



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
Ángel Rebolledo Varela
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

❧	Pensamento antropológico e literatura en Castelao <i>Anxo González Fernández</i>	páx. 15
❧	¿Por que non nos comprenden as máquinas? Unha aproximación crítica ás tecnoloxías da fala <i>Francisco J. Valverde Albacete</i>	páx. 41
❧	Achegamento a <i>Luces de bohemia</i> <i>Jean-Marie Lavaud</i>	páx. 65
❧	Magritte ou os límites da propiedade <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	páx. 83
❧	Educación obrigatoria e Educación de adultos: currículo e resultados <i>Agustín Requejo Osorio</i>	páx. 93

Estudios

- ❧ O referendo estatutario de 1936 na comarca de Ferrol
Xosé Manuel Suárez Martínez páx. 115
- ❧ Novos enfoques e novos retos para a educación permanente
José Carlos Otero López páx. 125
- ❧ Socioloxía da Educación: das caixas negras ós procesos de produción cultural
Jorge García Marín páx. 147
- ❧ A Escola Superior de Arte Dramática de Galicia: unha realidade posible e necesaria
Manuel F. Vieites páx. 163
- ❧ A orientación profesional para a transición escola-traballo no Ensino Secundario
Neves Arza Arza páx. 183

Prácticas

	Internet na educación de adultos: unha experiencia no contexto rural	<i>Jesús Rodríguez Rodríguez / José Luis Murado Bouso</i>		páx. 205
	Distribucións de mostras. Unha proposta de traballo para o Bacharelato LOXSE	<i>José Luis Valcarce Gómez</i>		páx. 227
	A publicidade na aula	<i>José-Eulogio Rouco Lamela</i>		páx. 241

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz

páx. 261

Recensións



Arden, de Ana Román

Xosé Manuel G. Trigo

páx. 275



Madera de boj, de Camilo José Cela

Ana María Platas Tasende

páx. 277



La novela en libertad. (Introducción a la lectura cultural de la narrativa), de Germán Gullón

Ana María Platas Tasende

páx. 283



Heavy Water, de Martin Amis

Miguel Ángel Otero Furelos

páx. 287



El fin de Alice, de A. M. Homes

Miguel Ángel Otero Furelos

páx. 289



A Search for Literary Identity in Irish Literature, de Anne MacCarthy

Susana Domínguez Pena

páx. 291



Edición y anotación de textos. Actas del I Congreso de Jóvenes Filólogos, de AA. VV.

Antonio Rey Somoza

páx. 295



Modelo harmónico de relación lingüística. Estudio en Galicia, de Manuel Regueiro Tenreiro

Agustín Dosil Maceira

páx. 299

❧	<i>Fundamentos antropológicos da obra de Castelao</i> , de Anxo González Fernández <i>Ramón López Vázquez</i>	pág. 303
❧	<i>El arte del siglo XV. De Parler a Durero</i> , de J. Bialostocki <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	pág. 307
❧	<i>The Craft of Thought. Meditation, Rhetoric, and the Making of Images, 400-1200</i> , de M. Carruthers <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	pág. 309
❧	<i>Ancient Cities of the Indus Valley Civilization</i> , de J. M. Kenoyer <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	pág. 311
❧	<i>Actas II Congreso Internacional sobre el Císter en Galicia y Portugal</i> , de AA. VV. <i>Antonio Rey Somoza</i>	pág. 313
❧	<i>La educación moral en la escuela</i> , de J. M. Puig Rovira e X. Martín García <i>Agustín Requejo Osorio</i>	pág. 317
❧	<i>La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato</i> , de F. Imbernón (coord.) <i>Agustín Requejo Osorio</i>	pág. 321
❧	<i>Educación con inteligencia emocional</i> , de Maurice J. Elias, e outros <i>Avelina Álvarez Álvarez</i>	pág. 325
❧	<i>Educación y modernidad</i> , de Eduardo Terrén Lalana <i>Susana Outeiro Rodríguez</i>	pág. 327

***Novidades
editoriais***



Algunhas novidades editoriais

Ana María Platas Tasende

páx. 331

Noticias



páx. 345

Lexislación



Compilación. Outubro, novembro e decembro

Venancio Graña Martínez

páx. 353

***Normas para
os autores***



Comité de Redacción

páx. 367



Colaboracións especiais

PENSAMENTO ANTROPOLÓXICO E LITERATURA EN CASTELAO

Anxo González Fernández
Universidade de Santiago
de Compostela

*Na conmemoración do 50 aniversario
da morte de Castelao.*

Nas creacións literarias de Castelao non aparece en absoluto o seu pensamento político, e faino moi escasamente o seu pensamento social, tan decisivo, por contra, na conformación da obra plástica, por non nos referir á propiamente ensaística. Todo iso non obsta, sen embargo, para que a súa literatura non estea verdadeiramente impregnada de pensamento antropológico-filosófico. Ata se podería dicir que a obra literaria de Castelao, nas súas máis significativas realizacións, é, precisamente, resultado directo dese pensamento antropológico, que se constitúe en determinante das estruturas temáticas e argumentais e aínda da conformación tipolóxica dos principais personaxes.

É doado admitir que este pensamento antropológico ha de estar tamén na base do propio pensamento social e político. Castelao é, no fondo, unha figura de gran coherencia conceptual, ideolóxica e vital. Pero, máis que a coherencia conceptual-ideolóxica, o que aquí nos interesa agora é a coherencia conceptual-literaria: que se vexa

que sen ter en conta a dimensión conceptual e estimativa a que nos referimos non resulta posible apreciar moito do que é fundamental na obra literaria do noso personaxe.

Resulta conveniente, desde a perspectiva en que nos colocamos, presentar en primeiro lugar, en liñas xerais e en obrigada síntese, os elementos básicos do pensamento antropológico de Castelao, e apreciar despois a forma en que este pensamento opera á hora de configurar personaxes ou rexer situacións e aconteceres na obra literaria.

1. ESQUEMA ANTROPOLÓXICO: A DUALIDADE DINÁMICA

A lectura atenta da obra ensaística de Castelao permite ir descubrindo, en lugares frecuentemente insospeitados, pequenas formulacións teóricas que, pola súa expresividade e pola súa teimosa reiteración, sitúannos moi pronto sobre a pista de cál é o marco óntico e antropológico en que o autor se move.

Refírome a formulacións dun teor literal tan sinxelo coma esta, en que a actividade humana (neste caso a artística) é comparada co dúo-dinamicismo que rexe o movemento dun corazón:

O arte é un gran corazón, que para late-xar [...] necesita dúas forzas contrarias: cando a un corazón se lle corta o nervio frénico, o corazón tolea; cando se lle corta o nervio simpático, o corazón qué-dase; estas dúas forzas existiron e exist-irán sempre no arte...¹

Esta dualidade dinámica, a que produce o movemento rítmico do cora-zón, vai ter, precisamente, un carácter paradigmático, de forma que, aínda aplicada á comprensión dos máis diversos tipos de actividade humana, as dúas compoñentes serán invariable-mente denominadas *forza simpática*, de sentido puxante, executor, proactivo, e *forza frénica*: reguladora, retentiva, moderadora, canónica. Véxase, por exemplo, unha aplicación concreta do dúo-dinamicismo cordial á vida social:

La sociedad humana no puede desarro-llarse por la acción única de la fuerza *simpática* ni siquiera por su acción predo-minante, porque las revoluciones san-grientas significan una crisis del orden y son estados patológicos de una sociedad, pasajeros porque la sociedad no muere. Tampoco la sociedad humana se desa-rolla por la acción única de la fuerza *fré-nica* ni por su acción predominante, porque sin la constante acción revo-lucionaria la sociedad se estancaría en su evolución y se corrompería. Sólo en la unión de las dos fuerzas descansa el pro-greso humano.²

Ó recoñecemento da necesidade de conxunción das dúas forzas engáde-se aquí a apreciación de que esta con-xunción ha ser harmónica, equilibrada, rexeitándose en consecuencia como patolóxica, non só a situación de com-parecencia exclusiva dunha delas, senón a mera situación de predominio dunha sobre a outra.

Repárese agora na mesma formu-lación, aplicada ó sistema bicameral, dentro do esquema que Castelao pro-pugna dunha república federal:

A enerxía *simpática* da Cámara popular e a enerxía *frénica* da Cámara nacional ase-gurarían a viabilidade dunha República parlamentaria.³

Nesta mesma orde de cousas, 'forza simpática' será chamado tamén o pulo nacionalista e afirmador do galeguismo, que ha ser non obstante frenicamente contrapesado coa tenden-cia federalizante e de sentido universa-lista. Trátase de conxugar equilibrada-mente a ollada cara a arriba e cara a adiante, no proceso de singularización, e a ollada arredor, de sentido harmoni-zador e solidario.

A actividade simpática consigna-se sempre como presente nas accións, nos individuos ou nas escolas ou movementos que se definen polo seu carácter creativo, anovador, puxante, mesmo revolucionario e, se acaso, implicando de seu un certo natural autoafirmador e acrático. A actividade

1 "O galeguismo no Arte", en *Escolma posible*, Vigo, Galaxia, 1975, páx. 87.

2 "Caderno A", en *Sempre en Galiza*, edic. crítica, Parlamento de Galicia e Universidade de Santiago, 1992, páx. 817.

3 *Sempre en Galiza*, Vigo, Galaxia, 4ª edic., 1994, páx. 373. (As citas referiranse sempre a esta edición).

frénica comporta, por contra, sentido retentivo, moderador, conservador e, case sempre, realista, fáctico, concretante e experiencial. Decote chámasele forza simpática, por exemplo, ó Romanticismo e, en xeral, ó dionisiaco; e chámasele forza frénica ó Clasicismo, o apolíneo. E, neste mesmo sentido, fábase de proxección predominantemente simpática con referencia ós novos, mentres que, ó referirse ós vellos, alúdese a acción frénica. As dúas accións están chamadas a enfrontarse e a harmonizarse en sentido productivo. Falando, por exemplo, de que nas exposicións oficiais non se deberían admitirlas “tolerías” dos novos creadores, de actitudes tan anovadoras e contranormativas, indícasenos, non obstante, que

este criterio (o de admitilos), tan liberal, é simpático; pero é preciso unha disciplina que encarrexe ós anarquistas... A disposición dos independentes é o nervio *simpático* do arte; así como a disposición nacional debe sere o nervio *frénico*. Sempre haberá vellos e xóvenes, homes de distintas épocas e polo mesmo de diferentes ideas: que os vellos expoñan xuntos e que os xóvenes expoñan xuntos tamén para reitificar ou mellorar ós vellos. Niso estará o equilibrio.⁴

O punto de equilibrio entre as dúas compoñentes antagónicas da realidade humana sería, igual ca nun corazón, a situación ideal. Pero é difícil que se dea de todo na práctica. Moitos dos personaxes de *Cousas* son, sen ir máis lonxe, un exemplo claro da situación humana a que conduce o predominio dunha ou doutra destas compoñentes

dinámicas. *Os dous de sempre*, como veremos, constitúen unha demostración nida do que é o predominio, case a comparecencia en exclusiva, dunha destas compoñentes: Rañolas é a forza simpática, creativa, elevadora, que, dándose nel como se dá sen contrapeso frénico que faga aturable a circularidade e o ritmo cadencioso e rutineiro da vida ordinaria e estable, devén dinamismo ateleolóxico e, en definitiva, autodestructivo. Pedro é, por contra, pura compoñente frénica, pegado ó chan da vexetalidade e da absoluta inhibición motora.

Formulacións do tipo das que acabamos de presentar, permiten adiantar que Castelao profesa unha concepción dúo-dinamicista da realidade, que se manifesta sobre todo no ser e na acción humanos. Estes son na súa configuración e nas distintas formas da súa operatividade o resultado da conxunción, non sempre equilibrada e debidamente harmónica, de dúas forzas de signo contrario: a que pula, irrefreable, cara a arriba e cara a adiante, levando o humano a se transcender de forma constante, facendo que decote deveña realidade distinta, en sentido sempre creador e sempre anovadora, e a outra, de signo contrario: unha forza de contrapeso, de atracción terral e, así, retentiva e, en casos, freadora, algo sempre de signo gravitatorio, que somete ó chan da firmeza, da orde, da previsión, da seguridade, da norma, mais tamén, segundo situacións ou conxunturas, ó chan da inmovilidade,

4 *Diario*, O. C., III, Madrid, Akal, 1982, pág. 178.

da inhibición, do igualitarismo, da morte. A orde frénica é, en efecto, un ordenamento normativo que mesmo pode traducirse en asentamento e aco-
modo prudencial na realidade dos feitos como, con moita frecuencia, se pode tornar coutante, ou anuladora: algo que opera contra todo o que supoña acción, aventura, risco existencial, afirmación de si, iniciativa ou proxección creadora.

A este dúo-dinamicismo élle esencial o principio de contrariedade, o de oposición de contrapeso, e o principio de unión: unha unión harmónica, como situación ideal, ou unha unión desharmónica, falta de proporción e coherencia funcional, como con frecuencia acontece na práctica. Neste último caso, a unión resólvese nun desequilibrio que pode resultar favorable a unha ou a outra das dúas forzas; xérase dese xeito unha situación ou status de carácter patolóxico, como acabamos de consignar a propósito de *Os dous de sempre*, ou mesmo coma no caso dos vellos do drama que, desprovistos de suficiente contención frénica, isto é, de suficiente prevención realista, precipítanse fatalmente no remuíño pasional que os destrúe.

Se tivesemos agora posibilidade de afondar no sentido deste dúo-dinamicismo antropolóxico chegaríamos á evidencia de que se trata, no fondo, dunha moi peculiar adaptación que fai Castelao da dualidade radical ideal-romántica: a realidade, na súa conformación radical e no seu devir, é resultante da conxunción da acción

actualizadora e progresora do Espírito e da acción concretiva, retentiva, singularizante e personalizadora da Natureza.

Aínda que non dedicado á lectura e estudio da filosofía, a Castelao éranlle, con todo, moi familiares moitas das posicións fundamentais do idealismo romántico, presentes e operantes no medio cultural galego, desde os devanceiros do galeguismo ata os homes da xeración Nós: Otero, Risco, Losada Diéguez...

Nas posicións ideal-románticas está perfectamente deliñada unha dualidade dinámica de pleno carácter óntico: hai, por un lado, a acción impulsora do espírito, e, por outro, a acción circunstanciadora e concretiva do tempo e do espacio. Trátase da contraposición (que, en casos, será entendida como plena oposición dialéctica) do Eu e do Non-Eu que, nun autor tan influente no movemento romántico como Schelling, se concreta en espírito subxectivo e espírito obxectivo, aínda que sexa a modo de momentos ónticos dun Espírito Absoluto. No Romanticismo esta dualidade, de sentido óntico e de sentido dinámico, aparece con claridade como, respectivamente, Espírito e Natureza, dados en conxunción ou (por emprega-lo termo a que máis adiante nos referiremos con calma) en harmonía, de sorte que a natureza é espiritual, cando menos no sentido de que non se esgota no nivel sensorial ou propiamente empírico ("na paisaxe hai máis co que se ve", insiste e insiste Castelao) e o espírito é realidade

natural (e lémbrese a este propósito a insistencia do Castelao artista en manter-se dentro da suxeición á forma sensorial das cousas, por máis que poida resultar expresionistamente deformada na caricatura).

Castelao cita, polo menos unha vez, a Fichte, a propósito da defensa que este fai do carácter definidor de nacionalidade que se lle atribúe á lingua: “o idioma é a forza que guía ó individuo”. Pero, con independencia de que non sexa Fichte o autor idealista máis directamente reflectido no contexto romántico en que Castelao asenta, no pensamento deste hai elementos fichteanos moito máis profundos e significativos. Refírome, por exemplo, e tamén a propósito da lingua, á consideración desta como unha das grandes creacións do espírito (da “alma do pobo”, dirá Castelao). Trátase dun espírito especializado, *terralizado*, ó modo herderiano, e que se manifesta, así, como propiamente “eu nacional”; un eu que, sendo en si mesmo un e absoluto, é tamén plural e diferente na súa realización mundana ou *ad extra* (“a diferencia é existencia”, dirán decote os homes de Nós; a realización existencial mundana, por temporal e espacial, leva consigo necesariamente personalización e diferencialidade).

A consideración fichteano do espírito como ‘realizado’, na medida en que está, segundo viamos, *terralizado* e feito, así, “eu nacional” é o que, precisamente, alenta baixo da expresión, tan

insistentemente repetida por Castelao, de “Alma nacional”, por máis que no seu emprego habitual esta quede referida fundamentalmente a unha liña de acontecer epifenoménico e non tanto a unha realidade propiamente metafísica e substance. Na mesma pasaxe en que aparece a cita de Fichte que máis arriba reproduciamos, aparece tamén estoutro elemento fichteano e, no fondo, herderiano: referíndose, en efecto, á incongruencia (que, desde unha perspectiva fichteano, teríamos que considerar metafísica) de que unha das nacionalidades hispanas (almas ou espíritos) se impoña ás outras, di:

Hai, polo tanto, en Hespaña tres almas opresas e aferrolladas: a de Galiza, a de Cataluña e a de Euzcadi [...] Cando se trata de adoptar o espírito dunha soa parte, para impoñerllo ás outras, e vemos que, ó cabo dos séculos, aínda perduran tres almas nacionais distintas da oficial, non hai razón que xustifique a contumacia do imperialismo de Castela.⁵

Este carácter pluralizado do Espírito, que xera a multiplicidade personalizadora das almas nacionais (dentro das que, por certo, se dan e respiran os individuos) é o que descualifica, como un auténtico absurdo metafísico, a pretensión de que o espírito dunha soa parte ou unidade pretenda impoñerse ás outras, dadas tamén, como non podía ser menos, con fundamento na súa propia e singular alma nacional. O absurdo estribaría na inadecuación ontolóxica entre os caracteres da alma nacional dominante e as condicións espaciais e temporais (terra e historia)

que determinaron a conformación das almas dominadas, traducidas como están ademais a unha determinada lingua e cultura. E é que, en definitiva, as almas ou espíritos nacionais, aínda sendo concrecións do dinamismo (de seu, simpático) do espírito, un, único e absoluto, que se realiza e avanza cara ó seu ceibamento definitivo (nese sentido falan Castelao e os homes de Nós do deber de cada nación de contribuír á “civilización universal”), son tamén cada unha delas resultado da acción diversificadora (frénica) da terra, das terras, isto é, dos espazos (mesmo das paisaxes) e do discorrer dos tempos.

Deste dualismo categorial ideal-romántico fan os homes de Nós unha ilustrativa aplicación á configuración óntico-xenética da Galicia como realidade étnica ou nacional. A “nebulosa maternal” de Galicia, en expresión de Otero, xorde da conxunción de, por un lado, a Idea nórdica, que vén da man do home céltico, e de, por outro lado, a rebordante vitalidade dos humidais atlánticos e fisterráns.

En efecto, “a primeira idea de Galiza nace na historia cando dunha orixinaria terra ignorada saíron os primeiros celtas migradoiros”. A peregrinación foi de séculos. Mais

un día —¿Quen sería home de imaxinar a emoción dos primeiros celtas chegando á beira do mar?— a cabalgada migradoira ficou extasiada diante outra cabalgada de ondas despeitadas avanzando en for-

mación rítmica sempre renovada á conquista da terra.⁶

E foi entón cando se produciu a fecundación ideal-naturalista, da que xorde a “nebulosa maternal de Galiza”:

A pedra, a mar, a chuvia, o luar, os piñeiros, agardaban pola presenza do home céltico —a conciencia— como a masa dos instrumentos e artistas da orquestra agardan pola primeira medida de batuta do *kapelmeister*. Son nada sin il. Mais il non sería sin eles apenas idea pura, un arquetipo divino, platónico, infindo —sin forma—, perdido no espacio. Coa primeira conciencia céltica —do pobo, pois a individualidade estaba ben lonxe— callou o principio da nebulosa maternal de Galiza.⁷

A dualidade orixinaria é ideal-terral: a daquilo que en si mesmo sería (e non deixaría de ser) idea pura, arquetipo ó modo platónico, e do que, por contra, é pedra, mar, chuvia, piñeiros...: a nosa terra. Tamén o formula así, con referencia ó home, o microcosmos galaico:

Teimemos alentar do *aito puro* do espírito, como diría o Gentile, ise simpático filósofo italián. Nun galego, nun celta —Renán, James Joyce, Lamennais, Pondal— o acto puro do espírito mergúllase na intuición —o dolmen—, procura un alén —o románico—, mixturado de beleza orxiástica —barroco—, sin poder fuxir do desespero de non o conquistar —saudade romántica.⁸

Neste mergullamento do espírito —acto puro ou arquetipo ideal— na intuición, isto é, na sensorialidade, dentro do que é a vizosa comparecencia da

6 “Morte e Resurrección”, en *Pensamento Galego I*, Vigo, Galaxia, 1977, pág. 109.

7 *Ibidem*, pág. 113.

8 *Ibidem*, pág. 118.

nosa natureza, hai unha das máis expresivas referencias á dualidade dinámica orixinal.

Pois ben, o que Castelao fai, sen pretensións propiamente metafísicas pero con singular maestría, é traer ó terreo da dinámica proxectiva humana o sentido deste dualismo configurador ideal-romántico: hai a forza creativo-simpática, que puxa cara a adiante, en sentido afirmador, anovador, transcendedor e sempre actualizador e realizante, e hai a forza frénica, gravitatoria, terrenal, circunspectante, que pon ritmo e cadencia biovital, ou que, cando se sobrepotencia, frea, inmoviliza.

A procura e o mantemento do equilibrio entre as dúas compoñentes é,

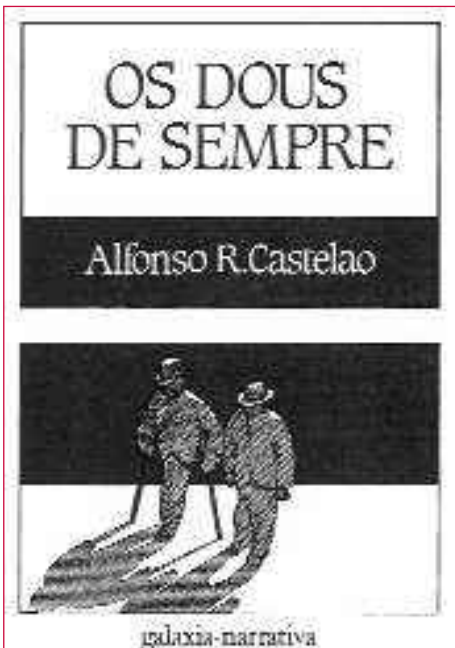
na súa imponente sinxeleza, a clave das preocupacións antropolóxicas, sociais, éticas, políticas e estéticas de Castelao.

2. DA DUALIDADE DINÁMICA A OS DOUS DE SEMPRE

Na obra literaria de Castelao reflíctese con gran claridade a concepción antropolóxica a que nos referimos co nome de dúo-dinamicismo. Ó noso autor preocúpao moi especialmente o feito de que, con frecuencia, se produzan desequilibrios entre as dinámicas configuradoras da personalidade, coa conseguinte distorsión antropolóxica e vital. Un desproporcionado predominio da compoñente dinámico-simpática ou ideal-creativa xeraría personalidades de gran pulo proxector e progresante, pero incapaces de suxeición e control realista, metódico e prudencial. Por contra, un notable predominio da compoñente frénica, moderadora ou retentiva, daría personalidades inhibidas, moi atadas ó chan da territorialidade, incapaces de proxección creativa.

O exemplo máis claro desta dualidade tipolóxica e do conseguinte perigo de distorsión do comportamento témolo na novela *Os dous de sempre*. Pero hai xa unha páxina de *Cousas* que merece ser destacada pola súa conformación sintética e pola súa virtualidade expresiva:

Eu non teño mágoa do picariño que mira con ollos encalmados de boi cando os automóviles pasan pola súa porta. Eu non teño dór do picariño que non corre



detrás dos automóbiles. Fame que pase o picariño, sempre será feliz.

Eu teño mágoa do rapaz que sinte formigueiros nos pés cando os automóbiles pasan pola súa porta. Eu teño dór do picariño que corre detrás dos automóbiles. Os rapaces inquedos que andan probando as súas forzas en tódalas máquinas non encherán os seus anceios de felicidade.

Os rapaces da miña terra corren sempre detrás dos automóbiles.⁹

Pode dicirse que, en brevísima e expresiva síntese, aquí se nos presenta un precioso anticipo de *Os dous de sempre*: aquel tipo humano que é pura forza simpática, caudal impetuoso, irrefreable e sen paría, e o outro: unha esmagadora forza frénica, sen lugar a nada que sexa aspiración, inquedanza, tensión, ou movemento.

Na compoñente plástica da *cousa* fáisenos presente toda unha encarnación do movemento. O pícaro do debuxo, máis que correr, voa; non pon pé na terra. Máis ca figura é unha traxectoria: unha frecha lanzada contra un inatopable branco. Leva os puños pechos; os brazos cambados cara a dentro; a cabeza botada adiante. Olla con obsesiva teimosía. Todo el vai compulsivamente centrado no correr; non se ve cara a onde; o máis seguro, cara a nada en concreto; o seu teimoso empeño descansa sobre si mesmo, sen dirección precisa ou sen meta que poña outro sentido no correr. Corre, e iso é todo; leva “formigueiros nos pés”. É puro esforzo, pura traxectoria inercial sen contrapeso gravitatorio que faga

presente ou preanuncie a quietude e o sentido concretivo dunha meta ou dun destino.

A unidade literaria é dun asombroso sintetismo expresivo. Hai a presentación de dous feitos, de dúas actitudes existenciais ou, se se quere afondar, de dous esquemas antropolóxicos que son calco directo da formulación dúo-dinamicista. Esta presentación faise procedendo abstracta e expresionistamente, con referencia á práctica, habitual nos nenos do rural na época, de correr detrás dos automóbiles. Hai nenos que non corren; que, impasibles, con “ollos de boi”, míranos pasar pola súa porta, e nenos que se desfán correndo sempre detrás dos automóbiles, probando incansablemente con eles as súas forzas, en competición tan inútil coma inevitable. A dualidade dinámica do idealismo romántico aparece aquí inspirando unha tipoloxía e unha estrutura descritivo-narrativa: por un lado, a actualidade pura, a acción, patrimonio da Idea; por outro, o peso inercial e concretivo da materia, chamado de seu a poñer efectividade e sentido realista, pero, no caso, sen información espiritual propiamente dita, constituído en pexa e en rémora.

Ademais da presentación dos feitos fáisenos unha estimación eudemónica: os nenos de ollos encalmados, que non corren detrás dos automóbiles, son felices; non hai inquedanza ou ansiedade que poida quedar defraudada.

9 *Cousas*, Vigo, Galaxia, 3ª edic., 1962, páx. 49.

“Non desexar” foi considerado, tanto na Estoa coma en Epicuro, receita de felicidade. O que pasa é que, no caso que Castelao presenta, o non desexar non é resultado de contención ascética ou cálculo utilitarista; no caso, non desexar significa conformidade plena: non pretender ir, nin sequera minimamente, máis alá de si, do que se ten ou do que se é. E, por iso mesmo, “fame que pase o picariño sempre será feliz”.

Os nenos que corren detrás dos automóviles, puxados por un irrefreadable dinamismo, e nun afán sen obxectivo delimitado e concreto que sexa accesible e, así, posible de ser satisfeito e superado, non poden encher “os seus anceios de felicidade”. Por iso, deste rapaz hai que ter “mágoa”: para el non haberá xamais satisfacción á medida das súas inacougables ansias.

Significativo é tamén o final da unidade: “Os rapaces da miña terra corren sempre detrás dos automóviles”. Castelao cre firmemente que a alma céltica é, en efecto, pura forza simpática:

Nós, os habitantes dos Fisterres, os celtas do Atlántico, representamos o cerne mesmo desa forza creadora.¹⁰

Con referencia xa á novela, podemos comezar por consignar que *Os dous de sempre* son, precisamente, os dous grandes principios dinámicos que, como xa temos visto, integran o esquema antropolóxico de Castelao, pero dados, neste caso, cada un polo seu lado, en monolineal e excluyente

traxectoria. Os dous de sempre serían, así, por un lado, o dinamismo proxectador simpático, principio de acción, pulo creador, e, por outro, en traxectoria de signo contrario, a retracción frénica, gravitatoria, que reprega cara ó chan e, deste xeito, con perigo tamén de constituírse en inmovilizadora e freadora.

A novela pretende mostrar que estas dúas compoñentes antropolóxicas, ordenadas por natureza a dárense xuntas e a exercerem antagonismo e complementariedade, poden, en casos, non chegar a coincidir na mesma persoa e non exercer, así, a súa capacidade inter-moderadora e mutuamente reguladora, non se facendo, xa que logo, operativo o seu potencial exercicio de complementariedade. Acontece entón que, dadas cada unha delas en exclusiva e en unilateral traxectoria, a forza simpática, impulsora, sen contrapeso realista, sen siso regulador de ningún tipo e sen cadencia metódica e ordenadora, pode troca-la súa eficiencia constructiva en desenfreo autoestrágador; e a forza frénica, allea no caso a todo pulo proxectivo, constitúese en simple freo, imposibilitador de despregue e de ascenso realizador ou perfectivo.

Pedro é “masa sen lévado, manxador e pousafoles”, mentres que Rañolas é “arriscado, ardido, avanzado, devecido de liberdade” ata a anarquía e ata, ó cabo, querer “facer voa-lo mundo en frangullas”, cando este se lle

10 *Galeguismo no Arte*, páx. 87.

manifesta como tamén suxeición, orde, ritmo, reiteración, monotonía...

Os dous de sempre, as dúas compoñentes dinámicas, son expresivamente representadas xa por Castelao no gráfico que el deseña para a portada da edición da obra. No chan, ben asentado na terra, redondo, pousón e ben cuberto baixo teito protector, aparece o sapo; na parte máis alta, miúdo, lizgaio e ben provisto de ás para voar, o paxaro.

O sapo, na obra gráfica de Castelao, expresa invariablemente a posición de bo asentamento no chan da realidade terrea. Isto confírelle, en primeiro lugar, unha sobria actitude realista desde a que decote se ri, irónico, dos demais animais e do propio home, coma naquela estampa en que el, referíndose ó galo que, no alto, canta, presumido, di: “—Pensan os galos que o día ven porque eles cantan”. Ou aqueloutra en que o home, todo enfatuado, comenta: “—Planteille preito a un veciño pola cuestión dun regueiro. Perdín o que tiña; pero amolar amoleino”. O sapo, desde a parte máis baixa do cadro, contesta (ou ri, polo baixo): “—cro, cro, cro”.

Este realismo do sapo, tan propio da experiencia cotiá, faino en ocasións capaz de domina-la forza e a fachenda do león, como se ve noutra expresiva estampa, pero tamén pode suceder que o seu insuperable confinamento no ámbito da núa e crúa realidade terrea, sen a menor posibilidade de remonte, o faga envexoso doutras posicións máis de privilexio ou, cando menos, desexo-

so de que todos, mesmo os paxaros voadores, compartan a súa inferioridade de situación: “—se tivese poder”, di desde abaixo o sapo, nunha belísima estampa de aves en migración, “convertía eses paxaros en sapos”.

O sapo, na portada de *Os dous de sempre*, simboliza a horizontalidade terrea, a torpe dondeza, larpeira e bandullana, de quen só se quere posto sobre seguro na terra, sen a menor pretensión nin posibilidade de erguerse, aventurar, arriscar. O paxaro, en cambio, sería a ansia de voo, de remontamento e superación; el é a capacidade de avance e a paixón de liberdades.

En *Os dous de sempre* a caracterización que se nos fai de Rañolas correspóndese punto por punto cos riscos que deliñan a configuración da forza simpática. Rañolas é un ser existencialmente proxeccionado cara a arriba e cara a adiante. É puro pulo progresante; unha irrefreable forza interior impúlsao irresistiblemente a avanzar sen medida, sen tregua e, o que será peor, sen que, ó cabo, esa forza dea remansado na contención rítmica e cadenciosa que a faga existencialmente rendible e gratificante.

O pulo progresante que mobiliza o Rañolas manifestase de mil formas, tanto nos seus trazos constituíntes, coma nas peculiaridades da súa proxección dinámica. Resulta, neste sentido, moi expresiva a imparable ansia por erguer do chan en que o ten prostrado a eiva conxénita das pernas, que fai del un “cacharulo”, un

“encrequenado”. Xustamente no momento que comeza a operarse no personaxe o tránsito biopsicológico de neno a home propiamente dito e cobra consciencia das súas ambicións, acontece que

no espírito nasceulle un forte desexo de erguerse do chan, de ser home dereito.¹¹

E este desexo non o abandonará ata o momento en que lle resulta xa posible “andar de pé, coma os demais homes”, sobre as pernas ortopédicas dun baril capitán, e “sentirse el tamén capitán, como se lle rubise ós miolos a ialma guerreante do difunto dono das pernas”:

Agora pódolle cuspir nun ollo a calquera, porque son tan home como o que máis.¹²

Rañolas chega incluso a cobrar “aires de fidalguía”, como remate dun proceso con punto de partida nunha situación, máis que propiamente humana, case animal: unha situación en que, por exemplo, “para andar de presa tiña que axudarse das mans, camiñando a catro pés”. E o que acontece na perspectiva da súa ascensión física, partindo do propio chan, resulta expresión simbólica do que sucede tamén coa posición social do personaxe e, sobre todo, coa dinámica ascensional da súa personalidade. O seu devezo de ser, de chegar a consistir e de loitar por iso sen cuartel reflíctese adecuadamen-

te na significativa adxectivación con que son deliñados os trazos do seu porte configurador dentro da novela.

Rañolas é, en efecto, “ardido”, é “arriscado”, é “avanzado”, é “conqueridor”, “ten fame de mundo”, é “devecido de liberdades, dono do día e da noite, soberán de si mesmo, dono do mundo”. Chega a París e, ó pouco, “todo París é de Rañolas, ¡o mundo era pequeno para os seus anxeios!”¹³.

A conformación caracterial e tendentiva de Pedro, o outro personaxe, non podería ser máis radicalmente contrastiva. Polo de pronto, e en relación co risco a que agora mesmo acabamos de referirnos, Pedro resulta, tendentemente, xusto o revés de Rañolas. Este quería retornar e instalarse cando, en realidade, animicamente non o podía facer, forzado pola irresistible ansiedade itinerante. Pedro, por contra,

quixera marcharse polo mundo adiante e turraba por el o concheo do fogar.

Cando, ó cabo, sexa obrigado a marchar, pondo mar de por medio, sucederá tamén que irremediabilmente “fracasa o emigrante Pedro López”, como intitula o capítulo XXXVIII. E é que sobre Pedro opera en exclusiva a compoñente frénica, sen que o simpático despunte por lado ningún.

A adxectivación, tan habilmente entresacada por Noya Beiroa, no

11 *Os dous de sempre*, O.C., I, Madrid, Akal, 1975, pág. 186.

12 *Ibidem*, pág. 196.

13 Véxase, a propósito da caracterización dos personaxes de Castelao, o traballo de Noya Beiroa: *Visión dos personaxes en Os dous de sempre, a través da adxectivación*, en Congreso Castelao, Universidade de Santiago, 1989, vol. 2, páxs. 301-316.

traballo que máis arriba citabamos, resulta sobradamente ilustrativa acerca da ancoraxe do personaxe no chan da materialidade biolóxica, sen a penas aceno sobreelevador hominizante: comellón, lambeteiro, manxador, debecido, famento, broeiro, pataqueiro, degoirado, larpeiro, escravo do bandullo, lapón, alñarbio, lurco, lobo carniceiro, burro manxador, barrigón...

Neste sentido, defíneo á perfección a súa forma de lle retrucar ó Rañolas cando este, querendo desenvolver unha teoría, e pensando sen dúbida na remotísima posibilidade de levala a cabo, comezaba o seu parlamento dicindo:

—¡Quen me dera ter vinte mil millóns de pesos!

E Pedro atallouno:

—¿En que os podías gastar, home? Porque aínda que comeses o que comeses...

Unha ansiedade manducadora tan desaforada será determinante de que a psicoloxía do personaxe reverta cara ó nivel propiamente vexetativo, ou non despegue del, ficando aí o home varado. Pedro é “escravo do bandullo”. O bandullo é o único que fai del un devecido ou un degoirado. E os devezos da materialidade vexetativa, que non o abandonan xamais, desde neno a xa ben adulto, son os que o subtraen á hominidade en sentido propio. Dísenos del, neste sentido, que “o

degoiro de comida embazáralle o entendemento”, ata facer del un inconsciente e un absoluto irresponsable. Mesmo o Rañolas terá que dicir del, neste sentido,

—A min paréceme que Pedro vai perdendo as facultades..., esas facultades que agora non sei como lles chaman os médicos.¹⁴

Neste mesmo sentido afirmarase del que “chegou a non ser home”. Claro que antes, moito antes xa, o capítulo XV intitula, a propósito do Pedriño: “pasou a ser un animal doméstico de luxo”:

Tan chouso de entendemento e de vontade que somentes tiña lecer para contar as badaladas do reló parroquial. Daban as doce i el repetía: una, dúas, tres, catro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, once, doce... e aínda agardaba por algunha badalada máis.¹⁵

E é que o despregue intelectual está na liña da proxección simpática. Neste sentido, o seu atordamento é supino:

A ñorancia e a cobardía téñeno amortecido. Non sabe cantar nin bailar [...], insensible a todo [...] Vive só no mundo e non sabe que o mundo é redondo. Despreza os periódicos e descoñece o nome dos ministros. Coida que o que pega unha enfermidade queda ceibe dela, e ten entendido que os bacallaos son peixes esparrados como sollas...¹⁶

E, do mesmo xeito que é “chouso de entendemento”, éo de vontade. Non hai nel principio activo e dáse, logo, pousado no chan, en situación

¹⁴ *Os dous de sempre*, páx. 255.

¹⁵ *Ibidem*, páx. 96.

¹⁶ *Ibidem*, páx. 119.

de absoluta inhibición dinámico-proxectiva. Por iso é, desde moi neno, “manso, doce, alabeeiro [...] lacazán, pousafoles”. A voz ‘alabeeiro’, que Constantino García considera introducida por Castelao, significaría facilmente dobregable¹⁷. E é que, en efecto, dándose en exclusiva a compoñente terrenal, gravitatoria ou frénica, falta firmeza, falta rixidez interna que poida mante-la verticalidade, falta esqueleto, en sentido propio e, xustamente, o esqueleto é considerado por Castelao, como di en máis dunha ocasión, elemento simpático, afirmador; o esqueleto mantennos en pé, ó contrario da carne que pon, por contra, inclinación gravitatoria, peso e proclividade ó derrubamento.

É sumamente expresivo dicir del que é un ser “mangado á vida”. O termo ‘mangado’ é analizado por Constantino García na ampla variedade das súas significacións. Entre elas a que o fai amplialo “sentido de colocar un mango ó de colocar algo nun lugar elevado”¹⁸. Neste sentido resulta exacto dicir que Pedro é un personaxe mangado á vida. El é, en efecto, etapa tras etapa da súa traxectoria, colocado na vida: en algo que resulta, certamente, ‘elevado’ con respecto ás súas efectivas capacidades, tan elevado que non é sequer capaz de se manter, por vía de simple e mecánica execución, naquilo que, de xeito ningún podería el tampouco conquistar; e por iso vai, ós

tombos pola vida, en situación de perenne fracasado.

Pedro é pura retracción frénica. Por iso mesmo non é quen de despre- gar dinamismo proxectivo de tipo ningún. El é obxecto máis ca, propiamente, suxeito: “animal doméstico de luxo”, chámasele; en verdade, máis que ser ou exercer existencia en sentido propio, o que el fai é estar: estar coma de superfluo e, nese sentido, de luxo na casa, na sociedade, na vida. Por iso mesmo, aínda sendo obxecto de protagonismo no relato, non exerce propiamente heroicidade nin antiheroicidade. Ó seu habería que chamalo *anheroicidade*: o que correspondería a alguén que non é capaz de desdoblamento activo-creativo, nin en sentido positivo nin en sentido negativo; alguén que mesmo “sinte un pulo pecadento e nin tansiquera ten alma de pecador”.

O capítulo XIX da novela constitúe, desde o mesmo título, unha expresión clarísima do que é a pasiva posición existencial do Pedriño: “O manxador queda mangado a unha nova vida”. O personaxe queda, en efecto, colocado, no sentido máis realista do termo, como funcionario do “negociado de clases pasivas”, un asunto que xa en si mesmo é toda unha ironía. É o que se nos conta desa súa etapa da vida reflicte con plena propiedade todo o que esa vida é en esencia:

A vida de Pedro é tan sosegada que non ten que contar; porque... que importa

17 *Retrincos da Lingua*, La Voz de Galicia, A Coruña, 1988, páx. 16.

18 *Cousas da lingua*, La Voz de Galicia, A Coruña, 1990, páxs. 70-71.

que se lle picase un dente, que lle roubasen o paraugas, que se lle desfondase a cama, que cuspiase no vidro dunha fiestra ou que se lle colasen dúas pesetas por unha regandixa! Esas son miudezas indinas dun personaxe de novela.¹⁹

Velaí a realidade existencial de Pedro: polo mesmo que “mangado á vida”, sen que nada se poña por parte del, o personaxe está tamén mangado, artificiosa e contranaturalmente situado no protagonismo narrativo, sen asomo sequera da capacidade para ostentalo e exercelo. Hai incluso nesa proclama de indignidade por parte do narrador unha certa actitude de rexeitamento ou renuncia: deu, en efecto, cun personaxe que non dá de si, que non ten ‘corda’, que nin exerce acontecer relatable nin é suxeito apto para que este se lle poida atribuír coherentemente.

Isto é o que poderíamos chamar *anheroicidade*: a situación que concorre nun personaxe situado extra muros de toda sorte de heroicidade, tanto da positiva coma da negativa; un personaxe obxecto e de xeito ningún suxeito do protagonismo narrativo en que se sitúa; pero un protagonismo narrativo que, ó cabo, queda na soa presentación do que é nel a falta de auténtico protagonismo a respecto da propia vida. A *anheroicidade* expresa a condición de personaxe amortecido, trocado o que debería ser propiamente vida nunha especie de morte:

Folga días enteiros matando moscas nos vidros, coa polpa dos dedos; ollando, sen

ver, como pinga o ceo; catándolle pulgas a un gato murriñento ou afundindo máis a cova do xergón metálico [...]

A iñorancia e a covardía téñeno amortecido. Non sabe cantar nin bailar, pero azógase se lle fala unha muller. Parece insensíbel a todo.²⁰

Unha situación existencial así, dunha inhibición frénica tan absolutamente paralizante, queda prodixiosamente expresada deste xeito: “Podería dicirse que Pedro é unha masa sen lévado”.

Unha masa sen lévedo é, claro, unha masa inerte, sen animación, sen vida; é unha masa inexorablemente repregada cara ó chan da inoperatividade, da inacción: non produce, non fructifica; non acada sequera vertebración e consistencia en que manterse.

O narrador, como imos vendo, preocupado por facer de Pedro un revulsivo, é sumamente explícito á hora de descualificar como propiamente humana a súa realidade existencial. Neste sentido chega a dicirse del no capítulo XXIX que, “domesticado, disposto a durmir debaixo da cama”,

Pedro chegou a non ser home, e as reñas da sogra caíanlle como pingas na súa alma de borrala.

Por máis que o termo ‘home’ sexa aquí tomado no seu sentido específico, o mesmo feito de ter “alma de borrala”, algo que, sen ser fría cinza, tamén dista de ser en realidade lume e ardor vital propiamente dito, e susceptible

¹⁹ *Os dous de sempre*, pág. 118.

²⁰ *Ibidem*, páxs. 118-119.

por iso de se deixar anular polas “reñas da sogra” expresa, no fondo, unha condición moi escasamente humana. Xa de neno Pedro fora chamado polo narrador “animal de luxo”, segundo temos visto, e posto ridiculamente en competencia co porco á hora de comer mazás:

—Deixa comer ao porco, lambón!

Non menos expresiva é, neste mesmo sentido, a reacción do “manxador” cando se ve acosado polos seus compañeiros:

—Eu comín os retrincos, pero foi porque pensei que non se comían!

O Pedriño, disputándolle ó porco a comida e comendo o que el pensa que non é normalmente comestible e xustamente por iso, é toda unha demostración do nivel de embrutecemento a que Castelao pensa que conduce a negación da compoñente simpática no proxecto humano.

Castelao pon especial empeño en mostra-la raíz psicoeducativa dunha situación así en que, por parte de Rañolas, resulta fortemente estimulada a súa capacidade proxectivo-operativa, mentres que, no caso do Pedriño, esa capacidade resulta absolutamente inibida. É moi posible ademais que a dimensión etiolóxica destas situacións humanas entren moi dentro das preocupacións ético-pedagóxicas do noso autor.

Os determinantes psicoambientais da inhibición personalitaria que se

dá no Pedro exprésaos con insuperable precisión o seu curmán Manuel, en plena Pampa, á vista do irrecuperable fracaso emigrante do seu parente:

Pedro quedouse de pé, cos ollos murchos como faroliños de cemiterio. Manuel botoulle as mans e abalouno.

—¿Sabes o que che digo? A tía Ádega castroute cos agarimos, e xa non hai remedio para ti.²¹

O que por parte de Manuel se expresa co termo “castración” é, en realidade, a inhibición psicodinámica consecuenta ó síndrome de sobreprotección. A tía Ádega é para Pedro unha nai sobreprotectora. As recomendacións que a tía lle manda por carta ó Pedro xa mozo e funcionario da Facenda son un exhaustivo mostrario do que ten sido esa súa sobretensa acción protectora que rabena toda posible capacidade simpático-proxectiva no personaxe e o sitúa na inutilidade total:

“Abrigate ben, que fai moito frío”, “píde-lle máis cobertores á patrona, se non tes abrigo dabondo”, “que non che metan ningún peso falso, e coidadiño coas compañías”, “manda solar o calzado si che colle humidade”, “non andes cos pantalóns caídos”, “come máis a modo pra que che preste a comida”, “múdate tódolos domingos”, “persínate ao saires da casa”, “píde auga morna para lavar os pés”, “frega ben o pescozo e non deixes de secarte o xabrón das orellas”.²²

A literatura médica, que sen dúbida Castelao coñecía ben, insiste en consignar que o síndrome de sobreprotección implica, entre outras patolóxicas consecuencias, a asfixia da

21 *Ibidem*, páx. 232

22 *Ibidem*, páx. 118.

personalidade no ser sobretenramente acariñado, máis que nada naqueles casos coma no de Pedriño en que o sobrepasamento en agarimos opera nun natural xa de seu “manso, doce, alabeeiro”.

