; 3. preserva-la vitalidade e a diversidade do

planeta; 4. economiza-los recursos non renovables; 5. respecta-los límites de capacidade de carga do planeta; 6. cambia-los comportamentos e costumes vixentes; 7. darlles ás comunidades os medios para administraren o seu propio medio; 8. crear un marco axeitado para a integración de desenvolvemento e conservación; 9. forxar unha alianza mundial), que define como “aquel que pretende mellora-las condicións da existencia das comunidades humanas, manténdose sempre dentro do límite das capacidades de carga dos ecosistemas”.

E, finalmente, no Cumio de Río-92, o termo ‘desenvolvemento sostible’ xorde definitivamente en tódolos niveis, xa que de forma implícita ou explícita está presente practicamente en tódolos documentos importantes que se elaboran nel, conséguese que case o conxunto de gobernos e países do planeta integren no seu discurso, como pouco, o vocabulario relacionado co desenvolvemento sostible, constituíndose así este na proposta de modelo exemplar para tentar reconducir a crise ambiental existente. A *Declaración de Río* (MOPT, 1993), posiblemente baixo a influencia do Informe Brundtland, establece os principios do desenvolvemento sostible, presentándoo como aquel que permite satisfacer equitativamente as necesidades relativas ó desenvolvemento e ó medio das xeracións presentes e futuras.



No Cumio de Río-92 o termo Desenvolvemento Sostible está presente en tódolos documentos.

A IDEA DE 'DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE

Tal como formula Villeneuve (1997), na base da noción de desenvolvemento sostible atopamos catro connotacións ou valores fundamentais: trátase dunha forma de desenvolvemento socialmente equitativo, ecoloxicamente viable, economicamente eficaz e capaz de equilibra-las relacións ‘Norte-Sur’ ou de reduci-las diferencias entre ricos e pobres; neste sentido, o mesmo autor expón tamén unha caracterización do desenvolvemento sostible acoutada por: a) a preocupación por avalia-los efectos das accións, tanto sobre o presente coma sobre o futuro; b) a importancia de mante-los procesos ecolóxicos; c) a mellora da calidade de vida das xeracións actuais, sen cuestiona-las posibilidades das futuras xeracións; d) a necesidade dunha solidariedade internacional. A partir de todo isto, poderíase tratar de establecer de forma máis pormenorizada algúns dos principios básicos do desenvolvemento sostible (principios que, desde logo, estarán relacionados

basicamente coa ecoloxía, a ética e a economía), que poidan axudar a conformala súa adecuada conceptualización.

Así mesmo, parece existir acordo en que a idea de desenvolvemento sostible contén dous conceptos fundamentais: o de necesidades e o de limitacións (Jiménez Herrero, 1989):

1. O de 'necesidades', porque ir cara a un desenvolvemento sostible supón tentar satisfacer as necesidades de todos, e en particular as necesidades esenciais dos pobres, ós que se lles debería outorgar prioridade total. Precisamente o característico da nosa época non é que existan pobres, que sempre existiron, senón a conciencia colectiva, e especialmente dos que viven na pobreza, do dereito que teñen a saír dela. Neste sentido é claro que as necesidades básicas de tódolos seres humanos, nun mesmo espazo e tempo dados, son moi similares (alimentación, vivenda, traballo, procreación e mantemento da prole, desenvolvemento de dimensións culturais e sociais, etc.), e, polo tanto, a convicción moral de que deben ser cubertas en todos por igual adquire plena vixencia e forza.

2. O de 'limitacións', porque obviamente esa satisfacción de necesidades (tanto para as xeracións presentes como para as futuras) non se pode proxectar de calquera maneira, ou infinitamente e sen control ningún, senón que terá que vir sobre todo marcada polos límites ecolóxicos que impón unha biosfera finita: límites como os

que impoñen os recursos naturais, e actualmente dunha forma se cadra máis importante, os imperiosos límites que impoñen a capacidade de carga dos ecosistemas e a súa capacidade para asimilar residuos (Goodland, 1997). Canto ás limitacións, hoxe o coñecemento científico permite establecer con bastante aproximación cáles son estas realmente (cáles, por exemplo, son as taxas de renovación dos sistemas naturais, cá a súa capacidade de carga —capacidade para absorber poboación—, os límites que determinan a súa capacidade para absorber contaminantes, do mesmo xeito que podemos coñecer os límites dos sistemas urbanos e sociais para lograr niveis óptimos de organización), de forma que o problema non está tanto en que non os coñezamos, senón en que, coñecéndoos, superámoslos habitualmente, dentro dun modelo que se presenta claramente como insostible e que parece confiar na tecnoloxía como única solución 'case máxica' de toda a problemática que esa deliberada actuación xera.

Pero tamén semella evidente que a evolución ou transición cara a un novo modelo sostible, que poida ofrecer garantías de compatibilizar adecuadamente a cobertura das necesidades básicas de toda a poboación mundial coas limitacións ecolóxicas que impón a propia biosfera, supón, sen dúbida, a necesidade de profundos cambios estruturais no modelo vixente, que supoñen e requiren tamén cambios fundamentais nos valores, as formas de

pensamento e as actuacións, dentro da armazón social que sostén e soporta o dito modelo.

Desta forma, o que se analiza a seguir son algunhas conviccións que consideramos importantes para poder garanti-la viabilidade desa transición á sostibilidade (López Rodríguez, 1998) e que cómpre formular aquí, xa que axudan a acoutar e definir, tanto no plano estritamente conceptual coma no dos valores subxacentes, a idea do desenvolvemento sostible; condicións estas que están obviamente relacionadas coa cobertura de necesidades e mais coa atención ás limitacións ecolóxicas, e que, por suposto, non queren constituír de ningunha forma unha proposta pechada.

ALGUNHAS POSIBLES CONDICIÓNS PARA A EVOLUCIÓN CARA Ó DESARROLLO SOSTIBLE

1. O crecemento como modelo actual e a necesaria transición cara a modelos de desenvolvemento.

De atérmonos á distinción conceptual entre crecemento e desenvolvemento establecida por algúns autores, 'crecemento' significa aumentar de tamaño, grazas á asimilación ou utilización de materiais, mentres que 'desenvolvemento' significa estendelas potencialidades mediante a actualización ou realización destas, ou acceder a un estado máis pleno, grande ou mellor. Así, o que medra, consome e faise máis grande cuantitativamente, e o que se desenvolve, non por forza consume ou non aumenta o seu consumo,

e modifícase cualitativamente, polo xeral, mellorando, ou sexa, faise algo cualitativamente mellor, ou polo menos diferente. Polo tanto, e segundo esta opción de pensamento, o crecemento e o desenvolvemento obedecerían a leis fundamentalmente distintas, xa que o crecemento se asociaría con parámetros basicamente cuantitativos e o desenvolvemento con parámetros sobre todo cualitativos.

Aínda que o desenvolvemento é un concepto complexo e difícil de definir, sen embargo, e de xeito xeral, podería afirmarse que a idea de desenvolvemento sempre está asociada ó aumento de benestar individual e colectivo, de forma que o obxectivo do desenvolvemento dunha sociedade é o de lles procurar ós seus membros unha mellor calidade de vida, tratando basicamente de satisfacer as necesidades dos seus membros á vez que se asegura a perpetuidade da sociedade e as estruturas e medios necesarios para acadar este obxectivo (Villeneuve, 1997). E se ben é certo que a calidade de vida é unha noción que pode variar segundo a sociedade na que se define (sen dúbida terán necesidades distintas, por exemplo, os campesiños dos Andes e os cidadáns do centro de Bos Aires), e que nas sociedades 'modernas' tende a ser medida case exclusivamente por magnitudes económicas, non o é menos que é cada vez máis evidente que calidade de vida non significa necesariamente cantidade de bens (mesmo cando obviamente sempre é necesario un mínimo de consumo para satisfacerlas

necesidades de calquera ser humano) e nesta liña é tamén cada vez maior a importancia que se lles asigna a outras dimensións ou parámetros moito menos cuantitativos, como o acceso á saúde e a seguridade social, á educación e ó coñecemento científico e tecnolóxico, ó emprego, á cultura, á autosuficiencia ou dependencia da comunidade humana en cuestión, ou a unha serie de valores tales como a xustiza social, a equidade económica, a ausencia de discriminación racial, relixiosa ou doutra índole, a liberdade política e ideolóxica, a democracia, a seguridade e o respecto ós dereitos humanos, ou a calidade e a preservación do medio natural (Bifani, 1997).

Neste sentido, habería que distinguir tamén entre crecemento económico e desenvolvemento económico, que moitas veces ata agora se presentaron como equiparables.

Cando a cada paso escoitamos falar do crecemento económico, especialmente a moitos economistas e políticos, a súa expansión ilimitada fórmulase non só como posible, senón como desexable, xa que se presenta como o remedio de case tódolos males (paro, pobreza, problemas sociais, etc.), e ata se adoita presentar este modelo económico como un sistema que se contén a si mesmo, onde o diñeiro flúe sen máis entre consumidores e negocios nun circuíto pechado. Sen embargo, a economía non está illada, funciona dentro dos límites dun ecosistema global (o planeta Terra) cunha capacidade finita de producir recursos e de absorber resi-

duos, de forma que como subconxunto da biosfera, a economía non pode superar no seu crecemento os límites físicos desta (Ehrlich, 1989).

O crecemento económico ilimitado, que é un aumento cuantitativo, baseado na utilización de caudais cada vez meirandes de recursos como a enerxía e as materias primas, e xerador entón de caudais tamén cada vez maiores de residuos, non se pode soste indefinidamente nun planeta, nunha biosfera de dimensións finitas (sábese, por exemplo, que desde o ano 1900 ata 1989, a escala de economía global mundial pasou de 60000 millóns de dólares ata 20 billóns de dólares, e se se continuara nesta mesma liña podería multiplicarse por cinco en só unha xeración; e todo este crecemento baseouse case que exclusivamente no consumo de recursos e a transformación de produtos e servizos, coa conseguinte xeración de residuos que estes procesos xeran, de forma que continuar nesta liña parece absolutamente inviable, xa que o ecosistema global, fonte de tódolos recursos, é finito e ten unhas capacidades de rexeneración e de asimilación limitadas).

Precisamente desta concepción derivaron os modelos da maior parte dos países industrializados, que en realidade son simples modelos de crecemento económico medido basicamente pola expansión do produto nacional bruto, que por outra banda se mostraron absolutamente ineficaces para propiciar unhas sociedades equilibradas ecolóxica e socialmente, como pon ben

de manifesto a grave crise global que estamos a vivir. E certamente estes modelos non poden propiciar sociedades equilibradas, xa que o seu fin principal é o crecemento sen límites (sen ter en conta que os recursos que se utilizan nesa frenética carreira, cada vez máis abundantes, si son limitados), planificado e desenvolvido basicamente con miras exclusivamente economicistas, orientadas moitas veces só polo lucro e o enriquecemento inmediato dos seus promotores; de xeito que ó non se fundamentar normalmente na satisfacción de verdadeiras necesidades, senón na promoción do sobreconsumo a través da creación continua de 'novas necesidades' ficticias, introduce no tecido social toda unha serie de actitudes baseadas na consideración do efémero e superfluo como fins da existencia humana, que dan lugar en definitiva a un sistema de valores alterado e realmente incompatible co logro e o mantemento de sistemas equilibrados, social e ecoloxicamente (de feito, por exemplo, ata hai ben pouco determinados índices de deterioración ambiental considerábanse incluso como índices de desenvolvemento; así que o nivel de desenvolvemento podía medirse simplemente por parámetros como a cantidade de enerxía ou de auga consumida e polas emisións de gases ou a cantidade de sobrantes xerada. Pero esta situación semella estar mudando progresivamente e cada vez máis é precisamente a redución do impacto da actividade humana sobre o medio ambiente, tanto no uso de recursos como na xeración de residuos, o que se

considera sinónimo de desenvolvemento).



[...] a promoción do sobreconsumo a través da creación continua de 'novas necesidades' ficticias.

Pola contra, o desenvolvemento económico, que é unha mellora na calidade de vida sen causar por forza un aumento na cantidade de recursos consumidos, si pode ser sostible, xa que se fundamenta basicamente en parámetros cualitativos orientados ó desenvolvemento das comunidades humanas, baseados nunha utilización racional dos recursos e nos que os aspectos ecolóxicos teñen gran peso; ademais, na definición deses parámetros deben intervir decisiva e activamente os grupos sociais, establecendo e priorizando os principais obxectivos.

Desta forma, parece que crecemos demasiado de prisa e demasiado alegremente (ou, polo menos, unha parte do mundo así o fixo), sen termos en conta as consecuencias que a medio e a longo prazo poderían xerar os impactos desa medra sobre o medio (Novo Villaverde, 1997), e hoxe en día o problema é dobre: por unha parte, no

Norte preguntámonos cómo modificar esta cuestión, cómo reorienta-las prioridades e as pautas de consumo para que, sen renunciarmos á calidade de vida conseguida, esta non estea guiada unicamente por parámetros económicos; e por outra parte no Sur queren –e teñen todo o dereito– saír do seu subdesenvolvemento endémico, equipararse de contado ós niveis de vida do Norte e ó prezo que sexa, o cal leva adoito a tomar como modelos os que aquí previamente se desenvolveron e que ata moitas veces lles son exportados como verdadeiros exemplos para imitar, sen dúbida dentro dunha nova dinámica de mercado internacional absolutamente incompatible cos propios límites ecolóxicos actuais da biosfera (abondaría con cita-la frase pronunciada por Mahatma Gandhi hai xa varias décadas: “alcanza-la súa prosperidade levou a Gran Bretaña a consumir-la metade dos recursos do Planeta. ¿Cantos planetas necesitaría un país como a India?”).

Neste sentido, e mesmo cando a solución ideal é realmente moi complexa e requira de pasos intermedios e múltiples variables que cómpre ter en conta, de tódalas formas todo semella alertarnos sobre a necesidade de iniciar unha transición cara á aplicación xeneralizada de novos modelos de desenvolvemento orientados a unha menor presión sobre os recursos naturais, a enerxía e o medio natural e que se presentan como aqueles que, ademais, e aínda por riba das estimacións cuantitativas, se fundamentan sobre todo en

parámetros cualitativos como os comentados anteriormente. E é precisamente neste marco, de necesaria evolución ou transición ós modelos de desenvolvemento, onde se pode inscribir de forma coherente a proposta do desenvolvemento sostible como modelo nesa liña.

2. A equidade como valor fundamental nesta transición.

De tódolos xeitos, a proposta de abandona-lo crecemento como obxectivo supremo global non significa desentenderse das zonas do Terceiro Mundo, onde o abandono da pobreza e a marcha en dereitura á mellora e a equiparación do seu benestar co dos países máis ricos non pode facerse sen un necesario crecemento económico que permita aumenta-las súas rendas e niveis de consumo (Varios, 1997); pois, aínda cando as melloras cualitativas na eficiencia coa que se utilizan os recursos poidan servir de grande axuda, sen embargo non abundarán para lograr da-lo salto que permita saír da pobreza (Goodland e Daly, 1994). Neste sentido, esa transición imprescindible cara ós modelos de desenvolvemento obviamente debería planearse a distintos ritmos e con fórmulas, desde logo, nunca exactamente iguais no Norte e no Sur, dadas as distintas condicións de partida entre ámbalas realidades. Así, nas zonas ricas do planeta onde están cubertas de sobra as necesidades básicas, o desenvolvemento sen crecemento podería ser considerado como o modelo máis viable; mentres que pola contra, nas zonas máis pobres e menos

desenvolvidas, onde practicamente case tódalas necesidades están por cubrir, parece tamén xusto que se inclúa o crecemento económico como elemento necesario para poder xerar desenvolvemento, de forma que nestes casos sería adecuado pensar nun modelo de desenvolvemento con crecemento. Un crecemento económico, este que se ha dar no Terceiro Mundo, que sen dúbida debe estar orientado axeitadamente no seu deseño e planificación temporal, xa que a copia simple e indiscriminada do modelo de crecemento desenvolvido no Norte sería totalmente incompatible cos propios límites ecolóxicos actuais da biosfera.

Daquela, agardar que os países pobres reduzan ou deteñan o seu desenvolvemento, que tende a ir moi unido ó crecemento da produción material, nin é ético nin é útil para o medio natural. Polo tanto, son os países ricos –que á fin é ó cabo son os responsables da maior parte da crise ambiental actual, e que poden soportar un alto no progreso do seu benestar material, e mesmo un freo no seu crecemento– os que teñen que apoiar este respecto. A redución da pobreza necesitará un crecemento considerable nos países ‘menos desenvolvidos’ (precisamente para poder xerar desenvolvemento); pero como as limitacións ecolóxicas son reais, este maior crecemento dos máis pobres ten que se compensar cun menor crecemento e a conseguinte redución de consumo dos máis ricos, se de verdade se quere iniciar esa transición necesaria. Tal como xa anunciaba

Haavelmo (1990), “limitármonos a eleva-lo chan sen facer baixa-lo teito, non permitirá un desenvolvemento sostible”.

Así mesmo, e dentro deste contexto de equidade, a reorientación da economía global cara á sostibilidade ambiental require reformas fundamentais de ámbito nacional e internacional. Por exemplo, expertos nestes temas (Brown *et al.*, 1997), pensan que a redución ou abolición ata límites case simbólicos da débeda externa do Terceiro Mundo, xunto coa revisión de criterios e a reforma da axuda económica que este ha de recibir, serán pre-requisitos indispensables para evolucionar ata unha economía mundial ecoloxicamente sostible.

3. A conservación e o investimento en capital natural.

Outra condición mínima necesaria para asegura-la sostibilidade é, como pouco, o mantemento do capital natural no seu nivel actual (conservación) e, se é posible, desde logo, aumentalo (investimento). Mesmo cando puidera sosterse un nivel inferior de capital natural, dada a incerteza ó respecto e as terribles consecuencias que derivarían se así non fose, o punto de partida máis sensato é o proposto.

O capital natural constitúeno a estrutura do solo, a auga, a atmosfera e a biomasa de plantas, animais, etc., todo o cal forma en conxunto a base de tódolos ecosistemas; de forma que este capital natural utiliza factores

primarios (a radiación solar) para producir toda unha serie de servicios do ecosistema e fluxos de recursos físicos e naturais (Constanza, 1997). Serían representativos de capital natural, por exemplo, os bosques, as poboacións de peixes e as reservas petrolíferas; e os fluxos de recursos que estes capitais naturais producen serían respectivamente, a madeira cortada, a pesca capturada e o petróleo extraído.

Xa que logo, o capital natural existente constitúe un factor limitante clave. De feito, no mundo actual, o factor que limita realmente o desenvolvemento xa non é normalmente o capital de formación humana, senón basicamente o capital natural existente.

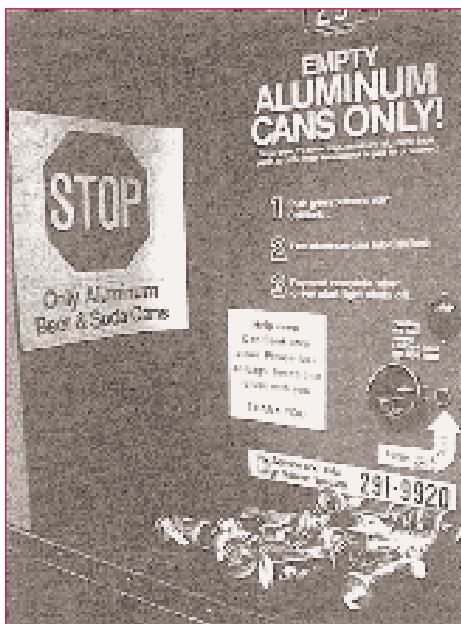
Desta forma, e para actuar dun modo tal que se poida aspirar a conseguila sostibilidade, Robert Constanza (1997) propón por exemplo que tódolos proxectos que se propoñan ou afronten cumpran como requisito previo os seguintes criterios (logo, unha vez que se cingan a estas normas establecidas de seguridade mínima da sostibilidade, seleccionaríanse estes proxectos segundo os criterios económicos tradicionais):

a) Para o caso de recursos renovables, a taxa de utilización non debe excederla taxa de rexeneración dos ditos recursos (producción sostible); e a taxa de xeración de residuos non debe superar a capacidade que poida ter o medio para asimilalos sen supor problemática (evacuación de recursos sostible).

b) Para o caso dos recursos non renovables, as taxas de xeración de residuos procedentes dos proxectos non deberán exceder a capacidade de asimilación do medio; e o inevitable esgotamento dos recursos non renovables debería ir obrigatoriamente acompañado do desenvolvemento de recursos renovables que substituísen aquel que se está a esgotar.

4. A busca dunha eficiencia tecnolóxica compatible coa conservación e a mellora do medio.

Non cabe dúbida de que esta transición ó desenvolvemento sostible require dunha aceleración no desenvolvemento tecnolóxico que permita reducir o consumo ou o contido de recursos naturais necesarios da actividade productiva e, sobre todo, o nivel de residuos que se devolven ós ecosistemas; tendo claro sempre que os usos tecnolóxicos en por si poden colaborar na tarefa de combater a crise ambiental, se se empregan á dereita, aínda que posiblemente só como unha condición necesaria e non suficiente para a súa superación, xa que dificilmente poderían solventar a multiplicidade de factores desencadeantes da dita crise ambiental. Así se recoñecía xa claramente nas conclusións derradeiras do Congreso de Moscova de 1977 (UNESCO, 1989). Isto, que é o que a Comisión Brundtland denominaba moi graficamente no seu informe como a necesidade de “producir máis con menos”, necesitaba posiblemente algunhas claves para poder entenderse como unha realidade posible e non como unha



O desenvolvemento sostenible pasa pola incorporación da reciclaxe en tódolos procesos productivos que sexa posible.

utopía: por exemplo, a incorporación da reciclaxe en tódolos procesos productivos que sexa posible; a investigación na eficiencia dos procesos tecnolóxicos, orientada sobre todo a que os factores ambientais externos (por exemplo as emisións de dióxido de carbono) poidan quedar encerrados no interior dos propios procesos transformadores; a evolución a unha economía moito máis orientada ós servizos e o desenvolvemento cualitativo, onde o crecemento baseado no volume de transformación material e na produción de residuos poida mellorar substancialmente (así ocorre por exemplo cando se pasa de producir carbón e aceiro a producir

fibra óptica e produtos electrónicos); ou o indispensable desenvolvemento tecnolóxico no eido das novas fontes de enerxía, limpas e baratas.

Neste sentido, a produción de bens e servizos co maior grao de eficiencia posible e coas tecnoloxías máis benignas, desde o punto de vista do medio natural será sen dúbida unha condición necesaria para que as sociedades poidan avanzar polo camiño da sustentabilidade, incluso cando, polo menos desde o noso punto de vista, non vai abundar xa que o desenvolvemento tecnolóxico por si só non lles permitirá alcanzala.

Así e todo, e xa que con respecto a esta cuestión existe realmente desacordo entre os que poderíamos chamar 'optimistas tecnolóxicos' (que consideran que o progreso técnico vai suprimir tódalas limitacións que os recursos e os residuos impoñen ó crecemento e ó desenvolvemento) e os 'escépticos tecnolóxicos' (que ven moito máis limitadas estas perspectivas); a nosa forma de pensar coincide coa doutros autores (Varios, 1997), cando expresan que esta necesaria aceleración no desenvolvemento tecnolóxico pode orientarse de modo que conveña ós máis optimistas e ós máis pesimistas, propoñendo un aumento considerable das cargas fiscais sobre os procesos fabrís que máis incidan sobre os recursos, sobre o medio natural ("quen máis recursos consuma e máis contamine, máis paga"): satisfaríalles ós optimistas xa que deste xeito se elevará o prezo dos recursos do capital natural e se

inducirá máis rapidamente o xurdimiento de novas tecnoloxías que eles predín; compraceríase asemade os escépticos, pois precisamente debido a ese aumento notable dos custos se reduciría sen dúbida o nivel de utilización de recursos e de contaminantes. Como han de existir por forza taxas fiscais para conseguí-los ingresos públicos necesarios, ¿por que non carga-los impostos sobre as cousas que queremos reducir —o esgotamento de recursos e a xeración de residuos— no canto de sobre as cousas que queremos aumentar —o emprego ou a renda—?

2. EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA O DESENVOLVEMENTO SOSTIBLE

Establecida e aceptada, pois, definitivamente, na década dos noventa a estreita relación entre medio natural e desenvolvemento (de forma que a crise ecolóxica e a crise do desenvolvemento se consideran dúas cuestións absolutamente paralelas e conexas ás que, polo tanto, calquera vía de solución deberá atender tamén simultaneamente) e, nesta liña, establecida e aceptada tamén a idea do desenvolvemento sostible como a proposta máis consecuen-te coa superación da crise ambiental, parece claro que este concepto, o desenvolvemento sostible, debe constituírse no principal referente dunha educación ambiental actual, que realmente se podería denominar incluso como Educación Ambiental para o Desenvolvemento Sostible (EADS).

METAS E OBTECTIVOS DA EADS

A EADS tería como meta última a capacitación das persoas (tanto no ámbito conceptual coma no actitudinal) para poderen tomar decisións e actuaren de forma compatible co desenvolvemento sostible, ben no ámbito persoal, ben no social e global.

Neste sentido, capacitar para tomar decisións e actuar a prol do desenvolvemento sostible quiere dicir que a EADS ha lograr basicamente que as persoas poidan ser quen de comprender e valora-la relación existente entre as decisións que toman e a consonancia e transcendencia destas para o logro ou a evolución cara a un desenvolvemento sostible; e que, en consecuencia, poidan ser capaces tamén de ter capacidade e recursos para a acción e actuar coherentemente.

E para poder acadar esta meta, a EADS debe buscar fundamentalmente a consecución dun obxectivo xeral, consistente en xerar, sucesiva e simultaneamente, procesos de información, concienciación e participación en favor do desenvolvemento sostible (Varios, 1998). Xerar procesos que se centren basicamente, por un lado, en mostra-la relación existente entre as formas de produción, os hábitos de consumo e en xeral os estilos de vida vixentes, e a deterioración ambiental e social que tamén se están a producir (tanto no ámbito local coma global); e por outro lado, consecuentemente, en mostrar e potencia-las alternativas viables ás ditas cuestións e compatibles cun

desenvolvemento sostible. De feito, tal e como se sinala no documento final da Conferencia de Salónica (Conferencia Internacional Medio Ambiente e Sociedade: Educación e Sensibilización para a Sostibilidade; Salónica, 1997), “a educación ambiental para o desenvolvemento sostible supón a análise crítica do marco socioeconómico que determinou as actuais tendencias insostibles e a potenciación das capacidades humanas para transformalo”, de forma que educar para o desenvolvemento sostible debe supor en gran medida educar para cambia-los estilos de vida e, en definitiva, a cultura (cunha modificación posiblemente preferente no que se refire á cultura do consumo); e neste sentido, e como xa se formulaba no documento “Tratado de Educación Ambiental Hacia una Sociedad Sostenible y de Responsabilidad Global” (Benayas e Barroso, 1995), xurdido do Foro Global Ciudadán do Cumio de Río-92, a EADS non pode ser nunca unha educación neutra, senón que está baseada en valores específicos e debe constituírse nun acto para a transformación social.

Nesta liña, e partindo da análise do obxectivo xeral proposto, poderíase desagregar en varios obxectivos específicos, de acordo coas principais prioridades expostas na súa formulación: necesidade de fomenta-la información sobre o desenvolvemento sostible, necesidade de fomenta-la concienciación ou sensibilización acerca do desenvolvemento sostible, e necesida-

de de fomenta-la acción/participación a favor do desenvolvemento sostible.

1. FOMENTA-LA INFORMACIÓN: parece fundamental, en primeiro lugar, dar a coñecer e facer comprensible a todas as persoas o significado do desenvolvemento sostible (que hoxe por hoxe non é, desde logo, un termo aínda accesible para a maioría da sociedade), facendo chegar a tódolos cidadáns e grupos sociais unha información xeral e suficiente para que coñezan e poidan entender os seus principios básicos. Neste sentido, a necesidade de información debería atender sen dúbida á clarificación estritamente conceptual do desenvolvemento sostible, pero tamén á das principais actitudes e valores implicados no dito termo. Así, e mesmo cando en ámbolos casos está clara a necesidade de afondar na selección dos principais conceptos-eixe implicados, tamén o está que algúns conceptos como os de desenvolvemento, crecemento, sostibilidade-insostibilidade, globalidade, interrelación, consumo, redistribución, capital natural, recursos, residuos ou eficiencia tecnolóxica, poderían formar parte razoablemente da dita selección; de igual modo que a clarificación de determinados valores, como os de xustiza social, solidariedade, responsabilidade ou equidade.

2. FOMENTA-LA CONCIENCIACIÓN OU SENSIBILIZACIÓN: este segundo obxectivo da EADS refírese a logra-lo desenvolvemento nas persoas e nos colectivos sociais, dunha conciencia e sensibilización favorable á necesidade de evolu-

ción/transición cara á modelos sostíbles. É este un obxectivo estreitamente relacionado co desenvolvemento do ámbito actitudinal, posto que, en realidade, implica que as persoas e os colectivos sociais poidan interiorizar e fundamentalmente asumi-las actitudes e valores subxacentes ó desenvolvemento sostíble como propios, o cal se debería de manifestar e traducir en última instancia na adopción da sostibilidade como unha determinada forma de pensar e mesmo de 'estilo de vida', e polo tanto de entende-las relacións entre as persoas e destas co seu medio (tanto no ámbito persoal e cotián como progresivamente no ámbito social e planetario).

Resultaría fundamental aquí definir claramente os principais valores que cómpre transmitir, así como as estratexias máis axeitadas para que esa transmisión poida supera-lo aspecto meramente informativo, para se constituír, dentro do campo afectivo, nunha verdadeira interiorización e asunción progresiva daqueles. A este respecto, e sen desprezar nin desbotar en absoluto a simple exhortación sobre o sistema de valores definido ou seleccionado, é sen embargo importante a inclusión das principais causas socioeconómicas e culturais das problemáticas formuladas, como unha cuestión necesaria nesa busca na formación de novos valores.

3. FOMENTA-LA PARTICIPACIÓN E MAILA ACTUACIÓN: este é o obxectivo último da EADS, buscar e fomenta-la

actuación e participación das persoas e dos colectivos sociais, tanto nas súas actuacións locais e cotiás como nas sociais e globais, en prol do desenvolvemento sostíble. De feito, e polo menos desde a concepción da E. A. que compartimos (Jiménez *et al.*, 1995; López Rodríguez, 1996), non se estará diante de verdadeiras actuacións ou actividades de EADS se non se chega a formular e a executar este seu último obxectivo.

Se ben a proposta e a consecución dos dous primeiros obxectivos poderían considerarse, dentro do ámbito educativo, condicións normalmente necesarias para lograr este terceiro (xa que só un adecuado coñecemento e comprensión de conceptos e a asunción de valores e actitudes favorables ó desenvolvemento sostíble poderían garantir que unha persoa ou colectivo puidese tamén actuar a favor del, de forma responsable e estable), con todo, nunca sería de seu unha condición suficiente, xa que nin a comprensión nin a sensibilización, nin sequera ás veces a vontade de modificar modos de conducta, dan paso necesariamente á adopción de comportamentos consecuentes coas ditas formulacións.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benayas, J., e C. Barroso, "Conceptos y Fundamentos de la Educación Ambiental", en *Master En Educación Ambiental*, Vol. 1, Anexo,

- Málaga, Instituto de Investigaciones Ecológicas, 1995.
- Bifani, P., "El desafío ambiental como un reto a los valores de la sociedad contemporánea", en M. Novo e R. Lara (coords.) *La Interpretación de la Problemática Ambiental: Enfoques Básicos I*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1997, páxs. 21-71.
- Brown, R., S. Postel, Ch. Flavin, "Del crecimiento al desarrollo sostenible", en R. Goodland et al. (edits.), *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Más allá del informe Brundtland*, Madrid, UNESCO-Ed. Trotta, 1997, páxs. 115-122.
- Comisión Mundial do Medio Ambiente e do Desenvolvemento, *Nuestro Foro Común*, Madrid, Alianza Editorial, 1989.
- Constanza, R., "La economía Ecológica y la Sostenibilidad. Invertir en Capital Natural", en R. Goodland et al. (edits.), *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Más allá del informe Brundtland*, Madrid, UNESCO-Ed. Trotta, 1997, páxs. 103-114.
- Ehrlich, P., "The limits to substitution: Meta-resource depletion and a new economic-ecological paradigm", *Ecological Economics*, 1(1), 1989, páxs. 9-16.
- Goodland, R., "La tesis de que el mundo está en sus límites", en R. Goodland et al. (edits.), *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible. Más allá del informe Brundtland*, Madrid, UNESCO-Ed. Trotta, 1997, páxs. 19-36.
- Goodland, R. e H. Daly, "Diez razones por las que el crecimiento del ingreso en el Norte no es la solución para la pobreza en el Sur", *Papeles del CIP*, núm. 50, 1994.
- Haavelmo, I., "The big dilemma. International trade and the North-South cooperation", *Economic Policies for Sustainable Development*, Manila, Asian Development Bank, 1990, pág. 7.
- Jiménez Herrero, L. M., *Medio Ambiente y Desarrollo Alternativo*, Madrid, Iepala, 1989.
- Jiménez, M. P., R. López, C. Pereiro, "Integrando la Educación Ambiental en el Curriculum de Ciencias", *Alambique-Didáctica de las Ciencias Experimentales*, núm. 6, 1995, páxs. 9-17.
- López Rodríguez, R., "Educación Ambiental y curriculum: aportes a la revisión de una historia problemática y perspectivas de futuro", *Libro de Actas del I Congreso Internacional de Estrategias y Prácticas Educativas en Educación Ambiental.- Volumen de Comunicaciones*, Ed. Xunta de Galicia, 1996, páxs. 183-194.
- _____, "El Desarrollo Sostenible: ¿una utopía o una urgente necesidad?", *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 1998, páxs. 257-274.

MOPT, Río 92. Programa 21, Madrid, MOPT, 1993.

Naciones Unidas, "Declaración Sobre el Medio Humano", en *Calidad de Vida, Medio Ambiente y Ordenación del territorio (Textos internacionales)*, Vol. I, Madrid, CEOTMA-CIFCA, 1982.

Novo Villaverde, M., "El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodología", en M. Novo e R. Lara (coords.), *El Análisis Interdisciplinar de la Problemática Ambiental I*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1997, páxs. 21-59.

UICN, PNUMA, WWF, *La Stratégie Mondiale de la Conservation*, Gland, Suíza, UICN, 1980.

_____, *Sauver la Planète. Strategie pour l'avenir de la vie*, Gland, Suíza, UICN, 1991.

UNESCO, *Congreso Internacional sobre la Educación y Formación Ambientales*, Madrid, MOPU, 1989.

Varios, *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (Introducción)*, Madrid, UNESCO-Ed Trotta, 1997.

Varios, 'Bases para una estrategia integral de educación ambiental en España', en *Bases para una Estrategia Española de Educación Ambiental* (borrador). Documento utilizado nas III Jornadas de Educación Ambiental (10-12 de diciembre, Pamplona, 1998), para a elaboración do 'Libro Blanco de la Educación Ambiental en España', 1998.

Villeneuve, C., *Módulo de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible*, Bilbao, Libros de la Catarata, 1997.



O PAPEL DO RAZOAMENTO ANALÓXICO NOS PROCESOS COGNITIVOS

Elena Fernández Rey
Universidade de Santiago
de Compostela

1. O RAZOAMENTO ANALÓXICO

A cantidade tan ampla de información que recibimos do medio fai que a nosa memoria e o procesamento da información, ó ter unha capacidade limitada, recorran a unha serie de mecanismos que tenden a minimiza-la cantidade de información almacenada e a maximiza-lo uso que realiza da que temos almacenada.

Un dos recursos máis utilizados para cumpri-las funcións descritas é a habilidade para realizar inferencias.

Segundo Vosniadou e Ortony (1989), existen tres tipos de coñecementos que inflúen nos procesos inferenciais:

a) O coñecemento que resulta máis importante para os obxectivos dunha persoa, que debe recordarse antes ca outros.

b) O coñecemento máis predictivo; a capacidade de predicción do coñecemento permítenos desenvolver expectativas sobre o futuro e, gracias a

isto, previr, eludir ou evitar accións indexesables e acada-las nosas metas.

c) O coñecemento que permita inferi-la máxima cantidade doutro coñecemento; este factor está intimamente relacionado coa economía cognitiva; así, se para inferir 'B' desde 'A' temos que realizar un grande esforzo cognitivo, entón resultaranos máis económico lembrar só 'A'.

Como consecuencia dos puntos primeiro e segundo, a memoria posúe unha organización orientada principalmente cara ó almacenamento de analoxías e xeneralizacións, que facilitan o proceso de dedución a partir do coñecemento almacenado.

Os tres factores expostos explican o papel crítico que a inferencia analóxica e a inferencia inductiva teñen no proceso de transformación da información recibida do medio en coñecemento realmente memorizado.

A inferencia analóxica transfire o coñecemento de obxectos, situacións ou solucións de problemas coñecidos a outros novos, aínda que relacionados cos antigos.

A inferencia inductiva produce as xeneralizacións e as explicacións causais das situacións.

A inferencia deductiva —xunto a outras formas de inferencia entre as que se atopa a analóxica— é significativa para proceder á extensión ou derivación de novos saberes a partir dun coñecemento básico.

O razoamento analóxico concíbese como a transferencia dunha parte dun dominio coñecido a un dominio novo. O dominio coñecido polo suxeito denomínase dominio base, fonte ou vehículo da analoxía, e o dominio novo recibe o nome de dominio meta, obxectivo, teor ou tópico. A correspondencia entre ambos chámase extrapolación.

O razoamento analóxico espontáneo pode descompoñerse en varios subprocesos que posibilitan a realización desa transferencia de coñecementos:

a) Acceso ó sistema de base, ó coñecemento xa almacenado (dominio fonte).

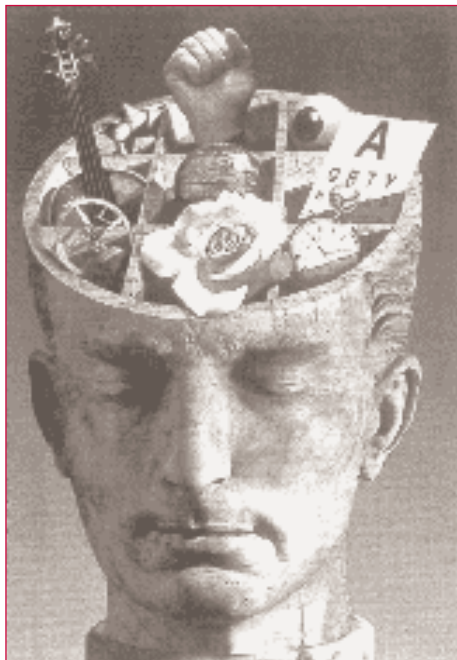
b) Realización do mapa entre o coñecemento base (dominio fonte) e o coñecemento novo (dominio meta ou obxectivo).

c) Avaliación do par resultante.

d) Almacenamento das inferencias do coñecemento novo (dominio obxectivo).

Polo tanto, o razoamento analóxico permite explicar un concepto novo a través da utilización do coñecemento

doutro concepto, sen ter en conta as diferencias que poidan existir entre ambos. “É coma se a analoxía axudara a establecer unha ponte entre o que xa coñecemos e o descoñecido.” (González Labra, 1997, 22).



As percepcións divídense e ordénanse no almacén da nosa biblioteca interna. Esas informacións poden mostrar analoxías que empregamos nos razoamentos.

As últimas investigacións sobre o tema do razoamento analóxico xiran arredor da súa relación coa solución de problemas. Por exemplo, Gilhooly e outros (1990) inclúen no seu traballo a conexión entre a analoxía e os procesos creativos e de toma de decisións e o interese que ten o razoamento

analóxico nunha área como a Intelixencia Artificial; Holyoak e Thagard (1995) presentan unha teoría integrada do razoamento analóxico, ilustrada con exemplos nos campos da literatura, a ciencia, a política, etc., na que se exploran as diversas operacións e usos do razoamento analóxico, entre os que destacan a solución de problemas e a toma de decisións.

A conexión do razoamento analóxico e a creatividade tamén interesa a diversos autores; entre outros, Morris (1992) explora a relación entre o razoamento por analoxía e a creatividade; Antonietti e Sironi (1993), co seu traballo dedicado ó desenvolvemento das habilidades de razoamento analóxico e o pensamento creativo en nenos de 4 e 5 anos; Galotti (1995), co seu estudio sobre o uso do razoamento mediante analoxías e a estimulación do pensamento crítico e a creatividade en estudantes; Holyoak e Thagard (1995) comentan a importancia de comprender cómo inferimos analoxías para o desenvolvemento creativo.

1.1 O RAZOAMENTO ANALÓXICO NOS NEVOS

A analoxía pode desempeñar un importante papel na adquisición de novos coñecementos. É un dos mecanismos recoñecido por científicos, filósofos e psicólogos como potencial de coñecemento.

“O razoamento analóxico comprende a identificación e o *transfer* de información estrutural desde un sistema coñecido (a fonte: *source*) a

un sistema novo e relativamente descoñecido (o obxectivo: *target*)” (Vosniadou, 1989, 414).

“O uso productivo de analoxía para producir novo coñecemento sobre a estrutura do sistema *target* baséase, con frecuencia, no recoñecemento dalgunha similitude nas propiedades dos sistemas e non na súa estrutura porque a estrutura relevante do sistema *target* non se coñece” (Vosniadou, 1989, 414).

O razoamento analóxico existe nos nenos xa que, coma os adultos, poden identifica-la similitude na estrutura entre dous análogos cando esa estrutura forma parte da súa representación dos dominios fonte e meta. Ademais, parece que os nenos poden usa-la similitude de propiedades entre dous sistemas como un vehículo para descubriren semellanzas estruturais entre eles, como fan os adultos.

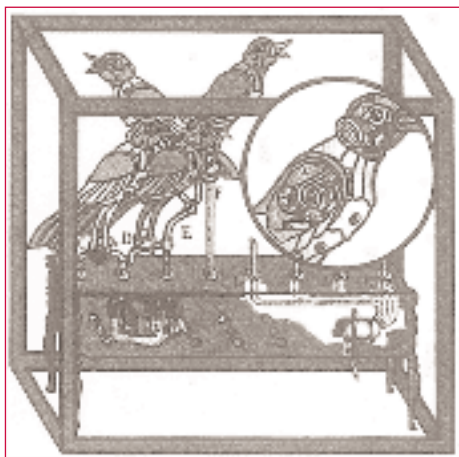
Holyoak e Thagard (1995) reflicten a presenza do razoamento analóxico nos rapaces, considerado como un estadio na evolución do pensamento. E diversos estudos comprobaron as habilidades de razoamento analóxico en nenos de diversas idades e niveis educativos, por exemplo, Necka e outros (1990); Klein e Nir-Gal (1992); Antonietti e Sironi (1993); Galotti (1995); Holyoak e Thagard (1995).

2. A ANALOXÍA COMO PROCESO DE APRENDIZAXE

Gentner (1989) recolle unha anécdota dun neno que ó compara-los sons emitidos polas persoas e os cans en diferentes países se decatou de que mentres que os das persoas eran distintos, os dos cans eran iguais. Polo tanto, o proceso de desenvolvemento que aparece neste exemplo é o seguinte:

1º) Comparación dos sons de cans de diferentes países A, B e C.

2º) Comparación dos sons de persoas de diferentes países A, B e C.



Os rúidos dos animais, incluído o canto dos paxaros, distínguese da linguaxe falada en que están asentados no cerebro inconsciente e son xerados por el.

3º) Paralelismo, quizais implícito, entre os sons dos cans e os sons humanos.

4º) Contrasta-las dúas situacións e atopa-la diferenza entre a linguaxe humana e os sons animais.

A similitude é a chave determinante ó realizar unha transferencia dun coñecemento a outro novo.

Os recordos espontáneos poden facilita-la realización de novas inferencias, o descubrimento dunha abstracción común ou, coma no exemplo anterior, atopar unha diferenza importante entre dúas situacións similares nalgún aspecto.

“A analoxía como proceso de aprendizaxe proporciona un contexto no que se pode experimentar activamente e constitúe un medio tanto para a asimilación das novas experiencias na estrutura conceptual existente como para a acomodación da estrutura conceptual ás novas experiencias.” (González Labra, 1997, 10-11).

Mediante a analoxía conséguese, entón, unha aprendizaxe significativa e constructiva porque os coñecementos novos adquirense a partir das experiencias e dos coñecementos previos e unha aprendizaxe activa porque implica dunha forma dinámica a cada suxeito para conecta-los novos conceptos ás súas aprendizaxes anteriores.

A análise das estratexias de instrución que utilizan as analoxías como medios de facilita-la aprendizaxe en diversas materias como as Matemáticas (Gholson e outros, 1987), a Bioloxía (Middleton, 1991; González Labra, 1997), a Física e a Química (Galotti,

1995; González Labra, 1997) e en certas tarefas de aprendizaxe como na adquisición lectora (Goswami, 1986, 1988) ou na comprensión de textos complicados (Vosniadou e Ortony, 1983) demostra o interese que a analoxía ten no ámbito educativo.

A influencia da analoxía no proceso de aprendizaxe de conceptos é básica xa que é un mecanismo cun dobre sentido: favorece-la adquisición de novos coñecementos e posibilita-lo cambio conceptual (González Labra, 1997).

3. O CONCEPTO DE ANALOXÍA

A palabra 'analoxía' provén do grego *analogia* e ten unha implicación matemática que fai referencia á correspondencia de razóns ou proporcións. Pero o uso deste vocábulo estendeuse máis aló da idea de razón matemática, para aplicarse á relación entre cousas ou conceptos.

Dos diversos autores que tratan o tema da analoxía, destacámo-las seguintes definicións:

Para Fustier é tan importante que a definía como "o proceso fundamental do pensamento" (Fustier, 1975, 163).

Mediante a analoxía "estimúlase a especulación e o factor emocional considérase máis importante có intelectual, co que se alentan as ideas remotas e pouco racionais e se coída que, na interacción do grupo, ningunha sexa

silenciada ou deixada sen examinar" (Lowenfeld e Brittain, 1980, 76).

A analoxía ou relación de dous fenómenos e obxectos usualmente non relacionados supón un proceso mental de comparación sistemática no que cada elemento dun obxecto se emparella polas súas similitudes e diferencias con cada elemento do outro ofrecendo unha nova visión máis viva, atractiva e orixinal de ámbolos fenómenos (Prado, 1986).

A analoxía é "un compoñente fundamental da intelixencia." (Dejong, 1989, 346).

"A analoxía é o instrumento máis poderoso de que dispón a mente humana para investigar e comprendela realidade." (Torre, 1987, 266).

4. OS PROCESOS COGNITIVOS SUBXACENTES Á ANALOXÍA

Os procesos básicos subxacentes ó desenvolvemento das analoxías son:

a) Unha relación asociativa entre os obxectos ou partes dos obxectos con algún trazo similar entre as súas características.

b) A correspondencia de similitude entre os aspectos dos dous obxectos, tendo en conta os matices diferenciadores.

c) Unha inferencia inductiva ou deductiva de razoamento analóxico.

As operacións cognitivas da analoxía son as seguintes:

a) Pensamento visual, figural ou imaxinativo.

b) Comparación analítica.

c) Comparación global.

No gráfico 1 móstranse as operacións cognitivas fundamentais, os códigos do pensamento analóxico e os obxectos da analoxía.

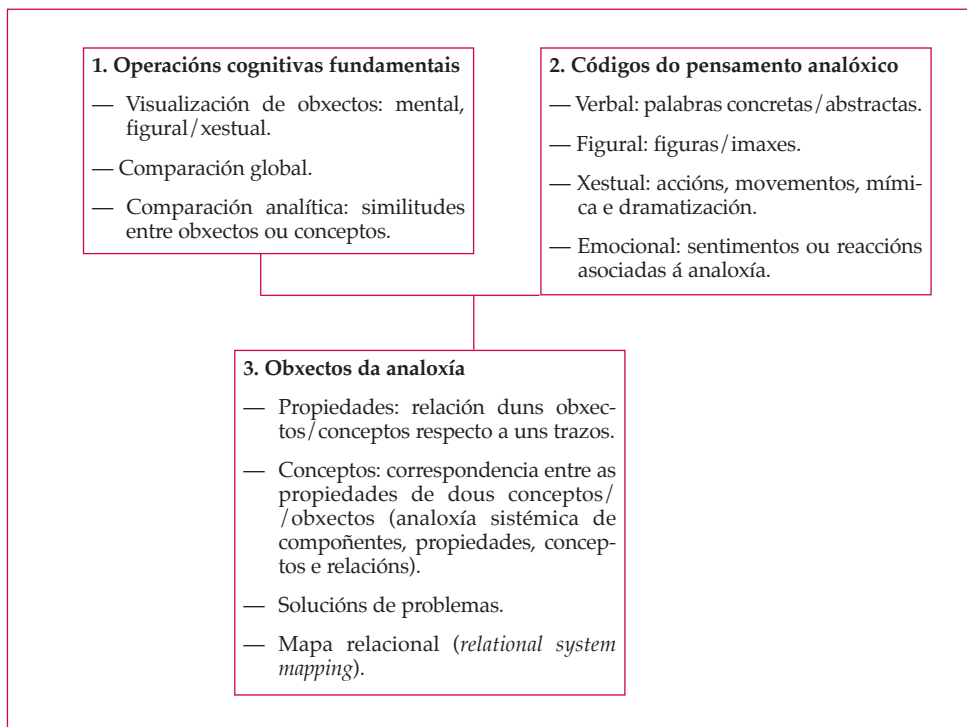


GRÁFICO 1: Relación entre as operacións cognitivas, os códigos do pensamento analóxico e os obxectos da analoxía.

5. O DESENVOLVEMENTO DE PROCESOS COGNITIVOS BÁSICOS A TRAVÉS DA ANALOXÍA

O papel relevante da analoxía no desenvolvemento de diversos procesos cognitivos pódese corroborar no crecente número de investigacións e estu-

dios que tratan dela nos máis variados campos do desenvolvemento cognitivo.

Na área da adquisición de conceptos existen estudos como o de González Labra (1997), o de Necka e outros (1990) ós que xa fixemos refe-

rencia; ou o de Hofstadter (1995), no que unha das cuestións clave é desvelar cómo dos conceptos se pasa ás xeneralizacións e ás analoxías.

A relación da analoxía co pensamento creativo é, obviamente, moi forte porque a capacidade de transferir-lo coñecemento que temos sobre obxectos, situacións ou problemas a outros novos abre un conxunto de posibilidades para realizar múltiples combinacións entre ámbolos coñecementos e estimular, polo tanto, a creatividade.



Para a comunicación cos iguais a fala dáunos ós humanos unha ventaxe única sobre outras especies, e permítenos crear e vivir no desenvolvemento social da civilización.

Demóstrano estudos como o de Khatena e Khatena (1990) no que explican cómo o uso da analoxía en programas de adestramento facilita o pensamento creativo; ou o de Dufresne (1985), onde expón a diferenza entre o

vello concepto de imaxinería que implicaba as impresións sensoriais e os conceptos do suxeito e a nova concepción que se fundamenta na motilidade da imaxinería e na súa habilidade para a comprensión de analoxías.

O emprego da analoxía no campo do desenvolvemento social amplía as súas perspectivas, como reflicten Macbeth e Fine (1995), que nun programa de adestramento para axudar a adolescentes con conflitos persoais usan a analoxía do lume para ofrecer un significado claro e directo da representación dun conflito, cuns resultados positivos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Antonietti, A., e S. Sironi, "Il pensiero per analogia in bambini di scuola materna: Uno studio correlazionale", *Ricerche di Psicologia*, 17 (2), 1993, 65-78.
- Dejong, G., "The role of explanation in analogy; or the course of an alluring name", en S. Vosniadou e A. Ortony (eds.), *Similarity and Analogical Reasoning*, Nova York, Cambridge U. P., 1989, 369-412.
- Dufresne, T. C., "Les parots d'Islande on l'imagination et les termes que l'on emploie pour en parler", *Revue Québécoise de Psychologie*, 6, 1985, 54-85.
- Fustier, M., *Pedagogía de la Creatividad. Ejercicios prácticos de creatividad*, Madrid, Index, 1975.

- Galotti, K. M., "Reasoning about reasoning: A course project. Special issue: Psychologists teach critical thinking", *Teaching of Psychology*, 22, 1995, 66-68.
- Gentner, D., "The mechanisms of analogical reasoning", en S. Vosniadou e A. Ortony (eds.), *Similarity and Analogical Reasoning*, Nova York, Cambridge U. P., 1989, 199-241.
- Gholson, B., L. A. Eymard, D. Morgan, e A. G. Kamhi, "Problem solving, recall, and isomorphic transfer among third-grade and sixth-grade children", *Journal of Experimental Child Psychology*, 43, 1987, 227-243.
- Gilholy, K. J., M. T. G. Keane, R. H. Logie, e G. Erdos (eds.), *Lines of Thinking: Reflections on the Psychology of Thought*, Chichester, John Wiley & Sons, 1990.
- González Labra, M. J., *Aprendizaje por analogía: Análisis del proceso de Inferencia Analógica para la adquisición de nuevos conocimientos*, Madrid, Trotta, 1997.
- Goswami, U., "Children's use of analogy in learning to read: A developmental study", *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, 1986, 73-83.
- , "Ortographic analogies and reading development", *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 40A, 1988, 239-268.
- Hofstadter, D. R., *Fluid concepts and creative analogies: Computer models of the fundamental mechanisms of thought*, Nova York, BasicBooks, Inc., 1995.
- Holyoak, K. J., e P. Thagard, *Mental leaps: Analogy in creative thought*, Cambridge, MIT Press, 1995.
- Khatena, J., e N. Khatena, "Metaphor motifs and creative imagination in art", *Metaphor and Symbolic Activity*, 5, 1990, 21-34.
- Klein, P., e O. Nir-Gal, "Effects of computerized mediation of analogical thinking in kindergartens", *Journal of Computer Assisted Learning*, 8, 1992, 244-254.
- Lowenfeld, V., e W. L. Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Bos Aires, Kapelusz, 1980.
- Macbeth, F., e N. Fine, *Playing with Fire. Creative Conflict Resolution for Young Adults*, Philadelphia, New Society Publishers, 1995.
- Middleton, J. L., "Student generated analogies in Biology", *American Biology Teacher*, 53, 1991, 42-46.
- Morris, H. C., "Logical creativity", *Theory and Psychology*, 2 (1), 1992, 89-107.
- Necka, E., R. Stocki, e P. Wolski, "How does a knight know which frog is to be kissed? Intelligence, creativity, and analogical reasoning with metaphorical and odd concepts", *Personality and Individual Differences*, 11 (2), 1990, 101-113.

- Prado, D. de, *Modelos creativos para el cambio docente*, Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 1986.
- Torre, S. de la, *Educación en la creatividad. Recursos para el medio escolar*. Madrid, Narcea, 1987.
- Vosniadou, S., "Analogical reasoning as a mechanism in knowledge acquisition: A developmental perspective", em S. Vosniadou e A. Ortony (eds.), *Similarity and Analogical Reasoning*, Nova York, Cambridge U. P., 1989, 423-437.
- Vosniadou, S. e A. Ortony (eds.), *Similarity and Analogical Reasoning*, Nova York, Cambridge University Press, 1989.



A RELACIÓN INTERLINGUA-TRANSFERENCIA

María Rosa Alonso Alonso
Universidade de Santiago
de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

As orixes da preocupación polo papel que desenvolve a lingua materna na aprendizaxe da segunda lingua atópanse nos estudos da análise contrastiva, nos que a lingua nativa se consideraba a culpable da maior parte dos erros que o aprendiz facía na L2. A L1 interfería no desenvolvemento da aprendizaxe, aquelas áreas nas que ámbalas linguas diferisen eran as máis susceptibles de recibir a influencia negativa. Co paso do tempo, esta hipótese foi perdendo terreo xa que nin tódolos erros na L2 se podían atribuír á lingua materna, nin a distancia entre dúas linguas aseguraba unha aprendizaxe máis independente da L2.

A análise de erros devolveu a dignidade ó erro en si mesmo; este xa non se consideraba un aspecto negativo do que fuxir ou avergoñarse, senón un elemento necesario no proceso de aprendizaxe co que o estudante constrúa hipóteses que paulatinamente ía rexeitando ata chegar á forma correcta. Dende a perspectiva desta corrente, a transferencia posuía moi pouca impor-

tancia xa que a lingua materna, moi en contra do que propugnaba a análise contrastiva, non desempeñaba un gran papel no proceso de aprendizaxe.

Coa hipótese da construción creativa defendida por Dulay e Burt (1974, 1982) a transferencia pasaba ó total anonimato. A L2 obtiña neste marco a independencia da lingua materna. Ambas considéranse procesos á parte que discorren por camiños diferentes. Estamos pois ante a antítese da análise contrastiva.

Posteriormente, a transferencia atopa de novo un lugar na aprendizaxe da segunda lingua: non é o primeiro plano da análise contrastiva, nin o papel secundario da análise de erros, nin a falta de repartición da construción creativa; convértese nun dos aspectos que, xunto con outros, conforman a estrutura da interlingua. Chegamos desta maneira ó noso punto de destino: a interlingua.

2. A HIPÓTESE DA INTERLINGUA

Esta hipótese débelle un gran favor ás correntes que a precederon; sen a súa preocupación por dar unha explicación ó proceso de adquisición dunha segunda lingua, nunca se daría chegado á interlingua. Tanto a análise contrastiva coma a análise de erros proporcionaron os alicerces sobre os que desenvolvea.

De feito, nos estudos de Corder (1981) atópase o termo 'competencia transicional' e nos de Nemser (1971) o de 'sistemas aproximativos', o que demostra con toda claridade que o interese por un sistema lingüístico diferente tanto da L1 como da L2 xa aparecía nestes autores, aínda que non alcanzou a súa madurez ata chegar á interlingua. A definición de Corder implica a consideración dunha natureza de transición nas linguas, ignorando desta maneira o fenómeno da fosilización, mentres que Nemser lle atribúe un carácter direccional, aproximativo polo tanto cara á norma da L2. Sen embargo, o que Nemser considera unha aproximación é en realidade o uso de identificacións interlingüísticas que controlan de maneira indirecta o proceso de aprendizaxe utilizando estratexias de elusión; isto crea o efecto ilusorio de que o aprendiz se aproxima ás normas da L2.

Antes de adentrámonos no estudo dos supostos e principios, a fosilización e o papel da transferencia na interlingua, sería apropiado facer unha

parada para ocuparnos da súa definición: "the systematic knowledge of an L2 which is independent of both these learner's L1 and the target language" (Ellis, 1994:710).

Este termo, proposto por Selinker en 1972, tiña en principio como propósito a identificación de procesos psicolingüísticos –dentro dos que se atopaba a transferencia– que explicasen o fenómeno da fosilización e as identificacións interlingüísticas. Actualmente defínese como o sistema lingüístico diferente tanto da L1 como da L2 pero relacionado con ambas a través da percepción do aprendiz, que se manifesta de forma evidente cando este intenta expresarse na L2.

2.1 SUPOSTOS

Esta hipótese é característica dos adultos, é dicir, dos aprendices que non usan o 'Mecanismo de Adquisición Lingüística'. Este consiste na estrutura lingüística innata que se utiliza como ferramenta na adquisición da lingua nativa. Os nenos poden utilizar este mecanismo, pero os adultos xa non. En opinión de Selinker (1972), os adultos empregan no seu lugar unha estrutura psicolóxica latente que está constituída por cinco procesos:

- 1) Transferencia da lingua materna.

Podemos afirmar que existe transferencia da L1 cando na interlingua aparecen elementos fosilizados, regras e subsistemas que corresponden á lingua materna. A clave parece atoparse

nas identificacións interlingüísticas, un concepto que xa estaba presente en Weinreich (1967) e que ocorre cando os aprendices perciben certos elementos como idénticos na L1, na L2 e na interlingua.

2) Sobrexeneralización das normas da lingua meta.

O aprendiz utiliza normas en contextos onde cre que se poden aplicar, cando en realidade non é así.

3) Transferencia de formación.

Prodúcese cando o estudante a recibe a través do proceso de ensino, é dicir, do propio profesor ou do material didáctico utilizado.

4) Estratexias de comunicación.

Consisten nos medios dos que o aprendiz bota man co fin de resolver

problemas de comunicación. Unha vez que as súas necesidades comunicativas están cubertas, o aprendiz fosiliza a aprendizaxe.

5) Estratexias de aprendizaxe.

As estratexias de memorización, comparación, etc., conforman este grupo. Son enfoques por parte do alumno cara ó material que vai estudar.

2.2 PRINCIPIOS

Cando os aprendices tentan expresarse na L2 usan unha serie de principios que caracterizan a interlingua. Os máis importantes son os que se describen a continuación:

1) Sobreúdo de estruturas: certas estruturas tenden a utilizarse en contextos onde non son aplicables e



Nesta miniatura medieval móstrase a escola de tradutores que se creou en Toledo. Un dos seus primeiros traballos foi traducir ó latín tódalas obras escritas en árabe.

producen problemas de comprensión na L2. Por exemplo, na oración interrogativa *Do you mind to stay?*, non se utiliza a forma en '-ing': *Do you mind staying?*, porque se produce un sobreuso do infinitivo.

2) Categorías nulas ou baleiras: trátase de elementos que non aparecen na interlingua pero que deberían estar presentes. Os estudos sobre este tipo de categorías estanse desenvolvendo actualmente, así que todo o que se poida dicir sobre elas está suxeito a continuas modificacións, se ben o estudo máis representativo que se pode subliñar é o de Klein (1993). Esta investigadora distingue entre 'categorías inexistentes' e 'categorías borradas'. As primeiras parecen estar ausentes na interlingua do aprendiz mentres que as segundas simplemente están borradas na súa actuación.

Un exemplo das primeiras é a omisión da partícula *up* nesta oración, porque o aprendiz descoñece o seu uso en combinación co verbo *show*; desta maneira *He didn't show* utilízase no canto de *He didn't show up*. Pola súa parte, a oración *When she come?* mostra que o falante omite o auxiliar *did*, non porque descoñeza o seu uso nas estruturas interrogativas, senón porque o cansazo, o *stress* ou a ansiedade o levan a non producir este elemento.

En termos da gramática universal, as primeiras relaciónanse coa competencia lingüística e as segundas coa actuación.

3) Problema de Orwell *versus* problema de Platón: pódese establecer unha relación con estes problemas e as categorías antes mencionadas. Falantes cun gran coñecemento da L2 poden nembargantes producir categorías baleiras. O problema de Orwell maniféstase cando un aprendiz cun gran coñecemento da L2 segue producindo formas de interlingua. Un estudante que leve máis de cinco anos de estudio de francés pode producir *Je les ai écrit* en lugar do feminino plural *Je les ai écrites*, aínda que coñeza perfectamente as normas de concordancia do pasado.

O problema de Platón é o contrario, prodúcese cando un aprendiz cun escaso desenvolvemento da L2 ten un gran dominio da interlingua. Un aprendiz, ó comezo da aprendizaxe do inglés, pode producir *He is watching television* en vez de producir unha forma en presente simple que sexa agramatical na L2, cando aínda descoñece os usos do presente continuo.

Ámbolos problemas causan as dúas preguntas que aparecen no estudo de Klein (1993), que son respectivamente: "How is it possible that we know so little despite so much evidence available to us? (...) How is it possible that we know so much despite so little evidence available to us?" (1993:171).

4) Novas formas: os aprendices tenden a producir na interlingua formas que non existen na súa lingua nativa nin na L2; son polo tanto formas exclusivas da interlingua.

Un estudante galego pode producir a palabra *amichevole* cando aprende italiano como segunda lingua, en vez da italiana *simpatico*, porque está creando unha forma nova, que non existe nin no italiano nin no galego.

5) O nivel lingüístico do aprendiz caracteriza a súa interlingua. Certos problemas soamente os manifestan aprendices avanzados, mentres que outros son típicos dos principiantes.

Un exemplo do tipo *We are allowed to go to the cinema*, no que se produce unha categoría baleira: *to* –a forma na L2 sería *We are allowed to go to the cinema*– prodúcese unicamente en estudantes avanzados xa que un principiante aínda non coñece esta estrutura.

2.3 FOSILIZACIÓN

Imbuíndo toda a hipótese, érguese o concepto da fosilización, que en palabras de Selinker (1972:215) se define deste xeito:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular native language will tend to keep in their interlanguage relative to a particular target language, no matter what the age of the learner or amount of explanation or instruction he receives in the target language.

Os cinco procesos mencionados anteriormente dan conta do feito de que apareza a fosilización. Constitúe sen dúbida un proceso central xa que é un mecanismo que vive na estrutura psicolóxica latente do aprendiz.

Tódolos aprendices e profesores de linguas se enfrontan á súa existencia: o cesamento da aprendizaxe da interlingua, moitas veces nun punto bastante afastado da L2. Pero, ¿é inevitable ou pódese loitar contra ela? Algúns autores defenden que é unha cuestión de tempo, outros opinan que pode superarse cunha formación axeitada. Sen embargo, ninguén posúe a fórmula idónea para frea-lo proceso patente na inmensa maioría dos aprendices. Selinker (1992), pola súa parte, propón o transvasamento do dominio de contexto como unha medida pedagóxica que remate cunha estrutura fosilizada.

Para entende-la fosilización cómpre falar da estabilización. Esta consiste no mantemento de maneira persistente dunha forma interlingüística durante un tempo, considerándoa como un paso previo á fosilización. No estudio máis completo levado a cabo recentemente por Selinker e Han (1997) sobre este aspecto distínguense tres posibilidades que explican este fenómeno. A primeira está relacionada cun estado normal de ‘atascamento’, característico de todo tipo de aprendizaxe pero que pode ter características especiais no caso da aprendizaxe dunha L2, que se pode observar por exemplo, nos estudos sobre a orde natural na adquisición da L2.

A segunda posibilidade relaciónase co cesamento permanente do desenvolvemento da interlingua. É posible que a estabilización a curto prazo sexa natural no proceso de aprendizaxe, mentres que a estabilización a longo

prazo acaba converténdose en fosilización. De tódolos xeitos, esta hipótese só podería afirmarse se existisen estudos lonxitudinais que a apoiasen; polo de agora é simplemente unha hipótese.

A terceira posibilidade considera a estabilización como un proceso de reestructuración da interlingua cara á norma da segunda lingua; este paso pode ser linear ou discontinuo.

As tres posibilidades atópanse nun período de experimentación. Fanse necesarios estudos lonxitudinais para estarmos seguros dos posibles cambios que se producen tanto na estabilización como na fosilización.

Polo que respecta ó estudio de Selinker e Han (1997), estes autores propoñen un nivel empírico e un nivel cognitivo como posible definición dos termos fosilización e estabilización conducente ó estudio destes problemas. O nivel empírico da fosilización inclúe as formas estabilizadas da interlingua que permanecen na fala e manifestacións escritas do aprendiz e que son impermeables ó aducto lingüístico e ós esforzos do aprendiz. O nivel cognitivo está conformado polos procesos cognitivos ou mecanismos latentes que conducen ás formas estabilizadas por longos períodos de tempo. A posible causa son múltiples factores simultáneos que o aprendiz non pode controlar porque están fóra do seu dominio.

2.4 A TRANSFERENCIA NA INTERLINGUA

Tal e como aparece na introdución, no comezo dos estudos sobre

adquisición de linguas, a L1 era o punto de referencia fundamental, que pasou a un plano secundario coa análise de erros e irrelevante coa hipótese da construción creativa. A interlingua comparte os supostos psicolóxicos da hipótese da construción creativa e o concepto de transferencia da lingua nativa da análise contrastiva, pero faino dun xeito ben diferente. Isto pódese observar claramente na definición do termo. Dentro da lingüística contrastiva, a transferencia relacionábase coas correntes conductistas e producíase cando o aprendiz cometía erros na L2; estes debíanse sempre á influencia da lingua materna. Pero a hipótese da interlingua concíbea como un proceso cognitivo relacionado con calquera coñecemento lingüístico previo que non ten por qué ser só o da lingua nativa, como explica a seguinte definición: "Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (Odlin, 1989:279).

Este proceso cognitivo mostra unhas características propias, que tratamos desde este momento:

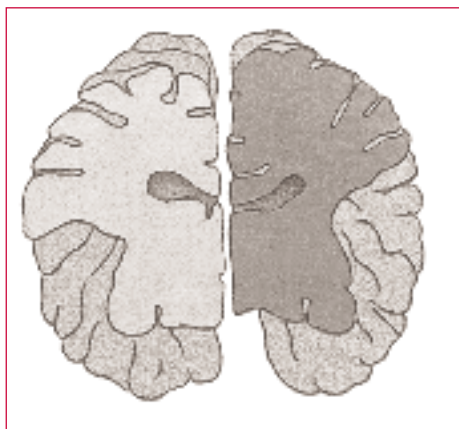
a) O primeiro aspecto destacable da transferencia constitúe o seu carácter selectivo. Algunhas estruturas e procesos transfírense máis doadamente ca outros. Neste sentido, a congruencia estrutural vese como unha condición necesaria para que se dea este fenómeno.

A modo de exemplificación, unha estrutura propia do español como 'querer que + subxuntivo', tende a transferirse ó inglés como '*want that + infinitivo*' porque en español non se dá a estrutura '*want somebody to do something*', o que daría lugar a unha oración do tipo: *I want that you go* en vez de *I want you to go*.

b) A transferencia pode resultar un factor positivo na creación da interlingua, especialmente cando unha propiedade da lingua nativa se asemella á da lingua meta. A palabra galega 'atención' aseméllase á inglesa *attention*, polo que un aprendiz pode transferir: *Nunca me presta atención* como *He never pays attention to me*, resultando nunha oración gramatical na L2.

c) As identificacións interlingüísticas son a raíz que alimenta a transferencia. Son unha estratexia de aprendizaxe básica –xa mencionada por Weinreich (1967)– na que o aprendiz percibe como iguais na L1 e na L2 elementos que de feito non son iguais. As estratexias de aprendizaxe, a fosilización, a sobreproducción de elementos, é posible que no fondo teñan como punto de referencia a estratexia de crear identificacións interlingüísticas.

Un aprendiz galego de inglés como segunda lingua pode producir *It depends of the situation* en lugar de *It depends on the situation* porque identifica a preposición 'de' na súa lingua materna como idéntica á preposición '*of*' na segunda lingua.



No cerebro humano a zona que procesa a linguaxe é máis grande no hemisferio esquerdo cá análoga no dereito.

d) Os principios organizativos abstractos que se atopan na mente do aprendiz deben terse en consideración xa que, en múltiples ocasións na lingua, como por exemplo na orde de palabras, o que se transfere son determinadas organizacións abstractas que se corresponden con combinacións existentes na mente do aprendiz.

En galego, a orde Suxeito-Verbo-Obxecto-Adverbio mostra a posibilidade de coloca-lo adverbio antes ou despois do obxecto, pero en inglés só se dá a posibilidade Obxecto-Adverbio. O aprendiz pode transferi-lo principio organizativo que lle permite combinar SVOA ou SVAO en galego, dando lugar á oración: *I like very much vegetables*, mentres que en inglés se diría *I like vegetables very much*.

e) Este proceso cognitivo non se produce illadamente, senón que se

cruza con outros procesos e impedimentos existentes na interlingua, como a fosilización, a psicotipoloxía, o principio de efectos múltiples, etc.

I am listen the radio combina o uso da transferencia de 'escoitar música' en lugar de '*listen to the music*', xa que en galego a preposición non é necesaria, co uso da forma simple '*listen*' en vez de '*listening*', porque o alumno fosilizou as estruturas de presente, sendo incapaz de produci-la forma progresiva. Neste exemplo coexisten pois a transferencia e a fosilización.

f) O efecto principal da transferencia xa fora mencionado por Corder en 1983, e consiste en que o aprendiz busca na L2 elementos e estruturas que se asemellan á súa lingua nativa co propósito de facilitarlle a aprendizaxe, tal e como aparece no exemplo do apartado c: *It depends of the situation*, onde o estudante busca no inglés a mesma estrutura do galego.

g) A chamada 'transferencia a algures' mencionada por Andersen (1983) é un punto que debe ser incluído nun estudio sobre este fenómeno. Segundo este autor, o desenvolvemento do coñecemento da L2, é dicir, os primeiros pasos na L2 e a súa traxectoria, poden ser unha fonte de transferencia. De feito, nun estudio sobre o alemán como L2 entre traballadores estranxeiros neste país deu como resultado que ó principio omitían o artigo definido e cando comezaban a utilizalo acudían ó artigo '*die*' que é a forma non marcada. A falta dos artigos do alemán na L1 fai

que estes aprendices transfiran o artigo '*zero*' á L2 usando unha estratexia de simplificación, e a medida que van aprendendo utilizan un artigo de significado xeral no que non se dá a diferenza de xénero, número e caso.

h) Nos estudos sobre a interlingua, a frecuencia é un factor que hai que considerar para sabe-lo que se transfire e o que non. Se a forma en cuestión ocorre nun considerable número de casos, iso indica que se trata dun elemento que se transfire.

i) A predicción dos efectos individuais da transferencia pode que non sexa posible. Kellerman (1983) relaciona este principio coa psicotipoloxía. Segundo este autor, a equivalencia lingüística entre a L1 e a L2 pódese ver alterada por dous aspectos:

1. A psicotipoloxía do aprendiz, é dicir, a percepción que o aprendiz ten da distancia entre as linguas.

2. A 'transferibilidade' da estrutura que el mesmo define como "the probability with which this structure will be transferred relative to other structures in the L1" (1983:117). Desta maneira a transferibilidade da estrutura depende da L1, é independente da L2 pero dáse unha interacción coa percepción que ten o aprendiz da distancia entre ámbalas linguas.

O alumno pode percibir que existe unha proximidade lingüística entre o galego e o francés, e produce o verbo 'lembrar' como '*lembrer*' cando a forma real en francés é '*souvenir*', creando a

forma *Je me lembre des vacances*, cando un falante nativo de francés diría *Je me souviens des vacances*.

j) O principio dos efectos múltiples foi proposto por Selinker e Lakshmanan (1992). Postula que cando un ou máis factores da adquisición da segunda lingua se dan ó mesmo tempo, a posibilidade de que se produza estabilización de formas da interlingua que leven a unha posible fosilización aumenta. Segundo este principio, se a transferencia se combina con outro factor pode chegar a produci-la fosilización desa estrutura. Isto desemboca no principio pedagóxico que manifesta que cando aparece o principio dos efectos múltiples non é posible o ensino da estrutura en cuestión, xa que está bloqueada.

No exemplo mencionado no apartado e, *I am listen the radio* ocorre este principio, xa que conviven a transferencia e a fosilización.

k) O derradeiro factor que me gustaría mencionar é un aspecto que se atopa en poucos estudos e que neste momento está a ser desenvolvido por escasos investigadores. Trátase da transferencia na adquisición múltiple de linguas, xa que polo de agora se descoñece cando predomina a transferencia dunha interlingua a outra e cando predomina a transferencia da L1 nun contexto de adquisición múltiple de linguas. Un aprendiz español que estudie alemán e inglés pode transferir elementos da lingua materna ó alemán ou ó inglés ás veces, e transferir outras

vezes do inglés ó alemán ou viceversa, é dicir, dunha interlingua á outra.



O conxunto das complexas conexións do cerebro humano está enlazado por un proceso dinámico de sistemas que fai millóns de cousas ó mesmo tempo. É posible que sexa de tal complexidade que nunca se chegue a entendelo de todo.

Como se pode desprender desta explicación, na interlingua a transferencia acada o seu termo medio. Ademais de ser un dos fenómenos relacionados coa fosilización, é un proceso selectivo. A congruencia estrutural é un factor que se ha observar, polo que a análise contrastiva se mostra como un bo terreo para comezar un estudio, se ben a interlingua vai máis aló desta corrente pois a transferencia non é algo mecánico senón que se compón dun número de mecanismos cognitivos. Sen esquecer que non ten por qué ser un fenómeno exclusivamente negativo, pola contra pode resultar facilitador.

Pódese destacar tamén que se considera coñecemento lingüístico pre-

vio non só a L1, tamén calquera outra lingua que o aprendiz estudiase previamente. De feito, os traballos de Kellerman e Sharwood-Smith (1986) refírense á transferencia como “influencia a través das linguas”.

3. CONCLUSIÓN

Dende as súas orixes, a hipótese da interlingua sufriu un desenvolvemento; as sucesivas revisións van modificando algúns aspectos e afianzando outros. A modo de perspectiva xeral sobre o tema, pódese subliñar que parece claro que existe un sistema lingüístico independente tanto da L1 coma da L2. A transferencia, que pasou de ser un factor esencial para se converter posteriormente nun elemento afastado do estudio lingüístico, defínese como un aspecto central, xunto coas identificacións interlingüísticas. Non se pode esquecer a presenza da fosilización, que tende a facerse selectiva dependendo do nivel lingüístico e do dominio do discurso. Por outra banda, esta hipótese constitúe un sistema permeable ás estratexias de comunicación e aprendizaxe.

Abrindo portas ó futuro, os equivalentes de tradución na transferencia, a variación, especialmente no campo da adquisición múltiple de linguas, ou os efectos múltiples na propia fosilización, piden un constante labor investigador, moi necesario por outra banda, xa que vivimos rodeados de interlingua.

4. REFERENCIAS

- Corder, S. P., *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press, 1981.
- , “A Role for the Mother Tongue”, en Gass e Selinker, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, 1983, páxs. 281-296.
- Dulay, H., e M. Burt, “You can’t Learn without Goofing”, 1974, en J. C. Richards (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*, Londres e Nova York, Longman, 1984, páxs. 95-123.
- Dulay, H., M. Burt. e S. Krashen, *Language Two*, Nova York, Oxford University Press, 1982.
- Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Gran Bretaña, Oxford University Press, 1994.
- Kellerman, E., “Now you see it, now you don’t”, en S. Gass e L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Mass., Newbury House, 1983, páxs. 112-131.
- Kellerman, E., e M. Sharwood-Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Language Teaching Methodology Series, Oxford, Pergamon Press, 1986.
- Klein, E., *Toward Second Language Acquisition: a Study of Null-prep*,

- Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1993.
- Nemser, W., "Approximative Systems of Foreign Language Learners", *IRAL* 9, 1971, 115-23.
- Odlin, T., *Language Transfer in Interlanguage*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Selinker, L., "Interlanguage", *IRAL* 10/3, 1972, 209-31.
- *Rediscovering Interlanguage*, Londres, Longman, 1992.
- Selinker, L., e U. Lakshmanan, "Language Transfer and Fossilization: the Multiple Effects Principle", en S. Gass e L. Selinker, *Language Transfer in Language Learning*, John Benjamins, 1992, páxs. 201-220.
- Selinker, L., e Z. Han, "Fossilization. Moving the Concept into Empirical Longitudinal Study", Londres: Birbeck College. Páxina de Web www.bbk.ac.uk. 1997.
- Weinreich, U., *Languages in Contact: Findings and Problems*, The Hague, Mouton, 1967.





Prácticas

A BRUXA DA BIBLIOTECA*

Rosa María Fernández Sánchez
C.E.P. Pedro Caselles Beltrán
Tomiño (Pontevedra)

INTRODUCCIÓN

O programa de animación á lectura “A bRuxa da biblioteca” desenvolveuse no C.E.P. Pedro Caselles Beltrán ó longo de tres cursos (1995/96, 1996/97, 1997/98). O centro está situado no concello de Tomiño (Pontevedra), nunha zona culturalmente desfavorecida. Os alumnos proceden de moitas parroquias da localidade, algunhas moi arredadas do colexio, polo que é necesario o uso do transporte escolar.

Tamén é conveniente comentalo número de alumnos que estiveron implicados neste proxecto:

- Curso 1995/96 378 alumnos
- Curso 1996/97 319 alumnos
- Curso 1997/98 252 alumnos

A BRUXA DA BIBLIOTECA

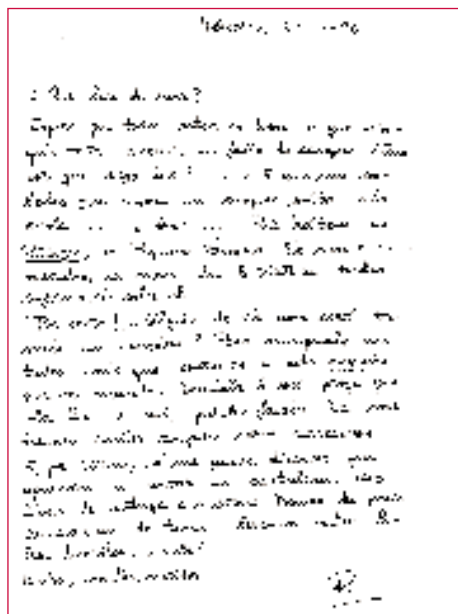
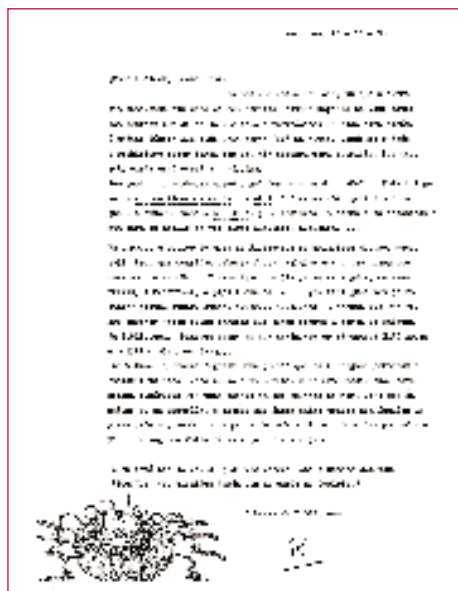
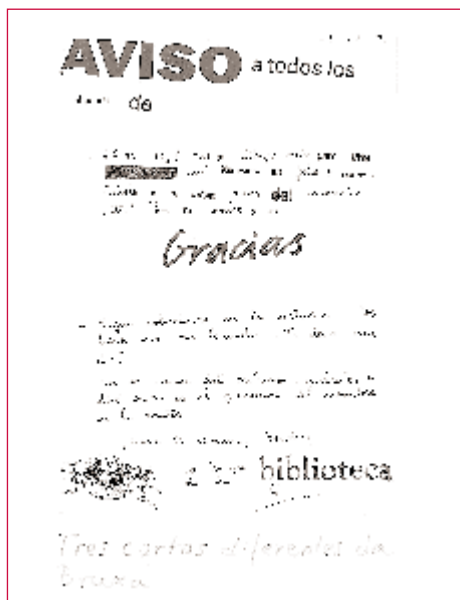
“A bRuxa da biblioteca” foi un programa de animación á lectura que tiña como obxectivo prioritario que os nenos lesen e, principalmente, que gozasen lendo, que a lectura fose unha das actividades do seu tempo de lecer. O meu colexio tiña uns índices de lectura moi baixos, acordes coa súa situación, xa que está inmerso nunha zona rural, culturalmente desfavorecida; era unha necesidade urxente paliar esa carencia. Obviamente, tratábase dunha tarefa ardua e difícil, que non se afrontara anteriormente no centro e que requiría a colaboración das familias e dos mestres. Pero o máis importante era ‘enganchar’ os rapaces e levalos á consecución dese obxectivo.

Deste xeito, ideei a aparición dunha personaxe ‘misteriosa’: unha bruxa que vivía na biblioteca escolar e que se comunicaba cos nenos a través de cartas. Así, cada mércores enviaba unha carta a tódalas aulas na que daba

* Este proxecto educativo resultou gañador nos Premios á Innovación Educativa do presente curso académico 1998-99, concretamente no apartado de Educación para o lecer, convocados pola Xunta de Galicia.

pistas sobre a súa identidade, recomendaba libros e propoñíalles ós nenos que participasen en distintas actividades. O 'misterio' residía no feito de que os rapaces nunca viran a bruxa; só coñecían a súa letra, á súa inseparable amiga Lumieira e a inicial do seu nome (R), que a bruxa empregaba para asinalas cartas. Ademais, co tempo tamén souberon a data do seu aniversario (o 23 de abril, Día do Libro) e algunhas das súas afeccións (o cine, as viaxes, os xeados, as festas do cole e, sobre todo, ler).

O ambiente de investigación que se creou no colexio para pescudar quen era a bruxa foi tal que me resulta moi difícil de explicar. Os nenos estaban convencidos de que se trataba dun profe e a cada pouco sospeitaban dun diferente, así que o acosaban a tódalas horas para que "confesara".



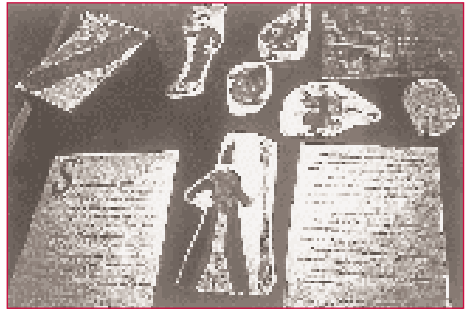
Tres cartas diferentes da Bruxa.

As cartas chegaban ás aulas por diferentes vías: podían aparecer alí antes de chegaren os rapaces (pegadas no encerado, na mesa dun neno, na mesa do profesor, no chan...) ou ben era a mesma bruxa quen as botaba por baixo da porta cando os nenos estaban na clase. Esta segunda opción traíalle máis problemas á bruxa, mesmo cos propios mestres, pois os rapaces abandonaban as súas tarefas e saían a baravento da aula para collela *in fraganti* e averiguar así de vez a súa identidade.

En ocasións, as cartas ían acompañadas de pequenos agasallos (marcadores de páxinas, caramelos, lapis, figurínas...) dirixidos a tódolos rapaces desa aula como agradecemento por participaren nalgunha actividade ou ben destinados ó gañador dalgún concurso.

As cartas podían ser manuscritas, mecanografadas, podían ter diferentes cores, ser coma unha colaxe... Así mesmo, en varias ocasións a carta foi substituída por un telegrama.

Tamén reservei na biblioteca un recuncho para a 'Mesa da bruxa', onde colocaba unha reprodución xigante da carta desa semana e diversos materiais e obxectos, que variaban dependendo das actividades propostas (libros, cassetes, películas, recortes de revistas, obxectos persoais da bruxa...). Deste xeito, na hora do recreo a biblioteca enchíase de nenos que querían rele-la carta e que deixaban as farangullas dos seus *bocatas*.



A mesa da bruxa.

Tamén, na porta de entrada á biblioteca, colocaba cada semana un cartel cunha frase que resumía a actividade que a bruxa invitaba a facer.

Por último, encima da Mesa da bruxa, na parede, instalei un taboleiro de cortiza onde expoñía tódalas novas referidas ó mundo da literatura infantil que ían aparecendo en xornais, revistas infantís e outras publicacións especializadas. Tiña por nome 'As novas de Lumieira', xa que era a araña a encargada de actualizalo.

A importancia da bruxa foi medrando co tempo e chegou un momento no que se converteu no elemento dinamizador da vida do colexio. Así, ela era quen pedía colaboración para as festas (Magosto, Nadal, Entroido, Maios...), para a celebración de eventos (Día da Paz, Día dos Dereitos Humanos, Semana da Prensa...) e mesmo para animar os rapaces a estudiaeren. Isto último realizouse por iniciativa do Departamento de Actividades Complementarias e do Equipo de Normalización Lingüística do centro.

Asemade, os nenos foron tomando iniciativas propias, facendo actividades non propostas pola bruxa senón ideadas por eles mesmos, xa que deixaban na súa mesa cartas e todo tipo de agasallos persoais.

TEMAS

Os temas que se traballaron durante os tres cursos que durou a experiencia foron os seguintes:

CURSO ACADÉMICO	TEMAS
1995/96	+ Medo e misterio + Fantasía
1996/97	+ Aventura + Repaso dos tres temas
1997/98	+ Viroes + Repaso xeral

ACTIVIDADES

As actividades de animación á lectura propostas foron moi variadas, dinámicas e motivadoras. Para realíza-las, os alumnos contaron coa axuda dos mestres e dispoñían dunha hora semanal do seu horario lectivo para iren á biblioteca. A colaboración dos mestres consistiu fundamentalmente en lérllela carta ós seus alumnos cada mércores, expoñela na clase, levalos á biblioteca e animalos e axudalos coa actividade proposta cada semana.



Explicando a actividade.

A continuación, resumirei brevemente as actividades desenvolvidas en cada tema:

1. MEDO - MISTERIO:

A historia da bruxa principiou coa aparición duns carteis intrigantes referidos ó tema do medo, que apareceron misteriosamente polos corredores do colexio e nas portas de entrada ás aulas. Neles, unha personaxe misteriosa (R) preguntáballes ós nenos se lles gustaba pasar medo e se tiñan problemas para quedar durmidos. Nese caso, o que necesitaban era un libro de medo ou misterio e recomendáballes que fosen á biblioteca e que escollesen un de entre os alí catalogados.

Tódolos alumnos estaban intrigadísimos porque non sabían cál era o propósito deses carteis nin quen os escribía. Uns días despois recibiron unha carta na que unha bruxa lles explicaba que vivía na biblioteca e que ían recibir unha carta súa tódolos mércores, na que lles suxeriría que participaran nunha serie de actividades relacionadas cos libros de medo e misterio. E, para comezar, pedíalles

- que participaran nun concurso para atopar un nome para a súa amiga a araña, anotando as propostas nun caderno disposto enriba da súa mesa,

- que leran algún libro de medo e lle adxudicaran unha cor (verde, amarela ou vermella) segundo lles gustara moito, pouco ou nada, e que escolleran ó final do trimestre “Os 10 principais de medo ou misterio”,

- que fixeran un debuxo dela como a imaxinasen.



Escolendo libro na biblioteca.



A participación nestas actividades desbordou as miñas mellores expectativas: implicáronse nelas case tódolos alumnos. A partir de aí, realizamos moitos outros traballos, entre os que cabe salientar:

MEDO - MISTERIO	
1.- ¡Ai, que medo!	A bruxa enviou un conto de medo a cada aula, que foi lido en voz alta polos titores.
2.- <i>A casa do terror</i>	Os nenos leiron este libro da editorial SMe escoitaron a casete que o acompañaba. Despois, colorearon os personaxes, aprendéron as cancións e inventaron 'receitas noxentas'.
3.- <i>O mistério dos horrores</i>	En equipos, os nenos xogaron con este libro. O xogo consistía en ir seguindo unha serie de instrucións e superar algunhas probas para chegar ó final saos e salvos.
4.- Pelis' de medo	Os rapaces anotaron títulos de películas de medo nun caderno, que foron recollidos nun pequeno informe.
5.- ¿Gústache pasar medo?	Lectura dun conto de medo con tres finais. Os nenos tiñan que elixir un e, dependendo do que escollesén, variaba a descripción da personalidade.
6.- Xogos de pesadelo	Tratábase dunha serie de xogos de mesa nos que os protagonistas eran seres dos libros de terror.

2. FANTASÍA:

Algunhas das actividades realizadas ó redor deste tema foron as seguintes:

FANTASÍA	
1.- Contacontos	A bruxa entregou un caderno a cada neno no que tería que ir pegando cromos, un por cada libro de contos que lese. Polo anverso poderían o título do libro e un debuxo de portada; polo reverso, farían un pequeno resumo coa súa opinión persoal.

FANTASÍA	
2.- As fadas	Exposición sobre estes seres mágicos na biblioteca, con debuxos, pósters, reportaxes...
3.- A covado dos contos	Os rapaces fixeron na aula de Plástica unha decoración xigante para a porta da biblioteca, de xeito que esta parecía a entrada dunha cova.
4.- Moito conto	Colección de contos inventados polos nenos nas clases de Lingua.
5.- <i>Casper</i>	Proxección desta película.

3. AVENTURA:

AVENTURA	
1.- Bibliobús	Autobús xigante confeccionado en madeira na aula de Plástica. Usouse como expositor dos libros recomendados.
2.- <i>Jumanji</i>	Proxección desta película e actividades ó redor dela.
3.- Murria	Historia inventada pola bruxa na que lles daba instrucións ós nenos para axudaren os personaxes dos libros.

4. VIAXES

VIAXES	
1.- ¿Que sono teño!	Construción de diferentes casas para a bruxa, porque a biblioteca estaba pechada (por remodelación) e ela non tiña sitio onde vivir.

VIAXES	
2.- A volta ó mundo	A bruxa decide viaxar e pasar cada semana a un país distinto (as aulas), empezando polo País de Primeiro. O percorrido dura varios meses. Durante os sete días que a bruxa pasou en cada clase, os nenos preparáronlle un sitio especial para ela e fixéronlle todo tipo de agasallos.

5. ACTIVIDADES PERIÓDICAS

Á parte das actividades anteriormente expostas e clasificadas por temas, tamén houbo outra serie de

actividades periódicas, é dicir, que se desenvolveron con regularidade ó longo dos tres cursos. A continuación ofrezco un pequeno resumo delas:

ACTIVIDADES PERIÓDICAS	
1.- Libros recomendados	A bruxa elaborou cada curso unha lista de libros recomendados por idade s.
2.- Libros traballados na aula	Os rapaces memoraban un ou dous libros cada curso, que eran traballados na aula cos titores. Así, programábanse unha serie de actividades para antes, durante e despois da lectura, que xeralmente remataban coa visita do autor, do ilustrador ou dun animador.
3.- Encuentros cos nosos escritores	Visitas dos autores máis relevantes da literatura infantil, despois da lectura do seu libro.
4.- Día do Libro	Tódolos anos se prestou especial atención a este día, coa realización de moitas e variadas actividades.

ÁLBUM DEFOTOS



Na biblioteca.



Atentos ó narrador.



O contacontos.



A contacontos.



Comentando un conto.



A lectura dun libro.

VALORACIÓN

A experiencia foi valorada moi positivamente por tódolos que se implicaron nela: mestres, alumnos e pais. Tamén se comprobou que os índices de lectura aumentaron considerablemente.

En canto á miña valoración persoal... ¿que podo dicir?... O traballo foi realmente duro, con momentos de agobio pola falta de tempo para realizalo. Sen embargo, e á vista dos resultados obtidos e do entusiasmo amosado polos rapaces, creo que o esforzo pagou a pena.



A RECOLLIDA DE INSTRUMENTOS E ÚTILES.

UNHA PROPOSTA DE TRABALO PARA

O COÑECEMENTO DO CONTORNO

Luis M. Llorente de Mata
C. P. de Sarreaus
Ourense

1. INTRODUCCIÓN

Galicia coñeceu nos últimos vinte e cinco anos profundos cambios socioeconómicos que transformaron fundamentalmente tódalas súas estruturas. Dunha sociedade rural e unha base económica agrícola que caracterizaban o noso país, pasamos a unha situación na que o hábitat agrícola perdeu progresivamente a súa importancia, dándolle un maior protagonismo á vida na cidade.

Hoxe en día, os campos están quedando abandonados, a poboación dos núcleos rurais diminúe dun xeito alarmante, o que favorece o crecemento dos núcleos urbanos. Paralelamente a esta despoboación, prodúcese o abandono das antigas formas de vida, de vellos oficios artesanais e de toda unha cultura material e unha mentalidade arraigadas durante séculos.

Como resultado das novas formas de vida corrémo-lo risco de que toda unha cultura popular, forxada ó longo de moitos séculos e dunha enorme riqueza, desapareza sen deixar rastro. Ante isto, a escola ten a oportunidade e

tamén o deber de intentar rescatar, valorar e dar a coñecer aquelas formas de vida que durante séculos seguiron os nosos antepasados: formas de cultivo, oficios tradicionais, literatura popular (romances, contos, lendas, refráns...), festas, arquitectura, vestimenta, etc.

Tendo en conta o fenómeno migratorio que se deu nestas últimas décadas cara á cidade, interesa traballar pensando no riquísimo patrimonio cultural que desaparece con esta xeración de vellos campesiños. A recompilación dos seus saberes é hoxe unha tarefa viva e doada. Mañá será obra de arqueólogos ou estudiosos que nunca atoparán nos arquivos respostas a moitas das preguntas que se fagan.

Con este motivo, preséntase esta proposta curricular referida á recollida de útiles tradicionais, que pretende ser unha mostra para coñecer cómo era a vida dos nosos devanceiros no contexto do traballo agrícola. Farase un inventario das ferramentas que no pasado serviron para o traballo cotián dos nosos maiores, tratando de concienciarlos nosos alumnos e a toda a

2. PLAN DE TRABALO

MOTIVACIÓN:

Esta primeira fase do traballo adquire grande importancia, cando está ben planificada, porque nos permite desvelar as ideas e coñecementos previos dos nosos alumnos en relación cos novos contidos de aprendizaxe.

Podemos comezar coa proxección de diapositivas ou a observación de fotografías antigas relacionadas con labores e traballos agrícolas tradicionais. Facemos un comentario oral sobre distintos aspectos, como poden ser os seguintes:

— Antigüidade das imaxes que estamos a ver.

— Idade e extracto social dos personaxes.

— Actividades que están realizando.

— Tipo de roupa que utilizan.

— Os obxectos, útiles e afeños agrícolas que aparecen.

— Suxestións sobre o contorno.

Recollemos documentación gráfica que teñamos nas casas relativa a traballos no agro, útiles e ferramentas de traballo agrícola... Pedimos axuda a familiares e amigos.

Recollemos todo o material, ordenámolo, escribímolo nos pés de foto correspondentes e elaboramos unha pequena exposición.

Facemos comentarios e unha lectura gráfica do material exposto.



A praza da Platerías antes da construción do edificio do Banco de España. Collendo auga coas sellas.

Identificámo-los personaxes, a súa idade, o lugar onde puido ser tirada a foto, etc.

RECOLLIDA DE INSTRUMENTOS E ÚTILES

Hai que comezar presentando o plan de traballo e pedindo, por exemplo, se traballamos (como ocorre neste caso) útiles tradicionais, que anoten os nomes dos utensilios ‘vellos’ que atopen nas súas casas. Posteriormente realízase unha posta en común na que cada un achegará o recollido, aproveitando o profesor para formular preguntas. Este tipo de actividades provocará neles a necesidade de información e explicación.

Deste xeito iniciáremo-la curiosidade entre os nenos, que irá en aumento a medida que tomen conciencia de que tales instrumentos están inevitablemente destinados á desaparición e que constitúen, hoxe por hoxe, pezas de museo, co suficiente rango como para que poidamos organizar con elas

unha exposición no propio centro educativo.¹

¿QUE SE FAI CANDO UNHA PEZA CHEGA Ó MUSEO?

— Procúrase recoller toda a información posible que poida proporcionar a persoa doadora do obxecto.

— Pasa ós talleres. ¿As pezas necesitan algunha reparación, limpeza, vernizado ou posta a punto?

— Hábilítase un espacio libre dentro do centro para deposita-los obxectos recollidos

— A continuación, faise unha pequena ficha por duplicado: unha xúntase á peza e a outra pasa a un ficheiro xeral onde, á parte doutro tipo de usos, servirá para posibles devolucións. Esta ficha pode elaborarse dun xeito moi sinxelo especificando unicamente o nome da peza, o da persoa que a doou e o lugar onde foi recollida, ou ben, pódese utiliza-lo modelo que aparece a continuación:

Modelo de ficha-catálogo individual para instrumentos e útiles ³

Localidade onde foi recollida a peza

Data na que foi recollida

Persoa ou familia que doou o instrumento. Recoller toda a información posible (facer observacións sobre se se dedicaban a un oficio concreto...)