Nunha situación educativo-familiar diametralmente oposta atópase o Rañolas; el será un personaxe dramaticamente marcado pola súa falta de ancoraxe e acollemento no amor maternal. As súas ansias de liberdade, tan fonda e persistentemente sentidas e, ó cabo, tan traxicamente proxectadas, máis que na liña da constructividade e da ordenada solidez personalitaria e convivencial, dan na inquedanza, no perenne desacougo e, en definitiva, na inacabable fuxida. Rañolas é un personaxe pateticamente marcado pola inacougable comechón da fuxida de todo, incluso de si mesmo e do mundo. E é que, como diría Rof Carballo, quen non se sentiu prisioneiro do amor tutelar decote se sente prisioneiro de todo, ata de si mesmo. Ou, o que é o mesmo, a ancoraxe no amor maternal no seo que acubilla a “urdimbre afectiva” é a única que pode conferir ese nivel de seguridade e de autoafirmación existencial que permite vivir como non atafegante a, por outro lado, inevitable suxeición á orde, ó ritmo, á cadencia biolóxica e social, ó traballo e a esa salvadora rutina do cotián, da vida; en suma, todo o que Rañolas non vai ser, precisamente, capaz de aturar.

Castelao ten moi presentes estes feitos cando, en relación coa emigra-

ción, algo tan dentro do horizonte vital do galego, proclama:

Se os camiños nos tentan a camiñar é porque deixamos unha luz acesa sober da casa en que fomos nados e alí nos agarda o fin da vida.

O lume perennemente aceso no fogar, a lentura maternal no seo da terra nativa, a “urdimbre afectiva” que diría Rof Carballo, constitúen o sagrado chan sobre o que enraizamos; con apoio nel podemos da-lo brinco existencial máis alá de nós e do noso, sen perigo de non poder recuperarnos; nas seguridades primeiras baséase a nosa capacidade proxectiva, facendo da grande emigración existencial un perenne proxecto de retorno.

Rof Carballo chama tamén á urda afectiva “urdimbre de orde”. Quere subliñar deste xeito que no seo da urda se cumpre unha gran función ordenadora. Pero non me refiro soamente á ‘ordenación’, no sentido desa categorización óntica e axiolóxica da realidade que o ambiente receptor primeiro pon dentro de nós; refírome tamén a que a urda, que é unha realidade vinculada a persoas (a nai, a familia) e a cousas (a casa, o pobo, a terra), é tamén unha realidade fundada sobre ordenacións espaciais, temporais e conductuais; sobre estas se funda a vida, no que ten, precisamente, de ritmo, de cadencia, de rutina, de reiteración, de uso e costume; no que ten, en suma, de orde: de ordenación metódica, rutineira.

Desde esta perspectiva é doado comprender que o desarraigamento afectivo do Rañolas constituíuse un

factor determinante da falla nel da compoñente frénica: o principio de orde, o da contención rítmica inherente á vida, a lei do movemento pendular, que é o que introduce, na nosa ida, o gran principio existencial do acolledor retorno.

Por todo isto sucede tamén que o Rañolas é un home de idas. O seu é ir; ir sen fin. O seu único intento de retorno, ó pouco de ser botado pola nai ós camiños do mundo foi, precisamente, para que quedase constancia de que coa morte da nai e a desaparición da casa (“xa non tes casa”), quedaba definitivamente sentada a improcedencia e a imposibilidade do auténtico retorno. Por iso mesmo resulta igualmente que o Rañolas é un home que só sabe mirar cara a adiante; é un home negado para a anamnese e a lembranza. E só no momento en que a súa vida se estanca, nun remansar que por outra banda non chegará nunca a ser plenamente aceptado, volve a vista cara a atrás procurando os momentos da proxección activa e deambulante:

Alá en París...

Rañolas era feliz cos seus anxeios cando andaba ás baroutas polo mundo adiante.

E, por iso mesmo, agora, triunfador e, ó cabo, venturosamente situado na vida e na honorabilidade social,

a ventura malvouseille de saudades ao toparse ceibe da miseria, escravo do traballo.

As “saudades” que “malean” a ventura do Rañolas non son, precisa-

mente, saudades do acollamento tenro, protector e afirmador dos “eidos nativos”, os da reconfortante caloríña do fogar: os que normalmente convidan ó retorno. Non; as súas son saudades da situación de ida ou de fuxida, saudades dos anos de vagancia aventureira, dun ir por aí sen proxecto concreto, sen previsión e sen acougo posible. Máis que saudades habería, pois, que chamalas contrasaudades: saudades de ida e non saudades de retorno, que son as auténticas e salvadoras saudades.

Como consecuencia desta situación psicolóxica e vital, o Rañolas “endoudece na calma chicha da reloxería”:

O sosego percurado pesáballe xa na ialma deica renegar da vida, coma un eucalito nado entre os raíles do tren ou a mosca que nasce no inverno.²³

A situación non podería quedar mellor presentada: no “sosego” da súa reloxería o personaxe atópase existencialmente descolocado, a contrapelo da realidade e tan en contradicción con ela coma o eucalipto que nacece entre os raís do tren ou a mosca que o fixese no medio do inverno. Este cruel descolocamento existencial fará da súa vida un drama que acedará o personaxe “como un abruño verde”, e será, en definitiva, o que o poña na traxedia.

O Rañolas, que é pura proxección simpática, comeza, como dicimos, por non poder aturar unha situación en que a vida se lle mostra, precisamente, no que ten de compoñente retentiva ou

²³ *Ibidem*, páx. 253.

frénica: orde, suxeición, cadencia, ritmo, traballo diario, rutina, previsión, remanso, sosego... Pero é que ademais o Rañolas, que é home intelixente, entende perfectamente que esa situación súa de agora non é algo que caiba considerar anómalo ou doadamente evitable. El ve que esa situación é a comunmente desexada; é, en concreto, algo ó que, paradigmaticamente, aspira no seu retorno o afiador ourensán, compañeiro na emigración e na aventura parisiense. Trátase da universal aspiración do emigrante galego de tódolos tempos.

A situación reflicte, en suma, o que son os parámetros da normalidade: os da realidade vital en si mesma. E iso

é o que suscita a rebelión anarquista no Rañolas. A súa non é unha anarquía de matiz político, nin propiamente de sentido social. Pode dicirse que a anarquía do Rañolas é unha anarquía metafísica: vai contra a vida en si, contra que ela teña que ser como de feito é; trátase dunha rebeldía contra a realidade.

Por iso o que el pretende non pode ser outra cousa: “facer voa-lo mundo en frangullas”.

3. DESORDE DINÁMICA EVELLOS NAMORADOS

Tamén na conformación do drama *Os vellos non deben de namorarse* incide de forma decisiva a concepción do dualismo dinámico humano a que vimos referíndonos: a realización existencial da persoa é o resultado da conxunción, non sempre harmónica e adecuada, do pulo vital-proxectivo, impulsor ou simpático, e a forza frénica, que actúa en sentido realista, prudencial, moderador, retentivo, terral.

Polo que respecta á gran liña temática de fondo, resulta perfectamente perceptible nos tres lances do drama, e sobre todo nos dous primeiros, que un amor pasional nos vellos, isto é, un pulo proxectivo-simpático sen ir acompañado de siso realista ou control moderador ou frénico, resulta de seu e sen máis destrutivo: dá en deshonra, degradación psicolóxica e moral e, en definitiva, en morte.

Os vellos, en efecto, que por razóns biolóxicas e existenciais han



estar moi próximos á terra e, dese xeito, cos pés ben asentados nela, isto é, moi frenicamente postos en razón experiencial e en siso, poden emporiso nun momento dado voar sen goberno nin dirección que os suxeite, sen freo de ningún tipo, tolamente puxados polo furacán impetuoso, simpático, dun amor serodio e de todo punto desaxustado. Coma no caso do Rañolas de *Os dous de sempre*, só que de modo aínda máis fulminante, a compoñente simpático-proxectiva, vista desde a súa dimensión suscitadora de namoramentos (pero igualmente desprovista da obrigada moderación frénica ou gobernadora), convértese en destructiva: o amor vólvese estragamento; a vida tórname, coa mesma, morte. A honorabilidade que compete á vellez, á fidalguía e ó avoengo intelectual dá en ridiculez e trócase en obxecto de murmuración, de deshonra e de burla. A mesma estrutura practicamente cha do discurso dramático de Castelao contribúe poderosamente a mostrar que non hai solución de continuidade nin sequera demora discursiva entre namoramentos e morte; nuns vai, coa mesma, implicada a outra.

Tamén a desharmonía dinámico-existencial está presente na obra desde a outra das perspectivas do seu posible desgoberno: a dunha compoñente frénica, retentiva, excesivamente robusta e, polo mesmo, constituída en freadora de todo auténtico pulo existencial e, dese xeito, convertida igualmente en estragamento e en morte. Xa na traxectoria dos vellos namoreiros se nos

apuntan, a pouco que asomemos ó plano que se dá máis alá da proximidade fáctica do seu presente, que hai no fondo causal remoto unha xuventude excesivamente retraída ou inhibida (frénica) en relación coa necesaria dedicación amorosa. Pode ser neste sentido freadora, en efecto, a excesiva preocupación do boticario pola sorte das súas irmás, ou mesmo a acción afogadoramente sobreprotectora destas que non o impulsa, precisamente, a transcendelo ámbito persoal familiar; pode ser tamén o distanciamento implicado nos prexuízos de caste por parte do fidalgo, que non entra, así, no plano de contacto e trato do que xorde a inclinación amorosa; ou pode, en fin, que a dedicación de Fuco ós seus negocios o afaste de dedicacións máis directamente existenciais como o amor supón. O caso é que nestes homes que “non buscaron tesouros amorosos na mocidade” se adiviña doadamente unha situación frénico-inhibidora e, ó cabo, destructiva.

Moi próximo ó caso dos tres vellos protagonistas do drama de Cunqueiro é a desasisada e irrealista situación patética en que se implica o fidalgo Don Froitoso, tal como se relata en *Cousas*. O vello, en efecto, refuga, contra-frenicamente, ir “polos camiños que levan á verdade, porque sospeita que a verdade ten semellanzas coa morte”. O seu é, pois, depoñer todo o que signifique ponderación realista, comedimento existencial e prudencial medida: aquilo que normalmente leva os homes da súa idade a

“acedarse pola experiencia”, pondo control e moderación frénico-sensata ós seus impulsos proxectivo-vitalistas. Don Froitoso non: vírase de costas ós outros vellos e, tentando inverte-la súa traxectoria vital, faise “compañeiro dos mozos. Todo menos facerse cargo da súa vellez”: da incuestionable realidade en que non obstante se acha.

Desprovisto, así, de control e goberno frénico, o seu será, pois, voar, sen pé poñer sequera na terra:

Todo imaxinación e fidalguía, vive no seu derradeiro esforzo de galán com-primenteiro de barbas de liño e caraveles no bico.

O tratamento irónico-sarcástico da figura do vello “carcamán no seu derradeiro esforzo” amorio (o que o leva á morte) é frecuente na obra gráfica de Castelao. Así mesmo é tamén como se lle chama ó señor Fuco no relatório do *dramatis personae* do terceiro lance da obra que agora comentamos: “carcamán namorado no seu derradeiro esforzo”.

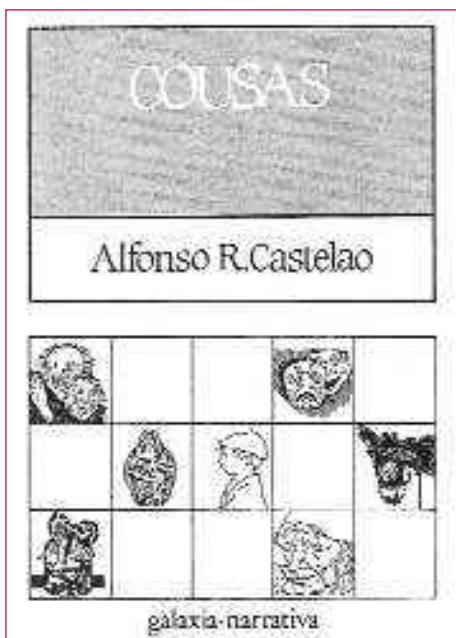
Pero o feito é que estes derradeiros esforzos de galán “comprimenteiro”, desprovistos en Don Froitoso de toda ponderación realista, dan na desmesura e na máis absoluta inadecuación á obxectividade, facendo ridículos eses seus comportamentos e mesmo patética a figura do vello fidalgo, como se nos fai ver no relato.

Nun baile de entroido, en efecto, topou cunha criada disfrazada.

Tratouna coa máxima cortesía e con toda a súa romántica galantería:

Don Froitoso emparellou coa candonga e xuntos entraron nun apartamento, e alí o vello comezou a recitar poesías de Becquer, que a criada escoitou a rir, a rir... Despois o vello pideu champán, champán do mellor. E pasadas dúas horas a criada sinteu que lle voaban os miolos, e colléndose a Don Froitoso dixo con aflicción:

—¡Ai, que mal me sentou aquel viño con gaseosa!²⁴



O suceso de Don Froitoso é un caso moi claro de desequilibrio e desharmonía simpático-frénica. O contra-realista mecanismo de defensa, de pretendido valemto contra a

decrepitude e a morte, lévao a depoñer toda medida. Co sentido da realidade váiselle igualmente a capacidade de control e moderación freadora; o seu pulo simpático proxéctase imparabile e desorbítase.

A problemática aquí, o mesmo que sucederá no caso dos vellos do drama, fórmulase e desenvólvese, máis ca no plano propiamente ético, no antropológico: no da construción harmónica da personalidade e con referencia a aquilo que pode ser causa dunha vellez respectable. O desequilibrio personalitario, en efecto, non repercute, de forma cando menos directa, sobre os dereitos dos demais, senón sobre a propia respectabilidade e as persoais conveniencias: é o propio suxeito quen recibe, co seu mesmo pecado, a penitencia. Con todo, é preciso non esquecer que, no mundo conceptual e estimativo do idealismo romántico, o plano antropológico (e mesmo, en xeral, o metafísico) e o ético están moi próximos: o ser é pauta para o deber ser e, nese sentido, a plena realización da persoa, o seu cumprimento perfecto, (a perfección en sentido óntico-antropológico) resulta de alcance plenamente ético: “cumpre coa túa definición” é o gran resumo da ética ficheteana.

Máis que de se-lo que se debe ser, trátase, en efecto, de que se debe se-lo que naturalmente se é e se expresa, pois, na propia definición esencial. O vello é de seu plenitude no sentido da experiencia e a harmonía personalitaria: iso é, xa que logo, o que todos eles

deberían ser, en parecido sentido a como, noutra orde de cousas, a galeguidade óptica, a que somos, se constitúe en paradigma, no noso efectivo deber ser, no plano dos comportamentos.

En todo caso, forma parte significativa da filosofía vital de Castelao que a proximidade biolóxica á morte non pode nin debe ser ignorada ou negada ou, menos aínda, rexeitada, aínda facéndoa compatible coa natural aspiración a manterse na vida. O deseño da vella figueira con que se ilustra en *Cousas* o relato da velliña Fanchuca, toda derreada e coas súas pólas inexorablemente vencidas contra o chan, ata mesmo tocar terra, e mais desde alí virando as puntiñas cara a arriba, é toda unha demostración de amor á vida e á liberdade mesmo nas portas dunha morte xa palpable e da que, desde logo, non se pretende fuxir.

Castelao refírese ó seu drama como a “unha obra maxinada por un pintor”. É moi certo. Pero non só nin sequera fundamentalmente pola “fisionomía dos personaxes e o coorido das esceas”, en que o autor insiste. Tanto a fisionomía dos personaxes como o “deseño coloreado” das escenas son consecuencia do seu máis fondo carácter de cartel, resolto en moi poucas estampas, dispostas, por outra banda, en case simultaneidade, isto é, cun escasísimo despregue ou desenvolvemento discursivo. Nada en todo caso que faga recorda-la progresión argumental de “planeamento, nó e desenlace”. As estampas configuran unha estrutura practicamente cha, moi

adecuada á dimensión temática da obra, coa que se pretende, sen máis, mostra-la simultaneidade plena, sen separación ou posible solución de continuidade (ou contigüidade gráfica) entre o desasisado amor que prende nos vellos e, coa mesma, o estragamento, a ruína e a morte dos namorados.

Esta disposición gráfico-expresiva repítese, case sen variacións de estrutura e de sentido, nos dous primeiros lances. No terceiro, a simultaneidade ilativa ou correlacionante dáse máis ben entre o desnamorado siso pragmata e interesado da moza Pimpinela, que casa sen amor cun vello rico, e a que en principio se supón longa, desgraciada e desesperanzada viuvez. Só o epílogo, tentando homoxeneiza-lo sentido deste lance cos outros dous, emendará a súa estrutura, facendo de Pimpinela unha gozosa e dilapidadora herdeira, coa conseguinte desesperación do vello Fuco, xa defunto, en conversa cos compadres no cemiterio. Vese ben deste xeito que tampouco o epílogo supón complexidade ou desenvolvemento discursivo: non reflicte máis que a lóxica simultaneidade consecucional entre o tolo namoramento do vello e o desastre económico e existencial que inexorablemente o acompaña.

No lance primeiro da obra preséntaseno-lo vello Boticario perdida-mente namorado, tentando conquista-la moza. El presume ante ela do que por certo lle falta, que é, xustamente, o que o namoramento lle rouba: a condi-

ción de “home feito e dereito, con cabeza ben asisada”. Mais, desde o convencemento de ser canto cre, dá por seguro, nun momento de euforia, que a moza se lle vai render:

Seméllame que lle acomodo... Ela ha querer casar con home maduro e deitarse en sabáns do bo liño. ¡Ten talento!²⁵

Pero tampouco as ten todas consigo. A través do diálogo coa morte ponse ben de manifesto, por un lado, o seu convencemento científico de que non hai feitizos que poidan namorar dun vello a unha moza e, por outro, o seu coñecemento experiencial de que, sendo así as cousas, só queda unha “menciña para unha mágoa sen remedio: acougar coa morte”. E mátase. Resulta plena e perfecta a ilación que se dá entre un namoramento sen viabilidade ningunha e a morte.

Algo de similar estrutura temática se nos mostra no lance segundo. Don Ramón, na escena primeira, desasisadamente namorado, áchase moi lonxe do sensato realismo frénico da súa conciencia fidalga, expresionistamente significada nos retratos parlantes dos pais. Esta conciencia bóttalle en cara o que son consecuencias directas de tan louco namoramento: a ruína económica, a da súa saúde física, a da moral e, en definitiva, a do seu creto e honorabilidade social. Así de sinxelo e de tráxico: “por un bico de Micaela morre deitado no esterco”. Isto é todo, na dimensión temática.

25 *Os vellos non deben de namorarse*, O. C., I, Madrid, Akal, 1975, pág. 350.

Nas escenas II, III e IV o que se fai é mostrar, no plano da anécdota, e con sobriedade que non distrae, estas consecuencias. Na escena II, en concreto, está o descrédito e a deshonra, Don Ramón é *Don Ramonciño* e burlano as máscaras do entroido e as linguas pícaras das mulleres no lavadoiro. Non consegue o fidalgo, por máis que ó cabo se esforce, marcar distancias:

—Hai que ter crianza, ¿eh? Que non todos somos uns [...] Moito coidadiño comigo, ¿eh? Porque cando me poño teso... arrímanse os cans ás paredes.²⁶

Pero coma se nada: a burla segue.

Na escena III móstraseno-la ruína económica: “se me dás outro bico regá-loche outra leira”.

—O que é a ese vello pódesele arramplar con todo canto ten, e dispoixas nós... ja, ja, ja [...] Cada bico unha leira..., ¡non está mal!

E, por último, na escena IV, a morte faise presente e faino, precisamente, en forma de sapo. O sapo, na obra gráfica de Castelao, simboliza, segundo xa máis arriba viamos, a componse frénica: vive perenne e irremediabilmente pegado ó chan; el é pura territorialidade. A súa é decote a voz da experiencia ou, se cabe, a do desengano. Desde esta experiencia e este desengano adoita burlarse do home, do seu desasistado orgullo, ou acostuma, en casos, pronunciarse con envexa ou con

xenreira en relación cos paxaros que, na obra gráfica, simbolizan máis ben a proxección simpática.

O sapo, no drama, ben experientialmente posto nos escuros segredos do morrer, fai oficio de comadroa instruindo o vello sobre a forma en que ha ceibar, nun derradeiro folgo, a súa alma:

A ver que alma botas. Anda, home, fai un esforzo, que logo quedas en paz. Non sexas nugalán para morrer. Un esforciño e xa está [...] Así...agora..., ¡xa está!²⁷

Do lance terceiro xa temos dito que non garda paralelismo cos outros dous, desde a perspectiva temática. Vese ben que non foi escrito cos outros dous²⁸ e dentro da disciplina temática e formal de *Os vellos non deben de namorarse*. A súa homologación precisará, pois, un epílogo. Aquí non é tanto o amor sen siso frénico do señor Fuco o que está en primeiro plano, senón o interese frénico-comenencioso da moza que a leva a casar co vello, coa conseguinte ruína da súa xuventude.

Aínda que en segundo plano, o desasistado amor do vello e as súas fatais consecuencias para o personaxe tamén comparecen, desde logo. E isto dálle ó argumento un pouquiño máis de complexidade estrutural e mesmo dará tamén ó tema da obra máis ampla perspectiva: as fatais consecuencias

²⁶ *Ibidem*, páx. 373.

²⁷ *Ibidem*, páx. 381.

²⁸ Carvalho Calero, que insiste moito en marca-las diferencias entre o terceiro lance e os outros dous, conta que oíu do propio Castelao o argumento de Pimpinela, concibido como peza teatral independente e, desde logo, moito antes da súa inclusión nun mesmo drama coas outras dúas historias: a de Saturio e a de Don Ramonciño. Véxase *Escritos sobre Castelao*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 1989, páx. 241.

tanto derivan dunha louca proxección impulsora ou simpática, sen contención frénico-moderadora, coma das intencións exclusivamente frénicas e interesadas de quen, sendo moza, afoga nela a forza proxectiva, afirma-dora e transcendedora do amor.

Na escena primeira o amor (sim-pático) de Pimpinela e a súa teima por se manter en fidelidade a el campá ben no seu contraste co baixo interese presente e actuante nos pais. Pero na escena II e na III Pimpinela, que, ó cabo, “tolea polos panos de cores”, sucumbe ante a abundancia dos panos que Fuco merca para ela e ante a presión dos pais e casa co vello.

Pero o señor Fuco, na escena IV, ante a conxuntura de poñer a proba a súa capacidade de amor, decátase, en forma de fatal presaxio, da súa falta de vida, da inmediatez da morte:

Eu ben quixera ter folgos dous aníños máis; pero non tardarei en comer terra.

O Fuco namorado, iluso e bolbo-reta, bate de fronte contra o Fuco real, vellouqueiro e medio morto:

Onte á noite, cando ía deitarme, batín cun corpo na escuridade e ó alcender un misto olleime a min mesmo, a rir, coma se me mirase nun espello. E despois, cando quixen pecha-la fiestra, aparecéu-seme unha man de defunto apegada ós vidros.²⁹

E, en efecto, o fatal desdobramen-to do señor Fuco (o Fuco iluso e o Fuco realista) implica —escena V— a morte

do vello. O vello morre da súa mesma falcatuada; morre de si mesmo:

Aprovéitase a escuridade para meter no leito un moneco, idéntico ó vello, e cunha careta igual á que el leva posta: o vello agáchase [...]

Aparece o moneco a durmir, coma se fose o señor Fuco [...] O vello, que se agachou, pega un pulo e ponse enriba do moneco. Bótalle as mans á gorxa e force-xea para afogalo. O actor que representa o vello imitará os estertores da morte, que proveñen do moneco.³⁰

Pero a obra non remata mostran-do as desgraciadas consecuencias do amor desasisado do vello. Faino, por contra, na escena VI, cos laios de Pimpinela, que se ve agora chea de panos pero viúva de vello, sen os poder lucir, sen ter para quen os vestir.

O epílogo engade moi pouco e ata se podería considerar redundante en relación cos dous primeiros lances da obra: con respecto ó boticario, en efec-to, que a moza casara co carabineiro entra dentro do esperado. A denuncia que no epílogo se fai da falsidade do que lle dicía ó vello namorado enrabe-chará máis a este, xa defunto, pero non é nada que xa o público non saiba.

Que, por outra banda, Micaela pretenda herda-la fortuna do fidalgo, fundándose na paternidade que lle atribúe do seu fillo entra perfectamente dentro das artimañas que xa o públi-co lle viu facer, de acordo co portugués. Neste sentido, o epílogo ha atizar máis, se cabe, a carraxe do fidalgo

²⁹ *Ibidem*, páx. 394.

³⁰ *Ibidem*, páx. 396.

desenganado, acentuando a negrura das consecuencias do seu tolo namoro.

Onde o epílogo pon novidade é en relación coa sorte de Pimpinela, tratando de que se carguen as tintas sobre a desgracia do vello namorado, a base, precisamente, de que á moza, coa morte del, todo se lle poña ben. O xiro que se opera así na sorte de Pimpinela revélase argumentalmente necesario para harmoniza-la historia do terceiro lance coa dos outros dous.

Este xiro homologador da historia reforzarase aínda poñéndose ben de relevo que a “boa sorte de Fuco” (o único dos tres que cumpre, ó cabo, a ilusión de casar) non foi en absoluto tal: el non morre “afogado en mel”, nin

“farto de felicidade”, como lle parece ós outros. O que pasou foi que, moi pola contra, morreu máis adoecido ca ningún dos outros dous: “morreu de sede tendo consigo a fonte da auga pura”. E é que, non podendo beber, é loucura teimar por dar precisamente coa fonte.

A historia de Fuco acada, así, o aleccionador sentido da dos outros dous, reforzándose o antropológico discurso que xa se facía presente tamén na sorte de Rañolas en *Os dous de sempre*. Isto é, que unha desordenada pulsión proxectivo-simpática, non contrapesada en sentido equilibrador e prudencial pola necesaria contención frénica, de carácter realista, dá necesariamente no autoestragamento; na morte.



¿POR QUE NON NOS COMPREEN EN AS MÁQUINAS? UNHA APROXIMACIÓN CRÍTICA ÁS TECNOLOXÍAS DA FALA

Francisco J. Valverde Albacete
Universidade Carlos III
Madrid

1. INTRODUCCIÓN

¿Ten intentado algunha vez dictarlle a un ordenador e que reflicta que vostede non di máis que parvadas agramaticais? ¿Atopouse nalgún servicio telefónico cunha voz metálica ou que renxe e lle di con voz cansa 'gracias por chamar'? Quizais vostede abandonase á súa sorte unha voz excesivamente amable que lle esixiu un cento de veces que respondera 'si' ou 'non' logo do asubío.

En tal caso, vostede foi vítima do fracaso das tecnoloxías da fala en conseguir un servicio amigable, robusto e útil e se cadra interésalle sabe-lo por qué deste fracaso. Se segue lendo atopará primeiro cómo situar estas tecnoloxías dentro do marco da enxeñería lingüística e da lingüística, a continuación algúns exemplos de tecnoloxía da fala e finalmente unha análise de qué podemos esperar realmente de tales tecnoloxías.

2. CARACTERIZACIÓN DA ENXEÑERÍA LINGÜÍSTICA

En realidade, as tecnoloxías da fala son parte dun programa de actuación máis ambicioso coñecido como 'enxeñería da linguaxe' ou 'enxeñería lingüística', que é o lugar común de encontro da lingüística teórica, a lingüística tradicional, a investigación sobre interfaces home-máquina e un certo espírito de enxeñería non alleo á expectativa de gañar cartos rapidamente.

1.1 DIFERENCIAS ENTRE 'LINGÜÍSTICA', 'LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL' E 'ENXEÑERÍA LINGÜÍSTICA'

Concibi-lo estudio da fala, ou máis xenericamente o da lingua, baixo o prisma da enxeñería lingüística supón dar un xiro radical con respecto ó da lingüística; por un lado, implica cambia-la motivación científica desta última por outra manipuladora e mercantil: non se persegue a consecución dunha descrición adecuada do

fenómeno lingüístico, senón o uso da lingua para expandi-las capacidades comunicativas humanas ou fomenta-la súa necesidade de adquirir bens e servizos, formulación, dito sexa de paso, compartida co resto das enxeñerías.

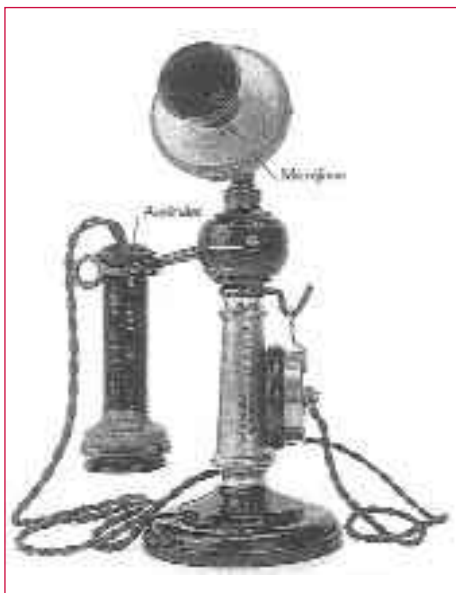
Por outro lado, no teórico supón o cambio de ‘modelos de descrición da competencia lingüística’, o que mellor caracteriza as teorías lingüísticas clásicas, a ‘modelos de execución da actuación lingüística’. A técnica na que se propoñen e falsean estes modelos da actuación é sempre a simulación mediante programas informáticos, e é un punto de vista que emanou da lingüística computacional, disciplina que a penas ten corenta ou cincuenta anos.

A diferenza da lingüística computacional, sen embargo, a enxeñería lingüística pretende que os desenvolvementos computacionais teñan unha robustez e facilidade de uso que lles permita converterse en ‘servizos’ para a maior parte dos falantes dunha lingua. Esta é a distinción que comunemente se acepta entre prototipos e produtos: os resultados da lingüística computacional case nunca abandonan o estado de prototipos para se converter en produtos.

A enxeñería lingüística, aínda que de novo cuño, leva exercéndose, como mínimo, desde a fin do século pasado, cando se popularizou o uso do teléfono, que pasou a se-lo primeiro aparello e servizo de enxeñería lingüística: filtra o espectro da nosa voz e intenta que a comunicación teña unha calidade

mínima para ofrecer un servizo aceptable a pesar dos problemas tecnolóxicos da transmisión de sinais a distancia. O importante da tecnoloxía telefónica analóxica de entón foi a súa efectividade a un prezo razoable; de non ter sido así, hoxe non usariámolo teléfono.

Emporiso, aparellada ó cambio de prototipo a produto hai unha vulgarización, unha desacralización da competencia lingüística modelada que se completa cando a dita competencia, transformada en servizo, é aceptada socialmente. Tal foi o camiño que seguiron algúns produtos lingüísticos de primeira xeración, como os correctores ortográficos, que hoxe están presentes no noso labor cotián de escritores.



Teléfono de 1812. O teléfono foi o primeiro aparello para transmiti-la voz a distancia.

Posteriormente, mesmo existe un certo desprezo polas capacidades de tales servicios, que normalmente non se corresponde obxectivamente coas prestacións que proporcionan: por exemplo, é un lugar común queixarse da mala asistencia das empresas proveedoras de servicio telefónico básico; outro exemplo: a miúdo protestamos sobre as indicacións que os correctores ortográficos nos ofrecen ou sobre a liberdade coa que corrixen as nosas maiúsculas ou faltas de concordancia de xénero, pero a verdade é que o número de erros que a maior parte de nós comete nun documento rematado descendeu notablemente.

Esta énfase en mellora-la calidade para a maior proporción de usuarios posible tamén é unha característica da enxeñería lingüística e recóllese baixo o amplo termo de ‘acceptabilidade da técnica’, no sentido de que acrecenta as posibilidades de que un servicio ou producto sexa aceptado polo maior número posible de usuarios na maior gama posible de contextos de uso; un exemplo: aínda hai xente que se nega a dar unha noticia importante por teléfono; outro: para os poucos españois activos na defensa dunha ortografía diferente á que propoñen os principais programas de tratamento de texto, a autocorrección destes últimos é unha molestia continua. Todos estes problemas se complican coas tecnoloxías menos robustas que comezan a aparecer, como os sistemas accionados por voz ou os sintetizadores de voz entrecortada e metálica.

Finalmente, o desprezo olímpico pola opinión dos humanos que se observa na enunciación das teorías lingüísticas clásicas —que non son amigables nin para os aprendices de lingüistas, lembrémo-la nosa propia formación— e ata certo punto nos prototipos da lingüística computacional —interesados custe o que custe nas ‘probos de concepto’—, é completamente alleo á enxeñería lingüística, por un motivo ben claro: se as persoas non aceptan un servicio de enxeñería lingüística, este non reportará beneficios, sendo o caso que moi poucas aceptan servicios non amigables e robustos, é dicir que funcionen a maior parte do tempo, no maior número de ambientes acústicos posibles, coa maior facilidade de uso. O usuario humano é, ó cabo, quen di se determinado servicio ou producto é un éxito ou non, e a súa opinión dun servicio é a vara de medida definitiva.

Sirvan estas pinceladas para declara-la radical diferenza entre a lingüística —xa sexa na súa vertente máis teórica ou na baseada na experimentación— e a enxeñería lingüística. Agora interésanos máis o programa da enxeñería lingüística que é asumido polas tecnoloxías da fala.

1.2 OBXECTIVOS DA ENXEÑERÍA LINGÜÍSTICA A MODO DE LISTA DE PROMESAS INCUMPRIDAS

En resumo, co fin de ofrecer servicios adecuados ós usuarios, a enxeñería lingüística fórmulase os seguintes obxectivos tecnolóxicos inmediatos (recollidos de LRE, 1999):

- recoñece-la escritura manual e a voz en varias linguas para todo tipo de usuarios;
- comprende-la linguaxe humana e traducir entre varias linguas nunha amplitude de contextos referenciais;
- axuda-los humanos a compren dérense mellor entre si;
- ofrecer resultados orais e impresos en calquera lingua.

Estes obxectivos afectan a nosa formación como persoas ou falantes, a nosa calidade de vida e a nosa economía, fundamentalmente, pero na medida en que se manifestan como realidades inmediatas na nosa vida, tamén a conforman grandemente, por exemplo, alterando os nosos hábitos —como ocorreu coa comunicación telefónica móbil que invade a vida pública—.

Cómo terían de transformarse estes obxectivos tecnolóxicos en realidades aproveitables tamén parece claro; unha adecuada tecnoloxía lingüística debería permitírnos:

- acceder con eficacia á información que necesitamos;
- comunicarnos doadamente e de xeito estándar cos ordenadores na casa, o traballo, os lugares públicos, etc.;
- facer negocios facilmente a través de calquera medio de comunicación que teña unha canle lingüística, en particular a través do teléfo-

no, xa que aquí a auditiva é a única vía dispoñible;

- funcionar con máis eficacia no ámbito internacional, superando as barreiras dos idiomas;
- etc.

Todos estes obxectivos pódense reunir noutro máis xenérico e tamén máis prosaico, no que o beneficio económico está implícito: proporcionar unha gama máis ampla de servizos mellores ó máximo número de cidadáns, compañeiros e clientes. Hai que aclarar que os principais investidores en tecnoloxías da linguaxe e da fala son os operadores de telecomunicacións, sustentados firmemente no financiamento dos gobernos —notablemente os dos países europeos, os Estados Unidos e Xapón— e a Comisión Europea, así que calquera declaración oficial de obxectivos ha serlles grata.

Paradoxalmente, cando se asumen obxectivos económicos en actividades de investigación, o fallo na consecución de servizos ou produtos que se convertan en éxitos económicos convértese nun fallo na investigación.

1.3 AS TECNOLOXÍAS DA FALA COMO TÉCNICAS DE ENXENNERÍA LINGÜÍSTICA

Vémonos obrigados a restrinxir-lo noso discurso, a partir deste momento, ó ámbito das tecnoloxías da fala: o campo ó que renunciamos, o das tecnoloxías da linguaxe escrita, ten problemas de seu e unha historia moito máis dilatada. Unha boa introducción ás

técnicas modernas da linguaxe escrita é a de Manning e Schütze (1999).

Tecnoloxías da fala son aquelas enmarcadas na enxeñería lingüística que teñen como soporte ou modalidade sensorial exclusivamente a fala. É difícil que a linguaxe escrita non apareza de forma periférica nelas, dada a omnipresencia da forma escrita como rexistro, pero que se usa entón meramente como unha encarnación da linguaxe adecuada tanto para os humanos como para os ordenadores, así que non ‘contamina’ con tecnoloxías da linguaxe escrita os procedementos e métodos da fala.

Tódalas tecnoloxías da fala usan primordialmente as técnicas de procesamento de sinal aplicadas ó sinal vocal como ferramentas fundamentais, entre as que se atopan técnicas estritamente de procesado de sinal —como a análise espectral ou en calquera outro dominio adecuado—, técnicas de procesos estocásticos e teoría da probabilidade, técnicas do recoñecemento estatístico de patróns e conceptos derivados da teoría da información, sobre todo o de ‘entropía’. No libro básico de Deller, Proakis e Hansen (1987) pódense encontrar cadansúa introducción neste contexto.

1.4 A VALIDACIÓN DE TECNOLOXÍAS MEDIANTE TAREFAS

As tecnoloxías da fala —en realidade tódalas encadradas na enxeñería da linguaxe— deben ser validadas, é dicir, débese avaliala súa idoneidade para modelar determinadas competen-

cias lingüísticas humanas, a ser posible cunha medida obxectiva. Para realizar tal aparente desatino propúxose a ‘validación mediante tarefas’, sobre a que se pode encontrar unha descrición extensa e non exenta de crítica no capítulo 13 de Varile e Zampolli (1995).

En esencia, definir unha tarefa de validación consiste, primeiramente, en definir un corpus que reflecta a actuación en determinada competencia lingüística, logo definir un criterio abstracto do desempeño na dita actuación, definir unha medida dese criterio e prescribir un método para realizar tal medida. O carácter de ‘medida’ entraña o feito de que tódalas medidas tomadas co mesmo método sexan comparables, e por iso os sistemas que se atean a este protocolo poden ser directamente comparados.

A favor da filosofía da validación mediante tarefas hai que dicir que permite a obxectivación dos resultados de investigación tecnolóxica mediante a comparación pública e a competición entre laboratorios e empresas; tamén que todo isto redunde en compartir resultados e infraestructuras —bases de datos, *software* ou plataformas de desenvolvemento comúns—. Antes desta era das tarefas de validación, poucos resultados eran usados polo conxunto das comunidades de lingüistas ou enxeñeiros da fala; numerosas propostas teóricas nunca eran cuestionadas mediante a experimentación rigorosa, e, consecuentemente, a maior parte dos prototipos fallaban ó intentar transformalos en sistemas ou servizos.

En contra desta filosofía, hai que denunciar unha orientación da investigación cara á competición pública (que implica a repartición dos fondos públicos de investigación e o prestixio na comunidade) e o feito de que estas competicións obrigan a desviar esforzos que doutra maneira poderían terse dedicado a facer avanza-las investigacións. Non obstante, quizais a validación de resultados sexa parte integrante da investigación técnica que ata o de agora tiñamos arredada.

No apartado meramente metodolóxico, unha medida agregada como a que ofrece a validación por tarefas pode non ser suficiente para analiza-lo comportamento do sistema en caso de que se queira mellorar, porque non proporciona unha explicación detallada de qué hai que mellorar.

No sentido político, sendo a principal patrocinadora da validación mediante tarefas unha axencia de financiamento norteamericana, o idioma claramente favorecido por este esquema é o inglés, no sentido de que a maioría das tarefas se definen nesta lingua e, posteriormente, se acaso, tradúcese a outros idiomas; os recursos están primeiramente en inglés e logo en toda outra lingua que se considere economicamente rendible. Polo momento, estas linguas son o francés, o castelán, o alemán, o xaponés e o chinés mandarín (con desigual fortuna en canto á abundancia de materiais en cada unha delas), aínda que outras linguas de cultura pugnan por estar neste grupo.

En conxunto, baixo a influencia das tarefas de validación, as tecnoloxías da fala —e en realidade tódalas industrias da lingua— avanzaron máis cara ás tecnoloxías máis robustas e aceptables que durante o “longo período de escuridade” precedente. O noso coñecemento científico sobre as realidades lingüísticas latentes en cada técnica tamén se viu esporeado, ampliado ou clarificado, aínda que a nosa sospeita a título persoal é que en máis dunha tecnoloxía están considerándose solucións *ad hoc* no canto de descricións adecuadas dos fenómenos lingüísticos.

2. BREVE INTRODUCCIÓN A ALGUNHAS TECNOLOXÍAS DA FALA

A continuación, na figura, represéntase o tradicional esquema comunicativo da linguaxe, coa énfase posta en cada un dos elos nos que se aplica unha das tecnoloxías da fala.

A mostraxe de tecnoloxías que imos presentar non é significativa: serán unha técnica básica de entrada de datos —o recoñecemento da fala—, unha técnica básica de presentación de datos —a síntese— e un uso especializado da técnica xenérica de recoñecemento —o recoñecemento de locutores—.

No tinteiro deixamos un número de tecnoloxías importantes: a comprensión da fala, a traducción, a recuperación de información falada, cuestións de multilingüismo —a

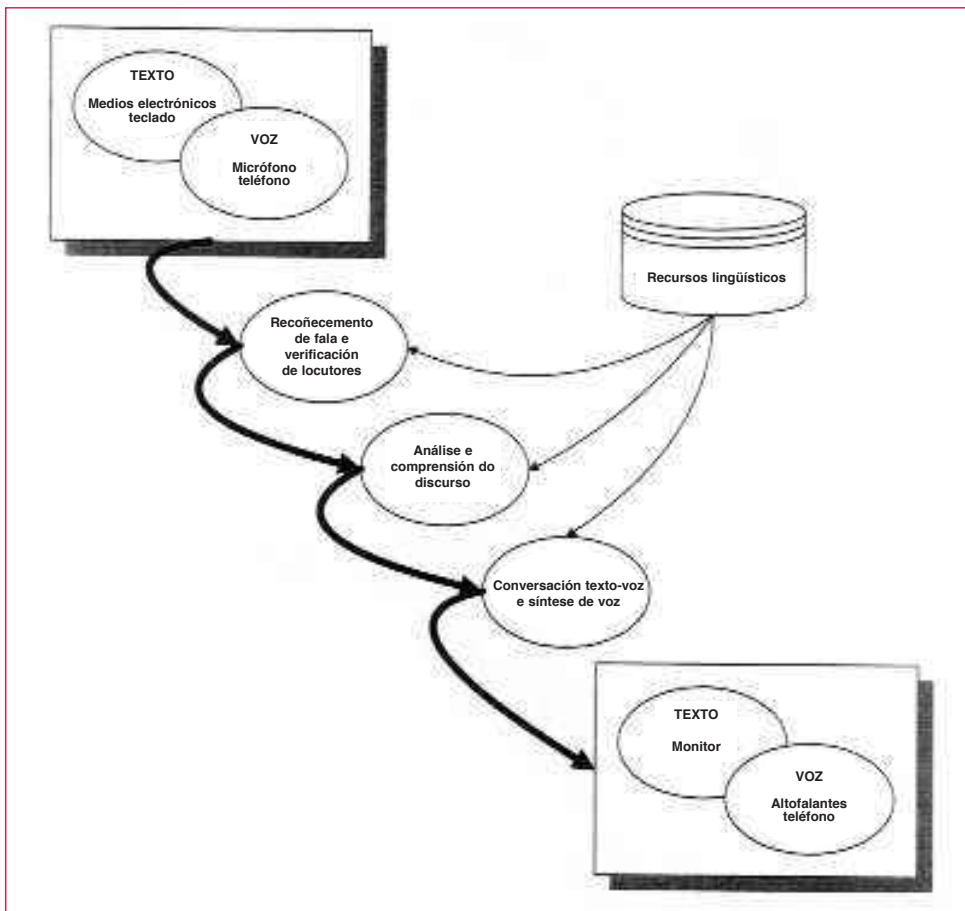


Fig. 1: Diagrama da inserción das tecnoloxías da fala na comunicación lingüística.

coexistencia de varias linguas na mesma aplicación de fala— e a multimodalidade —a coexistencia de varias modalidades sensoriais de interacción: vocal, visual, táctil, etc.—, ou os sistemas de diálogo —no que tódalas técnicas conflúen para crea-lo espellismo dun falante cibernético completo—, ben porque son aplicacións específicas das tecnoloxías que presentamos ou

ben porque inclúen elementos que transcenden o ámbito da fala e non se poderían presentar ben sen eles. Referímo-lo lector á enciclopedia de Varile e Zampolli (1995) para unha presentación moito máis ampla das tecnoloxías da lingua.

Debemos confesar, sen embargo, a deliberada omisión das tecnoloxías

de codificación da fala: por un lado, obxectivamente falando, o seu uso é tan común (como demostra a telefonía dixital fixa e móbil, os CD-ROM ou os contestadores telefónicos nas centrais) que non hai posibilidade xa de entusiasmar ó público cos seus logros, e a penas os organismos de financiamento; por outro lado —e menos obxectivamente—, a historia da codificación ata o momento é case un éxito continuo, e desmerecería o ton deliberadamente crítico e pesimista deste artigo.

Antes de repasa-las tecnoloxías particulares, queremos dar un bosquejo de qué estamos intentando conseguir coas diferentes tecnoloxías, e para isto necesitamos, sobre todo, caracteriza-la fonación e a audición da voz humana.

2.1 CARACTERIZACIÓN DA VOZ

O modelo máis común da produción de voz é o dunha secuencia de tubos ríxidos ou deformables conectados a continuación uns doutros (larínxe, farínxe e cavidade bucal) ou en paralelo (cavidade nasal), cun pistón que aspira ou expira o aire (os pulmóns) situado nun extremo e o outro extremo aberto á atmosfera exterior (a abertura bucal). Nos tubos hai estreitamentos (cordas vocais, dentes, beizos) e válvulas (veo do padal e lingua) que permiten ou ben xerar unha vibración case harmónica no aire, como as cordas vocais, ou ben modula-lo fluxo de aire que pasa por ou preto deles, como o resto dos articuladores.

Este sistema funciona normalmente ó exhalar aire, mentres se dispoñen as cordas vocais na configuración adecuada para que o fluxo aéreo as faga vibrar e xere unha onda de presión. Asemade, acciónanse os articuladores para modular este fluxo aéreo resaltando unhas propiedades da onda e eclipsando outras.

Esa onda de presión aérea recíbese no pavillón auricular e é conducida a través do oído medio cara ó tímpano, onde se dá a transducción a vibracións mecánicas dun sistema de pancas óseas conectadas a un recipiente, a cóclea, onde acaba como onda de presión nun fluído acuoso. A cóclea ten a configuración adecuada para detecta-las acumulacións de enerxía en determinadas frecuencias e tradúcilas a enerxía electroquímica que se procesa e transporta ó cerebro, onde o resto da audición ten lugar. Parece ser que o nervio auditivo tamén realiza certo procesamento no seu camiño ó córtex.

Neste traxecto o sinal de voz sufriu unha multitude de filtrados, atenuacións, amplificacións, transducións de medio e procesamentos que cómpre simular ou repetir en calquera sistema que intente imita-las capacidades fonadoras ou auditivas humanas, cunha dificultade engadida: ten que usar un soporte semiconductor electrónico, así que debe facer unha transdución eléctrica que substitúa as anteriores.

Cando se traballa con ordenadores, a transdución entre onda de

presión e onda eléctrica realízaa un micrófono, e a inversa realízaa un altofalante; pero sendo ámbolos dispositivos pasivos, o único que poden facer é distorsiona-lo sinal de voz, co que empeora a comunicación. O procesamento de sinais é o estudio das técnicas para evita-la degradación de sinais, como a voz, a través dos medios de comunicación e os seus terminais, como o micrófono e o alt falante.

A voz é, pois, unha onda de presión que durante certos intervalos temporais é periódica ou case periódica, é dicir, repite a súa configuración, e entón dicimos que é voz sonora, e durante outra parte do tempo é aperiódica e entón dicimos que é voz xorda. É máis doado ve-la estrutura periódica e aperiódica da voz no espectro de potencia, que é unha imaxe de cómo está repartida a enerxía do sinal nas súas frecuencias constitutivas: o espectro periódico puro ten unha representación coma un peite onde os dentes representan as frecuencias nas que hai enerxía e a súa intensidade, e os ocos aquelas nas que non hai enerxía, mentres que nun espectro aperiódico hai enerxía en tódalas frecuencias. No espectro de potencia da voz —que por veces é case-periódico— pódense ver moitas das características dos sons da fala: cun pouco de práctica ata é posible 'ler' nun espectrograma (unha transcripción do espectro) os fonemas que foron producidos.

O espectro de frecuencia da voz só chega ata 7000-8000 Hz (ciclos por segundo), así que toda a información

que porta está contida nesta anchura de banda. Sen embargo, se filtrámo-la voz deixando pasar só as frecuencias entre os 100 e os 3400 Hz aínda seguimos comprendendo o que se nos di. Como é só esta banda de frecuencias a que nos permite oír un teléfono, ás veces a voz así filtrada denomínase 'de calidade telefónica'.

O problema da caracterización da fala dun locutor, e non digamos xa a da fala de tódolos posibles locutores, é a súa extrema variabilidade: nin sequera o mesmo falante na mesma situación para- e extralingüística, enunciando a mesma secuencia de palabras produce idénticos sons. Se para nós é difícil distinguir-la sutileza de diversos acentos nun idioma que non é o materno, ou ata nos custa certo esforzo acostumar-nos a acentos diferentes da nosa propia lingua, ¿canto máis difícil non será para unha máquina poder distinguir ou identificar sons? Ademais, calquera fenómeno de variabilidade está superposto ó da omnipresencia do ruído na nosa comunicación: diferentes falantes, máquinas ou fenómenos naturais conspiran contra o correcto funcionamento da canle de voz, pero tamén interveñen nos procesos electrónicos que levan esta voz ata as unidades centrais de proceso dos ordenadores, complicando o problema. A loita contra o ruído e a abstracción ou a introducción da variabilidade da voz humana —no caso do recoñecemento e no da síntese de fala, respectivamente— forman o núcleo do programa das tecnoloxías da fala.

2.2 RECOÑECIMIENTO DA FALA

Elixímo-lo recoñecemento da fala para explicar a fondo unha tecnoloxía por se-la que máis se desenvolveu nos últimos corenta anos e a que está máis preto quizais de cumpri-los seus obxectivos. Seguiremos para a súa presentación a Ney e Ortmann (1999).

A TAREFA DE RECOÑECIMIENTO DA FALA

Polo título deste epígrafe podíase pensar que o obxectivo desta particular tecnoloxía é modelar unha tarefa similar á dos dictados que se realizan nas nosas escolas; sen embargo, por ‘recoñecemento da fala’ enténdese hoxe a capacidade de transcribi-las palabras pronunciadas por un falante calquera sen intentar comprendelas. Non obstante, loxicamente esta comprensión é crucial para o dictado á hora de distinguir homónimos; así pois, esta tarefa defectuosa non é en absoluto o mesmo que tentar reproduci-la capacidade semasiolóxica do falante humano, é dicir, a súa capacidade de descodificala voz e comprende-la súa mensaxe.

Outra tarefa que si procura obter un significado das palabras pronunciadas deuse en chamar de ‘comprensión da fala’, pero, de novo, nela podemos permitinos ignorar algunhas palabras, relacións gramaticais e incluso frases redundantes con tal de atinar co significado xeral do texto enunciado. É dicir, nestoutra tarefa a transcripción acústico-ortográfica é secundaria.

Parece que ámbalas tarefas son complementarias e que unha combina-

ción axeitada das dúas técnicas debería permitir modelar un dictado a humanos, pero tales integracións son sempre difíciles e existe unha certa inercia a seguir coas mesmas tarefas que proporcionaron notables avances á tecnoloxía.

Para recoñecer, pois, unha elocución, partimos dunha secuencia de observacións acústicas $x_1^T \equiv x_1 \cdots x_T$ obtidas a partir do sinal vocal captado cun micrófono e seleccionando as características que teñan correlacións físico-acústicas máis prometedoras, normalmente a composición de frecuencia da voz (un concepto radicalmente diferente ó de ‘realización dun fonema’, que pasa por se-la unidade mínima de descrición en fonética).

O obxectivo da tarefa de recoñecemento é obte-la secuencia de palabras que foi pronunciada $w_1^N \equiv w_1 \cdots w_N$, para o cal a teoría estatística de decisión dinos que temos que levar a cabo un proceso que maximice a probabilidade de que se ‘pronunciaran’ as palabras anteriores xa que se ‘oíron’ realmente as observacións: é dicir, temos que calcula-lo máximo de $P(w_1^N | x_1^T)$.

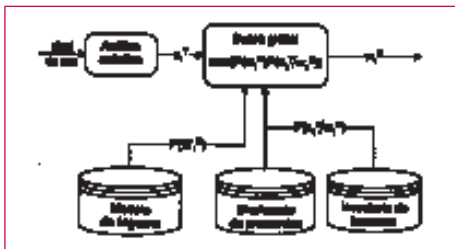


Fig. 2: Diagrama de bloques dun sistema de recoñecemento de fala.

Lamentablemente, esta distribución de probabilidades sería imposible de calcular mediante exemplos, pola cantidade de datos que esixe, se non dispuxesemos da regra de Bayes, que permite reescribir $P(w_1^N | x_1^T) \propto P(w_1^N) P(x_1^T | w_1^N)$, é dicir, que a probabilidade que nos interesa é proporcional ó produto da probabilidade da secuencia de palabras pronunciadas e a probabilidade de produci-las observacións oídas dada a secuencia de palabras. Como cando maximizamos unha cantidade tamén maximizámolas que sexan directamente proporcionais a ela e viceversa, o problema está resolto. Na figura móstrase cómo se mesturan estas propiedades para levar a cabo o recoñecemento.

Pero... ¿non cambiámo-lo cálculo dunha probabilidade polo doutras dúas? ¿Non implica iso máis complexidade? Si, pero cada unha destas probabilidades é moito máis doada de calcular cá orixinal.

O MODELO DE LINGUAXE

En primeiro lugar, $P(w_1^N)$ denomínase '(a probabilidade de) o modelo de linguaxe', porque indica cál é a probabilidade de calquera secuencia de palabras da linguaxe, e normalmente calcúlase como unha 'acumulación' da probabilidade de cada palabra, dado que se pronunciaron tódalas anteriores: $P(w_1^N) = \prod_{n=1}^N P(w_n | w_1^{n-1})$

O cálculo destas probabilidades é un campo de estudio bastante extenso en si que vén mortificando a lingüística distribucionalista desde a primeira

metade deste século, pero en esencia consiste en contar aparicións ou secuencias de palabras e estima-las probabilidades como as frecuencias relativas empíricas dun conxunto de textos de adestramento.

O principal problema que se presenta neste proceder é condiciona-la probabilidade dunha palabra a tódalas que a precederon, o que é custoso de calcular e incluso imposible para cadeas longas de palabras. Para resolvelo, realízase a aproximación de que a probabilidade de aparición dunha palabra só depende dunhas cantas anteriores, por exemplo, as dúas inmediatamente precedentes —o que se coñece como a 'probabilidade bigrama' e que denomina o seu modelo de linguaxe como 'bigrama'. Mesmo así, para calcula-las probabilidades bigrama dun vocabulario dunhas vinte mil palabras fan falta uns cen millóns de palabras de texto de adestramento.

Outro dos problemas é estima-la probabilidade das palabras que non aparecen no texto de adestramento pero si no uso normal do sistema e que vén a ser unha porcentaxe apreciable do total. Este problema normalmente resólvese con complicados estimadores de probabilidade, pero é un campo de investigación aínda aberto.

O MODELO ACÚSTICO

Resolto o cálculo da probabilidade do modelo de linguaxe, só resta calcula-la probabilidade $P(x_1 | w_1^N)$ de xera-la secuencia de observacións dada a secuencia de palabras, tamén

denominada ‘modelo acústico’, que é, eminentemente, un modelo de produción da fala.

Para poñe-lo problema en perspectiva, cada fonema xera desde unhas poucas observacións —como as

consoantes breves— ata algunhas decenas delas —as vocais ou as nasais coa súa estrutura formántica estable—. O noso modelo de produción ten que predicir para cada palabra qué observacións acústicas se van ter en conta ou emitir.



My Fair Lady, de Cukor. O profesor Higgins distinguía nunha soa palabra dita pola florista Eliza Doolittle máis de oitenta sons diferentes.

Para facer isto, ás veces segmén-tanse as palabras en fonemas, seguindo os dictados da fonoloxía, pero é máis interesante segmentar en fonemas cos contextos fonéticos a dereitas e a esquerdas perfectamente definidos, porque así pódese

discriminar entre varias realizacións do mesmo fonema con diferentes graos de coarticulación¹, unha descrición fonética máis próxima ó sinal vocal —fenómeno recollido só parcialmente polo concepto de ‘alófono’ en fonética—.

¹ Ve-lo apartado, 2.1 Caracterización da voz.

Agora ben, cada falante ten o seu propio xeito de pronunciar cada fonema, o que significa que un procedemento de descrición de fonemas debe ter en conta moitos procesos de xeración á vez para ser un modelo robusto dunha poboación. Isto só se pode conseguir se o modelo de cada son pode emitir observacións diferentes para cada falante, o que esixe unha descrición estocástica da emisión de observacións.

Por outro lado, como cada persoa ten unha velocidade media de elocución propia que varía moito coas circunstancias extra- e intralingüísticas, cómpre que o modelo acústico poida xerar fonemas 'rápidos' —é dicir, con poucas observacións— e fonemas 'lentos' —que se poden observar durante máis tempo—.

Este problema non se deu resolvido satisfactoriamente ata que non se utilizaron os modelos ocultos de Markov —v. Deller, Proakis e Hansen (1987), cap. 12—, que son autómatas que simulan unha fonte de observacións mediante dous procesos estocásticos: un que realiza transicións entre estados que non se poden observar —de aí o adxectivo de 'ocultos'— e outro que emite observacións aleatorias en cada transición e son o rexistro que o autómata deixa da súa actividade.

O carácter aleatorio é necesario para absorbe-la variabilidade das observacións da fala, pero fai que o proceso de maximización sexa moi complicado: cada palabra segméntase

nos seus fonemas —ou fonemas contextuais— e cada un dos fonemas substitúese polo seu modelo de Markov; ó final, tódolos modelos se concatenan para da-lo modelo de Markov de cada palabra e os modelos de palabra han concatenarse cando se realiza o recoñecemento propiamente para conseguila maximización conxunta dos modelos acústico e de linguaxe. Como esta maximización adopta a forma dun procedemento de busca da mellor hipótese de recoñecemento mediante a predición de palabras e a comprobación da súa idoneidade, tamén se coñece como 'busca (das hipóteses mellores de recoñecemento)'.

No modelo oculto de Markov correspondente á palabra w , a probabilidade dunha transición desde o estado s' ó estado s é $P(s|s';w)$, e a probabilidade de emitir unha observación x nese estado é $P(x|s,w)$. Combinando ámbalas probabilidades obtémola probabilidade de que estando nun estado transitemos a outro emitindo unha observación:

$$P(x,s|s';w) = P(x|s,w) \cdot P(s|s';w)$$

Sen embargo, concédese adoito que os estados e as observacións de cada fonema non dependen da palabra na que aparecen, senón do contexto acústico no que se atopan, e ás veces suplántase o modelo de palabra polo de contexto acústico —sexa un modelo de fonema, de fonema en contexto ou calquera outro—.

Unha vez construído o autómata que corresponde a unha secuencia

determinada de palabras w_1^N , a probabilidade dunha particular secuencia de observacións x_1^T xerada atravesando unha secuencia de estados s_1^T é $P(x_1^T, s_1^T | w_1^N) = \prod_{t=1}^T P(x_t, s_t | s_{t-1}; w_1^N)$.

Pero como non coñecemos a ciencia certa o camiño que hai que seguir para chegar á secuencia de observacións, de feito teremos que considerar tódolos camiños alternativos para chegar a calcula-la probabilidade total da secuencia, que resulta ser $P(x_1^T | w_1^N) = \sum_{s_1^T} \prod_{t=1}^T P(x_t, s_t | s_{t-1}; w_1^N)$, o segundo termo necesario.

A BUSCA NO ESPACIO DE ESTADOS

A solución ó problema de recoñecemento é a secuencia de palabras cunha probabilidade maior $\hat{w}_1^N = \arg \max_{w_1^N} \left\{ P(w_1^N) \cdot \sum_{s_1^T} P(x_1^T, s_1^T | w_1^N) \right\}$,

pero a miúdo este procedemento é demasiado arduo e cómpre realiza-la aproximación do máximo, pola que a suma das probabilidades na secuencia de estados se substitúe pola da secuencia máis prometedora: $\hat{w}_1^N = \arg \max_{w_1^N} \left\{ P(w_1^N) \cdot \max_{s_1^T} P(x_1^T, s_1^T | w_1^N) \right\}$.

A maximización da probabilidade realízase mediante programación dinámica, unha técnica que utiliza a información puntual ('local', en xerga algorítmica) que se vai recollendo no mesmo proceso de recoñecemento para tomar decisións sobre cómo ten que avanzar este; polo tanto, é unha técnica subóptima, é dicir, pode tomar decisións locais incorrectas con respecto á

solución global óptima. Na práctica, con todo, a incidencia deste erro non é frecuente, e o procedemento resulta aceptable. Os detalles de implementación non veñen ó caso, pero seguen sendo suxeitos de experimentación e de controversia cando se intentan extrapolar á habilidade de proceso humano.

DIFICULTADES DO RECOÑECIMENTO DE FALA

Daquela, ¿de onde xorden as dificultades no recoñecemento da fala se temos un procedemento matemático para a solución do problema?

A primeira dificultade é que os sistemas deben ser de calidade aceptable para tódolos potenciais locutores que queiran usalos, en tódalas circunstancias posibles. Como existe unha gran variabilidade acústica nos locutores debida a factores fisiolóxicos e psicolóxicos —a velocidade de elocución, etc.—, os modelos acústicos deben estar ensaiados con datos de tódolos potenciais locutores en tódalas posibles situacións, o que leva consigo procedementos e datos de adestramento custosos e coidadosos. Na práctica, abonda con ensaia-los modelos cun número elevado de locutores distintos suficiente para que sexan representativos dos demais, o que permite que a tecnoloxía sexa útil a moita xente.

Sen embargo, un modelo que abrangue moitos locutores con moitas pronunciacións diferentes tende a ser pouco discriminatorio, é dicir, confunde as realizacións dun son nun

locutor coas doutro son noutro locutor —por exemplo: /s/ dun locutor con /f/ doutro—, e isto implica que os resultados de recoñecemento sexan peores porque o proceso de maximización se equivoca máis veces.

Por outro lado, é extremadamente difícil dicir en qué intre termina un segmento de son que representa un fonema e en qué momento comeza outro, debido ó problema da coarticulación, a contaminación coas características articulatorias dun fonema dos seus sons circundantes. Este problema complica-se con velocidades de elocución elevadas ou pronuncias descoidadas, e é tamén máis evidente nuns acentos ou idiolectos ca noutros.

Ademais, a linguaxe non é só ambigua nos significados, tamén nos sons; algúns sons son particularmente difíciles de distinguir —por exemplo, as fricativas /f/ e /s/ ou as oclusivas /p/, /t/ e /k/—. Calquera ruído ambiente non fai máis que aumentala ambigüidade e a confusión, ó enmascarar aínda máis os sons.

Como razón meramente tecnolóxica, o procedemento que esbozamos ten unha dobre complexidade exponencial na lonxitude da secuencia de fonemas que hai que explorar e na lonxitude da secuencia de palabras que hai que supoñer para probar candidatos acústicos: se se utilizase un método de exploración de candidatos de forza bruta para uns miles de palabras de vocabulario cunha frase de lonxitude normal, non existiría tempo na vida

media dun ordenador para levar a cabo os cálculos necesarios. Todo isto esixe afina-los algoritmos e optimiza-los cálculos redundantes.

A pesar de todos estes inconvenientes, cada día os sistemas de recoñecemento de fala teñen taxas de erro máis baixas —arredor do 5 % en máquinas comerciais de dictado para ambientes silenciosos e controlados—, e é previsible que noutros dez anos vexamos unha máquina de dictado continuo a bordo dun coche, por exemplo.

2.3 RECOÑECIMENTO DE LOCUTORES

Esta é tamén unha tarefa de entrada de datos, construída sobre a mesma tecnoloxía cá de recoñecemento pero facendo máis fincapé nas características particulares de cada locutor ca nas xerais de tódolos locutores agregados.

Existen dúas tarefas de recoñecemento de locutores, a ‘identificación de locutores’, na que se intenta saber qué locutor falou de entre un conxunto, e a ‘verificación de locutores’, que é a aceptación ou o rexeitamento da identidade que un locutor asevera, é dicir, que ademais do sinal vocal témo-la identificación proporcionada polo locutor como dato e emitimos unha decisión sobre tal identidade.

Pódense usar estas técnicas para controla-lo acceso de usuarios a servizos como a marcación telefónica por voz, a banca e compra telefónica, servizos de acceso a bases de datos, información ou correo vocal; e

para o control de acceso a áreas restrinxidas ou ordenadores remotos. A cantidade de aplicacións non fai máis que medrar, o que é un reflexo de que son tarefas definidas de forma suficientemente xenérica para seren útiles.

A base teórica de ámbalas tarefas é a suposición de que a identidade dun locutor está relacionada coas súas características fisiolóxicas e de comportamento, que se manifestan na envolvente espectral da voz —que permite caracteriza-la forma do seu tracto vocal— e coas súas características suprasegmentais —que dependen sobre todo das características dinámicas da fonte glotal, como por exemplo a entoación—, é dicir, características que abranguen máis dun segmento de voz.

Consecuentemente, cada locutor debe estar caracterizado mediante un modelo acústico adecuado para a tarefa (un modelo que sexa moi discriminador nas súas características e adecuadamente capaz de segui-la dinámica da voz), para o que se acostuman usa-los modelos de Markov, aínda que se podería empregar calquera outro modelo que describise tanto as características espectrais como as suprasegmentais.

Despois de realiza-la extracción de parámetros, a configuración máis habitual dun sistema de identificación de locutores compara a secuencia de observacións recibida con cada modelo de locutor existente, seguindo o esquema do recoñecemento de fala antes exposto, e logo decide entre tódolos

modelos propoñe-lo idóneo, ou ben ignoralos todos e rexeita-lo locutor. Este proceso necesita un tempo de cálculo proporcional ó número de locutores que estean no conxunto rexistrado, que pode ser moi numeroso.

Sen embargo, para o caso máis sinxelo de verificación, mediante a identificación proporcionada polo locutor accédese a un único modelo que se compara coa mostra de voz moi rapidamente, e rexéitase no caso de que a similitude entre modelo e voz non supere un limiar; para calcular este, ás veces úsanse os demais locutores. Esta técnica de comparación cun limiar tamén se pode empregar no caso da identificación para robustece-lo proceso.

De calquera xeito, ámbalas tarefas aceptan tres modos de funcionamento:

- o modo con texto pechado, ou ‘dependente do texto’, no que os locutores sempre pronuncian o mesmo texto para seren recoñecidos ou verificados e que corresponde ó problema máis sinxelo;

- o modo ‘independente de texto’, no que os locutores poden elixir pronunciar calquera texto, que é tamén o problema máis difícil, pola impredecibilidade dos locutores;

- e finalmente o modo con ‘texto presentado’, no que é o propio sistema de recoñecemento o que proporciona o texto que ha servir para a identificación.

Dados os esquemas anteriores, o recoñecemento de locutores pode fallar por dúas razóns ben diferentes: unha primeira, intencionada e que hai que evitar como sexa, que é a impostura ou suplantación de locutores, na que un locutor malicioso consegue ser verificado ou identificado como outro; e unha segunda, non intencionada pero igualmente perniciosa: a variabilidade dos locutores, que impide a verificación ou identificación correcta dun locutor non malicioso.

Obviamente, o modo de funcionamento máis susceptible á suplantación é o de texto pechado: neste caso, un impostor pode presentar unha gravación dun locutor válido, ou aprender a imitar un locutor válido só nas frases de identificación e ser identificado como tal. O modo independente de texto tampouco proporciona maior protección, posto que calquera elocución válida gravada lle dá ó impostor o acceso degoxado. Co modo de texto presentado, sen embargo, ó impostor resúltalle moito máis difícil dispor da voz natural do locutor válido (aínda que, en teoría, cun sistema moderno de síntese de fala podería, en tempo real, sintetizar as frases requiridas). Coa chegada de métodos de procesado de sinal máis potente é posible mesturalo recoñecemento de voz coa lectura de labios e a identificación de rostros, o que dificulta a posibilidade de suplantación, pero tampouco o fai imposible.

En canto ó segundo factor de degradación, a variabilidade das características acústicas dos locutores

débese a múltiples motivos: por un lado, o estado fisiolóxico ou psicolóxico dos falantes ou calquera influencia que modifique as características acústicas da súa voz nun período de tempo pouco dilatado; por outro lado, as diferencias entre as condicións acústicas durante o intervalo da captura de datos de adestramento e no momento en que se intenta o recoñecemento de locutor; tamén o ruído de fondo en calquera dos dous momentos, adestramento ou recoñecemento, contribúe á variabilidade, así como os cambios fisiolóxicos a longo prazo, por exemplo os producidos na voz trala pubertade ou a senectude. Finalmente, a variabilidade das voces dos locutores pódese controlar mediante técnicas de normalización, ben sexa dos parámetros que caracterizan as voces, ben das medidas que se usan para decidir sobre as identidades dos locutores; pero esta é unha área de investigación aínda activa.

En conclusión, o campo do recoñecemento de locutores enfróntase coa riqueza da voz humana e a crueza das nosas ferramentas de análise e modelado, polo que esta tampouco se pode considerar unha tecnoloxía que poida ser instalada en servicios que requiran unha seguridade crucial.

2.4 SÍNTESE DA FALA

A diferenza das dúas tecnoloxías anteriores, a síntese de fala é unha tecnoloxía de presentación ou de saída cun fluxo de sinal e informacións que vai do ordenador cara ó oínte. O

proceso da síntese pódese considerar desde unha descrición fonética do que ha ser sintetizado, e entón chámase propiamente ‘síntese de voz’,

ou desde texto escrito, e entón chámase ‘conversión texto-voz’, e esixe un paso adicional que transforme o texto nunha descrición fonética adecuada.

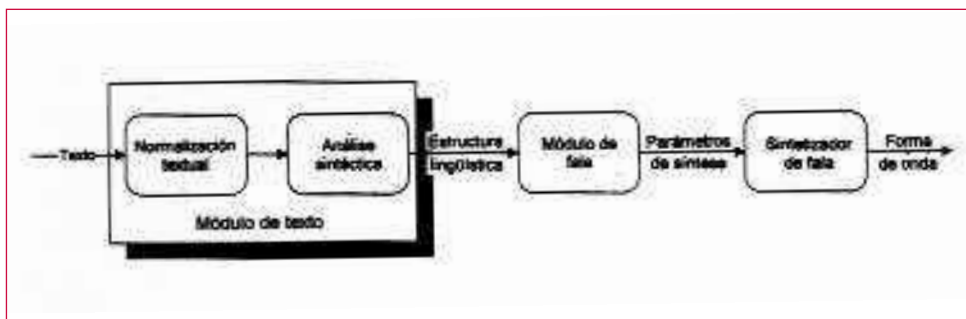


Fig. 3: Diagrama de bloques e fluxos da conversión texto-voz.

Como é evidente, a calidade do proceso de síntese depende da calidade e a riqueza descritiva da anotación fonética e do proceso de transformación ou xeración da propia voz (ningún deles está exento de erros), pero coma sempre, o éxito desta tecnoloxía está en función da calidade percibida polos oíntes humanos e esta defínese mediante dúas medidas: a ‘intelixibilidade’, que indica cómo de comprensible é a mensaxe subxacente na voz sintética, e a ‘naturalidade’, que amosa ata qué punto está o oínte disposto a conceder que a voz sintetizada pertence a un falante humano e mostra expresividade —dá transmitido emocións—, estilo —formal o informal, público ou íntimo, etc.—, transmite unha certa situación comunicativa. Para tódolos efectos isto significa que a descrición fonética debe estar anotada paralingüisticamente —con emocións, rexis-

tros, quizais idiolectos, etc.— e extralingüisticamente —sobre todo coa situación extralingüística na que se ha de emitir—.

Para comprender cómo inciden ámbalas medidas, intelixibilidade e naturalidade, na aceptabilidade é conveniente facer constar que un servizo público de recuperación de información telefónica esixe asemade a máxima intelixibilidade e naturalidade, mentres que as aplicacións destinadas a profesionais (control de vehículos ou procesos), ou a persoas altamente motivadas (diminuídos visuais ou persoas que traballan en ambientes ruidosos) existen exclusivamente unha alta intelixibilidade.

Como se pode deducir da maneira de presenta-lo resumo que fixemos anteriormente, para levar a cabo a síntese de voz hai que recorrer

fundamentalmente a dous corpos doutrinais²: o da fonética e o da teoría de sinal.

Por unha banda, a descrición fonética lévase a cabo principalmente en dous niveis: o 'nivel segmental', no que se describen as unidades que van ser sintetizadas —e que normalmente corresponden a fonemas e subunidades ou combinacións destes— e o 'nivel suprasegmental', que describe as características que abranguen máis dun segmento de voz —como a entoación, a duración, o 'tempo', etc.—. Algunhas características suprasegmentais son unha consecuencia directa de características segmentais (no caso da velocidade de elocución, as duracións dos segmentos); pois ben, aínda que se dispón dunha doutrina asentada arredor dos fonemas, non contamos con tantos datos no tocante ás súas realizacións, menos aínda se coñece cómo interaccionan sistematicamente esas realizacións entre si —por exemplo nas coarticulacións— e case nada se dá por definitivo sobre cómo interactúan os segmentos para da-las características suprasegmentais. Esta é unha carencia da teoría fonética clásica que afortunadamente está a suplirse con rapidez, en gran medida pola colaboración coas tecnoloxías da fala que toleran mal as construcións teóricas que non se someten á matemática, por 'experimentables'.

Por outro lado, a teoría do sinal perseverou nos intentos de encontrar

mecanismos de xeración de segmentos adecuados e a súa posterior modulación para conseguirlas características suprasegmentais requiridas, fundamentalmente motivado por unha case patolóxica desconfianza ós postulados da fonética teórica e experimental: agás a abstracción 'fonema', hai poucas presuposicións fonéticas que non foran postas en dúbida.

Describiremos aquí as últimas tentativas tecnolóxicas baseadas na enxeñería lingüística do corpus, obviando esquemas anteriores, fructíferos no seu momento pero que parecen ter chegado a límites no seu desempeño.

O proceso de síntese con máis éxito nestes momentos consiste en dúas fases, unha de adestramento e outra de síntese efectiva. A fase de adestramento consta das seguintes subfases:

— construír unha base de datos de pronunciación de segmentos co maior número posible de contextos acústicos, melódicos e paralingüísticos;

— posteriormente, esa base de datos analízase mediante determinados parámetros obxectivos que intentan reflectir os contextos acústicos nos que foron emitidos os segmentos individuais para detecta-las súas fronteiras;

— a continuación entrecóllense os segmentos e almacénanse nunha xigantesca base de datos indizados

2 Usámo-la palabra 'doutrinal' con pleno usufructo da súa connotación relixiosa.

mediante os devanditos parámetros (por exemplo, qué fonemas están contidos en cada segmento e se están acentuados ou non; cálc é a velocidade media de elocución; se nun segmento hai cambios de tonema e en qué dirección, etc.).

Cando se queira sintetizar unha descrición fonética particular, só hai que acceder mediante a descrición fonética ós segmentos adecuados e concatenalos en tempo de execución tendo coidado de que os espectros nos extremos dos bordos casen ou se transformen gradualmente uns noutros, para o cal poden utilizarse técnicas de suavizado de espectros.

Evidentemente, este proceso non está exento de problemas: por exemplo, cando os espectros nos extremos dos segmentos que se han concatenar son tan diferentes que a técnica de suavizado non é efectiva. Isto provoca no oínte a sensación de que o falante sintético produce estalos na súa voz.

Un problema inherente a esta técnica é que o espazo de busca de segmentos pode ser inmenso (as dimensións dos parámetros que caracterizan os segmentos multiplícanse entre si) e exploralo en tempo real, unha tarefa case imposible. Outro é que a base de datos non teña os suficientes contextos acústicos para xera-la voz que pide unha determinada anotación lingüística (por exemplo, é difícil xerar unha voz enfadada cunha base de datos de locutores dos programas de noticias da televisión), o que implica que a voz

xerada non será expresiva abondo: se se sintetiza unha elexía, un poema de amor ou un fragmento de traxedia, dá risa en vez dos sentimentos que cabería esperar.

Mesmo así, a síntese mediante corpus presenta vantaxes orixinadas en tres decisións de deseño: os procedementos para a selección de segmentos e unidades, as medidas obxectivas para a análise e selección das unidades baseadas nas anotacións fonéticas e o deseño do corpus do que se extraen os segmentos.

Na actualidade os sistemas de conversión texto-voz proporcionan unha alta intelixibilidade pero a naturalidade é moi mala; fáltalles habilidade para controla-la expresividade, o estilo —incluíndo o rexistro— e acadar unha identidade definida: a este respecto, están conseguidas as voces de locutores masculinos adultos e son boas as de locutoras femininas adultas, ambas en situacións neutras, pero non as doutros segmentos da poboación como nenos ou adolescentes, nin outras situacións máis emotivas —aínda que os primeiros resultados son esperanzadores—.

Esencialmente, salvo en ambientes moi ruidosos, en ausencia de defectos auditivos unha voz sintética é claramente diferenciable dunha voz humana, móstrase cansa ó escoitala e monótona, e pode estar, por veces, salpicada de estalos.

A xeito de conclusión, son numerosos os factores que contribúen a esta

falta de calidade na síntese: insuficiente coñecemento dos factores que fan que unha voz sexa natural, limitado coñecemento de cómo obter, analizar e reorganiza-los sons adecuados para obter unha voz determinada, e practicamente nulo coñecemento sobre cómo facer que dos sons organizados emerxa a naturalidade. Moitas destas carencias son achacables ós métodos descritivos da fonética teórica —que, en puridade, non era unha ciencia de descrición da capacidade de xeración de sons, senón a ciencia da análise dos sons pronunciados—, pero tamén se poden atribuír notables carencias á bagaxe técnica do tratamento de sinais, notablemente á fe cega en determinados procedementos que teñen límites tecnolóxicos e a súa reticencia a probar técnicas directamente inspiradas no acervo conceptual máis madurado da fonética.

3. ¿POR QUE FALLARON AS TÉCNICAS DA FALA?

Despois de revisar, polo menos sumariamente, varias tecnoloxías da fala, estamos en disposición de comprender cómo é posible que aínda non existan máquinas que falen coma unha persoa e que entendan o que lles dicimos, cando nas películas se levan predicindo estes mesmos sucesos desde hai polo menos trinta anos, e hai ata xogueteiros de neno que aprenden a falar. Ó noso xeito de ver isto débese a múltiples factores que tentaremos ir expoñendo nos seguintes parágrafos.

O primeiro feito do que hai que tomar conciencia é que a descrición, o modelado, a síntese e o recoñecemento de voz, en calquera das súas encarnacións, son problemas extremadamente difíciles por factores intrínsecos á linguaxe e as capacidades de fonación e audición humanas, entre os cales destaca a variabilidade e a influencia



Pígalión, Mestre L. D., gravado, século XVI.

Coa información e a robótica como ferramentas volve ter sentido o mito de Pígalión.

do contexto —sexa acústico ou lingüístico— no comportamento das unidades, e o feito de que aínda existen moitos puntos escuros na fisioloxía da audición e a fonación como para que consigamos arremedos perfectos das súas capacidades. Tamén é posible que carezamos, polo de agora, das adecuadas ferramentas alxébricas ou numéricas para construírmos estas imitacións, e neste caso sería inútil intenta-la construción de sistemas perfectamente miméticos das capacidades lingüísticas humanas. A aproximación actual cumpre o papel de modela-las capacidades humanas razoablemente ben e debemos estar contentos con iso.

Ademais, gran parte dos factores alieos á propia lingua son imputables ás comunidades científicas directamente involucradas nas tecnoloxías da fala: os lingüistas e os enxeñeiros —normalmente ‘electrónicos’ ou de ‘ordenadores’—, e tamén, como non, ós usuarios.

Por un lado, moitos estudiosos da linguaxe, incluídos lingüistas, seguen concibindo o estudo da linguaxe como a adoración³ dun fenómeno que é capaz de producir *O Quixote*, a obra de Lope de Vega e a poesía de Rubén Darío. Os esforzos que moitos outros lingüistas levan realizando desde hai catro décadas para introduci-los métodos cuantitativos e alxébricos —que transforman un saber nunha ciencia experimental— chocan frontalmente coa inercia, a escasa formación matemática e o rexeitamento a abandonala visión transcendental do uso da

lingua —quizais mellor encarnada no estudio literario— que practican moitos integrantes das ‘vellas escolas’. ¡E teñen todo o dereito e a razón para opinaren así! Aínda que non teñen a exclusividade deste estudio nin o dereito de frear aproximacións alternativas.

Por outro lado, a aproximación *matemático* cega ó obxecto de estudio, soberbia ante os predecesores e orientada á realización de beneficios, perverte calquera intento serio de que un enxeñeiro consiga introducirse nas ciencias da linguaxe. A súa ignorancia da tradición lingüística levarao tanto a cuestionar concepcións lingüísticas mal asentadas en datos lingüísticos —práctica saudable—, como a insistir en puntos que xa foron resolvidos polos estudos sobre estrutura e comportamento da linguaxe. A limitada capacidade dos seus métodos matemáticos para modelar sistemas complexos, faralle recortalo obxecto de estudio para conformarse con aquilo estritamente modelable e abarcable desde a súa limitada perspectiva, nunha febril carreira para obter mellores resultados có laboratorio ou a empresa veciña cos que mendigar unha subvención que perpetúe este eterno correr cara a ningures.

Non pouca responsabilidade nesta carencia de sistemas miméticos débese á necesidade dos investigadores de proceder a pequenos pasos que publicacións en curtos espazos de tempo coas que xustificar unha actividade investigadora prolífica. Isto redunda nun menor interese polas

3 Tamén considerando a súa connotación relixiosa.

investigacións arriscadas con rendementos a máis longo prazo e polas aproximacións diverxentes, tan necesarias no estudio científico maduro.

Finalmente, mesmo na ciencia se confía nos milagres: existe unha certa esperanza —fundada nunha lei empírica, ben é certo— que predí que cada certo tempo, arredor do lustro ou os dez anos, se produce en cada campo de estudio unha revolución a cargo dalgunha persoa emprendedora e xenial que arrastra as demais á súa forma de entende-la realidade. A primeira vez que oímos este razoamento aplicado ó campo do recoñecemento continuo da fala foi hai uns oito anos. Por suposto, aínda seguimos esperando ese revolucionario.

Outra parte da responsabilidade corre a cargo das entidades públicas financiadoras, que coa súa énfase na investigación dirixida por tarefas de validación, por evitaren un vicio (a investigación non encamiñada a obter resultados que alcancen e melloren as vidas do esforzado contribuínte), dan noutro: o de considerar que se lle poden poñer prazos á creatividade científica, que é a orixe de toda tecnoloxía; para evitar que o diñeiro caia no saco roto dos investigadores e dos que poñen en práctica —que vivían, literalmente, das subvencións—, as administracións asumiron os obxectivos das empresas e subvencionan os proxectos máis fantasiosos e inverosímiles con tal de que teñan trazas de comercializa-

ción, estragando os poucos fondos que á investigación se dedican.

Por outro lado, o exceso de expectación dos consumidores failles desprezalos bos produtos que de feito posúen, medindo as súas expectativas polas fantasías ideadas por uns visionarios que imaxinan máquinas nas que residen pouco menos que articulados cerebros humanos (se cadra porque a linguaxe é o que máis parece diferenciarnos dos obxectos), sen se parar a considerar que, á fin e ó cabo, unha lavadora só lava, un forno microondas só quenta, un teléfono só transmite un sinal ou que un corrector ortográfico só corrixe faltas de ortografía e non ensina a escribir nin entende o que corrixe, nin ten por qué compoñer mellores sonetos ca Quevedo.

Temos teléfonos fixos dixitais e teléfonos móbiles con procesamentos extremadamente enxeñosos, pero que non mostran máis intelixencia ou comprensión cá da persoa que está no outro extremo da comunicación; máquinas de tabaco ou de gasolina que se dirixen a nós e ascensores que nos lembran en qué piso estamos, e aínda non nos abonda: mentres non xurda o revolucionario mesías das tecnoloxías de voz teremos que seguir conformándonos, como usuarios e investigadores das tecnoloxías da fala, con tímidas melloras nos nosos sistemas de dictado, recoñecedores e sistemas de diálogo que, esperemos, consigan axudarnos a supera-las nosas barreiras comunicativas ou tecnolóxicas.

4. REFERENCIAS

LRE, *Ingeniería Lingüística. Cómo aprovechar la fuerza del lenguaje*, URL: <http://www.linglink.lu/le/es/broch/harness.htm>, 1999.

Deller, J. R., J. G. Proakis e J. H. L. Hansen, *Discrete-Time Processing of Speech Signals*, Upper Saddle River, Nova Jersey, Prentice-Hall, 1987

Manning, C. D., e H. Schütze, *Foundations of Statistical Natural Language Processing*, Cambridge (EUA), The MIT Press, 1999.

Ney, H., e S. Ortmanns, "Dynamic Programming Search for

Continuous Speech Recognition", *IEEE Signal Processing Magazine*, vol. 6, núm. 5, 1999, páxs. 64-83.

Varile, G., e A. Zampolli (eds.), *Survey of the State of the Art in Human Language Technology*. Editado pola "National Science Foundation", o Directorado XIII-E da Comisión das Comunidades Europeas e o "Center for Spoken Language Understanding" do Oregon Graduate Institute. URL: <http://cslu.cse.ogi.edu/HLTsuryey/download.html>, 1995. (Existe unha versión editada como: Varile G., e A. Zampolli (eds.), *Survey of the State of the Art in Human Language Technology*. Giardini Editori and Cambridge University Press, 1997.



ACHEGAMENTO A *LUCES DE BOHEMIA*

Jean-Marie Lavaud
Universidade da Borgoña
Dijon

Máis ca un novo estudio de *Luces de bohemia*, obra sobre a que existe unha bibliografía impresionante¹, estas páxinas pretenden ser unha guía metódica destinada a entrar en *Luces de bohemia* partindo de consideracións dramáticas sinxelas. O teatro de Valle-Inclán propón, especialmente coas farsas e os esperpentos, unhas didascalias cunha importancia que xa non cómpre demostrar. Para Patrice Pavis, a acoutación escénica é “todo texto (normalmente escrito polo dramaturgo) non pronunciado polos actores e destinado a clarexala comprensión ou o modo de presentación da obra”². Para este teórico do teatro, as didascalias son “instrucións dadas polo autor ós seus intérpretes (por exemplo no teatro grego). Por extensión, no seu uso moderno: acoutacións escénicas”³. Lembremos que Ingarden distingue,

no drama ‘escrito’, entre as acoutacións escénicas paralelas —ou texto secundario—, e o texto pronunciado polos personaxes —ou texto principal—, e insiste na relación dialéctica que hai entre os dous textos. Pero esta distinción entre texto principal e texto secundario, que pode ser operativa, resulta aquí insuficiente, porque presupón outorgarlle menos importancia ás didascalias cós diálogos, e ignora un certo número de datos⁴.

Por exemplo: ¿que son os títulos, os subtítulos, os prólogos, as *dramatis personae*? Se considero, con Milagros Ezquerro, que o texto teatral, unha vez eliminados os ‘elementos didascálicos’ do diálogo, se compón de dúas partes ben distintas, tanto polo estilo como pola función que se lles atribúe, podo constituír dous subconxuntos textuais que funcionan seguindo un estatuto

1 Véxase Javier Serrano Alonso e Amparo de Juan Bolufer, *Bibliografía general de Ramón del Valle-Inclán*, Universidade de Santiago de Compostela, 1995. Véxase igualmente Manuel Aznar Soler, “*Luces de bohemia*: teoría y práctica del esperpento”, e Jesús Rubio, “*Luces de bohemia*: la revista teatral política en el callejón del gato”, comunicacións presentadas no Seminario Internacional Valle-Inclán de Santiago de Compostela en decembro de 1998.

2 *Dictionnaire du théâtre*, París, Editions sociales, 1980, pág. 215.

3 *Dictionnaire du théâtre*, cit., páxs. 117-118.

4 “Les fonctions du langage au théâtre”, *Poétique*, núm. 8, 1971.

que nos corresponde definir no caso de Valle-Inclán⁵. Polo tanto, afástome deliberadamente da representación do texto para fixarme no texto escrito, tal e como se presenta para a lectura.

Volvermos ó texto é particularmente importante no caso de Valle-Inclán en xeral e especialmente no caso de *Luces de bohemia* (*Esperpento*), que apareceu inicialmente como folletín na revista madrileña *España* antes de ser editada en 1924⁶. Aquí só me interesa o último texto revisado, corrixido e publicado en vida do autor, é dicir, a edición de 1924. Para comezar, sinalarei que a obra é literalmente posta en escena: o libro —como é o caso de tódalas edicións de Valle-Inclán baixo a rúbrica *Opera omnia*, entre as que a *Luces de bohemia* lle corresponde o número XIX— faille un estoxo ó texto unha vez eliminados os elementos relativos ó aspecto comercial da edición, a saber: as páxinas que inclúen o custo (páxina 3: “COSTE VEINTE REALES”), o nome dos editores (páxina 4:

“RENACIMIENTO. – MADRID”) e a data de saída da imprenta de Renacimiento (páxina 302: “ACABÓSE DE IMPRIMIR ESTE LIBRO EN LA IMPRENTA CERVANTINA DE MADRID A XXX DÍAS DEL MES DE JUNIO DE MCMXXIV AÑOS”). Estes elementos non pertencen á obra.

Pola contra, poden ser considerados elementos didascálicos a páxina do título (páxina 5) e a repetición da cuberta (páxina 7), con inversión das cores negra e vermella, ambas portadoras do título da obra, o nome do autor, a indicación da colección e do número da obra dentro da colección (“OPERA OMNIA, VOL XIX”); a páxina 9, que retoma o título e o subtítulo nunha viñeta rectangular, de acordo co espírito da cuberta (“LUCES DE BOHEMIA/ESPERPENTO”); as páxinas 11 e 12, dedicadas á lista dos personaxes titulada “DRAMATIS PERSONAE” e rodeada dunha grilanda. É coñecido o particular esmero co que Valle-Inclán

5 Milagros Ezquerro distingue:

– por unha banda, o texto dialogado (ou diálogos), que está constituído polo conxunto de réplicas atribuídas ós diferentes personaxes da obra; este texto consérvase integramente na representación, na que é pronunciado polos actores que representan os personaxes;

– por outra banda, o texto didascálico (ou didascalías), que está constituído por todo o que non é dialogado: dende o título da obra ata a mención final PANO, e, de se da-lo caso, a data de redacción, pasando polas indicacións dos cortes (actos, escenas, cadros), a lista dos personaxes (ou *dramatis personae*), os prólogos, prefacios e outras introduccións, os nomes dos personaxes que encabezan cada réplica e as acoutacións escénicas máis ou menos longas, separadas do texto dialogado ou intercaladas nas réplicas (acoutacións escénicas intersticiais).

(“Parcours didascalique dans le théâtre espagnol”, *Le livre et l'édition hispanique. XVIè-XXè siècles. Pratiques et discours paratextuels*, Actes du colloque international, CERHIUS, Grenoble, 14-16 nov. 1991, número extraordinario de *Tigre*, Grenoble, 1992.)

6 *Luces de bohemia, esperpento, lo saca a luz Don Ramón del Valle-Inclán*, Madrid, Renacimiento, 1924. 175 x 130 mm, 304 páxs.

Cuberta da primeira edición de *Luces de bohemia*.

realizaba e publicaba as súas obras, como se demostrou na recente exposición en Santiago de Compostela⁷.

Neste momento da toma de contacto co libro —non falarei de espectáculo—, vou facer tres observacións. En primeiro lugar a propósito do título e do subtítulo, para unha simple constatación tipográfica. Tanto na cuberta como na páxina 9 —que serve de estoxo da obra— o subtítulo é valorizado con letras maiúsculas de 6 milímetros de alto verbo das letras do título, de 8 milímetros, mentres o nome do autor aparece na cuberta en caracteres máis pequenos, de 4,5 milímetros, aínda que tamén en maiúsculas.

Está amplamente demostrada a importancia do subtítulo nas diferentes obras de Valle-Inclán, xa que anuncia o xénero no que se supón que debe integrarse a obra, cun comentario ou unha indicación do autor: por exemplo, *Águila de blasón, comedia bárbara*, ou *La marquesa Rosalinda, farsa sentimental y grotesca*⁸. Nos dous casos, Valle-Inclán sinala o xénero ó que vincula a súa obra, a comedia no caso de *Águila de blasón* e a farsa no caso de *La marquesa Rosalinda*; e tamén nos dous casos, o subtítulo permítelle atraer-la atención

sobre o feito de estar a propor algo diferente, algo persoal.

Polo tanto, é importante considerar que o esperpento é un subtítulo e un comentario que aparece por primeira vez con *Luces de bohemia*. Máis que retomar todo o que se puido dicir a propósito do esperpento e de reabri-lo historial dunha longa disputa que, a partir de Cipriano Rivas Cherif⁹, intentou erixi-lo esperpento en subxénero ou en novo xénero dramático, coido que é necesario repetir aquí que Valle-Inclán escribiu catro esperpentos que teñen en común o feito de estaren estreitamente ligados á historia vivida polos contemporáneos do autor, “un esperpento”, como explica Max na tan frecuentemente citada escena XII¹⁰.