1 Interesan todo tipo de obxectos cunha antigüidade superior a, por exemplo, vinte anos, ou que se deixaran de utilizar para seren substituídos por outros. Por simple prudencia, é conveniente que non traian obxectos fráxiles ou especialmente valiosos.

2 Este proceso pode levar varias semanas; nesta fase podemos entrar en contacto cos veciños para explicarlle-lo que queremos facer e pedi-la súa colaboración.

3 Face-lo debuxo ou fotografía da peza ó dorso da ficha.

Instrumento (nome /s ou denominación/s)

Descrición (o máis completa posible)

Partes (no caso de que se observen partes diferenciadas)

Uso (para qué se utiliza)

Época (no caso de que o seu uso se faga de forma estacional, só nunha época)

Materiais (de qué está feito o instrumento)

Lugar de construción (na maior parte dos casos descoñecerase, pero é conveniente anotar polo menos se se fabricaba no pobo ou se importaba)

Antigüidade (a xuízo do informante)

Mantemento (coidados que necesitaba o instrumento, partes máis vulnerables e os encargados e lugares de reparación)

Uso actual

Medidas

Literatura popular sobre esta peza

Observacións

— Clasificación, catalogación e análise dos materiais recollidos: como actividade previa procederemos a distribuí-los obxectos recollidos segundo agrupacións lóxicas. Pásase cada peza a un inventario por seccións: por exemplo, obxectos de cociña, trebellos agrícolas e non agrícolas, outras ferramentas relacionadas cos distintos oficios –carpinteiros, zoqueiros, serradores, oleiros, canteiros etc.–, obxectos de costura, obxectos de decoración da lareira, de fabricación do pan, para face-los mallos, xoguetes tradicionais, cestería, tecidos, muíños de man, fotos, libros...

— Organizaranse a continuación diversas actividades que pretendan estimula-lo uso do razoamento induc-tivo, partindo da análise das pezas

individuais, para posteriormente tra-ballar sobre o conxunto de obxectos.

Vexamos un exemplo:

1. Agrupa-las pezas segundo a súa temática.
2. Observación global do conxun-to de pezas dentro dos conxuntos ou seccións correspondentes.
3. Ordena-los obxectos segundo a súa antigüidade.
4. Estudiar atentamente a secu-en-cia obtida procurando determina-los cambios observados.
5. Buscar explicacións sobre o motivo dos cambios observados e for-mular hipóteses provisionais sinxelas.

MODELO DE FICHA-INVENTARIO POR SECCIONES (grupos de utensilios) SECCIÓN: ferramentas para traballar							
	Data	Nome	Debuxo	Emprego	Nº ficha	Doazón	Recollido por...
1							
2							
3							

— Preparámo-la exposición. Elaboramos invitacións para que a mostra sexa visitada polo maior número posible de compañeiros e veciños.

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

— Elaboración de cuestionarios e realización de entrevistas a persoas

maiores, para coñece-la historia recente da localidade.

— Preparamos un ficheiro de vocabulario con tódolos obxectos vistos ata o momento. En cada ficha debe figura-lo nome e o debuxo da peza.

MODELO DE FICHA VOCABULARIO	
REVERSO	ANVERSO
— Material: madeira — Forma: pirámide truncada — Posición: invertida — Uso: de posita-lo gran para que caia no ollo da moa	Nome da peza: Muxega DEBUXO

— Visita a un museo etnográfico.
 — A partir de fotografías e debuxos de útiles tradicionais, traballa-los

distintos nomes, partes diferenciadas, se as teñen; máquinas e ferramentas polas que foron substituídos; vantaxes e inconvenientes desa substitución, etc.

— Analiza-lo esquema tradicional da vivenda galega, a función que cumpría cada unha das dependencias e en qué medida evolucionou esa vivenda na propia localidade.

— Construír con distintos materiais (madeira, barro, cortiza...) un carro, un arado e un hórreo.

— Traballar con textos e cómics alusivos ó tema.

— Elaborar sopas de letras, encrucillados, xeroglíficos, etc.

— Facer un estudio do carro galego tradicional atendendo ás distintas variantes comarcais en canto á estrutura, materiais e denominación das distintas partes.

— Recollida de literatura popular (contos, lendas, refráns...).

— Traballar sobre o ciclo agrícola anual, atendendo a aspectos como os labores específicos e produtos obtidos en cada época do ano.

— Elaboración e exposición de temas monográficos por parte dos alumnos utilizando material audiovisual variado.

— Audicións de música popular galega.

— Elaboración de cómics sobre acontecementos e situacións da vida cotiá.

— Investigar sobre a vida dun personaxe importante da comarca.

— Elaboración de murais.

— Simulacións sobre unha escena da vida cotiá do contexto que estamos a traballar.

VALORACIÓN DOS RESULTADOS E CONCLUSIÓN

— Tiramos conclusións sobre o material recollido.

— Realizamos, por grupos, un informe no que se faga unha aproximación comprensiva sobre cómo era a vida do labrego na época que estamos estudiando.

— Posta en común final.

BIBLIOGRAFÍA

XERAL

Abalo Garea, V., "El papel del profesor", *Apuntes de Educación*, 18, 1985, 5-7.

Carmen, L. del, *Investigación del medio y aprendizaje*, Barcelona, Graó, 1988.

Carretero, M., e outros, *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.

Coll, e outros, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993.

Elías Jiménez-Ridruejo, M. L., "Un acercamiento al pasado próximo", *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 1987, 64-67.

Hammersley, M., e P. Atkinson, *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 1994.

Montesinos i Martínez, J., "Métode científico i didáctica de les ciencias sociais", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 2, 1989, 51-59.

Zabala, A., "Los proyectos de investigación del medio", *Aula de innovación educativa*, 8, 1992, 17-23.

ESPECÍFICA SOBRE O TEMA TRATADO

Arias Ramos, T., e outros, *A agricultura en Galicia*, Pontevedra, Caixas Rurais de Galicia, 1978.

AA. VV., *Ourense etnográfico*, Ourense, Deputación de Ourense, 1998.

Fidalgo Santamariña, J. A., *Antropología de una parroquia rural*, Ourense,

publicacións de Caixa Rural de Ourense, 188.

Lisón Tolosana, C., *Antropología cultural de Galicia*, Madrid, Siglo XXI, 1971.

Lorenzo Fernández, X., *A Casa*, Vigo, Galaxia, 1982a.

_____, *A Terra*, Vigo, Galaxia, 1982b.

_____, *Os Oficios*, Vigo, Galaxia, 1983.

Moreno Feliu, P. S., e outros, *Traballos comunais no mundo rural*, Boletín Auriense, anexo 7, Ourense, Museo Arqueolóxico provincial, 1987.†

Taboada Chivite, J., *Etnografía galega*, Vigo, Galaxia, 1972.



INTEGRACIÓN DO ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

José Víctor Ónega Carrera
CEFOCOP
Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

A Educación Física en España viña tendo, como reminiscencia da posguerra civil española, unha concepción militarista –imposta polo franquismo– na que importaba a formación de mozos con vistas a unha posible defensa nacional. Esta concepción perdurou ata non hai moito, cando o profesorado das novas escolas e tendencias, e co achegamento a Europa, foi abandonándoas pola súa conta. Será a LOXSE a que dará fin definitivamente a esta corrente coa lexislación sobre a integración.

O alumno con necesidades educativas especiais (n.e.e.) con algunha minusvalía estaba exento da Educación Física, por iso o profesorado desta área non era formado para tratar este tema, xa que a preocupación ía encamiñada ó ámbito motriz e ó máximo rendemento físico. O alumno con n.e.e. era rexeitado das clases e da lei, que para xustificar esta exclusión prescribía normativas ó respecto. Así pois, non eran precisas accións formativas encamiñadas ó

profesorado de Educación Física neste eido.

Coa nova ordenación o alumnado intégrase plenamente no ensino; pero atopámonos con que carecemos de formación nestes campos, salvo que, polas inquiredanzas persoais, o profesional se forme pola súa conta. De aí este traballo de ‘animación’ a un asunto que resulta alleo para todos: a Administración educativa, os docentes da área, os pais e os alumnos.

COA REFORMA, O CAMBIO

Non dubidamos que a Educación Especial é un dos ámbitos nos que a actual reforma do noso sistema educativo introduce maiores e profundos cambios; emporiso, son relativamente poucos os traballos que se ocupan especificamente do marco conceptual e das implicacións prácticas das novas propostas.

Contra os finais dos anos cincuenta e primeiros dos sesenta comezou a expandirse un movemento xeral de rexeitamento ás escolas segregadas e

en prol do que se deu en chamar 'principio de normalización', que debe entenderse en tres sentidos: *individual*, no que formularémo-los obxectivos máis ordinarios posibles para esas persoas con algunha necesidade; *do contorno*, onde adaptaremos ese medio físico para que sexa utilizado pola persoa diminuída; *das actitudes*, co que promoveremos un cambio na valoración social das persoas diminuídas.

O *Libro Branco para a Reforma do Sistema Educativo* (capítulo X, punto 2, páxina 162) afirma:

Partindo da premisa de que tódolos alumnos precisan ó longo da súa escolaridade diversas axudas pedagóxicas de tipo persoal, técnico ou material, co obxecto de asegura-lo logro dos fins xerais da educación, as necesidades educativas e especiais predícanse daqueles alumnos que ademais, e de forma complementaria, poidan precisar doutro tipo de axudas menos usuais. Dicar que un determinado alumno presenta NEE é unha forma de dicir que para o logro dos fins da educación precisa dispoñer de determinadas axudas pedagóxicas ou servizos.

O currículo non é pechado, non vén como algo dado, senón que é un instrumento, unha ferramenta para a promoción do desenvolvemento educativo. Un instrumento que debe posuír entre as súas funcións esenciais as de orientar-la actividade educativa, acurtando ó máximo os efectos prescritivos e deixando aberta a porta para que na práctica se poida realmente modificar-la propia planificación: as intencións e o plan de acción que se establece no currículo plásmanse nunha determinada práctica pedagóxi-

ca. O currículo inclúe tanto o proxecto como a súa execución.



O xogo do bríle con minusválidos totais de membros inferiores.

O concepto de atención á diversidade é o suficientemente amplo para que teña cabida nel calquera alumno que, polas súas características individuais, sexa 'diferente'. A LOXSE di: "Os alumnos son diferentes entre eles e este é o punto de partida de calquera acción educativa".

O noso obxectivo como docentes será, amais de respectar-la diferenza e facela respectar, non admitir que esa diferenza se converta en razón de parcialidade. A sesión de E. F. (Educación Física) ten potencialidades contradictorias: pode converterse na sesión máis socializadora e integradora e, á vez, pode se-la máis segregadora do currículo. A sesión de E. F. pode se-lo motor da tolerancia ou un niño de actitudes marxinadoras.

AS ADAPTACIÓNS CURRICULARES

Como medidas específicas de atención á diversidade, as adaptacións

curriculares son estratexias metodolóxicas que os profesionais do ensino debemos empregar nese proceso de ensino-aprendizaxe, para encamiñármolos alumnos que presenten diversos tipos de dificultades no seu proceso educativo. Aplicarémolas segundo os principios de normalización, significación, participación, realidade e contextualización nun centro educativo e no seu contorno. A maior dificultade coa que nos imos atopar os profesores será cómo ensinar, ó non existir un procedemento ideal que nos resolva a problemática metodolóxica que se presenta na atención á diversidade. Cada neno esixe unhas estratexias concretas, que foron deseñadas despois dun proceso de avaliación axustado a cada alumno, coas súas características, intereses e necesidades.

O obxectivo destas adaptacións curriculares é facer máis accesible para os alumnos con n.e.e. o proceso de aprendizaxe, empregando a metodoloxía máis pertinente para desenvolver as capacidades enunciadas nos obxectivos xerais da etapa.

As estratexias que desenvolveremos serán darlle ó neno información, apoiar na aula e nun horario específico. En cada unha das estratexias practicaremos apoios orais, visuais e físicos. Estes últimos engloban unha ampla gama de accións que comprenden axudas de tipo mecánico para poder realizar esas actividades, tales como guías no movemento, asistencia no desprazamento e traslados.

Os reforzos que determinen o avance no nivel de aprendizaxe e o proceso de integración no ámbito escolar e social serán o grao de axuste do contido, a secuencia e a forma de ensinar.

Unha boa parte dos atrancos poderémolos compensar grazas á intervención educativa adaptada ó nivel dos alumnos que teñen necesidades educativas especiais. Nós, os docentes, tentaremos adaptalos medios dispoñibles (obxectivos, contidos, metodoloxía, tipos de organización e avaliación) para axustarnos ás necesidades de aprendizaxe do noso alumnado. Cando tomemos decisións, faremos nun sentido positivo, pensando en qué é o que o educando pode facer e rexeitando o pensamento de qué non lle vai ser doado facer.

A actividade motriz pode, por un lado, facer que os alumnos con n.e.e. se sintan persoas máis seguras de si e capaces de realizar as mesmas cousas cós outros (aínda que coas evidentes precaucións) e, por outro, paliar (na medida do escaso horario da E. F.) as deficiencias físicas e fisiolóxicas. Os alumnos do centro con algunha alteración relacionada coas facultades físicas deben intervir nas clases de E. F. coa maior normalidade posible.

OS CONDICIONANTES DA INTEGRACIÓN NAS SESIÓNS DE EDUCACIÓN FÍSICA

Son varios os factores que inflúen e condicionan o proceso de integración:

— condicionantes infraestructurais, como serán os escasos recursos económicos e o deseño das infraestructuras para elimina-las barreiras arquitectónicas;

— condicionantes sociais, como o descoñecemento, que provoca actitudes de rexeitamento, prexuízos e actitudes insolidarias así como a 'escasa rendibilidade social' que motiva restriccións orzamentarias;

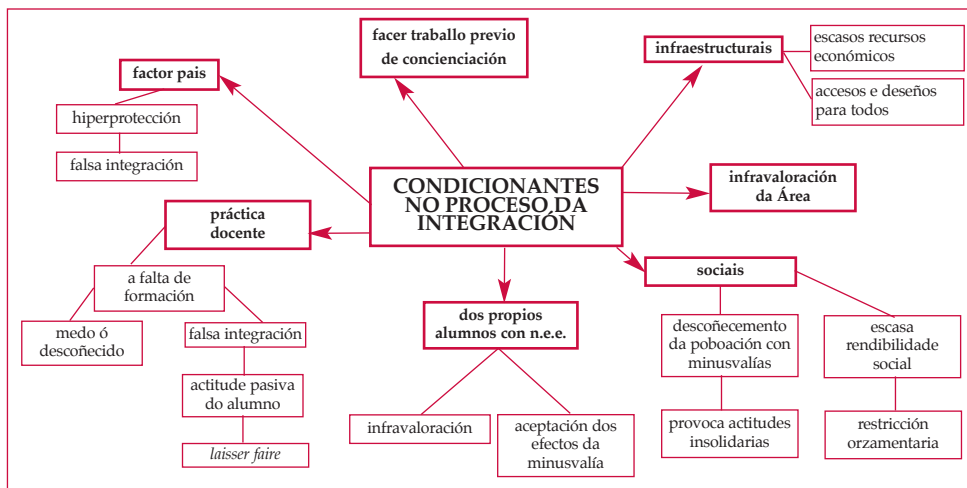
— condicionantes propios dos minusválidos, cunha actitude, ás veces, de autoaceptación e menosprezo;

— condicionantes da práctica docente, entre os que destacaremos a nosa falta de formación en n.e.e., como profesores de E. F., que provoca medo a lesionar, á responsabilidade legal, polo que optamos por 'deixalo como está', ou facer, no mellor dos casos, a falsa integración, ordenando ós alumnos que realicen actividades pasivas ou desti-

nando o tempo das clases a sesións de fisioterapia. Os profesionais da educación que teñen na súa clase algún alumno con minusvalías necesitan orientación e asesoramento de grupos de expertos, pois soamente así se poderá garanti-lo éxito e se favorecerá o desenvolvemento integral do alumno.

Non podemos tampouco esquecer a actitude protectora dos pais, que condiciona o traballo do profesor á devandita falsa integración, nin esquecer a actitude da clase, que sen un traballo previo de concienciación discriminará o alumno con n.e.e. Cómpre realiza-los primeiros días do curso xogos motrices, cos que a clase experimentalmente a minusvalía física ou sensorial, como pode ser sentar nunha cadeira de rodas.

Se optamos por unha falsa integración, estamos facendo unha exclusión encuberta, ó negar un dereito léxítimo de formación e relación.



Como principais obxectivos do ámbito da integración dos alumnos con n.e.e. sinalaremos: desenvolve-lo nivel motor dos alumnos, motivar ás actividades deportivas, desenvolve-la súa mobilidade e autonomía persoal a través do deporte e a actividade física.

Non cambiaremos os contidos, nin os obxectivos, pero si realizaremos unhas modificacións didácticas para que o alumno poida integrarse con normalidade nas actividades

HISTORIA DA INTEGRACIÓN DEPORTIVA

Cada vez son máis as voces que defenden que as actividades físicas poden facilita-la integración de persoas con deficiencias. Son os xogadores con minusvalías psíquicas os que poden presentar certas dificultades para unha plena participación.

Entre 1950 e 1960, xurdiron nos países nórdicos unha serie de reivindicacións que tiveron repercusións legais: a integración é entendida como un cambio social baseado nas relacións sociais. Para que se produza a integración dos alumnos con n.e.e. xa non abonda só con que os nenos estean na sociedade como membros máis da gran masa, senón que realmente participen nela. O deporte e a actividade física inicialmente estaban orientados a fins terapéuticos e rehabilitadores para logo diversificarse cara á competición, a educación ou o lecer.



Todos nos adaptamos ás deficiencias dunha compañeira minusválida dunha perna.

Isto leva a reconsidera-lo papel da Educación Física, que tradicionalmente estivo demasiado preocupada polo ámbito biomotriz deixando de lado os aspectos sociais e de relación.

NOCIÓNS SOBRE ALGÚNS DEPORTES

A BOCCIA

É un xogo que se practicaba na antiga Grecia e que foi recuperado polos británicos e os daneses. Desde 1992 é deporte oficial nas parolimpíadas. En España foi introducido desde Portugal e mantense desde Barcelona '92 como unha das potencias dominantes, referendando éxitos posteriores na última parolimpíada de Atlanta '96.

Na competición da boccia establécense distintas clases e categorías que agrupan deportistas cos mesmos ou similares niveis de minusvalía física e,

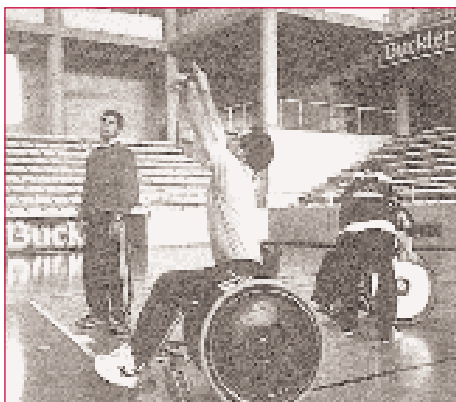
dalgún xeito, intenta mediante esa idea formular unha competición o máis xusta e igualitaria posible.

Existen catro categorías individuais: CF0, CF2, CF3 e CF1, que determinan un perfil concreto: a categoría CF0 corresponde ó menor nivel de afectación, e a CF1 de maior grao.

Na categoría CF0 o deportista é autónomo no seu desprazamento, aínda que é norma obrigada participar en cadeira de rodas. Conta cun control perfecto do tronco e con destrezas e habilidades normais do membro superior ou inferior (dependendo de se xoga coas mans ou cos pés).

As CF1 engloban os xogadores con maior grao de afectación. Non teñen posibilidade física de lanza-las bólas por si mesmos, así que utilizan un artefacto de lanzamento, rampas ou canetas. Será necesaria a actuación dun auxiliar de xogo. Esta categoría acolle infinidade de anomalías: tetraplécicos, enfermidades como ataxias, atetoses, distrofias, párkinson, etc., e enfermidades secundarias a outros procesos: síndrome tóxico español (colza), hidrocefalias...

A boccia é un xogo parecido á petanca, aínda que con diferencias de campo, regras e material. Desenvolve a precisión e a estratexia. É unha actividade alternativa e unha das poucas que poden desenvolver os grandes minusválidos; é, xa que logo, unha actividade física na que un alumno diminuído pode competir cos seus compañeiros da clase.



Baloncesto en cadeira de rodas.

VOLEBOL

Ten un grande interese para os minusválidos polo seu aspecto socializante, o pouco espazo que se precisa, a doada comprensión e golpeo. Práctícase en dúas modalidades: sentado e de pé, pero é a primeira a de maior auxe e espectacularidade.

Iniciouse en 1885, cando o americano William G. Morgan senta as bases do actual xogo, que foi difundido polas tropas americanas en todo o continente europeo. Pero foi o médico xudeo Ludwin Guttman quen o introduciu como práctica deportiva nos programas de rehabilitación e quen levou a cabo en 1948 os Primeiros xogos en Stoke Mandeville (Gran Bretaña).

A primeira competición de voleibol para minusválidos que se coñece foi en Holanda, adaptando a rede e as dimensións do campo. En 1980 convértese en deporte paraolímpico en Arehim e actualmente existe un

Campionato de Europa de Clubs. En España, o sinal de partida deuse cos IX Xogos Paralímpicos de Barcelona '92, aínda que ó contrario da boccia, o seu progreso é moi lento.

CONSIDERACIÓNS FINAIS

Nunha mesa redonda sobre o valor educativo da Educación Física na integración, celebrada en Santiago por Amefcor (Asociación de Mestres de Educación Física da Coruña), Francisco J. Álvarez –coordinador do Proxecto Antear-Fundación Paidea– pronunciou unhas palabras dignas de ter en conta e que resumo a continuación: Integración é 'estar con', 'comunicarse con', 'facer con' e 'aprender con'. A integración é 'anonimato', é non ter que estar sinalado.

"Non existe o mundo do minusválido, non son minusválidos, senón que teñen unha minusvalía, e así van ser considerados por min aínda que empreguémo-lo termo minusválidos".

"Facémolos tan incapaces que aprenden a ser discapaces. Teñen unha indefensión aprendida e saben que poden te-lo mundo ó seu servicio".

EXEMPLO DE SESIÓN EN CADEIRA DE RODAS

OBXECTIVOS: coñecer e adquirir destrezas no baloncesto en cadeira de rodas.

CONTIDOS: coñecemento do baloncesto en cadeira de rodas.

INSTALACIÓNS: polideportiva ou ximnasio.

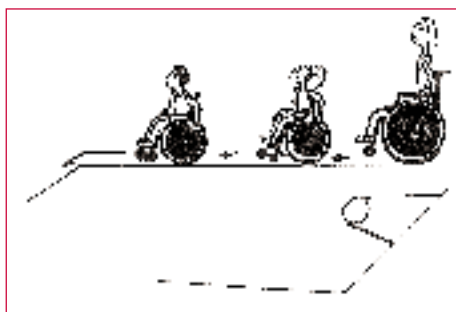
MATERIAIS: balóns de baloncesto.



Xogo da boccia.

ACTIVIDADES

1. En ringleira, ir correndo pola liña para adquirir dominio e soltura.



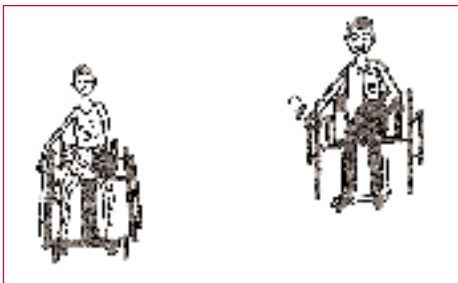
2. Agarrados uns ós outros, o primeiro tira polos demais e arrástraos, co que mellora a súa forza nos brazos.



3. Aprender a pivotar sobre a roda dereita. O mesmo sobre a roda esquerda (frea unha roda e apuxa a outra).



4. 'Cabaliño' (para facer xiros rápidos). O alumno ten que aprender a estabilizarse na cadeira de rodas.



5. Manexa-la cadeira de rodas e leva-lo balón. Empurrar cunha man. (Precisión para ir en liña recta, pois cunha man irán case xirando).

6. Aprender a colle-lo balón do chan. Unha man na roda motriz e coa outra preme-lo balón contra a roda na súa parte inferior, a rente do chan. Cun pequeno xiro cara a adiante ou atrás (na roda motriz), o balón subirá, pegado á roda, ata a altura necesaria para poder collelo comodamente.



7. Manexo da cadeira de rodas mentres bota o balón.



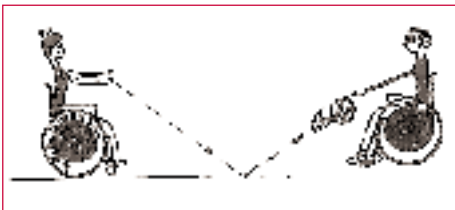
8. Dar dous pulos á cadeira, avanzando polo campo, e a seguir bota-lo balón. Ó facer tres impulsos cométese 'violación'.



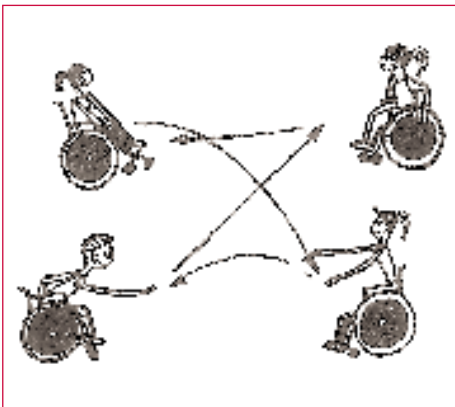
9. Pases de peito en repouso.



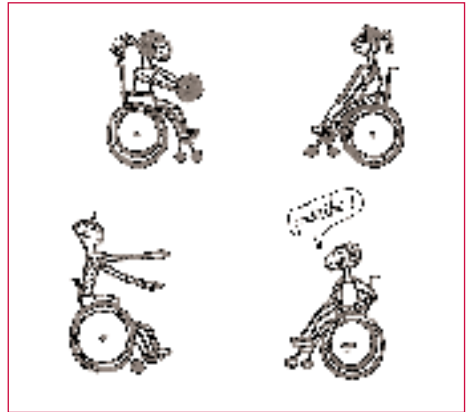
10. Pases en picado (chan).



11. Catro xogadores. Dous contra dous, pase cruzado cun balón.



12. O mesmo, pero o que recibe pide o pase: arriba, abaixo, esquerda, dereita.



13. Entradas á canastra.



LEXISLACIÓN Ó RESPECTO

A Constitución española (27/12/1978), art. 49, di: "Os poderes públicos realizarán unha política de previsión, tratamento, rehabilitación e integración dos diminuídos físicos,

sensoriais e psíquicos, ós que prestarán a atención especializada que requiriran...”

— LOXSE (1990).

— Orde de ACIS (DOG 7/2/1995) do 6/10/95.

— Decreto 320/1996 de xullo (DOG 6/8/96), ordenación do alumnado con N.E.E.

BIBLIOGRAFÍA

“Xornadas sobre Novas Tendencias da Actividade Física Adaptada”, realizadas polo Goberno andaluz (IAD) e a Federación andaluza de deportes para minusválidos, Córdoba, novembro, 1998, das que citámo-los seguintes relatorios:

“Condiciones y programas para una Educación Física Adaptada”, José Gutiérrez, profesor da Universidade de Cádiz.

“Boccia, modalidade deportiva para paralíticos cerebrales y actividad recreativa para todos”, Ana Garrido, presidenta da Comisión Nacional de Boccia.

“Iniciación al Voleivol Adaptado. Características técnicas y reglamentarias”, José Tierra Orta, profesor da Universidade de Huelva.

“Iniciación al Baloncesto en Silla de Ruedas”, Julián Rebollo, árbitro internacional de baloncesto en cadeira de rodas.

“La natación y el discapacitado físico como medio de relación”, Antonio Campillo, presidente da Comisión Andaluza de Natación da FADM.

Conferencia de Alfonso Otero Jiménez, vicepresidente da Federación Española de Deporte de Minusválidos.

Arraez, J. M., *El Deporte adaptado*, Sevilla, Wanceulen, 1997.

De Haan, J., *Voleibol sentados*, Nitgererij De Vriesbich, Haalem, Holanda, 1994.

Espina, J. M., *El meu mon és Olga*, Barcelona, La Campana, 1986.

García de Mingo, J. A., *Actividades físicas y deporte para minusválidos*, Madrid, Campomanes Libro S.L., 1992.

González Manjón, D., J. Ripolda, e A. Asegurado, *Adaptaciones curriculares, guía para su elaboración*, Málaga, ed. Aljibe, 1993.

Hernández, J., “El deporte adaptado. Su identidad y perspectivas”, *Revista Apunts Medicina*, núm. 116, vol. XXX, Barcelona, 1993.

Imsero, *Actividades deportivas y de ocio para minusválidos psíquicos*, Madrid, Imsero, 1998.

——— *Deportes para minusválidos psíquicos*, Madrid, Imsero, 1994.

Pérez, J. C. (coord.), *Deportes para minusválidos físicos, psíquicos y sensoriales*, Madrid, COE, 1994.

- Reglamento de Boccia, adaptado por la Federación Española de Deporte de Paralíticos cerebrales, tempada 1997-98.*
- Reglas oficiales de Baloncesto en silla de ruedas*
- Rios, Mercedes, "Diversidad: necesidades educativas especiales en el área de educación física", *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 72.
- Sanz, S., "El Voleibol adaptado: un deporte para atender la diversidad", *Rev. Apunt. Educación Física y deportes*, Barcelona, núm. 38, páxs. 86-92.
- Sirera, J. L., *Manual de Boccia*, Federación Española de Deportes para paralíticos cerebrales, Madrid, 1995.
- Toro, S., J. Zarco, *Educación Física para niños y niñas con n.e.e.*, Granada, Ed. Aljibe, 1993.
- Zambrana, V., e M. J. Carrasco, *El juego en los niños ciegos y deficientes visuales*, Madrid, Once, 1998.



O EXTRACTO DE *GINKGO BILOBA*, UN REMEDIO MILENARIO NA MEDICINA DO SÉCULO XXI

Manuel Campos Toimil
Universidade Louis Pasteur
Estrasburgo

1. INTRODUCCIÓN

A química farmacéutica de síntese ten acadado hoxe en día uns niveis de desenvolvemento dificilmente imaxinables hai tan só unhas poucas décadas. Aínda así, as plantas seguen a ser na actualidade unha fonte insubstituíble de produtos empregados nos tratamentos médicos. O desenvolvemento e o uso clínico de moitos axentes terapéuticos modernos ten a súa orixe nos innumerables remedios que xa existían previamente na medicina popular. De feito, a busca de substancias naturais que poidan estar dotadas de propiedades farmacolóxicas é unha constante na industria farmacéutica. Pódese dicir que os laboratorios máis innovadores xamais se esquecen das indicacións que lles veñen dadas polas medicinas máis tradicionais.

Sen embargo, a medicina do noso tempo achegou unha visión bastante máis crítica e unha rigorosidade científica ás antigas crenzas populares. Agora, a verdadeira eficacia dunha medicación ten que vir dada pola avaliación precisa, con criterios obxectivos,

da súa acción terapéutica. Dun xeito paralelo, a farmacoloxía esforzase por descubrir cales son os verdadeiros principios activos entre tódolos compoñentes dos remedios tradicionais, e tratar de precisa-lo seu mecanismo de acción. Despois, é a química farmacéutica a que pode sintetizar novas moléculas cunha acción máis selectiva, con menos efectos secundarios e, ó mesmo tempo, máis fáciles e económicas de producir.

A medicina tradicional puxo nas mans dos laboratorios farmacéuticos modernos unha das súas receitas máis vellas, o extracto das follas do *Ginkgo biloba* L. Esta árbore, chamada comunmente ginkgo, ilustra dun xeito orixinal o paso desde a tradición popular á moderna investigación, ata o punto de que o extracto de ginkgo se pode considerar como un dos axentes terapéuticos máis antigos que aínda se empregan na actualidade.

Utilizado na medicina popular desde hai máis de 5000 anos, a produción industrial e a comercialización de diversos extractos de ginkgo é hoxe en día unha realidade en numerosos

países, froito da estandarización e da investigación farmacolóxica dos últimos trinta anos.

2. UN FÓSL VIVENTE

O *Ginkgo biloba* pódese considerar, sen ningunha dúbida, unha verdadeira reliquia do pasado, xa que é o único representante na actualidade da orde botánica dos Ginkgoales, que abundaban no mundo na era mesozoica –especialmente no período xurásico– hai aproximadamente uns 150 ou 200 millóns de anos. Daquela podíanse contabilizar, polo menos, 150 especies diferentes de ginkgo practicamente en tódolos continentes, segundo se desprende dos estudos xeolóxicos e da análise dos fósiles atopados.

A desaparición dos dinosauros trouxo consigo a masiva aparición de mamíferos alimentados a base de sementes. As Ginkgoales, de semente grande e coa cuberta fina, foron perdendo terreo fronte ás máis adaptadas anxiospermas e terminaron por desaparecer a finais do período cretáceo, hai uns 80 millóns de anos. Só unha especie, o *Ginkgo biloba*, logrou chegar ata os nosos días. De aí que o coñecido naturalista Charles Darwin se referise a el como “un fósil vivente”.

A supervivencia do ginkgo no estado salvaxe límtase hoxe a dúas remotas rexións da China, unha situada no leste, na fronteira entre as provincias de Anhui e Zhejiang, e a outra no oeste, na provincia de Guizhou.

Etimoloxicamente parece que o nome ginkgo procede da palabra chinesa *yinkuo*, que significa ‘froito de prata’.

No ano 1690, o ginkgo foi descuberto para os botánicos occidentais por Kaempfer. Este empregado da Dutch East India Company publicou no ano 1712 unha descrición da árbore na que incluía debuxos das follas e do froito. A introducción en Europa do ginkgo tivo lugar poucos anos máis tarde, en 1730, cando o plantaron no xardín botánico de Utrecht. De feito, o seu uso como especie ornamental está moi estendido en todo o mundo pola súa beleza e grandiosidade; é especialmente fermosa, por exemplo, a cor dourada das súas follas no outono. Ademais, o ginkgo considérase símbolo de lonxevidade en diferentes culturas orientais, polo que se poden atopar numerosos exemplares nos xardíns dos templos chineses, xaponeses ou coreanos.



O *Ginkgo biloba*.

Sen embargo, a súa plantación como ornamento en case tódalas grandes urbes do mundo débese tamén moito á extrema resistencia que presenta fronte ós máis diversos factores ambientais. O ginkgo aguanta as máis duras condicións climáticas, soporta a calor ou o frío intenso e medra ben nos tipos de solo máis variados, mesmo cando a auga escasea. Aparentemente é inmune ó dano por insectos e ás infeccións víricas ou bacterianas. Ademais, presenta unha resistencia total á polución urbana. Cando nunha cidade as árbores doutras especies morren, por exemplo por un exceso de exposición ós gases do tráfico, non é de estrañar que sexan substituídas por ginkgos. Abonda dicir que un exemplar de ginkgo sobreviviu á bomba atómica de Hiroshima, e aínda se atopa preto do que foi o epicentro do estoupido.

Por outro lado, a industria farmacéutica mantén grandes plantacións de ginkgo para abastecer a demanda actual. Na China, por exemplo, cultívanse para fins farmacéuticos ó redor duns 25 millóns de árbores de ginkgo. Outros países con importantes plantacións son Corea do Sur, Xapón, os Estados Unidos; en Europa, Francia e Alemaña son os principais produtores.

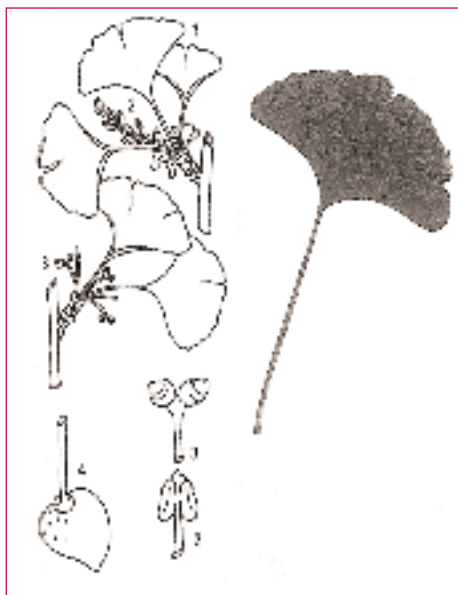
3. CARACTERÍSTICAS DO *GINKGO BILOBA*

Esta árbore diferénciase perfectamente do resto das especies existentes; por isto os botánicos vense obrigados a

clasificala taxonomicamente nunha clase (Ginkgoopsida) e nunha familia (Ginkgoaceae) individuais, o que non ocorre con ningunha outra especie vexetal.

O ginkgo é unha árbore grande, que pode chegar a medir ó redor dos 35 metros de altura e vivir con facilidade cerca de mil anos. Está recuberto dunha cortiza castaña clara, que ten fondas estrías nos exemplares máis vellos. O tronco, de madeira lixeira e crebadiza, é dereito e as pólas preséntanse moi abertas, aínda que coa idade as formas vanse volvendo máis irregulares.

Pero o máis característico do ginkgo son as follas, que teñen forma



Follas e elementos reprodutores do *Ginkgo biloba*.

de abano, están divididas en dous lóbulos (velaí a orixe do nome *biloba*) e a súa nervadura é moi marcada. A cor é verde e a medida que chega o outono vólvese amarela ou dourada, dependendo dos anos e da árbore.

O ginkgo produce flores, aínda que non son moi abondosas, nos meses de marzo e abril. A primeira floración pódese atrasar ata os 20 anos de idade, que é cando comeza o seu particular método de reprodución.

Os sexos do ginkgo atópanse en árbores separadas. As células fertilizantes producidas no ginkgo macho son móbiles, o que o asemella máis ás plantas pequenas cá ningunha outra especie de árbore. A femia produce un froito no outono de cor laranxa que ten un cheiro moi desagradable, polo que normalmente non se planta para adornar.

4. DESDE O REMEDIO TRADICIONAL ÓS EXTRACTOS ESTANDARIZADOS

O uso do ginkgo como planta medicinal remóntase ás orixes da antiga medicina herbal chinesa. As súas aplicacións aparecen xa recollidas no tratado medicinal *Chen Nounng Pen T'sao*, escrito polo herborista Chen Nounng (2767-2687 a. C.). Neste libro falábase dos remedios a base de ginkgo como “bos para o corazón e os pulmóns”.

Daquela, as súas follas ou sementes preparadas dos máis diversos xeitos

(coccións, emplastos...) servían para combater enfermidades moi diferentes: tuberculose pulmonar, perda de memoria, deterioración mental en xeral, polucións nocturnas, mellora da dixestión, protección dos riles, problemas auditivos, diferentes alteracións circulatorias..., só por citar algúns exemplos, xa que a relación das propiedades que lle eran atribuídas é case interminable.

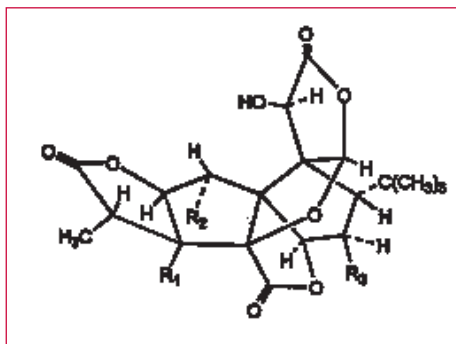
Ó longo da historia aparecen outros moitos tratados de herboristería nos que destaca o ginkgo, e non só na cultura chinesa, tamén na hindú ou na árabe, entre outras. O uso popular destes remedios chegou ata os nosos días. Por exemplo, un extracto de follas de ginkgo coñecido co nome de *baguo* aínda é utilizado hoxe en día no Xapón e na China como antihipertensivo. As inhalacións de infusións das follas ou dos froitos do ginkgo utilízanse tamén para combater a asma e a bronquite. Mesmo nas modernas farmacopeas chinesas, as follas e os froitos aínda se recomendan no tratamento de problemas de corazón e de pulmón. Pero estes remedios orixinados nas tradicións foron pasando ó longo do tempo dun xeito maioritariamente verbal e sen ningunha base científica.

A ciencia moderna comezou a interesarse polas posibilidades terapéuticas dos extractos de *Ginkgo biloba* cando, nos anos cincuenta, os traballos dunha empresa alemá especializada no estudo de extractos vexetais —a compañía Dr. Schwabe— levaron á preparación dun extracto estandariza-

do de ginkgo a partir das follas verdes da árbore. Anos despois, este extracto recibiu o nome código de EGb 761 (*Extractum Ginkgo bilobae* 761). O EGb 761 é na actualidade a preparación procedente de ginkgo máis estendida (existen moitas no mercado), e comercialízase en máis de trinta países baixo diferentes denominacións comerciais. En moitos deles, entre os que se atopa España, os medicamentos a base de EGb 761 pódense prescribir con receita médica. Cómpre subliñar que nalgúns países os extractos elaborados a partir das follas de ginkgo se atopan entre os produtos medicinais fitoterapéuticos con máis éxito no mercado, como no caso de Francia ou de Alemaña.

5. COMPOSICIÓN DO EGB 761

O extracto de *Ginkgo biloba* (EGb 761) é un produto de composición moi complexa, pero relativamente ben coñecida, que se obtén a partir das follas verdes da árbore segundo un protocolo perfectamente estandarizado. Tódalas condicións do cultivo, da colleita ou do proceso de fabricación son minuciosamente controladas, de maneira que as variacións na composición do extracto entre os diferentes lotes sexan case insignificantes. Aínda así, non tódolos compoñentes do EGb 761 están completamente definidos. Sen embargo, os principais e probablemente os máis relevantes constituíntes do extracto xa foron identificados e cuantificados positivamente.



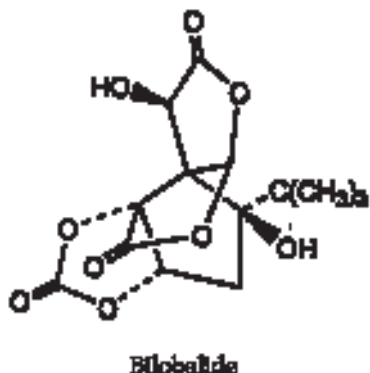
O EGb 761 contén dous grupos de substancias como principais constituíntes activos: os flavonoides e os terpenoides.

Os flavonoides, que constitúen un 24 % do EGb 761, están presentes nun gran número de especies vexetais e son substancias con recoñecidas propiedades beneficiosas. Quimicamente, estes compostos son heterósidos nos que o aglicón é un flavonol (maioritariamente a quercetina, a isoramnetina ou o kaempferol) e os compoñentes glucídicos son a glicosa ou a ramnosa. A súa capacidade antioxidante protexe o organismo contra a acción daniña dos radicais libres, especies reactivas formadas nas reaccións químicas das células que se atopan na orixe de numerosos fenómenos patolóxicos. Nesta capacidade para secuestrar radicais

R1	R2	R3	Ginkgolido
OH	H	H	A
OH	OH	H	B
OH	OH	OH	C

libres que posúen os flavonoides báseanse, por exemplo, parte das mello-ras cardiovasculares atribuídas ó consumo moderado de viño tinto (máis rico en flavonoides antioxidantes có viño branco). Moitos dos flavonoides presentes no EGb 761 tamén teñen a capacidade de modificar certas actividades encimáticas no nivel celular, o que así mesmo contribúe ós seus efectos farmacolóxicos.

Os terpenoides, que constitúen o 6 % do extracto estandarizado, son moléculas que posúen un tipo de estrutura extremadamente orixinal, ata o punto de que se atopan exclusivamente no ginkgo. Neste grupo inclúense os ginkgólidos (fundamentalmente do tipo A, B e C) e o bilobalide. As propiedades destes compostos están sendo investigadas e semella que poden combater de xeito efectivo a asma e certas reaccións alérxicas ou inmunolóxicas.



Ademais, non se pode esquecer que outras moléculas presentes en menor medida (ácidos orgánicos, proantocianidinas, certos esteroides, etc.) poden ter tamén un papel destacado nas accións do extracto. Os diferentes compoñentes inflúen uns nos outros probablemente dunha maneira decisiva para o resultado farmacolóxico final. Por exemplo, certos flavonoides e terpenoides activos son insolubles na auga cando están illados, pero a situación química na que se atopan dentro da totalidade do EGb 761 faíños solubles e permite a súa absorción polo organismo.

Dáse o caso de que un só constitúinte administrado por separado pode causar un efecto completamente diferente, mesmo contrario, ó que presenta cando é administrado conxuntamente cos outros compoñentes do extracto.

6. ACCIÓNS FARMACOLÓXICAS

De xeito semellante ó que ocorre con outros extractos de natureza complexa, non é doado explica-los efectos terapéuticos do extracto de ginkgo. Ó longo das últimas décadas formuláronse numerosas hipóteses e xa se coñece a orixe de moitos dos beneficios clínicos observados trala administración do EGb 761. O rigor dos modernos traballos científicos fixo que o dominio terapéutico recoñecido ó extracto de ginkgo fose reducido de xeito apreciable con respecto ó que lle era atribuído desde a antigüidade. Aínda así,

persiste certa controversia no relativo a algunhas das súas utilidades.

Hoxe en día está demostrado que o EGb 761 pode actuar en tódolos niveis do torrente circulatorio: arterial, venoso e capilar. Tendo en conta o funcionamento do sistema circulatorio como un conxunto harmonioso, esta capacidade do extracto é certamente importante. Baseándose neste feito, nos anos setenta algúns investigadores definiron nos seus traballos un novo concepto que denominaron *trivasorregulación* e aplicáronllo ó extracto de ginkgo para explicar así a súa polivalencia de acción. As investigacións experimentais posteriores demostraron que o EGb 761 pode relaxa-las arterias espasmódicas (excesivamente contraídas) e incrementa-lo ton daqueles vasos anormalmente dilatados ou relaxados. A preponderancia dun ou doutro mecanismo depende fundamentalmente do tipo, das características ou da situación patolóxica de cada vaso sanguíneo e pode variar considerablemente ó longo da árbore vascular.

O efecto vasodilatador do EGb 761 parece depender en parte da presenza dun endotelio funcional. O endotelio vascular é unha fina monocapa de células que recobre o interior de tódolos vasos sanguíneos e que está en contacto directo co sangue. O endotelio participa dun xeito decisivo na regulación do ton do músculo liso vascular, tanto pola súa función de barreira selectiva como pola síntese e liberación de numerosas substancias vasoactivas. O chamado EDRF (siglas inglesas de

Factor Relaxante Derivado do Endotelio), identificado por numerosos autores como óxido nítrico (NO) ten a capacidade de relaxa-los vasos sanguíneos e de inhibi-la agregación plaquetaria (diminúe así a formación de trombos). Outra substancia liberada polo endotelio, a prostaglandina (PGI₂) tamén ten propiedades antiagregantes plaquetarias e capacidade vasodilatadora. O EGb 761 pode aumenta-la liberación deste tipo de substancias a partir do endotelio, aínda que o mecanismo desta acción non está aínda ben definido. Ademais, as súas propiedades antioxidantes aumentan o tempo de vida media do NO, retardan a súa degradación polos radicais libres e facilitan a súa acción. Estes feitos danelle ó extracto propiedades antitrombóticas e vasodilatadoras.

Pola outra banda, a acción vasoconstrictora do extracto observada noutras situacións parece deberse á potenciación dos efectos de determinados neurotransmisores tales como a noradrenalina, ben pola inhibición da súa degradación encimática (por efecto dos flavonoides) ou ben polo incremento da súa formación.

As propiedades inhibitoras das fosfodiesterasas (encimas implicadas na degradación dos nucleótidos cíclicos, moléculas que participan decisivamente no regulamento de numerosas funcións celulares) que presentan os flavonoides tamén son importantes á hora de avalia-lo efecto final do extracto de ginkgo.

A actividade antiagregante plaquetaria e antitrombótica do EGb 761 tamén depende da presenza do ginkgóido B, que actúa inhibindo o PAF (Factor Activador de Plaquetas), que é un mediador intracelular implicado na agregación plaquetaria (polo tanto, na formación de trombos). O PAF ten unha función importante nos procesos iniciais da aterosclerose e nas reaccións de hiperpermeabilidade capilar (excesiva separación entre as células que conforman os capilares sanguíneos que se dá en certas situacións patolóxicas). Pola súa acción anti-PAF, o EGb 761 podería ser efectivo na prevención da aterosclerose e xa se ten demostrado a súa eficacia para reduci-la excesiva permeabilidade capilar.

Por último, o extracto de ginkgo pode incrementa-lo contido en glicosa e en ATP dos tecidos nerviosos, mellorando a tolerancia á hipoxia e actuando deste xeito como protector neuronal. A capacidade antioxidante dos flavonoides e a inhibición do PAF, anteriormente mencionada, tamén participan nesta acción neuroprotectora.

7. APLICACIÓNS TERAPÉUTICAS

No conxunto de propiedades farmacolóxicas relatadas no apartado anterior están baseados os dominios terapéuticos recoñecidos na actualidade para o extracto estandarizado de ginkgo.

O EGb 761 mellora os síntomas derivados da insuficiencia cerebral

(nome médico co que se engloban unha serie de síntomas asociados ás deficiencias da circulación sanguínea no cerebro, entre os que se atopan: a confusión, os fallos da memoria, a depresión, as dores de cabeza, etc.) pola súa capacidade para incrementa-la circulación sanguínea do cerebro. Este feito, xunto coas recoñecidas propiedades neuroprotectoras, fai que o extracto sexa proposto como tratamento para corrixi-las alteracións da capacidade cognitiva ou do comportamento en persoas de idade avanzada.