A maiores, convén observar, con Alonso Zamora Vicente, que *esperpento* é “una voz traída del habla popular, que designa lo feo, lo ridículo, lo llamativo por escaparse de la norma hacia lo grotesco y monstruoso”. En fin, remontrándose ás orixes, Iris Zavala amosa como, en 1852, o folletínista catalán Wenceslao Ayguals de Izco lles aplicaba o termo ás malas obras dramáticas francesas e españolas. Apoiándose en varios exemplos, Iris

7 Exposición Don Ramón María del Valle-Inclán (1866-1898). Do 10 de novembro de 1998 ó 10 de xaneiro de 1999. Igrexa da Universidade e salón artesoadado do Colexio de Fonseca. Santiago de Compostela, 4 vols.

8 *Águila de blasón, comedia bárbara dividida en cinco jornadas*, Barcelona, F. Granada y Cía, 1907; *La marquesa Rosalinda, farsa sentimental y grotesca*, Madrid, Imp. Alemana, Opera omnia, III, 1913.

9 “Esperpento llama a un sub-género de la farsa en que las acciones trágicas aparecen tal y como se muestran en la vida actual española, sin grandeza ni dignidad alguna. Inicia con éste una serie de estudios dramáticos que pudiéramos los fenómenos sociales precursores de la futura revolución española” (*La Internacional*, Madrid, 3.IX.1920).

10 Manuel Aznar Soler, “*Luces de bohemia: teoría y práctica del esperpento*”, *op. cit.*; Jean-Marie Lavaud, “*Les dramatis personae de Cara de plata*”, en *Les Comedias bárbaras de Valle-Inclán*, Cotextes, Université Paul Valéry, Montpellier, 1997, núms. 31-32, páxs. 93-106.

Zavala indica que estas obras aparecían en cartel baixo a denominación de “disparate dramático”, “disparate cómico”, “obra disparate”, “bufonada cómico-lírica”, “extravagancia lírica”, “parodia”, “apropósito cómico”, etc., o que a leva a defini-lo esperpento “como obra burlesca, a menudo denuncia, y siempre antiacadémica, llena de imágenes callejeras y de barrio bajo”¹¹.

Velaquí unha reflexión e unha filiación que non debemos esquecer. Estas “luces de bohemia” arrástrannos cara á bohemia dos escritores e artistas que lle é familiar a un Valle-Inclán que, en certo modo, fai revivi-lo seu período modernista cun lixeiro desfasamento respecto dos acontecementos históricos de 1917. A historia vívese —e preséntase para ser xulgada— a partir da bohemia, unha perspectiva orixinal e corrosiva que implica a un lector ó que, incuestionablemente, se lle require máis có simple espectador, porque é invitado a reflexionar sobre o título e o subtítulo, cos que se atopa en catro ocasións antes de chegar ó texto da primeira escena.

Despois do título e do subtítulo, o dramaturgo ofrécenos unha lista dos personaxes, as *Dramatis personae*. Xa tiven a ocasión de mostrar todo o que as *dramatis personae* de Valle-Inclán lle poden revelar ó lector atento¹²: mesmo se, a primeira vista, as de *Luces de bohemia* non teñen o virtuosismo das de *La cabeza del dragón* ou de *La hija del capitán*, non por isto son menos dignas de interese. Alén disto, a estrutura de *Luces de bohemia*, a súa división en escenas, apréndenos moito sobre a dramaturxia de don Ramón.

Imos comezar coas *Dramatis personae* que ocupan as páxinas 11 e 12. Sen dúbida ningunha, o lector xa terá lamentado non ve-la cuberta da edición de 1924. Esta carencia, que é de orde estética, non ten de seguro tanta importancia como a reprodución errónea das *Dramatis personae* nas edicións realizadas tralo remate da guerra. Hai que xulgar con fundamento, e por isto propoño en primeiro lugar o texto das *Dramatis personae* tal e como aparece na recente edición de Clásicos castellanos (páxs. 3-4) e logo a presentación realizada polo autor en 1924 (páxs. 11-12).

11 Iris M. Zavala, “Del esperpento”, en Rízael Pincus Sigle e Gonzalo Sobejano (eds.), *Homenaje a Casaldauero. Crítica y poesía*, Madrid, Gredos, 1972, páxs. 493-496.

12 “Les *dramatis personae* de *La hija del capitán*, une déclaration d'intention”, *Hispanistica XX*, Dijon, 1984, páxs. 105-121; “La didascalie chez Valle-Inclán: un exercice de style”, *Style et Image au XXème siècle, Culture hispanique*, *Hispanistica XX*, Dijon, 1994, páxs. 175-190; “Les *dramatis personae* de *Cara de plata*”, en *Les Comedias bárbaras de Valle-Inclán*, Cotextes, cit.; “La acotación escénica de Valle-Inclán a la luz de la *Lámpara maravillosa*”, comunicación presentada no Congreso Internacional Valle-Inclán, Málaga, outubro de 1998, no prelo; “Valle-Inclán y la comedia”, comunicación presentada no Seminario Internacional Valle-Inclán de Santiago de Compostela (decembro de 1998), no prelo.

DRAMATES PERSONAE

MAX ESTRELLA, SU MUJER MADAME COLLET
Y SU HIA CLAUDINTA.
DON LATINO DE HISPALIS.
ZARATUSTRA.
DON GAY.
UN PELÓN.
LA CHICA DE LA PORTERA.
PICA LAGARTOS.
UN COIME DE TABERNA.
ENRIQUETA LA PISA-BIEN.
EL REY DE PORTUGAL.
UN BORRACHO.
DORIO DE GADEX, RAFAEL DE LOS VELEZ,
LUCIO VERO, MINGUEZ GALVEZ, CLARINTO Y
PEREZ, JOVENES MODERNISTAS.
PIITTO, CAPITÁN DE LOS ÉQUITES MUNICIPALES.
UN SERENO.
LA VOZ DE UN VECINO.
DOS GUARDIAS DEL ORDEN.
SERAFIN EL BONITO.
UN CELADOR.
UN PRESO.
EL PORTERO DE UNA REDACCIÓN.
DON FILIBERTO, REDACTOR EN JEFE.
EL MINISTRO DE LA GOBERNACIÓN.
DIEGUITO, SECRETARIO DE SU EXCELENCIA.
UN UJIER.
UNA VIEJA PINTADA Y LA LUNARES.
UN JOVEN DESCONOCIDO.
LA MADRE DEL NIÑO MUERTO.
EL EMPENISTA.
EL GUARDIA.

LA PORTERA.
UN ALBAÑIL.
UNA VIEJA.
LA TRAPERA.
EL RETIRADO, TODOS DEL BARRIO.
OTRA PORTERA.
UNA VECINA.
BASILIO SOULINAKE.
UN COCHERO DE LA FUNERARIA.
DOS SEPULTUREROS.
RUBÉN DARÍO.
EL MARQUÉS DE BRADOMÍN.
EL POLLO DE PAY-PAY.
LA PERIODISTA.
TURBAS, GUARDIAS, FERROS, GATOS, UN LORO.

La acción en un Madrid absurdo, brillante y hambriento.

Esta lista de personaxes opta por individualizar cada un deles e, cando é o caso, por achega-lo que chamaremos ‘unha denominación’ ou por resaltar esaxeradamente un grupo —por exem-

plo, a familia de Max Estrella, ou os mozos modernistas—. En cambio, na primeira edición, a de 1924, as *Dramatis personae* son presentadas do seguinte xeito:

DRAMATIS PERSONÆ

MAX ESTRELLA, SU MUJER MADAME COLLET, Y
 SU HIJA CLAUDINITA • DON LATINO DE HISPALIS • ZARATUSTRA • DON GAY • UN PELON •
 LA CHICA DE LA PORTERA • PICA LAGARTOS •
 UN COIME DE TABERNA • ENRIQUETA LA PISA
 BIEN • EL REY DE PORTUGAL • UN BORRACHO
 • DORIO DE GADEX, RAFAEL DE LOS VELEZ, LUCIO
 VERO, MINQUEZ, GALVEZ, CLARINITO Y PEREZ JO-
 VENES MODERNISTAS • PITITO, CAPITAN DE LOS
 EQUITES MUNICIPALES • UN SERENO • LA VOZ
 DE UN VECINO • DOS GUARDIAS DEL O DEN •
 SERAFIN EL BONITO • UN CELADOR • UN PRESO
 • EL PORTERO DE UNA REDACCION • DON FILI-
 BERTO, REDACTOR EN JEFE • EL MINISTRO DE
 LA GOBERNACION • DIEGUITO, SECRETARIO DE
 SU EXCELENCIA • UN UJIER • UNA VIEJA PIN-
 TADA Y LA LUNARES • UN JOVEN DESCONOCIDO
 • LA MADRE DEL NIÑO MUERTO • EL EMPEÑIS-
 TA • EL GUARDIA • LA PORTERA • UN ALBAÑIL
 • UNA VIEJA • LA TRAPERA • EL RETIRADO,
 TODOS DEL BARRIO • OTRA PORTERA • UNA

VECINA • BASILIO SOULINAKE • UN COCHERO
DE LA FUNERARIA • DOS SEPULTUREROS • RI-
BEN DARIO • EL MARQUES DE BRADOMIN • EL
POLLO DEL PAY-PAY • LA PERIODISTA • TURBAS,
GUARDIAS, PERROS, GATOS, UN LORO •
LA ACCION EN UN MADRID AB-
SURDO, BRILLANTE Y
HAMBRIENTO





Valle-Inclán no seu gabinete particular.

O lector das edicións actuais pode lexitimamente considerarse enganado, xa que ignora que, como se aprecia na reprodución, don Ramón propuxo voluntariamente un espazo tipográfico de dúas páxinas, que é, á vez, un espazo didascálico e un espazo dramático. A enumeración dos personaxes que aparece en Clásicos castellanos debe ser substituída pola lectura que impuña Valle-Inclán ó propornos un só grupo no que alternan xente do pobo, modernistas, xornalistas, o ministro de Gobernación e personaxes reais e de pura ficción valleinclaniana —Rubén Darío e o marqués de Bradomín—, é dicir: unha sociedade, unha redución da sociedade española artisticamente recomposta nun momento de crise

política, económica e social, “en un Madrid absurdo, brillante y hambriento”, onde “turbas, guardias, perros, gatos y un loro” se encontran nun mesmo plano, unha situación singularmente desvalorizadora para os dous gardas.

Atopamos aquí unha constante das farsas e dos esperpentos, a transferencia dun personaxe cara a un ou varios planos totalmente incongruentes verbo da súa personalidade ou da súa función oficial, o que determina o xogo esencial entre *ser* e *parecer*. O plano incongruente pode ser lingüístico: por exemplo, Clarinito e Pérez subliñan a insignificancia dos mozos modernistas, e Dieguito reduce considerablemente —este é, dende logo, o

papel do diminutivo— a dignidade e a autoridade de Su Excelencia e do Ministerio de Gobernación. Tamén hai que pór de relevo que Max Estrella, o personaxe hiperbólico destinado ós cumes polo apelido —Estrella— e polo nome —Máximo—, se converte nun calquera a partir do momento no que casa e a súa familia é coñecida como “Su mujer Madame Collet y su hija Claudinita”. Máis tarde saberemos da súa cegueira, que o fará sumamente clarividente —coma tódolos cegos de Valle-Inclán—. É certo, polo tanto, que as *dramatis personae* teñen a función que lles asigna Patrice Pavis: a presentación dos personaxes con, de entrada, a dobre perspectiva que a interacción entre diálogos e didascalias —aquí unicamente as *dramatis personae*— nos vai facer percibir plenamente.

A estrutura de *Luces de bohemia* tamén chama a atención. Trátase dun texto dividido en quince escenas, o que dá lugar a varias observacións. A escena, como lembra Patrice Pavis, coñeceu ó longo da historia unha constante expansión do seu sentido: “a decoración, logo a área de xogo, logo o lugar da acción, o segmento temporal dentro do acto e, finalmente, o sentido metafórico de acontecemento violento”¹³. Certamente, a escena é aquí un lugar da acción, un lugar diferente e sempre precisado: en ningún caso reenvía á estrutura en actos na que as escenas

son os segmentos naturais xeralmente divididos en función das entradas e saídas dos personaxes. En efecto, o que Valle-Inclán nos ofrece é unha sucesión de cadros. Entendemos por cadro “unha unidade espacial de ambiente, de caracterización dun medio ou dunha época, ...unha unidade temática e non actancial”¹⁴. Ó analiza-la dramaturxia do cadro, Patrice Pavis sinala a presenza de elementos épicos e engade que “o dramaturgo non focaliza nunha crise, senón que descompón unha duración, propón fragmentos dun tempo discontinuo. Non lle interesa o lento desenvolvemento, senón as rupturas da acción”¹⁵. Sen embargo, en *Luces de bohemia* hai un certo respecto polas unidades de tempo e de lugar, na medida en que a acción se concentra no plano temporal —a odisea de Max Estrella desenvólvese nas horas dunha noite— e en que tódalas escenas se sitúan en Madrid. Incluso diría que hai un aquel clásico no xeito no que as escenas están ligadas entre elas pola presenza dun mesmo personaxe (aquí, de feito, dous personaxes: Max Estrella e Don Latino)¹⁶. A repartición dos personaxes polas diferentes escenas —que presenteí aquí de forma gráfica— permite ve-las informacións. Á marxe de Max Estrella e Don Latino, son raros os personaxes que aparecen en varias escenas, o que é normal dado que hai cambios de lugar: trátase de Madame Collet e Claudinita (I e XIV), El chico de

13 *Dictionnaire du théâtre, cit.*, pág. 356.

14 *Id.*, pág. 393.

15 *Id.*, pág. 394.

16 *Id.*, pág. 235.

la taberna (III e XV), La Pisa-Bien (III e IV), Pica Lagartos (III e XV), Dorio de Gadex, Clarinito e Pérez (IV, VII e XIII), Rubén (IX e XIV) e La portera (XI, XII e XIII), é dicir, dez personaxes entre os cincuenta e nove cos que conta o esperpento.

A segunda observación relativa ás quince escenas que compoñen *Luces de bohemia* alude ó feito de se tratar dun número impar, o que postula a existencia dunha escena central, axial, a escena VIII. A estrutura de *Luces de bohemia* é, polo tanto: 7+1+7, e a escena VIII é a do encontro entre dous vellos compañeiros de bohemia, tamén a do encontro no cumio entre o ministro e o poeta. Esta primeira lectura non descarta, por suposto, a división que propón Gregorio Torres Nebrera logo dunha análise máis fina de *Luces de bohemia*¹⁷. Despois do encontro, que acaba sendo unha confrontación, xa non hai lugar para a esperanza. Evidentemente, é un feito notable que a parella dramática Max Estrella/Don Latino estea presente en tódalas escenas —na escena VIII, a axial, Don Latino atópase detrás da porta—; Max está presente de forma

metonímica nas escenas décimo terceira e décimo cuarta, e na derradeira, loxicamente, está ausente, aínda que de corpo presente. Max tampouco se atopa na escena VII, que se desenvolve na redacción de *El Popular*, xa que está preso, separado de Don Latino, o que podería significar que as dúas escenas son concomitantes. A parella dramática Max Estrella/Don Latino —o último dos cales sería, para Zamora Vicente, “un desdoblamiento de la personalidad del propio Max”¹⁸— ten, entendo eu, unha dobre función: comentar un certo número de acontecementos políticos, económicos, sociais e culturais e pasarlles revista ás súas vidas para constatar con amargura o fracaso das súas ilusións e das súas esperanzas¹⁹.

A modalidade de pasar revista inscríbese nun xénero ben particular, o da revista teatral política, que Jesús Rubio propón como unha das matrices de *Luces de bohemia*, ó lado do *género chico* e da parodia que Zamora Vicente apunta acertadamente:

la revista teatral como una sucesión de escenas repasando acontecimientos, en ocasiones con la inclusión de caricaturas

17 Do mesmo xeito que hai que sinalar, de pasada, o valor simbólico do número 7, tamén hai que sinala-la organización de *Luces de bohemia* presentada por Gregorio Torres Nebrera, que propón unha combinación de números máximos: $3 \times 5 = 15$: “es decir, las quince escenas que articulan el esperpento en su versión definitiva, se distribuyen en cinco bloques de tres escenas cada uno, funcionando como bloque central, eje divisorio de esa composición el bloque tercero, y precediéndose a una correspondencia simétrica de los cuatro bloques de tres secuencias que se distribuyen a un lado y otro de ese bloque central” (“La matemática perfecta del espejo cóncavo: acerca de la composición de *Luces de bohemia*”, *Anthropos*, núms. 158-159, xullo-agosto 1994, páxs. 79-89).

18 A. Zamora Vicente, *La realidad esperpéntica*, Madrid, Gredos, 1974, páxs. 49-51. Torrente Ballester suxerira que Diego San José era o modelo de Don Latino.

19 Convén lembrar aquí que Zamora Vicente propón ver detrás de Max Estrella o escritor bohemio Alejandro Sawa e, detrás de Madame Collet e a súa filla Claudinita, a muller e a filla do mencionado escritor: Jeanne Poirier e a súa filla. Detrás de Zaratustra volvemos atopa-lo libreiro Pueyo, editor dun bo número de libros modernistas.

personales reales. El autor crea un espacio alegórico-simbólico con suficiente funcionalidad teatral o sencillamente representa sobre la escena espacios conocidos por los espectadores en los que hace moverse a sus personajes²⁰.

Dacabalo entre a prensa satírica e a revista teatral política —vinculada ó espectáculo dos cabarés parisienses—, *Luces de bohemia* aparece inicialmente entre o 31 de xullo e o 7 de agosto de 1920 como folletín na revista *España*, unha revista na que, precisamente, Valle-Inclán puido ter atopado os ‘modelos’:

Es curioso que habiéndosele otorgado al *esperpento* una dimensión de teatro político, sin embargo se ignore su inserción en la tradición del teatro político coetáneo, que se manifiesta en subgéneros como la *revista teatral política*. En todo caso se evoca el teatro político europeo de Piscator o de Brecht, por ejemplo. Los modelos estaban más cercanos. No creo que sea inoportuno carear los *esperpentos* con estas piezas de teatro político español, cuestión distinta es que Valle-Inclán lo lleve a una categoría superior, no utilizando mecánicamente los recursos de la *revista teatral política* sino para construir una moderna tragedia²¹.

As escenas de *Luces de bohemia* pásanlle revista a un período da historia española contemporánea e enraízan a obra nunha serie de lugares dun per-

corrido madrileño. “Lugares y personajes se van sucediendo y el resultado es una descarnada sátira de la vida política y social de la Restauración”, escribe Jesús Rubio, e prosegue: “la larga serie de revistas teatrales que habían tomado como punto de partida la ‘pintura’ de las costumbres madrileñas mientras la ciudad se iba incorporando a la modernidad alcanza en *Luces de bohemia* su culminación”²². Un rápido paralelismo con *La Gran Vía* (1910) permite constata-la similitude dos procedementos: a viaxe ou o paseo, a parella de personaxes na que un lle serve de cicerone ó outro. Max Estrella é “el paseante en Corte” que, ó longo de todo o seu paseo nocturno, transmite reflexións que se sitúan en tódolos rexistros e abranguen tódolos campos, incluído o campo estético e literario, o cal, sen dúbida, constitúe a grande orixinalidade de *Luces de bohemia* verbo das revistas teatrais.

Estes poucos datos mostran ata qué punto Valle-Inclán está vinculado á tradición teatral, e tamén ata qué punto sabe capta-los modelos que lle ofrece a actualidade literaria máis inmediata para infiltrar nela un discurso particularmente subversivo. En efecto, neste

Don Gay ten como modelo a Ciro Bayo, Gálvez aparece co seu propio nome, Luis de Gálvez. Os mozos modernistas son identificados como Goy de Siva, Rafael Lasso de la Vega, Cristobal de Castro e Emilio Carrere. O ministro de Gobernación ten os trazos de Julio Burell, antigo xornalista e director de xornal que lle pedira a Valle-Inclán que redactase críticas de arte. Finalmente, Ernesto Bark aparece co nome de Basilio Soulinake (*La realidad esperpéntica*, op. cit., páxs. 32-43).

20 Agradézolle moi calorosamente a Jesús Rubio que me remítise, antes de aparecer, unha copia da súa conferencia “*Luces de bohemia*: la revista teatral política en el callejón del gato”, presentada no Seminario Internacional Valle-Inclán de Santiago de Compostela (decembro de 1998), no prelo.

21 Jesús Rubio, op. cit.

22 Jesús Rubio, op. cit.



Luces de bohemia, Theater in Kiel (RFA). Director: Dieter Reible.

ano de 1920 que ve a publicación de *Luces de bohemia* en folletín, don Ramón contesta a pregunta de Tolstoi: “¿Que é a arte?”, “¿Que debemos facer?”, do seguinte xeito: “El supremo juego, pero no debemos hacer arte ahora,

porque jugar en los tiempos que corren es inmoral, es una canallada. Hay que lograr primero una justicia social”²³. *Luces de bohemia* (*Esperpento*) é a resposta estética de Valle-Inclán.



23 C. Rivas Cherif, “Respuesta de Valle-Inclán a las preguntas de Tolstoi”, *La Internacional*, Madrid, 3.IX.1920.

MAGRITTE OU OS LÍMITES DA PROPIEDADE

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo

O lector medianamente familiarizado coa inquietante obra do artista belga René Magritte (1898-1967) coñece sobradamente as súas referencias á arte do pasado. Tomemos, por exemplo, a súa serie *Le Bouquet tout fait*, realizada entre 1954 e 1957, na que sobre as costas dun home con abrigo se recorta a célebre figura de Flora (?), da *Primavera* de Sandro Botticelli¹. Na súa *Les Menottes de cuivre* (1931) Magritte reemprega unha pequena escaiola da *Venus de Milo*, unha das iconas da cultura occidental. ¿Hai ironía nestas citas da arte consagrada, xa establecida nos museos, catalogada e mil veces reproducida? Asumindo os riscos que comporta toda interpretación, penso que é posible unha resposta afirmativa: xúlguese a súa versión do *Balcon* de Manet (1950) ou da *Madame Recamier* de David (1950), pinturas ambas nas que os personaxes son cadaleitos.

Do mesmo xeito, a súa obra, prontamente asimilada, constitúese en refe-



Fig. 1. R. Magritte, *Tentative de l'impossible*. 1928. Óleo sobre lenzo. Toyota Municipal Museum of Art, Toyota-shi.

* Quero expresa-la miña gratitude ó profesor Raymond Spiteri (The University of Western Australia).

¹ A identificación foi revisada recentemente por Nicolai Rubinstein, para quen estariamos ante *Iuventas*: *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, LX, 1997, páxs. 248-51.

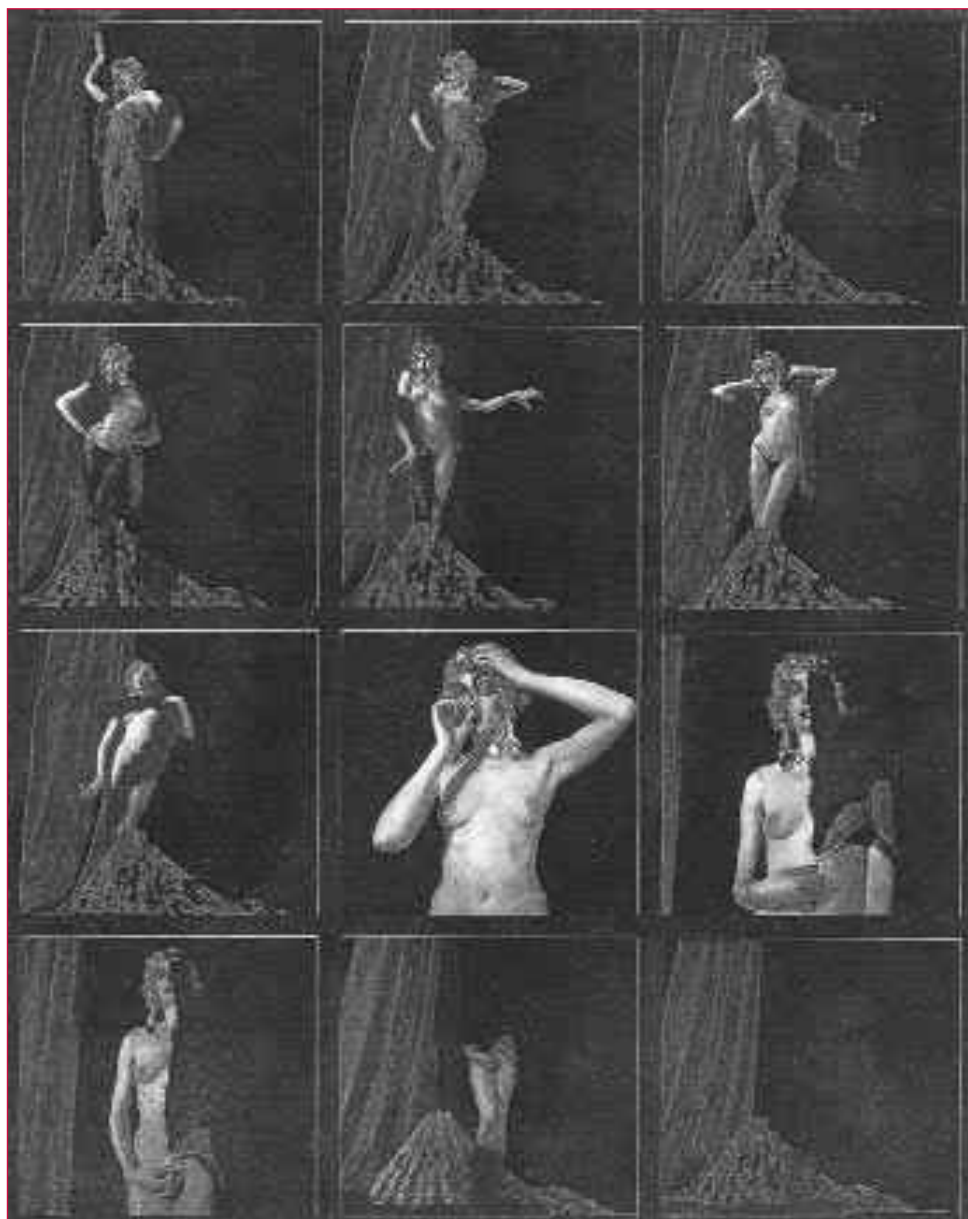


Fig. 2. V. Lehndorff e H. Trülzsch, *Body Art*. Pintura sobre modelo e fotografía. Fonte: *El paseante*, 5, 1987, pág. 26.

rencia para outros creadores; comparémo-lo seu lenzo *Tentative de l'impossible* coa impactante serie fotográfica realizada por Vera Lehndorff e Holger Trülzsch (figuras 1 e 2). O punto de partida é o mesmo, pero o proceso invertece: no óleo do belga o pintor constrúe a figura da súa modelo; Lehndorff e Trülzsch pintan para que esta se desvaneza. Unha inspiración máis servil témola na publicidade dunha compañía bancaria, copia do óleo *Le Blanc-seing* (figuras 3 e 4), na que a 'xenialidade' dos publicistas parece estribar nun xogo de pa-



Fig. 3. R. Magritte, *Le Blanc-seing*. 1965. Óleo sobre lenzo. National Gallery of Art. Washington.



Fig. 4. Publicidade aparecida en *El País*, 18-novembro-98.

labras, "Aparentemente aquí hai algo que non cadra", que converte o paradoxo de Magritte nunha loada eficaz contabilidade dos seus clientes².

En moitas obras do belga, realizadas en etapas ben diferentes da súa produción, existe unha manifesta vontade de anula-lo rostro das súas figuras, ben polo procedemento de poñelas de costas (*L'Embellie*, 1941; *Le Grand Siècle*, 1954), de situar obxectos que impidan a súa visión (*La Grande Guerre*, 1964), de cubrilas con panos (*Les Amants*, 1928). Tres casos especialmente turbadores son *Le Viol* (1942), *Reproduction interdite* (figura 5) e *Le*

² Poderíamos falar dunha sorte de 'xustiza poética' se lembramos que Magritte, urxido pola necesidade, abre, co seu irmán Paul como socio, un estudio publicitario (*Studio Dongo*) nos anos trinta. Para o emprego da imaxinería de Magritte na publicidade é moi útil o traballo de G. Roque, *Ceci n'est pas un Magritte, Essai sur Magritte et la publicité*, París, Flammarion, 1983.



Fig. 5. R. Magritte, *Reproduction interdite*. 1937. Óleo sobre lenzo. Edward James Foundation, Sussex.

Liberateur (figura 6). Neles, o rostro faise invisible dun xeito atroz: a metamorfose (un dos temas favoritos do surrealismo), a negación das leis físicas e o escamoteo. Ata os nosos días chegou unha escultura grega tan fascinante coma estes lenzos (figura 7). De difícil interpretación, non está moi claro se esta desacougante e surrealista imaxe sen rostro é produto dun ritual máxico, destinado a mingua-lo poder da divindade representada; esta é a opinión de Deonna³; Freedberg, pola contra, pensa que a ausencia de rostro



Fig. 6. R. Magritte, *Le Libérateur*. 1947. Óleo sobre lenzo. County Museum of Art, Los Ángeles.

potenciaría o misterio —e con el o poder— da deusa⁴. Se buscamos paralelos noutras culturas, isto non semella moi aceptable: na iconografía cristiá mutilase a face do diaño como xeito de eludi-lo seu poder fascinador; a miniatura medieval está chea de exemplos desta práctica⁵; cando o arquitecto Villard de Honnecourt debuxa no seu *Álbum* unha “tumba dun sarraceno”, omite os rostros⁶; casual ou non, o feito é que unha miniatura da *Bible moralisée* representa un ídolo como unha silueta fantasmal, sen contornos nin riscos⁷. A

3 W. Deonna, “L'image incomplète ou mutilée”, *Revue des Études Anciennes*, 32, 1930, páxs. 321-32.

4 *El poder de las imágenes*, Madrid, Cátedra, 1992.

5 J. F. Hamburger, “A Liber Precum in Sélestat and the Development of the Illustrated Prayer Book in Germany”, *The Art Bulletin*, LXXIII, 1991, páxs. 209-36, fig. 12.

6 A. Erlande-Brandenburg, e outros (eds.), *Villard de Honnecourt. Cuaderno*, Madrid, Akal, 1991, lám. 11.

7 M. Camille, *The Gothic Idol*, Nova York, Cambridge U. P., 1989, fig. 18.



Fig. 7. ¿Demeter? Escultura grega do século V a. C. Museo Arqueolóxico de Cirene.

pesar de que é normal que os títulos dos cadros de Magritte sexan un elemento máis de estrañeza, alleos —cando menos a primeira vista— ó contido, no caso de *Reproduction interdite* realmente estamos ante unha pista: o rostro non aparece porque a súa visión

está proscriba. Moitas relixións teñen tabús similares, como a prohibición ou inconveniencia de contemplar directamente a imaxe ou o rostro dunha divindade. Certas noticias aseveraban a existencia dunha estatua de Hécate en Éfeso de tal esplendor que esixía ó devoto cubri-los ollos⁸. Nos *Oráculos Caldeos* non se lle permite ó adorador mirar a Hécate cando esta os recompensaba cunha epifanía⁹. Plutarco (*Arato*, XXXII) relata que cando se sacaba en procesión unha estatua de Diana —deusa que se confunde paulatinamente con Hécate— “ninguén se atreve a mirala, e antes todos apartan a vista”. Nun contexto cristián atopámo-la descrición de SAPIENTIA que ofrece Hildegarda de Bingen no seu *Liber Scivias* “[...] Vidi quasi pulcherriman imaginem stantem et ad homines in mundum aspicientem, cuius caput ueleti fulgur tanto nitore radiabat, ut illud ad plenum non possem considerare”¹⁰. Unha historia similar era atribuída a Xoán de Damasceno: un rei encargoulle a un pintor a imaxe de Cristo tomada do natural; o seu rostro era tan brillante que o artista non o daba contemplado para poder realizala obra, polo que o propio Xesús imprimiu milagrosamente a súa face nunha tea e lla fixo entregar ó rei¹¹. Un

8 S. Reinach, “L'Hécate de Ménestrat”, en *Idem, Cultes, mythes et religions*, París, Leroux, 1906, II, páxs. 307-18.

9 D. R. West, *Some Cults of Greek Goddesses and Female Daemons of Oriental Origin especially in Relation to the Mythology of Goddesses and Daemons in the Semitic World*, Neukirchen-Vluyn, Neukirchener Verlag, 1995.

10 A. Führkötter (ed.), *Hildegard von Bingen. Liber Scivias*, Turnhout, Brepols, 1978.

11 G. R. Owst, *Literature and Pulpit in Medieval England*, Oxford U. P., 1961. Para a imaxe ‘acheiropoiétois’ ver agora M. C. Ferrari, “*Imago visibilis Christi*. Le Volto Santo de Lucques et les images authentiques au Moyen

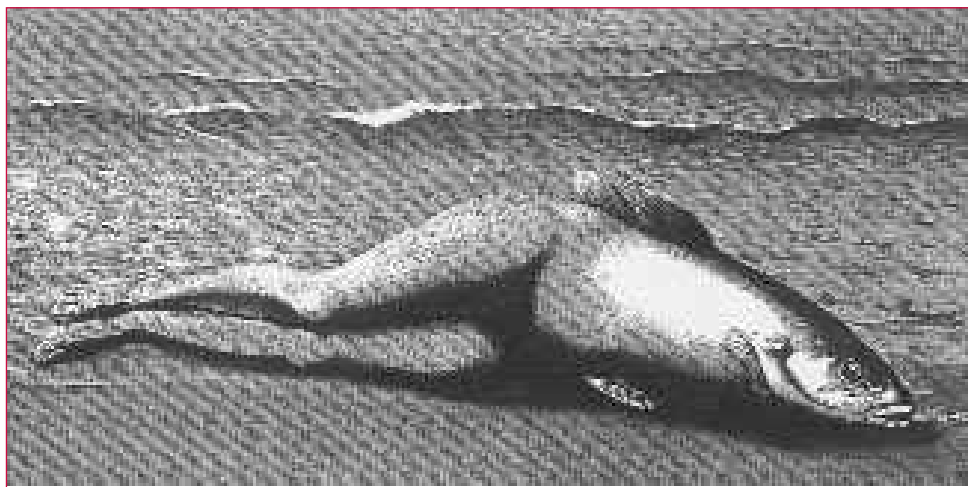


Fig. 8. R. Magritte, *L'Invention collective*. 1934. Óleo sobre lenzo. Col. E. L. T. Mesens, Londres.

punto de partida para ámbolos textos pode ser *Éxodo* 33:23: “Et videbis posteroiora mea: faciem autem meam videre non poteris”. Un notable paralelismo atopámolo na cultura azteca, na que o rostro do rei, considerado un deus vivente, non podía ser contemplado directamente¹².

Para rematar coa presente relación, e sen afán de sermos exhaustivos, podemos cita-la cerimonia budista de consagración de imaxes de deuses, na que o oficiante —o artífice da figura— evita mirar directamente a cara da divindade¹³. O propio rito cristián da Eucaristía é hoxe unha supervivencia deste tipo de tabús: o fiel baixa a mira-

da en dúas ocasións: cando o sacerdote alza a Sagrada Forma e o cáliz.

Todo este material promove a lanza-la cuestión de se o pintor belga tiña noticia xa non dunha figura deste tipo, pero si da existencia deste tabú; lémbrese que o mundo do surrealismo sentiuse fascinado non só polas culturas exóticas, senón tamén pola psicanálise (André Breton chegou a facer unha —esperpéntica— entrevista a Sigmund Freud) e, polo tanto, co problema das represións cultuais/culturais.

Outro par de pinturas de Magritte lévanos de novo á cultura da Grecia antiga. Trátase de *L'Invention collective* e

Age”, *Micrologus*, VI, 1998, páxs. 29-42. O tema dos obxectos e as imaxes non feitas polo home é fascinante; recordemos, por exemplo, o reemprego de ferramentas prehistóricas (tidas como ‘pedras do raio’) en ritos máxicos: A. Mastricque, *Studi sul mitraismo*, Roma, Bretschneider, 1998.

12 P. Bosch Gimpera, *La América prehispánica*, Barcelona, Ariel, 1975.

13 Freedberg, *op. cit.*



Fig. 9. R. Magritte, *Les merveilles de la nature*. 1953. Óleo sobre lenzo. Museum of Contemporary Art. Chicago.

Les merveilles de la nature (figuras 8 e 9). Ámbalas dúas son unha inversión da —por outra parte cambiante¹⁴— iconografía da serea. Magritte, xogando de novo co paradoxo, proponnos unha reflexión sobre as orixes dunha imaxe que temos tan asumida que ó raro nos detemos a constatar que estamos diante dun monstro; pola contra, cando nos enfrontamos a unha serea na que a parte de peixe é a superior, brota un sentimento de sorpresa e rexeitamento.

Mais, o que aquí nos interesa é buscar precedentes. E ó surrealismo da pintura de Magritte outra vez colleulle a dianteira un artista antigo. En efecto, nunha *hidria* de finais do século VI a. C. atopamos unhas figuras fascinantemente semellantes (figura 10). Seis homes precipítanse ó mar —representado cunhas convencionais ondas— mentres os seus corpos experimentan unha metamorfose: estanse a converter en golfinhos; salvo no caso dun deles,

14 Véxase, p. e., F. Clier-Colombani, *La fée Mélusine au Moyen Age*, Paris, Le Léopard d'or, 1991.

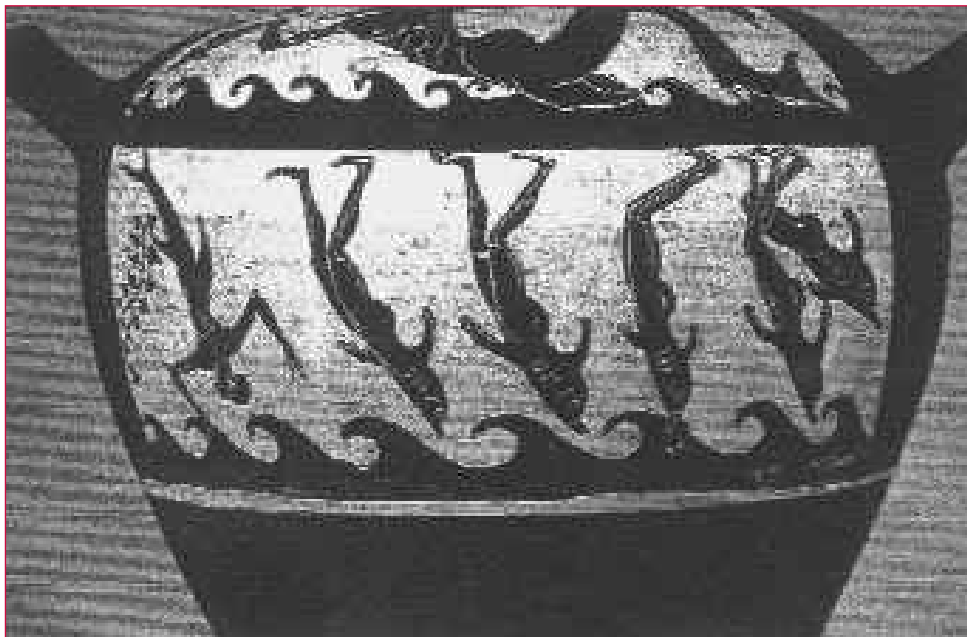


Fig. 10. Pintor de Micali (?). Hidria etrusca de figuras negras. C. 510-500 a. C. Toledo (Ohio) Museum of Art. Detalle.

que ten a ‘normal’ iconografía das se-reas, estamos diante dun grupo de monstros que presentan claras analoxías cos propostos por Magritte. Se o lector ten a bondade de invertela páxina por uns segundos, comprobará que o parecido se fai asombroso.

¿Que ilustra esta peza cerámica? Témo-la resposta nos *Himnos Homéricos*, unhas das reliquias literarias que chegaron ata nós desde a Grecia Arcaica. No dedicado a Dionisos nárrese a peripecia duns piratas tirrenos que intentan aborda-lo

navío do deus; este, como vinganza, convérteos en seres mariños:

[Dionisos transfórmase en león para aterrorizarlos corsarios que] cando tal viron saltaron pola borda ó brillante mar, fuxindo dun horrible destino, e transformáronse en delfíns¹⁵.

Máis locuaz —e serodia— é a versión que atopamos nas *Imaxes* de Filóstrato ‘o vello’:

Baixo o tolo influxo de Dionisos dan en converterse en golfinhos, pero non dos usuais, nin dos que poboan o mar. Ese ten mouros os costados; aquel, o peito esvaradoiro, nas costas deste está a xurdir unha aleta; nesoutro medra a cola; a

15 VII, 50-4. Versión galega a partir da edición de A. N. Athanassakis, Baltimore, Johns Hopkins U. P., 1976.

cabeza daquel xa desapareceu, mentres que aqueloutro aínda a conserva; a man deste dilúese, en tanto que ese se laia da desaparición dos seus pés ¹⁶.

De novo a interrogante: ¿coñeceu Magritte algún modelo parecido ou calquera dos textos citados? Pode ser outra coincidencia, pero na *Biblioteca de Apolodoro* explícase que cando as se-reas fracasaron ante Orfeo trocáronse en pedra, e así é como as vemos en *Les merveilles...*¹⁷

Posiblemente nunca se poida resolve-la cuestión; autores como Luther Link fuxirían, por outra banda, do que cualifican como “compulsive diffusionism”¹⁸. Por poñer un exemplo extraído da literatura, a obra de Herman Melville *Bartleby* —que, en palabras de Borges¹⁹ “en un idioma tranquilo y hasta jocoso cuya deliberada aplicación a una materia atroz parece prefigurar a Kafka”— é unha auténtica paréntese na literatura da súa época: non falamos de ‘situacións melvillianas’ e si de ‘situacións kafkianas’. Que nós saibamos, o atormentado escritor centroeuropeo non frecuentou a literatura do autor de *Moby Dick*. Pero non é o propósito desta nota remexer na áspera polémica do ¿difusionismo? ¿polixenismo? Pechemos esta cuestión lembrando o pensamento do grande

historiador das relixións, Raffaele Pettazzoni:

une observation plus poussée des rites à mystères nous apprend qu’entre tous les mystères antiques il y a de grandes similitudes aussi bien conceptuelles que formelles. Selon les propos de Pettazzoni, ce phénomène n’est pas dû à des influences mutuelles entre les mystères, mais au fait qu’ils sont tous les produits des mêmes causes appliquées à des matériaux identiques: les âmes humaines²⁰

Saíra só, para non ter que se confiar a ninguén. Oculto entre as árbores, podía ve-lo castelo e as montañas cubertas de neve. Agardou a que fora noite pecha; só entón puido actuar. Coa máxima cautela avanzou ata o castelo e penetrou polo seu portón ruinoso. Puñal en man, serpeou sobre as baldosas rotas do gran pórtico. Percorreu con coidado os pasadizos silenciosos, tanteando as paredes para orientarse. De súpeto, unha refacho de aire quente golpeoulle a cara. Achegouse...

Diante da entrada do vestíbulo, que se achaba a poucos metros del, instalaran unha porta de madeira. Como os seus ollos estaban afeitos á escuridade, puido recoñecela. Avanzou ata a porta e quitou cautelosamente o abrigo, que pendurou do seu brazo esquerdo; logo empurrou a porta dun couce. Ó caer pesadamente ó chan, esta levantou unha poeira que se dissipou bruscamente. Entrou. O inmenso salón estaba baleiro²¹.

Este texto, escrito por Magritte en 1928, é un bo exemplo da súa técnica

16 I, 19. Versión galega a partir da edición de L. A. de Cuenca e M. A. Elvira, Madrid, Siruela, 1993.

17 Citado en J. L. Borges, *El libro de los seres imaginarios*, Bos Aires, Emecé, 1978, s. v. “Sirenas”.

18 *The Devil. A Mask without a Face*, Londres, Reaktion Books, 1995.

19 Prólogo a *Bartleby*, México, Premiá, 1977.

20 Mircea Eliade, citado en N. Spineto (ed.), *Mircea Eliade-Raffaele Pettazzoni. Correspondance (1926-1959)*, París, 1994, pág. 34.

21 Versión galega a partir de U. W. Schneede, *René Magritte*, Barcelona, Labor, 1978.

creativa: xera-la sorpresa mediante imaxes que desafían a realidade do espectador; cando este busca unha explicación, unha orde, ónde se agarrar, no título do cadro, agroma a frustración: o misterio permanece²².

Unha anécdota sobre o ‘mago do suspense’, Alfred Hitchcock, presenta evidentes analoxías co método do artista belga: (El e o director Peter Bogdanovich conversan no interior dun ascensor cheo de xente) “O cineasta empezou a falarlle con detalle dun home ensanguentado con hemorrxias por todo o corpo. ‘Pregunteille qué lle pasara’ contaba Hitch ‘e ¿sabes o que me dixo?’. Nese momento baixaba do ascensor e deixaba a todos pampos, demostrando así unha das facetas do suspense”²³.

No xa citado lenzo *Reproduction interdite* podemos ver un libro descansando sobre o repisa da cheminea: *Narración de Arthur Gordon Pym de Nantucket*, novela de Edgar Allan Poe. Sabemos que Magritte sentía devoción pola obra do escritor norteamericano. E non debe de ser casual que o título que elixira para homenaxealo sexa xusto este: relato inacabado, as derradeiras liñas deixan o lector coa mesma sensación que experimenta o espectador perante a obra de Magritte: a do desconcerto. Como afirmar Julio Cortázar respecto da novela de Poe, Magritte é un dos máis interesantes exemplos de artista cunha *obra aberta*²⁴.

Permítasenos, polo tanto, que a presente nota sexa máis unha suxestión cá firme constatación dunha hipótese.



22 Magritte: “Os títulos están escollidos de tal xeito que impiden que os meus cadros se sitúen nunha rexión familiar que o automatismo do pensamento non deixaría de suscitar co fin de subtraerse á inquietude” (cit. en M. Foucault, *Esto no es una pipa*, Barcelona, Anagrama, 1981). Sabemos que o pintor animaba os seus amigos –como os escritores Paul Nougé e Louis Scutenaire– a que lle suxeriran títulos para as súas obras. “While the titles of his first Surrealistic paintings maintained a certain logic in relation to the imagery, from the 1930’s words and images gradually acquired greater independence from each other, often retaining only an associative link. For example, he entitled a miniature reproduction in plaster of the *Venus de Milo*, admired as the expression of feminine beauty in spite of the fact that it has no hands, the *Copper Handcuffs*” (J. Turner (ed.), *The Dictionary of Art*, s. v. “Magritte, René”, Londres, MacMillan, 1996).

23 Versión galega a partir dun artigo de J. Cavestany (*El País*, 15 de abril de 1999).

24 Prólogo do escritor arxentino á novela de Poe: Madrid, Alianza, 1971.

EDUCACIÓN OBRIGATORIA E EDUCACIÓN DE ADULTOS: CURRÍCULO E RESULTADOS

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Unha das grandes preocupacións á hora da implantación completa do Ensino Secundario Obrigatorio (ESO) no presente curso está relacionada cos resultados académicos, en termos máis pragmáticos e operativos co denominado 'rendemento escolar' ou desde unha dimensión máis negativa co recoñecido, divulgado e máis comentado 'fracaso escolar'.

Optando por unha denominación máis crítica e positiva, preferimos falar de 'rendemento escolar' entendido nun sentido máis global e desde diferentes consideracións segundo se estudie desde a perspectiva da institución escolar, desde a dimensión socioeconómica ou desde as expectativas do educando.

No primeiro caso o rendemento é unha variable dependente do sistema educativo en relación ás entradas e saídas de todo sistema social que podemos medir a través de índices fundamentalmente indirectos, sobre todo no aspecto das súas saídas ou produtos

de formación (suxeitos educandos). No segundo caso, a educación preséntase como consumo e ben de investimento tanto de carácter público coma privado, e pódese falar dunha rendibilidade de tipo social (cometido que a educación cumpre respecto ó crecemento e desenvolvemento da comunidade) e mais de tipo individual (preparación que se lle ofrece á persoa para desempeñar un posto profesional, laboral).

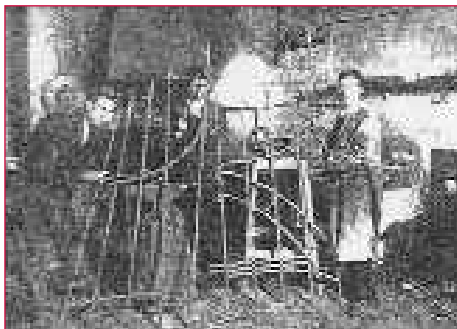
No terceiro caso, desde as expectativas do suxeito, o rendemento ten unha faceta máis persoal, máis íntima con respecto ó logro. Albíscase na dobre dirección do éxito ou do fracaso con respecto ós baremos que o propio sistema establece para a promoción do individuo nos seus diversos niveis, ciclos, cursos, etc. Desde esta terceira perspectiva pódese falar tanto dunha dimensión cualitativa que afecta a personalidade do individuo, como cuantitativa que se relaciona cos resultados do grupo social ou de idade no que está inscrito o suxeito.

É esta consideración persoal e de grupo sobre a que, no breve espacio deste traballo, pretendemos realizar

unha análise crítica e comparada tomando como referencia a cuestión curricular e os resultados acadados respecto á titulación da ESO en dous grupos diferenciados: os adultos e o grupo de alumnos de ESO.

¿Por que con respecto á Educación de adultos e por que este estudio comparado? Basicamente por tres motivos diferentes. O primeiro é que cando estamos a falar de 'educación obrigatoria' trátase dunha educación para tódolos cidadáns, independentemente da idade en que se realice. De feito, a propia LOXSE considera para todos a mesma titulación inicial (Graduado en Educación Secundaria), tanto para persoas adultas como para mozos en idade escolar.

En segundo lugar, tal como expresa a lei no seu preámbulo, a vertixinosa rapidez dos cambios cultural, tecnolóxico e productivo sitúanos nun horizonte de frecuentes readaptacións, actualizacións e novas cualificacións e, xa que logo, "la educación y la formación trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas y se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral"¹. Mozos e adultos deben partir desta formación básica e



Alumnos da Escola de Artes e Oficios no taller de forxa (ca. 1900). Estas escolas creáronse para darlles ós obreiros e mestres unha formación xeral que non tiñan, e tamén para instruílos nos adiantos que se presentaban nos seus oficios. Aínda non existían as equivalencias de títulos.

desta titulación inicial para afrontar os retos da educación permanente. Diferentes estudos (UNESCO², Unión Europea, Banco Mundial, etc.) repítenos arreo que non é posible unha educación permanente sen unha formación básica de polo menos dez anos de duración.

Emporiso, aínda que os adultos deban adquiri-las mesmas competencias e capacidades fundamentais que se determinan para a educación secundaria obrigatoria (art. 19), os obxectivos son diferentes (art. 51.2)³, a metodoloxía será distinta (basearase na

1 *Legislación sobre enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1990. "Ley Orgánica 1/1990 de 3 octubre de Ordenación General del Sistema Educativo", páx. 127.

2 "La educación básica es más un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente sobre el cual los países puedan construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación", UNESCO, *Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos*, Jomtien, Monografía I, 1990, páx. 5.

3 A educación das persoas adultas perseguirá os seguintes obxectivos: a) adquirir e actualizar a súa formación básica e facilita-lo acceso ós distintos niveis do sistema educativo; b) mellora-la súa cualificación profe-

'autoaprendizaxe', art. 51.4) e finalmente "contarán cunha oferta adaptada ás súas condicións e necesidades" (art. 52.1).

En terceiro lugar, esta última situación é a que suscita unha interrogante: tratándose do mesmo título, dadas as connotacións particulares da Educación de adultos, o currículo, os seus criterios de selección de contidos, ¿deben ser idénticos ou específicos e, á hora da avaliación, que rendemento se pode esperar?

Nunha investigación recente realizada pola Universidade de Málaga, presentóuselles ós estudantes universitarios dos últimos anos da carreira un exame similar ó que se lles realiza ós alumnos de ESO, no que se recollían as preguntas que formulan os profesores das distintas materias do currículo. Os resultados non foron desde logo demasiado optimistas a teor dos resultados da investigación⁴.

Todo isto lévanos a formulármolas seguintes cuestións sobre dous temas básicos: ¿debe se-lo currículo de

educación de persoas adultas semellante ou diferente ó dos alumnos que cursan a ESO, aínda que o dominio dos seus contidos conduza ó mesmo título? ¿Que resultados nos últimos cursos se nos están ofrecendo do rendemento escolar tanto na situación xeral como na máis particular das persoas adultas?

2. A EDUCACIÓN DE PERSOAS ADULTAS: TRANSFORMACIÓNS E OFERTA DE EDUCACIÓN OBRIGATORIA

A educación de persoas adultas sufriu nos últimos anos importantes cambios, se ben o noso sistema aínda anda lonxe de homologarse en cantidade e calidade á situación de moitos países da Unión Europea⁵. Por iso, antes de contestar ás interrogantes anteriores é conveniente analizar brevemente algunhas das transformacións experimentadas nos últimos anos e delimitalos contidos da súa educación obrigatoria para, posteriormente, suscitarmos algunhas discusións sobre o propio currículo e os seus contidos.

sional ou adquirir unha preparación para o exercicio doutras profesións; c) desenvolve-la súa capacidade de participación na vida social, cultural, política e económica.

4 J. Vera e outros, "Criterios de selección de los contenidos del curriculum", Relatorio do XVIII Seminario de Teoría da Educación, Universidade de Málaga. "El examen de Ciencias de ESO lo habrían suspendido: a) el 75 % de los alumnos universitarios del último curso de Licenciatura, cualquiera que sea ésta; b) el 60 % de los mejores alumnos de la propia Facultad de Ciencias; c) casi el 99 % de los mejores alumnos de la Facultad de Letras que hace cuatro años dejaron la escolaridad obligatoria", pág. 3.

5 As probabilidades de entrar en procesos de formación para os cidadáns adultos son unha vez cada 3-4 anos en países como Bélxica, Dinamarca, Alemaña, Austria, Finlandia, Noruega, Suecia; unha vez cada 5-7 anos en Francia, Luxemburgo, Gran Bretaña; unha vez cada 8-10 anos en Irlanda, Países Baixos e máis de 19 anos en Grecia, Italia, Portugal e España. En canto a número de participantes, a porcentaxe en España é do 3,5 % de persoas maiores de 15 anos (1.113.835) ocupando un dos últimos lugares cos mesmos países. Pola contra, as máis altas porcentaxes de participación danse en Bélxica, 33 %; Alemaña, 28 %; Dinamarca, 26 %. Cfr. Asociación Europea de Educación de Adultos (1993). Datos referidos ós anos 1990 e 1991.

A Lei xeral de educación marcou un fito importante co desenvolvemento do programa de educación permanente de adultos, que tiña como obxectivo ofrecerlles ás persoas adultas unhas ensinanzas 'equivalentes' á Educación Xeral Básica (EXB). Nas Orientacións pedagóxicas de 1974 (O. M. 14-2-74/BOE 5-3-74) recóllense e adáptanse os programas de EXB organizados en tres ciclos: perfeccionamento de técnicas de lectura e escritura (primeiro ciclo); obtención do Certificado de estudos primarios (segundo ciclo) e obtención do título de Graduado escolar (terceiro ciclo).

O denominado *Libro Blanco* (1986) —tal como hoxe é coñecido— supuxo un revulsivo para abri-la educación das persoas adultas a outros horizontes e perspectivas máis amplas cá mera *ex-beización*; propuxo a transformación das “áreas esenciais dunha educación integral de adultos” e dos ámbitos de actuación: 1) formación orientada ó traballo (iniciación, actualización e renovación dos coñecementos de tipo profesional); 2) formación para o exercicio dos dereitos e responsabilidades cívicos (ou para a participación social); 3) formación para o desenvolvemento persoal (creatividade, xuízo crítico, participación na vida cultural) e, finalmente, formación xeral ou de base

cando non se conseguiu na idade apropiada⁶.

Tal como expresa o coordinador do dito traballo nunha relectura dez anos despois:

había que desmontar, integrar, renovar la educación permanente de adultos. No tenía sentido un montaje cuya razón de ser era ofrecer a unos cuantos miles de ciudadanos, la mayoría jóvenes fracasados escolares, unos conocimientos cuyo valor de uso más destacado era obtener el Graduado Escolar, credencial administrativamente necesaria para acceder a algunos puestos de trabajo⁷.

A pesar deste intento renovador, a análise retrospectiva matiza claroscuros do documento: *a)* a inspiración e os criterios básicos do *Libro Blanco* non foron os eixes da reforma xeral do sistema educativo, se ben a LOXSE admitiu algúns criterios organizativos importantes na liña da educación permanente e, xa que logo, facilitadores da educación das persoas adultas; *b)* as ideas do *Libro Blanco* non deron calado na outra fronte, a da formación ocupacional; a batalla perdeuse de entrada aquí onde estaban e seguen estando os recursos que poderían alimentalas novas experiencias inspiradas no *Libro Blanco*⁸; *c)* a derrota máis lamentable foi a incapacidade para facer entrar no debate social español algunha das ideas apuntadas no *Libro*

6 MEC, *Educación de adultos. Libro Blanco*, Madrid, 1986, páx. 21.

7 J. A. Fernández, “El Libro Blanco, abierto diez años después. Evocaciones de un testigo”, en *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, núm. 8, 1996, 5-10.

8 Como feito máis significativo desa situación temos unha 'dobre' educación de persoas adultas: a 'regrada', instalada nas consellerías ou ministerios de Educación cos escasos orzamentos propios de todo sistema regrado e a 'formación ocupacional' relacionada, na maioría dos casos, co Ministerio de Traballo ou diversas consellerías de Educación e apoiada por outros organismos e institucións.

Blanco sobre o emprego-formación-mutación social global. A pesar do recoñecemento de “una derrota en la línea gruesa oficial”, o documento abriu unha ventá pola que entraron aires frescos e ideas novas na Educación de adultos en España.

Producto desta situación de luces e sombras (máis disto último ca do primeiro), a LOXSE dedicou por primeira vez un apartado específico á educación de persoas adultas (título III). Despois do *Libro Blanco* esperábase unha lei específica para regular toda a formación de adultos, tal como teñen moitos países⁹. A falta de experiencia e de acordo nesta materia sumiu no esquecemento tal pretensión e motivou que algunhas comunidades autónomas con ‘competencias plenas’ en educación asumisen este baleiro aprobando leis propias nos seus respectivos parlamentos¹⁰.

Ó non existir polo tanto unha lei xeral que servise de marco de referencia para unha formulación integral da Educación de adultos, o título III da LOXSE dedícase simplemente a marcar as pautas do deseño político da nova Educación de adultos. Nesa lei recóllese o principio básico e esencial da educación permanente (art. 2.1) que debe guiala Educación de adultos. Delíase ó mesmo tempo máis que un

programa de carácter compensatorio (aínda que existan colectivos que o necesitan por seren grupos sociais con carencias educativas ou con dificultades de inserción laboral), un desenvolvemento flexible e a inclusión da Educación de adultos nos niveis non obrigatorios (art. 53, 1-4-5) propoñendo as grandes liñas do futuro.

En primeiro lugar (art. 51, 2), preséntanse os grandes obxectivos que basicamente concordan co *Libro Blanco* (1986); destaca de forma particular a necesidade de incrementar e actualizar a formación básica que terá como referente o título de Graduado en Educación Secundaria.

En segundo lugar, no contexto metodolóxico faise referencia á ‘autoaprendizaxe’ tanto a través do ensino presencial como, dadas as características máis axeitadas a este tipo de poboación, do ensino a distancia (art. 51, 1-53, 3).

Finalmente, en terceiro lugar, plásmanse dous principios básicos: o principio de intervención da Administración educativa, que debe garantir a formación de persoas adultas “persoal e profesionalmente”; o principio de colaboración entre administracións educativas e administracións públicas, así como a asignación de convenios de

9 Cfr. “Adult Education-the Legislative and Policy Environment”, en *International Review of Education*, Unesco Institute for Education, Hamburgo, núm. 1-3, 1996.

10 Lei 3/1990 do 27 de marzo para a educación de adultos da Junta de Andalucía (BOJA, 06-04-90); Lei 3/1991 do 18 de marzo de Formación de adultos da Generalitat de Catalunya (DOGC, 27-03-91); Lei 9/1992 do 24 de xullo de Educación e promoción de adultos da Xunta de Galicia (DOGA, 06-08-92); Lei 1/1995 do 20 de xaneiro de Formación das persoas adultas da Generalitat Valenciana (DOGV, 31-01-95).

colaboración con universidades, corporacións locais e outras entidades públicas e privadas (art. 51, 1-54, 2).

A intención de dar resposta ás necesidades dunha formación básica máis prolongada e sobre todo máis versátil e flexible, fai que o propio Ministerio actualice a súa oferta como consecuencia da aplicación da lei. Os seus trazos máis importantes e os diferentes niveis de oferta son os seguintes¹¹:

— está dirixida a persoas maiores de 18 anos, así como a alumnos menores de 18 por causas xustificadas;

— é a única oferta non universitaria con títulos e certificados de validez oficial como pleno recoñecemento académico e profesional;

— pódese cursar na modalidade presencial en centros específicos da rede pública ou na modalidade a distancia na maior parte destes centros;

— as ensinanzas son sempre gratuítas e abóase unha cantidade simbólica para dispoñer do material didáctico na modalidade a distancia;

— os horarios deben ser flexibles (quendas de mañá, tarde e noite) e a metodoloxía axeitada;

— préstase unha atención individualizada ou en grupos reducidos de profesores e titores.

En síntese e de forma esquemática, a oferta é a seguinte:

MODALIDADE PRESENCIAL	MODALIDADE A DISTANCIA
Nivel I.- Alfabetización. Nivel II.- Consolidación de coñecementos e técnicas instrumentais. GRADUADO ESCOLAR e CERTIFICADO DE ESCOLARIDADE (*) Nivel III.- EDUCACIÓN SECUNDARIA BUP e COU (réxime nocturno) FORMACIÓN PROFESIONAL Preparación para o acceso ás probas non escolarizadas de FP 1. Ensinanzas técnico-profesionais en aulas-taller. LINGUA CASTELÁ para inmigrantes. (*) Manterase ata a desaparición do actual título de Graduado escolar.	GRADUADO ESCOLAR EDUCACIÓN SECUNDARIA BUP e COU FORMACIÓN PROFESIONAL – Módulos profesionais de niveis 2 e 3. – Ciclos formativos de formación profesional específica. ENSINO OFICIAL DE INGLÉS (That's English)

Fonte: M. Jabonero, M. R. Nieves, M. I. Ruano, *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*, La Muralla, Madrid, 1997, páx. 103.

11 M. Jabonero, M. R. Nieves, M. I. Ruano, *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*, Madrid, La Muralla, 1997, páxs. 101-103.



En canto á educación secundaria, esta preséntase como requisito mínimo de acceso tanto ó mundo laboral como formativo, cunha duración normal fixada en dous anos unha vez que se superaron ou validaron os anteriores niveis.

Neste nivel educativo para adultos, un dos grandes temas de discusión ten que ver, tal como expresamos anteriormente, coas problemáticas do currículo e do rendemento.

No tocante ó currículo de adultos atopámonos con dous problemas espe-

cíficos: por unha parte, o debate sobre a súa especificidade ou homoxeneidade respecto ó currículo oficial para a obtención do título de Graduado en educación secundaria; por outra parte, as diferentes perspectivas á hora de determina-los criterios de selección de contidos.

2.1 O CURRÍCULO DA ESO PARA PERSOAS ADULTAS: HOMOXENIDADE FRONTE A ESPECIFICIDADE

Unha das principais críticas que se lle fixo ó modelo de educación para persoas adultas da LXE (1970) é que dependía totalmente do propio modelo escolar deseñado para a educación infantil (6-14 anos) e insistía vagamente na conveniencia de adapta-los contidos e de usar unha metodoloxía propia para este grupo de idade. De aí que coa LOXSE se formulara outra volta a pregunta e a controversia de se a formación básica de persoas adultas debería ser unha adaptación do Deseño curricular base (DCB) ou tiña sentido a elaboración dun currículo específico.

Como indica O. Medina Fernández (1997)¹², as razóns para esta identidade fundamentábanse en tres presupostos básicos: a) só existe unha concepción da educación básica obrigatoria e polo tanto esta ten que se-la mesma independentemente das idades; b) constituíndo a formación básica o mínimo de coñecementos necesarios para o que se denomina 'cultura xeral' e quedando estes delimitados polas

¹² O. Medina Fernández, *Modelos de educación de persoas adultas*, Editorial Roure, Barcelona, 1997, pág. 278 ss.

disciplinas clásicas (Lingua, Matemáticas, Historia, Física, etc.), supoñíase que tales materias eran o vehículo fundamental para a educación e culturización do individuo; c) o título que se ofrece entón de Graduado escolar (LXE, 1970) e agora en educación secundaria (LOXSE, 1990) é o mesmo para nenos e adultos. Por todo isto, a conclusión lóxica é que o currículo, entendido como a selección cultural do que hai que ensinar, ten que se-lo mesmo e só é posible facer simples adaptacións metodolóxicas.

Evidentemente estas argumentacións non concordan cos propósitos e intencións da educación de persoas adultas. Unha cuestión é que estas persoas teñan que obte-lo mesmo título regrado e outra que o teñan que obter polos mesmos procedementos sen por iso diminuí-las esixencias que se poidan suscitar á hora do acto administrativo de entregar un diploma.

En efecto, a educación vai moito máis alá dos coñecementos de carácter disciplinar. Mesmo sendo estes importantes, o currículo en Educación de adultos debe partir das experiencias das persoas, que non son as mesmas para un neno que para un adulto. Ademais, como indicamos anterior-

mente, as intencións e finalidades da propia acción educativa proclamadas na LOXSE son diferentes e directamente relacionadas de forma específica coa participación social e o mundo laboral.

Por outra parte, a partir da LOXSE e das leis autonómicas de educación de persoas adultas ábrese a posibilidade de contar cun currículo específico para o ensino básico de persoas adultas. En efecto, a propia LOXSE se mostra un tanto ambigua ó propoñer diferentes situacións para a educación básica e para os estudos de bacharelato. No primeiro caso (art. 52, 1) expresa que “as persoas adultas que queiran adquiri-los coñecementos equivalentes á educación básica contarán cunha *oferta adaptada* ás súas condicións e necesidades”. En canto ós estudos de bacharelato e de formación profesional, “...poderán dispoñer dunha *oferta específica* e dunha organización adecuada ás súas características”.

Este xogo semántico entre ‘oferta adaptada’ e ‘oferta específica’ segundo os niveis motivou diferentes discusións e documentos¹³ que pola súa amplitude non destacamos nestas páxinas¹⁴. En todo caso, os diferentes currículos aprobados a partir das leis van optar na práctica por acollerse máis a un

13 Documentos: “Diseños curriculares para la educación de personas adultas”, en *Diálogos*, núm. 2, 1995, páxs 67-75.

14 O propio Ministerio de Educación, á hora de redacta-la resolución (17 abril 1996) sobre distribución de obxectivos, contidos, criterios para as ensinanzas iniciais da educación básica para persoas adultas declara na introducción que o currículo que establece a orde do 16 de febreiro de 1996 “é *específico* e non debe limitarse a promover-la adquisición de coñecementos e conceptos, senón que ha de servir para que as persoas adultas desenvolvan as súas capacidades así como para promover-la súa inserción e participación na sociedade plural”.

currículo específico que por adapta-lo destinado á formación básica obrigatoria para a etapa formativa entre 6 e 16 anos.

2.2 DIFERENTES PERSPECTIVAS CURRICULARES: CRITERIOS DE SELECCIÓN DOS CONTIDOS

As competencias en educación atribuídas a distintas comunidades autónomas e a falta dunha lei xeral de educación de persoas adultas fixeron posible a aprobación de leis nesta materia; en concreto, nas comunidades autónomas de Andalucía (1990), Cataluña (1991), Galicia (1992), Valencia (1995). Outras autonomías están implicadas no mesmo proceso. É posible que este tipo de lexislación, con

ocasión das novas transferencias educativas a tódalas autonomías, se multiplique nun futuro próximo tal como sucedeu coa lexislación sobre servizos sociais.

Dada a complexidade e a extensión que ofrece o propio deseño e desenvolvemento curricular, aquí simplemente se vai tratar de expoñer algúns trazos que o determinan e, sobre todo, incidir na cuestión dos criterios de selección dos contidos, realizando un breve estudio comparado entre diversas propostas curriculares que algunhas autonomías aprobaron e están a aplicar para a obtención do novo título de educación obrigatoria.

A) Características do currículo.

MEC ¹⁵	ANDALUCÍA	CATALUÑA	GALICIA
Específico	Específico	Aberto	Flexible
Equivalente	Equivalente		
Aberto	Aberto		
Flexible	Flexible		
Polivalente	Polivalente	Funcional Prescritivo	Funcional
Integrado	Integrado		
	Homologable		
	Compatible		
	Prescritivo		
	Orientador		

¹⁵ O currículo do Ministerio como punto de partida sobre a base dos "Acuerdos sobre los elementos comunes a todo el Estado para la elaboración de un diseño curricular específico de la formación básica de personas adultas", define así cada unha destas características: a) específico: como resposta ás múltiples e variadas deman-

B) Estructuración e contidos (Áreas).

MEC	ANDALUCÍA	CATALUÑA	GALICIA
Sistema modular	Sistema modular		Sistema modular
Campos de coñecemento coas súas <u>Áreas</u> ¹⁶	<u>Áreas</u>	<u>Áreas</u>	<u>Ámbitos</u> de coñecemento
	Coñecemento do medio	Lingua	
1.- Comunicación	Comunicación ¹⁷	Ciencias sociais e naturais	Comunicación
2.- Sociedade	Desenvolvemento social e funcional ¹⁸		Sociedade
3.- Natureza		Matemáticas	Natureza
4.- Matemáticas			Tecnolóxico-matemático ¹⁹

das formativas e ás diferentes necesidades sociais; b) equivalente: ós diferentes deseños elaborados polas administracións educativas para a obtención das titulacións oficiais; c) aberto: para que os centros poidan adaptalo ás necesidades do medio; d) flexible: permitindo o acceso á mesma titulación mediante experiencias acreditables e a través de diferentes itinerarios formativos; e) polivalente: para favorecer a elaboración de respostas diversas a diferentes demandas, para distintas modalidades e desde proxectos educativos diferentes; f) integrado: para que desde os tres ámbitos de formación os adultos poidan acceder a unha oferta de educación básica e obterlo título de Graduado en ESO.

16 Cada un dos diferentes 'campos' aparece neste caso dividido nas distintas 'áreas': 1.- Comunicación: Lingua castelá e Literatura; Lingua estranxeira; Lingua da Comunidade Autónoma; Plástica e visual; Educación física e Música. 2.- Sociedade: Xeografía e Historia; outras Ciencias sociais; 3.- Natureza: Ciencias da natureza; Física e Química; Bioloxía e Xeoloxía; Educación física. 4.- Matemática: Matemáticas; Plástica e Visual; Tecnoloxía.

17 No caso de Andalucía a Comunicación inclúe: Lingua e Comunicación, Linguas estranxeiras e Matemáticas.

18 Insírense aquí os contidos de: Saúde; Consumo, Coñecemento institucional e asociativo; Coñecemento do mundo laboral: orientación ocupacional.

19 Neste caso, para o dito módulo o coñecemento e aplicación tecnolóxicos relaciónase co matemático coa finalidade de que o desenvolvemento das matemáticas estea ligado ó deseño dos obxectos técnicos. Este módulo aparece organizado nos seguintes temas: Deseño técnico; Tecnoloxía e desenvolvemento; Industria e mercado; Traballo e empresa. As Matemáticas aparecen ligadas ó deseño dos obxectos técnicos; e trátanse bloques de 'Numeros e operacións: a medida'; Xeometría e Álgebra no bloque de análise de tódolos módulos agás no primeiro e o bloque de Estatística no terceiro. Cfr. orde do 26 de maio de 1997, DOG, 15 xuño 1997.

Desta breve análise comparada podemos deducir algúns trazos básicos.

En primeiro lugar, as diferentes propostas están de acordo en que o currículo da ESO para adultos debe ser específico, e nisto insisten de xeito especial tanto os exemplos aquí propostos (MEC e Andalucía) coma outros textos de comunidades autónomas que por falta de espacio non se expoñen (País Vasco, Comunidade Valenciana e Canarias). É dicir, trátase de distanciarse da perspectiva curricular da LXE que, sobre todo na súa primeira etapa, propoñía practicamente o mesmo currículo no caso dos mozos e dos adultos con pequenas matizacións metodolóxicas.

En segundo lugar, trátase dun currículo que debe ser flexible, e isto en certa maneira está determinado porque a súa intención é unha formación cuns obxectivos especiais (os marcos no *Libro Blanco* e nas leis de Educación de adultos), se ben coincide co mesmo obxectivo académico: obter idéntica titulación.

En terceiro lugar insístease en que debe ser aberto; neste sentido, desde Cataluña propónse que “se deben seleccionar segundo o contorno das persoas adultas concretas ás que vai dirixido aqueles contidos que poidan resultar especialmente funcionais e que poden proporcionar un grao máis ele-

vado de independencia”²⁰. Pola súa banda, desde Galicia o sentido de ‘apertura’ propón unha maior contextualización na realidade sociocultural de cada centro de formación das persoas adultas.

Un trazo particular do currículo de adultos deseñado para a obtención do título básico é a súa estrutura modular, pois considérase que é moito máis axustada ás características e posibilidades do dito colectivo por ser máis flexible e respectar mellor o seu ritmo e estilo de aprendizaxe. O módulo é concibido como unha unidade de programación, organización e avaliación e é ademais inserible en distintos itinerarios formativos. Entre as súas vantaxes figuran: a flexibilidade e a axilidade do proceso de ensino-aprendizaxe; a súa inclusión en cada campo de coñecemento no que están definidos os obxectivos xerais e especificados mediante os criterios de avaliación; forma parte dun itinerario formativo máis complexo; determina os requisitos de acceso e superación e os contidos aglutínanse arredor dun eixe temático²¹.

Verbo da selección de contidos, os diferentes currículos indícanos, con maior ou menor incidencia, que a concreción curricular debe aterse ás características e necesidades das persoas adultas a partir das achegas das fontes epistemolóxica, pedagóxica, psicolóxica e sociolóxica xa especificadas no

20 Generalitat de Catalunya, *El currículum de la formació bàsica d'adultes*, Departament de Benestar Social, Barcelona, 1995, pág. 15.

21 M. Jabonero, M. R. Nieves, M. I. Ruano, *op. cit.*, 1997, páxs. 113-114.

primeiro deseño curricular da reforma (1989). Pero de maneira moito máis operativa, a organización dos contidos debe xirar arredor duns eixes ben precisos que permitan acometer problemas, situacións e acontecementos que ofrezan múltiples opcións de actividade e participación.

Fundamentalmente, os criterios de selección deben estar en consonancia cos obxectivos integrados que demandan as diferentes leis sobre Educación de adultos. Para este cometido, sen excluír outros criterios importantes, cómpre ter en conta a dimensión máis operativa da inserción, a promoción e a recualificación laboral. Isto require dicir que, sen esquecer aqueles contidos académicos que son básicos e fundamentais para interpreta-la realidade, será necesario buscar un equilibrio entre o saber culto, académico e disciplinar (se ben neste caso con maior contextualización e organizado nun sentido máis flexible en módulos) para dar cabida a aqueles coñecementos e experiencias que o propio adulto xa posúe.

En termos máis operativos, existen uns contidos *experienciais* (aqueles que se aprenden e asimilan na expe-

riencia diaria e que deben compoñer tamén unha parte do currículo expresada tecnicamente baixo o título de “recoñecemento do adquirido”²² na vida por múltiples camiños) que deben ser incorporados e avaliados para permitir integralos na propia bagaxe da formación básica. O propio acceso de avaliación non pode limitarse ós simples resultados académicos verificados por calquera dos métodos tradicionais de ‘exame’, senón que hai que recorrer a outros sistemas de certificación que reflectan as capacidades e saberes adquiridos.

Canto ó currículo de Galicia²³, a súa organización aparece estruturada en catro ámbitos de coñecemento cunha concepción interdisciplinar que inclúe os contidos conceptuais, procedementais e actitudinais que corresponden ós diferentes ámbitos: a) Sociedade: aglutina ensinanzas que proveñen das ciencias sociais, a xeografía e a historia, a educación plástica e visual e a música; b) Natureza: recolle as ensinanzas que corresponden ás ciencias da natureza e á educación física; c) Comunicación: abrangue a lingua e a literatura galegas, a lingua e a literatura castelás, as linguas estranxeiras e

22 Nesta perspectiva o “diseño curricular para la formación básica de la educación de adultos” do Goberno de Canarias recomenda no seu currículo o “Sistema de Acreditación Formativa” (SAF) que permita mediante as acreditacións adecuadas recoñecer los obxectivos acadados desde o momento que se chega ó centro. Non todos os adultos que acceden á formación básica parten do mesmo nivel e é necesario recoñecerlles esta situación. Por iso, mediante a avaliación oportuna proponse que os centros de adultos poidan incorporar ó SAF 30 créditos dentro dos 120-150 necesarios para a obtención do título de Graduado en educación secundaria. Cfr. DCBEA. Consellería de Educación, páx. 63 ss.

23 Orde do 26 de maio de 1997, pola que se regula o ensino básico para persoas adultas, se establece a súa estrutura e o seu currículo na Comunidade Autónoma de Galicia.

a educación plástica, visual e musical; d) Tecnolóxico-matemático: inclúe ensinanzas que proveñen da tecnoloxía das matemáticas e da educación plástica e visual.

Con carácter xeral, a formación básica do nivel III conducente á obtención do título de Graduado en Educación Secundaria ten unha duración de dous anos académicos e no ensino en modalidade presencial o total de períodos lectivos non poderá ser en ningún caso inferior a 1250, se ben se admite que na medida en que os adultos xa posúen coñecementos e experiencias



Na educación de adultos hai que gardar un equilibrio entre as ensinanzas 'cultas' e os coñecementos que por experiencia xa posúen.

persoais e académicas, a súa duración pode flexibilizarse.

3. ALGÚNS RESULTADOS PROVISIONAIS DO RENDIMENTO ACADÉMICO NA ESO

Indicabamos ó principio que unha das grandes preocupacións da progresiva implantación da LOXSE tiña moito que ver co reto de ofrecer unha educación obrigatoria máis ampla e común para todos ata os 16 anos, que estivese ó alcance dunha gran maioría por se tratar precisamente dun título básico.

É precisamente esta 'educación obrigatoria' de polo menos dez anos de formación a que pode garantir unha educación permanente no futuro. Isto implica que se intencións tan loables non se corresponden cos resultados, tal desequilibrio debe ser sometido a unha profunda análise.

No caso de Galicia, o Consello Escolar dedicou un dos seus informes a analiza-lo rendemento escolar²⁴ en diferentes etapas do sistema educativo, e escolleu entre unha delas a aplicación experimental da ESO. Nestes momentos atopámonos tamén coa implantación progresiva do novo currículo da ESO para adultos. ¿Que resultados estamos a obter?

Non pretendemos realizar aquí unha análise pormenorizada de múltiples datos. Simplemente imos interrogarnos sobre dúas cuestións básicas: ¿o novo deseño curricular para obter-lo título de Graduado en ESO por parte das persoas adultas está logrando os resultados que esperabamos? ¿Cales son as principais diferencias cuantitativas que podemos observar con respec-

²⁴ Consello Escolar de Galicia, *O rendemento escolar*, curso 1994-95, 1997.

to a idéntica titulación para o grupo das xeracións máis novas?

Os datos non corresponden ós mesmos cursos. O currículo de adultos foi experimentado nos últimos cursos (desde 1996/97 con publicación no DOG do 17 de xuño de 1997) e só hai algúns resultados provisionais, mentres que a implantación experimental da ESO corresponde ó curso 1994-95. Será necesario por tanto esperar un certo tempo para ter unhas equivalen-

cias máis axeitadas unha vez que ámbolos currículos leven varios cursos de implantación. Recordemos que este curso 1999-2000 corresponde á primeira promoción da ESO con carácter ordinario e extensivo a tódolos centros despois dos diferentes cursos en plan experimental. Salvando polo tanto estas diferencias de cursos, podemos achegar algunhas cifras que nos axuden a comprender a situación respecto ó logro do título de Graduado en ESO.

	Curso 3º ESO 1994-95	Curso 4º ESO 1994-95
Alumnos no inicio do curso:	1216	940
Aproban o curso completo:	474 (38,9 %)	-
Materias pendentes:	742 (61,0 %)	-
Promocionan ó final (xuño/setembro):	764 (62,8 %)	635 (67,5 %)

Fonte: Consello Escolar de Galicia, *O rendemento escolar en Galicia: Curso 1994-95, 1997*.

En canto ó momento de aplicación experimental da ESO, estes son os resultados obtidos mediante a análise das actas de cualificación nunha mostra significativa de centros de Galicia.

Os resultados indícanos que máis do 30 % dos alumnos mozos que

cursan a ESO non rematan o cuarto curso coa obtención do título; exactamente o 32,5 %.

No caso das persoas adultas que se presentan á obtención do título de Graduado en educación secundaria mediante as 'probos libres' reali-

Alumnos	Curso 1996-97	Curso 1997-98
Inscritos	129	178
Presentados	110	157
Aprobados	17	48
% de aprobados sobre presentados	15,45 %	30,57 %

Fonte: Xunta de Galicia. Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional.

zadas nas convocatorias de xuño e setembro a través da orde do 22 de abril de 1997 (DOG do 19 de maio), estes son os resultados:

Á vista destes datos —aínda que a situación tamén teña un carácter experimental e se trate de probas libres realizadas nos sete IES propostos polas delegacións provinciais— podemos concluír que os resultados non son moi satisfactorios. Unha gran maioría de adultos, o 69,43 % (curso 1997-98), non

da superado as ditas probas a pesar da adaptación curricular correspondente.

En principio tales datos non deben estrañarnos se miramos con atención outros anteriores (curso 1986-87) respecto á obtención do Graduado escolar por parte de alumnos de EXB e de adultos. Nese curso obtiveron o Graduado escolar o 75,61 % dos alumnos novos e só o 44,23 % dos adultos²⁵.

Esta mesma tónica segue manténdose nos últimos anos para a obtención

Anos	Inscritos	Presentados	Aprobados	% Aprobados
1994	2869	2169	454	20,93
1995	2420	1904	326	171
1996	2071	1560	239	15,32
1997	1856	1386	221	15,94
1998	11.784	8493	3647	42,94

Fonte: Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional. Xunta de Galicia. Probas extraordinarias para a obtención do Graduado escolar.

do Graduado escolar no grupo de adultos. Trátase xa neste caso dos últimos cursos en que se esta a aplica-la dita proba correspondente ó título básico da Lei xeral de educación (1970)²⁶.

Esta situación constata que os resultados académicos distan de ser aceptables tanto na nova titulación da

LOXSE como da LXE. Nas últimas convocatorias as porcentaxes de obtención do título de ESO son moi baixas. Polo de agora é moi pronto para realizar unha análise máis detallada por falta de datos e de investigacións.

En todo caso, hai dous aspectos importantes que co tempo conviría ter

25 Nunha análise comparada, o Ministerio de Educación destaca que obtiveron o título de Graduado escolar 509.091 alumnos, o que supón o 75,61 %. No caso de adultos, o 42,23 % recibiu o dito título nunha cifra total de 60.642 persoas. Estadística de Ensino do MEC. Madrid, 1989. Datos referidos ó curso 1986-87.

26 É evidente que cando nos referimos a 'adultos' temos que aceptar por principio legal que se trata de toda persoa maior de 18 anos. E isto é importante porque as idades dos alumnos do ano 1996 se distribúen da seguinte forma: 951 (60,96 %) sitúanse na franxa entre 16-19 anos, por estaren xa en condicións de presentárense a esta proba; o grupo entre 20-24 anos é de 275 (17,62 %), e seguen a continuación os demais grupos de idades: 25-34: 188 (12,05 %); 35-44: 107 (6,85 %); 45-54: 36 (2,30 %); 55-64: 3 (0,19 %).

en conta. O primeiro, derivado do número moi alto de suxeitos (o 60,96% entre os 16-19 anos) que se presenta a esta proba. Isto indica que a maioría proveñen dese grupo de alumnos que xa tiveron dificultades anteriores para superar este exercicio no momento da implantación experimental da ESO. O segundo, relacionado co feito de que aínda se está organizando e estruturando a rede de centros de adultos para xeneraliza-la formación no nivel do Graduado en Educación Secundaria. Implicados con estas dúas situacións e para as que sería necesario dispor de máis datos, ábrese unha interrogante: ¿o cambio curricular, os materiais que hoxe se empregan e, sobre todo, a preparación dos profesores fundamentalmente nos centros específicos de adultos, están en condicións de cambiar este panorama que en principio non é moi consolador á vista dos resultados?

CONCLUSIÓN

En síntese, dúas conclusións básicas poden derivar desta primeira análise sobre o novo currículo para adultos con vistas a obte-lo título básico do novo ensino obrigatorio:

1.- Cómpre considera-lo sentido particular da educación obrigatoria. Estamos ante unha formación básica que é necesario garantir para unha maioría ampla de cidadáns e isto supón ter en conta múltiples consideracións e interpretacións. Non se trata unicamente de pondera-los resultados

medios polos logros académicos do alumno mozo ou adulto. A eficacia dun sistema vai máis aló dunhas 'notas' ou porcentaxes de titulados; afectan a toda a comunidade educativa. Non deberíamos falar só do 'rendemento' do alumno, senón tamén do propio rendemento do profesor, do deseño curricular adecuado ou inadecuado e da aplicación dos instrumentos didácticos (reflectidos nos programas, metodoloxía aplicada...), do propio rendemento das institucións escolares (coordinación e xestión dos equipos directivos, aspectos de infraestrutura, etc.).

O que si parece claro é que unha educación básica non pode converterse nos seus resultados finais nunha exclusión importante de suxeitos que non logran acadarlas competencias mínimas. E é aquí onde os criterios de selección dos contidos, os sistemas de avaliación, as actividades de recuperación e apoio, o recoñecemento do 'xa adquirido' (por parte sobre todo dos adultos) han ser sometidos a crítica para que a maioría dos suxeitos poidan alcanzalos dez anos de formación básica que hoxe se demandan para estar en condicións de seguir un proceso de formación permanente.

2.- A educación obrigatoria expresada nun mesmo título para as persoas novas e tamén para diferentes grupos de adultos (Graduado en Educación Secundaria) esixe revisa-los criterios fundamentais de adaptación curricular para a obtención do dito título.

Nestes últimos anos pasamos dun modelo curricular 'copiado' do currículo infantil a un deseño curricular que se pretende 'específico, aberto, flexible, etc.'. Optouse por un sistema modular que respecta mellor o ritmo e o estilo de aprendizaxe adulta. Procúrase que os contidos aborden problemas relacionados coas necesidades dos adultos e xiren arredor de problemas, situacións e acontecementos que resulten máis significativos para a aprendizaxe e ofrezan maiores oportunidades de actividade e participación.

É dicir, mellorouse tecnicamente o deseño curricular da formación básica de adultos, pero atopámonos con grandes limitacións en canto ós resultados, como se demostrou anteriormente. É certo que aínda estamos nun momento de experimentación, que aínda existen carencias importantes (na rede de centros específicos, en formación de profesores, en preparación de materiais, etc.) pero resulta preocupante que moitos dos adultos que están a procurar esta titulación básica como necesidade e apoio tanto de orde persoal coma laboral se atopen con que resulta 'inalcanzable' para unha gran maioría. Ata o momento deuse promovido un currículo diferenciado, tal como se leva exposto, pero non se conseguiu promover cambios importantes nos sistemas de avaliación, co que segue a predominalo clásico 'exame' sobre outros procedementos. Entre eles, o recoñecemento de habilidades e competencias que o propio adulto xa posúe e que non poden ser 'cualificadas' por sistemas

de avaliación inadecuados. Probablemente moitos de nós non superariamos determinados exames de 'contido' porque non seriamos quen a ofrecer unha resposta inmediata a determinadas cuestións xa esquecidas, ou polo menos retidas na nosa memoria actual. Pero se cadra recoñeceriamos en nós as habilidades suficientes para acudirnos ós instrumentos de consulta, información e análise que nos habrían da-la clave para dar unha resposta aceptable a certas preguntas se se nos formulasen con outra lóxica e con outros procedementos.

Isto quere dicir que se o currículo de adultos aprobado xa en diferentes autonomías está demandando unha nova organización dos contidos, é tamén urxente un cambio de mentalidade e de praxe na súa avaliación sen por iso renunciar ás mínimas competencias esixibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Olea, M. J., Arandia Loroño, R. Núñez Prado, "Informe sobre la investigación en Educación de Personas Adultas en España", *Revista de Educación*, núm. 303, 1994, 385-417.
- Beltrán Llavador, F., *Política y reformas curriculares*, Publicacións da Universidade de Valencia, Valencia, 1991.

- Cabello Martínez, M. J. (coord.), *Didáctica y educación de personas adultas*, Málaga, Aljibe, 1997.
- Castells, M., e outros, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Consejo Escolar del Estado, *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1998.
- Diálogos*, "Diseños curriculares para la educación de personas adultas", núm. 2, 1995, 67-75.
- Ferrández, A., J. M. Puente (dir.), *Educación de personas adultas* (vol. I e II), Madrid, Editorial Diagrama, 1991.
- Flecha García, R., "Desarrollo curricular de la educación de personas adultas en el marco de la reforma de la enseñanza", *Junta de Castilla y León, o. c.*, 1995, páxs. 63-80.
- García Aretio, L., "Currículo y educación de personas adultas", en F. Sanz Fernández (dir.), *ib.*, 1995, páxs. 707-754.
- García Carrasco, J., *La educación básica de adultos*, Barcelona, Ceac, 1991.
- García Carrasco, J., (coord.), *Educación de adultos*, Barcelona, Ariel, 1995.
- Gelpi, E., e outros, *Trabajo, educación y cultura*, Valencia, Nau Llibres, 1996.
- Generalitat de Catalunya, *El currículum de la formació bàsica d'adults*, Barcelona, Departament de Benestar, 1996.
- Gobierno de Canarias, *Diseño curricular para la formación de adultos* (vol. I-II), As Palmas de Gran Canaria, Dirección General de Promoción Educativa, 1994.
- Jabonero, M., e outros, *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*, Madrid, La Muralla, 1997.
- Junta de Andalucía, *La formación del profesorado de Educación de Adultos de Andalucía*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia, 1990.
- Junta de Castilla y León, *La educación de las personas adultas en Castilla y León*, tomos I e II, Valladolid, 1995.
- , *Legislación sobre educación de adultos 1857-1996*, Salamanca, Junta de Castilla y León, 1997.
- Lozano, R., "Algunas ideas sobre el currículum de la educación secundaria para adultos", *Diálogos*, núm. 17, 1999, 15-19.
- MEC, *Libro Blanco de Educación de Adultos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Medina Fernández, O., *Modelo de educación de personas adultas*, Barcelona, Editorial Roure, 1997.
- , "El diseño de la formación de adultos en Canarias", *Diálogos*, núm. 3-4, 1995, 52-59.
- Medina Revilla, A., e C. Domínguez, *Enseñanza y currículum para la for-*

mación de personas adultas, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1995.

Mesa de Agents Socials per l'Educació de les persones, *Diseño de programas de Formación de Personas Adultas de la Comunidad Valenciana*, Valencia, 1996.

Pijoan Balcels, T., "O currículo da formación básica de adultos", (Cataluña) en Xunta de Galicia, o. c., 1994, páxs. 127-135.

Prado, R. de, e outros, "El proceso de diseño curricular base de la Educación de Personas Adultas y nuevas propuestas para la formación universitaria de los/as Educadores", en Junta de Castilla-León, o. c., vol II, 1995, páxs. 13-25.

Requejo Osorio, A., "Los currícula de educación en personas adultas en el Estado de las Autonomías", en M. Cabello Martínez (coord.), o. c., 1997, páxs. 85-104.

——— "Administraciones públicas y educación de adultos", *Revista Interuniversitaria de Educación Social*, núm. 11, 1995, 89-107.

Sanz Fernández, F. (dir.), *La formación en educación de personas adultas*, tomos I-II, Madrid, UNED, 1995.

Tennant, M., *Adulthood and learning. Psychological approaches*, Barcelona, El Roure, 1991.

Torres Santomé, J., *El curriculum oculto*, Madrid, Morata, 1991.





Estudios

O REFERENDO ESTATUTARIO DE 1936 NA COMARCA DE FERROL

Xosé Manuel Suárez Martínez
CEIP Igrexa-Cabanas
O Vicedo. Lugo

INTRODUCCIÓN

Ata hai ben pouco, os libros de historia non xulgaban a polémica aprobación popular do 28 de xuño de 1936 do 1º Estatuto de Autonomía de Galicia. Limitábanse a recolle-los datos oficiais aceptándoos como certos; quizais era o temor a parecer sospeitosos de defende-lo centralismo. A verdade é que os nosos historiadores pasaban lixeiros polo proceso desenvolvido na II República no que por primeira vez se intentaba estruturar unha institución de goberno propia. Ramón Villares, en 1984, aínda escribía:

É preciso agardar polo trunfo do Frente Popular en 1936, no que se integra o Partido Galeguista, para que se celebre o tal plebiscito estatutario que, efectivamente, ten lugar o 28 de xuño de 1936, cuns resultados extremadamente sorprendentes (votou afirmativamente o 74 por cen do censo electoral) e moi superiores ás esixencias constitucionais¹.

No fondo deste tratamento tan coidadoso había unha falla de investigacións sobre a II República en Galicia,

unha herdanza da dictadura que pesaba sobre a historiografía española contemporánea e que impedía explica-lo sucedido con claridade.

A postura máis recente dos que traballan os textos históricos é a de presentar claramente a existencia dunha fraude nos resultados da votación dese derradeiro domingo de xuño de hai 63 anos, aínda que non se conte con probas documentais.