Hai publicados diversos estudos que demostran que o EGb 761 pode mellora-la capacidade de atención ou a memoria e diminuí-lo tempo de reacción do suxeito. Tamén se describiu que certos problemas auditivos, como por exemplo o *tinnitus* (zunido crónico dos oídos), a vertixe ou a perda progresiva da audición responden favorablemente ós tratamentos co extracto. Algúns tipos de demencia ou o mal de Alzheimer poderían mellorar trala utilización do extracto de ginkgo, segundo se recolle en investigacións recentes, pero aínda son necesarios estudos máis profundos.

En relación tamén coas súas propiedades nos vasos sanguíneos, o EGb 761 pódese utilizar nos problemas arteriais dos membros inferiores (aumenta a tensión venosa nas pernas, impide a acumulación do sangue e a súa inchazón) e contribúe a mellora-los síntomas da enfermidade de Raynaud (derivada dunha excesiva constricción das arteríolas).

Recentemente os beneficios derivados das propiedades antitrombóticas do extracto de ginkgo son obxecto de estudo. A súa capacidade para preve-la aparición de trombos demostrou ser similar á da aspirina en certas situacións experimentais. No nivel cardíaco, as posibilidades terapéuticas deste produto poderían abranguer outros procesos derivados do *stress* oxidativo e da xeración de radicais libres, entre eles certas clases de isquemia ou de arritmias cardíacas.

A formación excesiva de radicais libres tamén pode ser moi prexudicial para a retina (pola chamada dexeneración macular). A perda de visión por este motivo pode, polo tanto, ser combatida coa administración deste extracto estandarizado de ginkgo.

Pola súa banda, e como xa comentabamos con anterioridade, as propiedades dos terpenoides presentes no EGb 761 (fundamentalmente a acción anti-PAF do ginkgólido B) poden levar a utilizalo como tratamento eficaz fronte á constricción bronquial na asma, ou como prevención do choque endotóxico (reacción alérxica extrema que pode conducir á morte), ademais doutras alteracións de orixe alérxica ou inmunolóxica.

Para rematar, cómpre destacar que a incidencia da aparición de efectos adversos tralo consumo do EGb 761 é insignificante. Ás veces pódense producir náuseas, diarreas e outras alteracións, en xeral leves. Adicionalmente, o extracto de ginkgo pode reduci-la

capacidade de coagulación do sangue, polo que representa un perigo potencial nos pacientes sometidos a tratamento con anticoagulantes.

8. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Belougne, E., O. Aguejouf, P. Imbault, P., F. Azougagh-Oualane, F. Doutremepuich, M. T. Droy-Lefaix, e C. Doutremepuich, "Experimental thrombosis model induced by laser beam. Application of aspirin and extract of *Ginkgo biloba*: EGb 761", *Thromb. Res.* 82, 1996, 453-458.
- Braquet, P., e D. Hosford, "Ethnopharmacology and the development of natural PAF antagonists as therapeutic agents", *J. Ethnopharmacol.* 32, 1991, 135-139.
- Campos-Toimil, M., "Aplicaciones terapéuticas del EGb 761, extracto de *Ginkgo biloba*", *OFFARM* 17 (6), 1998, 74-80.
- Charagnac, J. L., "La trivasorégulation: étude d'un trivasorégulateur: l'extrait de *Ginkgo biloba*" Tese de doutoramento, París, Bichat-Beaujon, 1976.
- Christen, Y., J. Constantin, e M. Lacour, *Effects of Ginkgo biloba extract (EGb 761) on the central nervous system*, París, Elsevier, 1992.
- Clostre, F., e F. V. DeFeudis, "Advances in *Ginkgo biloba* extract research", vol. 3: Cardiovascular effects of

- Ginkgo biloba* extract, EGb 761, París, Elseiver, 1994.
- DeFeudis, F. V., *Ginkgo biloba extract (EGb 761): pharmacological activities and clinical applications*, París, Elseiver, 1991.
- Dictionnaire Vidal*, 72^a edición, París, Editions du Vidal, 1546-1547, 1996.
- Drieu, K., Préparation et définition de l'extrait de *Ginkgo biloba*, *La Presse Médicale* 15, 1986, 1455-1457.
- Ferradini, C., M. T. Droy-Lefaix, e Y. Christen Y., "Advances in *Ginkgo biloba* extract research", vol 2: *Ginkgo biloba* extract (EGb 761) as a free-radical scavenger, París, Elseiver, 1993.
- Haramani, N., L. Packer, M: T. Droy-Lefaix, e Y. Christen" Antioxidant actions and health implications of ginkgo biloba extract", En E. Cárdenas, e L. Packer (eds.), *Handbook of antioxidants*, Nova York, Marcel Dekker Inc, 1996, 487-510.
- Huxtable, R. J., "The pharmacology of extinction". *J. Ethnopharmacol.* 37, 1992 1-11.
- Kleijnen, J., P. Knipschild, "*Ginkgo biloba* for cerebral insufficiency", *Br. J. Clin. Pharmacol.* 34, 1992, 352-358.
- Marocci, L., J. J. Maguire, M. T. Droy-Lefaix, e L. Packer, "The nitric oxide-scavenging properties of *Ginkgo biloba* extract EGb 761", *Biochem. Biophys. Res. Commun.* 2, 1994, 748-755.
- Michel, P. F., "Le doyen des arbres: le *Ginkgo biloba*", *La Presse Médicale* 15, 1986, 1450-1454.
- *Ginkgo biloba: l'arbre qui a vaincu le temps*, París, Editions du Félin, 1985.
- Shmcid, W., "Ginkgo thrives", *Nature* 386, 1997, 755.
- Smith, P. F., K. MacLennan, e C. L. Darlington, "The neuroprotective properties of the *Ginkgo biloba* leaf: a review of the possible relationship to platelet-activating factor (PAF)", *J. Ethnopharmacol.* 50, 1996, 131-139.
- Sticher, O., "Quality of *Ginkgo* preparations", *Planta. Med.* 59, 1993, 2-11.





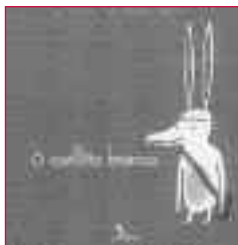
O pracer de ler
Literatura infantil e xuvenil

O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz
Delegación Provincial de Educación
Pontevedra

(libros en galego)



Título: *O coelliño branco*
Conto popular portugués
Adaptación: Xosé Ballesteros
Ilustracións: Óscar Villán
Colección: Os contos do Trasnó Comodín
Editorial: Kalandraka
Primeiros lectores

A historia que se conta neste álbum é só un pretexto, como en tantos contos baseados en secuencias repetitivas, para explora-las potencialidades lúdicas da linguaxe. Un coelliño branco atopa a súa casa ocupada por unha enorme cabra, que non o deixa entrar. E entón tenlle que ir pedindo axuda a outros animais; todos lla negan ata que, finalmente, é a formiga quen, con enxeño, lle axuda a bota-la cabra fóra da casa.

Coma noutros álbumes, a parte plástica ocupa aquí un lugar principal. Ademais de ilustrar-las contidos do texto, reforza o seu carácter humorístico mediante unha moi lograda creación dos personaxes (especialmente o coello protagonista e, sobre todo, a cabra), cun trazo sinxelo, pero cheos de gracia e expresividade. Polas ilustracións deste libro, o galego Óscar Villán obtivo o Premio Nacional de Ilustración correspondente ó ano 1998.



Título: *Glub contra Blef*
Texto: Isabel Freire
Ilustracións: Evaristo Pereira
Colección: O Elefante Contacontos
Editorial: Ir Indo
 De 5 anos en diante

Glub, un peixe que vive nun acuario, cóntanos cómo é a súa vida cotiá a carón dos outros peixes cos que convive. No seu relato, ocupa un lugar central a chegada dun novo peixe, Blef, que axiña tenta impoñe-la súa lei e facerse coa comida dos outros peixes. Cun pouco de imaxinación, Glub e os seus compañeiros conseguirán dete-lo afán de dominio de Blef e restaura-la convivencia no acuario.

Velaquí un conto entretido e doado de ler, que fai da sinxeleza a súa maior virtude. As acertadas ilustracións de Evaristo Pereira contribúen a reforza-la dimensión humorística do texto.

Este libro, dirixido ós lectores máis novos, pertence a unha nova colección, "O Elefante Contacontos", creada pola editorial Ir Indo.



Título: *A miña veciña éche unha bruxa*
Texto: Paloma Bordóns
Traducción: Pablo Quintá
Ilustracións: da autora
Colección: Tucán
Editorial: Rodeira-Edebé
 De 6 anos en diante

Á casa da nena protagonista chega unha nova inquilina, que vén ocupa-lo ático. A nena descobre de contado que se trata dunha bruxa, xa que esta axiña comeza a facer meiguerías. A nena trata por tódolos medios de facer que se vaia, pero as cousas sempre lle saen mal. Afa que un día le que as bruxas non aturan a canela, porque lles produce gravísimas alerxias. Esa será a arma que empregará para conseguir que a bruxa marche e a tranquilidade volva á casa.

A partir desta sinxela historia, Paloma Bordóns consegue un texto cheo de humor, que xoga permanentemente coa complicidade do lector. Ademais, está narrado cun ritmo áxil que o fai enormemente atractivo para os lectores novos. As ilustracións, cun aire de caricatura e moi expresivas, complementan con eficacia este divertido relato.



Os tres autores lucenses que elaboraron o extraordinario *Diccionario dos seres míticos galegos* (Xerais, 1998) continúan coa edición sistemática dos contos galegos de tradición oral. Aparecen agora os volumes III e IV da serie “Cabalo Buligán”, dedicados, coma os dous primeiros, ós chamados contos maravillosos. Neste que salientamos aquí, atopámo-los relatos *O cabalo Buligán*, *O mozo que non sabía como era o medo* e *O demo na mochila*.

Trátase duns textos axeitados para calquera idade (se ben unha persoa adulta entenderá máis a

Título: *Contos maravillosos, III*
Texto: Xosé Miranda, Antonio Reigosa, Xoán Ramiro Cuba
Ilustracións: Fino Lorenzo
Colección: Cabalo Buligán
Editorial: Edicións Xerais
 De 10 anos en diante

súa riqueza de matices), apropiados tamén para seren lidos en voz alta. Cabe salientar neles o traballo exhaustivo e rigoroso a partir das diversas fontes, a altura literaria dos textos e, naturalmente, o atractivo e engado das historias contadas.

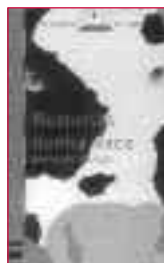
Os textos acompañanse cunhas ilustracións en cor de Fino Lorenzo, feitas coa técnica da colaxe, que, ademais do valor artístico de seu, ofrecen unha ollada moi persoal que reforza a dimensión máxica dos relatos.



Nunha familia de dragóns nace un novo membro. O dragonciño, de nome Trick, queda ó coidado do seu avó Trock, que se encarga de aprenderlle tódalas habilidades que os da súa especie deben saber. Pero o pequeno dragón non manifesta moito interese e, por riba, é incapaz de aprender a bramar. Desalentado por ser distinto, abandona o seu mundo e acaba chegando a unha cidade. Alí coñece unha panda de rapaces cos que formará un grupo musical, ó descubrir que non sabe bramar, pero si cantar.

Título: *Dragón Rock*
Texto: Xaquín Marín Formoso
Ilustracións: do autor
Colección: O Trolebús
Editorial: Editorial Casals
 De 11 anos en diante

Xaquín Marín, coñecido ata o de agora pola súa faceta de ilustrador, demostra con este libro que tamén se desenvolve con eficacia no terreo da escrita. A partir dun tema clásico na literatura infantil, como é o dos dragóns, o autor ofrécenos un relato onde salienta a utilización da ironía e do humor, reforzados por numerosas ilustracións en branco e negro, feitas co estilo que o caracteriza.



Título: *Memorias dunha vaca*
Texto: Bernardo Atxaga
Traducción: Valentín Arias
Colección: O Barco de Vapor
Editorial: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

Cando vai facer cincuenta anos, a vaca Mo decide contar todo o que lle aconteceu ata ese momento, con especial atención ós sucesos vividos con outras vacas no casarío de Balanzategui, durante os anos inmediatamente posteriores á guerra civil. Pero Mo non é un vaca calquera, senón un animal en perpetúa loita coa voz da súa conciencia -o Pesado, como lle chama ela- e, sobre todo, dotado dun agudo sentido crítico. A través das reflexións de Mo, os lectores acabaremos abordando os grandes temas de calquera vida (a morte, a liberdade, a xustiza, a formación dunha identidade propia, etc.) e, ademais, asistiremos á peculiar loita que manteñen os gardas civís e os combatentes do

maquis que ocupan as montañas próximas ó casarío.

A edición en galego de *Memorias dunha vaca*, un dos máis célebres títulos de Bernardo Atxaga, merece ser salientada aquí. Calquera loanza que se lle faga a esta obra estará totalmente xustificada: humor, enxeño, intelixencia e paixón narradora son os valores básicos deste libro delicioso, que agora podemos ler na nosa lingua gracias á acertada tradución de Valentín Arias.



Título: *Tempo rachado*
Texto: Margot Chamorro
Colección: Merlín
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 13 anos en diante

Velaquí un libro diferente, xa que non se trata dunha obra de ficción, senón dun relato novelado das vivencias dunha nena, filla dunha familia dos vencidos, durante os anos da guerra e da posguerra. A autora, nun breve texto introductorio, xa explica cal é o contido que lle ofrece ó lector: "Xuntos imos anda-lo camiño da miña nenez. Gustaríame que isto que che vou contar fose como un libro de estampas, e, ó pasalas unha a unha, puideras forma-la idea de como erámo-los nenos de entón. Aqueles nenos que aprendemos a canta-lo *Cara al sol*, con aquilo de 'volverá a reír la primavera-

ra', cando tiñamos por diante tan longo tempo de invernía...".

Deste xeito, a través de vinteito breves capítulos, a autora rememora a vida cotiá naquela época gris e amarga (o "tempo rachado" ó que se refire o título). E cóntanolo cunha linguaxe sinxela, de apaixonada sinceridade, que consegue chegar ó corazón do lector. As fotografías de Pacheco, todas elas do Vigo dos anos da guerra, reforzan a dimensión testemuñal do relato.



Velaquí o sétimo título da serie Flanagan, creada por Andreu Martín e Jaume Ribera. Dende o primeiro libro, que acadara o Premio Nacional de Literatura Xuvenil, a popularidade e difusión do personaxe non fixo máis que medrar. Como saberá quen siga a serie, Flanagan é o pseudónimo de Juan Anguera, un rapaz dun barrio suburbial barcelonés, listo coma un allo e cun envexable sentido do humor, que estudia bacharelato e fai de detective de pouca monta nas súas horas libres, para gañar algúns cartos.

Neste libro, é a irmá de Flanagan quen se atopa nun apuro, xa que tanto ela coma o seu mozo

Título: *Flanagan 007*
Texto: Andreu Martín e Jaume Ribera
Traducción: M. Dolores Martínez Torres
Colección: Fóra de Xogo
Editorial: Edicións Xerais
 De 14 anos en diante

levan varios días sen dar sinais de vida. E Juan, tan destemido coma sempre, axiña se lanza na procura da súa irmá. As pescudas levarano a Madrid, a investigar na trastenda dunha ONG que tenta enviar axuda a Somalia, e que acaba sendo o pano de fondo dunha rede de roubos e ambicións.

Coma nos outros libros, máis que a aventura en si, o que nos atrae é a acertada creación de personaxes, así como o ritmo, a ironía e o desenfadado con que o protagonista nos vai narrando as súas aventuras.



Xoán, un rapaz de trece anos, vive nunha pequena vila da Cataluña interior. É o verán de 1936 e a guerra civil está a piques de iniciarse. A vida de Xoán transcorre entre a familia e a panda de rapaces coa que sae, entre os que está o seu amigo Xurxo. Todo é cotián e agradable: os xogos no río, o espertar á sexualidade, os primeiros namoramentos... Pero a guerra, plasmada en feitos como o apresamento do cura ou a descuberta dun cadáver, introducirá unha realidade nova na vila, da que ningún podería fuxir. Tampouco Xoán e Xurxo, que abandonan a infancia e aprenden de

Título: *Silencio no corazón*
Texto: Jaume Cela
Traducción: Leandro García Bugarín
Colección: Alba y Mayo
Editorial: Editorial Galaxia
 De 14 anos en diante

golpe algunhas das leccións fundamentais no difícil proceso de facerse maiores.

Con esta novela, o catalán Jaume Cela obtivo o Premio Abril na súa primeira convocatoria. É, sen dúbida, un premio merecido, pois estamos ante un libro que recolle de xeito exemplar o espertar adolescente, nun contexto histórico como o da guerra civil, sen caer en efectismos de ningún tipo. O relato desenvólvese sempre con aparente sinxeleza, pero é doado adiviña-lo minucioso traballo de creación, que consegue, entre outras cousas, transmitir de xeito exemplar os complexos sentimentos dos personaxes.

(libros en castelán)



Título: *El balcón de la bruja sin nombre*
Texto: Alfredo Gómez Cerdá
Ilustracións: Jesús Gabán
Colección: Cuentos de Ahora
Editorial: Ediciones SM
 Primeiros lectores

Nunha cidade vive unha bruxa boa que se dedica a plantar palabras *-amor, paz, solidariedade...* para que no mundo medren os bos sentimentos. Só hai unha palabra, *imaxinación*, que non dá medrado coma as outras. E, aínda que a bruxa o intenta de diversos modos, semella que a imaxinación non dá prendido nas persoas da cidade. É entón cando decide mesturala cos alimentos que se envían ó Terceiro Mundo. Sabe que alí, “cando a aqueles nenos non lles falte de comer e aprendan a ler e a

escribir, a imaxinación volverá correr outra vez desbordada polo noso planeta”.

Alfredo Gómez Cerdá e Jesús Gabán, dous dos nomes consolidados da literatura infantil, ofrécennos un álbum de atractivo innegable. A narración, coidada e breve, vese reforzada pola expresividade e colorido das imaxes, que ocupan a maior parte da páxina.



Título: *Dos amigos*
Texto: Paz Rodero
Ilustracións: Josef Wilkón
Editorial: Editorial Kókinos
 Primeiros lectores

Os dous protagonistas deste álbum son un paxaro que vive nun bosque e un peixe do río que o atravesa. Os dous son felices no seu medio, pero non teñen amigos.

Un día coñécense e comeza a súa amizade. Cada un cóntalle ó outro tódalas marabillas que hai no seu medio, de tal xeito que nace neles o desexo de coñece-lo lugar onde o outro pasa a súa vida. E así, sen poñerse de acordo, o paxaro métese no río e o peixe pasa a voar polo bosque. Como o fan ó mesmo tempo, non conseguen atoparse e contiñúan estando sós. Finalmente, acaban atopándose;

e entón fan a promesa de ir xuntos a tódalas partes e non separarse nunca máis.

O fermoso relato de Paz Rodero dálle pé ó ilustrador Josef Wilkón para desenvolver un extraordinario traballo, que xustifica por si só a lectura deste álbum. Tódalas ilustracións están feitas sobre papel de cor púrpura, combinando a pintura coa técnica do rascado, conseguindo uns resultados excelentes.



Título: *Mi hermana Aixa*
Texto: Meri Torras
Ilustracións: Mikel Valverde
Colección: Colección Peripiecias
Editorial: La Galera/ Círculo de Lectores
 De 8 anos en diante

A Arnau pídenlle no colexio que faga unha redacción sobre o tema que desexe. É el escolle contar cómo é a súa irmá Aixa. A medida que imos lendo o que escribe, que é o texto do libro, coñecemos que Aixa é negra, que foi adoptada pola familia do neno, que chegou nun avión e que lle falta unha perna, porque foi vítima dos efectos dunha mina antipersoas. E asistimos ó relato da vida cotiá de Aixa, na casa e no colexio, así como ás xestións para conseguir que a nena acabe tendo unha perna artificial que lle permita superala súa eiva.

Este relato aborda un tema terrible, pero, ó elixila perspectiva de facelo desde a voz dun neno que o conta cunha mestura de inxenuidade e humor, consegue un excelente resultado, sen caer en ningún momento en tópicos falsamente humanitarios. As ilustracións de Mikel Valverde, sinxelas, expresivas e cargadas de humor, reforzan a intencionalidade do texto.



Título: *Chicas al rescate*
Texto: Bruce Lansky
Traducción: Miguel Hernández Sola
Ilustracións: Federico Delicado
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 10 anos en diante

Recóllense neste libro dez relatos que, malia a súa variedade, teñen en común a idea principal: todos eles, tal como se di na introducción, “están protagonizados por rapazas e mulleres novas, que triunfan porque son listas, valentes e amables. Elas non confían na súa beleza. Non confían na maxia. Non recorren á violencia”. É dicir, son narracións onde se cuestionan abertamente algúns dos estereotipos sexistas da literatura infantil.

Algúns relatos son adaptación de contos tradicionais; outros, de creación propia. Sen embargo, todos eles adoptan a estrutura e a linguaxe carac-

terística dos contos maravillosos. Deste xeito, acéntuase aínda máis o seu carácter “subversivo” en relación cos estereotipos. Trátase, en resumo, dunha boa mostra desa literatura que traballa decididamente “a favor das nenas”.



Título: *Días de Reyes Magos*
Texto: Emilio Pascual
Ilustracións: Javier Serrano
Editorial: Anaya
 De 14 anos en diante

Ulises, Uli, ten dezaseis anos e atópase nunha situación difícil: seu pai marchou da casa, súa nai está sempre enfadada e no instituto vai cada vez peor. Tamén Uli decide marchar da casa, aínda que unha amiga da clase, Cali, o convence para que non o faga.

Pouco despois, alguén comeza a deixarlle a Uli libros na súa caixa de correos. E, case ó mesmo tempo, o rapaz coñece un cego nos túneles do metro, que lle propón pagarlle un salario a cambio de que sexa o seu lector. É así Uli comeza a lerlle os libros que o home lle propón; iso, unido ás conver-

sas co cego e con Cali, fará que vaia modificando a súa visión das cousas. O sorprendente final do libro, que non debo contar aquí, revélano-la conspiración que as persoas que querían a Uli fixeron para que este recuperase as ganas de vivir.

Velaquí unha novela extraordinaria, das que deixan pegada fonda no lector. Narrada en primeira persoa, cunha prosa tan esixente como clara, consegue transmitir a emoción, a paixón e o amor polos libros que encerra a historia. Este libro obtivo o Premio Lazarillo no ano 1998.



Título: *San Juan de la Cruz para niños*
Texto: José M. Muñoz
 e M. Victoria Reyzábal (edits.)
Ilustracións: Xosé Cobas
Colección: Alba y Mayo
Editorial: Ediciones de la Torre
 De 14 anos en diante

Desde hai anos, a colección Alba y Mayo vén desenvolvendo a tarefa de achega-los autores clásicos da poesía en lingua castelá ó lector infantil e xuvenil. Desde Miguel Hernández a Pablo Neruda, pasando por Alberti, Cernuda ou César Vallejo, os nomes maiores da poesía castelá (e tamén algúns da galega) apareceron na nesta colección. Neste volume atrévense con San Juan de la Cruz, un empeño nada doado, se se ten en conta a dificultade que para un lector mozo de hoxe supón achegarse á obra deste autor.

A edición corre a cargo de José M. Muñoz e M. Victoria Reyzábal, autores da excelente intro-

ducción que abre o libro. Nela, de xeito rigoroso, pero accesible, ofrécenno-los datos biográficos e históricos que nos achegan a tan interesante figura; ademais, explican con detalle as claves necesarias para entende-la obra do poeta. Vén logo a escolma propiamente dita, breve e acertada, onde atopámo-los poemas máis accesibles de San Juan de la Cruz, así como unha mostra da súa prosa.

Trátase, coma outros libros da colección, dun material idóneo para que o lector xuvenil se achegue con agrado a un autor que, doutro xeito, quizais nunca chegase a coñecer máis alá dos manuais escolares.



A vida e a obra de Víctor Jara forma parte xa da memoria común das persoas que vivímo-las últimas décadas do século XX. Cantante chileno de raigame popular, autor e intérprete de numerosas cancións que tiveron sona mundial (¿quen non lembra temas como *Te recuerdo, Amanda?*), foi unha das vítimas do golpe de Estado que se produciu en Chile en setembro de 1973. Despois de ser torturado durante varios días, destrozáronlle as mans a culatazos e logo asasinárono. Co paso dos anos, Víctor Jara e as súas cancións acabaron convertén-

Título: *Victor Jara. Reventando los silencios*
Texto: Jordi Sierra i Fabra
Colección: Gran Angular
Editorial: Ediciones SM
De 14 anos en diante

dose nun símbolo da liberdade e da resistencia contra a dictadura.

Neste libro de Sierra i Fabra atopamos unha versión novelada da vida de Víctor Jara. Cunha extensa base documental, o coñecido autor catalán consegue (como xa fixera en *El joven Lennon*) achegarnos á figura e ó contexto histórico do cantautor chileno. Narrado en breves capítulos, con numerosos diálogos, e cun acertado ritmo narrativo, este libro apresa a atención do lector desde as primeiras páxinas.



Recensiones



Título: *A cantiga de amigo*
Autores: M. Brea, P. Lorenzo Gradín
Editorial: Xerais, Vigo, 1998
Colección: Universitaria
Núm. pp: 286
Tamaño: 21 x 13

Nova entrega da editorial Xerais, *A cantiga de amigo* vén sumarse a títulos como *A cantiga de amor* –de V. Beltrán–, *A cantiga de escarnio* –de G. Lanciani e G. Tavani– e *Trobadores e xograres* –de A. Resende de Oliveira–, e pecha, polo tanto, as monografías que a devandita editorial leva publicadas sobre a corrente profana do lirismo galego-portugués. O libro ofrece unha ampla e rigorosa caracterización da manifestación do código poético da canción de muller no occidente da Península Ibérica. A excelencia do traballo vén avalada pola experiencia que Mercedes Brea e Pilar Lorenzo teñen no tema tratado e do que veñen dando valiosas e innovadoras achegas en varias das súas publicacións, entre as que destaca, de xeito especial, *La canción de mujer en la lírica medieval* (Santiago de Compostela, 1990), da autoría da segunda e da que *A cantiga de amigo* pode considerarse derivación directa.

A obra está estruturada en sete capítulos, ós que podería engadirse outro no que se abordase o único aspecto que queda desatendido no estudio, o da execución musical dos textos. Aínda que se redunde en varias

ocasións no valor que ten para tratar este asunto un dos testemuños que conservou unha pequena parte do xénero, o *Pergamiño Vindel* (cf., por exemplo, páx. 97, nota 7; páx. 173), non se traza unha panorámica da cuestión, pero remítese, non obstante, a traballos de M. P. Ferreira, conscientes probablemente as autoras de que o tema era máis da competencia dos musicólogos. Os sete capítulos, precedidos dunha introducción (páxs. 9-16), céntranse, polo tanto, no estudio do xénero da cantiga de amigo desde unha perspectiva exclusivamente literaria. En efecto, unha minuciosa atención a aspectos formais e conceptuais debuxa unha multiforme e variada “cantiga de amigo”, que se perfila como un produto eminentemente culto no que se inclúe moito máis cás tradicionais canciónciñas populares e que se presenta inscrita nun marco románico que permite explicar boa parte das súas peculiaridades.

O capítulo primeiro, “A tradición manuscrita” (páxs. 17-26), dá noticias non só dos códices que fixeron chegar as máis de cincocentas mostras do xénero (os cancioneiros italianos coñe-

cidos coas siglas B e V, así como o *rotulus* designado como N, o *Pergamiño Vindel*), senón tamén da colocación dos textos no seu interior. Respectando unha disposición tripartita por xéneros, alterada pola inserción de materiais varios procedentes de cancioneros individuais ou colectivos, as cantigas de amigo aparecen copiadas no sector correspondente, aínda que nas outras dúas seccións (as das cantigas de amor e de escarnio) tamén se introducen, ocupando un lugar destacado, composicións pertencentes a este xénero.

Baixo o título “Os autores das cantigas” (páxs. 27-33), iníciase un segundo capítulo que moi ben podería ser complementario do anterior e no que se ofrece a nómina dos trobadores que cultivaron o xénero. A cronoloxía parece indicar que esta modalidade poética era coñecida desde os comezos da ‘escola’ galego-portuguesa e que a procedencia dos seus autores era moi variada, aínda que os que máis puxeron en práctica ese modelo de escritura foron case que tódolos integrantes do designado por A. Resende de Oliveira como “Cancioneiro de Xogares galegos”.

“Estructura narrativa” (páxs. 35-57) é o epígrafe baixo o que, aplicando os principios establecidos por Diomedes no século IV, se estudia a tipoloxía narrativa das cantigas de amigo. Das tres modalidades existentes, a máis practicada polos trobadores galego-portugueses é aquela na que, facendo uso do principio retórico da

sermocinatio, se introduce en estilo directo o discurso dos personaxes mediante o monólogo ou o diálogo. Este último ofrece, así mesmo, moitas posibilidades en función da identidade dos actantes dos textos, pero as máis frecuentes son aquelas composicións nas que o interlocutor da moza namorada é a nai, quen coa súa voz non fai xeralmente outra cousa que reprobala relación amorosa da filla. As posibilidades de construí-los textos dialogados eran moitas, pero tende a asignarse a cada un dos participantes idéntica extensión. Xunto a esta *narratio dramática*, posta en práctica por primeira vez nas cancións de muller latinas transmitidas na colección coñecida como *Carmina Cantabrigensia*, existen outras dúas moito menos cultivadas e nas que o discurso do narrador (*narratio diexemática*) pode alternar co dos personaxes dando lugar a unha nova tipoloxía etiquetada como *narratio mixta*.

O capítulo cuarto, “Temas e motivos” (páxs. 59-94), preséntase como aplicación dos ‘campos sémicos’ principais individualizados por G. Tavani para o xénero en cuestión, isto é, o do panexírico e o do amor, sen esquecelo da natureza, que se estudia no capítulo seguinte (páxs. 114-134), dado o marcado carácter simbólico que aquela posúe. A cantiga de amigo ofrécenos unha muller consciente da súa propia beleza pero tamén das habilidades artísticas do seu namorado, identificado co trobador: o panexírico deste adquire maior interese na produción dos autores que, coma o xograr

Lourenço, foran obxecto de numerosas críticas polas súas escasas habilidades artísticas. E, polo que á expresión do amor se refire, os textos presentan os dous estados anímicos ós que o sentimento amoroso conduce: a felicidade e a coita que, con causas variadas (que ben poden explica-la presenza nas cantigas de características propias de subxéneros como a *chanson de change* ou o *escondit*, tal e como se estudia no último capítulo do traballo), senten a amiga e o seu namorado e levan en ocasións a presentarnos unha moza que, como a *senhor* das cantigas de amor, se mostra fría e distante co seu vasalo. E este é tan só un dos moitos elementos que permite falar de relacións entrámbolos dous xéneros amorosos, pois algunhas cantigas de amigo posúen trazos típicos da cantiga de amor, o que confirman as abundantes mostras de dialoxía entre eses dous tipos líricos.

En “A poética de amigo” (páxs. 95-172) lévase a cabo un completo estudo retórico dos textos que se adscriben ó xénero. Os exemplares conservados responden a un alto grao de elaboración formal, que moi ben puidera ser froito do coñecemento na Península Ibérica dos tratados clásicos de retórica e que na maior parte dos casos parece estar ó servizo do tratamento dalgúns dos topoi máis frecuentes no xénero, sen esquecer, claro está, a relación que algúns deses procedementos retóricos teñen con certos artificios métricos propios da lírica galego-portuguesa. Dedícaselles unha pormenorizada atención ós símbolos e ó valor erótico

de certos elementos da natureza (a auga, os animais, as flores), xa que, a pesar do seu escaso rendemento nas cantigas de amigo, gozaron dunha especial fortuna desde a segunda metade do século XIII. Unha detallada exposición das figuras, elocutivas e de pensamento, pecha un capítulo caracterizado pola súa densidade, pero tamén por unha clara exemplificación de cada un dos procedementos analizados que facilita a rápida comprensión dos aspectos tratados.

O capítulo sexto aborda o estudio dos “Aspectos métrico-formais” das cantigas de amigo (páxs. 173-214). Os aquí examinados son tódolos aspectos concernentes ó número de estrofas, medidas dos versos, tipos de rimas, esquemas estróficos, etc. Dado o predominio do patrón das cantigas de refrán, fanse útiles consideracións sobre a orixe do emprego do retrouso (do que se atopan xa precedentes importantes na poesía latina e litúrxica), así como sobre a variada tipoloxía que este ofrecía. O capítulo complétase co estudio do rendemento que no xénero teñen procedementos como o paralelismo (partindo da tipoloxía establecida por E. Asensio) e outros artificios métricos que foron analizados na poética que precede a B, tales como a *palabra perduda*, o *dobre* e o *mozdobre*, ademais doutros como a *palabra-rima*, que, pese a non seren obxecto de ningunha teorización, parecen responder a unha vontade estética clara por parte do trobador.

“Modalidades xenéricas e interferencias de rexistro” (páxs. 215-265) é o capítulo co que se pecha *A cantiga de amigo*. Nel as autoras dan conta da existencia de certos textos que delatan a intención de renova-la estética da cantiga de amigo por medio da introducción de elementos dalgúns xéneros e subxéneros de procedencia galorrománica que nalgúns casos se inscriben no prestixiado ‘rexistro aristocrático’, pero que noutros forman parte das posibilidades que ofrecía o código feminino nesa área e, particularmente, entre os *trouvères*. En calquera caso, estas ‘híbridas’ cantigas de amigo revelan por parte dos poetas peninsulares un coñecemento de certas modalidades foráneas que son explicadas como resultado de particulares circunstancias culturais. Outras posibilidades de renovación do xénero teñen que ver coa introducción de trazos propios doutros tipos líricos galego-portugueses, a *cantiga moral* e a *cantiga de escarnio*. Especial atención merecen aquelas variedades da cantiga de amigo que se consideran ‘autóctonas’ e para as que, polo tanto, debería recoñecerse un estatuto diferente daquelas outras que resultan da adaptación dos modelos ultrapirenaicos; a *cantiga de romaría* e a *maríña* son efectivamente tipos de cantigas de amigo caracterizados por presentar unha ambientación particular.

Como xa adiantaban as autoras de *A cantiga de amigo* na introducción, o que aquí se atopa é un estudio de conxunto que non esgota tódalas súas posibilidades, xa que o obxectivo non é

máis que “intentar presentar unha visión global dos textos que preste atención tanto ós elementos formais como ós conceptuais que os caracterizan, e deixamos aberto o debate sobre os problemas de detalle” (páx. 16). Terían cabida, por suposto, outros datos que non desvirtuarían, sen embargo, a imaxe da cantiga de amigo aquí ofrecida e que seguen a precisar de inminentes aproximacións por parte dos investigadores. Como moi ben se indica no capítulo cuarto, faise cada vez máis necesario un repertorio temático das cantigas de amigo. Tampouco se esgota no libro o estudio dos artificios métricos, e máis concretamente o dos procedementos de encadeamento interestrófico (*cobras capdenais*, *capcaudadas* e *capfinidas*), para os que, dada a habitual imprecisión na súa delimitación, é necesaria unha revisión completa do corpus galego-portugués que leve a acepta-las definicións ofrecidas polos tratadistas provenzaais ou a reservar esas denominacións para realidades menos concretas. Advértense, por outra parte, algúns descoidos, habituais en traballos de dimensións considerables coma este (que, aínda máis, responde a unha dobre autoría), pero que non afectan en ningún caso ó resultado final, porque o certo é que as dúas autoras do libro levan a cabo unha perfecta simbiose de divulgación e investigación: ademais de ser accesible para un lector non iniciado na materia, os especialistas atopan neste traballo cumpridos datos de interese para as súas investigacións. Facendo gala dun inusual equilibrio e dunha grande

exhaustividade, Mercedes Brea e Pilar Lorenzo saben achegarse con claridade ás cuestións máis áridas e problemáticas, e ofrecen unha completa visión do xénero da cantiga de amigo, sen perder nunca de vista a súa relación con outras

líricas que tamén fan uso desta “feminidade textual”.

Gerardo Pérez Barcala
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Rosiña*
Autor: Xesús San Luís Romero
Editores: Alfonso Rey López e Antonio Rey Somoza
Editorial: Edicións do Castro
Colección: Teatro
Núm. pp.: 154
Tamaño: 21 x 14

A literatura galega de finais do século XIX e principios do XX mantén aínda moitos títulos inéditos, agochados na privacidade de carpetas ou caixas que non evidencian a importancia, mesmo que só sexa documental, dos versos, das escenas ou das historias que conteñen. O traballo recuperador ten que sacar á luz moitos destes textos poéticos, dramáticos e narrativos que exemplifiquen o coñecemento das produccións culta e popular dese momento, da lingua e das súas variantes, dos motivos, das influencias, das intencións e das modas.

Para esta investigación é importante a numerosa obra de don Xesús San Luís Romero, dramaturgo e poeta aplaudido polo público contemporáneo ó seu facer humilde. Dentro dos seus títulos teatrais é de destacar *Rosiña*, drama que con grande éxito chegou a estrear no Teatro Principal de Santiago de Compostela en 1921, seguida das representacións en Noia e en Padrón. Co paso dos anos, os seus escritos foron esquecidos polos escenarios, polas editoriais e librerías.

De entre os papeis familiares foi agora recollida *Rosiña* e presentada en edición crítica para o lector. Nela hai un repaso da biografía do autor, desde o seu nacemento en 1872 ata a súa morte en 1966, pasando, con detallada sucesión anual, pola etapa na emigración, as estreas doutras obras, a actividade política e a estancia no cárcere. Cítase, tamén con especificación de datas, a súa obra completa: en primeiro lugar, a dramática, despois a poética e, por último, a prosístico-epistolar. Na poética diferénciase entre a que foi escrita en Arxentina (de 1894 a 1898) e a que o foi en España, cun apartado para os poemas que non poden ser datados. Os editores explican a xestión do drama na idea de Xesús San Luís, motivada orixinalmente por acalar voces difamatorias que o acusaban de ter atopado o seu primeiro grande éxito, *O Fidalgo*, nunha maleta perdida por Pondal. A continuación, detállase estruturalmente o contido por escenas, salientando os tres temas principais: o mal do alcoholismo, os casamentos por interese e a “Ley de Jurados” influenciada polos caciques. O punto seguinte é un estudio exemplificado da lingua utili-

zada, na vertente ortográfico-fonolóxica (uso do til e do apóstrofo), a morfolóxica (contraccións, formación do plural, analoxía verbal, irregularidades dos prefixos...) e a sintáctica (colocación do pronome átono, locucións particulares...) e a léxica (castelanismos, arcaísmos, neoloxismos...); conclúe, despois dunha longa clasificación, que se trata dunha lingua popular, con moitos castelanismos, hiperenxebrismos, pseudo-evolucións e, sobre todo, vacilacións ortográficas. Outro apartado está dedicado á métrica; brevemente, caracterízase a obra polo predominio de versos curtos, a escaseza de estruturas estróficas clásicas e as numerosas irregularidades métricas e rítmicas. Antes de presentala fixación definitiva do texto, cítanse os criterios de edición coa intención de respectalo máximo posible a forma manuscrita conservada, procurando intervir só para corrixir erros evidentes e para facilitar en lugares concretos o entendemento da lingua.

A obra propiamente dita, de 2432 versos nas xornadas, máis 134 no prólogo, dispón de notas explicativas, esencialmente sobre significados de termos escuros, e distínguense aquelas que foron escritas polo propio autor; todo isto precedido do habitual índice de personaxes e acompañado de acotacións do autor, unhas veces narrativas e outras veces explicativas sobre a vestimenta, o ambiente ou os sentimentos que se deben ver nos actos. O prólogo serve de exordio e de presentador de características dos personaxes.

Os tres actos desenvolven os problemas dunha historia de amor entre Rosiña e Goriño, prexudicados por intereses familiares que queren casala a ela con outro home; sucédense trampas e mentiras que buscan separalos, ata que chega a desgracia en forma de morte que só co paso de moito tempo permite a unión dos namorados. Pero novamente esta unión se ve dificultada pola enfermidade do pai (anteriormente causante de tódolos problemas), ata que morre repentinamente. Rematan ó cabo os continuos padecementos dunha protagonista deseñada a modo de heroína sufridora e sempre cumpridora cos deberes de filla, malia ós moitos inimigos que a rodean, todos eles satirizados pola mensaxe que Xesús San Luís Romero quere dar a entender con esta obra.

En apéndice reproducense uns versos que se entregaron ó público que asistiu á primeira representación. Finaliza a edición cunha "bibliografía fundamental" que recolle traballos básicos para coñecer a obra e a época.

Ó longo do libro insírense ilustracións, fundamentalmente recortes de prensa sobre a estrea do drama, así como algúns fragmentos manuscritos (da mesma obra e de textos poéticos) e o cartel anunciador da primeira representación, colecciónados polo propio autor nos días seguintes ó acontecemento.

En definitiva, unha edición crítica centrada basicamente no estudio histórico e lingüístico, que ofrece un texto dramático de principios de século cunha mensaxe intencionada por parte

do autor e con tratamento realista da escena e dos personaxes.

María José Torres Rodríguez
E. S. San Tomé do Freixeiro
Vigo





A obra que imos comentar preséntase como un instrumento de consulta, deseñada en formato de base de datos, que aparece dispoñible en soporte informático –CD-ROM– e tamén impreso.

O *Repertorio da Prensa Galega da Emigración* xorde como continuación dun proxecto anterior, iniciado no ano 1992, que se materializou na obra *Galicia-América: unha contribución bibliográfica*, e tivo continuidade nunha segunda achega notablemente arrequecida que editou en soporte informático, en 1997, a Ponencia de Cultura Galega no Exterior do propio Consello, baixo o título *Base Bibliográfica da Emigración Galega*.

O traballo que aquí nos ocupa é o resultado da recompilación de 550 fichas hemerográficas correspondentes a outras tantas publicacións periódicas, aparecidas ó longo de máis dun século en Galicia, España, o resto de Europa e América por iniciativa dos emigrantes galegos. Atendendo á súa cronoloxía, o elenco abrangue desde o semanario humorístico habaneiro *A Gaita Gallega*, que ve a luz o 7 de xaneiro de 1872, ata

Título: *Repertorio da prensa galega da emigración*

Autor: Vicente Peña Saavedra (dir.)

Editorial: Arquivo da Emigración Galega-Consello da Cultura Galega, Santiago de Compostela, 1998

Número pp.: 331 (edición impresa)

Tamaño: 24 x 17

o boletín *Caballeros de Santiago*, da sociedade homónima, que comeza a súa andaina en Salvador de Bahía en decembro de 1996.

Convén precisar, sen embargo, que nesta entrega só se incorporan as cabeceiras de natureza exclusivamente galega; é dicir, aquelas publicacións periódicas producidas polas asociacións de base étnica galega ou dirixidas á colectividade emigrada orixinaria de Galicia, e que foron editadas tanto nos enclaves de asentamento dos emigrantes como no seu país de orixe. Non se inclúen na base, por tanto, aquelas outras editadas por sociedades panhispánicas, os periódicos e revistas dirixidos á comunidade de emigrantes españois no seu conxunto, nin os medios de información xeral ou de temática especializada que non responden ós criterios anteriores.

Por medio desta obra, de incuestionable valor heurístico e de grande utilidade instrumental, o interesado en afondar na produción impresa de carácter periódico da emigración galega pode coñecer unha morea de datos sobre boletíns e voceiros deste tipo de

asociacións; xornais de información xeral, revistas culturais, prensa política e órganos publicitarios institucionais. De cada medio ofrécese, ademais da súa identificación nominal, unha completa información tocante a aspectos como: subtítulos e lemas, lugares de edición, idiomas empregados, prezos, fontes de financiamento, tiraxes e lugares de distribución; entidades editoras, enderezos das respectivas redaccións, imprentas, formatos, ilustracións, publicidade e número de páxinas; periodicidade e cronoloxía, indicando as épocas e as datas de aparición e de interrupción das respectivas publicacións, ou os anos dos que se ten constancia da súa edición; unha síntese da súa liña temática ou dos contidos máis habituais, a relación nominal dos responsables directos e os seus principais colaboradores. En moitas ocasións, na versión electrónica engádesse tamén unha imaxe de portada do correspondente medio a modo de ilustración, mentres que na edición impresa o conxunto das imaxes conforman un apéndice da obra. Todo isto, en suma, patetiza o extraordinario esforzo realizado polo equipo de investigación para reunir e presentar de xeito exhaustivo e rigoroso tódalas referencias que se manexan.

No seu conxunto, o informe final que se condensa neste *Repertorio* constitúe o resultado dunha laboriosa e detida esculca efectuada nos fondos dos principais centros de documentación galegos, entre os que figuran a Biblioteca Xeral da Universidade de

Santiago de Compostela, a da Real Academia Galega da Coruña, a da Fundación Penzol de Vigo, a do Instituto Padre Sarmiento de Estudios Galegos de Santiago de Compostela, a do Museo de Pontevedra e a do Mosteiro de Poio; así como as coleccións hemerográficas da Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas da Xunta de Galicia e as do propio Arquivo da Emigración Galega do Consello da Cultura Galega.

Cómpre subliñar como valor engadido que, na maioría das fichas, os responsables deste interesante compendio heurístico indican a información relativa á localización actual de cada medio, conscientes das dificultades que adoito atopa o estudioso e investigador ó tratar de buscar unha determinada cabeceira entre a extensa e mesta produción xornalística que aquí se cita, debido sobre todo á súa dispersión.

Á fronte do traballo, como responsable da súa dirección e elaboración, figura o Dr. D. Vicente Peña Saavedra, pedagogo que conta no seu haber cunha fructífera traxectoria investigadora sobre a historia da educación en Galicia e as realizacións educativas da nosa emigración ó longo do tempo. Con esta obra ofrécenos unha nova, suxestiva e agardada contribución para afondar na análise das diversas vertentes e manifestacións socioculturais dun fenómeno epistemoloxicamente tan fecundo e plural como o da emigración galega.

Malia a exhaustividade conseguida –tarefa sempre difícil debido ós condicionantes expresados máis arriba e ó propio carácter aberto e inconcluso de toda investigación– no futuro con toda seguridade non deixarán de aparecer novos achados que deberán ser incorporados en sucesivas revisións do catálogo. Aínda así, o *Repertorio da Prensa Galega da Emigración* vén a subministrarnos unha información imprescindible para o estudo da emigración galega contemporánea en calquera das

súas múltiples facetas e dimensións, posto que nos sitúa diante dun dos filóns documentais privilexiados para o tratamento do fenómeno de masas máis crucial na historia contemporánea de Galicia con inequívocas repercusións no presente e, sen dúbida, tamén incidencia diferida no futuro.

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez
Escola Obradoiro de Cambados





Título: *Suevia*

PRENSA GALEGA DA EMIGRACIÓN

RECUPERACIÓN DE SUEVIA

Coa cabeceira *Suevia* aparecía na Habana, en 1910, unha revista dirixida por Ricardo Carballal Lafourcade e subtitulada “Revista Gallega”. Nada nunha década particularmente fecunda para a hemerografía galega da emigración na illa, *Suevia* coñeceu dúas xeirias –1910 e 1912– na súa curta pero interesante e significativa traxectoria. Circunstancias de diversa índole vividas na illa fixeron que, malia os traballos de investigación de Xosé Neira Vilas e, recentemente, de Vicente Peña Saavedra, descoñezamos aínda hoxe, de forma precisa, a vida desta publicación.

O asinamento dun convenio, o pasado ano 1998, entre a Dirección Xeral de Política Lingüística e o Instituto de Literatura e Lingüística da Habana (representado este pola súa directora, Nuria Gregori Torada) posibilitou o acceso, para facer edicións facsimilares, a algunhas publicacións galegas de Cuba como *A gaita gallega*,

La Alborada, *La Tierra Gallega*, *Cultura Gallega* e *Suevia*, aínda que non todas se conservan na totalidade dos números que publicaron. Cómpre dicir que os fondos galegos do citado Instituto e mais os da Biblioteca Nacional José Martí da Habana son os máis completos e importantes no eido da nosa prensa emigrante publicada en Cuba.

Con independencia dos facsímiles que no Centro Ramón Piñeiro aparecerán ó longo do presente ano, podemos dicir que a estas alturas as vinte bibliotecas públicas máis representativas de Galicia dispoñen de coleccións case completas de *Suevia* a través de coidados volumes nos que se reproducen as súas páxinas por procedementos fotomecánicos con absoluta fidelidade.

Como advirten as notas que encabezan os volumes, da *Suevia* de 1910 temos nove números (que son os que aparecen na compilación feita polo Instituto de Literatura e Lingüística da Habana) ata agora inexistentes nas nosas bibliotecas. Da xeira de 1912 recóllense un total de trinta e tres. Neste caso a colección, na que só faltan catro números, contou coa xenerosa

colaboración da Biblioteca da Real Academia Galega.

O coñecemento que actualmente temos desta revista é –como xa quedou anotado– limitado e incompleto. Da súa xeira de 1910 sabemos que chegou ata o número 12, datado a finais de novembro. Da xeira de 1912 (ano II) temos constancia de que alcanzou polo menos ata o número 37, datado a principios tamén do mes de novembro. A publicación mudou o seu formato e pasou a se subtitular “Revista Ilustrada”. A única sección que se mantivo ó longo dos dous anos foi “Discos suevos” de Ricardo Carballal, pero tiveron singular estabilidade e continuidade, nas súas respectivas etapas, outras como “Letras femininas”, de Eloísa; “Remandingos”, de Abdón R. Santos; “Galicianas”, de Fray Roblanto (Roberto Blanco Torres); “Campañazos”, de Xan D’Outeiro (Xesús Peynó) ou “Cosas de mi tierra”, de Eugenio López-Aydillo.