O éxito electoral debeuse máis á manipulación electoral acordada cos outros partidos republicanos —[...]— que como resultado da intensa e activa campaña pro-autonomía dinamizada polo PG en maio e xuño de 1936, mediante mítins, conferencias, edición de panfletos e folletos, carteis a prol do estatuto e, mesmo, medios audiovisuais.²

Agora ninguén dubida de que unha revisión histórica obxectiva non ten por qué abafa-la personalidade dun pobo, máis ó contrario, sería unha historia ficticia de carácter propagandista a que lle faría dano a un proxecto social de identificación. A Historia só pode ensinar desde a verdade, nunca coa

1 R. Villares, *A Historia*, Vigo, Galaxia, 1984, pág. 218.

2 J. G. Beramendi, X. M. Núñez, *O nacionalismo galego*, Vigo, A Nosa Terra, 1995, pág. 164.

ocultación dos feitos e a creación de mitos. Para fundamenta-la tese de que se produce a manipulación á que nos referimos é imprescindible recorrer ós fondos de arquivos municipais, que despois dun abandono eterno están sendo desde hai uns anos recuperados para unha boa conservación e catalogación. Desta maneira, logo de investigar en varios concellos do norte da provincia da Coruña, atopamos actas de catro mesas (documentos orixinais, non copias) redactadas e asinadas polos seus compoñentes, que constitúen unha proba que máis adiante analizamos.

O PROCESO

Tralo atraso na convocatoria do referendo provocado polos gobernos republicanos desde a aprobación do proxecto de estatuto en 1932 polo 77 % dos concellos de Galicia, a victoria do Frente Popular en febreiro de 1936 facilitaba salta-lo derradeiro atranco para o Estatuto de Autonomía de Galicia, un proxecto do programa do Partido Galeguista asumido pola coalición frentista, e só faltaba a aprobación en plebiscito polos dous tercios a favor dos inscritos no censo electoral. A abstención tiña entón un valor negativo, polo que non era doado conseguir que o pobo galego acudise en masa ós colexios electorais para deposita-lo voto. Resultaba desde logo contradictorio que a Constitución republicana de 1931

non fose aprobada nas urnas e que, sen embargo, unha das súas consecuencias, o dereito a establecer un goberno autónomo por unha nacionalidade ou rexión, si debía contar con maioría absoluta, xa non de votantes senón dos censados. Deste feito laiábase Castelao tralo alzamento do 17 de xullo do 36, coa carraxe recoñecible dos que tiveran que falsifica-las actas do referendo por unha obriga legal inxusta, ficando ademais todo varrido polo golpe militar das forzas reaccionarias centralistas:

Se o pobo hespañol se vise obrigado a referendar a Lei fundamental da República antes de derrumbar a monarquía, ¿teríase producido aquel clamoroso entusiasmo do 14 de abril? ¿Estariamos seguros de contar cos dous tercios do corpo electoral de toda Hespaña, nun plebiscito do pobo hespañol, a favor da Consitución vixente?

O pobo somentes dixo que quería unha República, pero non emiteu diréitamente o seu voto a prol da Constitución³.

A CAMPAÑA

Entre maio e xuño de 1936 vaise desenvolver unha intensa actividade, coa participación de políticos republicanos, galeguistas, socialistas, sindicalistas e comunistas, co fin de fomentar-la imprescindible participación popular o 28 de xuño.

Entre os ferroláns que destacan na campaña pro estatuto hai que menciona-lo galeguista Ricardo Carballo Calero, que xa participara na redacción

3 A. Rodríguez Castelao, *Sempre en Galiza*, Bos Aires, 1974, pág. 78.



Ricardo Carballo Calero.

do primeiro anteproxecto de Estatuto de Galicia, realizado en 1931 por unha comisión do Seminario de Estudos Galegos e que despois achegou emendas á segunda redacción do texto de 1932; José López Bouza, de Izquierda Republicana, procedente de ORGA, que encabezaba en 1936 a xestora da Deputación Provincial coruñesa, e que presidirá as reunións do Comité Central da Autonomía de Galicia. Unha vez aprobado o referendo, será este ferrolán o encargado de entregalo ó Presidente das Cortes de Madrid, á fronte dunha comisión de parlamentarios galegos. Nas xuntas do Comité

Central participaron ademais Xaime Quintanilla, como vocal, e como delegado do PSOE outro ferrolán, Marcial Fernández Vázquez⁴, quen ó lado de Quintanilla sobresaí como propagandista da autonomía para Galicia dentro do seu partido.

O PSOE mudou totalmente de actitude sobre o plan autonómico. Pasou de rexeitalo en 1932 como un proxecto burgués, a velo como favorecedor dos intereses do proletariado galego. Inflúen neste cambio o feito de ser agora un obxectivo político do Frente Popular —condición para a entrada do PG na coalición— e a ilusión de varios dirixentes socialistas galegos por velo realizado. O certo é que o concello ferrolán, dominado polo PSOE, asiste en pleno á sesión do Comité Central da Autonomía o 17 de maio de 1936, e que Xaime Quintanilla fala en numerosos actos da campaña, escribindo en *El Obrero*⁵ na véspera do referendo:

Me parece un poco imprudente la indiferencia y hasta la hostilidad con que algunos socialistas, pocos, sin duda, miran el problema del Estatuto gallego. Los socialistas fuimos siempre autonomistas, tanto en el plano internacional como en el nacional. [...]. En el plano nacional uno de nuestros Congresos —y aún está vigente el acuerdo— se declaró partidario de la ‘confederación republicana de las nacionalidades ibéricas’. Admitida esta existencia es imprescindible el reconocimiento del derecho de esas nacionalidades a la autodeterminación, al gobierno propio. Una de esas nacionali-

⁴ Empregado no Hospital da Mariña, será o director xeral de Carabineiros da zona republicana durante a Guerra Civil.

⁵ *El Obrero*, órgano da Agrupación Socialista de Ferrol, núm. 1008, 27-6-1936.

dades, con derecho a gobernarse a sí misma, es Galicia. Los socialistas, conformes con este principio somos, pues, socialistas ortodoxos, socialistas que estamos dentro de las normas clásicas de nuestro Partido.

A campaña “Pro Estatuto Gallego” ten en Ferrol, o domingo 14 de xuño, un acto no teatro Jofre ás 11 da mañá, ó que asisten representacións da Coruña, Ortigueira, Pontedeume, Serantes, As Pontes e Cedeira. Un panfleto do comité de propaganda da zona de Ferrol, escrito en galego, afirma que a autonomía permitirá poñer fin ó caciquismo centralista, a realización da reforma agraria, organiza-la administración atendendo ás células naturais da xeografía humana do país e ó ensino dos idiomas castelán e galego. A folla do Frente Popular remata coa consigna nacionalista: “¡Viva Galicia Ceibe!”⁶. No escenario do Jofre están ese día representando as súas localidades os alcaldes da Coruña (o socialista Suárez Ferrín), Ferrol (o socialista Santamaría), Serantes (Porto Leis, de Izquierda Republicana), Cedeira (Manuel Fernández, tamén de IR) e de Mugardos (Prieto Balsa, do PCE), así como secretarios municipais e concelleiros de varias vilas. Presenta o acto Fernando Carballo, de Unión Republicana, funcionario do Concello de Ferrol.

Fernando Barcia, da Federación de Ensino de UGT, é o primeiro orador, quen manifesta que é autonomista por diversas razóns: por galego, por socia-



Xaime Quintanilla Martínez

lista, por antifascista e como pedagogo; fala dos erros da Historia que ata o de agora se lles ensinaron ós nenos e do descoñecemento da xeografía rexional nos escolares. O comunista Jesús Regueiro di en galego que Galicia está no mapa para as cargas soamente. Avelino López, de Izquierda Republicana de Lugo, incide en que a autonomía non é hostilidade nin illamento. O ferrolán Alfonso de Cal, de Unión Republicana, menciona como un fallo do centralismo as leis que non se axustan ó medio rexional. Fernández del Riego, polo PG, expresa

6 A información do mitin é do diario ferrolán *El Correo Gallego*, 16-6-1936.

a postura do seu partido: os galeguistas queren a liberación integral de Galicia, pero confórmanse co estatuto, “quere-mos los galleguistas destruir todos los imperialismos, constituyendo las nacionalidades pequeñas para constituir un federalismo universal que traiga la verdadera libertad y la verdadera justicia”. O socialista Marcial Fernández, tamén en galego, intenta esperta-lo interese dos traballadores polo sistema autonómico, dicindo que as angustias do labrego, do mariñeiro e do traballador en xeral non terán solución se non se aproba o Estatuto:

tenemos los obreros que ser la piedra angular de la Autonomía, en fraternidad con todos los pueblos de España pero no con inferioridad ni con ultraje. [...] La Autonomía de Galicia es para nosotros una gran empresa que resucitará las energías y el vivir de Galicia en busca de la personalidad gallega contra el fascismo.

Remata o mitin cantando os presentes, todos en pé, o himno galego.

Actos similares reproducense na zona de Ferrol; o domingo 21 de xuño en San Sadurniño, coa intervención de Fernando Rivas do PCE, Luis Ferreiro do Partido Sindicalista e Rodríguez Tenreiro do Partido Galeguista; en Moeche, o 23. *El Correo Gallego*⁷ engade que “hoy se celebrarán actos análogos en varios pueblos de la comarca y lo mismo en días sucesivos”. A campaña continuará ata o mesmo 27 de xuño, véspera do plebiscito, data na que o

Comité Ejecutivo da Autonomía aínda pensa organizar en moitas poboacións actos de exaltación galega.

A VOTACIÓN

Pero o pobo non vai responder ó esixido na convocatoria. Ó ser necesaria a aprobación do 66,66 % do censo, máis de 885.000 votos afirmativos, os responsables do Frente Popular que dirixen a organización do plebiscito falsean actas en toda Galicia. Así, segundo G. Llorca,

la votación del Estatuto, en la que muchos colegios electorales ni siquiera abrieron, fue trameada en Ferrol por Fernando Carballo, uno de los fundadores de Unión Republicana, que dirigió el escrutinio, resultando de tal forma que habiendo ido a votar el 2 % del censo, apareció favorable el 95 %.⁸

Oficialmente, dun censo de 13.967 electores ferroláns, votan a favor 12.440, o 89 %⁹.

A gran participación electoral que amosan os resultados oficiais contrasta coas noticias dos xornais, que cualifican a xornada de fría no que se refire ó mal tempo daquel chuvioso domingo de verán e ó pouco entusiasmo participativo visto nos colexios de votación. No Arquivo Municipal de Cedeira gárdanse as actas de dúas mesas do plebiscito, clarificadoras da súa falsidade. Estes son os datos¹⁰:

⁷ ECG, 24-6-1936.

⁸ G. Llorca, *Los partidos políticos en Ferrol durante la II República*, Ferrol, 1987, páx. 89.

⁹ ECG, 30-6-1936.

¹⁰ Arquivo Municipal de Cedeira: exp. de eleccións, atado 278.

Cadro 1. Resultados do referendo estatutario en dúas mesas de Cedeira.

Seccións:	Esteiro	San Román
Electores:	477	571
Votantes:	423	514
Votos a favor:	423	514
Votos en contra:	0	0
Porcentaxe de votos a favor:	100%	100%
Porcentaxe do censo a favor:	88,7%	90%

A acta da mesa da parroquia de Esteiro está asinada, como presidente, por un concelleiro cedeirense do Frente Popular. Non reflicten os documentos, como vemos, nin un voto en branco, negativo ou nulo, de maneira que o cen por cento dos votantes votaron afirmativamente.

No concello de Ortigueira é notoria a diferenza que existe nos resultados dunhas mesas a outras: mentres un centro parroquial non abre, e cando na mesma vila ortigueiresa só se rexistran 25 votos a favor, nou-

tros colexios votaron afirmativamente o 95 % do censo (mesas de Cariño) e mesmo o 97 (Devesos). Ó final superábase o 71 % de votos afirmativos. Temos datos da votación en todo o concello (24 mesas) gracias ó semanario *La Voz de Ortigueira*¹¹, voceiro do Partido Agrario de Leandro Pita Romero, político aliado á ORGA de Casares Quiroga en 1931, que logo se foi decantando pola colaboración cos radicais e actuou como ministro da Mariña en 1933.

Cadro 2. Resultados do referendo estatutario en Ortigueira.

Mesas	Electores	Votos afirmativos	Porcentaxe
Ortigueira	607	15	2,5
Ortigueira	562	10	1,8
Barbós	555	500	90
Cuíña	486	457	94
Senra	601	550	91,5
Neves	600	429	71,5
Devesos	596	580	97,3
San Cristovo	597	113	19
San Salvador	594	2	0,3
Ladrido	605	562	92,9

11 LVO, núm. 1052, 4-7-1936.

Mesas	Electores	Votos afirmativos	Porcentaxe
Espasante	487	450	92,4
Céltigos	591	8	1,4
Loiba	581	526	90,5
Pedra	604	548	90,7
Pedra	570	541	95
Cariño	601	572	95
Cariño	601	570	95
Mera (Santiago)	592	550	93
San Adrián	576	541	94
Feás	381	330	86,7
San Clodio	598	535	89,5
San Clodio	602	540	89,7
Mera (Sta. María)	595	530	89
Insua	597	0	0
TOTAL	14.295	10.235	71,6

A votación en dúas mesas de Cerdido confirma a existencia de irregularidades; aquí tamén tódolos electores votan afirmativamente. Estes son os datos que reflicten as actas¹² redactadas polos membros desas mesas:

Cadro 3. Resultados do referendo estatutario en dúas mesas de Cerdido.

	Mesa A	Mesa B
Electores censados:	418	416
Papeletas lidas:	309	408
Votos a favor:	309	408
Porcentaxe de votantes a favor:	100 %	100 %
Porcentaxe do censo a favor:	73,9 %	98 %

A documentación de Cerdido inclúe listaxes nominais de votan-

tes que tamén reflicten a descarada manipulación, xa que foron realizadas escribindo os nomes en grupos que coinciden na primeira letra do apelido, é dicir, que case se fixeron en orde alfabética. A acta da mesa B está asinada polo presidente da agrupación local de Izquierda Republicana.

No gráfico circular expresámo-la diferenza entre os votos afirmativos e o resto (sobre todo a abstención) cos datos das mesas analizadas dos tres concellos, en porcentaxes sobre o censo; é evidente, aínda que só dispoñemos de datos parciais para dous deses concellos, que a esaxeración nunhas mesas contrarrestou os datos negativos daqueles colexios nos que non foi posible a manipulación.

12 Arquivo Municipal de Cerdido: exps. de eleccións, atado 459.



Portada de *O Anarquista*, A Coruña, 1924, de Leandro Pita Romero, quen tamén escribiu obriñas de tema político.

CONCLUSÓNS

Semella claro que a fraude estivo estendida, non se limitou a esta zona, pero foi provocada pola esixencia legal de que os votos afirmativos superasen os dous tercios dos censados, un nivel de votación popular que o noso actual estatuto autonómico tampouco tería acadado.

A falsificación da documentación naceu nos mesmos colexios electorais, se ben non podemos desbotar que tamén se producira nun nivel superior.

O feito de que foran os concellos gobernados por xestoras do Frente Popular os que organizaran o plebiscito, financiándoo no ámbito local e nomeando os membros das mesas, ó tempo que a dereita —tralo fracaso das eleccións de febreiro— optaba a esas alturas polo recurso á violencia do golpe de estado para chegar ó poder e renunciaba a participar na campaña e a nomear interventores, favoreceu a realización do engano. Pero hai que lembrar que na II República non se eliminara de todo a práctica da manipulación electoral, que gozaba dunha longa tradición en España desde a Restauración: déranse casos de fraude nos comicios dese mesmo ano —o 16 de febreiro de 1936— e no referendo de 1933 do Estatuto vasco, aínda que en menor medida, como sinala Beramendi¹³.

13 J. G. Beramendi, *op. cit.*, páx. 326.

Por riba da manipulación, hai que incidir na vontade dos partidos do Frente Popular de dotar a Galicia dun estatuto de autonomía hai máis de sesenta anos, pero nunca será posible medi-lo nivel de aceptación da proposta a través dos resultados do referendo de xuño de 1936; a opinión popular foi-nos agachada aquel día e para sempre.

BIBLIOGRAFÍA

J. G. Beramendi, e X. M. Núñez, *O nacionalismo galego*, Vigo, A Nosa Terra, 1995.

González Probados, M., *O socialismo na II República*, Sada, Edicións do Castro, 1992.

Llorca, G., *Los partidos políticos en Ferrol durante la II República*, Ferrol, 1987.

Rodríguez Castelao, A., *Sempre en Galiza*, Bos Aires, 4ª ed., 1974.

Suárez, X. M., *O alzamento de 1936 no norte da Coruña*, Sada, Edicións do Castro, 1993.

Villares, R., *A Historia*, Vigo, Galaxia, 1984.



NOVOS ENFOQUES E NOVOS RETOS PARA A EDUCACIÓN PERMANENTE

José Carlos Otero López
Centro ECCA
C. P. Monteporreiro
Pontevedra

A Educación permanente comeza a proclamarse internacionalmente cando a finais da década dos sesenta a UNESCO, baseándose no informe elaborado por P. Legrand (1965), toma a iniciativa de potenciala e reconceptualaa. Sen embargo, a auténtica eclosión non se produce ata anos máis tarde, a partir dos traballos do Consello de Europa: Conferencia de ministros europeos de Educación, Estocolmo, 1975; Simposio sobre “Unha política de educación permanente para hoxe”, Siena, 1979; e UNESCO, especialmente a 19ª Reunión da Conferencia Xeral da UNESCO, Nairobi, 1976.

Con estes acontecementos e outros que se foron sucedendo en cadea (conferencias internacionais, publicacións, investigacións...), nos que tomaron parte activa a maioría dos países da Unión Europea (UE), incrementábase o interese pola Educación permanente, xorden novos enfoques e novas actuacións que, conducidas case sempre por expertos da UNESCO e doutros organismos internacionais con renovadas concepcións do termo ‘Educación permanente’, van xerar impor-

tantes e decisivas contribucións para a transformación das políticas socioeducativas no contexto da Educación permanente, encamiñadas sobre todo a neutraliza-lo letargo e o anquilosamento de que viña precedida.

Se ben é verdade que durante as décadas dos setenta e oitenta se falaba de ‘educación permanente de adultos’, hoxe en día as reformas que en materia educativa se producen en tódolos países da UE obrigan a distinguir entre Educación permanente por unha banda e Educación de adultos por outra.

A denominación de Educación permanente de adultos, entendida unicamente como unha educación no ámbito académico-escolar, presentaba un sentido *reduccionista* e chegou incluso a crear un confucionismo xeneralizado, que actualmente se vai superando ó concibi-la educación como un principio integrador e coordinador dos distintos niveis e modalidades do sistema educativo. Nos últimos anos, a educación de adultos enténdese como un subsistema ou modalidade da Educación permanente.

Para situármolos no termo de Educación permanente cómpre recorrer a algunhas alusións de marcado interese emanadas do Consello de Europa e da UNESCO, como organismos propulsores deste termo.

Do libro *Educación Permanente*, publicado en 1970 polo Consello de Europa, debemos destacar que a noción de educación se concibe cun sentido máis amplo có tradicional, pois abrangue a educación dispensada nas institucións pedagóxicas das distintas categorías (maternais, primarias e secundarias) e a extraescolar (radio, televisión, correspondencia), englobando todo tipo de aprendizaxe e formación onde o alumno se atope situado.

No Coloquio Interdisciplinar sobre Educación Permanente da UNESCO, celebrado en París no ano 1972, insístease na necesidade de verticaliza-lo ensino, ou sexa, facelo extensible ó longo de toda a vida e no seu sentido horizontal, abrangendo toda a gama de posibilidades de aprendizaxe do ser humano.

Na obra do Consello de Europa, *Educación Permanente* (1973), márcase un principio básico da Educación permanente: “en lugar de acumular toda a información no período escolar, esta debe escalonarse dun modo eficaz ó longo de toda a vida, sen separar traballo, estudio nin ocio”.

Na obra de R. H. Dave, publicada polo Instituto de Educación da UNESCO en 1973, aparecen uns trazos definitorios da Educación permanente:

- Termos básicos: vida, permanente, educación.
- Non remata co ensino escolar formal, esténdese durante toda a vida.
- Non se limita só á etapa adulta, senón que comprende e unifica tódalas etapas.
- Inclúe educación formal, non formal e informal.
- Aprendizaxe familiar.
- Inmersa na comunidade e cunha interacción constante.
- Non é monopolio das institucións educativas.
- Debe alcanzar continuidade e articulación.
- Comprende dimensións de horizontalidade e profundidade.
- Natureza universal.
- Flexibilidade en contidos, instrumentos e técnicas de aprendizaxe, espazos, tempos...
- Enfoque dinámico da educación.
- Diversidade de formas e modelos alternativos de formación.
- Función de adaptación e innovación do individuo.
- Abrangue aspectos correctivos.
- Obxectivo final: mantemento e mellora da calidade de vida.

P. Legrand, na súa obra *Introducción a la educación permanente*, resalta: “la educación en la plenitud de su

concepción, totalidad en sus aspectos y dimensiones”.

Na recomendación relativa ó desenvolvemento da educación de adultos da 19ª Reunión da Conferencia Xeral da UNESCO, celebrada en Nairobi, destacamos: “O home é axente da súa propia educación. A educación permanente debe abranguer todas as dimensións da vida, todas as ramas do saber e todos os coñecementos prácticos que poidan adquirirse. Os procesos educativos deben considerarse como un todo”.

Na Reunión Internacional de Expertos sobre a Posta en Práctica dos Principios de Educación Permanente nos Estados Membros: Balance e Perspectivas, celebrada en Hamburgo en 1983, no seu punto 12 destaca: “a educación permanente como un concepto global e multidimensional, comprende a fase inicial da aprendizaxe, pero tamén o que ten lugar no traballo e mesmo durante a xubilación”.

Na obra da UNESCO, de Rassekh e Vaideanu, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, publicada en 1987, dise: “a educación permanente ten un carácter global, diríxese ó conxunto da poboación; é continua e integral”.

A Educación permanente aparece como resposta ós vertixinosos cambios sociais e ós avances tecnolóxicos dos últimos anos, onde a aprendizaxe non pode circunscribirse unicamente ós anos de escolarización, senón que é imprescindible a reintegración da

aprendizaxe ó longo de toda a vida, co que a educación se converte nun instrumento de autorrelación humana, ademais de favorecer-la reciclaxe ou readiestramento, ou sexa, a actualización dos estudos para a profesión, adaptándose ós continuos cambios ou avances científicos e técnicos e por un desexo de promoción ou cambio de profesión.

A Educación permanente convértese nunha estratexia globalizadora e ilimitada que inclúe non só a educación dentro da aula, senón que as súas accións se estenden tamén cara á educación extraescolar, profesional e extra-profesional, co principal obxectivo de aproveitar todas as posibilidades que ofrece calquera momento da vida, independentemente da idade, da formación inicial, do status social ou das experiencias previas.

Fronte a concepcións psicopedagóxicas tradicionais que situaban a educación só na escola e que limitaban a aprendizaxe á etapa e ó contexto escolar, na infancia e na adolescencia, dunha forma abstracta, analítica, enciclopédica, con coñecementos estáticos, onde se transmiten case exclusivamente o patrimonio cultural e pouco máis, facendo fincapé máis no ensino ca na aprendizaxe, a educación permanente, máis reflexiva ca normativa, asume que a capacidade de aprender non desaparece nunca e é continua ó longo de toda a vida do individuo, para actualizar ou ampliar os seus coñecementos e aplicalos en calquera idade e situación. Calquera espazo e tempo

poden converterse nunha opción educativa. O profesor é un máis dos axentes educadores que motiva o alumno, a preocupación céntrase máis na aprendizaxe ca no ensino.

O novo concepto de Educación permanente, sexa dentro do sistema educativo formal ou profesional, en accións de autoaprendizaxe ou na múltiple oferta de educación non formal, debe levar emparellados novos medios de aprendizaxe e renovados métodos de ensino, onde son alicerces fundamentais a observación, a participación, a creatividade, a crítica, a reflexión, o traballo en grupo, a empresa, o contexto social e os avances tecnolóxicos.

O renovado significado que toma a Educación permanente, que sempre estivera asociada case exclusivamente ó concepto de Educación de adultos dentro da aula, rompe con esas formulacións tradicionalistas que a consideraban como unha educación compensatoria para aqueles que non acadaran no seu momento unha formación básica satisfactoria, e amplía os seus horizontes a novas concepcións e novos enfoques, cun matiz máis utilitarista, en consonancia coa actual sociedade pluralista, denominada por Yoneji Masuda 'sociedade da información', que demanda unha formación continua con novos retos e onde o principal eixe de xiro son os avances tecnolóxicos. Esta 'sociedade da información' é definida por Masuda como:

— Unha sociedade humana distinta da actual, na que a produción e a

transmisión de valores da información e non a dos valores materiais, será a súa forza motriz.

— Entre os retos da 'sociedade da información' está o shock do futuro, provocado pola incapacidade dos individuos para responderen de xeito adecuado ós cambios sociais que se avencian.

— O estado máis avanzado da 'sociedade da información' será o dos coñecementos para a súa autorrealización.

O acceso a esta sociedade da información vai estar moi condicionado pola competencia que se teña na informática, na telecomunicación e nos sistemas de multimedia en xeral. Ademais, para unha integración na denominada sociedade da información, deberase partir dunha educación na que:

1. As novas tecnoloxías non poden de seu ampliar e transformalos procesos de aprendizaxe; por iso se debe capacita-los individuos para usalas de forma apropiada ó seu contexto e ás súas necesidades sociais e culturais.

2. A aplicación das novas tecnoloxías á formación permanente, se se dispón das medidas de apoio necesarias, incrementa as oportunidades educativas.

3. Sen medidas de apoio para asegura-lo acceso dos grupos marginados social, cultural ou economicamente, as novas tecnoloxías

incrementarán as diferencias culturais e formativas.

Nos últimos anos prodúcese tamén unha transformación importante nas relacións sociais tradicionais, fundamentadas na distinción ou diferenza entre lugar de traballo e lugar de tempo libre, mentres que na sociedade da información os límites de espazo e tempo de traballo se minimizan cada día máis. Ante esta premisa xorden interrogantes que necesitan unha resposta urxente: ¿cales son as necesidades formativas e culturais do individuo nos niveis obrigatorios e básicos da educación e cales na formación continua?, ¿que profesionais e con que preparación pedagóxica van da-la Educación permanente?

A Educación permanente, situada ante o reto da sociedade da información, á marxe xa do carácter exclusivamente compensatorio que tivo ó longo de moitos anos, esixe agora un desenvolvemento da enxeñería educativa que facilite a interrelación entre: as metodoloxías autoformativas, o mundo laboral e o uso intensivo e extensivo dos avances tecnolóxicos para ofrecer unha formación orientada ó traballo, ó exercicio dos dereitos e das responsabilidades cívicas e á formación para o desenvolvemento persoal, aínda que sen esquecer tampouco a formación básica non conseguida no seu momento.

Os novos programas de Educación permanente, apoiados nas novas

tecnoloxías, deben asumir uns compromisos concretos; entre outros:

1. Acepta-la necesidade dun cambio de actitudes cara ó uso de novas tecnoloxías nas accións formativas.

2. Promove-la implicación dos profesores na aceptación e no uso das novas tecnoloxías nos seus programas educativos.

3. Busca-la efectividade das novas tecnoloxías como estratexias cognitivas para a aprendizaxe.

4. Inculcar ó profesor a súa función de mediador cultural para que os alumnos 'aprendan a aprender'.

5. Utiliza-las novas tecnoloxías en programas educativos, como vehículo de aprendizaxe no traballo e no contexto social do alumno.

Na reconceptuación da Educación permanente —baseada en tres principios fundamentais: igualdade, participación e globalización— perde forza tamén o seu sentido personalista e humanista tradicional, para se converter, a través das novas tecnoloxías, nun instrumento tanto de desenvolvemento persoal coma de mellora do emprego e da competitividade (Requejo, 1996, páx. 2):

la educación permanente se encuentra ante la posibilidad y el reto de las nuevas tecnologías. Su propio concepto, así como el papel que las nuevas tecnologías pueden desempeñar en su desarrollo, aportan cambios importantes que es preciso tener en cuenta. Los procesos tecnológicos determinan nuevos sistemas

de transmitir y recibir información, un nuevo modelo de aprendizaje y fundamentalmente el desarrollo de aspectos metodológicos que se ven hoy más favorecidos con las nuevas tecnologías. La autoformación, en sus diversas variantes, se presenta como una metodología adecuada al contexto actual de formación permanente.

O proxecto globalizador da Educación permanente leva implícita a necesidade de compatibilizar e maximizar as posibilidades de formación, dentro e fóra do sistema educativo, a través da educación formal, non formal e informal, onde o individuo, utilizando unha metodoloxía autoformativa, sexa o principal axente da súa propia educación, cunha interacción permanente das accións formativas impulsadas desde as estruturas educativas e do mundo laboral, sobre todo tendo en conta que a formación para o traballo, a creación dunha sociedade educadora e asegurar recursos adecuados para a educación ó longo de toda a vida son os retos máis importantes da Educación permanente.

Este principio globalizador da Educación permanente leva emparellados tamén outros principios definitorios: un sentido organizador e integrador de tódalas estruturas, niveis (infantil, primaria, secundaria, superior, adultos, etc.), modalidades educativas (formal, non formal, informal) e distintas gamas do saber (estética, cívica, social, intelectual, etc.).

O seu principio organizador pretende facer chegar ó conxunto da poboación, en tódolos niveis e modali-

dades, a necesidade dunha formación ó longo da vida, coa colaboración dos múltiples sectores sociais, institucións e axentes, cuns campos de actuación referidos á formación orientada ó traballo, ó desempeño do exercicio dos dereitos e responsabilidades cívicas, á formación para o desenvolvemento persoal e á formación xeral ou de base, cando non se conseguiu na idade máis apropiada.

Outro aspecto definitorio importante da Educación permanente é o seu matiz competitivo e utilitarista que a achega cada vez máis a unha perspectiva de mercado e de consumo e que implica unha máis ampla e diversificada formación para o acceso e a promoción dentro do mundo laboral (Requejo, 1996, páx. 2):

La educación permanente no es solo un medio para el desarrollo personal sino una necesidad desde el punto de vista del trabajo cuyas circunstancias y situaciones cambian rápidamente. En medio de las dificultades del mundo laboral, una de las condiciones básicas que hoy se demandan es la formación continua de los trabajadores. Las actuales características del sistema productivo, con la introducción de nuevas tecnologías y nuevos procesos organizativos, requieren invertir en la mejora del capital humano. En esta formación continua las empresas cumplen un papel fundamental. Por eso el estudio del desarrollo de la formación en la empresa es un elemento clave para los nuevos programas y actuaciones de la educación permanente.

Esta nova concepción de Educación permanente, ademais de globalizadora, organizadora, conductora e unificadora, tamén debe adquirir un sentido moito máis amplo e integrador,

e abranguer un maior radio de acción e de destinatarios porque: posibilita a formación continuada a tódolos colectivos e status sociais, sen discriminacións de ningún tipo (unha Educación permanente ó alcance de todos); maximiza o aproveitamento dos recursos, materiais e humanos; xera interactividade entre profesores, alumnos e bens culturais; contribúe á aplicación e expansión do principio de igualdade de oportunidades; e aproveita as experiencias previas do adulto, así como a súa reciclaxe persoal e profesional para convertelos en axentes da súa propia educación.

Temas clave no desenvolvemento da educación e a formación permanente son:

1. Concibir doutro xeito a aprendizaxe, o ensino e a formación, considerando a Educación permanente e a formación continua como indispensables para apoiar traxectorias profesionais e de desenvolvemento social.

2. Entrelaza-la formación inicial, a formación permanente e as experiencias previas do adulto.

3. Construír pontes de unión e colaboración entre educación, formación e traballo.

4. Fomenta-la aprendizaxe do adulto non como individualidades, senón como membros sociais e empresariais.

A evolución acelerada da tecnoloxía, a especialización dos saberes precisos para as actividades profesionais e a

conseguinte necesidade de transformación permanente das cualificacións requiridas pola produción de calidade e polas ofertas de traballo, require accesibilidade a sistemas flexibles e diversificados de educación e formación, polo que se fai necesaria unha conexión entre o proceso de socialización individual e os procesos de educación e formación permanente ó longo de toda a vida.



A formación continuada de adultos ten unha proxección específica nas empresas para adaptalos seus cadros productivos ás novas necesidades e novos medios de traballo.

As grandes áreas temáticas que se consideran na Educación permanente xiran arredor de:

1. Novas propostas educativas no eido da educación e da cultura, resaltando a importancia que adquiren os avances tecnolóxicos e os medios de comunicación.

2. Innovación e educación para a formación cultural e de base para o mundo do traballo.

3. Respostas educativas para necesidades sociais actuais: igualdade de oportunidades, diversidade cultural e educación para o consumo.

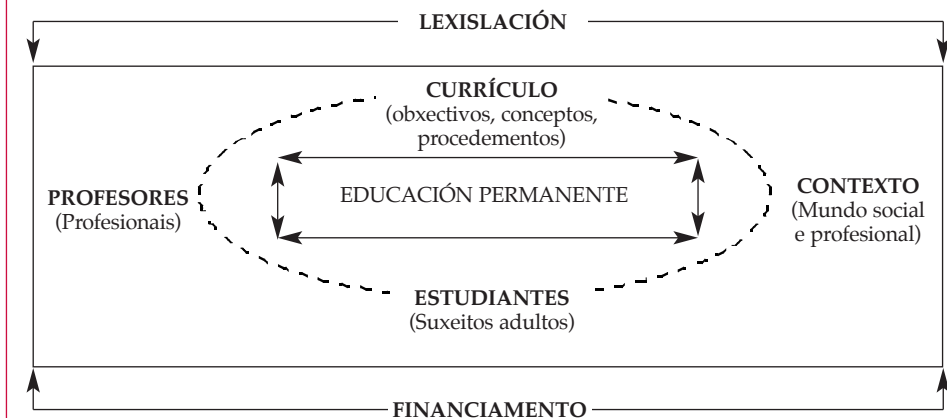
4. Educación e desenvolvemento persoal na comunidade como fonte de aprendizaxe no campo da formación das persoas adultas.

Estas necesidades formativas na Educación permanente esixen, pola súa vez, deseños de sistemas educati-

vos máis flexibles e integrados na comunidade e a promoción de prácticas innovadoras, utilizando tódolos recursos tecnolóxicos actuais como requisitos imprescindibles para favorecer a calidade cultural, social e profesional. Pero como os cambios educativos non se producen dunha forma espontánea, cómpre un xiro na lexislación educativa e no sistema de financiamento, que tradicionalmente foi asumido de forma exclusiva polo sistema educativo a través da educación formal e que agora deberán ser as empresas as que contribúan a través da educación non formal e informal.

CONDICIONANTES DA EDUCACIÓN PERMANENTE

(Elaboración propia)



A educación de adultos deixa de ser unha parcela exclusiva dos centros escolares para prolongala a tódalas etapas da vida e estendela a todo o ámbito social, ós postos de traballo,

ós tempos laborables, ás horas de descanso..., con novos espazos de formación continua onde estea implicado o mundo laboral e sen que ninguén se sinta excluído de calquera acción

educativa, como un continuo existencial cunha duración que se confunde coa vida mesma e que, en consecuencia, aglutina tódalas formas, expresións e momentos do acto educativo.

Un espacio educativo por excelencia para unha educación permanente é a propia comunidade, onde ha existir unha vontade de convivir e participar en proxectos comúns, cunha interacción entre as institucións escolares e o mundo do traballo como espazos onde o individuo adquire un caudal de coñecementos. É necesario que o sistema educativo e as empresas incrementen convenios de colaboración para compartiren a formación inicial e permanente, en busca de profesionais cualificados e preparados para os cambios sociais (un exemplo pode ser a formación alternada de Alemaña, que contribuíu notablemente ó descenso dos índices de desemprego).

Para Requejo (1996, páx. 5), a Educación permanente como un proceso unitario global que esixe unha formulación integral de todo o sistema educativo,

no debe limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. La educación permanente no debe confundirse con escolaridad permanente. Se concibe como el sistema de los sistemas educativos ligados al desarrollo personal y social.

Un dos principais expertos da UNESCO, Ettore Gelpi (*Confrontations et Rencontres Educatives*, celebrada en St. Andrews, Escocia, en xuño de 1983, "Educación de todos e por todos"), define a Educación permanente como un sistema ambicioso que comprende tódalas posibles actividades educativas nos seus distintos niveis. Podería denominarse como unha educación 'sen fronteiras', onde teñen cabida tódalas idades e tódolos homes e mulleres. Cando Ettore Gelpi se refire a unha educación 'por todos', implica que todos aprenden de todos porque todo o mundo ten algo que ensinar.

Admitir unha educación 'de todos' e 'por todos' supón reconece-la pluralidade de funcións e de oportunidades dunha sociedade educadora, cunha diversidade de lugares e contextos de aprendizaxe: contornos formais, non formais e informais, tales como a familia, as institucións, os lugares de traballo, de recreo, de lecer e tempo libre, etc. Pluralidade de oportunidades de formación significa valorar e utiliza-lo potencial educativo dos diversos contornos, "...incumbe al conjunto de los ciudadanos, que serán agentes y no simples consumidores de la enseñanza..." (J. Delors, 1996, páx. 125). E neste reto de organizar e entrelaza-los procesos de aprendizaxe, deben estar implicados os axentes gobernamentais, os axentes sociais, as organizacións non gobernamentais, as empresas públicas e privadas, os grupos comunitarios e todo o sistema social en xeral para, a través de

políticas educativas globais e coherentes, xerar programas integrais que, ademais de afrontar-lo problema das diferencias e os déficits, incrementen os niveis xerais de participación para a construción dunha sociedade educadora.

Na Conferencia de Nairobi consensúase unha definición de Educación permanente cunha aceptación internacional, recollida no *Libro Blanco de Educación de Adultos* publicado en 1986 polo Ministerio de Educación:

La expresión de educación permanente, designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar las posibilidades de formación fuera del sistema educativo:

- En ese proyecto, el hombre es el agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.
- La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.
- Los procesos educativos que siguen a lo largo de su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.

No ano 1969, o ministro sueco Olof Palme presenta por primeira vez un novo proxecto de educación permanente, cun sentido máis pragmático, dinámico e operativo, 'a educación recorrente', que lle permita ó individuo aprender ó longo de toda a vida,



Olof Palme. Caricatura de Sciammarella. Palme foi quen presentou o termo 'educación recorrente' como algo máis dinámico e operativo có da 'educación permanente'.

compatibilizando as obrigas laborais coa súa formación nun sistema educativo aberto e flexible e adaptado ás novas demandas sociais e ós últimos avances tecnolóxicos. Neste sentido, a educación recorrente non supón unha ruptura coas propostas renovadoras de educación permanente, fundamentadas

nos traballos da UNESCO, senón que trata de poñer énfase nun elemento clave: a necesidade dunha formación laboral apoiada por un sistema educativo renovado, no que se materialice e se reoriente a formación permanente cun sentido máis dinámico e prospectivo.

Neste mesmo sentido, na Conferencia de Ministros de Educación que tivo lugar en Berna no ano 1973, a OCDE asumiu o principio xeral da educación recorrente e definiuna como unha estratexia de integración educativa especialmente referida ós aspectos concernentes á educación postobrigatoria, cunha base que radica na distribución do proceso educativo ó longo da vida dos individuos. Esta estratexia 'recorrente', que debe se-lo fundamento da formación e a educación recibida despois da escolaridade obrigatoria, non só vai dirixida ó terreo laboral, senón tamén ó desenvolvemento persoal e ó progreso colectivo.

O principio inspirador da Educación permanente impúlsanos a facer fronte a un desafío: ensinar aqueles procesos ou procedementos que faciliten aprendizaxes posteriores, non centradas exclusivamente na acumulación de contidos, senón nunha política curricular que propicie que as persoas adultas poidan seguir aprendendo ó longo de toda a súa vida para mellorar e incrementa-lo seu desenvolvemento persoal, orientado cara ó traballo e o emprego, sen esquecer-las necesidades da cultura básica para unha maior e mellor participación social.

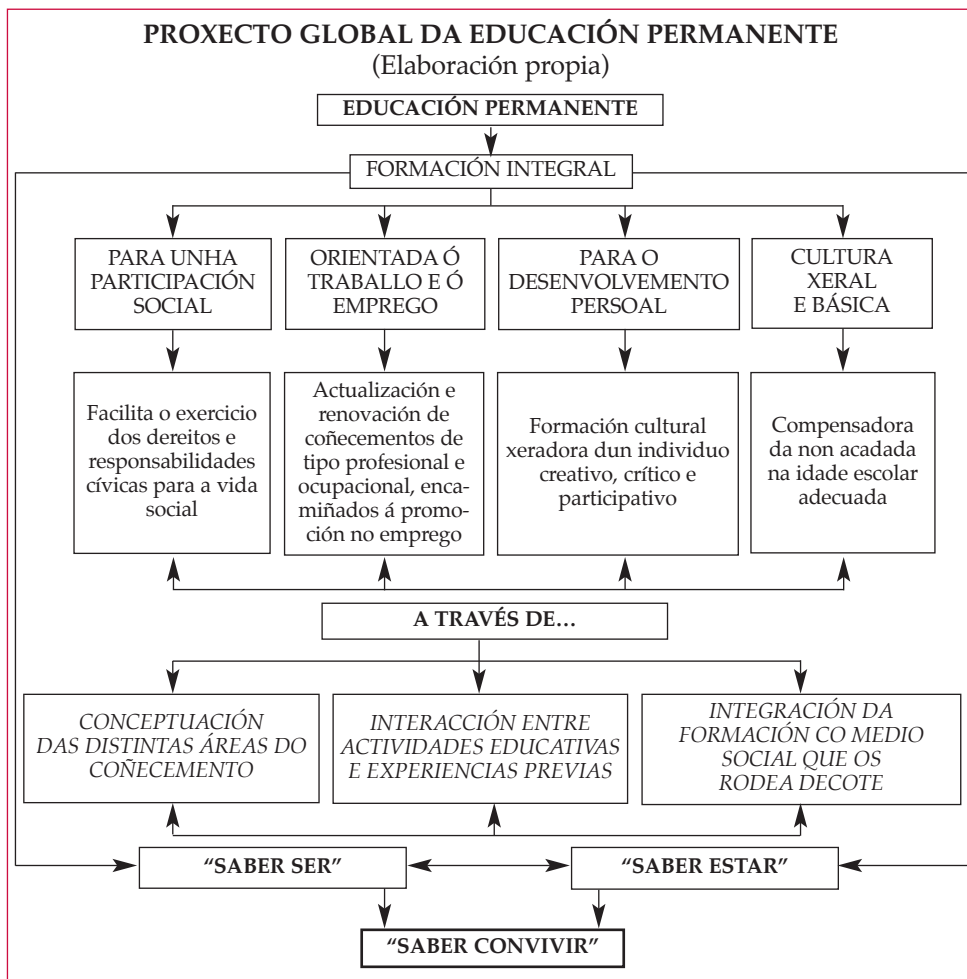
Isto conseguirase a través dunha formación que integre as distintas áreas de coñecemento e as diferentes actividades educativas na experiencia persoal, tendo en conta o medio social para lograr maiores niveis de produtividade. A oferta educativa en Educación permanente debe programarse coordinadamente en función das necesidades obxectivas e xeográficas da poboación adulta, respondendo tanto ós seus intereses inmediatos coma ós xerais.

Todo isto implica un cambio radical no sistema curricular, no ritmo de aprendizaxe e nos lugares, chegando á elaboración polos propios adultos do seu programa de estudos, o que esixe reorganiza-lo sistema educativo para adultos. Isto conduce á conveniencia de impulsar simultaneamente as modalidades de ensino presencial e a distancia, compatibilizando a unidade de programación coa pluralidade de contidos e a multitude de formas: formación básica nun marco educativo extraescolar, estudos a tempo parcial nas universidades, cursos de idiomas, capacitación profesional, formación a distancia, actualización de coñecementos... En Suecia ou Xapón, países pioneiros nesta modalidade de ensino, as porcentaxes acadan o 50 % de poboación e a tendencia actual en todo o mundo é a incrementa-las posibilidades da Educación permanente como un proceso continuo ó longo de toda a vida e en tódalas facetas.

A formulación da Educación permanente como un proxecto global de formación integral debe favorece-lo

‘saber ser’ e o ‘saber estar’ para conseguir como consecuencia un ‘saber convivir’ do individuo centrándose na concepción das distintas áreas de coñecemento, busca-la interacción entre actividades educativas e experiencias previas e integra-la formación co medio social que o rodea, o que equivale a considera-la educación

de adultos como un subconxunto da Educación permanente onde se teñan en conta as características especiais deste ensino: heteroxeneidade do alumnado, diversidade de intereses e motivacións, diferentes ritmos de aprendizaxe derivados das súas motivacións, formación inicial, ocupacións, etc.



Evidentemente, a Educación de adultos, como parcela ou subsistema dunha Educación permanente globalizadora, viuse moi favorecida polo pulo desta. Unha importante acción que contribuíu ó seu desenvolvemento actual foi a declaración por parte do Parlamento e o Consello Europeo do ano 1996 como Ano Europeo da Educación Permanente e a Formación Permanente, declaración que veu acompañada da publicación da Comisión das Comunidades Europeas do Libro Branco sobre a educación e a formación, titulado *Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva* (1995), que complementa o anterior Libro Branco publicado en 1993, por iniciativa de J. Delors.

No ámbito europeo, o Libro Branco *Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*, formula unhas propostas de actuación:

1. Fomenta-la adquisición de novos coñecementos a través da Educación permanente para que os individuos teñan acceso a medios de aprendizaxe adaptados ás súas necesidades, diversificando así mesmo os métodos e os lugares de formación.

2. Achega-la escola á empresa, reforzando as relacións entre ambas para validar e complementa-los estudos, creando incluso redes de centros de aprendizaxe.

3. Loitar contra a exclusión, desenvolvendo mecanismos de inserción mediante a formación en zonas desfavorecidas.

4. Potencia-lo coñecemento das linguas comunitarias a través de materiais e métodos innovadores de aprendizaxe para os diferentes grupos de idade e niveis de educación.

5. Concede-la mesma importancia ó investimento en equipamento e ó investimento en formación, con disposicións en favor das empresas que dediquen medios financeiros á formación e desenvolvan fórmulas de 'plans de aforro-formación' en beneficio de persoas que desexen actualizar e incrementa-los seus coñecementos.

O Ano Europeo da Educación e a Formación Permanentes propiciou un amplo debate a escala europea, nacional, rexional e local sobre as políticas de educación e formación permanentes, que abrangue tódalas formas de aprendizaxe, sexa de maneira formal ou informal, para concibir doutro modo a aprendizaxe, o ensino e a formación e introduci-los principios dunha formación permanente na educación e na formación inicial, para desenvolver pontes entre a educación, a formación e o traballo e para fomenta-la aprendizaxe das organizacións.

O pulo máis forte na política e nas actividades relativas á Educación permanente tivo a súa orixe en "Aprender a ser", recollido no informe da Comisión Internacional de Desenvolvemento Educativo presidida por Edgar Faure (Faure, 1972) e baseado no traballo anterior da UNESCO, nas formulacións xerais do Consello de Europa e no intento da OCDE de

potencia-la educación recorrente na Conferencia de Ministros de Educación que tivo lugar en Berna en 1973 e confirmada en Estocolmo en 1975, como unha estratexia para a aprendizaxe permanente (Kallen e Bengtsson, 1973) que estende a oferta de oportunidades educativas ó longo da vida do individuo, de xeito que estean dispoñibles cando se necesiten.

Como consecuencia do consenso xeneralizado internacionalmente de potencia-la educación permanente, ademais das conferencias internacionais (Elsinor, 1949; Montreal, 1960; Toquio, 1972; Nairobi, 1976; París, 1985; Tailandia, 1990), xorden nos últimos anos novas accións entre as que destacan as cinco conferencias mundiais sobre educación de adultos, celebradas en diferentes cidades europeas.

- 1994, I Conferencia en Atenas, do 18 ó 20 de xuño, co tema: “A educación de adultos, instrumento de desenvolvemento de recursos humanos na Unión Europea do ano 2000”.

- 1994, II Conferencia en Dresde, do 20 ó 22 de novembro, baixo o

epígrafe “A educación de adultos para vivir e traballar en Europa”.

- 1995, III Conferencia en Madrid, do 20 ó 22 de novembro, co título “Organización dun sistema integrado de educación das persoas adultas”.

- 1996, IV Conferencia en Florencia, en maio, co lema “Cara a unha sociedade do saber: orientación para unha política da educación na idade adulta”.

- 1997, V Conferencia, esta vez en Hamburgo, do 14 ó 18 de xullo, coa formulación “A aprendizaxe das persoas adultas: unha clave para o século XXI”.

Aínda que o punto de referencia para unha análise do desenvolvemento da Educación permanente sexan as sucesivas conferencias internacionais promovidas pola UNESCO e as propostas do Consello de Europa, sen embargo unha serie de acontecementos internacionais desenvolvidos a partir da Conferencia de Montreal determinaron importantes cambios que, en maior ou menor medida, contribuíron tamén á reconceptuación deste termo, considerándoa ‘máis social’ e ‘menos escolar’:

CRONOGRAMA DE FEITOS QUE FAVORECERON O DESENVOLVEMENTO DA EDUCACIÓN DE ADULTOS

(Elaboración propia)

CRONOLOXÍA	ACCIÓN DESENVOLVIDA E LUGAR
1960	Conferencia de Montreal.
1963	Créase o Instituto da UNESCO para a Educación (IUE), con sede en Hamburgo.
1970	Nace a Unidade de Educación Permanente, independentemente da educación de adultos.
1972	Coloquio Interdisciplinar sobre Educación Permanente da UNESCO. París.

1972	III Conferencia Internacional da UNESCO sobre Educación de Adultos. Toquio.
1975	Conferencia de Ministros Europeos de Educación. Estocolmo.
1976	Conferencia Internacional. 19ª Reunión da Conferencia Xeral da UNESCO. Nairobi.
1976	Conferencia Internacional sobre Promoción e Educación de Adultos de Dar-es-Salamm. Tanzania.
1979	Simposio sobre “Unha política de Educación Permanente para hoxe”, celebrado en Siena.
1980	Conferencia sobre “Educación de Adultos. Perspectiva para os anos oitenta”. Estrasburgo.
1983	Reunión internacional de expertos sobre a posta en práctica dos principios de educación permanente nos estados membros: balance e perspectivas. Hamburgo.
1983	Seminario Internacional sobre “Educación Básica de Adultos”. Escocia.
1983	3º Encontro Internacional de Educación Popular nos Países Europeos. Florencia.
1985	IV Conferencia Internacional da UNESCO sobre Educación de Adultos. París.
1986	Conferencia final do “Proxecto nº 9” do Consello de Europa. Estrasburgo.
1986	Diversos programas europeos: “Transición”, “Rede Europea Petra”...
1986	Libro Branco de Educación de Adultos do Ministerio de Educación.
1987	Conferencia sobre a educación de adultos e os cambios na promoción de emprego en Europa. Tolosa. Francia.
1988	II Xornadas Estatais de Educación de Adultos. Zaragoza.
1988	II Xornadas de Educación de Adultos en Cataluña.
1988	Ponse en marcha polo MEC en España a Rede de Centros de Documentación e Información de Educación de Adultos.
1988	Seminario Internacional sobre “Estratexias para un desenvolvemento xeral da Educación de Adultos. Cara ó ano 2000 educativo”. Prato-Italia.
1988	Conferencia e Asemblea Xeral do Bureau Europeen de l’Education Populaire sobre o tema “Educación de adultos e transformación social”. Madrid.
1988	V Xornadas de Educación de Adultos. Universidade e Educación de Adultos. Salamanca.
1988	Coloquio Internacional sobre “Autonomía para a Educación de Adultos”. Salzburgo.
1989	Conferencia sobre Educación de Adultos. Atlantic City. Nova Jersey.
1989	I Congreso Internacional de Formación de Adultos en Cataluña.
1989	2ª Reunión do Subcomité para a Alfabetización (Bureau Europeo para a Educación de Adultos). Bruxelas.
1990	Aprobación da LOXSE.
1990	Conferencia Mundial de Jomtiem. Tailandia.
1990	Ano Internacional da Alfabetización.

1990	Carta Mundial sobre Educación para Todos e Marco de Referencia para a Acción Encamiñada a Logra-la Satisfacción das Necesidades Básicas de Aprendizaxe. Tailandia.
1991	III Congreso Europeo de Educación Permanente. Berlín.
1991	III Seminario Europeo sobre Educación de Persoas Adultas. Bruxelas.
1992	Xornadas de Formadores de Adultos. UNED. As Palmas de Gran Canaria.
1993	Comisión das Comunidades Europeas. Luxemburgo.
1993	I Congreso Internacional de Educación de Adultos. Granada.
1993	Conferencia Internacional: Práctica de Educación de Adultos e Desenvolvemento Social. China.
1994	II Xornadas Estatais de Educación de Persoas Adultas. Zaragoza.
1995	Libro Branco sobre a Educación e a Formación.
1995	Conferencia Internacional sobre Alfabetización. Filadelfia.
1996	Ano Europeo da Educación e a Formación Permanente.

A educación permanente ó longo de toda a vida convértese nos últimos anos nun proceso continuo de formación, sen límites temporais nin espaciais (Delors, 1996), que debe estar apoiada nos avances tecnolóxicos e na sociedade educativa e encamiñada ó desenvolvemento das capacidades de aprendizaxe e actualización de coñecementos do individuo para unha maior capacitación profesional permanente e como resposta a unhas esixencias de orde económica e de competitividade.

O Informe da UNESCO da Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI, presidida por Jacques Delors, *La Educación encierra un tesoro*, 1996, sinala unhas pistas e recomendacións que polo seu interese para a comprensión do novo concepto de educación permanente reproducimos integramente:

- El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar en el siglo

XXI. Este concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo.

- Con este nuevo rostro, la educación permanente se concibe como algo que va más allá de lo que hoy se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca a todos la posibilidad de recibir educación, y ello con fines múltiples, tanto si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal como de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, comprendidos los de formación práctica.

- En resumen, la 'educación a lo largo de la vida' debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad.



Delors na súa despedida como presidente da Comisión Europea. Quedaba xa presentado na UNESCO o informe *La educación encierra un tesoro*.

No Informe da Comisión faise especial fincapé na necesidade de formación para unha sociedade en rápida transformación.

En España, o marco legislativo e social para o desenvolvemento da Educación permanente débese fundamentalmente a catro feitos importantes:

1. As transformacións políticas a partir do novo marco constitucional que leva a unha progresiva reforma estrutural do sistema educativo, sobre todo a partir dos primeiros anos oitenta.

2. A influencia das accións internacionais que marcan novos horizontes en canto á Educación permanente.

3. A publicación en 1986 do *Libro Blanco de Educación de Adultos* polo Ministerio de Educación, que abrangue tres liñas prioritarias: o desenvolvemento persoal, o desenvolvemento económico en relación ó mundo laboral

e a formación, actualización e reconversión do mundo do traballo.

4. A aprobación da LOXSE en 1990, que no seu artigo 2.1 recolle o principio básico e esencial da 'Educación permanente' e diferénciala claramente da Educación de adultos.

Facendo unha análise retrospectiva da Educación permanente, cando en España se iniciou o proceso que levaría á promulgación da Lei xeral de educación de 1970, xa existía unha apreciable traxectoria no ámbito da educación de adultos, a través de experiencias de educación básica, formación ocupacional e 'educación popular', con diversidade de campañas, tales como a Xunta Nacional contra o Analfabetismo (1950-1962), a Campaña Nacional de Alfabetización e Promoción Cultural (1963-1973), etc.

A LXE xa introducía o termo 'Educación Permanente de Adultos', como unha modalidade educativa (capítulo IV) e recóllea como un principio educativo nos artigos 12.1 e 9.1, onde é considerada como un dereito e unha igualdade de oportunidades educativas (art. 2.3) "mediante a concesión de axudas, subvencións ou préstamos necesarios ós que carezan dos indispensables medios económicos". Tamén cómpre destacar que no artigo 45 da LXE se abranguen os seus obxectivos básicos: a planificación de actividades sobre a base de investigacións ou necesidades e aspiracións da poboación adulta; a aprobación dos programas formulados por outras entidades e a

supervisión dos ditos programas; e o establecemento dos plans e programas para a formación de adultos.

Sen embargo, o desenvolvemento normativo da Educación permanente de adultos prevista na LXE foi valorado máis ben negativamente e acháronse diversas lagoas, entre as que destacan:

- Escaso e confuso desenvolvemento lexislativo.
- Desequilibrio entre a demanda de alumnos matriculados e o profesorado para a súa atención.
- Ausencia de material didáctico apropiado para este tipo de ensino.
- Escaseza de centros oficiais específicos de educación de adultos.
- Desconexión entre os centros de adultos e as demais institucións culturais e profesionais.
- Carencia dunha metodoloxía de traballo apropiada.
- Falta de profesores especialistas.
- Inexistencia de lazos de coordinación nas metodoloxías empregadas.

En España, aínda que moi lentos e pouco efectivos, fóronse producindo tímidos avances, entre os que cabe destacar as “Orientacións Pedagóxicas para a Educación Permanente de Adultos”, reguladas pola orde ministerial do 14-7-1994, que conteñen as bases de programación vixentes ata a recente aparición dos proxectos curriculares de

adultos que progresivamente se van publicando nas distintas autonomías. Estas orientacións refírense unicamente ó nivel escolar de EXB, sen ofrece-la oportunidade de xerar un deseño curricular axeitado.

Outros feitos que tamén contribuíron ó desenvolvemento da Educación permanente en España foron a regulación das ensinanzas de adultos equivalentes á xa extinguida EXB e FP de primeiro grao no ano 1972; a creación do programa de Educación Permanente de Adultos (EPA) en 1973 e a conversión do Gabinete de Educación Permanente de Adultos e Ensino a Distancia en Servicio no ano 1981.

En 1989, o *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* trazou as liñas xerais dunha educación dirixida ás persoas adultas e no capítulo XII, “Educación de las Personas Adultas”, xustifica a reforma profunda do anterior sistema, concedendo especial relevancia ós seguintes puntos:

1. A Educación permanente como marco: “Aunque en el lenguaje coloquial y administrativo sigue confundiendo educación permanente y educación de adultos, conviene recordar una vez más que la educación permanente es un principio impulsador de todo el sistema educativo y no de una sola parte”. Por isto, “La educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de

educación permanente". Ademais, "esta necesidade de formación recorrente non se refire só ao desenvolvemento de coñecementos e destrezas para o traballo, sen que alcanza á propia convivencia social, á actualización cultural, ao diálogo entre xeracións e ao propio desenvolvemento persoal".

2. Formación integral e áreas específicas.
3. Os contextos sociais das persoas adultas.
4. Os medios de difusión.
5. A formación non contextualizada ou non regrada.
6. Obxectivos, sectores e programas prioritarios.
7. Servizos e centros de formación no marco do sistema educativo.
8. Educación a distancia.

En 1990 a aprobación da LOXSE supón un considerable avance e innovación da Educación permanente en relación coa anterior Lei xeral de educación do 70 e xa no seu título preliminar di: "O sistema educativo español terá como principio básico a educación permanente. Para tal efecto preparará os alumnos para aprenderen por si mesmos e facilitará ás persoas adultas a súa incorporación ás distintas ensinanza" (art. 2.1). No título terceiro: "Da educación das persoas adultas", artigo 51, formula tres grandes obxectivos:

1. Actualiza-la formación dos individuos e facilita-lo seu acceso ós distintos niveis do sistema educativo.

2. Mellora-la súa cualificación profesional ou adquirir unha preparación para o exercicio doutras profesións.

3. Desenvolve-la súa capacidade de participación na vida social, cultural, política e económica.

No artigo 25 dise que "as persoas adultas que queiran adquiri-los coñecementos equivalentes á educación básica contarán cunha oferta adaptada ás súas condicións e necesidades, por medio da ampliación da educación a distancia e o acceso ó Bacharelato, á Formación Profesional e á Universidade".

O artigo 54 do título terceiro fai referencia ós centros específicos abertos ó contorno e dispoñibles para o desenvolvemento dunha animación sociocultural da comunidade, e considera tamén a preparación didáctica e pedagóxica específica dos profesores encargados da educación permanente, respondendo á didáctica específica que requiren os alumnos e posibilitando convenios de colaboración de entidades públicas e privadas.

No título quinto —da compensación das desigualdades na educación—, o artigo 66.3 refire "as políticas compensatorias no ámbito da educación especial e das persoas adultas".

Podemos afirmar que, debido á importancia que en Europa se lle está a

conceder á educación ó longo de toda a vida, durante os últimos anos esta toma un auge gratificante e esperanzador.

Pero para que esta esperanza se faga realidade deberá utilizarse unha ampla variedade de métodos, recursos e técnicas educativas entre os que se atoparían os programas de educación a distancia, semipresencial, de autoensino, círculos de estudo, emprego de procesos de investigación e participación, conferencias e reunións, talleres de formación ocupacional, cursos, traballos, monografías e, sobre todo, a incorporación de medios audiovisuais informáticos.

Se ben é certo que nos últimos anos a Educación permanente tivo en España un desenvolvemento floreciente en canto á Educación básica e secundaria, coa aparición dos proxectos curriculares adaptados á educación permanente, sen embargo hai que subliñar que o ensino universitario 'ó longo de toda a vida' segue anquilosado e falto de opcións, porque nin os cursos de posgrao, nin os *master*, nin sequer a UNED son suficientes para atende-la demanda de formación universitaria permanente. Por iso cómpre que se inicien esforzos para abrir portas de acceso ás ensinanzas universitarias para os adultos que lles permitan a combinación do seu traballo cos estudos universitarios, a alternanza de períodos de actividade profesional con períodos de estudo ou simplemente para reiniciar unha for-

mación de nivel superior, logo de dedicar varios anos da súa vida ó mundo laboral.

A educación ó longo de toda a vida non só debe afectar á educación básica e secundaria, senón que tamén debe implicar as universidades como un espacio de cultura e de estudio aberto a todos, asumindo o compromiso do progreso social a través de programas abertos e flexibles que faciliten a educación permanente.

Debemos concluír afirmando que a educación, en toda a súa extensión e nos distintos niveis, debe ser concibida como un proceso permanente, xa que a sistematización que limita a educación humana a unha idade determinada non facilita o desenvolvemento integral da condición humana, xa que esta esixe unha reciclaxe cualitativa e cuantitativa ó longo de toda a vida. Cos avances vertixinosos que se están a producir no mundo social e profesional, calquera traballador que recibe unha formación nun momento determinado, en termos xerais, tórnase obsoleta nun mínimo período de tempo. Por iso se impón a necesidade ineludible dunha reciclaxe profesional que nos permita estar ó día nos avances científico-tecnolóxicos.

Daquela, o gran reto da Educación permanente vai máis aló dos sistemas do ensino regrado e deberá aspirar a 'ensinar a aprender', non só nun determinado período, senón ó longo de toda a vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilera Luna, J. L., "Dimensión no formal de la educación de adultos", *Boletín Radio y Educación de Adultos*, 8, 1988, 12-14.
- Ajuntament de Barcelona, *La ciudad educadora*, Barcelona, 1990.
- Apps, J. W., *Problemas de la educación permanente*, Barcelona, Paidós, 1985.
- Bacquelaine, M., e E. Raymaekers, "Problemática de la educación no formal", *Boletín Radio y Educación de Adultos*, 10, 1989, 5-11.
- Colom, A. J., J. Sarramona, e G. Vázquez, *Estrategias de formación en la empresa*, Madrid, Narcea, 1994.
- Coombs, Ph. H., *La crisis mundial en educación. Siglo XXI*, Madrid, Santillana, 1985.
- Crespo, B., "Tendencias de la Educación de Adultos en el Reino Unido. Análisis reflexivo", *Boletín Radio y Educación de Adultos*, 17, 1991, 7,10.
- Delors, J., *La educación encierra un tesoro. Informe da UNESCO da Comisión Internacional sobre a educación para o século XXI*. Madrid, Edicións Unesco-Santillana, 1996.
- Díez Hochleitner, R., "El futuro de la educación de adultos", *Boletín Radio y Educación de Adultos*, 7, 1988, 3-5.
- Espina Cepeda, L., *An indispensable legal framework for the development of distance Education*, Newsletter, 1, 1988, páxs. 37-39.
- "Educación de Adultos", la centésima, *Vida Nueva*, núm. extra, 1984, 33-35.
- Fernández y Sarramona, *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC, 1987.
- Flecha, R., "Reforma educativa y educación de adultos. Un análisis sociológico", *Boletín Radio y Educación de Adultos*, 7,1988, 6-8.
- *Educación de las personas adultas*, Barcelona, El Roure, 1990.
- Gelpi, E., *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*, Educación Popular, Madrid, 1990.
- Harry, K., e A. Kaye, *Using the Media for Adult Basic Education*, Reino Unido, 1982, páxs. 208-228.
- ICE, Universidade Politécnica de Valencia, *Xornadas sobre Educación a Distancia*, cap. 7, 1984, páxs. 105-210.
- Legrand, P., *Introducción a la educación permanente*, Madrid, UNESCO, 1979.
- Louis Cohen, e Lawrence Manion, *Métodos de investigación educativa*, Madrid, Ed. Muralla, S. A., 1990.
- MEC, *Libro Blanco. Educación de Adultos*, Madrid, Dirección Xeral de Promoción Educativa, 1986.
- *Evaluación y actividades de formación. Estrategias y orientación*, Madrid, 1992.

- Marzo, A., e J. M. Figueras, *Educación de adultos (Situación actual y perspectivas)*, Madrid, ICE da Universidade Autónoma de Barcelona e Ed. Popular -O.E.I- Quinto Centenario, Madrid, 1990.
- Masuda, J., *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, Madrid, Fundesco-Tecnos, 1984.
- Ministerio de Educación e Ciencia, *Libro Blanco Educación de Adultos*, Madrid, 1986.
- Palmés, M. del Carmen, "Dimensión no formal de la Educación de adultos" (Informe sobre congresos, asociaciones, libros, artigos), *Boletín Radio y Educación de Adultos*, 10, 1989, 23-28.
- Parkyn, G. W., *Hacia un modelo conceptual de educación permanente*, Barcelona, Promoción Cultural, 1976.
- Paz, X. B., *Educación de adultos y educación permanente*, Barcelona, Humanitas, 1984.
- Pérez Serrano, G., *La investigación-acción*, Madrid, Dykinson, 1990.
- Requejo, A., "Educación de adultos en Galicia", *Revista Galega de Educación*, 12, 1991, 4-15.
- Requejo, A., A. González, e R. Lete, *Educación de adultos nunha sociedade en transformación*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 1993.
- Requejo, A., *Política de educación de adultos*, Santiago de Compostela, Tórculo Eds., 1997.
- Requejo, A., J. Sarramona, e B. Martínez Mut, *Educación Permanente y Nuevas Tecnologías. Ponencia XVI, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Tenerife, 1996. Policopia.
- Trilla, J., *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1993.
- UNESCO, *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*, Madrid, Narcea, 1990.
- Usher, R., e Y. Bryant, *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cuatrico*, Madrid, F. Paideia, Ed. Morata, S. A., 1992.
- VV. AA., *Educación permanente*, II Jornadas de Educación Permanente, UNED, Centro Asociado de Calatayud/Deputación de Zaragoza, 1990.
- VV. AA., *La Educación Permanente. Perspectivas a nivel nacional e internacional*. II Jornadas de Educación Permanente, UNED, Centro Asociado de Asturias, 1990.
- VV. AA., *La formación en educación de personas adultas*, tomo I, Madrid, UNED/Ministerio de Educación e Ciencia, 1994.
- VV. AA., *Educación multicultural e intercultural*, Granada, IMPREDISUR, 1992.
- VV. AA., *La formación en educación de personas adultas*, tomo I, Madrid, UNED/Ministerio de Educación e Ciencia, 1994.

SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN: DAS CAIXAS NEGRAS ÓS PROCESOS DE PRODUCCIÓN CULTURAL

Jorge García Marín
Universidade de Santiago
de Compostela

1. A CONFIGURACIÓN DO COÑECEMENTO ESPECÍFICO DA SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN

No presente artigo imos reflexionar sobre a perspectiva sociolóxica aplicada ó campo da educación, procurando poñer de relevo a contribución da Socioloxía a este. Incidir sobre o coñecemento específico da Socioloxía da Educación, remítenos irremediabilmente a outra cuestión previa como é a de responder á pregunta: ¿que é a Socioloxía?¹, ou como indica Pérez Díaz (1980:16), “¿qué es lo que los sociólogos hacen cuando dicen que hacen Sociología?”.

Non é doado acomete-los diferentes eixes que evoca o concepto sociolóxico, e son variados os debates que se

abren arredor da formulación das distintas singularidades significativas: consenso-conflicto, orde-acción, explicación-comprensión. Acostúmase explica-la dificultade para definir con precisión o obxecto da Socioloxía a través de diversos factores, dos que destacaríamos: a coincidencia entre o suxeito e o obxecto da investigación (o investigador fai parte da realidade que investiga), a inxerencia das concepcións populares verbo do funcionamento social, a imprecisión dos límites e relacións da Socioloxía co resto das ciencias sociais e a propia inmaduridade da disciplina.

Falar de Socioloxía significa desenvolver unha determinada forma de conciencia² que permita estudar esa

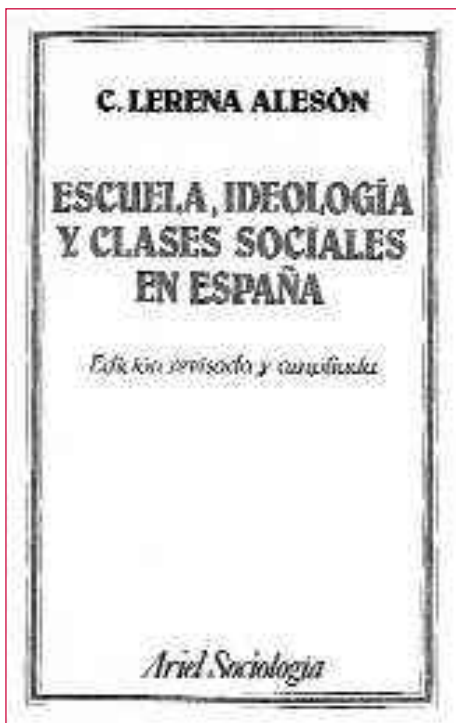
1 Ó lector profano en Socioloxía recoméndolle que principie o seu particular rito de iniciación nesta disciplina aceptando a invitación de P. Berger (1995) a través da súa *Introducción a la Sociología*. Preséntaseno-la Socioloxía como un intento por ‘comprender’, como unha ‘forma de conciencia’. A xeito de aperitivo, quedámonos coa seguinte sentenza pola vía da analoxía: “Podríamos decir que el sociólogo, a no ser por el privilegio de su título académico, es el hombre que, a pesar suyo, debe escuchar murmuraciones, que se siente tentado a mirar por el ojo de la cerradura, a leer la correspondencia de otras personas y a abrir los armarios cerrados.”

2 É importante sinalar que máis alá, como xa é sabido, da primeira utilización do termo ‘socioloxía’ por Augusto Comte (que definiu así o que ata entón se denominaba ‘física social’), debemos considerar que para que puidera brotar unha auténtica ciencia social foi mester un conxunto de condicionantes na esfera ideolóxico social, económica e política dos substratos que configurarán unha conxuntura histórica de grandes e profundas transformacións sociais (no tránsito da sociedade estamental á sociedade industrial) na que xurdirá e se desenvolve-

peculiar “retícula de posiciones y distancias” das que nos fala Lamo de Espinosa (1990:43), baixo a converxencia dun modo de pensar que Zúñiga (1984:16) denomina “modo de pensar sociolóxico” ou que Mills (1987) entende como “imaginación sociolóxica”, que permita situar os problemas, inxerencias ou malestar individual na dinámica das estruturas sociais.

A definición da Socioloxía, en definitiva, pode ser abordada conceptualmente de diversas formas. O fondo do problema reside en que a mirada interrogante do sociólogo ou o seu modo de pensar dá lugar a un pluralismo teórico e metodolóxico que afunde as súas raíces na complexidade e heteroxeneidade do real. Este pluralismo teórico reflectirase en tódalas perspectivas sociolóxicas que trata, como veremos máis adiante, o obxecto da Socioloxía da Educación.

Tendo en conta estes aspectos, indubidablemente aproximarse ó obxecto da Socioloxía da Educación significa atoparse con preocupacións primordiais comúns coa propia Socioloxía, pero tamén con formulacións



específicas. A aplicación da perspectiva sociolóxica á educación é sostida por Carlos Lerena³ na súa defensa da inseparabilidade entre Socioloxía e Socioloxía da Educación desde o seu mesmo

rá a Socioloxía como disciplina científica autónoma. Foi necesaria a emerxencia da sociedade civil como realidade independente, a “época da sociedade” á que se refería F. Tönnies, para que fora posible a emerxencia do modo de pensar sociolóxico. Sobre esta cuestión remitiría o lector a : H. Schoeck, *Historia de la Sociología*, Barcelona, Herder, 1977; V. Pérez Díaz, *Introducción a la Sociología*, Madrid, Alianza, 1980; J. F. Tezanos Tortajada, *La explicación Sociológica: Una introducción a la Sociología*, Madrid, UNED, 1991 (onde se distingue unha ‘pre-socioloxía’ e unha ‘socioloxía’); S. Giner, “Una incierta victoria: la inteligencia sociológica”, en González de la Fé (coord.), *Sociología: Unidad y diversidad*, Madrid, CSIC; Lucas Marín, *Fundamentos de Teoría Sociológica*, Madrid, Tecnos, 1989; R. Nisbet, *La formación del pensamiento sociológico*, Bos Aires, Amorrortu, 1969; C. Moya, *Teoría Sociológica*, Madrid, Taurus, 1982; A. Escotado, *Filosofía y Metodología de las Ciencias Sociales*, Madrid, UNED, 1988.

3 A historia da Socioloxía da Educación no noso país non pode escribirse sen a figura de Carlos Lerena, que en 1979 obtivo a primeira cátedra de Socioloxía da Educación na Universidade Complutense de Madrid. Destacariámola súa finura intelectual para achegarnos ós clásicos da Socioloxía da Educación. Recomendámolo-

nacemento. Segundo este autor, aínda que foi Durkheim o primeiro en abordar a educación como rama particular da Socioloxía, o xerme da primeira teoría sociolóxica da educación está xa presente na obra de Saint-Simon e Comte. E estao non a partir dunha análise específica da educación sobredeterminada pola construción dunha nova perspectiva de análise da realidade social, senón debido a que “el planteamiento epistemológico que dio origen a lo que llamamos sociología contenía ya en su raíz una, hasta cierto punto, determinada concepción de la educación y de la escuela” (Lerena, 1985: 76).

O obxecto de coñecemento da Socioloxía da Educación vén determinado polo carácter social da educación⁴. O interese sociolóxico pola educación reside en que os sistemas educativos se atopan inmersos nun determinado marco social, e o mesmo que outros sistemas (económico, político, xurídico...) ten unha serie de

funcións acordes coa sociedade da que forman parte.

Desde a Socioloxía da Educación imponse polo tanto reflexionar sobre as distintas configuracións do sistema educativo como estrutura⁵, ó tempo que se analizan os espazos escolares desde as accións, como redes de relacións de poder e control entre grupos con intereses diferentes, onde unhas determinadas asuncións de papeis son un factor crucial na constitución das identidades culturais individuais e colectivas e da asignación de individuos en espazos de diferenciación social (identidade cultural, identidade de xénero, clase social, etnia).

A partir destas consideracións, podemos deducir que o traballo que aborda esta área de coñecemento, tendo como marco de referencia as funcións sociais da educación (axente de capacitación laboral, axente de socialización e axente de reprodución e de cambio social)⁶, incide na

-la lectura das seguintes obras: C. Lerena Aleson, *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*, Madrid, Akal, 1983; C. Lerena Aleson, *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Grupo Cultural Zeta, 1985; C. Lerena Aleson, *Educación y Sociología en España. Selección de textos*, Madrid, Akal, 1987; C. Lerena Aleson, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Editorial Ariel, 1991.

4 Para Ottaway (1965:1): “La Sociología de la Educación puede definirse brevemente como el estudio de las relaciones entre la educación y sociedad...”. Carreño e outros (1977:13): “La sociología de la educación es una rama de la sociología que se propone estudiar la educación como un hecho social...”.

5 Producto de sistemas sociais máis amplos, o cal implicaría considerar aspectos como os procesos de selección individual, mobilidade social, estratificación social, relacións con outros sistemas...

6 Basicamente quedo con estas catro funcións sociais da educación. Musgrave (1972: 158-159) considera as seguintes cinco funcións sociais da educación: a transmisión da cultura da sociedade, a formación de innovadores, a función política (formación de dirixentes e preservación do actual sistema de goberno), a función de selección social e a función económica. Pola súa banda, Gil Villa (1991: 12-13) realiza esta selección das funcións que cumpre a escola en relación coas esferas do Estado (a escola inculca coñecementos, actitudes e valores que favorecen a perpetuación da estrutura política da que a sociedade forma parte), a sociedade civil (a escola reproduce a relación entre os grupos de idade propia do patriarcado) e da economía (preparación para o mundo do traballo).

consideración de situar a escola dentro dunhas determinadas dinámicas xerais da sociedade, sen perder de perspectiva a análise do que ocorre dentro das aulas, nas prácticas escolares concretas, como escenarios onde se mesturan culturas e contraculturas⁷.

A Socioloxía da Educación, en resumo, pretende afondar na comprensión das relacións entre educación e sociedade e, máis concretamente, analiza o sistema educativo desde dentro e desde unha visión global, na súa interacción coa realidade social. Céntrase na xénese social da educación, no contido social que a impregna, nas súas manifestacións, nos seus axentes e institucións, nas súas contribucións funcionais e disfuncionais, así como nos seus condicionamentos e repercusións sociais.

2. ENFOQUES TEÓRICOS BÁSICOS ARREDOR DA SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN

Imos expor brevemente as achegas teóricas e os debates máis importantes desde a Socioloxía funcionalista, que supuxeron a expansión e a consolidación da disciplina.

2.1 A CORRENTE FUNCIONALISTA

A partir da Segunda Guerra Mundial, a educación convértese nun

fenómeno social de extraordinario interese, tanto desde o punto de vista económico coma político e ideolóxico. Desde este último, destacariámola enorme carga de lexitimación social asignada á educación, desde o que se deu en chamar estados de benestar⁸, xa que se ve a educación como a principal garantía dun sistema *meritocrático*, onde se estende a idea de que desde calquera orixe social se pode chegar a calquera posición.

A énfase na estabilidade, a integración social, os mecanismos de recompensa-acción, a mobilidade social determinan o auxe dos enfoques estrutural-funcionalistas, que, tal e como afirma Giroux (1990: 66), se interesan ante todo polo problema de cómo se transmiten as normas e os valores sociais no contexto das escolas. Apoiándose nun modelo basicamente sociolóxico positivista, ponse de relevo cómo as escolas socializan os estudantes na aceptación incuestionable dun conxunto de crenzas, regras e disposicións como algo fundamental para o funcionamento do conxunto da sociedade. Os intereses da sociedade en xeral mediatizan os significados que se constrúen nas escolas. Cómpre socializar individuos para que acepten as normas sociais establecidas. O conflito, desde este punto de vista, é tamén

⁷ Isto significa que máis alá de ríxidos condicionamentos institucionais (baseados en correntes positivistas-funcionalistas), os actores sociais son seres activos que negocian significados no marco dun complexo sistema caracterizado pola incerteza e a heteroxeneidade das interaccións que se producen no seu seo.

⁸ Unha pequena introducción conceptual ó tema dos estados de benestar, as críticas e as súas reformulacións, pódese ver en García Marín (1997: 53-64).

funcional e produce cambio social harmónico.

A obra de Parsons contribuíu decisivamente á difusión do seu pensamento no mundo anglosaxón, como máximo expoñente do funcionalismo. Parsons apuntou con precisión as súas claves teóricas básicas: 1) as estruturas sociais son sistemas de relacións sociais; 2) as relacións sociais son relacións entre axentes sociais; e 3) as relacións entre axentes sociais configúranse mediante o proceso de socialización, consistente na interiorización psíquica dun sistema relativamente constante e homoxéneo de orientacións normativas. En definitiva, o sistema social (definido por un sistema de papeis) reproducése e mantense de contino pola complexidade esencial de todos eses papeis, produto pola súa vez da interiorización normativa dunha cultura, sempre relativamente constante e homoxénea, polos diferentes axentes sociais. Para Parsons as normas sitúanse por riba dos individuos pois estes someten a elas as súas conductas.

Autor dunha ducia de traballos sobre a educación, un deles *The School Class as a Social System*⁹, resume mellor ca ningún outro¹⁰ a contribución específica de Parsons á Socioloxía da Educación: a escola é un subsistema

social esencial, como axencia de socialización¹¹ (de acordo coa cultura que constitúe o sentido do sistema social, función que é compartida por outras institucións como a familia, a igrexa...) e diferenciación social (órgano de distribución da man de obra e contribución á estratificación social, mediante diversos procedementos de diferenciación, selección e xerarquización, que se desenvolven sobre a base dunha



T. Parsons.

9 Hai unha traducción ó castelán: "El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana", en *Educación y sociedad*, núm. 6, páxs. 173-195.

10 Ver Lerena, 1985: 184.

11 Parsons expón que a socialización pode ser considerada como o desenvolvemento nos individuos das actitudes e das capacidades que constitúen os prerequisites esenciais do seu papel futuro. A socialización é un proceso de transmisión de valores culturais comúns, onde o esencial é a adquisición de pautas valorativas que favorezan a acción social ordenada.

formal igualdade de partida de tódolos individuos e conforme ó criterio de rendemento)¹².

Para Parsons, o sistema escolar é un microcosmos do mundo laboral adulto, e a experiencia nel constitúe un campo moi importante de actuación dos mecanismos de socialización da segunda fase¹³. Parsons non ignora a existencia dun currículo oculto e as súas implicacións. É máis, a súa visión das funcións latentes do sistema xira en boa parte arredor da importancia educativa da forma en que se organiza a actividade dos profesores e dos alumnos nas aulas, do que aqueles aprenden ó ter que desenvolverse nese tipo de relacións escolares materiais, e con independencia dos contidos do currículo manifesto.

Pódese afirmar que o núcleo da Socioloxía da Educación parsoniana o constitúe a visión da escola como canle institucional neutral para a igualdade de oportunidades e o éxito social dos

máis aptos; lexitimando de paso a división social do traballo e as desigualdades sociais en xeral e minimizando as fontes de conflito. Probablemente existan poucos autores que foran branco de tantos deostos e críticas como o ten sido a figura de Parsons¹⁴. Na actualidade tratan de verse á luz do repouso das achegas válidas deste autor.

Estas consideracións de lexitimación parsoniana da división social do traballo xustifican a aparición da chamada 'Teoría do capital humano': o traballador posúe un capital, os seus coñecementos e habilidades e, ademais, pode facer investimentos en si mesmo, para facer máis rendible no futuro o seu capital persoal. Esta é a función da educación, que produce beneficios tanto para o individuo como para a sociedade.

O concepto clave do capital humano¹⁵ desenvólvese tomando como base o papel que desempeña a persoa na educación e desta na economía.

12 "...Como se ve, estamos ante las dos funciones que Durkheim asignaba al sistema educativo: función homogeneizadora y función diferenciadora. La primera orientada a la consecución de un núcleo de valores comunes; la segunda, como respuesta a las necesidades de distribución de los individuos en la estructura diferenciada y jerarquizada de la división técnica y social del trabajo" (Lerena, 1985: 184-185).

13 A primeira fase é a familiar. A familia introduce a diferenciación biolóxica xeral (sexo, rango de nacemento, idade) entre os distintos individuos e a diferenciación específica sexual como diferenciación social para os papeis adultos. Logo disto, na escola, o alumno constrúe pouco e pouco a súa propia identidade: "...la escuela es el primer órgano de socialización que aparece en la vida del niño que configura una diferenciación de status sobre supuestos extrabiológicos. Es más, el status que se da a cada uno en la escuela ya no es de carácter exógeno, sino que está basado en el rendimiento personal de cada uno frente a las tareas que le impone el profesor" (Parsons, 1990: 176).

14 Foi acusado de pobreza teórica e empírica que marcou a súa obra e a corrente que el representa, ademais de inintelixibilidade; tamén se lle achaca estar arredado dos problemas concretos educativos e dunha aplicación elitista da educación. Indubidablemente, o seu tratamento da aula como microsociedade presenta numerosas limitacións que foron superadas tanto pola corrente crítica-conflictualista como polos enfoques interaccionistas.

15 As críticas á teoría do capital humano foron diversas e desde diferentes perspectivas teóricas e científicas, tales como a crítica credencialista, a crítica de Shaffer e a crítica neomarxista de Bowles e Gintis.

Th. W. Schultz, a finais de 1960, foi o primeiro en sinala-la importancia da educación como un investimento individual e socialmente rendible, e non como consumo improductivo, e recalca a importancia daqueles estudos que constitúen unha mellora das capacidades, coñecementos e atributos adquiridos polo home e susceptibles de aumenta-la súa capacidade de traballo (realzando os coñecementos de tipo tecnolóxico en detrimento das ensinanzas artísticas, históricas e sociais). Schultz lexitima unha das premisas fundamentais da concepción funcionalista da educación: a igualdade de oportunidades.

A igualdade de oportunidades foi o tema de debate na década dos sesenta, tanto nos Estados Unidos como nos países europeos. Estudos como os de Blau & Duncan, Coleman e Jencks nos Estados Unidos, Husen en Suecia e Boudon en Francia, con distinta orientación e interpretacións, son mostras do tipo de preocupación sociopolítica e académica desta época.

Debemos destaca-la publicación en 1966 do Informe Coleman baixo a denominación *Equality of Educational Opportunity*. Nas súas conclusións salientábase que, malia a igualación das dotacións na escolarización de negros e brancos, os antecedentes familiares eran o condicionante maior do éxito escolar. En consecuencia, descreditaba as reformas educativas que se centraban nos aspectos materiais e cuantitativos do sistema

educativo, como estratexias de nivelación social.

A explicación da desvantaxe cultural, o recoñecemento de que o alumno non accede á institución escolar nunhas condicións materiais e con actitudes idénticas ante a aprendizaxe, implica que non abonda unha actitude pasiva da escola, polo que a intervención pública debe ampliarse e ir máis alá de garantir igualdade de oportunidades de acceso á educación, tendo en conta a igualación de resultados académicos.

As conclusións do Informe Coleman son controvertidas, pero terán un impacto significativo sobre a reorientación da política educativa, especialmente en relación ó “enfriamiento de las expectativas reformistas de los años sesenta” (Gil Villa, 1994: 96) e á formulación da loita contra o fracaso escolar e as desigualdades educativas.

Na liña do Informe Coleman, en 1972 realizouse outro traballo, clásico pola súa importancia para cuestionar os presupostos da Socioloxía da Educación funcionalista. É o informe de Christopher Jencks e os seus colaboradores, tamén realizado na sociedade norteamericana, no que trataban de mostrar que “la igualación de oportunidades educativas no significaría mucho en la reducción de las desigualdades económicas o en el alivio de la pobreza” (Alonso Hinojal, 1991: 84). No seu artigo *Inequality* (1972), Jencks e colaboradores reforzaron o

diagnóstico de Coleman¹⁶. Afirmaban que non había nada no propio sistema educativo que puidera cambiar coas desigualdades sociais.

2.2 ENFOQUES CRÍTICO-CONFLICTUALISTAS. TEORÍAS DA REPRODUCCIÓN

Apartándonos do que o funcionalismo é capaz de explicar, xorde nos anos sesenta un espacio para a introducción do conflito na explicación dos fenómenos sociais. Estas teorías críticas co funcionalismo coinciden á hora de considera-la educación como unha institución fundamental nas sociedades baseadas na 'solidariedade orgánica' para explica-la reprodución das posicións sociais.

Fronte á concepción do sistema educativo como filtro *meritocrático* e igualador social, a expansión e o control da escolaridade obrigatoria por parte do Estado é concibida como instrumento de homoxeneización e integración ideolóxica a través do currículo oculto, formando futuros traballadores que se inserirán na pirámide laboral.

Topamos, polo tanto, coa institución escolar como unha 'caixa negra' que funciona como un sistema de entradas (estructura social de orixe) e saídas (posición social de chegada).

Entre as carencias imputables a estas teorías, estarían o non atender ó complexo e heteroxéneo xogo de interaccións no interior das aulas, o proceso intersubxectivo de comunicación que ofrecen as interaccións profesor-alumno, así como o feito de basearse nas súas análises exclusivamente na variable clase social, omitindo as dinámicas de xénero e etnia.

A presentación das teorías da reprodución organízase adoito, por un lado, considerando as posicións neodurkeimianas (reprodución cultural), as cales reforzan o papel específico e autónomo da educación na reprodución da sociedade a través da reprodución da cultura (Bourdieu, Bernstein). Por outro lado, un conxunto de teorías (reprodución social) que destacan a contribución do sistema educativo á reprodución da estrutura de clases sociais (Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis).

Repasando brevemente a achega destes autores (xa que o obxectivo do presente artigo non consiste en afondar na obra destes grandes teóricos, tarefa que desbordaría este traballo), comezamos destacando a produción sociolóxica de P. Bourdieu¹⁷ para o estudio dos fenómenos no eido da educación e da cultura. Bourdieu pretende desvela-los

16 Coincidimos con Ornela (1994: 79) en que a énfase que puxeron os traballos de Coleman (1966) e Jencks (1972) nas estatísticas conduciunos a escurece-las diferencias de clase, sexo e etnia. Sen embargo, é certo que os seus respectivos traballos representaron un avance significativo porque dan un salto importante: das análises baseadas en individuos pasaron a analiza-los estratos sociais.

17 Ver: P. Bourdieu e J. C. Passeron, *Los estudiantes y la cultura*, Bos Aires, Nueva Colección Labor, 1973; P. Bourdieu et al., *El oficio de sociólogo*, Madrid, Siglo XXI, 1976; P. Bourdieu e J. C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977; P. Bourdieu, *Igualdad Social y Educación*, Madrid, MEC, 1978, páxs. 257-303; P. Bourdieu, "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamien-

mecanismos institucionais do sistema educativo a través dos cales ten lugar a reprodución cultural, e mostrar cómo esa reprodución cultural contribúe pola súa vez a manter e reforza-las estruturas sociais vixentes. Con esta formulación elabórase a teoría da 'violencia simbólica'; entendemos por tal non só a capacidade que ten o poder para impoñer significacións, senón ademais de impoñelas como lexítimas, disimulando, polo tanto, as relacións de forza en que ese poder se sustenta. Con esta imposición, os condicionamentos obxectivos perpetúanse mediante a conformación de esquemas e disposicións no interior de organismos individuais (*habitus*). A Bourdieu criticóuselle sobre todo un certo determinismo pesimista na súa análise, onde os suxeitos representan un papel pasivo¹⁸.

Na obra de Bernstein a linguaxe constitúe un campo de estudio fundamental para comprende-la transmisión cultural. É por medio da linguaxe como a orde social se interioriza e a

estructura social se incorpora na experiencia do individuo. No intento de chegar a comprende-las formas de reprodución cultural que se xeran na escola creou o concepto de 'código' (elaborado e restrinxido), utilizado de diferente modo pola clase media ou traballadora. Tentando responder ós que o acusan de dar argumentos implícitos á teoría da privación cultural, Bernstein entra nunha dinámica de revisión do seu propio traballo, intentando relaciona-las dinámicas propias das escolas con estruturas de poder e control máis amplas.

¿Como se reproducen as relacións de produción nas sociedades capitalistas?, ¿que papel ocupa a escola no mantemento das relacións sociais e económicas existentes? Desde un enfoque estruturalista marxista, Louis Althusser, no seu estudio *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, pregúntase cómo se produce o dominio de clase, cómo se perpetúa o capitalismo¹⁹. Althusser distingue entre aparellos represivos e ideolóxicos do Estado para

to", en Gimeno e Pérez, *La Enseñanza: Su Teoría y su Práctica*, Madrid, Akal, 1983, páxs. 20-36; P. Bourdieu, "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo", en Varela e Álvarez Uria, *Materiales de sociología crítica*, Madrid, La Piqueta, 1986; P. Bourdieu, *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 1988a; P. Bourdieu, *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1988b; P. Bourdieu, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991; P. Bourdieu, "Los poderes y su reproducción", en Velasco, García e García (ed.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, páxs. 389-429.

18 "...Lo que Bourdieu presenta, en último término, es un sombrío y cerrado mundo weberiano sin salida. No existe base teórica para una política de cambio, para la producción de una conciencia alternativa o radical. Y así la teoría de la Reproducción no puede explicarse a sí misma ni apoyar una praxis." (P. Willis, 1993, pág. 444). Para Carnoy (1985, páxs. 30-329), a análise de Bourdieu presenta unha serie de dificultades: é mecánica e determinista (limitase a mostrar cómo en gran medida a través da escola, cada individuo herda a clase social do seu pai); non se fala nela das fontes de poder (¿onde conseguiu o grupo dominante o seu poder en primeiro termo?); e carece de dinámica: quedamos sen unha análise de cómo cambia o sistema.

19 Para Fernández Enguita (1985b, páxs. 7-8), a dobre achega de Althusser é que "tiene la virtud de llamar la atención sobre el papel funcional de la escuela en la reproducción de la fuerza de trabajo. El segundo acierto es hacer notar que las ideologías tienen una existencia material en prácticas y rituales, aunque es difícil decidir si son las prácticas las que determinan la ideología o al contrario para él".