Sen pretensións de facer aquí unha caracterización precisa da revista *Suevia*, digamos que, coma tantas outras compañeiras súas, amosa unha configuración informativo-cultural. As súas páxinas informativas posúen unha dimensión documental de moi estimable valor sobre as actividades e actualidade da colonia galega emigrante, vertebrada no Centro Galego e esparexida nas ducias e ducias de pequenas sociedades galegas que nel confluían. Esta información ofrece aínda un segundo apartado que se concreta en crónicas, noticias e comentarios

procedentes de Galicia e enviados por distintos correspondentes da revista.

A parte cultural está centrada na literatura, particularmente na poesía. Polo que atangue á lingua, tampouco *Suevia* é excepción á norma case xeral: o galego é canle particular da poesía e, subsidiariamente, dalgunha sección escrita en prosa e algunhas mostras de narrativa. A información escrita está complementada por un rico material fotográfico no que con frecuencia atopamos instantáneas da Galicia rural ou urbana da segunda década do século.

Polo que respecta á literatura, lembremos, aínda que só sexa por razóns de simple actualidade, que en *Suevia* publicou poemas e artigos Roberto Blanco Torres, que xa con anterioridade publicara algunhas colaboracións en *Santos e Meigas* ou en *Follas Novas*. O inqueda escritor fundaba no mesmo 1912, coincidindo coa segunda xeira de *Suevia*, o semanario *La Alborada*, que chegou, polo menos, ata o número nove. Ademais, Blanco Torres coñeceu e tratou a Ramón Cabanillas, quen publicou en *Suevia* os seus primeiros poemas escritos en Cuba.

As sinaturas de máis caracteriza da presenza en *Suevia* son as do xa mencionado Carballal Lafourcade (ás veces co pseudónimo L’Allabrac), e ó seu carón Jesús Peynó Piñeiro, Abdón Rodríguez Santos e Eugenio López-Aydillo. Temos, doutra banda, un extraordinario conxunto de prestixiosos colaboradores como o xa

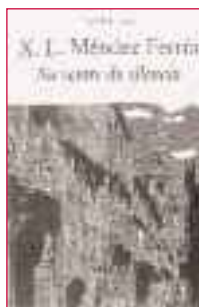
mencionado Cabanillas, Antonio Rey Soto, Xosé Lesta Meis, Xerardo Álvarez Limeses, Ramón Fernández Mato, Enrique Labarta Pose, Lisardo Barreiro, Juan Barcia Caballero, Filomena Dato Muruais, Avelino Rodríguez Elías, Emilia Pardo Bazán, Manuel Murguía ou Ramón del Valle-Inclán.

Adornada con viñetas, páxinas en cor, reproducións de cadros e retratos de mulleres destacadas na vida social, cultural ou económica das familias da colonia galega, *Suevia* ofreceu valiosas crónicas, interesantes poemas, variadas informacións e aínda críticas en ton humorístico ou irónico. Carece da delongada existencia que outras –certa-

mente poucas– tiveron, mais deberá figurar entre o escolleito grupo das máis coidadas e mellor configuradas. Cando a nosa historiografía literaria chegue a niveis de máis rigor, deberá elaborarse un capítulo sobre as letras galegas (letras e artes, mellor) en Cuba; un capítulo onde as numerosísimas revistas alá publicadas han ter un apartado especial no que *Suevia* ocupará un lugar de seu polo dobre valor documental e estético que posúe.

Teresa Monteagudo
Centro Ramón Piñeiro
Santiago de Compostela





Título: *No ventre do silencio*
Autor: X. L. Méndez Ferrín
Editorial: Xerais, Vigo, 1999
Núm. pp.: 191
Tamaño: 22,5 x 14,5

A publicación dun libro de Xosé Luis Méndez Ferrín sempre arma un bufo (e un rebumbio) que vai máis alá dos lindes propiamente textuais. Hai que empezar por agradecer esta sacudadura, que sempre lle vén ben a un sistema literario que nunca estivo máis vivo. Nestes ámbitos pretextuais ou pertencentes ó que poderíamos chamar subsolo da nosa literatura actual, a primeira cuestión que suscitou o libro foi a da carencia de novelas de cidade entre a oferta narrativa de hoxe, e mesmo máis concretamente a falta de 'novelas de Santiago'. Se ben se mira, fóra da ocasional concorrencia dalgún relato frouxeiro, Santiago segue sen ter máis novela que *La Casa de la Troya* nin máis heroes que Gerardo Roquer e Carmiña Castro, cousa que se non constitúe un capital irrisorio, un chisco de risadela burlona si que pode provocar.

Quen tiña conciencia atenta desta situación de carencia era don Gonzalo Torrente Ballester que non entendía cómo unha cidade que encerra tanta materia literaturizable no debullar dos seus séculos, non foi quen de chegar a dar, polo menos, un *Libro de Buen Amor*

no século XIV e unha novela como *La Regenta* no século XIX. Non lle atopaba explicación Torrente a tanta seca narrativa, e el mesmo debeu andar moito tempo –tal vez toda a vida– atrás dun relato compostelano, se non inmortal (que parecería moito para a modestia de don Gonzalo), polo menos duradeiro. Torrente Ballester, ó contrario de moitos dos seus críticos e torrentistas máis torrentistas ca el, tiña a intelixencia de sospeitar que a súa obra quedaba incompleta.

Á parte destas periféricas cuestións de xénero, *No ventre do silencio* levantou tamén a reflexión e o debate sobre cuestións máis internas como a densidade diexética e a organización estrutural. Polo visto, fronte a unha novela de hoxe aínda nos plantamos nunha actitude de megalofilia narrativa e pedimos materia, macrocosmos e arquitecturas catedralicias. Achegámonos a unha novela de hoxe pola mañá con moldes e patrón analítico do século XIX. De xeito que empezamos por pedir historia, mesmo aventura, enchémonos de razón dunha maneira pueril (xa Ortega nas súas *Ideas sobre la novela* –1925– dicía que reclamar intri-

ga, aventuras e desenlaces constituía “un residuo un poco bárbaro” da nosa familiaridade cos contos infantís, que se mantén sempre no neno interior que levamos). Vaille pedir ti historia a Ferrín. Pode dala se quere, pero en todo caso darache sempre historicidade, que é outra cousa. O que queira historias que llas pida ó cine; o que hai que contar xa o conta un bo equipo de guionistas de serie televisiva. A literatura son palabras, palabras e palabras. E se poden ser palabras convertidas en “escultura léxica”, como dicía Peter Weiss, mellor.

Nisto xa hai maior consenso, cando críticos e lectores cadran en recoñece-la meditación (e premeditación) de Ferrín sobre a palabra na súa función estilística. Pero non se trata da simple afección por un léxico de suposta riqueza patrimonial, recollido con manía de entomólogo, porque isto constituiría un simple salferido de vocábulos de coleccionista, significantes efectistas pendurados textualmente con alfinetes coma brillantes coleópteros ben mortos sobre a cortiza. A riqueza estilística de Ferrín transcende unha primeira satisfacción estética para, por mor desta mesma virtude, arrastrarnos cara á profundidade sémica do idioma, e aí, nesa fondura, é cando aquelas palabras coinciden co fondo temático. O estilo é o camiño do mito. As palabras traen o aroma sémico do confín lendario esencial. E conduci-lo lector ó recoñecemento da fondura mítica é un propósito moito máis preferible non só en termos estéticos senón tamén en ter-

mos políticos. Unha cultura, unha nación que reencontra e recoñece os seus smitos é moito máis vigorosa ca aquela que presume de se asentar sobre (sórdidas) verdades. Máis pode facer pola existencia (e consistencia) histórica dun pobo un libro de poemas ca unha constitución. É entón cando os recursos expresivos simbólicos se fan necesarios, xa non só metasemicamente, senón actancialmente como é o caso de Palmira, que xurdiu ante o club dos Troianos Redivivos “coma unha princesa prerromana”, ou secuencialmente coma cando “ao asolagar a cidade a xente da aldea repite a experiencia irmandiña”, e na vella taberna da “Reixa” se goza o contacto coa lingua nun ton de nostalxia da herdanza ancestral.

No ventre do silencio recolle o estado de asfixia en que se encontra este proceso de ruptura coa alba substancia mítica, nun punto do tempo: “aqueles días de Hungría”, no microclima neboento do ano 56, naquela pouquidade existencial, naquel estado de emasculación histórica que, naturalmente, só pode xerar esterilidade intelectual e extravío no caso de *Maître Obscur* e o círculo que adopta a Heidegger como “Führer do noso pasado galeguista”. Pero onde o clima de represión de sesos e sexos fai máis estragos é entre a mocidade, que adquire paradigma nos *Troianos Redivivos*, e nesta mesma denominación maniféstase o escepticismo ante a posibilidade de que estes novos troianos teñan superado –en grao apre-ciable– o estado mental de estulticia

daqueloutros de Pérez Lugín. O seu destino parece ser agora, di a narradora ó final, “a aprendizaxe da morte, do silencio”. Ó que non se dea cultivado neste estoicismo castrador quédanlle dous camiños: ou a esquizofrenia ou a esquizopsiquia, período de transición no que o personaxe alterna con disciplina ciclotímica lenocinio e exercicios espirituais (Santi Amezaga). Despois pode suicidarse ou finar na habitación dun psiquiátrico, beira da narradora.

A intensidade destes contidos narrativos, que asoman intermitentemente con gran poder cognitivo, é compatible cun marco de época conseguido máis que polo efecto referencial das palabras, polo seu poder de evocación. En literatura é fundamental ter conciencia daquilo que dixo Proust, que as palabras teñen sobre a nosa imaxinación un poder de evocación máis grande aínda có seu poder de estricta significación. Os efectos de suxestión sobre marco e historicidade conséguense mediante un recurso dominante de contraposicións referenciais. Fronte á –tamén– pouquitude da música de vocación (e vocalista) verbeneira, como os boleros do tempo, divísase transoceanicamente o rock and roll co seu desafío pelviano. Serán colonizacións suce-

sivas. O clima produce no seu presente narrativo “as cancións que nos acompañan na mocidade e non se van endexamáis”. Música cicatriz para costureiras e arreitados de Te-Baile. Desde *Reloj* (no *marques la horas*) ata *Paraíso azul* de Gloria Lasso. Pero vese vir un “incipiente Elvis”, convivindo co jazz. E por razón de contigüidade hai que deixar paso ó *pick-up*, que quere o sitio da máquina Singer. Toda esta pintura de época que se sufinca na *puissance d'évocation* proustiana das palabras detense tamén ás veces no signo da vestimenta (“gravata de lazo feito de pintas do tipo das usadas pola orquestra *Chicos del Jazz*”) ou nas máis consensuadas iconas dos días da longa noite, como ese “bigotiño do Régimen” que tan ben casa cun Chesterfield a tempo. Trátase dun recurso aparentemente doado, pero só unha mestría narrativa consolidada é quen de manexa-la semiose concatenante de maneira que se poida cumpri-la función de suxestión, regalalo “pracer do texto” e poñer luz entre tanta escuridade existencial.

Xosé Manuel G. Trigo
Instituto de Ames
Bertamiráns





Título: *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*
Autor: Eduardo Galeano
Editorial: Siglo XXI, 1998
Núm. pp.: 365
Tamaño: 21 x 13,5

A FORZA DA PALABRA E OS FEITOS

Cando iníciase a lectura dun libro, calquera que sexa, esperas que te deleite e te instrúa, que che achegue algún coñecemento para podelo aplicar na túa vida, que te sorprenda con algunha pasaxe fermosa ou, polo menos, que che cambie algo por dentro. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, de Eduardo Galeano, consegue isto e moito máis, porque é unha obra que ten múltiples lecturas, todas elas atraentes. Ten a gran virtude de construír un universo cheo de imaxes e reflexións que nunca che permiten ficar indiferente á narración. Cada pensamento fornece novas ideas para a acción.

Patatas arriba. La escuela del mundo al revés é un libro que desencadea o pensamento e moitas inquietudes sobre o mundo actual, permíteche reflexionar sobre a perversión e as inxustizas que se están a apoderar desta sociedade.

Desde a referencia certa a *Alicia a través del espejo*, móstrárenos que se Alicia renace nos nosos días non precisaríamos atravesar ningún espello: abon-

daríalle con se asomar á ventá. Con este paralelismo como punto de arranque, Eduardo Galeano prodiga unha mirada perspicaz e crítica, moi aguda, sobre esta fin do milenio, que non é tal, unicamente para a nosa cultura occidental, porque o ano 2000 para o calendario musulmán será o ano 1378, ou no 5113 no calendario maia e os xudeos estarán no ano 5762.

Neste libro, os pensamentos e reflexións flúen a partir dunha prosa áxil e amena, enfeitada con múltiples exemplos que nos van introducindo cada vez máis nas situacións que narra; aínda que a grande achega estea en que non para en simples palabras ou en absurdas divagacións, senón que te axuda a elaboralo teu propio xuízo persoal sobre cada un dos temas que introduce a partir da información que dá.

Non é un libro estritamente educativo, pero fala da educación porque tódolos acontecementos e feitos sociais que analiza lle incumben á educación. Porque a educación non se circunscribe ó puramente escolar, senón que transcende este ámbito e se involucra no

tecido social no que está inmersa. Eduardo Galeano, coma outros moitos autores e autoras, é un firme partidario de introducir todos estes elementos de reflexión social na educación como compoñentes de transformación e mellora social.

A través dun talante moi irónico, á vez que realista, vai debullando un programa de estudos para este mundo tan depauperado que nos toucou vivir. Cada un dos capítulos que vai detallando non ten desperdicio ningún. Así, vainos introducindo nos paradoxos da escola do mundo ó revés, na que se nos instrúe sobre os alumnos, os cursos básicos de inxustiza, de racismo ou de machismo. As cátedras do medo, coas ensinanzas do medo e a industria do medo. O Seminario de ética. As clases maxistras de impunidade cos seus modelos para estudar, a impunidade dos cazadores de xente, a impunidade dos exterminadores do planeta e a impunidade do sagrado motor. A pedagogía da soidade coas leccións da sociedade de consumo e o curso intensivo de incomunicación. Para chegar á contraescola, na que se nos fala da traición e a promesa da fin do milenio ou o dereito ó delirio. Todo a través dunha mirada sabia e certa sobre a incompreensión e o absurdo do mundo de hoxe.

En cada unha das páxinas van aparecendo algunhas perlas de ideas e pensamento que cada un de nós debemos completar coa nosa interpretación persoal. Algunhas destas reflexións interesantes que podería destacar son:

“Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene” (páx. 25). “Es la desigualdad ante la ley la que ha hecho y sigue haciendo la historia real, pero la historia oficial no la escribe la memoria, sino el olvido” (páx. 207). “Estamos informados de todo, pero no nos enteramos de nada” (páx. 286). “La realidad se ha convertido en el reino del precio y del desprecio” (pág. 316). “En esta civilización, donde las cosas importan cada vez más y las personas cada vez menos, los fines han sido secuestrados por los medios” (páx. 255). “La diversidad cultural es a la especie humana, lo que la diversidad biológica es a la riqueza genética del mundo” (páx. 333). Apreciacións moi valiosas que cómpre contextualizar.

Os cadros coas exemplificacións en cada un dos capítulos teñen títulos tan suxestivos que, lonxe de face-la lectura pesada, matizan e axililizan as ideas que o autor quere expresar. Algúns destes apartados son especialmente afortunados como os referidos á linguaxe ou ós puntos de vista, ou serei curioso, ou así se proba que os negros son inferiores, ou falemos claro, ou a memoria prohibida, ou dereitos e deberes, ou as caras e as máscaras, ou a era da información, ou lido nos muros das cidades, ou os sen terra.

En resumo, a ironía e o sarcamo están presentes neste relato cru sobre unha sociedade inxusta, mentireira, hipócrita e mesquiña. A educación tense que sobrepoñer a este mundo de arribismo, mediocridade, rudeza e

náusea con propostas innovadoras, atractivas, interesantes e valentes.

Só as lecturas como a que nos brinda Eduardo Galeano neste marabilloso libro nos permiten abri-los ollos e traballar moi seriamente para construírmos unha sociedade cada vez máis xusta e democrática.

Proclama-lo noso dereito a soñar para crear outro mundo posible.

Juan José Bueno Aguilar
Universidade da Coruña





Título: *Identities assassins*
Autor: Amin Maalouf
Editorial: Alianza Editorial, Madrid, 1999
Núm. pp.: 197
Tamaño: 22 x 14

A IDENTIDADE COMPOSTA OU AS MÚLTIPLES PERTENZAS

Amin Maalouf é un coñecido autor de obras literarias tan famosas como *León el Africano*, *La roca de Tanios* –premio Goncourt–, *Samarcanda*, *Las escalas de levante*. Pero quizais se descoñece máis a súa faceta de autor de ensaios como *Las cruzadas vistas por los árabes* ou *Identities assassins*.

Neste libro, *Identities assassins*, trata un dos temas máis complexos e interesantes que están contribuíndo á construción desta sociedade multicultural que nos rodea, e este é o eixe fundamental da nosa reflexión. Cómo se conforman as identidades dos grupos e as persoas, cómo se atribúen significados ós ‘outros’.

Amin Maalouf formula a construción desta nova concepción sobre a identidade a partir da súa vivencia persoal; nado no Líbano, cristián musulmán que vive e escribe en francés, todo isto sèrvelle para reflexionar en primeira persoa sobre as múltiples pertenzas que conforman o ser humano.

Paralelamente, este novelista e ensaísta libanés residente en Francia lamenta a imaxe negativa que se está construíndo en Occidente do mundo árabe. Sen dúbida, esta valoración é debedora da obra emblemática e do magnífico ensaio de Edward Said, *Orientalismo*, no que asenta as bases para unha análise seria e profunda de cómo se foi construíndo a idea de Oriente en Occidente a partir de este-reotipos, prexuízos e valoracións subxectivas que levaron a vulga-las culturas orientais dun modo parcial, de maneira moi especial en relación ó mundo árabe, que é o gran descoñecido para a cultura occidental.

As identidades asasinas, como as presenta o autor, reducen a identidade dos grupos a unha soa pertenza que desenvolven unha actividade sectaria, intolerante e dominadora que non recolle en absoluto a riqueza que supón a convivencia, o intercambio e a interrelación na sociedade multicultural que presenta Alain Touraine.

A tese principal que defende magnificamente Amin Maalouf nesta obra é que non existe unha única

pertenza que se impoña de maneira absoluta sobre tódalas demais, senón que se deben afrontar as múltiples pertenzas das persoas constituídas por unha identidade composta que fan posible comprender mellor as persoas e os grupos. Indubidablemente estas afirmacións teñen unha proxección innegable en todo o ámbito da educación multicultural como elemento constitutivo fundamental do que nos debemos valer para analizar as diversas culturas que compoñen a nosa sociedade, así como a necesidade de fomentar un diálogo constructivo entre os grupos para poder asentarl as bases dunha sociedade futura na que predomine a mestizaxe e a hibridación.

Esta identidade múltiple que se vai construíndo e transformando ó longo da existencia fainos pensar no fronteirizo que somos, e na necesidade de establecer pontes e puntos de encontro entre as culturas. Non debemos falar en educación desde unha concepción etnocéntrica e unívoca. En calquera situación educativa débese presentar esta identidade múltiple que conforma as persoas, facéndoas participantes do importante que resulta comprender e valorar outras culturas diferentes da propia, pero tamén autoafirmando os valores da propia cultura. Cómpre coñecer as achegas tan significativas coas que contribuíron as distintas culturas para conformar esta sociedade na que estamos vivindo.

Quizais un punto significativo, polo que lle atangue de xeito máis persoal, Amin Maalouf exemplifica esta

situación co mundo musulmán, tan descoñecido e á vez tan próximo.

A saber, que a resposta espontánea del mundo musulmán al dilema planteado por la necesidad de modernización no fue el radicalismo religioso. Este constituyó durante mucho tiempo una actitud sumamente minoritaria, grupuscular, marginal, por no decir insignificante. No fue en nombre de la religión, sino la nación, como se gobernó el mundo musulmán mediterráneo (páxs. 98-99).

Coñecer e comprende-lo significado profundo das achegas tan importantes do mundo árabe á cultura occidental, abeirados os prexuízos, supón contribuír cun elemento capital á construción progresiva destas identidades complexas e múltiples que presenta o autor. Outro exemplo ben significativo que destaca é coñecer a existencia do 'protocolo da tolerancia' tan arraigado na cultura musulmana, que se foi perdendo a marchas forzadas froito da incompreensión e como factor de regresión que hai que ter moi en conta.

Para domesticar esta pantera das identidades asasinas, Amin Maalouf propón un novo xeito de entender a identidade na que se potencie a comunidade humana como suma das múltiples pertenzas, sen anular as particularidades e no seo da cal se potencie o ser humano. Ser cidadáns e cidadás con tódolos dereitos.

Estas reflexións asentán na construción dunha sociedade democrática e na loita pola universalidade dos valores do diálogo e a comunicación, a interrelación fecunda entre os grupos, a tolerancia co respecto ós dereitos

humanos, a liberdade de opción, o respecto ós grupos minoritarios, o enriquecemento mutuo, a apertura ás múltiples alternativas que se nos presentan e, ante todo, a dignidade do ser humano.

Identidades asesinas é unha denuncia apaixonada da loucura que incita as persoas a matárense entre si no nome dunha etnia, unha lingua ou unha relixión, unha chamada á tolerancia e ó respecto entre as culturas e entre as persoas.

A nova realidade educativa e social terase que concibir como a suma

de tódalas súas pertenzas lingüísticas, relixiosas, culturais e doutro tipo que articulan unha nova concepción da identidade colectiva que non exclúa senón que inclúa, na que se forxa un sentimento común de pertencer todos á mesma aventura humana, que a tódalas persoas lles atangue e da que todos somos responsables.

Juan José Bueno Aguilar
Universidade da Coruña





Título: *El amor y la literatura. La mirada del escritor*
Autor: Marín Casariego Córdoba
Editorial: Grupo Anaya, Madrid, 1999
Núm. pp.: 112
Tamaño: 21 x 14,5

Martín Casariego Calderón, licenciado en Historia da Arte, novelista e guionista de cine, percorre neste libro algunhas das historias de amor máis famosas de tódolos tempos; quizais o tema máis tratado na tradición literaria occidental. Xa desde a introducción, o autor advértenos que na nosa cultura *Eros*, o deus do Amor, e *Tánatos*, a Morte, aparecen decote unidos precisamente pola súa condición propia de inimigos irreconciliables. Por outra banda, cada época amosa un estilo amatorio diferente e as lecturas determinan, dalgún xeito, a nosa formación: a vida e a literatura non son tan doadas de afastar como podería parecer nun principio. Así, Martín Casariego comenta diferentes bloques temáticos sobre o concepto do amor exemplificados con coñecidas obras da literatura universal que reflicten diferentes sensibilidade e xeitos de percibi-lo sentimento amoroso.

O amor ideal presente en *Tristan e Isolda* hai que contextualizalo na cultura cortés, caracterizada sinteticamente pola humildade, a cortesía, o adulterio e a relixión do amor. Trátase dunha historia de amor e de morte recíproca na

que o filtro amoroso simboliza a tiranía da paixón, ou a alegría e a angustia infinitas. Nos canons estrictos cabaleirescos sitúase o amor de don Quixote por Dulcinea, un amor platónico que pertence ó mundo das ideas: un sentimento espiritual que nunca acada o plano físico, pois nin tan sequera é claro que a amada exista. É o amor ideal levado ata as últimas consecuencias, pois o que realmente importa é a idea que o namorado se forma da amada.

O primeiro amor, o que vehementemente se sitúa por riba de tódalas convencións sociais e morais, pódese observar en Calisto e Melibea e, sobre todo, en Romeo e Xulieta, xa que ámbolos dous se suicidan por amor: sen o amante a vida non ten sentido e a morte é a única experiencia que poderá volver a reunilos. Nun contexto máis contemporáneo, *O demo no corpo* (1923), de Raymond Radiguet, é un exemplo de primeiro amor entre adolescentes que provocou un grande escándalo por considerarse inmoral o argumento do amor adúltero entre un rapaz de dezaes anos e unha moza de dezanove.

Casariego comeza cunha análise de *Wether* (1774), de Goethe, punto de arranque do romanticismo alemán, para considera-lo amor romántico. Nesta obra aparece de novo o suicidio, pero non provocado pola morte do amado ou da amada, senón pola imposibilidade de acadar ese amor: *Wether* é un espírito vehemente que non encaixa na sociedade e no seu suicidio hai que ver un acto de protesta contra a orde establecida. Así mesmo, *Cumbres borrascosas* (1847), única novela de Emily Brontë, é a recreación cruel e romántica dun amor turbulento e devastador no que tamén afloran os enfrontamentos ás convencións sociais.

Precisamente, dentro dos amores que desafían as convencións sociais, o adulterio resulta un tema capital na ficción occidental; Emma Bovary encárase á moral inimiga do gozo sensual nunha historia integrada por rebeldía, violencia, melodrama e sexo. Tamén Anna Karénina atopa unha paixón adúltera, pero acepta as súas consecuencias: abandona o seu home e renuncia á hipocrisía para ir vivir co seu amante, o conde Vronski, aínda que ó final se suicida atormentada pola súa propia paixón no medio das fortes presións dunha sociedade demasiado rixida e intolerante. Unha vez máis, o tema do adulterio lévanos a pensar na dialéctica entre os valores públicos e as verdades privadas.

O amor tomado como un xogo, como unha cacería, pódese ver en *As amizades perigosas* (1782), novela epistolar de Laclos, na que o vizconde de

Valmont e a marquesa de Merteuil viven exclusivamente para o pracer e o engano e toman as conquistas como pasatempos que aburren axiña; pero a covardía de non recoñecer que se ama págase cara e ó final a arquitectura das mentiras remata destruída en prexuízo de todos. Na literatura española, don Juan Tenorio é un verdugo das mulleres e, á vez, unha vítima de si mesmo: o que comeza sendo unha inocente aposta remata queimando o corazón. A diferenza do don Juan de Tirso, home inmoral, seductor, ateo e vividor ata a morte, o de Zorrilla é un demo transformado en anxo gracias ó amor. O *regreso de Casanova* (1918), de Arthur Schnitzler, explora a posibilidade dun don Juan envellecido: a última paixón dun Casanova en decadencia pola moza Marcolina. O seductor que se burlaba de Deus, das mulleres e do amor e que desafiaba a morte descobre agora o sufrimento dun amor non correspondido.

Pero o amor non correspondido merece un tratamento á parte e os seus efectos poden conducir á loucura, como no caso do mito de Orlando, aínda que outros personaxes, como Jay Gatsby, saben leva-lo desamor con máis resignación nun contexto melodramático e delicado que poucos autores souberon transmitir como Fitzgerald. Sen embargo, outros amores non correspondidos levarán á destrución do ser amado cando o amor se converte en odio: Otelo, ou o namorado cegado polos celos, e Juan Pablo Castel (*O túnel*, 1948, de Ernesto

Sábado), quen comeza unha historia amorosa que rematará sendo unha tortura provocada polo seu afán de posesión e polos celos, unha vez máis.

No chamado amor fatal xorde a muller que ama libre e caprichosamente en contra de toda prohibición ou obriga. Son mulleres que representan para o home o perigo do feminino: a liberdade, a rebeldía e a transgresión. Carmen constitúe un exemplo perfecto desta muller voluble e lixeira, aínda que non por iso deixa de advertir sobre a súa natural infidelidade desde o principio, de xeito que non pode ser acusada de traidora.

A inmensa maioría das historias de amor occidentais son tráxicas, xa que o amor é percibido decote como

paixón de amor, e paixón significa sufrimento. Algo nos fai pensar que a paixón de amor é desexable, aínda que nos poida conducir á desgracia. O amor total e obsesivo, fóra de toda convención, é unha tentación apetecible, mais non doada de levar a cabo cando a orde nos advirte do perigo que supón. De aí a fascinación das historias de amor nas que os protagonistas se atreven a vivi-la transgresión libremente para demostrarnos que paga a pena amar, pois quen ama ennóbrecese e mesmo a morte pasa a se-lo símbolo da redención polo amor.

Jesús-Antonio Rodríguez Blanco
Universidade de Liverpool





Título: *The Irish Literary Movement*
Autor: A. Norman Jeffares
Editorial: National Portrait Gallery
 Publications, Londres, 1998
Núm. pp.: 64
Tamaño: 17 x 12,5

A identidade nacional ten sido un aspecto esencial da consciencia colectiva irlandesa, sobre todo a partir de finais do século XIX, cando os levantamentos políticos levaron a explorar e afirma-lo xeito de ser irlandés. Desde este presuposto, o profesor A. Norman Jeffares (especialista e autor de dúas historias da literatura irlandesa) deseñou este volume editado pola National Portrait Gallery de Londres, para combinar retratos desta galería con comentarios sobre as figuras máis representativas do renacemento literario irlandés.

Standish James O'Grady (1846-1928) considérase o pai deste movemento literario, pois popularizou os antigos romances gaélicos na súa *History of Ireland: The Heroic Period* (1878), libro no que se condensan as fontes irlandesas para facer do pasado unha inspiración no presente. Pola súa banda, William Butler Yeats (1865-1939), premio Nobel de literatura no ano 1923, marcou a dirección inicial do movemento mediante a combinación das lendas e a mitoloxía gaélicas con contos folclóricos. Na School of Arts de Dublín, Yeats iniciou a súa amizade con George William Russell (1867-

-1935), quen empregou o pseudónimo AE para asina-la súa actividade literaria e pictórica. Russell foi un visionario e un místico que explorou a natureza da inspiración, tal e como explica en *Candle of Vision* (1918).

Douglas Hyde (1860-1949) pensaba que o emprego da lingua irlandesa podería aumenta-la autoestima nacional de Irlanda. Neste sentido, moitos dos seus escritos foron documentos centrais no desenvolvemento da independencia cultural irlandesa e a impresionante *A Literary History of Ireland* (1899) contribuíu ó coñecemento e á dignificación da cultura celta na historia europea. Desde 1908 ata 1932 foi catedrático de Irlandés moderno no University College de Dublín e en 1938 converteuse no primeiro presidente de Irlanda.

Georges Moore (1852-1933) estudou na Ecole de Beaux-Arts de París e coñeceu a Théophile Gautier, Charles Baudelaire e Stéphane Mallarmé. Logo de vivir en París e en Londres volveu a Dublín en 1899, onde desenvolveu un forte entusiasmo polo renacemento cultural irlandés. Quen tamén tivo

unha experiencia formativa en París foi John Millington Synge (1871-1909), autor que causou duras controversias e mesmo motíns nos teatros, xa que as súas obras resultaban excesivamente provocadoras, incluso para os nacionalistas. Un interesante experimento fíxoo en *Riders to the Sea* (1904), onde emprega unha lingua inglesa baseada na sintaxe gaélica.

Eimart O'Duffy (1893-1935) escribiu a primeira visión desilusionada do levantamento de Pascua de 1916: *The Wasted Island* (1919); por outra banda, en *King Goshawk of the Birds* (1926), inseriu personaxes mitolóxicos irlandeses en contextos modernos para criticalo sistema capitalista. Dun xeito similar, James Stephens (1882?-1950) incorporou os deuses celtas Angus Og e Pan nunha Irlanda desvirtuada polos falsos valores da vida urbana (*The Crock of Gold*, 1912). Tamén para amosala desilusión provocada polo contraste entre o idealismo revolucionario e o novo estado irlandés libre, Denis Johnston (1901-1984) empregou a fórmula do teatro expresionista nas obras *The Old Lady Says No!* (1929) e *The Moon on the Yellow River* (1931). E Sean O'Casey (1880-1964) relatou o patriotismo e a violencia que formaron parte do levantamento de 1916, mentres que os seis volumes da súa autobiografía (1939-54) proporcionan un retrato da vida do Dublín que lle tocou vivir.

Contra o 1904, James Joyce (1882-1941) xa tiña vivido a maior parte das experiencias que levou á ficción en obras tan célebres como *Dubliners*

(1914), ou a concepción de Dublín como “o centro da parálise”, e *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916), novela en parte autobiográfica sobre o descubrimento da vocación artística dun adolescente. A súa obra mestra, *Ulysses* (1922), concentra deza-oito horas dun día en Dublín a través dun estilo experimental: o monólogo interior, que permite a exposición de múltiples puntos de vista e retrata-lo espírito humano por medio do realismo psicolóxico.

As mulleres non estiveron excluídas da actividade cultural e artística do movemento que nos ocupa. Katharine Tynan (1859-1931) reflicte nos seus poemas o seu interese polos temas irlandeses, así como o seu forte catolicismo, aínda que logo non se mostrou partidaria da república e se instalou en Inglaterra en 1919. A vida irlandesa contemporánea aparece convincentemente retratada nas obras que escribiron en común as curmáns Edith Oenone Somerville (1858-1949) e Violet Florence Martin (1862-1915), como *The Real Charlotte* (1894). Desde unha perspectiva feminista, Kate O'Brien (1897-1974) explora nas súas novelas as reaccións das mulleres fronte ós conflitos entre a moral e a paixón amorosa. Moitas das súas obras foron prohibidas en Irlanda e mesmo en España, debido á imaxe que dá de Franco e dos seus seguidores no libro de viaxes *Farewell to Spain* (1938). En fin, Elizabeth Bowen (1899-1973) reflicte o Dublín da súa nenez en *Seven Winters* (1942) e as súas novelas sempre estiveron baseadas na

súa propia vida, como *The Last September* (1929), ambientada en Irlanda.

En conclusión, a National Portrait Gallery facilítanos unha vez máis un recurso didáctico moi válido para os estudantes e docentes do ensino medio e do bacharelato, nesta ocasión

para afondar no significado e na transcendencia cultural do movemento literario irlandés.

Jesús-Antonio Rodríguez Blanco
Universidade de Liverpool





Título: *Análisis de los errores del examen de inglés en las pruebas de acceso a la universidad en el distrito universitario de Galicia*

Autores: Begoña Crespo, Susana Doval, Elsa González, Luis Iglesias e Elizabeth Woodward

Editorial: Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 1999

Núm. pp.: 405

Tamaño: 21 x 13

O presente volume foi coordinado por Luis Iglesias Rábade, profesor da Facultade de Filoloxía da Universidade de Santiago de Compostela, e é froito dun proxecto de investigación realizado por un grupo de profesores das universidades de Santiago de Compostela e A Coruña coa finalidade de detectar e examina-los erros cometidos polos alumnos no exame de lingua inglesa nas Probas de Acceso á Universidade (PAU) en Galicia.

O traballo divídese en dúas partes ben diferenciadas. Na primeira, faise unha análise teórica da relevancia do modelo de Análise de Erros para o estudo da adquisición dunha segunda lingua (L2). Na segunda parte, preséntase unha análise cuantitativa e cualitativa dos erros atopados nunha mostra extraída das probas de inglés das PAU na convocatoria de xuño de 1995, e analízanse as causas que os provocaron.

A primeira parte, que comprende os capítulos I-IV, presenta o marco teórico de estudio. Iníciase cun primeiro capítulo de consideracións xerais sobre

o proceso de aprendizaxe da lingua inglesa dende o punto de vista dun estudante galego. Avalíanse os distintos factores que inflúen no rendemento dos alumnos no exame: as diferencias e semellanzas entre o inglés e o galego/español dos alumnos, os tipos e causas da interferencia entre a lingua nativa e a estranxeira, factores temporais, as actitudes de alumnos e docentes cara ó tema do erro, e por último o contexto pedagóxico da análise de erros.

No segundo capítulo faise unha revisión das formulacións teóricas do modelo de Análise de Erros. Insítese na necesidade de distinguir claramente entre dous tipos de desviación lingüística: *a)* as faltas (*mistakes*) ou incorreccións producidas por distraccións, moi típicas nas probas de selectividade; *b)* os erros (*errors*), que teñen unha traxectoria máis constante, e que se repiten nas mesmas estruturas sistematicamente. É o erro propiamente dito o centro de interese dos capítulos pertencentes á segunda parte do volume, pois os erros son as pistas máis claras para detecta-lo estadio máis ou

menos inconcluso da competencia lingüística do alumno, e polo tanto froito dun coñecemento en transición das regras gramaticais e discursivas da L2. Os erros clasifícanse nesta parte segundo a seguinte tipoloxía: *a)* segundo o nivel de descrición lingüística (erro ortográfico, morfolóxico, sintáctico, léxico e discursivo); *b)* segundo o tipo de erro (de omisión, adición, substitución e de orde de palabras); *c)* segundo a causa que produce o erro (erros de transferencia, erros intralingüísticos por unha incorrecta analogía, erros inducidos pola interlingua do instructor).

O capítulo III céntrase en consideracións sobre o erro ortográfico, e conclúe esta primeira parte do volume o capítulo IV, cun estudio sobre a problemática da adquisición e aprendizaxe do léxico, unha vez que a metodoloxía de ensino de linguas considera na actualidade a importancia central que o vocabulario xoga na consecución da competencia comunicativa por parte de alumno.

A segunda parte do libro, que comprende os capítulos V-IX, céntrase na análise do corpus de exames, atendendo ós distintos tipos de erros e facendo unha análise cuantitativa de cada un deles. O capítulo V analiza os erros ortográficos aínda que estes non son moi comúns; os máis frecuentes son os de tipo fonético, o que pon de manifesto as incoherencias do sistema ortográfico do inglés, que ofrece varias posibilidades para a representación dun mesmo fonema. Tamén abundan os erros de interferencia debidos á exis-

tencia de numerosas palabras afíns ás dúas linguas.

O capítulo VI fai un seguimento dos erros morfosintácticos dos alumnos de COU. Aquí destacan os erros nas partes da oración con contido léxico, en especial aqueles que teñen cos verbos (58 % de tódolos erros): morfoloxía verbal (3ª persoa de singular de presente, verbos regulares/irregulares), formación de tempos verbais e concordancia. En segundo lugar están os que teñen que ver co uso dos determinantes (12 %): non utilización do artigo cero e erros de concordancia entre substantivo e demostrativo. Tamén se atopan erros nas categorías gramaticais de adxectivos (11 %) e substantivos (7 %), en especial no eido da formación (sufixación e prefixación) e do número. En menor medida existen erros no uso de adverbios e pronomes. A importancia dos erros na orde dos elementos sintácticos na frase e na cláusula tampouco é moi grande (2,5 % do total), e case sempre vén causada pola interferencia da lingua materna do alumno. En xeral, polo tanto, os erros de índole morfosintáctica atopados nos exames dan conta dunha etapa transitoria no proceso de adquisición da L2, na que se mesturan, en maior medida, as estruturas da lingua materna e, en menor medida, os esquemas formais da segunda lingua como base dos erros.

No capítulo VII trátanse aqueles erros que teñen que ver coa mala utilización dos elementos léxicos. No que respecta ó tipo máis frecuente, destacan os erros por aproximación (uso dunha

palabra con algúns dos trazos semánticos do termo correcto na L2), seguidos dos denominados híbridos (uso dun termo da L1 adaptado morfofonoloxicamente a outro da L2), e extensión semántica (transferencia de trazos semánticos dun termo da L1 a outro da L2). Polo que se refire ós erros de aproximación, que son os máis numerosos, os alumnos amosan un descoñecemento grande dos límites semánticos, restricións de uso e colocacións de palabras moi frecuentes. No caso dos verbos: *be agree*, *do* (por *make* ou *cause*), *say* (por *tell*), *win* (por *earn*), *suppose* (por *mean*, *entail*), etc.; no caso dos substantivos, adxectivos e adverbios: *work* (por *job*), *califications* (por *grades*), *actual* (por *current*), *very* (por *much*, *a lot of*), etc. Por outra banda, tamén se detecta que os alumnos adoitan xirar arredor dun vocabulario moi reducido. Cando non atopan o termo preciso, botan man de vocábulos de alta frecuencia como comodíns aplicables a diversas situacións, ou á tradución aproximada do termo que teñen en mente na súa lingua materna. Estes dous recursos son unha fonte constante de erro.

O seguinte capítulo analiza cuantitativamente os problemas atopados polos alumnos no uso das chamadas palabras funcionais (preposicións, conxuncións e partículas). O estudio fai fincapé no elevado número de valores idiomáticos deste tipo de palabras, o que explica a gran frecuencia deste tipo de erros na produción escrita dos alumnos. Por esta razón, fanse algunhas suxestións didácticas á hora de

repasar e estudia-la utilización das preposicións de uso máis frecuente, que son as que causan máis problemas.

A análise dos erros na organización textual é obxecto de estudio no capítulo IX. Aquí son comúns as incorreccións na referencia persoal, debidas a descoidos orixinados pola falta de concordancia de xénero e número: uso de *his* en vez de *their*, emprego incorrecto de *its*, confusión entre *she* e *it*, etc. Así mesmo, apréciase que os alumnos restrinxen enormemente tanto o número como a variedade dos conectores conxuntivos, elemento clave na cohesión entre oracións e parágrafos.

O volume remata coas conclusións xerais que se poden tirar da parte práctica da análise de erros. En xeral, pódese dicir que o libro ha de ser de enorme interese para os docentes de lingua inglesa no nivel de COU. Aínda que o estudio non entra de forma específica no tema da fiabilidade da proba e nos criterios de avaliación, apúntase a necesidade de que os correctores teñan máis en conta as destrezas comunicativas e de comprensión do alumno, e que non penalicen tanto as faltas coma os erros. Para os docentes o consello é claro: o alumno non pode moitas veces corrixi-los erros por descoñecemento das normas gramaticais e discursivas do inglés, pero si detecta-las faltas que xorden pola présa, as distraccións, os nervios, etc.

José Ramón Varela Pérez
Universidade de Santiago
de Compostela



Título: *Amsterdam*
Autor: Ian McEwan
Editorial: Penguin, Londres, 1998
Núm. pp.: 178
Tamaño: 22 x 14

Coa publicación da súa última novela, *Amsterdam*, Ian McEwan acadou o prestixioso Booker Prize, un máis dos múltiples galardóns que leva conseguido na súa carreira literaria, iniciada coa colección de relatos *First Love, Last Rites* (*Primer Amor, Últimos Ritos*, Anagrama). Pódese afirmar que McEwan é, xunto con Martin Amis ou Beryl Bainbridge, un dos valores máis seguros da xeración intermedia da literatura inglesa actual.

Amsterdam pódese considerar como unha novela típica dos últimos tempos de McEwan. Nela, o mesmo que nas outras, a trama é unha madeixa de circunstancias que levan indefectiblemente cara a unha fin case que sempre trágica. McEwan articula as súas historias á maneira de Patricia Highsmith, isto é, enredando os personaxes nuns fíos inquedaes entre os que dificilmente se atopa escapatoria por mor das decisións erróneas tomadas por eles mesmos.

O elemento da intriga é primordial. O autor úsao maxistralmente, non co ruído estrondoso da porta que renxe, senón coma a pinga que vai

enchendo imperceptiblemente un vaso ata que a auga reborda. Pero a diferenza da autora norteamericana, que centra as súas obsesións nos desexos reprimidos ou soñados que conducen a unha situación sen saída, o británico pon todo o peso nas decisións morais dos personaxes. El, como poucos, vai creando as condicións que levan a un punto sen retorno.

Polo tanto, igual que na súa anterior novela, *Enduring Love* (*Amor Perdurable*, Anagrama), os dous protagonistas toman a decisión que ha trocá-las súas vidas. Clive, o músico, non lle acode a unha muller en perigo por non compromete-la inspiración momentánea da composición da súa última sinfonía, e Vernon, o editor, decide acabar cun político que odia por unha cuestión persoal, publicando unhas fotografías escandalosas da súa vida privada e dando deste xeito un xiro total á honesta política editorial do xornal do que é editor.

A omisión e maila vinganza son os pecados dos protagonistas. E as resolucións e maila culpa causan a degradación moral deles e a da súa

longa amizade. Isto vai levar á trágica fin, ó duelo que suxire admirablemente a portada da edición inglesa de Penguin (¡Por fin un pouco de esmero nunha edición inglesa! ¡Xa era hora!).

A mestría de McEwan non só radica na articulación da trama; tamén a lingua e a instrospección son grandes bazas deste polifacético autor, que amosa unha ampla variedade de rexistros lingüísticos nos máis distintos campos. Por exemplo, en *Amsterdam*, a percepción da mente 'musical' de Clive é un traballo psicolóxico sorprendente, así como o dominio tanto da fala como do funcionamento interno e maillos procedementos do xornalismo, que encarna o antagonista.

Isto non é novo nel. Xa en *Enduring Love* contrapón a mente racionalista e matemática dun científico coa irracionalista dun fanático relixioso, por non falar do exercicio de estilo de *The Daydreamer* (coido que aínda non traducido ó castelán), no que o narrador se transforma nun bebé para que

vexamos desde dentro os mecanismos mentais e mailas respostas ós estímulos dos pequenos.

Pero quizais o máis salientable da novela sexa a súa parte moral, (ou máis ben inmoral) imbricada na trama. Á fin da novela a simetría das mortes e das vidas dos protagonistas, os difíciles camiños polos que transitan para chegaren ó mesmo destino é, en definitiva, a sentencia de Ian MacEwan: o fin non xustifica os medios. A vaidade, a ambición e a vinganza conducen ó destino trágico, e o peor é que estes desexos aniñan no interior de tódalas persoas. Está lonxe o cínico e corrosivo escritor dos primeiros libros de relatos. Agora semella ter outras perspectivas, se cadra máis didácticas, pero en ningún modo máis optimistas.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Rosais II
Vigo



Título: *Introducción al método iconográfico*
Autor: M. A. Castiñeiras González
Editorial: Ariel, Barcelona, 1998
Núm. pp.: 251
Tamaño: 22 X 15

O profesor Castiñeiras González, membro do Departamento de Historia da Arte da Universidade de Santiago de Compostela, é autor dunha presa de interesantes artigos, froito moitos deles do seu traballo de tese de doutoramento, dirixida polo profesor Serafín Moralejo, e que versa sobre a iconografía dos meses na arte medieval hispana, tema que, pola cantidade de cuestións subsidiarias que presenta, obriga ó investigador a traballar cunha bibliografía moito máis extensa do que nun primeiro momento cabería imaxinar. Esta bagaxe cultural é, precisamente, o que permite a un autor acometer un traballo das características do libriño do que queremos dar noticia.

Cómpre advertir que non estamos diante dunha novidade *sensu stricto*: o libro que no verán de 1998 publica Ariel xa coñecera unha versión 'caseira', editada en Santiago como manual para os alumnos de arte do autor. Cun formato de ordenador e láminas de pésima calidade, o único que salvaba a obra era o seu bo texto, que –con certas modificacións– é o que se edita agora cun deseño moito máis agradable á

vista –e xa que falamos de artes visuais é lícito esixi-lo coidado deste aspecto–.

Como o mesmo título indica, trátase dunha aproximación ós métodos de lectura e interpretación da obra de arte figurativa. O autor opta por dividi-lo traballo en dous amplos bloques ou apartados: “El método iconográfico” e “Algunos repertorios temáticos”. Unha terceira parte, susceptible de ser considerada como apéndice, propón ó lector/estudiante unha serie de prácticas con obras concretas.

Xa no prólogo critica Castiñeiras a persistencia no currículo universitario dunha Historia da Arte centrada exclusivamente no estilo, que deixa de lado calquera ensaio interpretativo: “ello no deja de sorprender cuando el análisis de las imágenes ha dejado de ser patrimonio exclusivo de la historia del arte y se ha convertido en objeto de interés por parte de otras disciplinas humanísticas y ciencias sociales, como la historia, la psicología, la sociología, la semiótica, la antropología, etcétera”. En España o exemplo máis notorio é o traballo do profesor F. Rico, no que se

establece unha fructífera relación entre Literatura e Arte.

Cada bloque está apropiadamente (dado o público ó que vai inicialmente dirixido o texto) subdividido en temas, nos que se tocan aspectos como o xesto, a linguaxe das imaxes, o método iconolóxico de Panofsky –cunha obrigada incursión nos logros de Warburg–, a continuidade e variación no significado das imaxes, ou o principio de disxunción.

O segundo bloque presenta un útil repertorio extraído da mitoloxía grega, con exemplos da súa variable iconografía e das transformacións que sufriu o seu significado; remata este apartado cunha exposición do “naci-

miento del cuadro de género y del paisaje”, tema no que o autor se desenvolve coma peixe na auga.

A parte III resérvase, como xa se adiantou, a unha serie de propostas de traballo: análise de textos e de imaxes.

Un libro ameno, claro e conciso, moi recomendable para todo aquel que desexe da-los primeiros pasos no fascinante mundo da interpretación das imaxes artísticas. Inclúe ademais un interesante repertorio bibliográfico.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Rosais II
Vigo





Título: *The language of Art. Studies in Interpretation*
Autor: Moshe Barasch
Editorial: New York U. P., 1997
Núm. pp.: 367
Tamaño: 23 x 16

Se se quixera establecer unha maliciosa división entre os numerosos membros que conforman o colectivo dos historiadores da arte, a cousa sería doada: un grupo nutriría o apartado daqueles dedicados á superespecialización; son os que o saben todo acerca de, poñamos por hiperbólico caso, os capiteis pseudocorintios no noroeste peninsular. Imprescindibles, é verdade, pero cercados polo perigo que ¡hai medio século! denunciaba o profesor Barb: “people knowing more and more about less and less till eventually they will know everything about nothing”. Da outra banda están os que se procuran uns horizontes máis amplos. Obviamente, esta segunda opción ten, pola súa vez, claros riscos: o da imprecisión no dato ou o do simple desfaseamento, defectos que se detectan ás veces na obra de Moshe Barasch, profesor na Universidade Hebrea de Xerusalén e autor do libro que paso a comentar.

Soamente dúas das súas obras coñecen tradución no noso Estado; unha delas é *Teorías del arte. De Platón a Winckelmann* (Madrid, Alianza, 1991¹), na que traza un breve pero útil repaso

das cambiantes percepcións do feito visual e, polo tanto, da consideración social do artista, asunto crucial para entender moitas actitudes dos creadores, caso de El Greco. A segunda parte (*Modern Theories of Art: From Winckelmann to Baudelaire*, Nova York, 1990), aínda espera a súa publicación en España. A outra é *Giotto y el lenguaje del gesto* (Madrid, Akal, 1999), que pertence a un grupo de traballos sobre este tema na arte (*Gestures of Despair in Medieval and Early Renaissance Art*, Nova York, 1976). Entre as súas obras cabe destacar tamén as que estudian o problema da luz e a cor no Renacemento, tema que enfrontou —especialmente— nas escolas de pintura veneciana e romana (*Light and Color in the Italian Renaissance Theory of Art*, New York U. P., 1978).

O volume que me ocupa é a súa máis recente contribución ó tema das artes visuais como linguaxe. Nas páxinas introductorias traza unha perspectiva historiográfica da cuestión, así como certas reflexións verbo da transividade do feito artístico; para Barasch, “in considering the art as a language, the main emphasis, then, is

placed on what may be called the communicative function of the work of art". De feito, boa parte da arte da primeira metade do noso século negaba tal función comunicativa. Lémbrese, para esta polémica, o ensaio de Rubert de Ventós, *El arte ensimismado* (1963): "Para la ideología vanguardista convencional las obras de arte [...] no han de remitir sino a sí mismas ni indicar otra cosa que su mera presencia. La obra de arte no *significa* nada; simplemente es [...] El arte se hace intransitivo." Esta actitude do creador foi aplaudida por Ortega y Gasset: "Habituada a predominar en todo, la masa se siente ofendida en sus 'derechos del hombre' por el arte nuevo, que es un arte de privilegio, de nobleza de nervios, de aristocracia instintiva." (*La deshumanización del arte*, 1925).

Non cabe dúbida de que a actitude 'intransitiva' compromete, evidentemente, a posibilidade de considerar e intentar analiza-la obra de arte seguindo premisas como as expresadas polo método iconolóxico popularizado por Erwin Panofsky. O límite máis obvio da iconoloxía é a arte non figurativa. O célebre crítico e coleccionista Roberto Longhi estendía ese límite á pintura tradicional, que analizaba desde o punto de vista compositivo e da cor, deixando o tema como algo subsidiario; o seu hiperbólico consello era o de estudia-los cadros postos 'patas arriba', o que nos leva directamente ó mito da fundación da abstracción: Kandinsky contemplando un cadro incorrectamente pendurado.

O posterior esgotamento desta vía vangardista trouxo, paradoxalmente, unha inflación da arte como linguaxe, ata tal punto que o artista arroupa a súa obra —normalmente instalacións— cun torrente de literatura anexa, de colleita propia ou, por cita-lo chorado Bioy Casares, tirada de xardíns alleos.

Barasch prosegue o seu razoamento explicando que "when, we see art as a language we take a view that necessarily places art beyond the domain of aesthetics alone"; isto é, o cometido do estudio dun historiador da arte segue sendo a comprensión da linguaxe na que a obra foi concibida, tentando reconstruíla cando sexa mister. O autor opta por dividi-la súa obra en seis apartados temáticos: "Idioms", "Ambiguities", "Models", "Modes of representation", "The spectator", "Rethorics of art". O primeiro deles abrangue dous capítulos, os máis vinculados ó título do libro; cabe destacalo titulado "Visual Idioms", no que se busca perfilar un paralelismo entre os *idioms* —tan apreciados pola linguaxe inglesa— e certos fenómenos do que, para entendérmonos, chamamos reutilización. Para isto Barasch bota man de catro exemplos ben coñecidos: os relevos da época de Adriano encaixados no Arco de Constantino, a xema augústea na Cruz de Lotario, o Isaías de Souillac e tres gravados de Mantegna. Xa neste capítulo, detéctanse os problemas arriba enunciados cando falabamos dos perigos da xeneralización: o uso de bibliografía sólida, clásica, pero que ás

vezes precisa de engadidos ou matizacións. Por exemplo, cando se ocupa do Arco de Constantino a única referencia citada é o estudio de Bernard Berenson, o que o leva a asumir boa parte das ideas do “artbishop of Florence”, para quen o célebre monumento –hoxe pano de fondo predilecto para as reportaxes das vodas romanas– constituía o canto de cisne da civilización romana e o anuncio da arte altomedieval.

Por outra banda, a distinción entre *idioms* e *models* que ensaia Barasch resulta algo forzada:

There are, I believe, two conditions that the motif employed has to meet in order to be perceived as a visual idiom. First, it has to have the conciseness that is characteristic of every idiom. Secondly, in its reemployment it has to preserve a sufficient degree of distance from the overall style of the newly created work, so that, while fully part of the newly produced work, it still betrays its origin in a different stage of history; in other words, it has to show that it is a ‘congealed piece’ of the past

o que é claramente válido para Mantegna, eximio representante do gusto anticuario, pero máis problemático no caso de Souillac, ou no da cruz de Lotario: xa Baltrušaitis, entre outros autores, demostrou que moitas das xoias reempregadas na idade media tamén o foron ideoloxicamente (unha imaxe de Venus convertíase na Virxe María).

Entre outros capítulos hai que subliñar –seleccionando por razóns de espacio–: “The Dreamland in Renaissance Imagination” e “The Dream” tratan o espiñento problema

de cómo representar nas artes visuais a utopía e o mundo do onírico. No primeiro caso trata Barasch o tema a través do estudio do que poderíamos chamar ‘paixase ideoloxizada’: a arquicoñecida *Alegoría* que Ambrogio Lorenzetti pintou no Pazo Público de Siena é un bo exemplo. No que respecta á visualización dos soños, o mundo do cristianismo será un terreo fértil para este tema: ter visións –un tipo de soño xa clasificado polos eruditos antigos– era case a condición indispensable para ingresar na nómina dos santos. Ademais de na haxiografía, o soño tamén será común na literatura monástica, e emprégase ás veces tal recurso para xustifica-la adopción de determinadas medidas que, de non ser así referendadas, converteríanse en posible motivo de disensións; hai incluso exemplos do que –salvando as distancias– poderíamos chamar crítica artística.

De Risu toca unha cuestión que, a pesar do que puidera supoñerse a priori, non ten nada de banal: xa San Bieito na súa *Regula* desaconsellaba as manifestacións ostentosas de ledicia, tema que recolle o hábil Umberto Eco na novela que o catapultou á fama. Aínda que centrado no Renacemento, Barasch fai unha necesaria incursión no pasado, con referencias a obras mestras como o tímpano occidental da catedral de Bourges, onde os sorrisos dos demos se converten en desacougantes acenos; fronte deles estarían as figuras de anxos e Virtudes, que tamén empezan a sorrir no Gótico.

En certa ocasión escoitei defini-lo clasicismo grego como “unha arte de problemas e non de solucións”; tan

afortunada frase veume á cabeza lendo as páxinas do profesor Barasch.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Rosais II
Vigo





Título: *Descartes en 90 minutos*
Autor: Paul Strathern
Editorial: Siglo XXI, Madrid
Núm. pp.: 76
Tamaño: 18 x 12

¿É posible comprender Descartes e outros filósofos en noventa minutos? En principio tal aposta semella esaxerada de máis. Todo depende do que se intente condensar en preto de oitenta páxinas e do que se pretenda entender nun tempo tan reducido para estudar importantes figuras da Historia da Filosofía.

A editorial Siglo XXI acaba de lanzar ó mercado unha nova colección titulada "Filósofos en 90 minutos". O autor e promotor destes traballos é Paul Strathern. Non se trata dun filósofo dedicado enteiramente ó estudio da filosofía, senón dun escritor. Leva publicado novelas, biografías, libros de viaxes... pero tamén foi profesor universitario de materias como Matemáticas, Filosofía e Poesía Moderna Italiana. ¿Con que intención divulga agora filósofos con tanta sona e non doados de entender para a maioría da xente?

O que pretende esta colección é favorecer-lo coñecemento da filosofía a través da biografía dunha escolla de filósofos importantes. Polo de agora teñen publicados nesta mesma colec-

ción os pequenos volumes sobre Hume, Platón, Wittgenstein. Están a prepararse, despois de traducilos do inglés, os seguintes dedicados a: Aristóteles, Locke, Nietzsche, Sartre e Tomás de Aquino. Polo que podemos adiviñar, o autor, seguindo unha orde moi aleatoria, pretende dar a coñecer ó gran público unha selección dos máis importantes filósofos.

Esta páxinas procuran conduci-lo lector, valéndose da biografía dos filósofos, a través das ideas máis importantes que derivan dos seus traballos. Para isto realiza un importante labor de síntese o bastante fácil de dixerir para que a filosofía e os filósofos poidan ser lidos por todo o mundo, os máis novos e os adultos, sen necesidade de posuíren unha cualificación previa nin coñecementos básicos sobre a materia. O mesmo que a maioría pode falar e coñecer cuestións políticas, de literatura, de economía, nos aspectos fundamentais que interesan para a súa vida, ¿por que non entenden-las ideas básicas da filosofía que afectan a nosa forma de pensar e que teñen unha importancia tan grande no noso xeito de concibi-lo mundo? ¿E logo a célebre frase de

Descartes, “Cogito ergo sum” (penso logo existo), non nos ten levado xacando a cuestionarmos no fondo de nós cál pode se-la base da verdade e qué sentido ten repensa-lo noso existir para buscarmos un punto de referencia esencial na nosa vida?

Como dixo o propio Descartes: “... y observando que esta verdad: ‘pienso luego existo’ era tan firme y segura ni las más extravagantes suposiciones de los escépticos la podrían debilitar; pensé que podía aceptarla sin reservas como el primer principio filosófico que buscaba” (*Discurso del Método*, parte IV).

Para o autor, antes de Descartes a filosofía caera nun profundo sono e a idade moderna da filosofía comeza con el (páx. 61). Para entende-la síntese presentada no epílogo da obra, o texto vai-nos conducindo a través da vida do filósofo ata as súas principais obras e aspectos máis importantes do seu pensamento. É dicir, empregando a biografía como fío conductor descobre a evolución do seu pensamento. No fondo é un método moi axeitado e intelixente: as nosas ideas non son produtos externos ó noso vivir, e as circunstancias nas que vivimos marcan e matizan as nosas ideas.

Con esta metodoloxía que pode semellar tan simple, as páxinas van amosando unha clara exposición didáctica do pensamento do filósofo relacionando a súa vida coas circunstancias en que se producen as súas obras.

Neste caso trátase de René Descartes, nado o 31 de maio de 1596 na cidade da Haia e que falece o 11 de febreiro de 1650. Ó longo deste espacio, vida e obra vanse entretecendo: *Reglas para la dirección del Espíritu; Tratado sobre el Universo; Discurso del Método* (a súa obra máis orixinal). Sabemos así que o *Discurso* xorde en Baviera: “Vino el invierno y yo me encontraba en un lugar sin ninguna sociedad interesante... así que me propuse pasar el día en la estufa, donde podría estar a solas con mis pensamientos” (páx. 43). Nese ambiente establece a última certeza: estou pensando e isto resulta a proba da miña existencia. Tal reflexión fundamental vai supoñer-la crise e a fin da filosofía escolástica.

O libro condensa no epílogo o pensamento de Descartes: “antes de Descartes la filosofía había caído en un profundo sueño y es así que la edad moderna de la filosofía comienza con Descartes. A partir de este momento, la primacía del individuo y el análisis de la conciencia del hombre pasaron a ser fundamentales para la filosofía...” (páx. 61). Unhas liñas que amosan o significado preciso que ten cada filósofo, Descartes para esta obra. Por se o lector ten algunha dúbida sobre as máis significativas datas da filosofía, unha breve cronoloxía nolas lembra (páxs. 71-76).

¿Abondan noventa minutos para coñecer Descartes? Para afondar plenamente na súa filosofía, xaora que non. Calquera lectura das súas obras máis nomeadas nos levaría máis de noventa

minutos; probablemente teríamos que empregar moito máis tempo en entender-lo seu significado filosófico. Pero este non é o obxectivo desta colección. A súa intención resulta interesante e provocativa: non deixa-la comprensión da filosofía só para os filósofos. ¿Por qué o público en xeral non ha interesarse polos autores ou momentos da filosofía que supuxeron un cambio no pensamento e na vida na nosa historia? ¿Por que os nosos alumnos que estudian Historia da Filosofía no bacharelato non poden achegarse de forma desenfadada e sen tantos tecnicismos á comprensión de momentos e autores clave da reflexión humana?

Velaí a aposta desta colección. Cremos que os seus pequenos libros resultan útiles para calquera persoa preocupada polas ideas que inflúen na nosa vida. Ó mesmo tempo, estes materiais poden ser unha boa axuda para profesores e alumnos de bacharelato ó tratar de facernos entender de forma conxunta “vida e obra” de cada filósofo, mesmo que sexa dun xeito esquemático. A colección pode ser un punto de partida para iniciarse máis a fondo no hábito de pensar. Esencialmente isto é a filosofía.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *¿Qué hacen las personas mayores por nosotros?*
Autor: Javier Domínguez Angulo
Editorial: Ediciones Delfín
Núm. pp.: 159
Tamaño: 21 x 14

Estamos celebrando o Ano Internacional das Persoas Maiores, que leva como subtítulo: Unha sociedade para tódalas idades.

Pensando precisamente nunha sociedade para as diferentes xeracións xorde esta obra que non está dedicada unicamente ás persoas de idade, senón tamén ós familiares, amigos, etc. De feito, na portada indícasenos que se trata de “Una guía para leer en familia”.

O título fálanos con claridade das súas intencións: *¿Qué hacen las personas mayores por nosotros?* Se cadra o título que poderíamos ter na nosa mente sería o contrario: ¿como atendérmo-las persoas maiores? Esta concepción este-reotipada, que xorde fundamentalmente no noso subconsciente, vén motivada porque a idea que consideramos adoito resulta se-la contraria: as persoas maiores, por mor da súa idade, deben ser atendidas pola súa saúde, por motivos de asistencia social, por problemas económicos derivados da escaseza das súas pensións, etc. A mentalidade predominante é que os maiores son primordialmente unha carga.

Pero cómpre que a sociedade lles preste unha atención axeitada ás súas importantes necesidades.

O libro non é un tratado sociolóxico, aínda que se dan moitos datos sobre a vida dos maiores. Preséntase como unha ‘guía’ realizada en colaboración coa Unión Democrática de Pensionistas e Xubilados de España (UDP). A filosofía que pretende transmitir é a seguinte: contribuír a enriquece-la imaxe das persoas de idade e procurar un maior diálogo entre as xeracións. Os maiores non son unha carga para a sociedade, forman parte dela. A súa presenza contribúe afectiva e economicamente no ámbito familiar, enriquece as vidas das nosas localidades e organiza as vontades individuais pola vía asociativa.

A obra está dividida en tres partes ben diferenciadas. En primeiro lugar, o prólogo quere transmitir-nos-la filosofía coa que traballa esta asociación promotora do libro. En segundo lugar, un amplo apartado dedicado a expoñe-los máis importantes espacios de contribución dos maiores á sociedade. Finalmente, a terceira parte, titulada “Para saber más”, ofrece un percorrido

por distintas publicacións para acceder a unha información que pode ser útil para este colectivo.

Tomando como referencia o segundo apartado, é importante destacar algúns espacios de contribución dos máis vellos á nosa sociedade. O autor, máis que expoñer grandes reflexións, vains proporcionando diferentes ideas en pequenos parágrafos así como as grandes contradicións da nosa sociedade.

Nos caso da familia, os lazos que se establecen dentro dela non están rotos se ben se debilitaron nesta sociedade. A pesar desta situación, a gran maioría das persoas de idade consideran positivas estas relacións. Viven preferentemente no fogar de seu, poucos en residencias, e polo momento unha minoría viven sós. Tamén moitos se valen en por si e soamente algo máis da metade dos que superan os oitenta anos necesitan algún tipo de axuda para realizaren as súas tarefas cotiás. Nestas relacións familiares os maiores axudan os fillos nas actividades domésticas e coidan dos netos case diariamente.

Os máis problemáticos son os datos que se achegan sobre a muller maior. Se ben no futuro espera non ter que vivir da súa parella senón do seu traballo e pensión, neste momento as mulleres maiores teñen moitos máis problemas para a súa independencia económica. Nas zonas rurais os cambios non son tan importantes coma nos espacios urbanos.

O que recibimos das persoas maiores non se cingue só ó contexto familiar; tamén no ámbito laboral, a maioría, logo dos 65 anos, seguen a traballar por necesidade e só a minoría o fan por gusto. Son particularmente aqueles que non dependen de terceiros.

Neste conxunto de achegas que vai sinalando a obra con múltiples datos e reflexións, aparece un aspecto fundamental: as asociacións de voluntarios. O autor relátano-lo desenvolvemento das asociacións entre as persoas maiores en diversos países; no caso español toma como referencia tres asociacións básicas: a Unión Democrática de Pensionistas, a Federación de Organizacións Andaluzas de Maiores e a Asociación Canaria. Isto non quere dicir que sexan as únicas pois en diferentes autonomías se promoven 'consellos' de persoas maiores.

Tres semellan se-las debilidades destas asociacións: a falla de consenso, son asociacións febles, é dicir, non teñen moita vida interna e, finalmente, a ausencia dunha cota específica que as fai depender de subvencións públicas, o que as debilita e lles resta autonomía. Todas están ben lonxe das grandes asociacións que existen noutros países.

Polo tanto, é necesario abrir camiños na vida dos maiores, por medio de novas vías de asociación, de actividades de voluntariado, de economía social. Pero neste aspecto a opinión do autor resulta bastante crítica: non hai que atende-los maiores 'por compaixón', senón en función dunha impor-

tante reordenación do estado de benestar que pode ser viable sempre e cando “se evite el derroche público que no tienen nada que ver con el gasto público” (páx. 91).

En síntese, este libro non demanda nada especial; tenta simplemente demostras as distintas achegas que hoxe poden facer os maiores desde as súas asociacións, desde actividades de voluntariado, desde unha nova perspectiva dos dereitos e deberes do estado do benestar.

Con vistas a que as referencias destas páxinas poidan ampliarse, na última parte ofrécesenos unha ampla información sobre revistas especializadas, páxinas Web, moitos enderezos

útiles, etc. Trátase de que a sociedade e os propios maiores cambien de mentalidade e sexan conscientes dos seus dereitos, das contribucións que poden facer á sociedade, da necesidade que como colectivo teñen de crear e participar en asociacións que contribúan a un maior diálogo entre as xeracións.

Neste sentido, a celebración do Ano Internacional das Persoas Maiores debe ser un punto de referencia para promover unha nova política social e educativa no novo milenio tal como pretende inculcar e xustificar esta obra.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Envejecimiento en el mundo rural: problemas y soluciones*
Autor: Benjamín García Sanz (coord.)
Editorial: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Núm. pp.: 322
Tamaño: 22 x 17

Unha das grandes transformacións ás que estamos asistindo nesta fin de século é o importante cambio demográfico. Nestes momentos na maioría dos países estase alterando a pirámide poboacional; é dicir, en moitos deles a xeración dos maiores de 65 anos comeza a ser tan importante en número e porcentaxe coma a das persoas novas.

A baixa natalidade e o aumento da esperanza de vida están a producir unha nova tendencia demográfica que fai que o fenómeno do envellecemento se estenda por todo o mundo. Esta situación chega a ser importante en Europa, onde se calcula que para o vindeiro ano 2000 pode supoñer-la quinta parte da súa poboación, unha cuarta parte para o 2002.

Esta obra, aínda que se presenta co termo 'envellecemento', non é exclusivamente un traballo de demografía para un ámbito particular, o mundo rural. Diríamos máis ben que o estudo demográfico que se realiza con detalle no primeiro capítulo é un motivo para estudar logo situacións de carácter máis social dentro deste cambio demográfico.

A primeira parte, despois de nos expoñer datos importantes sobre o fenómeno do envellecemento, trata de analiza-las características das persoas maiores no medio rural, as súas estruturas familiares, as súas actitudes e percepcións, as necesidades específicas e dependencias.

Contextualizados estes datos, a segunda parte está dedicada á axuda informal que hoxe reciben as persoas maiores no medio rural. Preocúpase de entende-las actividades da administración e dos grupos de axuda informal, os grupos de apoio por parte de organizacións non gobernamentais, a familia en relación coas demandas sociais, os problemas e necesidades que presenta o colectivo máis adulto. En consecuencia, o lector debe entender que o subtítulo do libro, "problemas y soluciones" é de feito o núcleo.

Nas páxinas onde se relaciona a demografía cos diferentes problemas sociais, atopamos moitos datos estatísticos pero tamén importantes análises sociais derivadas dun método alternativo de traballo. Non se trata da aplicación dunha enquisa específica ós

adultos, senón da suma de mostras proporcionadas por enquisas diferentes para conseguir un número suficiente de casos parciais que permitan os cruzamentos pertinentes e significativos para diagnosticar un determinado problema. Por este motivo van recollendo e reagrupando distintas enquisas realizadas no seu momento polo CIRES (Centro de Investigacións sobre a Realidade Social) para, sobre unha ampla mostra, analizar en diferentes momentos as preocupacións, os problemas e as solucións que se lles ofrecen ós maiores.

O primeiro problema básico e determinante é o demográfico para a maioría dos municipios rurais de menos de 10.000 habitantes; problema agravado moito máis naqueles de menos de 2000, que son os propiamente rurais. En opinión dos autores, mentres que a España urbana presenta a estrutura demográfica dunha sociedade moderna, a sociedade rural está moi lonxe de conseguila. Nestes núcleos rurais as persoas maiores teñen unha renda inferior, sofren degradación física, psíquica ou mesmo ambas, e séntense ademais desprazados dos círculos e ambientes sociais nos que actuaban, o que fai que, en gran medida, sexan dependentes. Unha dependencia que pode resultar preocupante pola transformación da familia tradicional que se ve alterada por mor dos cambios da vida moderna: residencia, traballo, etc.

Seguindo os seus estudos demográficos e combinando a relación entre

envellecemento e problemas de soidade das persoas maiores, Galicia pertence ás autonomías con maiores niveis de envellecemento pero cunha porcentaxe baixa de persoas illadas. Isto quere dicir que non existe en principio un alto risco de desatención por parte da familia. Os maiores de 65 anos supoñen o 28,63 % nos municipios menores de 2000 habitantes; a media do Estado para este mesmo tipo de municipios é o 22,65 % tomando como referencia o censo de 1991.

Ante esta situación e despois de expoñer determinados problemas que afectan a vida dos maiores (atención familiar, necesidade de residencias, axudas a domicilio, problemas de pensións, etc.), ¿cales son as posibles propostas e principais liñas de acción?

A obra propón como resposta a este interrogante algunhas recomendacións para a intervención social das que se destacan as máis importantes: as persoas maiores aman a súa autonomía e independencia e, polo tanto, queren vivir na súa casa e na súa vila. En consecuencia, cómpre manter, se é posible, esta situación coordinando a rede de servizos sociais posta ó seu dispor.

No medio rural a familia e a muller son os dous soportes básicos de atención ós maiores. Sendo isto importante, resulta necesario potenciar e consolidar un sistema de atención que incentive os coidadores, que trate de crear cooperativas de carácter comarcal e relacións de veciñanza como actividades complementarias ás axudas a

domicilio, así como xeneraliza-los servizos de telealarma para dar máis seguridade ante situacións imprevisibles.

Aínda que o papel da familia neste mundo rural e o da muller como coidadora dos maiores é importante, hai que muda-las situacións desta atención procurando transformacións importantes tanto desde o punto de vista económico (desgravacións fiscais por esta función), xurídico (exencións á seguridade social, permiso e excedencias laborais) como social (repartición de responsabilidades entre tódolos membros do fogar e procurar axuda externa para determinados días e horas).

En síntese, o fenómeno demográfico implica importantes problemas sociais que deben ser atendidos no mundo rural. A obra móstranos un repertorio destes problemas apoiados en múltiples datos estatísticos de importantes enquisas que son contrastadas unhas con outras.

Como se nos di nas últimas páxinas, as análises estatísticas e sociolóxicas tratan de mostrárno-la realidade. É necesario agora intentar transformala. Probablemente non imos alterar de contado os datos demográficos, pero si podemos poñer en marcha propostas eficaces para que a vida dos maiores non implique só máis anos. Resulta imprescindible que estes anos de maior esperanza de vida se vivan con máis calidade en tódolos contextos, pero particularmente naqueles onde as necesidades son máis apremantes: no mundo rural e en especial no mundo rural galego.

O Ano Internacional das Persoas Maiores que celebramos en 1999 pode supoñer un acontecemento para retomar moitas iniciativas presentes nesta obra.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *La educación moral en la escuela*
Autor: J. M. Puig Rovira e
X. Martín García
Editorial: Edebé, Barcelona, 1998
Núm. pp.: 195

Poida que os tempos sexan propicios para revitaliza-lo discurso moral na sociedade en xeral e na escola en particular. Os motivos abundan por tódalas partes e as necesidades percibidas para isto fanse máis visibles desde a sociedade civil, ese observatorio difuso pero desde o que se poden facer atinadas observacións sobre o que pasa. E pasa a guerra máis cá paz, que nos arrepía en cada imaxe, en cada rostro-símbolo desa vella e torpe Europa, que non dá aprendido de todo as súas leccións históricas.

Pero tamén seguen abafando as novas sobre actitudes e condutas de dubidosa civilidade nas esferas públicas, que producen perda de confianza nas institucións e desmoralizan a inmensa maioría das xentes honestas que se esforzan no servizo á cidadanía. Incluso a convivencia social racha cando a sospeita de corrupción aniña naquelas instancias que máis obrigadas están coa ética e a moralidade públicas. A democracia e os valores democráticos non poden permitirse veleidade ningunha con aqueles que poñen en perigo a credibilidade dun sistema de

convivencia, teórico garante de equidade, tolerancia e xustiza para todos.

Son moitas as cuestións merecentes de referencia nese sentido moral que debe presidir toda medra individual e colectiva. Non é o momento de referilas polo miúdo, pero non pode esquecerse a importancia do respecto ás diferencias étnicas e culturais, que mediante o intercambio activo favorece o coñecemento e a comprensión doutros mundos e amplía o espectro da nosa visión sobre os fenómenos e os procesos que afectan as dinámicas históricas. E, por riba de todo, cabe dicir que sen configuración da personalidade moral non hai, en esencia cívica, persoa; da mesma maneira non hai sociedade civil sen o arraigo e a presenza firme de compoñentes definitivos de toda comunidade libre, voluntariamente disposta ó cultivo práctico de valores fundamentais, indisolubles do que convivimos en chamar democracia. Pero, jollo!, da boa, non adulterada.

Estamos ante un libro que, sen representar unha novidade radical no tratamento de tan necesaria parcela de compromiso socioeducativo, actualiza

con sobrada finura e claridade intencional a profunda relevancia que ten un proxecto de educación moral na renovación e mellora do ensino. E máis cando, situados ó cabo do milenio, desexamos reafirmar a validez da educación como senda de progreso humano. Para o cal precisamos repensalo sentido da educación ante os novos medios tecnolóxicos e no marco dun complexo de valores derivados de novos retos culturais e ambientais.

Soltas as amarras que nos mantiñan a remolque de cruceiros axiolóxicos de incerto rumbo, podemos e debemos sentar unhas novas bases, pedagoxicamente válidas, de educación moral en e desde a escola. Isto é, non só para a escola, senón para toda a comunidade, coimplicando ámbalas instancias en proxectos de acción cívico-social. Porque a formación en valores é o máis rendible a unha democracia que queira apontoa-los seus piares e lubrica-los seus eixes. Sen a referencia dos valores que guían a acción participativa, a democracia queda en mero rótulo para a demagogia e a fraude política.

A educación moral na escola é epicentro e baluarte, semanticamente insubstituíble, da educación para a democracia. Por iso debe situarse noutra dimensión, máis habilitadora do ser ca reguladora de hábitos ou procedementos. A súa presenza dificilmente será perceptible sen equilibrio no mercado escoramento curricular, aínda existente, cara ós contidos. Algo non precisamente cómodo de facer pero do

que depende o éxito, a medio prazo, dos obxectivos da educación moral na escola. Ademais, sen exercicio de estratexias autorreguladoras e de formación de actitudes, por dicir algo, non existe panca de apoio para unha intervención educativa congruente co sentido da acción pedagóxica integral.

Permítaseme unha alusión ós auténticos operarios de todo proxecto educativo. Cómpre indicir positivamente no ánimo dos profesores. Non é procedente presenta-la educación moral na escola como un bálsamo que os profesores teñen a responsabilidade de saber expender no seu labor educativo, sen o correspondente apoio nas estruturas administrativas e de formación, nas que ha notarse unha dose de entusiasmo e non o aberto escepticismo co que ás veces chega ata os profesores unha mensaxe desta envergadura. É un sarcasmo falar de educación moral sen reformular importantísimas cuestións que afectan a calidade dos procesos e o mellor cumprimento da función pedagóxica polos profesionais da educación.

E non é bo, desde logo, que os profesores teñan a sensación de que son, unha vez máis, o único punto de mira no progreso de calquera canon moral. A familia é tópicamente clave pero, ¿seica non importa a educación moral—ou co sucedáneo que se prefira—na empresa?, ¿na Administración pública?, ¿nas forzas de seguridade?, ¿nas organizacións políticas e sindicais?... Á escola hai que lle esixilo que lle corresponde en canto axencia

encargada de cometidos socialmente valiosos, pero non máis ca a outras, sobre todo se se trata das que han de exemplificar ante a cidadanía a altura moral da democracia.

A porta de entrada ó volume invita a pensar na idea da educación moral, e ata a reelaborala, nun sentido colaborativo, se se concibe coa participación dos alumnos no seu proceso de desenvolvemento, de modo tal que adquiran, din os autores, a cultura moral necesaria para enfrontaren autónoma e dialoxicamente aquelas situacións que supoñen un conflito de valores ou controversia moral de forma que lles sexa posible vivir de modo xusto, solidario e feliz.

Exposta a súa perspectiva sobre o concepto, penetran na personalidade moral, heteroxénea na súa composición pero conectada a modo de rede. Partindo da conciencia e o xuízo moral, repásanse a empatía e a autorregulación, compoñentes psicolóxicos básicos, ata a consideración doutra dimensión, máis antropolóxica, que é a do sentido da propia existencia. A seguir, xa no terceiro capítulo, expóñense os criterios operativos que deben guiar unha proposta de acción. Os conflitos de valor son oportunidades para o crecemento moral dos educandos, cos que haberá que construír comunidades abertas á crítica, fomentando a implicación persoal en proxectos de acción social.

Por outra banda, o proxecto educativo de centro xustifícase perfecta-

mente como documento significativo para a educación moral nas escolas. Na súa elaboración póñense de manifesto as vantaxes –e tamén as dificultades que hai que superar– do pluralismo. A quinta das entregas dedícase á inseparable unión entre valores e ensinanzas transversais. Coa súa definición, caracterización e selección pedagóxicas, sen deixar de lado a súa presenza no currículo e as posibilidades de tratamento didáctico. Razón que impregna o seguinte capítulo, a saber, o deseño de unidades a propósito dos temas transversais. O modelo paradigmático actual para tal cometido non é outro que o dos dereitos humanos.

Toda mensaxe vinculada á educación moral que pretenda incidir, práctica e metodoloxicamente, no profesorado, ha acompañarse de recursos que sirvan ó propósito pretendido, ó tempo que contribúan a dinamizala súa autonomía de criterio. Non é outro o activo e a substancia do sétimo capítulo, cunha batería de propostas na que non faltan obxectivos, orientación e exemplos pertinentes. Nada menos que catorce recursos conxuntando unha secuencia, completada por cadros sintéticos que teñen como virtualidade básica axudar a exercitala educación moral nas aulas. Desde os dilemas morais á autorregulación, pasando polo *role-playing*, a resolución de conflitos e a construción conceptual, o elenco resultante adquire forma de equipaxe pedagóxica para un desempeño solvente.

Pero se algunha dimensión de traballo educativo é presentable para tan importante mester esta é a titoría, función á que os nosos autores asocian tarefas ineludiblemente axustadas á finalidade, e que se concretan na relación interpersoal, a atención individualizada, a relación entre iguais, a regulación do grupo-clase e a participación como criterio de valor na vida dunha escola. O plan de acción titorial aparece como chamada para que os profesores vaian máis aló da súa estricta obriga (así percibida) co ensino de contidos.

Remátase cunha conclusión global na que se perfilan os aspectos, catalizados por oito propostas específicas, definidores dun compromiso escolar coa educación en valores. Toda a nosa anuencia e apoio ós puntos destacados. Pero tamén estamos certos de coincidir cos profesores Puig e Martín se afirmámo-la necesidade dun tempo proclive ó exame da correspondencia entre o consenso deses puntos e a súa proxeción no discorrer cotián da vida nos

centros educativos. Algo se leva feito xa, pero moito máis é o que merece un proceso de pescuda de tales características, que ha levarse a efecto en comanda cos nosos colegas de primaria e secundaria.

Ningún prexuízo hai que temer nesa tentativa. Ó contrario, de tal proceder, flexible e colaborativo, xurdirán datos e referencias de grande alcance para poder calibrar, ponderada e decididamente, o progreso da educación moral. A boa comparecencia pedagóxica deste libro permite a súa presentación como suxestiva e moi útil referencia nesa andaina de futuro. E fago votos para que a sigan liderando persoas que, como o doutor Puig, exemplifican a capacidade e o talante que a tarefa require.

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela





Novidades editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

NARRATIVA

AA.VV., *Mujeres al alba* (relatos), Madrid, Alfaguara, 1999.

AA.VV., *Vidas de mujer* (relatos), Madrid, Alianza Editorial, 1999.

Alí, Tariq, *El libro de Saladino*, trad. de Ana Herrera, Barcelona, Edhasa, 1999.

Amat, Nuria, *El país del alma*, Barcelona, Seix Barral, 1999.

Anónimo, *Cantar de Mio Cid*, texto antigo de Ramón Menéndez Pidal; prosificación moderna de Alfonso Reyes; prólogo de Martín de Riquer; ed. de Juan Carlos Conde, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Apollinaire, Guillaume, *O poeta asasinado*, Santiago, Laivento, 1999.

Bainbridge, Beryl, *Master Georgie*, trad. de Catalina Martínez Muñoz, Barcelona, Mondadori, 1999.

Baroja, Pío, *Las noches del Buen Retiro*, Barcelona, Tusquets / Caro Raggio, 1999.

Barroso, Miguel, *Amanecer con hormigas en la boca*, Madrid, Debate, 1999.

Bayly, Jaime, *Yo amo a mi mamá*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Bayón, Miguel, *Santa Liberdade*, Barcelona, Planeta, 1999.

Beckett, Samuel, *Molloy*, trad. de Pere Gimferrer, Barcelona, Lumen, 1999.

Béquer, Gustavo Adolfo, *Unida a la muerte*, ed. de A. Rodríguez e F. Morales Prado, Sevilla, Algaída, 1999.

Benítez Rojo, Antonio, *El mar de las lentejas*, Barcelona, Casiopea, 1999.

Bernanos, Georges, *Diario de un cura rural*, trad. de Jesús Ruiz, Madrid, Encuentro, 1999.

Beyer, Marcel, *El técnico de sonido*, trad. de Georg Pichler e Carmen Gómez, Madrid, Debate, 1999.

Bloy Casares, Adolfo, *Un campeón desparejo*, Barcelona, Tusquets, 1999.

Blasco Ibáñez, Vicente, *La voluntad de vivir*, ed. de Facundo Tomás, Madrid, Cátedra, 1999.

Boffa, Alessandro, *Eres una bestia*, Viskovitz, trad. de Alex Pérez, Barcelona, Lumen, 1999.

Bolaño, Roberto, *Amuleto*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Brontë, Charlotte, *Jane Eyre*, trad. de Carmen Martín Gaité, Barcelona, Alba, 1999.

Bryce Echenique, Alfredo, *Guía triste de París*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Bueno Álvarez, Juan Antonio, *La verdad inútil*, Madrid, Huerga & Fierro, 1999.

- Calvo, Tucho, *Luz de abrente*, Vigo, Galaxia, 1999.
- Camilleri, Andrea, *La concesión del teléfono*, trad. de Juan Carlos Gentile, Barcelona, Destino, 1999.
- _____, *El perro de terracota*, trad. de María Antonio Menini, Barcelona, Emecé, 1999.
- Caneiro, Xosé Carlos, *Os séculos da lúa*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Capriolo, Paola, *El palco vacío*, trad. de Romana Baena, Madrid, Siruela, 1999.
- Carranque de Ríos, Andrés, *Obra completa*, ed. de José Luis Fortea, Madrid, Ediciones del Imán, 1999.
- Cela, Camilo José, *Madera de boj*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Chesterton, G. K., *Las paradojas de Mr. Pond*, trad. de F. Jadraque e M. Trouilhet, Madrid, Valldemar, 1999.
- Cohen, Albert, *Los esforzados*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Coloane, Francisco, *Quantos completos*, pról. de José María Quelbenzu, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Costa Cavell, Xavier, *Lume esmorecido*, Vigo, Ir Indo, 1999.
- Quevas, Alejandro, *La vida no es un auto sacramental*, Barcelona, Destino, 1999.
- DeLillo, Don, *Americana*, trad. de Gian Castelli, Barcelona, Circe, 1999.
- Denevi, Marco, *Falsificaciones y otros relatos*, Cádiz, Corregidor, 1999.
- Dickens, Charles, *Acorralado y otros cuentos*, trad. de Ana Poljak, Barcelona, Península, 1999.
- _____, *David Copperfield*, trad. de Carmen Abreu, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Duras, Marguerite, *El amor*, trad. de Enrique Sordo, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Durych, Jaroslav, *Réquiem*, trad. de Gara Janés, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 1999.
- Enzensberger, Hans Magnus, *¿Dónde has estado, Robert?*, trad. de Rosa Pilar Blanco, Madrid, Siruela, 1999.
- Fajardo, José Manuel (ed.), *La huella de unas palabras. Antología de Antonio Muñoz Molina*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Fernández Ferreiro, Xosé, *O atentado*, Vigo, Xerais, 1999.
- Ferris, José Luis, *Bajarás al reino de la tierra*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Flaubert, Gustave, *Bouvard y Pécuchet*, ed. de Germán Palacios, Madrid, Cátedra, 1999.
- Fortes, Susana, *Tiernos y traidores*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Freire, Espido, *Donde siempre es octubre*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Fuentes, Carlos, *Los años con Laura Díaz*, México, Alfaguara, 1999.
- Gala, Antonio, *Las afueras de Dios*, Barcelona, Planeta, 1999.
- García-Valiño, Ignacio, *Una cosa es el silencio*, Barcelona, Destino, 1999.
- Goethe, Johann Wolfgang von, *La serpiente verde*, trad. de Angela Ackermann, Barcelona, Herder, 1999.
- Gómez Rufo, Antonio, *El desfile de la Victoria*, Barcelona, Ediciones B, 1999.
- Gracia, Irene, *Hijas de la noche en llamas*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Gracia, Juan, *Todo da igual*, Barcelona, Mondadori, 1999.
- Guimarães Rosa, João, *Gran sertón: veredas*, trad. de Ángel Crespo, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Gullón, Germán, *Querida hija*, Barcelona, Destino, 1999.

Hardy, Thomas, *El alcalde de Casterbridge*, trad. de Bernardo Moreno, Barcelona, Alba, 1999.

_____, *El brazo marchito y otros cuentos tenebrosos*, trad. de Marta Pérez, Madrid, Valdemar, 1999.

Hemingway, Ernest, *Al romper el alba*, trad. de Fernando González Corugedo, Barcelona, Planeta, 1999.

Hernández, Felipe, *La partitura*, Barcelona, Seix Barral, 1999.

Hesse, Herman, *El juego de abalorios*, trad. de Mariano S. Luque, Madrid, Alianza Editorial, 1999.

Irving, John, *Una mujer difícil*, trad. de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 1999.

James, Henry, *El altar de los muertos*, trad. de Fernando Jadraque, Madrid, Valdemar, 1999.

Jiménez Lozano, José, *Las señoras*, Barcelona, Seix Barral, 1999.

Jong, Erica, *Bendita memoria*, trad. de Cecilia Ceriani, Madrid, Alfaguara, 1999.

Joyce, James, *Ulises*, trad. de Francisco García Tortosa, Madrid, Cátedra, 1999.

Juan, José Luis de, *Este latente mundo*, Barcelona, Alba, 1999.

Kipling, Rudyard, *10 narraciones maestras*, trads. Jorge Luis Borges e outros, Madrid, Siruela, 1999.

_____, *La marca de la bestia y otros relatos fantásticos*, trad. de R. Dias e C. Pereyra, Madrid, Valdemar, 1999.

Lange, Monique, *Los cuadernos rotos*, trad. de Malika Embarek, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Grupo de Lectores, 1999.

Latorre, José María, *Relatos desde la muerte*, Alacante, Epígono, 1999.

Lertxundi, Anjel, *Un final para Nora*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Lezama Lima, José, *Relatos*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.

Littin, Miguel, *El bandido de los ojos transparentes*, Barcelona, Seix Barral, 1999.

Llop, José Carlos, *La novela del siglo*, Barcelona, Muchnik, 1999.

Lobo Antunes, António, *Esplendor de Portugal*, trad. de Mario Merlino, Madrid, Siruela, 1999.

López López, Xabier, *Doutor Deus*, Santiago, Sotelo Blanco, 1999.

López Rodríguez, Javier, *Brumoso*, Barcelona, Alba, 1999.

Loriga, Ray, *Tókiu ya no nos quiere*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.

Machado, Manuel, *Cuentos completos*, Madrid, Qian Editorial, 1999.

Madrid, Juan, *Festos de carmín*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Mahfuz, Naguib, *Amor bajo la lluvia*, trad. de Isabel Hervás, Barcelona, Destino, 1999.

Magris, Claudio, *Microcosmos*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Manfredi, Valerio Massimo, *Aléxandros. El hijo del sueño*, trad. de J. R. Monreal, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1999.

Maqua, Javier, *Amor africano*, Sevilla, Algaida, 1999.

Mariño Ferro, Xosé Ramón, *Contos de homes e mulleres*, Vigo, Edicións do Cumio, 1999.

Martín Garzo, Gustavo, *Las historias de Marta y Fernando*, Barcelona, Destino, 1999.

McEwan, Ian, *Amsterdam*, trad. de Jesús Zulaika, Barcelona, Anagrama, 1999.

Melville, Herman, *Benito Cereno y otros cuentos del mar*, trad. de J. R. Hernández Arias, Madrid, Valdemar, 1999.

Méndez Ferrín, Xosé Luis, *No ventre do silencio*, Vigo, Xerais, 1999.

- ____ *Crónica de nosotros*, trad. de Celina Suso Pasquier, Zaragoza, Xordica, 1999.
- ____ *Fría Hortensia y otros cuentos*, trads. varios, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Merino, José María, *Cuatro nocturnos*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Miñana, Juan, *Noticias del mundo real*, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Muñoz Rojas, José Antonio, *Las cosas del campo*, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- Neira Vilas, Xosé, *O home de pau*, Vigo, Xerais, 1999.
- Novo, Isidro, *Antollos de Eimarmena*, Santiago, Edicións Positivas, 1999.
- Oé, Kenzaburo, *Arrancad las semillas, fusilad a los niños*, trad. de Miguel Wandenbergh, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Pereira, Antonio, *Me gusta contar*, Madrid, Mario Muchnick, 1999.
- Pérez Alvarez, José María, *Un montón de años tristes*, Barcelona, DVD, 1999.
- Piñón, Nélida, *La república de los sueños*, trad. de Elkin Obregón, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Pitol, Sergio, *Tríptico del Carnaval*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Pombo, Álvaro, *La cuadratura del círculo*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Prieto, Antonio, *Libro de Boscán y Garcilaso*, Barcelona, Península, 1999.
- Puértolas, Soledad, *La señora Berg*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Pujol, Carlos, *Cada vez que decimos adiós*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Pushkin, Aleksandr, *Relatos del difunto Iván Petrovich Belkin*, trad., intro. e n. de Ricardo San Vicente, Madrid, Altera, 1999.
- Queipo, Xavier, *Malaria sentimental*, Santiago, Sotelo Blanco, 1999.
- Queiroz, Eça de, e Ramalho Ortigao, *El misterio de la carretera de Sintra*, trad. de Carmen Martín Gaité, Barcelona, El Acontilado, 1999.
- Rabelais, François, *Gargantúa*, ed. de Alicia Illera, Madrid, Cátedra, 1999.
- Régas, Rosa, *Luna lunera*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Reverte, Javier, *Todos los sueños del mundo*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Rhys, Jean, *Ancho mar de los sargazos*, ed. de M. José Coperías, Madrid, Cátedra, 1999.
- Riço Dreitinho, José, *Breviario de las malas inclinaciones*, trad. de Silvia Bardelás, Madrid, Siruela, 1999.
- Richardson, Samuel, *Pamela*, trad. de Fernando Galván e M. Mar Pérez GI, Madrid, Cátedra, 1999.
- Ridgway, Keith, *En caída libre*, trad. de María Isabel Butler, Barcelona, Muchnik, 1999.
- Risco, Antón, *Os fillos do río*, Vigo, Galaxia, 1999.
- Rivas, Manuel, *Ela, maldita alma*, Vigo, Galaxia, 1999.
- Rivera Letelier, Hernán, *Fatamorgana de amor con banda de música*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Roth, Henry, *Una estrella brilla sobre Mount Morris Park*, trad. de Miguel Sáenz, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Roth, Philip, *Pastoral americana*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Confesiones*, ed. e trad. de Mauro Armiño, Madrid, Alianza Editorial, 1999.

Rushdie, Salman, *El suelo bajo sus pies*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.

Sabatini, Rafael, *Scaramouche*, trad. de Manuel Pereira, Madrid, Debate, 1999.

Saizarbitoria, Ramón, *Amor y guerra*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Salinger, J. D., *O vixia no cento*, Vigo, Xerais, 1999.

Santis, Pablo de, *La traducción*, Barcelona, Destino, 1999.

Satué, Francisco J., *El caso Timmerman*, Madrid, Ollero & Ramos, 1999.

Seixas, Manuel, *Bailarina*, Vigo, Xerais, 1999.

Serrano, Enrique, *La marca de España*, Barcelona, Destino, 1999.

Serrano de Haro, Amparo, *Mujeres de mármol*, Madrid, Debate, 1999.

Silva, Lorenzo, *El ángel oculto*, Barcelona, Destino, 1999.

Skármeta, Antonio, *La boda del poeta*, Barcelona, Debate, 1999.

Soler, Antonio, *El nombre que ahora digo*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Stevenson, Robert Louis, *En los mares del Sur*, trad. de Agustín Esclasans, Barcelona, Ediciones B, 1999.

Taibo, Xoan Ignacio, *Por tras dos meus ollos*, Santiago, Sotelo Blanco, 1999.

Tolstói, León, *Resurrección*, trad. e intro. de Víctor Andresco, Valencia, Pre-Textos, 1999.

Tomeo, Javier, *Napoleón VII*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Trevor, William, *El viaje de Felicia*, trad. de José Manuel Álvarez, Madrid, Alianza, 1999.

Vaqueiro, Víctor, *Os xerais de África*, Vigo, Galaxia, 1999.

Vázquez Montalbán, Manuel, *El señor de los bonsáis*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Vázquez Píntor, Xosé, *Lume de biqueira*, Vigo, Xerais, 1999.

Vázquez-Rial, Horacio, *La pérdida de la razón*, Barcelona, Ediciones B, 1999.

Vélez de Guevara, Luis, *El diablo cojuelo*, ed. de Ramón Valdés, est. prel. de Blanca Perrián, Barcelona, Crítica, 1999.

Vicent, Manuel, *Son de mar*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Vidal, Gore, *La institución Smithsonian*, trad. de Jaime Zulaika, Barcelona, Mondadori, 1999.

Volpi, Jorge, *En busca de Klingsor*, Barcelona, Seix Barral, 1999.

Voltaire, *El ingenuo y otros cuentos*, trad. e ed. de Mauro Armiño, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

____, *Cándido*, Vigo, Xerais, 1999.

Woolf, Virginia, *Al faro*, ed. de Dámaso López, Madrid, Cátedra, 1999.

Zamora Vicente, Alonso, *Cuentos con gusano dentro*, Palma de Mallorca, Bitzoc, 1998.

Zola, Emile, *El paraíso de las damas*, trad. de M. Teresa Gallego e Amaya García, Barcelona, Alba, 1999.

Zúñiga, Juan Eduardo, *Flores de plomo*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Zweig, Stefan, *La piedad peligrosa*, trad. de Carlos Fortea, Madrid, Debate, 1999.

POESÍA

AA.VV., *Cuarenta años de poesía en el Premio Casa de las Américas (1959-1999)*, sel. de Caridad Tamayo, intro. de Roberto Fernández Retamar, Madrid, Hiperión, 1999.

Aguirre, Francisca, *Pavana del desasosiego*, Madrid, Torremozas, 1999.

- Alberti, Rafael, *Retornos de lo vivo lejano. Ora marítima*, ed. de Gregorio Torres Nebrera, Madrid, Cátedra, 1999.
- Alonso Montero, Xesús (ed.), *Coroa literaria para Roberto Blanco Torres contra a súa morte*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1999.
- Alvarado Feixoo Montenegro, Segundo, *Orfo de ti*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1999.
- Álvarez, José María, *La lágrima de Ahab*, Madrid, Visor, 1999.
- Álvarez Cáccamo, Alfonso, *Na flor do vento*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Álvarez Cáccamo, Xosé María, *Os cadernos da ira*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Álvarez Torneiro, Manuel, *Luz de facer memoria*, A Coruña, Deputación da Coruña, 1999.
- Andrade, Eugénio de, *La sal de la lengua* (bilingüe), ed. castelá de Ángel Campos Pámpano, Madrid, Hiperión, 1999.
- Ariosto, Ludovico, *Sátiras*, ed. bilingüe, trad. de José María Micó, Barcelona, Península, 1999.
- Bábel, Isaak, *Caballería roja. Diario de 1920*, trad. de R. San Vicente e M. Estapé, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.
- Bachmann, Ingeborg, *Últimos poemas*, trad. de Cecilia Dreyer Müller e Concha García, Madrid, Hiperión, 1999.
- Badosa, Enrique, *Epodos y Odas de Horacio* (bilingüe), Granada, Comares, 1999.
- Belmonte, Luis Enrique, *Inútil registro*, Madrid, Rialp, 1999.
- Borges, Jorge Luis, *Obra poética, 1923 / 1985*, Bos Aires, Emecé, 1999.
- Braxe, Lino, *A caricia da serpe*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Burton, Richard F., *La Casida* (bilingüe), ed. de María Condor, Madrid, Hiperión, 1999.
- Caneiro, Xosé Carlos, *¿Ainda soñas con piratas?*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Caride Ogando, Ramón, *Xeografía do sal*, A Coruña, Deputación da Coruña, 1999.
- Carro, Lucía (ed.), *Cento setenta poemas chinos*, trad. de Arthur Waley, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
- Carvajal, Antonio, *Una perdida estrella (Antología)*, sel. e est. de Antonio Chicharro, Madrid, Hiperión, 1999.
- Cereijo, José, *Las trampas del tiempo*, Madrid, Hiperión, 1999.
- Colinas, Antonio, *El río de sombra. Treinta años de poesía, 1967-1997*, Madrid, Visor, 1999.
- _____, *Amor que enciende más amor*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Cruz, Francisco José, *Maneras de vivir*, Sevilla, Renacimiento, 1999.
- Curros Enríquez, Manuel, *O divino sainete*, Vigo, Xerais, 1999.
- D'Ors, Miguel, *Hacia otra luz más pura*, Sevilla, Renacimiento, 1999.
- Estévez, Eduardo, *Lúa gris*, Vigo, Xerais, 1999.
- Fernández Naval, Francisco X., *Días de cera*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Fonte, Ramiro, *Capitán Inverno*, Vigo, Xerais, 1999.
- García, Álvaro, *Para lo que no existe*, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- García, Dionisia, *Lugares de paso*, Sevilla, Renacimiento, 1999.
- García de la Concha, Víctor (ed.), *Armas y letras en el Siglo de Oro*, Madrid, Ministerio de Cultura-Biblioteca Nacional, 1999.
- Gómez Alfaro, Xosé Carlos, *Ofertorio de solpores*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

González, Jonio, *Últimos poemas de Eunice Cohen*, Barcelona, Plaza Janés, 1999.

Goytisolo, José Agustín, *Poesía*, Madrid, Cátedra, 1999.

Grande, Félix, *Blanco Spirituals. Las rubáiyátas de Horacio Martín*, ed. de Manuel Rico, Madrid, Cátedra, 1999.

Hardy, Thomas, *El gamo ante la casa solitaria*, ed. e trad. de Francisco M. López Serrano, Valencia, Pre-Textos, 1999.

Hidalgo, José Luis, *Los muertos*, ed. e est. de Julia Uceda, Ferrol, Sociedad de Cultura Valle-Inclán, 1999.

Hierro, José, *Antología poética (1936-1998)*, ed. de Gonzalo Corona Marzol, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

_____, *Quaderno de Nueva York*, Madrid, Hiperión, 1999.

Hölderlin, Friedrich, *Odas* (bilingüe), trad. de Txaro Santoro, Madrid, Hiperión, 1999.

Huchel, Peter, *Carreteras, carreteras*, trad. de Pablo Villadangos, Tarragona, Igitur, 1999.

Ibarbourou, Juana de, *Las lenguas del diamante*, pról. de Sylvia Puentes, Madrid, Torremozas, 1999.

Janés, Clara, *El libro de los pájaros*, Valencia, Pre-Textos, 1999.

Jiménez, Juan Ramón, *Lírica de una Atlántida. En el otro costado. Una colina meridiana. Dios deseado y deseante. De ríos que se van (1936-1954)*, ed. de Alfonso Alegre Heitzmann, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.

Jodra Davó, Carmen, *Las moras agraces*, Madrid, Hiperión, 1999.

Kruckenbergh, María do Carmo, *Jazz espido*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1999.

Lence-Santar, Eduardo, *Poesía galega*, ed. de Xe Freyre e Armando Requeixo, Santiago, Dflux S. L. / Follas Novas, 1999.

López de Abiada, José Manuel, e outros (eds.), *Poemas memorables. Antología consultada y comentada 1939-1999*, Madrid, Castalia, 1999.

López-Vega, Martín, *La emboscada*, Barcelona, DVD, 1999.

Luzi, Mario, *Antología de poemas, 1932-1998* (bilingüe), sel., trad. e pról. de Pedro Luis Ladrón de Guevara, Madrid, Huerga & Fierro, 1999.

Machado, Antonio, *Donde las rocas sueñan. Antología esencial (1903-1939)*, sel. e pról. de Joaquín Marco, Barcelona, Círculo de Lectores, 1999.

Mandelstam, Osip, *Quadernos de Voronezh* (bilingüe), pról. de Anna Ajmátova, trad. de Jesús García Gabaldón, Tarragona, Igitur, 1999.

Marcial, *Epigramas, I, II*, Vigo, Galaxia, 1999.

Margarit, Joan, *Estació de França* (bilingüe), Madrid, Hiperión, 1999.

Martínez Pereiro, Carlos Paulo (ed.), *Razoes de fogo. Versos fabricados*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

Martínez Sarrión, Antonio, *Cordura*, Barcelona, Tusquets, 1999.

Méndez Ferrín, Xosé Luis, *Poesía enteira de Heriberto Bens*, Vigo, Xerais, 1999.

Miró, Emilio (ed.), *Antología de poetisas del 27*, Madrid, Castalia, 1999.

Molina, Ricardo, *Antología poética*, ed. de Rafael Ballesteros, Madrid, Huerga & Fierro, 1999.

Montale, Eugenio, *Diario póstumo. 66 poemas y otros* (bilingüe), trad. de María Angeles Cabré, Barcelona, La Rosa Cúbica, 1999.

Morán, César, *Río de son e vento. Antoloxía*, Vigo, Xerais, 1999.

Moreno Castillo, Enrique (ed., sel., e trad.), *Dieciocho poetas franceses contemporáneos* (bilingüe), Barcelona, Lumen, 1998.

- Mujica, Hugo, *Noche abierta*, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- Muñoz, Luis, *El apetito*, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- Navales, Ana María, *Escrito en el silencio*, Palma de Mallorca, Calima, 1999.
- Padrón, Justo Jorge, *Escalofrío*, Barcelona, Lumen, 1999.
- Panero, Leopoldo María, *Abismo*, Madrid, Endymión, 1999.
- Pastor, Anxo, *Sombra fértil*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Pino, Francisco, *Pasaje de la muerte niña*, Madrid, Ave del Paraíso, 1999.
- _____, *Ella, 50 poemas de amor*, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.
- Prados, Emilio, *Tiempo. Canciones del farero. Vuelta*, ed. de F. Javier Díez de Revenga, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
- Pushkin, Alejandro, *Antología lírica* (bilingüe), trad., intro. e n. de Eduardo Alonso, Madrid, Hiperión, 1999.
- Quevedo, Francisco de, *Obra poética*, 3. vols., ed. de José Manuel Blecuá, Madrid, Castalia, 1999.
- Reboiras, Ramón F., *El resto del mundo*, Barcelona, Lumen, 1999.
- Rodríguez Jiménez, Antonio, *Los demonios de Vysehrad*, Barcelona, DVD, 1999.
- Sánchez Robayna, Andrés, *Inscripciones*, Madrid, La Palma, 1999.
- San Juan de la Cruz, *Cántico espiritual. Segunda redacción*, ed. de Eulogio Pacho, Burgos, Monte Carmelo, 1999.
- Segovia, Tomás, *Lo inmortal y otros poemas*, Madrid, Los Libros de la Galera Sol, 1999.
- Shakespeare, William, *Sonetos* (bilingüe), ed. e trad. de José María Álvarez, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- Siles, Jaime, *Himnos tardíos*, Madrid, Visor, 1999.

- Simó, Lourdes (ed.), *Juglares y espectáculo. Poesía medieval de debate*, Barcelona, DVD, 1999.
- Soto Vergés, Rafael, *Manual de prodigios*, Madrid, Devenir, 1999.
- Valente, José Ángel, *Obra poética 1. Punto cero (1953-1976)*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- _____, *Obra poética 2. Material memoria (1977-1992)*, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Valero, Vicente, *Vigilia en Cabo Sur*, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Varela, Blanca, *Como dios en la nada. (Antología 1949-1998)*, ed. de José Méndez, Madrid, Visor, 1999.
- Walcott, Derek, *Verano* (bilingüe), trad. de Vicente Araguas, Madrid, Huerga & Fierro, 1999.

TEATRO

- Bingen, Hildegarde de, *O desfile das virtudes*, intro., trad. e n. de Xosé Carlos Santos Paz, A Coruña, Universidade da Coruña, 1999.
- Calderón de la Barca, Pedro, *El Tuzaní de la Alpujarra*, ed. de Manuel Ruiz Lagos, Sevilla, Guadalmena, 1999.
- Cardoso Pires, José, *Querpo del delito en la sala de los espejos*, trad. de Bego Montorio, Guipúzcoa, Hiru, Hondarribia, 1999.
- Casona, Alejandro, *La dama del alba*, ed. de Fernando Doménech, Madrid, Castalia, 1999.
- Cortezón, Daniel, *Xelmírez ou a gloria de Compostela*, Xunta de Galicia, IGAEM, Centro Dramático Galego, 1999.
- Dans, Raúl, *Estrema derrota*, Vigo, Xerais, 1999.
- _____, *Ota co díaño. O paso*, Lugo, Tris Tram, 1999.
- _____, *Lugar*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, IGAEM, Centro Dramático Galego, 1999.

García Lorca, Federico, *Bodas de sangre*, ed. de Manuel Gfo, Madrid, Castalia, 1999.

Lagarce, Jean-Luc, *Eu estaba na casa e agardaba que viñese a chuvia*, Xunta de Galicia, IGAEM, Centro Dramático Galego, 1999.

Martín Gaité, Carmen, *La hermana pequeña*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Martín Iniesta, Fernando, *El ramo de flores*, Madrid, Visor, 1998.

Mihura, Miguel, *Tres sombreros de copa. Maribel y la extraña familia*, ed. de Julián Moreiro, Madrid, Edaf, 1999.

_____, *La canasta*, Vigo, Cardeñoso, 1998.

Quintanilla, Xaime, *Donosña. Drama en tres autos e un prólogo*, ed. de Laura Tato, A Coruña, Universidade, 1999.

Reza, Yasmina, *Arte*, versión de José María Flotats, Barcelona, Anagrama, 1999.

Rubio, Juan Carlos, *Esta noche no estoy para nadie*, Madrid, Fundación Autor (SGAE), 1999.

Shakespeare, William, *El cuento de invierno*, trad. e ed. de Ángel-Luis Pujante, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Schwab, Werner, *Las presidentas*, trad. de Miguel Sáenz, Guipúscoa, Hiru, Hondarribia, 1999.

Vega, Lope de, *Comedias. Parte II*, (3 vols.) Alberto Blecuá e Guillermo Serés (dirs.), Silvia Iriso (coord.), PROLOPE, Departament de Filologia Española, Barcelona, Universitat Autònoma, 1998.

Alas, Leopoldo, *Obras completas VI. Folletos literarios*, ed. e pról. de Santos Sanz Villanueva, Madrid, Fundación J. A. de Castro, 1998.

Alborg, Juan Luis, *Historia de la literatura española. Tomo V, III*, Madrid, Gredos, 1999.

Alonso Montero, Xesús, *Roberto Blanco Torres*, Real Academia Galega, 1999.

Álvarez Piñer, Luis, *Memoria de Gerardo Diego*, ed. pról. e n. de Manuel Díaz de Guereñu, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1999.

Arellano, Ignacio, *Convención y recepción. Estudios sobre el teatro del Siglo de Oro*, Madrid, Gredos, 1999.

Armisen, Antonio, *Jugar y leer. El Verbo hecho tango de Jaime Gil de Biedma*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 1999.

Azúa, Félix de, *La invención de Caín*, Madrid, Alfaguara, 1999.

_____, *Baudelaire y el artista de la vida moderna*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Bark, Ernesto, *La Santa Bohemia y otros artículos*, pról. de Gonzalo Santoja, Madrid, Celeste, 1999.

Baroja, Pío, *Desde el exilio*, ed. de Miguel A. García de Juan, Madrid, Caro Raggio, 1999.

Barrajón, Jesús María, *La poesía de José Hierro*, Quenca, Universidad de Castilla-La Mancha, 1999.

Benet, Juan, *La inspiración y el estilo*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Blanco Torres, Roberto, *Disto e do outro. Carballo solño*, Vigo, Galaxia, 1999.

_____, *Disto e do outro. Antoloxía*, Vigo, Galaxia, 1999.

Blanco Valdés, Juan, *Roberto Blanco Torres*, Xunta de Galicia, 1999.

VARIOS

AA.VV., *Escritores para unha lingua*, Xunta de Galicia, 1999.

AA.VV., *Roberto Blanco Torres. Vida e obra*, Vigo, Xerais, 1999.

- Baudelaire, Charles, *Crítica literaria*, intro. e trad. de Lydia Vázquez, Madrid, Visor, 1999.
- Borges, Jorge Luis, *Jorge Luis Borges en "Sur" (1931-1980)*, Barcelona, Emecé, 1999.
- Caballero Bonald, José María, *Copias del natural*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Cabo Aseguinolaza, Fernando (comp.), *Teorías sobre la Lirica*, Madrid, Arco / Libros, 1999.
- Carpentier, Alejo, *Visión de América*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Opliauskaitė, Birutė, *De signos y significaciones. I. Juegos con la Vanguardia: poetas del 27*, Barcelona, Anthropos, 1999.
- Coupland, Douglas, *Polaroids*, trad. de Juan Gabriel López, Barcelona, Ediciones B, 1999.
- Quiba Rodríguez, Xoan Ramiro, *Diccionario dos seres míticos galegos*, Vigo, Xerais, 1999.
- Diderot, Denis, *O paradoxo sobre o actor* (bilingüe), ed. e trad. de X. Carlos Carrete e Francine Sucarrat, A Coruña, Universidade, 1999.
- Díez de Revenga, F. Javier, e Mariano de Paco (eds.), *Tres poetas, tres amigos. Estudios sobre Vicente Aleixandre, Federico García Lorca y Dámaso Alonso*, Murcia, CajaMurcia, 1999.
- Domínguez Alberte, José Carlos, *Roberto Blanco Torres e a loita pola supremacía ética*, Santiago, Laiovento, 1999.
- Dumézil, George, *Los dioses soberanos de los indoeuropeos*, trad. de David Chiner, Barcelona, Herder, 1999.
- Durán, José Antonio (ed.), *Prosas recuperadas. O periodismo de Manuel Murguía. Antoloxía básica, 1853-1923*, Real Academia Galega, 1999.
- Eagleton, Terry, *Función de la crítica*, trad. de Fernando Inglés Bonilla, Barcelona, Paidós, 1999.
- Eco, Umberto, *Kant y el ornitorrinco*, trad. de Helena Lozano Miralles, Barcelona, Lumen, 1999.
- Estévez, Arantxa, María Casares, Vigo, A Nosa Terra, 1999.
- Fernández Mosquera, Santiago, *La poesía amorosa de Quevedo. Disposición y estilo desde <Canta sola a Lisi>*, Madrid, Gredos, 1999.
- Fernández Paz, Agustín, *A literatura infantil e xuvenil en galego*, Vigo, Xerais, 1999.
- Fischer-Lichte, Erika, *Semiótica del teatro*, Madrid, Arco / Libros, 1999.
- Flor, Fernando R. de la, *La península metafísica. Arte, literatura y pensamiento en la España de la Contrarreforma*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
- Foucault, Michel, *Entre filosofía y literatura*, intro., trad. e ed. de Miguel Morey, Barcelona, Paidós, 1999.
- Franck, Dan, *Bohemios*, trad. de Teresa Alonso-Lasheras, Madrid, Ollero & Ramos, 1999.
- Galeote, Manuel, e Asunción Fallo Gruss (eds.), *La Generación del 98. Relectura de textos*, Málaga, Universidad, 1999.
- Galmés de Fuentes, Álvaro, *Ramón Llull y la tradición árabe*, Barcelona, Quaderns Crema, 1999.
- García Gual, Carlos, *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Barcelona, Península, 1999.
- García Márquez, Gabriel, *Por la libre. Obra periodística*, 4, Barcelona, Mondadori, 1999.
- Gide, André, *Diario*, sel., trad. e pról. de Laura Freixas, Barcelona, Alba, 1999.
- Gómez de la Serna, R., *Obras completas V. Ramonismo III. Libro nuevo. Disparates. Variaciones. El alba (1920-1923)*, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1999.
- González, Ángel, *Antonio Machado*, Madrid, Alfaguara, 1999.

- González Gómez, Xesús, *Teatro e surrealismo*, Santiago, Laiovento, 1999.
- Goytisolo, Juan, *Obra inglesa de Blanco White*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- _____, *Cogitus interruptus*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Guerrero Ruiz, Juan, *Juan Ramón de viva voz, II (1932-1936)*, ed. de Manuel Ruiz-Funes, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- Gullén, Jorge, *Obra en prosa*, ed. de Francisco J. Díaz de Castro, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Guirriarán, Ricardo, *Florencio Delgado Guirriarán*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1999.
- Harris, Frank, *Vida y confesiones de Oscar Wilde*, trad. de Ricardo Baeza, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
- Herrera y Reissig, Julio, *Poesía completa y prosas*, ed. crítica de Ángeles Estévez, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.
- Lacarra, M. J. (ed.), *Quento y novela corta en España. Edad Media*, pról. de Maxime Chevalier, Barcelona, Crítica, 1999.
- Lara Garrido, José, *Los mejores plectros. Teoría y práctica de la épica culta en el Siglo de Oro*, Málaga, Universidad, 1999.
- Llamazares, Julio, *Quaderno del Duero*, León, Edilesa, 1999.
- López Criado, Fidel (ed.), *El teatro de Manuel Linares Rivas*, A Coruña, Deputación Provincial da Coruña, 1999, 3 vols.
- López Poza, Sagrario, e Nieves Pena Sueiro (eds.), *La fiesta. Actas del II Seminario de Relaciones de Sucesos (A Coruña, 13-15 de julio de 1998)*, Ferrol, Sociedad de Cultura Valle-Indán, 1999.
- Lord Byron, *Débil es la carne. Correspondencia veneciana (1816-1819)*, sel. de Jaime Gil de Biedma, ed., trad. e pról. de Eduardo Mendoza, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Martínez Martínez, Rosario, *Sofía Casanova, mito y literatura*, Xunta de Galicia, 1999.
- Morros Mestres, Bienvenido, *Las polémicas literarias en la España del siglo XVI: A propósito de Fernando de Herrera y Garcilaso de la Vega*, Barcelona, Quaderns Crema, 1998.
- Nabokov, Vladimir, *Opiniones contundentes*, Madrid, Taurus, 1999.
- Neuschäfer, Hans-Jorg, *La ética del "Quijote". Función de las novelas intercaladas*, Madrid, Gredos, 1999.
- Novo, Olga, *O lume vital de Claudio Rodríguez Fer*, Santiago, Follas Novas, 1999.
- Patiño Erín, Cristina, *Poética de la novela en la obra crítica de Emilia Pardo Bazán*, Santiago de Compostela, Universidade, 1998.
- Pfeiffer, Michael, *El destino de la literatura*, Barcelona, Quaderns Crema, 1999.
- Phillips, Allen W., *En torno a la bohemia madrileña. 1890-1925. Testimonios, personajes y obras*, Madrid, Celeste, 1999.
- Pont, Jaume, *La poesía de Carlos Edmundo de Ory*, Lérida, Universidad, 1999.
- Romojaro, Rosa, *Las funciones del mito clásico en el Siglo de Oro. Garcilaso, Góngora, Lope de Vega, Quevedo*, Barcelona, Anthropos, 1999.
- Rubio Jiménez, Jesús (ed.), *La renovación teatral española de 1900: manifiestos y otros ensayos*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España, 1999.
- Ruiz-Manjón, Octavio, e Alicia Langa (eds.), *Los significados del 98. La sociedad española en la génesis del siglo XX*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
- Sánchez Robayna, Andrés, *La sombra del mundo*, Valencia, Pre-Textos, 1999.

- Sartre, Jean-Paul, *As palabras*, trad. de B. Fernández Graña, Santiago, Laiovento, 1999.
- Seixo Pastor, Marcos, *Blanco Torres, xornalista irmandiño*, Vigo, A Nosa Terra, 1999.
- Senabre, Ricardo, *Claves de la poesía contemporánea*, Salamanca, Almar, 1999.
- Todorov, Tzvetan, *El jardín imperfecto*, trad. de Enrique Folch, Barcelona, Paidós, 1999.
- Ulacia, Manuel, *El árbol milenario. Un recorrido por la obra de Octavio Paz*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.
- Umbral, Francisco, *Diario político y sentimental*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Varela, Javier, *La novela de España. Los intelectuales y el problema español*, Madrid, Taurus, 1999.
- Valdés, Alfonso de, *Diálogo de Mercurio y Carón*, ed. de Rosa Navarro, Madrid, Cátedra, 1999.
- Vidal, César, *Enciclopedia del Quijote*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Vilavedra, Dolores, *Historia da literatura galega*, Vigo, Galaxia, 1999.
- Villar, Miro, *A poesía galega de Xervasio Paz Lestón*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1999.
- Zamora Vicente, Alonso, *Historia de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.



ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Arte

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo

Aberro, Alexander, e Stimson, Blake (eds.), *Conceptual Art*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.

Antigüedad del Castillo Olivares, M^a Dolores, *El patrimonio artístico de Madrid durante el gobierno intruso (1808-1813)*, Madrid, UNED, 1999.

Atkins, Marc, e Iain Sinclair, *Liquid City*, Londres, Reaktion Books, 1999.

Azevedo Santos, M. J., *Vida e morte de um mosteiro cistercense: S. Paulo de Almaziva*, Coimbra, Colibri, 1998.

Barasch, Moshe, *Gotto y el lenguaje del gesto*, Madrid, Akal, 1999.

Barker, Emma, Nick Webb, e Kim Woods, *The changing status of the artist*, New Haven, Yale U. P./ Open University, 1991.

Bartman, Elizabeth, *Portraits of Livia: Imaging the Imperial Woman in Augustan Rome*, Cambridge U. P., 1999.

Batchen, Geoffrey, *Burning with Desire*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.

Benezit, Emmanuel, *Dictionnaire des peintres, sculpteurs, dessinateurs et graveurs*, Paris, Editions Van Wilder, 1999.

Bonnery, A. *Jerusalem, symboles et representations dans l'Occident medieval*, Paris, Grancher, 1999.

Bouza, Fernando, *Imagen y propaganda. Capítulos de historia cultural del reinado de Felipe II*, Madrid, Akal, 1999.

Brubaker, Leslie, *Vision, image, and illumination in Byzantine manuscripts: the 'Paris' homilies of Gregory of Nazianzus*, Cambridge U. P. 1999.

Buchloh, Benjamin, *Neo-Avantgarde and Culture Industry*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.

Cabrera García, María Isabel, *Tradición y vanguardia en el pensamiento artístico español (1939-1959)*, Granada, Universidad, 1999.

Caws, Mary Ann, *Surrealist Look*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.

Geary, Richard L. *The Palace Royale and Urban Design in the Ancien Régime*, Cambridge U. P., 1999.

Copestick, Joanna, e Elizabeth Wilhide, *Decoración contemporánea. Nuevos estilos para la vida de hoy*, Madrid, Libsa, 1999.

Corbusier, Le, *Precisiones respecto a un estado actual de la arquitectura y el urbanismo*, Trad. Johanna Givanel Pascual, Barcelona, Poseidón, 1999.

Corbusier, Le, e François de Pirrefeu, *La casa del hombre*, trad. Roser Berdague, Barcelona, Poseidón, 1999.

- Edwards, Catharine (ed.), *Roman Presences: Receptions of Rome in European Culture, 1789-1945*, Cambridge U. P., 1999.
- Falero Folgado, Francisco José, *La teoría del arte del krausismo en España*, Granada, Universidad, 1999.
- Fanés, Félix, *Salvador Dalí. La construcción de la imagen*, Madrid, Electa, 1999.
- Fusco, Renato de, *El Quattrocento en Italia*, trad. B. López González, Madrid, Istmo, 1999.
- Gott dang, Andrea, *Die Darstellung der antiken Geschichte in der venezianischen Malerei von 1680 bis 1760*, München, Deutscher Kunstverlag, 1999.
- Green, Jonathan, *Continuous Replay*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Grijzenhout, Frans, e Henk van Veen (eds.), *The Golden Age of Dutch Painting in Historical Perspective*, Cambridge U. P., 1999.
- Grunenberg, Cristoph, *Gothic*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Hall, Marcia, *After Raphael: Painting in Central Italy in the Sixteenth Century*, Cambridge U. P., 1999.
- Harris Craig (ed.), *Art and Innovation*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Hertel, Christiane, *Vermeer: Reception and Interpretation*, Cambridge U. P., 1999.
- Justi, Carl, *Velázquez y su siglo*, trad. Jesús Espino Nuño, Madrid, Istmo, 1999.
- Kavaler, Ethan Matt, *Pieter Bruegel: Parables of Order and Enterprise*, Cambridge U. P., 1999.
- Kempers, Bram, et al., *Hoch Renaissance im Vatikan: Kunst und Kultur im Rom der Päpste 1503-1534*, Stuttgart, Gerd Hatje, 1999.
- Klüver, Billy, *Day with Picasso*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Krauss, Rosalind, *Bachelors*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Lewis, Suzanne, *The Rhetoric of Power in the Bayeux Tapestry*, Cambridge U. P., 1999.
- Longo, Oddone (ed.), *La Porpora: Realta' e immaginario di un colore simbolico: Atti del convegno di studio Venezia, 24 e 25 ottobre 1996*, Venecia, Venezia: Istituto Veneto di Scienze Lettere ed Arti, 1998.
- Luber, Katherine Crawford, *Albrecht Dürer and the Venetian Renaissance*, Cambridge U. P., 1999.
- Mansbach, Steven A., *Modern art in Eastern Europe: from the Baltic to the Balkans, ca. 1890-1939*, Cambridge U. P., 1999.
- Meilman, Patricia, *Titian and the Altarpiece in Renaissance Venice*, Cambridge U. P., 1999.
- Merback, Mitchell B., *The Thief, the Cross and the Wheel. Pain and Spectacle of Punishment in Medieval and Renaissance Europe*, Londres, Reaktion Books, 1999.
- Pallagia, Olga, Pollit (ed.), *Personal Styles in Greek Sculpture*, Cambridge U. P., 1999.
- Payne, Alina, *The Architectural Treatise in the Italian Renaissance: Architectural Invention, Ornament and Literary Culture*, Cambridge U. P., 1999.
- Perry, Gillian, e Colin Cunningham, *Academies, museums, and canons of art*, New Haven, Yale UP/ Open University, 1999.
- Piper, Adrian, *Out of Order, Out of Sight*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Prondini, Massimo, *Luca Ferrari*, Reggio Emilia, Credito Italiano, 1999.

- Richie, Donald, *Tokyo. A View of the City*, Londres, Reaktion Books, 1999.
- Rosenau, Helen, *La ciudad ideal. Su evolución arquitectónica en Europa*, trad. Jesús Fernández Zulaico, Madrid, Alianza, 1999.
- Ruiz Gómez, Leticia, *La colección de estampas devocionales de las Descalzas Reales de Madrid*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1999.
- San Martín Ortiz de Zárate, Juan, *Santa María de la Asunción de Hondarribia: su historia, arquitectura y arte*, Diputación Foral de Guipúzcoa, 1999.
- Sawelson-Gorse, Naomi, *Women in Dada*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Scott, Clive, *The Spoken Image. Photography and Language*, Londres, Reaktion Books, 1999.
- Scott, Katie e Genevieve Warwick, (eds.), *Commemorating Poussin: Reception and Interpretation of the Artist*, Cambridge U. P., 1999.
- Screch, Timon, *Sex and the Floating World. Erotic Images in Japan 1700-1820*, Londres, Reaktion Books, 1999.
- Schlör, Joachim, *Tel Aviv. From Dream to City*, Londres, Reaktion Books, 1999.
- Schohat, Ela, *Talking Visions*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Smeyers, Maurits, *L'art de la miniature flamande*, Tournai, La Renaissance du Livre, 1998.
- Stoichita, Víctor I. *Breve historia de la sombra*, Madrid, Siruela, 1999.
- Stungo, Naomi, *Arquitectura en madera. Nuevas tendencias*, Barcelona, Blume, 1999.
- Turner, Nicholas, *Roman Baroque Drawings c.1620 - c.1700*, Londres, British Museum, 1999.
- Valdivieso, Enrique (ed.), *Zurbarán (Catálogo Exposición)*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1998.
- Vlieghe, Hans, *Flemish art and architecture, 1585-1700*, New Haven, Yale University Press, 1999.
- West, Shearer, *Italian Culture in Northern Europe in the Eighteenth Century*, Cambridge U. P., 1999.
- Wohl, Hellmut, *The Aesthetics of Italian Renaissance Art: A Reconsideration of Style*, Cambridge U. P., 1999.
- Wodiczko, Krzysztof, *Critical Vehicles*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Wolthall, Diane, *Images of Rape: The "Heroic" Tradition and its Alternatives*, Cambridge U. P., 1999.
- Zegher, Catherine (ed.), *Martha Rosler*, Cambridge (Mass.) The Mit Press, 1999.
- Zskin, Rochelle, *The Place Vendôme: Architecture and Social Mobility in 18th-Century Paris*, Cambridge U. P., 1999.
- Zwijenberg, Robert, *The Writings and Drawings of Leonardo da Vinci: Order and Chaos in Early Modern Thought*, Cambridge U. P., 1999.





Noticias

9^{AS} XORNADAS PARA A APRENDIZAXE E O ENSINO DAS MATEMÁTICAS (JAEM)



Durante os días 9, 10, e 11 de setembro celebráronse no Campus Universitario de Lugo as Novenas Xornadas para a Aprendizaxe e o Ensino das Matemáticas. A Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM) convoca cada dous anos esta macro reunión de profesores de Matemáticas de tódolos niveis educativos co fin de intercambiar experiencias, reflexionar sobre a situación da educación matemática e apuntar posibles camiños para melloralo seu desenvolvemento. As Xornadas superaron a súa marca de asistencia ó contar con máis de oitocentos participantes, provenientes a maioría de España e dos niveis non universitarios (houbo representantes da Comunidade Europea, da Europa do Leste e de América do Norte e do Sur). Hai que destaca-la coidada organización que correu a cargo do CEFOCOP de Lugo, da Sección de Matemáticas de Ensinantes de Ciencias de Galicia e da Universidade de Santiago de Compostela, coordinados por Manuel Díaz Regueiro.

Os numerosos relatorios e comunicacións presentáronse agrupados arredor de dez mesas de traballo: MESA 1: Tecnoloxías no ensino da matemática. Calculadoras gráficas e ordenadores. MESA 2: O ensino da Estatística: un reto pendente. MESA 3: Talleres e optativas de Matemáticas. MESA 4: Matemáticas na vida real e en relación con outras materias escolares. MESA 5: Do pensamento aritmético ó pensamento alxébrico. MESA 6: Bases da aprendizaxe das matemáticas na educación infantil e primaria. MESA 7: Ensino das Matemáticas na Universidade. MESA 8: Formación do profesorado de Matemáticas. MESA 9: As Matemáticas na ESO e no bacharelato. MESA 10: Matemática recreativa.

Realizáronse catro conferencias plenarias a cargo dos prestixiosos profesores Rafael Pérez Gómez ("Matemáticas en la tercera cultura"), Emma Castelnuovo ("La matemática escolar en este siglo"), André Antibí ("La motivación en Matemáticas. ¿La del profesor? ¿La del alumno?") e Claudi Alsina ("Entre la realidad y la utopía... Nosotros los de Mates"). Lamentablemente non puiden asistir á conferencia inaugural do profesor Pérez Gómez, que tratou o problema da distancia que existe entre o mundo académico e o mundo real que viven os estudantes.

A profesora Castelnuovo trazou unha historia da educación matemática na cultura occidental, valéndose dun seguimento da utilización dos *Elementos de Euclides* como texto de referencia. Lembróuno-lo preponde-

rante lugar que ocupou este libro no ensino das matemáticas (aínda que non foi escrito para educar matematicamente) durante máis de mil anos, ata que Jean Dieudonné deu o seu famoso berro: "¡Abaixo Euclides! ¡Morra o triángulo!", no seminario de Royamount de 1959, co que preludiaba a chegada da Matemática moderna, de tan efémera vida. A función da educación matemática, as tendencias actuais e a presenza dos medios tecnolóxicos tamén foron analizados na súa exposición, na que sempre tentou facer ve-la relación entre o contexto social e a historia do ensino matemático (por exemplo, segundo Castelnuovo, o lanzamento do Sputnik polos rusos no ano 1957 desatou a alarma en Occidente e como consecuencia das iniciativas que se tomaron xurdiu a reunión de matemáticos do ano 1959 antes citada).

O profesor André Antibí analizou o desfasamento que existe entre a motivación do profesor e a motivación do alumno ante as actividades da aula. Malia o esforzo que se está a realizar ultimamente para encontrar exercicios e actividades que conecten dun xeito realista os contidos matemáticos con situacións reais próximas ó alumno, ou para atopar aplicación na vida diaria ou botar man das que existen noutras disciplinas, o profesor Antibí sostén que en moitas ocasións os alumnos non se senten motivados por elas. É tan crítico que ata formulou a cuestión de se para a maioría dos alumnos é máis motivador non se saír do campo estritamente matemático cando se traballan

contidos matemáticos. Rematou anunciando o que é case unha tautoloxía en educación: o que máis motiva un alumno é o éxito.

Escoitei por primeira vez o profesor Alsina en Barcelona durante a celebración do TEMU 95. Alí sorprendeume cando iniciou a súa conferencia simulando unha conversa telefónica cun imaxinario xefe de departamento universitario. De maneira que para esta ocasión tamén esperaba algo distinto, como así foi. A súa posta en escena baseouse nas *Catro estacións* de Vivaldi e nas frases que dicían certos personaxes (Claudi interpretou o papel de todos eles) relacionados directamente co mundo dun instituto de secundaria: un alumno de 3º de ESO, o catedrático con 28 anos de servizo a piques de se xubilar, o profesor novato, unha estudante do doutoramento en Pedagogía, etc. Como indica o seu título, ó longo da conferencia formulou doce utopías que poderían soñar os profesores: tres para a sociedade, tres para o profesorado, tres para os alumnos e tres para nós como persoas. O contido da desiderata final, a paixón con que foi enunciada e a especial modulación de voz que ás veces alcanza o conferenciante, lograron esperta-la emotividade de máis dun asistente.

Ás sempre presentes exposicións de material das editoriais e dos fabricantes de calculadoras neste tipo de reunións, uniuse a das fotografías que participaban no Concurso de Fotografía Matemática convocado polas xornadas. Houbo tamén concur-

sos de actividades innovadoras con calculadoras e de *software* para matemáticas, dotados con diferentes premios.

Os textos das conferencias, os relatorios, as comunicacións presentadas están dispoñibles no libro de actas. A organización tamén editou un CD-ROM que, ademais destas actas, inclúe as das dúas JAEM precedentes e diversos programas de matemáticas para ordenador, entre os que figura un dos premiados no concurso.

Paralelamente ás Xornadas desenvolveuse unha actividade de “Popularización en matemáticas” co fin de sacar ás rúas de Lugo diversas propostas lúdicas baseadas en contidos desta materia. Así mesmo, na exposición “Midiendo y calculando en la Historia”, situada no Museo provincial de Lugo, os asistentes puideron observar distintos instrumentos de medida do tempo e do espazo; unha sección dedicada ás calculadoras, regras de cálculo e antigos ordenadores e outra sección dedicada a glosar destacados matemáticos galegos dos dous últimos séculos. A organización tamén distribuíu entre tódolos asistentes ás xornadas a publicación *Dous matemáticos galegos*, dedicada ás figuras dos profesores da Sección de Matemáticas da Facultade de Ciencias da Universidade de Santiago, Ramón Aller e Enrique Vidal Abascal.

Non quero rematar sen antes citalo acto de presentación do Ano Mundial das Matemáticas. En 1992, a Unión Matemática Internacional (UMI)

declarou o ano 2000 como ano mundial das Matemáticas co fin de “Determina-los grandes desafíos matemáticos do século XXI, proclama-las matemáticas como unha das claves para o desenvolvemento, impulsa-la presenza das matemáticas na sociedade da información e mellora-la imaxe pública das matemáticas.” A Conferencia Xeral da UNESCO de 1997 acordou o apoio e patrocinio deste evento engadindo dous fins adicionais: “Achega-las matemáticas á sociedade e fomentar unha educación matemática axeitada para toda a poboación.” Repito aquí o

chamamento que fai o Comité Español para o Ano Mundial das Matemáticas CEAMM2000, para que os interesados colaboren cos distintos comités locais encargados de face-la programación de actividades e de levalas a cabo. Para máis información poden dirixirse á páxina *Web* do Ano Mundial das Matemáticas: <http://dulcinea.uc3m.es/ceamm>

José Luis Valcarce Gómez



SIMPOSIO SOBRE A FORMACIÓN INICIAL DOS PROFESIONAIS DA EDUCACIÓN

Universidade de Xirona
3, 4, e 5 de febreiro do 2000



Este simposio diríxese principalmente ó profesorado que intervéñ na formación inicial dos profesionais da educación e tamén a tódalas persoas interesadas neste tema.

Ante a progresiva especialización das tarefas educativas e dos perfís pro-

fesionais que tivo lugar nas últimas décadas e ante a conseguinte diversificación que isto comportou nas titulacións universitarias, considerouse conveniente, desde a Universidade de Xirona, proxectar este simposio como un espazo de análise e debate sobre os novos retos e necesidades desta formación, de fomento de fórmulas interdisciplinares neste eido e de troco de liñas e experiencias de innovación levadas á práctica.

O simposio organízase en diversos ámbitos de traballo que abranguearán, principalmente, a presentación e o debate de relatorios, realizados por especialistas de recoñecido prestixio, así como a exposición e discusión de comunicacións agrupadas en función da súa relación temática.

PRESENTACIÓN DE COMUNICACIÓNS

As propostas de comunicacións deben realizarse antes do 31 de outubro de 1999. As normas de presentación poden consultarse na Secretaría Técnica do simposio.

SEDE DO SIMPOSIU

Universitat de Girona. Facultat de
Ciències de l'Educació

Emili Grahit, 77

17071 Girona

ORGANIZAN:

Facultade de Ciencias da
Información (Universidade de Xirona).

Vicerrectorado de Docencia e
Estudiantes (Universidade de Xirona).

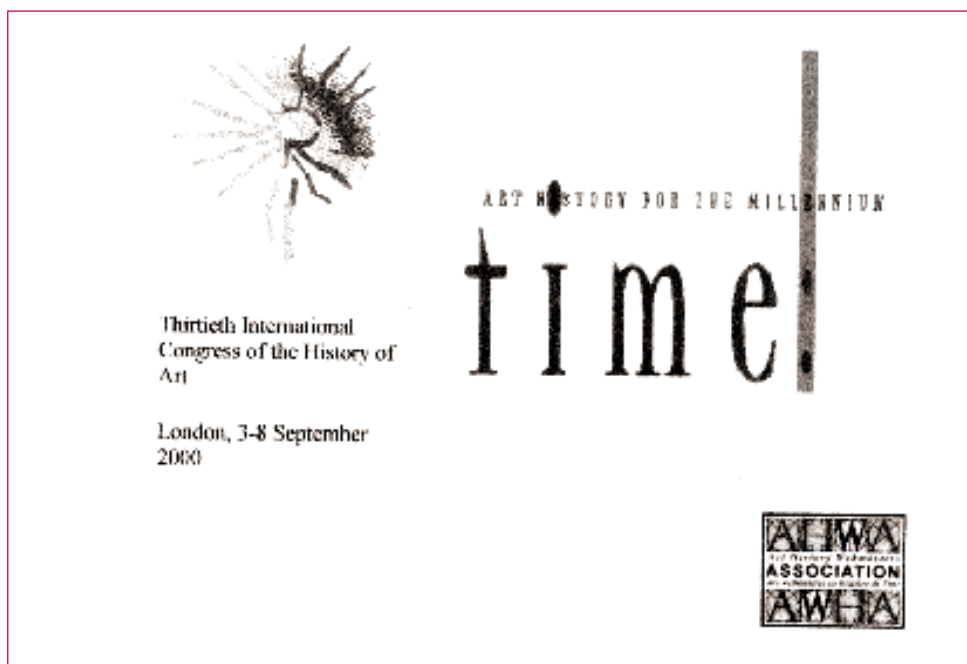
Instituto de Ciencias da
Educación (Universidade de Xirona).

Departamentos de Pedagogía,
Psicoloxía e Didáctica das Ciencias, as
Letras, as Artes e a Educación Física
(Universidade de Xirona).



TRIXÉSIMO CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DA ARTE

Londres, 3-8 Setembro 2000



Por primeira vez o Reino Unido será a sede dun Congreso do CIHA (Comité Internationale d'Histoire de l'Art). O tema elixido para esta ocasión é o Tempo.

Para calquera información dirixirse a:

Karen Wraith
Sussex Centre for Research in the
History of Art
University of Sussex
Brighton, BN1 9QN
UK
Fax: 44 (0) 1273 623246

poñendo claramente no sobre: CIHA London 2000

Estes son os resumos das sesións previstas:

1. PLACE AND TIME

Presidentes: Thomas DaCosta Kaufmann (Princeton) e Elizabeth Pilliod (Oregón).

A xeohistoria da arte: definicións do carácter nacional, rexional e étnico na arte; aproximacións historiográficas, teóricas ou metodolóxicas desde calquera período ou área xeográfica á cuestión do lugar na arte en relación coa historia.

2. PERIODISATION

Presidente: Kitty Zijlmans (Leiden). Vicepresidente: Ludmilla Jordanova (East Anglia).

O fenómeno do tempo nas súas vertentes sincrónica e diacrónica; a irrelevancia ou importancia da periodización como una vara de medir eurocéntrica.

3. CHRONOLOGY

Presidente: Donald Preziosi (California). Vicepresidente: Stepphan Bann (Kent).

A historia da historia da arte e a museoloxía como centrada no culto da cronoloxía e da evolución artística; o cambio estilístico como emblema da evolución ou o progreso nacional, social ou político. Prácticas académicas e museísticas para 'retratar' o tempo.

4. REVIVALS

Presidente: Jean-Marcel Humbert (París).

O concepto de *revival* como un instrumento para a análise histórico-artística; *revivals* no estilo e no gusto, o *revival* e a evolución artística.

5. DIVERSITY AND DIFFERENCE

Presidente: Cecilia Fajardo-Hill (Caracas). Vicepresidente: Valerie Fraser (Essex).

A historia da arte eurocéntrica e a súa tendencia a excluír como *étnicas* producións de fóra dos seus parámetros e fronteiras; a arte e os actuais debates sobre teoría postcolonialista, *transculturalidade*, globalización e internacionalismo.

6. OTHER MODERNITIES-NON-EUROAMERICAN PARADIGMS

Presidente: Oriana Baddeley (Londres).

Modernidade en arte máis aló do producido en Euroamérica; variacións tipolóxicas.

7. SYMBOLSOFTIME

Presidente: Christian Heck (Estrasburgo). Vicepresidente: Kristin Lippincott (Londres).

Alegorías do tempo; representacións do paso e a medida do tempo; o paso do tempo e a condición humana; permanencia, continuidade e o efémero.

8. BEGINNINGSOFTIME

Presidente: Conrad Rundolph (California). Vicepresidente: Stacy Boldrick (Manchester).

Teorías e imaxes da creación no mundo da arte en tódolos períodos nos seus respectivos contextos históricos.

9. SPECIAL OCCASIONS

Presidente: Andrew McClellan (Massachusetts). Vicepresidente: Fintan Cullen (Nottingham).

A cultura visual como medio de conmemoración; comparacións con outros medios expresivos, como o escrito.

10. TIME, LIGHT AND COLOUR

Presidente: Fernando Marías (Madrid). Vicepresidente: Paul Hills (Leamington Spa).

O reto artístico representado mediante a interrelación de luz e cor; o cénit e o nadir da luz nos ciclos diario e anual; representacións das fases do día; cambios no colorido como expresión do paso do tempo.

11. DANGEROUSTIMES

Presidente: Konstanty Kalinowski (Posnan). Vicepresidente: David Bindman (Londres).

A cultura visual e a súa resposta a tempos de inestabilidade; a arte da Apocalipse; representacións da fin do mundo.

12. TIME AND THE PUBLIC MONUMENT

Presidentes: Lars Berggren (Lund) e Solfrid Soderlin (Uppsala).

Os monumentos públicos como intentos individuais ou colectivos de proxectar interpretacións do pasado no futuro; a función dos monumentos públicos na sociedade; os efectos dos cambios políticos e sociais nos monumentos.

13. VISUAL NARRATIVE TIME

Presidente: Gotz Pochat (Graz).

O tempo nas artes visuais desde un punto de vista estrutural e narrativo.

14. MEDIATING GENERATION

Presidente: Sigrid Schade (Bremen). Vicepresidente: Marcia Pointon (Manchester).

Conflictos de xénero e memoria; memoria cultural colectiva sancionada pola arte.

15. LOOK, SEE, BEHOLD

Presidentes: Johannes Nathan (Berna) e Antoinette Rosler-Friedenthal (Roma). Vicepresidente: Shearer West (Birmingham).

O tempo do espectador; valores temporais na apreciación da obra de arte; o pracer do descubrimento gradual; a sucesión do tempo na percepción da imaxe.

16. TIME, VISION AND THE BODY

Presidente: Mieke Bal (Amsterdam). Vicepresidente: Deborah Cherry (Sussex).

A arte relacionada e cambiada polo tempo; a teorización do proceso de contemplación; o acto de mirar.

17. DELAY AND THE TIMELESS

Presidente: Cao Yiqiang (Hangzhou). Vicepresidente: Craig Clunas (Sussex).

O fenómeno da variable velocidade do tempo na cultura visual e na escritura sobre ela; a existencia e o significado da repetición; a arte alén do tempo; representacións do intemporal.

18. AFRICAN ART TIME

Presidente: Ekpo Eyo (Maryland).

Fuxindo do tempo europeo: os discursos do colonialismo; o primitivo, o tribal e o tradicional.

19. THE PATINA OF TIME

Presidente: Segolene Bergeon (París).

O incremento do valor da arte co paso do tempo e a destrución da arte polo tempo; restauración, reparación e renovación.

20. ARCHITECTURE VERSUS TIME

Presidente: Gabi Dolff-Bonekaemper (Berlín). Vicepresidente: Elain Harwood (Londres).

A superficie arquitectónica como útil do tempo; protección contra o cambio.

21. SCULPTURE AND TIME

Presidente: Maylis Bayle (París). Vicepresidente: Eric Fernie (Londres).

O tempo e o espazo á hora de acometer proxectos escultóricos; a escultura descontextualizada, mutilada ou refeita.

22. SPEED AND PACE

Presidente: Laszlo Beke (Budapest). Vicepresidente: Paul Overy (Middlesex).

Imaxes estáticas e en movemento; a simulación do paso do tempo nas imaxes fixas.

23. DIGITAL ART TIME

Presidente: Robert Derome (Quebec). Vicepresidente: Will Vaughan (Londres).

A análise das imaxes creadas mediante medios dixitais; páxinas-*web* e outras fontes dixitais para o ensino; imaxes dixitais e problemas de *copyright*.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Rosais II
Vigo







Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de maio, xuño, xullo, agosto e setembro de 1999)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez*

Colexio Público Víctor López Seoane
A Coruña

1. ALUMNOS E CONTORNO FAMILIAR

1.1 BOLSAS E AXUDAS

— Orde do 17 de xuño de 1999 pola que se convocan bolsas e axudas ó estudio de carácter xeral, para o curso académico 1999-2000, para alumnos de niveis postobrigatorios non universitarios e para universitarios que cursan estudos na súa comunidade autónoma. (BOE, 29/06/99).

— Orde do 9 de xuño de 1999 pola que se convocan axudas para a adquisición de libros de texto e material didáctico complementario, para o curso académico 1999-2000. (BOE, 16/06/99).

- Orde do 18 de xuño de 1999 pola que se convocan axudas para o segun-

do ciclo de educación infantil para o curso 1999-2000. (BOE, 29/06/99).

— Orde do 18 de xuño de 1999 pola que se convocan axudas para alumnos con necesidades educativas especiais para o curso 1999-2000. (BOE, 08/07/99).

1.2 MEDIDAS DE PROTECCIÓN DE MENORES E A ADOPCIÓN

— Decreto 169/1999, do 14 de maio, polo que se regulan as medidas de protección de menores e a adopción. (DOG, 08/06/99). Corrección de erros (DOG, 03/08/99).

1.3 ADMISIÓN DE ALUMNOS

— Resolución do 28 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se regula o acceso e a admisión de alumnos ós ciclos formativos das familias profesionais de artes

plásticas e deseño durante o curso 1999-2000. (DOG, 28/06/99).

2. CENTROS PÚBLICOS

2.1 POSTA EN FUNCIONAMENTO

— Orde do 23 de xuño de 1999 pola que se autoriza a posta en funcionamento de institutos de educación secundaria nas provincias da Coruña, Ourense e Pontevedra. (DOG, 26/07/99).

2.2 CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 15 de marzo de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Gondomar (Pontevedra). (DOG, 12/04/99).

— Orde do 16 de marzo de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria de Corme-Ponteceso (A Coruña). (DOG, 12/04/99).

— Orde do 22 de marzo de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 2 de Arteixo (A Coruña). (DOG, 12/04/99).

— Orde do 26 de marzo de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 do Barco de Valdeorras (Ourense). (DOG, 26/04/99).

— Orde do 23 de abril de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Colexio de Educación Infantil e Primaria de Melide número 3 (A Coruña). (DOG, 13/05/99).

— Orde do 20 de abril de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 de Muros (A Coruña). (DOG, 14/05/99). Corrección de erros, (DOG, 05/07/99).

— Orde do 6 de maio de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Muxía (A Coruña). (DOG, 26/05/99).

— Orde do 10 de maio de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do centro público integrado de Fonte-Boqueixón (A Coruña). (DOG, 01/06/99).

— Orde do 12 de maio de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio rural agrupado de

Gondomar (Pontevedra). (DOG, 17/06/99).

— Orde do 20 de maio de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 2 de Ourense. (DOG, 17/06/99).

— Orde do 24 de xuño de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 de Redondela (Pontevedra). (DOG, 14/07/99).

— Orde do 29 de xuño de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria Caranza de Ferrol. (DOG, 19/07/99).

— Orde do 12 de xullo de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Forcarei (Pontevedra). (DOG, 05/08/99).

— Orde do 20 de xullo de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria de Barbadás (Ourense). (DOG, 10/08/99).

— Orde do 27 de xullo de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do instituto de educación

secundaria número 2 de Gondomar (Pontevedra). (DOG, 27/08/99). Corrección de erros, (DOG, 29/09/99).

— Orde do 27 de xullo de 1999 pola que se constitúe o colexio rural agrupado de Tomiño no Concello de Tomiño (Pontevedra). (DOG, 27/08/99).

— Orde do 2 de setembro de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación de institutos de educación secundaria na provincia da Coruña. (DOG, 21/09/99).

2.3 PROXECTOS EDITORIAIS

— Orde do 2 de xuño de 1999 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para a educación secundaria obrigatoria e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e privados da Comunidade Autónoma. (DOG, 08/07/99).

— Orde do 2 de xuño de 1999 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para o bacharelato e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e priva-

dos da Comunidade Autónoma. (DOG, 08/07/99).

— Orde do 2 de xuño de 1999 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para a educación primaria e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e privados da Comunidade Autónoma. (DOG, 09/07/99).

— Orde do 2 de xuño de 1999 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para a educación infantil e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e privados da Comunidade Autónoma. (DOG, 09/07/99).

3. CENTROS PRIVADOS

3.1 AXUDAS ECONÓMICAS A UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL

— Orde do 26 de maio de 1999 pola que se regula a concesión de axudas económicas para o curso 1999-2000 a unidades que escolaricen alumnos de 4 ou 5 anos en centros docentes privados. (DOG, 03/06/99).

— Resolución do 11 de agosto de 1999, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se resolve provisionalmente a convocatoria de axudas económicas para o curso 1999-2000 a unidades que escolaricen alumnos de educación infantil de 4 ou 5 anos en centros docentes privados. (DOG, 23/08/99).

3.2 EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

— Orde do 21 de abril de 1999 pola que se convocan axudas económicas para os proxectos e os traballos dos equipos de normalización lingüística dos centros privados que dan ensinanzas de educación infantil, especial, de adultos, primaria, secundaria e formación profesional. (DOG, 12/05/99).

3.3 CONCERTOS EDUCATIVOS

— Orde do 20 de xullo de 1999 pola que se aproban os concertos educativos cos centros docentes privados de educación primaria, educación secundaria obrigatoria, educación especial, programas de garantía social, ciclos formativos de grao medio e formación profesional de segundo grao. (DOG, 23/08/99).

3.4 CONVENIOS DE ENSINO PRIVADO

— Resolución do 16 de marzo de 1999, da Dirección Xeral de Traballo, pola que se dispón a inscrición no Rexistro e publicación da revisión salarial para 1999 do III Convenio Colectivo de Empresas de Ensino Privado sostidas total ou parcialmente con fondos públicos. (BOE, 09/04/99).

— Resolución do 9 de agosto de 1999, da Dirección Xeral de Traballo, pola que se dispón a inscrición no Rexistro e publicación do VI Convenio Colectivo Nacional de Centros de Ensino Privado en réxime xeral ou ensino regrado sen ningún nivel concertado ou subvencionado. (BOE, 25/08/99).

3.5 AUTORIZACIÓN DE TRANSFORMACIÓN DE UNIDADES

— Resolución do 17 de xuño de 1999 pola que se autoriza a centros privados a transformación de unidades de formación profesional de primeiro e segundo grao en ciclos formativos de grao medio. (DOG, 14/07/99).

4. DISPOSICIÓNS XERAIS RELACIONADAS COA EDUCACIÓN

4.1 MODIFICACIÓN DA LEI REGULADORA DO DEREITO Á EDUCACIÓN (LODE)

— Lei Orgánica 10/1999, do 21 de abril, de modificación da Lei Orgánica 8/1985, do 3 de xullo, Reguladora do Dereito á Educación. (BOE, 22/04/99).

4.2 CALENDARIO APLICABLE DA NOVA ORDENACIÓN DO SISTEMA EDUCATIVO

— Real Decreto 1112/1999, do 25 de xuño, polo que se modifica e completa o Real Decreto 986/1991, do 14 de xuño, polo que se aproba o calendario aplicable da nova ordenación do sistema educativo. (BOE, 08/07/99).

5. EDUCACIÓN SECUNDARIA

5.1 CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO

— Decreto 73/1999, do 11 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en xardinería. (DOG, 07/04/99).

— Decreto 74/1999, do 11 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en explotacións agrícolas intensivas. (DOG, 08/04/99).

— Decreto 90/1999, do 11 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en montaxe e mantemento de instalacións de frío, climatización e produción de calor. (DOG, 15/04/99).

— Decreto 137/1999, do 8 de abril, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en fabricación á medida e instalación de carpintería e moble. (DOG, 19/05/99).

— Decreto 147/1999, do 23 de abril, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en cociña. (DOG, 26/05/99).

— Decreto 151/1999, do 7 de maio, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en mecanizado. (DOG, 31/05/99).

5.2 CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO SUPERIOR

— Decreto 86/1999, do 11 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente o título de técnico superior en educación infantil. (DOG, 12/04/99).

— Decreto 91/1999, do 25 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en animación de actividades físicas e deportivas. (DOG, 16/04/99).

— Decreto 101/1999, do 25 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en administración e finanzas. (DOG, 23/04/99).

— Decreto 170/1999, do 7 de maio, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en instalacións electrotécnicas. (DOG, 09/06/99).

— Decreto 190/1999, do 17 de xuño, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en supervisión e control de

máquinas e instalacións do buque. (DOG, 05/07/99).

— Decreto 213/1999, do 2 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en comercio internacional. (DOG, 23/07/99).

— Decreto 226/1999, do 2 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en navegación, pesca e transporte marítimo. (DOG, 03/08/99).

5.3 AVALIACIÓN E ACREDITACIÓN ACADÉMICA

— Orde do 1 de xuño de 1999 pola que se regula a avaliación e acreditación académica do alumnado que cursa a formación profesional específica na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 09/07/99).

5.4 ACCIÓNS DE INTEGRACIÓN LABORAL

Orde do 5 de abril de 1999 pola que se conceden axudas para a realización de accións de integración laboral e estímulo da formación empresarial dos alumnos que rematan estudos de formación profesional regrada, de educa-

ción secundaria obrigatoria ou bacharelatos LOXSE no curso 1998-1999, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 20/05/99).

5.5 ACCESO E ADMISIÓN ÓS CICLOS FORMATIVOS

— Resolución do 14 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se dictan instrucións sobre o acceso e admisión ós ciclos formativos de formación profesional específica para o curso 1999-2000. (DOG, 06/05/99).

5.6 OFERTA DE CICLOS FORMATIVOS

— Orde do 28 de abril de 1999 pola que se autoriza a oferta de ciclos formativos en centros públicos, para o curso 1999-2000. (DOG, 19/05/99). Corrección de erros, (DOG, 11/06/99).

— Orde do 7 de xullo de 1999 pola que se autoriza a oferta de ciclos formativos en determinados centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia, para o curso 1999-2000. (DOG, 03/08/99).

— Orde do 22 de xullo de 1999 pola que se autoriza a oferta de ciclos

formativos no centro público IES número 1 de Lugo. (DOG, 09/09/99).

5.7 REGULACIÓN DO DESENVOLVEMENTO DOS CICLOS FORMATIVOS

— Orde do 31 de maio de 1999 pola que se regula o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional específica, en réxime ordinario e para as persoas adultas. (DOG, 01/07/99). Corrección de erros, (DOG, 23/07/99).

— Resolución do 10 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se dictan instrucións para o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional específica no curso 1999-2000. (DOG, 19/07/99).

— Resolución do 19 de xullo de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se modifica a estrutura horaria de determinados ciclos formativos que figuran no anexo VI da Resolución do 10 de xuño de 1999. (DOG, 06/08/99).

5.8 PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

— Resolución do 15 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se regula a convocatoria e o desenvolvemento de programas de garantía social en centros públicos para o curso 1999-2000. (DOG, 07/05/99).

— Resolución do 16 de xullo de 1999, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social para o curso 1999-2000. (DOG, 25/08/99).

5.9 CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Orde do 22 de marzo de 1999 pola que se convocan prazas e axudas de residencia nos centros residenciais docentes da Coruña, Ourense e Vigo para cursar estudos de ensino secundario e de réxime especial no próximo ano académico 1999-2000. (DOG, 19/04/99).

— Orde do 27 de maio de 1999 pola que se modifica a do 21 de outubro de 1998 pola que se convocan axudas económicas para a realización de formación en empresas de alumnos e alumnas que realizan estudos de formación profesional de segundo grao,

módulos, ciclos formativos, ensinanzas de artes aplicadas e oficios artísticos e programas de garantía social. (DOG, 30/06/99).

5.10 IMPLANTACIÓN DO NOVO BACHARELATO

— Orde do 10 de maio de 1999 pola que se autoriza a implantación do novo bacharelato nas súas distintas modalidades en determinados institutos de educación secundaria da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 09/06/99).

5.11 FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

— Orde do 23 de xullo de 1999 pola que se establece a convocatoria pública para a participación na programación de cursos do plan autonómico de formación de formadores de formación profesional ocupacional de 1999, na súa modalidade a distancia. (DOG, 06/08/99).

— Resolución do 10 de agosto de 1999, da comisión de selección para a elaboración do Catálogo de Expertos da Xunta de Galicia en materia de formación profesional ocupacional, pola que se fan públicas as notas correspondentes á entrevista e á valoración curricular. (DOG, 19/08/99).

— Orde do 8 de setembro de 1999 pola que se elevan a definitivas as puntuacións obtidas polos aspirantes para a elaboración do catálogo de expertos da Xunta de Galicia en materia de formación profesional ocupacional. (DOG, 14/09/99). Corrección de erros, (DOG, 15/09/99).

5.12 CONSELLO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

— Decreto 110/1999, do 8 de abril, polo que se crea e regula o Consello Galego de Formación Profesional. (DOG, 05/05/99)

6. ENSINANZAS ARTÍSTICAS

6.1 DISPOSICIÓN XERAIS

— Orde do 14 de maio de 1999 pola que se establece a correspondencia das especialidades das titulacións de Graduado en Artes Aplicadas e Oficios Artísticos, as de Cerámica e as dos ciclos formativos de Artes Plásticas e Deseño de carácter experimental, cos títulos das ensinanzas de Artes Plásticas e Deseño establecidos no desenvolvemento do artigo 47 da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 25/05/99).

— Real Decreto 1033/1999, do 18 de xuño, polo que se determinan os accesos ás ensinanzas superiores dos que se atopen en posesión do título de Técnico superior de Artes Plásticas e Deseño. (BOE, 29/06/99).

— Orde do 1 de setembro de 1999 pola que se establecen accións encamiñadas a facilita-la simultaneidade dos estudos do grao medio das ensinanzas de música reguladas polo Decreto 253/1993, do 29 de xullo, cos de educación secundaria obrigatoria, bacharelato e nivel III do ensino básico para as persoas adultas. (DOG, 28/09/99).

— Real Decreto 1463/1999, do 17 de setembro, polo que se establecen os aspectos básicos do currículo das ensinanzas do grao superior de Danza e se regula a proba de acceso a estes estudos. (BOE, 29/09/99).

6.2 CONSERVATORIOS

— Decreto 219/1999, do 15 de xullo, polo que se crea o conservatorio de música público de grao profesional dependente do Concello de Monforte de Lemos. (DOG, 28/07/99).

— Orde do 9 de setembro de 1999 pola que se publica a convocatoria para a concesión de axudas a conservatorios de música públicos non dependentes da Consellería de Educación e

Ordenación Universitaria. (DOG, 24/09/99).

6.3 ESCOLAS DE MÚSICA

a) Rexistro

— Orde do 14 de xuño de 1999 pola que se autoriza a inclusión no Rexistro de Escolas de Música, da escola privada de Xinzo, do concello de Pontearreas (Pontevedra). (DOG, 07/07/99).

— Orde do 21 de xuño de 1999 pola que se autoriza a inclusión da escola de música privada A Tempo de Pontevedra, no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 13/07/99).

b) Subvencións

— Orde do 9 de setembro de 1999 pola que se establecen subvencións para escolas de música públicas e se regula o procedemento para a súa concesión. (DOG, 24/09/99).

— Orde do 9 de setembro de 1999 pola que se establecen subvencións para escolas de música privadas dependentes de institucións sen ánimo de lucro e se regula o procedemento para a súa concesión. (DOG, 27/09/99).

7. EDUCACIÓN DE ADULTOS

7.1 ORDENACIÓN XERAL E REQUISITOS MÍNIMOS

— Decreto 88/1999, do 11 de marzo, polo que se regula a ordenación xeral das ensinanzas de educación de persoas adultas e os requisitos mínimos dos centros. (DOG, 13/04/99).

— Orde do 14 de abril de 1999 pola que se ordenan e organizan as ensinanzas de bacharelato para adultos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 29/04/99). Modificada pola orde do 17 de xuño de 1999. (DOG, 12/07/99).

— Orde do 25 de xuño de 1999 pola que se ordenan e organizan as ensinanzas de educación secundaria para persoas adultas na modalidade de educación a distancia no ámbito de xestión da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 12/07/99).

7.2 AUTORIZACIÓNS E TRASLADO DA OFERTA DE ENSEÑANZAS

— Orde do 18 de xuño de 1999 pola que se traslada a oferta de ensinanzas de centros de educación permanente de adultos e aulas de educación permanente de adultos a institutos de

educación secundaria. (DOG, 12/07/99).

— Orde do 17 de xuño de 1999 pola que se autorizan determinados centros docentes públicos de educación secundaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para da-las ensinanzas de bacharelato para persoas adultas conducentes á obtención do título de bacharelato. (DOG, 13/07/99).

— Orde do 17 de xuño de 1999 pola que se autorizan determinados centros docentes públicos de educación secundaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para dar ensinanzas de educación de persoas adultas. (DOG, 13/07/99).

— Orde do 25 de agosto de 1999 pola que se autoriza dar ensinanzas de educación secundaria para persoas adultas, na modalidade a distancia, en determinados centros docentes públicos de educación secundaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 28/09/99).

7.3 CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Orde do 5 de marzo de 1999 pola que se convocan axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos. (DOG, 13/04/99).

8. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

8.1 ADSCRICIÓN E PROVISIÓN DE VACANTES

— Resolución do 25 de marzo de 1999, da Dirección Xeral de Persoal e Servizos, pola que se aproban as listas provisionais de admitidos e excluídos a participar no concurso de méritos para a provisión de prazas de persoal docente no exterior, convocado por orde do 1 de decembro de 1998, ábrese un prazo de reclamacións e se convoca para a realización da proba de idiomas. (BOE, 05/04/99).

— Resolución do 19 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Persoal e Servizos, pola que se aproban as listas definitivas de admitidos e excluídos do concurso de méritos para a provisión de prazas de persoal docente no exterior, convocado por orde do 1 de decembro de 1998, as puntuacións definitivas da fase xeral e os idiomas definitivamente acreditados e se convoca para a fase específica. (BOE, 26/05/99).

— Orde do 20 de maio de 1999 pola que se acorda a prórroga da adscrición temporal ós profesores de ensino secundario destinados nas Escolas Europeas e no CHB “Miguel de Cervantes” de Brasil. (BOE, 04/06/99).

— Orde do 16 de xuño de 1999 pola que se prorroga a adscrición temporal en praza docente no exterior ós funcionarios do Corpo de Mestres que figuran no anexo desta resolución. (BOE, 26/06/99).

— Orde do 21 de xuño de 1999 pola que se corrixe a orde do 3 de xuño pola que se prorroga a adscrición temporal en praza docente no exterior ós funcionarios do Corpo de Mestres con destinos nas Escolas Europeas. (BOE, 07/07/99).

— Orde do 3 de xuño de 1999 pola que se declara improcedente de oficio as ordes de convocatoria para a provisión de vacantes de persoal docente no exterior, de datas 14 de maio de 1990, 21 de xaneiro de 1991 e 15 de xaneiro de 1992. (BOE, 13/07/99).

8.2 OBTENCIÓN DO TÍTULO DE GRADUADO ESCOLAR

— Orde do 30 de abril de 1999 pola que se dictan normas para a cele-

bración de probas para a obtención do título de Graduado Escolar no estranxeiro. (BOE, 07/05/99). Corrección de erros, (BOE, 28/05/99).

9. INSPECCIÓN EDUCATIVA

— Resolución do 26 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se publica a adxudicación provisional de destinos ós funcionarios do corpo de inspectores ó servicio da Administración educativa e ós funcionarios do corpo de inspectores de educación participantes no procedemento de provisión de postos vacantes. (DOG, 04/05/99).

— Orde do 21 de xuño de 1999 pola que se resolve con carácter definitivo o procedemento de provisión de postos vacantes nas sedes da inspección educativa. (DOG, 09/07/99). Corrección de erros, (DOG, 19/07/99).

10. LINGUA GALEGA

10.1 AXUDASES SUBVENCIÓNS

— Orde do 18 de xuño de 1999 pola que se resolve o concurso público convocado na do 12 de xaneiro de 1999

(DOG do 10 de febreiro), 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, 06/07/99).

— Orde do 4 de agosto de 1999 pola que se resolve o concurso público convocado na 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, 20/08/99).

10.2 EXTENSIÓN DO USO DO GALEGO

— Resolución do 8 de abril de 1999 pola que se anuncia a tramitación urxente do concurso público para o deseño e a realización da campaña de extensión do uso do galego entre a comunidade educativa. (DOG, 15/04/99).

10.3 VALIDACIÓNS

— Orde do 3 de maio de 1999 pola que se fai pública a validación de cursos de especialización en lingua galega. (DOG, 01/06/99).

10.4 PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 12 de abril de 1999 pola que se anuncia a adxudicación de doce bolsas de estadías de persoal dos departamentos de estudos galegos de universidades de fóra da Comunidade Autónoma de Galicia e a súa colaboración en proxectos de investigación para desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades convocadas por orde do 20 de xaneiro de 1999. (DOG, 06/05/99).

— Orde do 24 de maio de 1999 pola que se aproban as bases que rexe-rán o concurso público de sete bolsas de colaboración en proxectos de inves-tigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, e se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 03/06/99).

— Orde do 30 de xullo de 1999 pola que se anuncia a adxudicación de seis bolsas de colaboración en proxec-tos de investigación que se desenvol-ven no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, convo-cada pola orde do 24 de maio de 1999. (DOG, 30/07/99).

10.5 PROFESORES BOLSEIROS

— Orde do 23 de xullo de 1999 pola que se convoca concurso público de méritos para a selección de profesor ou profesora bolseiro de lingua, litera-tura e cultura galegas nas universida-des Complutense de Madrid, de Salamanca, de Granada, de Barcelona, de Extremadura, da Sorbona-Nova París III (Francia), Federal de Bahía (Brasil) e da Habana (Cuba). (DOG, 11/08/99).

11. MUFACE

— Resolución do 11 de maio de 1999, da Dirección Xeral da Mutualidade de Funcionarios Civís do Estado, pola que se convocan bolsas de estudio para mutualistas e bolsas de residencia para fillos e orfos de mutua-listas para o curso 1999/2000. (BOE, 27/05/99). Corrección de erros, (BOE, 08/06/99).

— Resolución do 7 de setembro de 1999, da Dirección Xeral da Mutualidade de Funcionarios Civís do Estado, pola que se fai pública a adxu-dicación de bolsas de residencia de nova adxudicación, convocadas por resolución do 11 de maio de 1999. (BOE, 18/09/99).

12. ORGANIZACIÓN DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

— Resolución do 28 de maio de 1999 pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia, do 27 de maio de 1999, polo que se modifica a relación de postos de traballo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 18/06/99).

— Resolución do 26 de xullo de 1999 pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia, do 23 de xullo de 1999, polo que se modifica a relación de postos de traballo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 28/07/99). (DOG, 28/07/99). Corrección de erros, (DOG, 30/07/99).

13. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

13.1 APRENDIZAXE DE LINGUAS ESTRANXEIRAS

— Orde do 5 de abril de 1999 pola que se convoca a realización, con carácter experimental, de proxectos de anticipación da primeira lingua estranxeira no segundo ciclo da educación infantil e no primeiro ciclo da educación primaria. (DOG, 30/04/99).

— Orde do 30 de abril de 1999 pola que se establece o plan experimental de potenciación e aprendizaxe de linguas estranxeiras nos institutos de educación secundaria autorizados para o efecto. (DOG, 03/06/99).

13.2 CALENDARIO E FESTAS LABORAIS

— Orde do 15 de xuño de 1999 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 1999-2000, nos centros docentes de niveis non universitarios sostidos con fondos públicos. (DOG, 17/08/99).

— Decreto 249/1999, do 3 de setembro, polo que se determina o calendario laboral para o ano 2000 na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 16/09/99).

13.3 NORMAS DE FIN DE CURSO

— Resolución do 15 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se dictan instrucións para a organización das actividades de final do curso 1998-1999 nas escolas de educación infantil, no colexios de educación infantil e primaria e nos centros públicos integrados. (DOG, 18/05/99).

— Resolución do 16 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se dictan instrucións para o final do curso 1998-1999 nos institutos de educación secundaria, nas escolas de arte, nas escolas oficiais de idiomas, nos conservatorios de música, nos conservatorios de danza e na Escola Superior de Conservación e Restauración de Bens Culturais de Galicia. (DOG, 18/05/99).

13.4 PREMIOS E CONCURSOS

— Resolución conxunta do 15 de marzo de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se convoca concurso de premios entre escolares de niveis non universitarios para a elaboración de carteis ou debuxos e traballos de redacción sobre a educación do consumidor en conmemoración do Día Mundial dos Dereitos do Consumidor 1999. (DOG, 16/04/99). Corrección de erros, (DOG, 28/04/99).

— Orde do 21 de abril de 1999 da Consellería de Medio Ambiente, pola que se convoca o Premio Medio Ambiente na modalidade de debuxo escolar. (DOG, 29/04/99).

— Resolución conxunta do 10 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, do Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental da Consellería de Medio Ambiente, do Instituto Galego de Consumo, da Secretaría Xeral da Consellería de Sanidade e Servizos Sociais, da Dirección Xeral de Saúde Pública, da Dirección Xeral de Xustiza e Administración Local, do Servicio Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller e da Dirección Xeral da Xuventude, pola que se convocan premios á innovación educativa sobre os temas transversais. (DOG, 11/06/99).

— Orde do 1 de xullo de 1999 pola que se resolve a convocatoria dos premios nacionais 1998 á Innovación Educativa. (BOE, 15/07/99).

— Resolución conxunta do 17 de agosto de 1999, da dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, para premia-las mellores memorias de proxectos de educación do consumidor na escola, desenvolvidos dentro do marco da Rede Europea de Educación do Consumidor. (DOG, 07/09/99).

— Resolución conxunta do 12 de xullo de 1999, da dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación

Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se publica a selección dos premios de carteis, debuxos e redaccións para escolares de niveis non universitarios sobre a educación do consumidor, en conmemoración do Día Mundial dos Dereitos do Consumidor de 1999. (DOG, 16/09/99).

14. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

14.1 ÓRGANOS UNIPERSOAIS DE GOBERNO

— Orde do 13 de abril de 1999 pola que se dictan normas para a elección de órganos unipersoais de goberno nos centros públicos de ensino non universitario. (DOG, 11/05/99).

14.2 CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

— Decreto 214/1999, do 15 de xullo, polo que se dispón o cesamento e o nomeamento de membros do Consello Escolar de Galicia. (DOG, 23/07/99).

14.3 ASOCIACIÓNS DE PAIS DE ALUMNOS

— Orde do 6 de xullo de 1999 pola que se convocan axudas para financiar actividades das confederacións e federacións de pais de alumnos de centros de educación especial. (DOG, 03/08/99).

15. POSTOS DE TRABAJO

15.1 CONCURSOS DE TRASLADOS

— Resolución do 17 de marzo de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncian as vacantes para cubrir no concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres, convocado por orde do 30 de outubro. (DOG, 05/04/99).

— Orde do 3 de marzo de 1999 pola que se fan públicas as vacantes dos corpos de profesores de ensino secundario, formación profesional, ensinanzas artísticas e idiomas para o curso 1999-2000. (DOG, 06/04/99).

— Resolución do 15 de abril de 1999 pola que se publica a adxudicación provisional de destinos do concurso de traslados de mestres convocado por Orde do 30 de outubro de 1998. (DOG, 21/04/99).

— Resolución do 27 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das resolucións provisionais dos concursos de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, catedráticos e profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño convocados por Orde do 6 de novembro de 1998. (DOG, 28/04/99).

— Orde do 30 de abril de 1999 pola que se fan públicas as vacantes definitivas dos corpos de profesores que dan ensino secundario, formación profesional, ensinanzas artísticas e idiomas para o curso 1999-2000. (DOG, 01/06/99).

— Resolución do 10 de xuño de 1999 pola que se publica a adxudicación definitiva de destinos do concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres, convocado por orde do 30 de outubro de 1998. (DOG, 22/06/99).

— Resolución do 25 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se resolve definitivamente o concurso de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de ensino secundario, formación profesional, escolas oficiais de idiomas, cate-

dráticos e profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 08/07/99).

15.2 ORIENTACIÓN EDUCATIVA

— Resolución do 5 de abril de 1999 pola que se fai pública a adxudicación provisional de destinos do concurso de traslados específico para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de Orientación, convocado pola orde do 23 de decembro de 1998. (DOG, 13/04/99).

— Resolución do 28 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se publica a adxudicación definitiva de destinos do concurso de traslados específico para cubrir prazas de xefe do departamento de orientación, convocado pola orde do 23 de decembro de 1998. (DOG, 05/05/99).

15.3 PROFESORES DE EXB DE INSTITUCIÓNS PENITENCIARIAS

— Resolución do 19 de maio de 1999 pola que se nomean, mediante proceso de consolidación de emprego temporal, funcionarios de carreira do Corpo de profesores de EXB de institucións penitenciarias. (BOE, 29/06/99).

— Real Decreto 1203/1999, do 9 de xullo, polo que se integra no Corpo de Mestres os funcionarios pertencentes ó Corpo de Profesores de Educación Xeral Básica de Institucións Penitenciarias e se dispón normas de funcionamento das unidades educativas dos establecementos penitenciarios. (BOE, 21/07/99).

15.4 NORMAS PARA A ADXUDICACIÓN DE DESTINO PROVISIONAL

— Resolución do 31 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se dictan normas para a adxudicación de destino provisional para o próximo curso académico 1999-2000, entre profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, profesores de Música e Artes Escénicas, profesores e mestres de taller de Artes Plásticas e Deseño, que non teñan destino definitivo na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 18/06/99).

15.5 SENTENCIA SOBRE COMISIÓN DE SERVICIO

— Orde do 2 de xuño de 1999 pola que se dan instrucións para o cumprimento do establecido na 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 1/234/1995 e 1/203/1995. (DOG, 05/07/99).

15.6 PRAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓN

— Anuncio do 28 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a apertura dun prazo para solicitar prazas de interinidades e substitucións en determinadas especialidades do corpo de profesores de ensino secundario e outros. (DOG, 05/08/99).

16. PROCEDIMENTO ADMINISTRATIVO

16.1 EMISIÓN DE COMUNICACIÓNS OFICIAIS

— Orde do 14 de abril de 1999 pola que se establecen criterios para a emisión da comunicación ós interesados prevista no artigo 42.4 da Lei 30/1992, de Réxime Xurídico das Administracións Públicas e do Procedemento Administrativo Común. (BOE, 00/00/00)

16.2 PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES, ESCRITOS E COMUNICACIÓN

— Real Decreto 772/1999, do 7 de maio, polo que se regula a presentación de solicitudes, escritos e comunicacións ante a Administración xeral do Estado, a expedición de copias e documentos e devolución de orixinais e o réxime das oficinas de rexistro. (BOE, 22/05/99).

17. PROFESORADO

17.1 AXUDASECONÓMICAS

— Orde do 7 de abril de 1999 da Consellería de Pesca, Marisqueo e Agricultura pola que se establecen axudas económicas individuais para a asistencia a actividades de formación do profesorado. (DOG, 19/04/99).

— Orde do 15 de abril de 1999 pola que se regula o procedemento para o reintegro individual de gastos por asistencia a actividades de formación do profesorado non universitario. (DOG, 06/05/99).

— Resolución do 21 de xullo de 1999, da Dirección Xeral de Relacións Laborais, pola que se ordena a publicación do texto do acordo subscrito polos

representantes da Administración autonómica e as organizacións sindicais CIG, CC.OO., UGT e CSI-CSIF representadas na Mesa Xeral de Negociación de funcionarios e no Comité Intercentros do persoal laboral, e aprobado polo Consello da Xunta de Galicia o día 15 de xullo de 1999, sobre criterios de reparto do Fondo de Acción Social para o ano 1999. (DOG, 27/07/99). Corrección de erros, (DOG, 03/08/99).

17.2 ACCESO Á FUNCIÓN DOCENTE

a) Tribunais

— Resolución do 27 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a data do sorteo para determina-la composición de tribunais que deberán xulga-lo procedemento selectivo de ingreso, así como a adquisición de novas especialidades, do corpo de mestres. (DOG, 03/05/99).

— Resolución do 26 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a data do sorteo para determina-la composición dos tribunais que deberán xulga-los procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de Música e Artes Escénicas. (DOG, 07/05/99).

— Resolución do 24 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se nomean os tribunais que deberán xulgar-las probas do proceso selectivo para o ingreso no corpo de mestres, así como a adquisición de novas especialidades, convocado pola orde do 12 de marzo de 1999. (DOG, 03/06/99). Modificada pola Resolución do 10 de xuño de 1999. (DOG, 17/06/99).

— Resolución do 22 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a distribución entre os distintos tribunais dos aspirantes definitivamente admitidos ós procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario convocados por orde do 15 de marzo de 1999. (DOG, 04/06/99).

— Resolución do 18 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se procede nomear e facer pública a composición dos tribunais que xulgarán os procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de Música e Artes Escénicas convocados por orde do 15 de marzo de 1999. (DOG, 07/06/99).

— Resolución do 4 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fan públicas as resolucións

dos tribunais que xulgarán o proceso selectivo para ingreso no corpo de mestres, así como os da adquisición de novas especialidades, polas que se anuncian as datas, as horas e os lugares nos que se farán as presentacións dos aspirantes e se anuncian tamén as datas, as horas e os lugares nos que se celebrarán a proba de coñecementos de lingua galega e a proba de carácter práctico. (DOG, 14/06/99).

— Resolución do 7 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se modifica parcialmente a composición dos tribunais que xulgarán os procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de Música e Artes Escénicas, convocados por orde do 15 de marzo de 1999, materias de Psicoloxía e Pedagogía, Tecnoloxías, Portugués e Viola-violín. (DOG, 18/06/99). Modificada pola Resolución do 18 de xuño de 1999 (DOG, 24/06/99). Corrección de erros, resolución do 18 de xuño de 1999 (DOG, 28/06/99).

b) Lista de admitidos e excluídos

— Resolución do 30 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a lista provisional de admitidos e excluídos para participar nos 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, en expectativa de ingreso, e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 07/05/99).

— Resolución do 21 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a lista definitiva de admitidos e excluídos ós 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 dos devanditos corpos, na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 08/06/99). Corrección de erros, resolución do 18 de xuño de 1999. (DOG, 25/06/99).

— Resolución do 10 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se elevan a definitivas as relacións de aspirantes admitidos e excluídos ó proceso selectivo para ingreso no corpo de mestres, convocado por orde do 12 de marzo de 1999. (DOG, 21/06/99).

— Orde do 3 de xuño de 1999 pola que se modifica a do 7 de febreiro de 1995, pola que se publicaba a lista de

opositores que superaron os procedementos selectivos convocados pola orde do 8 de xuño de 1994, no relativo ó corpo de profesores técnicos de formación profesional, especialidade de Prácticas Sanitarias. (DOG, 09/07/99).

— Orde do 7 de xuño de 1999 pola que se modifica a do 7 de febreiro de 1995, pola que se publicaba a lista de opositores que superaron os procedementos selectivos convocados pola orde do 8 de xuño de 1994, no relativo ó corpo de profesores técnicos de formación profesional, especialidade de Prácticas de Servicios á Comunidade. (DOG, 09/07/99).

— Orde do 11 de agosto de 1999 pola que se fai pública a lista dos opositores que superaron os procedementos selectivos convocados por orde do 15 de marzo de 1999, para ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, 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, 23/08/99).

— Orde do 1 de setembro de 1999 pola que se fai pública a lista dos aspirantes seleccionados no proceso selectivo convocado pola orde do 12 de

marzo de 1999 para ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 07/09/99).

— Orde do 3 de setembro de 1999 pola que se modifica a do 27 de xullo de 1995 pola que se fai pública a lista dos opositores que superaron o procedemento selectivo convocado pola Orde do 8 de xuño de 1994, para ingreso no corpo de profesores de Música e Artes Escénicas, no relativo á especialidade de Percusión. (DOG, 23/09/99).

c) Publicación de puntuacións

— Resolución do 24 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das puntuacións provisionais da fase de concurso dos procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de Música e Artes Escénicas, profesores e mestres de taller de Artes Plásticas e Deseño e ingreso no corpo de mestres. (DOG, 30/06/99).

d) Fase de prácticas

— Resolución do 30 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se regula a composición das comisións avaliadoras da fase de prácticas establecida na orde do 15 de abril de 1998, pola que se convocaban proce-

dementos selectivos de ingreso e acceso no corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de Música e Artes Escénicas e profesores e mestres de taller de Artes Plásticas e Deseño. (DOG, 14/05/99).

— Resolución do 3 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a composición das comisións avaliadoras da fase de prácticas dos procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de Música e Artes Escénicas e profesores e mestres de taller de Artes Plásticas e Deseño convocados por orde do 15 de abril de 1998, en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 14/05/99).

— Orde do 2 de xuño de 1999 pola que se declaran aptos na fase de prácticas os opositores que superaron o procedemento selectivo para o ingreso no corpo de mestres, convocado pola orde do 6 de maio de 1992 (DOG, 11/06/99).

— Orde do 15 de xuño de 1999 pola que se declaran aptos na fase de prácticas os aspirantes que superaron os procedementos selectivos para acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de for-

mación profesional, profesores de Música e Artes Escénicas, profesores e mestres de taller de Artes Plásticas e Deseño, convocados por orde do 15 de abril de 1998. (DOG, 28/06/99).

— Orde do 16 de setembro de 1999 pola que se nomean funcionarios en prácticas do corpo de mestres os opositores seleccionados no procedemento selectivo convocado pola orde do 12 de marzo de 1999 e están ocupando vacantes dotadas orzamentariamente. (DOG, 23/09/99).

17.3 FORMACIÓN E PERFECCIONAMENTO

a) Cursos de especialización

— Orde do 20 de abril de 1999 pola que se convocan cursos de especialización para mestres en servicio activo na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 18/05/99). Corrección de erros, (DOG, 01/06/99).

b) Actividades formativas

— Orde do 16 de abril de 1999 pola que se convocan actividades formativas para o curso 1999-2000, destinadas a profesorado de Inglés e de Francés, e se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 19/05/99).

— Orde do 15 de abril de 1999 pola que se convocan axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 1999 e organizadas polas asociacións e fundacións con fins pedagóxicos, legalmente constituídas. (DOG, 20/05/99).

— Orde do 16 de abril de 1999 pola que se convocan proxectos de formación e asesoramento do profesorado en centros docentes non universitarios para o curso 1999-2000. (DOG, 20/05/99).

— Orde do 22 de abril de 1999 pola que se convocan axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 1999 e organizadas polos movementos de renovación pedagóxica. (DOG, 20/05/99).

— Resolución do 8 de xuño de 1999, da Dirección Xeral de Cooperación e Comunicación Cultural, pola que se convocan as bolsas do Ministerio de Educación e Cultura para a ampliación de estudos artísticos nos Estados Unidos de América, curso 2000-2001. (BOE, 17/06/99).

— Orde do 21 de xuño de 1999 pola que se convocan estadías formativas en empresas ou institucións para o curso 1999-2000, destinadas a funcionarios docentes non universitarios, e se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 14/07/99).

— Orde do 22 de xullo de 1999 pola que se resolve a convocatoria de axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 1999 e organizadas polos movementos de renovación pedagóxica. (DOG, 05/08/99).

— Orde do 30 de xullo de 1999 pola que se resolve a convocatoria de axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 1999, e organizadas polas asociacións e fundacións con fins pedagóxicos, legalmente constituídas. (DOG, 18/08/99).

c) Licencias por estudos

— Orde do 27 de abril de 1999 pola que se convocan licencias por estudos para o curso 1999-2000 destinadas a funcionarios docentes non universitarios e se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 20/05/99).

— Orde do 8 de setembro de 1999 pola que se resolve definitivamente a convocatoria de licencias por estudos para o curso 1999-2000 destinadas a funcionarios docentes non universitarios. (DOG, 22/09/99).

d) Prazas de auxiliares de conversación

— Resolución do 14 de xuño de 1999, pola que se fan públicas as listas de candidatos seleccionados para ocupar postos de auxiliares de conversación en Austria, Bélxica, Francia, Irlanda, Italia, Reino Unido e Alemaña. (BOE, 25/06/99).

— Resolución do 14 de xuño de 1999, pola que se resolve a do 22 de febreiro, complementaria da do 12-11-98, e se fan públicas as listas de candidatos seleccionados para ocupar postos de auxiliares de conversación en Francia. (BOE, 26/06/99).

17.4 PROFESORES DE RELIXIÓN

— Orde do 9 de abril de 1999, pola que se dispón a publicación do convenio sobre o réxime económico-laboral das persoas que, non pertencendo ós corpos de funcionarios docentes, están encargadas das ensinanzas da Relixión católica nos centros públicos de educación infantil, primaria e secundaria. (BOE, 20/04/99).

18. PROGRAMAS EDUCATIVOS

18.1 PROGRAMAS DA CEE

— Resolución do 4 de maio de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional, pola que se conceden axudas para o desenvolvemento de proxectos educativos conxuntos no marco do Programa Sócrates, Lingua, Acción E, para realizar entre o 1 de marzo de 1999 e o 30 de abril de 2000. (DOG, 01/06/99).

— Orde do 4 de xuño de 1999 pola que se establecen axudas económicas para centros docentes e centros de formación continuada do profesorado, que participen en programas da Unión Europea durante o ano 1999. (DOG, 11/06/99).

— Resolución do 2 de xullo de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional, pola que se fai pública a lista de candidatos seleccionados como beneficiarios das axudas concedidas pola Unión Europea dentro do Programa Sócrates: Comenius I “Asociacións entre centros escolares para a elaboración de proxectos educativos europeos”, Comenius 3.2 “Axudas para a formación do profesorado e persoal educativo”, Lingua C “Axudas para futuros profesores de idiomas” e Arión “Visitas de estudio

para responsables en materia educativa”. (DOG, 04/08/99).

— Resolución do 20 de xullo de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional, pola que se resolve, con carácter definitivo, a convocatoria de 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*).

— Resolución do 4 de xuño de 1999, da Secretaría Xeral Técnica, pola que se fai pública a lista de candidatos seleccionados como beneficiarios das axudas concedidas pola Unión Europea para futuros profesores de idiomas, dentro do Programa Lingua, “Acción C”. (BOE, 19/06/99).

— Orde do 9 de setembro de 1999 pola que se acorda facer pública a convocatoria de axudas económicas para a realización de accións descentralizadas do Programa Sócrates: Comenius 3.2. Axudas para a formación do profesorado e persoal educativo. (DOG, 21/09/99).

— Orde do 1 de setembro de 1999 pola que se convocan axudas para o desenvolvemento de proxectos educativos conxuntos no marco do Programa

Sócrates, Lingua, Acción E. (DOG, 30/09/99).

18.2 INTERCAMBIO DE PROFESORADO

— Resolución do 6 de xullo de 1999 da Secretaría Xeral Técnica, pola que se fai pública a lista de candidatos españois seleccionados para intercambiar posto por posto con profesores alemáns, británicos, franceses, estadounidenses e canadenses durante o curso 1999-2000. (BOE, 16/0799).

18.3 PRESTACIÓN SOCIAL SUBSTITUTORIA

— Orde do 5 de maio de 1999 pola que se convocan os centros de ensinanzas non universitarias para que se incorporen á bolsa de entidades colaboradoras no programa de prestación social substitutoria do servizo militar. (DOG, 28/05/99).

— Resolución do 6 de xullo de 1999 pola que se procede á publicación do convenio subscrito entre o Ministerio de Xustiza e a Xunta de Galicia para colaborar na xestión e inspección da prestación social dos obxectos de conciencia. (DOG, 30/07/99).

— Resolución do 28 de xullo de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación

Educativa e Formación Profesional, pola que se autorizan centros de ensinanzas non universitarias para incorporarse á bolsa de entidades colaboradoras no programa de prestación social substitutoria do servizo militar. (DOG, 16/09/99).

— Orde do 6 de setembro de 1999 pola que se desenvolve o exercicio das competencias en materia de prestación social substitutoria. (DOG, 21/09/99).

18.4 LEITE ESCOLAR

— Orde do 3 de setembro de 1999 pola que se establece unha axuda complementaria ó programa de leite escolar. (DOG, 10/09/99).

19. TÍTULOS, EQUIVALENCIAS E LEGALIZACIÓN DE DOCUMENTOS ACADÉMICOS

19.1 TÍTULO DE GRADUADO ESCOLAR

— Resolución do 5 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se convoca a proba extraordinaria para a obtención do título de graduado escolar para maiores de 16 anos nas convocatorias de xuño e setembro e

se dictan instrucións para a súa realización. (DOG, 26/04/99).

— Orde do 30 de abril de 1999 pola que se dictan normas para a celebración de probas para a obtención do título de Graduado Escolar no estranxeiro. (BOE, 07/05/99). Corrección de erros, (BOE, 28/05/99).

19.2 TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

— Resolución do 16 de abril de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se convoca a proba libre para a obtención do título de graduado en educación secundaria para maiores de 18 anos na convocatoria de xuño e de setembro e se dictan instrucións para a súa realización. (DOG, 30/04/99).

19.3 LEGALIZACIÓN DE DOCUMENTOS ACADÉMICOS

— Orde do 16 de marzo de 1999 sobre legalización de documentos académicos de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia, correspondentes á Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, que deben producir efectos no estranxeiro. (DOG, 09/04/99).

19.4 DOCUMENTOS EQUIVALENTES ÁS TITULACIÓNS LOXSE DE DANZA

— Real Decreto 600/1999, do 16 de abril, polo que determinados documentos oficiais se declaran equivalentes ás titulacións a que se refire o artigo 39.3 da LOXSE, para da-las ensinanzas dos graos elemental e medio de Danza. (BOE, 04/05/99).

19.5 CORRESPONDENCIA ENTRE DISTINTAS ESPECIALIDADES

— Orde do 14 de maio de 1999 pola que se establece a correspondencia das especialidades das titulacións de Graduado en Artes Aplicadas e Oficios Artísticos, as de Cerámica e as dos ciclos formativos de Artes Plásticas e Deseño de carácter experimental, cos títulos das ensinanzas de Artes Plásticas e Deseño establecidos no desenvolvemento do artigo 47 da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 25/05/99).

20. UNIVERSIDADE

20.1 PERFIL ACADÉMICO UNIVERSITARIO

— Decreto 205/1999, do 2 de xullo, polo que se crea o Instituto Universitario de Ortopedia e Banco de Tecidos Musculoesqueléticos na Universidade de Santiago de Compostela. (DOG, 15/07/99).

— Decreto 206/1999, do 2 de xullo, polo que se crea o Instituto Universitario Galego de Física de Altas Enerxías na Universidade de Santiago de Compostela. (DOG, 15/07/99)

20.2 INGRESO E PROBAS DE ACCESO Á UNIVERSIDADE

— Real Decreto 704/1999, do 30 de abril, polo que se regulan os procedementos de selección para o ingreso nos centros universitarios dos estudantes que reúnan os requisitos legais necesarios para o acceso á Universidade. (BOE, 01/05/99).

— Orde do 25 de maio de 1999 pola que se actualiza a 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, 08/06/99).

20.3 AXUDAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

a) Axudas ó estudio

— Orde do 27 de abril de 1999 pola que se aproban as bases que rexe-rán o concurso público de axudas ó estudio para accións de apoio económico ós estudantes universitarios e se anuncia a súa convocatoria, correspondentes ó curso académico 1998-1999. (DOG, 11/05/99).

— Orde do 15 de xullo de 1999 pola que se efectúa a convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios do Sistema Universitario de Galicia interesados en solicita-los créditos para financiamento dos seus estudos universitarios. (DOG, 28/07/99).

— Resolución do 15 de xullo de 1999 pola que se publica o convenio asinado o día 24 de xuño de 1999 entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e o Banco Pastor, Banco Simeón, Banco Gallego, Banco Echevarría, Caixa de Aforros de Galicia, Caixa de Aforros de Pontevedra, Caixa de Aforros de Vigo e Caixa de Aforros de Ourense, para o financiamento de estudos universitarios. (DOG, 28/07/99).

— Orde do 14 de xuño de 1999 pola que se convocan bolsas e axudas ó estudio de carácter especial para estu-

diantes galegos ou descendentes de galegos que cursen estudos universitarios de primeiro ou segundo ciclo no curso 1999-2000, cunha necesidade urxente de recursos económicos motivada por causas sobrevidas e non previstas. (DOG, 29/07/99).

— Orde do 15 de xuño de 1999 pola que se convocan bolsas e axudas para a asistencia a congresos, simposios, seminarios ou cursos de verán, destinadas a estudantes universitarios de segundo e terceiro ciclo ou recentemente titulados nalgunha das universidades do Sistema Universitario de Galicia. (DOG, 29/07/99). Corrección de erros, (DOG, 18/08/99).

— Orde do 12 de xullo de 1999 pola que se aproban as bases que rexerán a convocatoria de bolsas para a realización de estudos de terceiro ciclo nas universidades do Sistema Universitario de Galicia e se procede á súa convocatoria. (DOG, 20/07/99). Corrección de erros, (DOG, 12/08/99).

— Orde do 15 de xuño de 1999 pola que se convocan 2.400 axudas ó estudio de carácter especial denominadas Beca-Colaboración para o curso académico 1999-2000. (BOE, 29/06/99).

— Orde do 30 de agosto de 1999 pola que se efectúa convocatoria públi-

ca de axudas ós estudantes universitarios do Sistema Universitario de Galicia interesados en solicita-los créditos para financiamento dos seus estudos de terceiro ciclo. (DOG, 09/09/99).

— Resolución do 30 de agosto de 1999 pola que se publica o convenio asinado o día 28 de xullo de 1999 entre a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e o Banco Pastor, Caixa de Aforros de Galicia, Caixa de Aforros de Vigo, Caixa de Aforros de Pontevedra, Caixa de Aforros de Ourense, Banco Gallego, Banco Simeón e Banco Echevarría, para o financiamento de estudos universitarios de terceiro ciclo. (DOG, 09/09/99).

— Orde do 13 de setembro de 1999 pola que se resolve a concesión de axudas para accións de apoio económico ós estudantes universitarios correspondentes ós anexos I, II, III, IV, V e VI da Orde do 27 de abril de 1999. (DOG, 24/09/99).

b) Bolsas de estadías e formación do profesorado

— Orde do 10 de maio de 1999 pola que se modifica a do 3 de marzo de 1999, pola que se convocan e aproban as bases que rexen as convocatorias de bolsas e axudas de apoio á for-

mación e actualización do profesorado universitario. (DOG, 28/05/99).

— Resolución do 15 de xuño de 1999, da Secretaría de Estado para a Cooperación Internacional e para Iberoamérica, pola que se convocan bolsas para realizar estudos no Instituto Universitario Europeo de Florencia durante o curso académico 2000-2001. (BOE, 13/07/99).

— Orde do 24 de agosto de 1999 pola que se resolve a convocatoria da orde do 3 de marzo de 1999, de bolsas

e axudas de apoio á formación e actualización do profesorado universitario. (DOG, 20/09/99).

c) Subvencións a universidades

— Orde do 29 de abril de 1999 pola que se convocan subvencións a universidades galegas para a organización de congresos, simposios e xornadas que favorezan a proxección universitaria, tanto no ámbito local como nacional e internacional. (DOG, 21/05/99).





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 prefere a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallan tódolos datos.

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 RECENSIÓNS 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.