L. Althusser.

diferencia-las dúas principais formas de exercicio do poder do Estado. Ámbolos conxuntos de aparellos exercen a súa dominación por medio da represión e a ideoloxía, pero distínguense pola preponderancia dun tipo ou outro de dominación, nun caso mediante a violencia e noutro mediante a ideoloxía.

Entre os aparellos ideolóxicos do Estado (familia, escola, igrexa, sindicatos, medios de comunicación, o sistema xurídico, o sistema político e as institucións culturais), a escola²⁰ ocupa un lugar fundamental non só pola súa progresiva extensión (o seu carácter gratuíto e obrigatorio), senón tamén

polo tempo que nenos e mozos pasan nela, o que as converte nun mecanismo sumamente eficaz. O sistema escolar non só transmite diversas habilidades e destrezas que responden á división social do traballo (a través de materiais, prácticas, coñecementos...), ademais, adoutrina os que pasan por el, facendo que interioricen as normas e valores da clase dominante, posibilitando o seu sometemento ideolóxico (as “reglas do bo comportamento”) e, polo tanto, convencendo sobre a xustiza e o inevitable da división do traballo e as relacións de explotación. O tratamento do sistema educativo althusseriano está moi subordinado ás esixencias económicas, obviando tanto a autonomía cultural como a iniciativa política que posúe a clase traballadora, ademais da realidade do cambio social e a lóxica propia da loita de clases e as contradicións sociais.

Inspirándose no modelo de reprodución de Althusser, para Baudelot e Establet a escola é un instrumento central da loita de clases, da dominación da burguesía que encobre o seu dominio con representacións ideolóxicas do sistema escolar que cómpre desenmascarar (liberdade, gratuidade, igualdade...). A función da escola é contribuír á reprodución das relacións sociais existentes, en definitiva dividi-la sociedade. Para isto existen de feito dúas redes

20 A escola, na concepción althusseriana, é definida desta maneira por Campusano Volpe (1994: 242): “... la escuela funciona como un proceso de introducción ideológica, como un aparato de represión, como una disciplina de normalización y como una relación de poder que se da en el saber frente al no saber con base en el conocimiento científico, en las formas, ritos y ceremonias del proceso educativo”.

escolares²¹: a PP (primaria-profesional) e a SS (secundaria-superior). As dúas redes reenvían tamén neste caso á división existente entre traballo manual e traballo intelectual. Estas canles de escolarización considéranse herméticas e heteroxéneas, tanto nos seus contidos coma nos seus procedementos e recrutamentos por clases; os contidos, as prácticas, o traballo escolar e as pedagogías son, en consecuencia, diferentes nas dúas redes.

Para rematar coa escola capitalista hai que terminar coa ideoloxía da escola, o cal significa para Baudelot e Establet deixar de someterse á representación unilateral da escola que esa ideoloxía impón. Se a escola capitalista vai unida ó capitalismo, debe desaparecer con el, polo que a loita debe levarse a cabo nunha dobre fronte: a escolar e a social.

Partindo dos mesmos presupostos cós autores anteriores, terminamos este breve repaso polos teóricos da reprodución co 'modelo da correspondencia' de Bowles e Gintis. Estes autores afirman que existe unha correspondencia entre a estrutura das relacións existentes no mundo da produción e no mundo da escola. A escola, segundo eles, é unha orde burocrática, xerarquizada, cunha diferenciación de papeis e

un sistema de incentivos interiores e exteriores, moi similares ó soldo e ó status no sistema de traballo. As súas achegas máis relevantes desenvólvense arredor da 'teoría da correspondencia', concretada no seu libro *La instrucción escolar en la América Capitalista*, onde chegan a identificar toda unha serie de correspondencias entre o currículo escolar e a organización da produción na economía capitalista: disciplina, xerarquía, a falta de control dos alumnos sobre o contido, a motivación extrínseca dos alumnos, a lóxica *merito-crática*, a organización interna dos diferentes horarios, cursos..., e os diferentes niveis de educación.

A escola contribúe, desta maneira, ó mecanismo de reprodución da estrutura social, establecéndose uns 'patróns diferenciais de socialización' que se corresponden coas necesidades da vida productiva: os individuos das clases máis desfavorecidas aprenden a obedecer e a actuar segundo as normas, mentres que as clases privilexiadas, ó acadaren niveis educativos superiores, adquiren un sentido de autonomía indispensable para o desempeño de tarefas de dirección e control. Un dos problemas fundamentais da teoría da correspondencia, que os autores tratan de emendar posteriormente, é o tratamento superficial e

21 Sobre o cuestionamento da categoría "redes da escolarización", pódese consultar Puiggrós (1994: 292-294). Sintetizando algunhas destas críticas: remiten a unha concepción dualista, non marxista; remiten á idea de dúas culturas opostas e excluíntes no interior da sociedade capitalista; as redes de escolarización supoñen a programación consciente de dous sistemas de escolarización (e soamente dous) por parte da burguesía; a existencia de dúas formas de educación sistemática (escolares e non escolares) non rebatería o feito de que a educación burguesa divide a poboación en dous grupos coincidentes coas clases fundamentais da sociedade; conciben mecanicamente o papel dos mestres, ós que supoñen transmisores conscientes da ideoloxía dominante.

limitado da idea de contradicción. Así pasan a amplia-las relacións sociais que inflúen sobre a estrutura e o contido do sistema de ensino, deixando certa marxe para que os axentes incidan coas súas actuacións nas relacións de correspondencia entre escola e traballo.

2.3 A APERTURA DA CAIXA NEGRA: AS NOVAS SOCIOLOXÍAS

É nos setenta e nos oitenta cando outros enfoques enriquecerán o carácter pechado das teorías da reprodución, desprazando a interpretación excesivamente mecanicista da función social da escola e prestando especial atención ós procedementos de interpretación da realidade social. Trátase de posicións teóricas variadas, pero cun denominador común: apártanse do optimismo funcionalista e do mecanicismo e pesimismo das teorías da reprodución²².

Nun primeiro grupo podemos considera-los desenvolvementos da Socioloxía da Educación 'interpretativa': a investigación céntrase en aspectos microsociolóxicos, tales como accións, comportamentos, interaccións,

definicións sociais. Neste sentido, desde a Nova Socioloxía da Educación inglesa, opínase que hai que baixa-las formulacións macrosociais ó estudio dos microprocesos, constatacións empíricas e análises das interaccións entre os axentes implicados na aula e no sistema educativo en xeral. Por outra parte, debemos considerar tamén a achega do Interaccionismo simbólico, na Socioloxía da Educación, que atende á elaboración de significados mediante as interaccións persoais na aula, a relación profesor-alumno, subliñando o principio de que os actores son os principais constructores das súas accións e da significación destas²³.

Nun segundo grupo habería que incluí-las perspectivas agrupadas baixo a etiqueta de 'teorías da resistencia' ou 'da produción cultural' que devolve ós suxeitos a súa posición activa. Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux, Jean Anyon, McRobbie, entre outros, ven a escola como espacio de resistencia ou produción cultural, de encontro ou loita entre hexemonías e contrahexemonías, atendendo ás variables de clase, xénero e etnia²⁴.

22 ¿Como explicar desde formulacións funcionalistas ou crítico-conflictivistas que a xeración dos que nace-mos contra finais dos anos sesenta (e que polo tanto podemos considerarnos fillos das teorías do capital humano e irmáns do credencialismo) con procedencia de clase obreira, agora asumimos tarefas docentes na Universidade?

23 Ver P. Woods, *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983. Tal e como o entende Radl (1988: 361) na perspectiva do Interaccionismo simbólico "el sujeto no es un simple agente pasivo del cambio social, sino que es un sujeto constructivo y constitutivo en el complejo entramado de las relaciones sociales".

24 Tal e como di Apple (1986:14): "Lo que obviamente faltaba en nuestras formulaciones, en aquel momento, era un análisis que pusiera su atención en la contradicción, los conflictos, las mediaciones y especialmente las resistencias, tanto como la reproducción."

Pola súa especial importancia na teoría da produción cultural²⁵, merece destacarse o traballo de Paul Willis, *Aprendiendo a Trabajar*. Neste estudio amósase cómo as accións dos alumnos son fundamentais para entende-la lexitimación e reprodución das diferencias e desigualdades entre as clases sociais. Así, os

alumnos de clase obreira ('os colegas'), perciben que os valores e a ideoloxía da escola están en contradición coa súa cultura obreira, polo tanto desenvolven unha cultura contraescolar, como oposición á do profesorado e como trazo diferenciador fronte ós *pringaos* (conformistas coa escola).

CULTURA CONTRAESCOLAR	CULTURA DE FÁBRICA
– Abunda a masculinidade e a rudeza (páx. 60).	– Está inundada de masculinidade, de xeito máis xeneralizado e simbólico (por exemplo: fotos de mulleres espidas pegadas na maquinaria).
– Intenta conseguir control sobre a institución escolar. É o lugar no que intenta gañar tanto espacio simbólico como físico á institución e ás súas normas e derrotala na súa principal finalidade que é facelo traballar (páxs. 23 e 24).	– É o lugar onde as estratexias para a liberación do control do espacio simbólico e real por parte da autoridade oficial se xeran e diseminan (páx. 69).
– Reina a organización informal.	– O grupo informal amosa a mesma actitude cara ós conformistas e os <i>chivatos</i> (páx. 69).
– Teñen un argot peculiar (definición máis ampla na táboa dos 'colegas') (páx. 48).	– Moitos dos intercambios verbais non son serios, non teñen nada que ver coas actividades laborais (páxs. 69-70).
– As bromas céntranse arredor do concepto mesmo de autoridade e o seu complemento informal <i>chivarse</i> .	– Humor intimidatorio: o humor verbal e físico é o que eles chaman a broma práctica, é dicir, son bromas vigorosas, agudas, ás veces crueis e outras veces versan sobre os dogmas de cultura como poden se-la desorganización da produción ou a subversión á autoridade (páx. 70).
– Teñen a mesma opinión, están en contra dos profesores que son os que lles transmiten os coñecementos.	– A práctica é máis importante cá teoría, pensa que a teoría está firmemente unida ás prácticas productivas particulares (páx. 71).
– Teñen que traballar onde poidan desenvolverse os seus desexos, os seus sentimentos sexuais, o seu gusto pola <i>priva</i> e o seu desexo de <i>escaquearse</i> .	– No traballo ten que haber un lugar onde a xente non sexa amaricada e que se dean desenvolvido por si mesmos, onde a papelame sexa desprezada...

25 Seguindo a Willis (1986: 14): "Los agentes son considerados, en cambio, como apropiadores activos que producen significados y formas culturales mediante la transformación de materiales en productos con el uso de herramientas que, en su propio nivel, actúan tal como se hace en la producción material. La producción cultural es el proceso de uso colectivo y creativo de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales. [...] La noción de producción cultural insiste, pues, en la naturaleza activa y transformadora de las culturas, así como en la capacidad colectiva de los agentes sociales tanto para pensar como teóricos como para actuar como activistas."

CULTURA CONTRAESCOLAR	CULTURA DE FÁBRICA
– Ten que haber un sitio onde poida confiar na xente e onde non se produza o <i>chivatazo</i> .	– O traballo ten que ser un lugar onde a xente estea ben e onde se poida compartir unha identidade cultural xeral.
– División entre <i>pringaos</i> / colegas (páx. 27).	– División entre cualificados / non cualificados, ou o traballo <i>White Collar</i> (bata branca) / <i>Blue Collar</i> (funda azul).
– Os colegas ocupan postos como: axustador de pneumáticos, instalador de moquetas, aprendices no manexo de máquinas nunha fábrica de mobles, axudante de fontaneiro e albanel...	– A actividade laboral física chega a significar e expresar unha especie de masculinidade ó tempo que a oposición á autoridade, agresividade, un certo grao de agudeza e intelixencia.

Paul Willis demostranos que a escola non é precisamente unha balsa de aceite, é un espazo de enfrontamento, de tensións e loitas. Un aspecto interesante de reflexión sobre este proceso de autoafirmación dos colegas rexeitando o control escolar, radica nos efectos de reprodución social que leva consigo a súa contracultura: unha elevada proporción de mozos de clase obreira abandonan o sistema educativo, rexeitan a escola, incorpóranse ó traballo de fábrica e, polo tanto, reproducen a clase obreira. A pesar das críticas recibidas, o traballo de Willis merece ser destacado polo feito de subliña-la creatividade dos individuos, fronte a esquemas ríxidos e pasivos de socialización.

Para concluír, e na liña de interpretar socioloxicamente a complexidade dos procesos educativos, cremos que a Socioloxía da Educación no noso país aínda debe afondar moito máis nesta liña de traballo, utilizando a etnografía como instrumento de captación

das contradicións e formas de resistencia²⁶, analizando as dinámicas de clase, xénero e etnia que delimitan as prácticas educativas. Este pode se-lo gran reto da Socioloxía da Educación para o comezo do novo milenio, onde o concepto de diversidade adquire nova forza no seo de sociedades multiculturais, propiciadas por procesos sociais como os movementos migratorios ou a globalización económica e cultural que se nos está impondo irreversiblemente.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L., *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Barcelona, Laia, 1974.
- Apple, M. W., “El marxismo y el estudio reciente de la educación”, en *Educación y Sociedad*, núm. 4, 1985, 33-52.

26 Nun interesante traballo, Feito (1997) analiza unha serie de estudos etnográficos que reflexionan sobre os comportamentos de rexeitamento escolar por parte de alumnos adolescentes. É curioso observar nesta revisión cómo non hai ningún traballo do noso país.

- Bernstein, B., "Educación y movilidad, un modelo estructural", en *Educación y Sociedad*, núm. 2, 1983, 173-185.
- "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 15, 1985a, 47-71.
- "Clase social, lenguaje y socialización", en *Educación y Sociedad*, núm. 4, 1985 b, 129-146.
- *Clase, códigos y control*, vol. 2, Madrid, Akal, 1988.
- *Clase, códigos y control*, vol 1, Madrid, Akal, 1989.
- *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1990.
- Campusano Volpe, "Althusser, la sociología y la educación", en Torres e González (coords.), *Sociología de la Educación*, Bos Aires, Miño y Dávila editores, 1994, páxs. 227-245.
- Carnoy, M., "Educación, Economía y Estado", en *Educación y Sociedad*, núm. 3, 1985, 7-52.
- Carreño Gomariz, P. A., e outros, *Sociología de la Educación*, Madrid, UNED, 1977.
- Coleman, J., *Equality of Educational Opportunity*, Washington, Government Printing Office, 1966.
- Feito, R., "Odio la escuela. Una revisión de trabajos etnográficos en Sociología de la Educación", en *Política y Sociedad*, núm. 24, 1997, 33-44.
- Fernández Enguita, M., "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", en *Educación y Sociedad*, núm. 4, 1985b, 5-32.
- García Marín, J., *Aproximación sociológica a los Servicios Sociales*, A Coruña, Deputación Provincial, 1997.
- Gil Villa, "El análisis social de la realidad escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 190, 1991, 12-14.
- *Teoría sociológica de la educación*, Salamanca, Amaru, 1994.
- Giroux, H. A., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.
- Jencks, C., e M. Bane, "La escuela no es responsable de las desigualdades sociales y no las cambia", en A. Gras (ed.), *Textos fundamentales de la Sociología de la Educación*, Madrid, Narcea, 1976, páxs. 278-288.
- Lamo de Espinosa, *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto de conocimiento sociológico*, Madrid, CIS, 1990.
- Lerena Aleson, C., *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*, Madrid, Grupo Cultural Zeta, 1985.

- Mills, C. W., *La imaginación sociológica*, Barcelona, Herder, 1987.
- Musgrave, P. W., *Sociología de la Educación*, Barcelona, Herder, 1972.
- Ornelas, C., "Educación y Sociedad: ¿Consenso o Conflicto?", en C. Torres e G. González (coords.), *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*, Bos Aires, Miño y Dávila Editores, 1994.
- Ottoway, A. K. C., *Educación y Sociedad*, Bos Aires, Kapelusz, 1965.
- Parsons, T., "El aula como sistema social: Alguna de sus funciones en la sociedad americana", en *Educación y Sociedad*, núm. 6, 1990, 173-195.
- Pérez Díaz, V., *Introducción a la Sociología. Concepto y Método de la Ciencia Social en su historia*, Madrid, Alianza, 1980.
- Puiggrós, A., "La sociología de la educación en Baudelot y Establet", en Torres & González (coord.), *Sociología de la Educación*, Bos Aires, Miño y Dávila Editores, 1994, páxs. 273-295.
- Radl Philipp, "Las condiciones socioestructurales del proceso educativo hacia una perspectiva crítico-interaccionista", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 175, 1998, 347-366.
- Rodríguez Zúñiga, L., "El desarrollo de la Teoría Sociológica", en Salustiano del Campo (comp.), *Tratado de Sociología*, Madrid, Taurus, 1984.
- Schultz, T. W., "La inversión en Capital Humano", en *Educación y Sociedad*, núm. 1, 1983, 180-197.
- Willis, P., "Producción cultural e teorías de la reproducción", en *Educación y Sociedad*, núm. 5, 1986, 7-34.
- _____, *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal, 1988.
- _____, "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", en Velasco, García & Díaz (eds.), *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, 1993, páxs. 431-461.
- Woods, P., *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1983.
- _____, *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Young, M. (ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier MacMillan, 1971.

A ESCOLA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICA DE GALICIA: UNHA REALIDADE POSIBLE E NECESARIA

Manuel F. Vieites
Instituto número 1
Vigo

Os datos ofrecidos pola Sociedade Xeral de Autores e Editores, referidos á actividade teatral en Galicia durante 1997 e 1998 non poden ser máis positivos, pois sitúa en 180.000 e 213.000, respectivamente, o número de espectadores que asistiron a funcións de teatro neses dous anos. En relación ó número de funcións, celebráronse 480 e 530, mentres o número de espectáculos foi de 270 e 350. Certamente, nese cómputo mézclanse as producións teatrais realizadas en Galicia coas realizadas fóra, pero, en calquera caso, as cifras mostran o crecemento e as posibilidades de futuro dun sector en claro proceso de normalización e expansión, feito que resulta aínda máis esperanzador. Estamos, xa que logo, diante dun sector que presenta grandes potencialidades se ademais considerámo-las permanentes interaccións e a manifesta interdependencia co sector audiovisual, pois unha boa parte dos elencos

artísticos (actores, dramaturgos, guionistas, escenógrafos, dramaturxistas...) e dos cadros técnicos (luz, son, técnicos de escena...) son comúns. Exemplos significativos de canto dicimos son as series da Televisión de Galicia *Pratos combinados* ou *Mareas vivas*.

Falamos, polo tanto, dun ámbito profesional diversificado e que está adquirindo unha crecente importancia no eido da creación e da distribución de produtos culturais, sector este último que, amais de xerar recursos económicos, constitúe para a Unión Europea unha das prioridades no desenvolvemento e diversificación de alternativas para o tempo libre, o ocio e o turismo e, como consecuencia, na creación de novos bancos de traballo. Neste sentido habería que sinala-la incidencia da animación teatral na creación dun importante número de postos de traballo en países do noso contorno cultural e xeográfico¹.

¹ Nese sentido pódese consulta-lo volume colectivo *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*, que vai ser editado en breve polo Consello da Cultura Galega e no que se recollen as actas do Encontro Internacional de Animación Teatral celebrado en Compostela os días 1 e 2 de outubro de 1999.

Mais o pleno desenvolvemento dos ámbitos profesionais sinalados, fundamentalmente o teatral e o audiovisual, precisa de medidas que potencien, sen excepcións, a formación inicial dos seus traballadores de xeito que se garanta a súa cualificación e competencia profesional para que cada un poida desenvolver, con eficacia e competitividade, as tarefas que lle son propias. Similar importancia ten a formación permanente, sobre todo en campos que requiren unha continua adecuación ás necesidades e tendencias do mercado, situación que se deixa ver, por dar un exemplo, na crecente importancia da produción de espectáculos musicais, o que implica que un número considerable de actores e actrices sigan cursos especializados de música, canto, baile e danza. Pero a importancia da formación permanente nunha comunidade como a galega tamén vén dada polo feito de que unha elevada porcentaxe dos actuais profesionais da escena accederon e acceden á profesión seguindo procesos de autoaprendizaxe, un feito que, sen dúbida, vén condicionando negativamente e limitando a súa traxectoria.

Son estas algunhas das razóns que aconsellan a implantación dos estudos de Arte Dramática en Galicia, iniciativa que, ademais, estaría avalada pola disposición favorable de tódolos

partidos políticos con representación no Parlamento de Galicia, pois todos, sen excepción, incluíron nos seus programas electorais a creación, na actual lexislatura, da Escola Superior de Arte Dramática de Galicia, consenso que denota non só unha indubidable sensibilidade respecto dun sector con tantas posibilidades como necesidades, senón que reconece a importancia da creación teatral como un factor máis do desenvolvemento económico e cultural desta comunidade.

Co presente artigo queremos ofrecer unha panorámica xeral respecto dos estudos de Arte dramática, sinalando as súas características máis salientables, e apuntar algunhas posibilidades para a súa implantación en Galicia. Non podo, nin quero, ocultalo feito de ser un dos membros da Comisión Técnica de Teatro do Consello da Cultura Galega, creada ó abeiro do Relatorio de Música e Artes Escénicas, comisión que ten presentado un documento sobre o tema que nos ocupa², do que logo falaremos, e que na actualidade prepara un novo documento, especie de Libro Branco, sobre o teatro en Galicia. Con todo, as opinións e valoracións que, de seguido, vou realizar son exclusivamente persoais e non deben ser tomadas nin entendidas como un documento oficial ou oficioso da citada comisión.

² Comisión Técnica de Teatro (1998): *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. (Proxecto)*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 138 páxinas.



O teatro está nas raíces da nosa cultura. Na imaxe, un actor trágico sostén unha máscara e un puñal. Fragmento dun vaso grego.

OS ESTUDIOS DE ARTE DRAMÁTICA

A Lei orgánica 1/1990 de ordenación xeral do sistema educativo (LOXSE)³, establece no seu título segundo a regulamentación das ensinanzas de réxime especial, dedicando o seu capítulo primeiro ás ensinanzas artísticas e o capítulo segundo ás ensinanzas de idiomas. Na sección segunda do citado capítulo primeiro, aparecen regulados os estudos de Arte dramática en tres artigos que paga a pena reproducir aquí, seguindo a edición que da LOXSE fixo a Xunta de Galicia⁴:

Art. 43.1. *As ensinanzas de arte dramática comprenderán un só grao de carácter superior, de duración adaptada ás características destas ensinanzas.*

Para exercer-la docencia das ensinanzas de réxime especial de arte dramática será necesario estar en posesión do título de licenciado, enxeñeiro ou arquitecto, ou titulación equivalente, para os efectos de docencia, e ter cursado as materias pedagóxicas que se establezan.

2. *Poderán tamén establecerse ensinanzas de formación profesional específica relacionadas coa arte dramática.*

3. *Para o establecemento do currículo destas ensinanzas estarase ó disposto no artigo 4 desta lei.*

Art. 44.1. *Para acceder ás ensinanzas de arte dramática será preciso:*

a) Estar en posesión do título de Bacharel.

b) Ter superada a proba específica que para o efecto estableza o Goberno e que valorará a madurez, os coñecementos e as aptitudes necesarias para cursar con aproveitamento estas ensinanzas.

2. *Non obstante o previsto no apartado anterior, será posible acceder ó grao superior destas ensinanzas sen cumprilos requisitos académicos establecidos, sempre que o aspirante demostre as habilidades*

³ Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo (BOE do 4 de outubro de 1990).

⁴ Para as citas dos documentos oficiais utilizámo-la excelente compilación titulada *Lexislación xeral sobre a ensinanza non universitaria na Comunidade Autónoma de Galicia* (tres volumes), editada por José Luis Canosa Baldomir e José Luis Mira Lema e publicada pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia.

específicas necesarias para cursalas con aproveitamento.

Art. 45.1. *Os que superasen as ensinanzas de arte dramática, terán dereito ó título Superior de Arte Dramática, equivalente, para tódolos efectos, ó título de Licenciado Universitario.*

2. *As administracións educativas fomentarán convenios coas universidades a fin de facilita-la organización de estudos de terceiro ciclo destinados ós titulados superiores ós que se refire o apartado anterior.*

Como era preceptivo, o Ministerio de Educación e Ciencia presentou un Real decreto⁵, o 754/1992, no que se establecían os aspectos básicos do currículo das ensinanzas de Arte dramática e se regulamentaba a correspondente proba de acceso, deixando para as comunidades autónomas con competencias en materia de educación a responsabilidade de establece-lo currículo definitivo que, necesariamente, tiña que incluí-las ensinanzas mínimas fixadas por ese real decreto, no que tamén se establecían tres especialidades (Dirección de escena e dramaturxia, Escenografía, Interpretación), sinalando as capacidades terminais de cada unha delas. Na especialidade de Dirección de escena e dramaturxia establecíanse

dúas opcións, unha orientada á formación de directores de escena e outra orientada á formación de especialistas en dramaturxia e en estudos teatrais, mentres que na especialidade de Interpretación se abranguían catro opcións: textual, corporal, de obxectos (fantoques e marionetas) e musical. Finalmente, o real decreto incluía un anexo coas ensinanzas mínimas para cada especialidade e opción, presentaba as materias ou áreas de coñecemento correspondentes e os tempos mínimos lectivos durante os catro cursos lectivos en que se estruturan as ensinanzas de Arte dramática.

De seguido, o Ministerio de Educación e Ciencia publicou a orde do 1 de agosto de 1992 pola que se aprobaba o currículo completo das ensinanzas de Arte dramática, aplicables no ámbito territorial de xestión do Ministerio e que, na práctica, afectaría ás Escolas de Arte Dramática de Madrid e Murcia⁶. No anexo I, a orde incluía unha listaxe das “asignaturas” de cada opción e especialidade durante os catro cursos lectivos e indicaba ademais as horas de docencia semanais e as materias a que quedarían adscritas cada unha das “asignaturas”⁷. O anexo II indicaba os contidos de cada unha das “asignaturas” e o anexo III agrupábaas en

5 Real decreto 754/1992, do 26 de xuño, polo que se establecen os aspectos básicos do currículo das ensinanzas de arte dramática e se regula a proba de acceso a estes estudos (BOE do 25 de xullo de 1992).

6 “Orden de 1 de agosto de 1992 por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de Arte Dramático (BOE do 25 de agosto de 1992).”

7 Se no ámbito de xestión do Ministerio de Educación e Ciencia se fala de materias e “asignaturas”, a Comisión Técnica de Teatro no seu traballo propón falar de materias e disciplinas.

prácticas e teórico/prácticas e técnicas, distinción que ten que ver co ratio profesor/alumno que será de 12/1 nas prácticas e de 24/1 nas teórico/prácticas e técnicas. Deste xeito, a citada orde regulamentaba con verdadeira precisión o currículo das tres especialidades e das diversas opcións nos catro cursos lectivos.

Posteriormente a Consellería de Cultura, Educación e Ciencia da Comunidade Valenciana publicou o Decreto 62/1993 do Goberno valenciano no que se establecía e desenvolvía o currículo dos estudos de Arte dramática⁸, mentres que a Consellería de Educación e Ciencia da Xunta de Andalucía publicou o Decreto 112/93 polo que se establecían as ensinanzas de Arte dramática en Andalucía⁹ e a orde do 27 de setembro do mesmo ano na que se establecían os criterios e orientacións para a elaboración de proxectos curriculares de centro, as “asignaturas” das diversas especialidades, a súa distribución horaria e correspondencia coas materias das ensinanzas de Arte dramática¹⁰. Un ano despois, o Departamento de Educación da Generalitat de Cataluña

publicou o Decreto 73/1994 no que se establecía a ordenación curricular dos estudos de Arte dramática¹¹. Deste xeito a regulamentación das novas ensinanzas de Arte dramática chegaba tamén ó Instituto do Teatro de Barcelona e ás Escolas Superiores de Arte dramática de Valencia, Sevilla, Córdoba e Málaga.

Quedaba, deste xeito, configurado, no ámbito estatal, un mapa escolar no que destacaba a implantación das ensinanzas superiores en Andalucía, Murcia, Comunidade Valenciana, Cataluña e Madrid, cun total de seis escolas superiores e un instituto. Paralelamente, nos últimos anos estanse desenvolvendo proxectos que conducirán á implantación de estudos superiores de Arte dramática en Navarra, Euscadi, Estremadura, Cantabria, Aragón e Castela-León (en ocasións a partir de escolas públicas xa existentes), co que, antes do ano 2002, segundo os datos de que dispoñemos, é moi probable que se poida completar, con algunha que outra excepción, o mapa autonómico de escolas superiores.

8 “Decret 62/1993, de 17 de maig, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum dels ensenyaments d'Art Dramàtic i es regulen les proves d'accés a aquests estudis (DOGV do 28 de maio de 1993).”

9 “Decreto 112/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas de Arte Dramático en Andalucía (BOJA do 28 de outubro de 1993).”

10 “Orden de 27 de septiembre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, las asignaturas de las diversas especialidades, su distribución horaria y su correspondencia con las materias de las enseñanzas de Arte Dramático (BOJA do 30 de outubro de 1993).”

11 “Decret 73/1994, de 7 de març, pel qual s'estableix l'ordenació curricular del grau superior dels ensenyaments d'art dramàtic (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya do 15 de abril de 1994).”

A SITUACIÓN ACTUAL EN GALICIA

Cando falamos de mapa autonómico, somos conscientes de que o correcto aproveitamento e a optimización de recursos, amais da necesidade de enfrontar outros retos educativos, como o desenvolvemento de estudos de formación profesional específicos (tal e como se sinala no apartado 2 do artigo 43 da LOXSE), aconsellaría unha correcta formulación do mapa de escolas superiores de Arte dramática. En calquera caso, resulta verdadeiramente rechamante que Galicia non conte aínda cun centro superior de formación cando esta comunidade autónoma posúe un trazo diferencial, como é a lingua, que, por si mesmo, xa aconsellaría a súa creación, tanto en función da produción teatral específica canto atendendo á realización audiovisual propia. Sen embargo, Galicia carece aínda dunha institución fundamental na creación e estruturación de tecido teatral, que é tanto como dicir na consolidación de tecido productivo de bens artísticos e culturais, sen esquece-las posibilidades de que a futura ESAD de Galicia se converta na escola superior de teatro do noroeste peninsular, abranguendo boa parte de Asturias, León, Zamora, Salamanca e do norte de Portugal.

Esta potencialidade virá determinada polas virtualidades do proxecto educativo de centro (PEC) e polo seu proxecto curricular (PCC)¹², sen esquecer tampouco a importancia dos recursos e infraestructuras, co que estaríamos diante dunha responsabilidade compartida polo equipo educativo e a Administración.

Nos últimos vintecinco anos foron moitas as persoas e colectivos que reclamaron a posta en marcha dunha institución formativa, se ben será a partir do Primeiro Encontro do Teatro Profesional cando se formule de forma explícita e co consenso necesario tal necesidade. Naquel encontro —celebrado en Ferrol en xuño de 1988— Eduardo Alonso¹³ presentaba unha proposta que logo recollería e reformularía a Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena de Galicia, co obxectivo de salienta-la importancia dun Centro de Formación e Investigación Teatral, considerado como o “camiño natural de incorporación de novas persoas á práctica dos diferentes oficios teatrais”¹⁴.

Máis recentemente, téñense presentado proxectos en Santiago de Compostela e A Coruña que contribuíron a crear un estado de opinión favorable á implantación definitiva dos

12 Respecto destes dous documentos, transcendentais á hora de defini-lo ideario educativo da Escola, pódese consulta-lo excelente traballo editado pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia baixo o título *Modelo Curricular da LOXSE*, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Centros, Santiago, 1995.

13 Eduardo Alonso (1991): “Unha política teatral: estruturar teatralmente Galicia”, en VV. AA., *Primeiro Encontro do Teatro Profesional*, Santiago de Compostela, Consellería de Cultura e Benestar Social.

14 AADTEG, *Necesidade dunha política teatral*, Santiago de Compostela, AADTEG, 1996, pág. 5.

estudios de Arte dramática. Nese sentido, tampouco podemos esquecer os cursos programados por centros de formación como Espacio Aberto de Santiago e Casahamlet na Coruña, as actividades das Aulas de Teatro das tres universidades galegas ou os cursos de posgrao organizados desde as Universidades de Santiago de Compostela e A Coruña, se ben hai que sinalar que ningunha destas interesantes iniciativas ten como obxectivo ofrecer a formación inicial e a titulación oficial a que se refire a LOXSE no seu título segundo.

Atendendo a unha necesidade estrutural do sistema teatral galego e considerando ese consenso xeneralizado respecto da importancia e transcendencia dunha institución superior de formación, o Relatorio de Música e Artes Escénicas do Consello da Cultura Galega decidiu crear unha Comisión Técnica para elaborar un proxecto que, recollendo as contribucións xa realizadas, analizase polo miúdo cada unha das variables que inciden na posta en marcha dunha Escola Superior e prodúcese un documento que puidese ser un punto de partida na consecución dese obxectivo¹⁵. O Consello da Cultura Galega, lonxe de invadir as competencias da Administración, como se ten afirmado dunha forma certamente gratuíta,

viña cumprir así, unha vez máis, unha das súas finalidades como é a de elaborar estudos e preparar informes que contribúan á normalización e á regularización da vida cultural.

Na citada comisión participou unha ampla representación da 'profesión teatral', amais de persoas vinculadas coa docencia universitaria e non universitaria e un representante da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria que, en todo momento, supervisou o espírito e a letra do proxecto para que se axustase ós regulamentos e directrices sinalados polas administracións educativas correspondentes. Deste xeito, os dous sectores máis directamente implicados, o teatral e o educativo, puideron face-las súas achegas sen menoscabo da lexislación vixente. O estudo, editado baixo o título *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. Proxecto*, foi presentado nas Primeiras Xornadas de Educación Teatral, celebradas en Santiago os días 23 e 24 de outubro de 1998. Nelas participaban Pau Monterde, director do Instituto do Teatro de Barcelona, Juan Ángel Serrano, director da Escola Superior de Arte Dramática de Murcia e Juan Antonio Hormigón e Alfonso Zurro, profesores, respectivamente, nas Escolas Superiores de Madrid e Sevilla. Os catro valoraron

15 A Comisión Técnica de Teatro estivo integrada por: Eduardo Alonso (director de escena), Xosé Manuel García Iglesias (presidente do IGAEM), Manuel Guede (director do CDG), Cándido Pazó (actor, autor e director de escena), Gustavo Pernas (actor, autor e director de escena), Rodrigo Porral (inspección central da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria), Xosé María Sánchez (novo presidente do IGAEM), Manuel F. Vieites (profesor de ensino medio), Dolores Vilavedra (profesora de universidade) e Damián Villalán (editor e crítico teatral).

positivamente o estudio elaborado desde o Consello da Cultura Galega, salientando o seu carácter integrador e o feito de que recollese as máis interesantes propostas de desenvolvemento curricular feitas con anterioridade en Madrid, Valencia, Andalucía e Cataluña.

Deste xeito, Galicia contaba, por primeira vez, cun proxecto de carácter público que, ademais, fora sometido á consideración da Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena de Galicia, que non só deu o seu *pracet* senón que destacou a súa vontade integradora e superadora de vellas tensións e conflitos.

Seguindo o exemplo dos desenvolvementos curriculares realizados e das dinámicas postas en marcha noutras comunidades, a Comisión Técnica procedeu a desenvolver-lo currículo de cada unha das especialidades e opcións, respectando escrupulosamente as directrices xerais que respecto dos contidos mínimos tiña publicado o MEC¹⁶, para logo proceder á distribución en tempos por disciplinas (*asignaturas* en territorio MEC), asignando número de horas semanais a cada unha delas e procedendo á súa adscripción ás materias ou áreas de coñecemento. Canto ós contidos, a Comisión Técnica decidiu incluír descritores

para cada unha das materias, considerando que debe ser profesorado da Escola Superior, a través do seu proxecto curricular de centro, quen determine, no seu día, os contidos de cada unha das disciplinas e a súa secuenciación. A modo de exemplo podemos sinalar que o proxecto determina, por medio dos citados descritores, os contidos da materia Historia da literatura dramática, pero non define os das disciplinas Historia da literatura dramática I e Historia da literatura dramática II, por entender que esa é unha función do profesorado de cada un dos departamentos que terán que elaborar documentos diversos cos que construí-lo proxecto curricular de centro que haberá de ser aprobado polo Claustro de profesores e profesoras da escola e, finalmente, pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, responsable última, segundo sinala a lexislación vixente, na súa aprobación e supervisión.

Tomemos, a modo de exemplo, o currículo da especialidade de Dirección de escena e dramaturxia, Opción b: Dramaturxia e Teoría teatral. No seu artigo 7, apartado 1, o Real decreto 754/1992, que acabamos de citar, establece os obxectivos desta especialidade nas dúas opcións de que consta, que se concretan nas seguintes capacidades terminais¹⁷:

16 Real decreto 754/1992, do 26 de xuño, polo que se establecen os aspectos básicos do currículo das ensinanzas de arte dramática e se regula a proba de acceso a estes estudos (BOE do 25 de xullo de 1992).

17 Citamos pola recompilación xa citada de José Luis Mira e José Luis Canosa.



Teatro romano de Mérida. Pola súa conservación e importancia chegou a ser considerado como símbolo do teatro na Península Ibérica.

a) Coñece-los factores sociais, estéticos e literarios que sustentan a historia do feito teatral.

b) Coñecer en profundidade as diferentes escolas e técnicas de dirección escénica.

c) Utilizar con sentido crítico as técnicas de literatura comparada, así como a visualización e análise de diferentes espectáculos.

d) Coñecer e interpretar con sensibilidade estética os diferentes estilos artísticos.

e) Comprende-lo espacio escénico como un todo onde se articulan os diferentes elementos, tanto técnicos como humanos, do feito teatral.

f) Coñece-las técnicas que interveñen no fenómeno teatral: iluminación, escenografía, vestuario, caracterización, etc.

g) Utiliza-las técnicas de interpretación na dirección de actores.

h) Domina-la dramaturxia da proposta teatral.

i) Utiliza-las técnicas de análise de texto.

j) Utiliza-los coñecementos adquiridos para a creación de textos orixinais e para a realización de versións e adaptacións.

k) Valora-lo mundo dos signos que interveñen no feito teatral e a súa importancia na comprensión do texto e o seu desenvolvemento escénico.

m) Demostrar desde a perspectiva do director de escena e dramaturgo, considerados como creadores autónomos, a capacidade imaxinativa, creativa e reflexiva propias da súa especialidade.

n) Coñece-la produción do espectáculo teatral.

A proposta de currículo para esta especialidade, na opción correspondente a Dramaturxia e Teoría teatral, na que se recollen as ensinanzas mínimas¹⁸ determinadas polo Real decreto 754/1992, é a seguinte¹⁹:

¹⁸ As ensinanzas mínimas sinaladas no Real Decreto 754/1992 aparecen en cursiva no cadro.

¹⁹ Comisión Técnica de Teatro, *Escola Superior de Arte Dramática de Galicia. (Proxecto)*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 1998, páxs. 43-44.

ENSINANZAS	Tempos lectivos mínimos segundo MEC. Horas	Tempos lectivos en Galicia. Horas
Teoría teatral	-	90
<i>Historia da literatura dramática</i>	225	360
<i>Teoría da literatura dramática</i>	225	270
<i>Historia do teatro e das artes do espectáculo</i>	90	90
<i>Teoría e práctica da interpretación</i>	135	150
Teoría e historia da arte	-	60
Espacio escénico	-	90
Lingua galega	-	120
<i>Estética</i>	90	90
<i>Dramaturxia</i>	360	360
Música	-	90
Semioloxía do teatro	-	90
Socioloxía do teatro	-	90
Metodoloxía da investigación	-	90
<i>Escrita dramática</i>	405	420
Teoría e práctica da crítica teatral	-	180
<i>Dirección de escena</i>	270	270
Antropoloxía teatral	-	60
Disciplinas optativas	-	540
Proxecto fin de carreira	-	90

Como elementos anovadores do proxecto, habería que sinalar, como se pode ver no cadro correspondente, a importancia concedida á optatividade, de xeito que o alumnado poida ir conformando itinerarios formativos específicos en función dos intereses e expectativas persoais, e ó ‘proxecto fin de carreira’, traballo de carácter obrigatorio para realizar no derradeiro curso da carreira e para presentar unha vez superadas tódalas discipli-

nas, e que tería como obxectivo validar as capacidades e destrezas do alumno, a súa competencia académica e profesional e mailas súas habilidades para facer fronte a unha situación profesional específica escollida xunto co seu titor ou titora. De igual maneira habería que considera-la vontade de combinar formación profesional e formación académica de xeito que se poida produci-lo necesario equilibrio entre formación integral, nos diversos

eidos de estudio do feito teatral, e a específica, en función da opción escollida e do itinerario que cada un dos alumnos e alumnas conforma.

Finalmente, hai que salientar que no estudio tamén se ofrecen propostas e alternativas para a organización académica e administrativa dunha escola superior, sen esquecer outros aspectos transcendentais referidos a recursos, infraestructuras e espazos. Dunha banda existiu un especial empeño en escolle-las denominacións máis axeitadas para cada unha das disciplinas e materiais, evitando indefinicións e confusións existentes nos deseños doutras comunidades autónomas, para despois adscribi-las primeiras ás segundas e agrupar estas últimas en departamentos que xunten áreas de coñecemento próximas ou relacionadas entre si²⁰. Da outra, tamén se tivo presente que unha Escola Superior de Arte Dramática debe ser entendida como unha institución formativa con trazos singulares, de xeito que o edificio que a acolla tamén debe posuír características específicas na medida en que, por dar un exemplo que a ningún se lle escapa, o uso permanente da voz, a música e o son, amais da existencia de diversos obradoiros de construción de escenografía, obxectos e equipamento, implican a necesidade de illar convenientemente as aulas para evitar interferencias e outras molestias. Foi por iso polo que

no proxecto tamén se incluíron uns deseños, realizados coa colaboración do Relatorio de Arquitectura do propio Consello da Cultura Galega e baixo a supervisión do profesor Iago Seara, co obxectivo de exemplificar problemáticas e indicar posibles solucións.

OFERTA EDUCATIVA

En primeiro lugar, habería que considerar que unha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia debería estrutura-la súa oferta formativa en tres grandes bloques para ofrecer plans específicos de formación inicial, continuada e complementaria, ámbitos diferenciados e determinados en función dos seus beneficiarios e obxectivos que, de seguido, analizamos polo miúdo.

Resulta evidente que unha Escola Superior en Galicia xamais vai contar coas sete opcións que configuran as tres especialidades e que, nun principio, debe configurar unha oferta de carácter *xeneralista* entre a que haberá que incluír a especialidade de Interpretación e non só por se-la de maior demanda, senón por estar establecido que calquera escola debe contar cando menos con dúas especialidades, unha das cales ha de ser, necesariamente, a de Interpretación. Ese carácter *xeneralista* pode ser

20 A perfecta definición de cada unha das materias e disciplinas é importante para os efectos de docencia, de xeito que na súa denominación xa se estableza con claridade o campo de coñecemento a que fai referencia.

complementado coa optatividade, de xeito que o alumnado dunha determinada opción poida cursar disciplinas doutras opcións, aínda que estas non estean implantadas na escola. Así poderíamos considerar que un alumno ou alumna que cursa a opción de Interpretación textual poida configurar un itinerario propio no que complementa a formación en teatro de obxectos (fantoques e marionetas) coa interpretación corporal (expresión corporal, mimo, pantomima).

Sendo así, entendemos que a configuración da oferta de formación inicial debe ter un carácter progresivo, evita-la masificación e considerar desde o primeiro momento parámetros e variables que garantan a calidade educativa, ó tempo que esa oferta debe axestarse ás características da nosa comunidade autónoma de forma que as diferentes opcións se vaian implantando en función dunha coadunada análise das demandas do alumnado e da detección de necesidades no tecido teatral e audiovisual.

Ó se-la opción de Interpretación a máis demandada, e polo seu carácter obrigatorio, semella oportuno que a opción escollida sexa a de “interpretación textual” (opción a) por se-la máis *xeneralista*, sobre todo considerando, como xa dixemos, a posibilidade de complementa-lo itinerario xa establecido para esa opción con disciplinas

optativas propias das outras opcións. De seguido parece oportuno continuar coas especialidades de dirección de escena, opción de dirección, e dramaturxia e teoría teatral²¹, de xeito que se poida ir configurando unha nova xeración de profesionais de escena, ós que se sumarán tamén os titulados na última das opcións que propoñemos, a de escenografía.

No eido da formación continuada, a Escola Superior de Arte Dramática podería elaborar plans anuais a partir da colaboración con asociacións profesionais e outras entidades, atendendo as necesidades específicas de cada sector e procurando establecer plans de formación con carácter permanente que permitan ós profesionais xa en exercicio unha plena actualización profesional. Entendemos que se faría necesaria a colaboración coa Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena de Galicia e co Instituto Galego das Artes Escénicas e Musicais á hora de deseñar medidas concretas que, por outra banda, poidan ser desenvolvidas, con carácter descentralizado, en toda Galicia. Particular atención debería merecer a formación e cualificación de técnicos de escena, un amplo espacio profesional que na actualidade se cobre con enorme voluntarismo, moi escasa formación e grandes doses de autoformación.

21 Orientada á formación de dramaturgos, adaptadores, guionistas e especialistas e investigadores do feito teatral, tan necesarios na produción audiovisual e na educación teatral, respectivamente.

Por formación complementaria entendemos aquelas accións formativas orientadas a persoas que, sen seren profesionais da escena, desenvolven algunha actividade directa ou indirectamente relacionada co teatro, en calquera das súas manifestacións. Deste xeito podemos imaxinar formación complementaria para o profesorado da educación infantil, primaria, secundaria ou bacharelato, para licenciados en Psicoloxía, Pedagogía ou Ciencias da Información e para diplomados en Educación social ou en Enfermería. O obxectivo destas actividades sería ofrecer cursos, seminarios e outras actividades que lles permitan complementa-la súa formación inicial, en tanto que entendan que é posible adquirir capacidades e destrezas que poden parecer necesarias nun futuro próximo ou para facer fronte a necesidades ou problemas específicos no seu exercicio profesional. Desde esta perspectiva de complementariedade podemos imaxinar cursos de xogo de *roles* para pedagogos e psicólogos, de animación teatral para educadores sociais ou de expresión dramática para os diplomados en Maxisterio. Chegados aquí, tamén parecería oportuno que a ESAD de Galicia puidese establecer convenios coas aulas de teatro das universidades e coas escolas municipais de teatro que se vaian creando co obxectivo de deseñar e desenvolver plans conxuntos de divulgación, formación e animación teatral de base ou proxectos concretos de formación

específica orientados a determinados colectivos.

Noutra orde de cousas —non menos importante e transcendental— habería que analiza-la posibilidade real de que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, en colaboración coas tres universidades de Galicia, organizase, desde a Escola Superior de Arte Dramática, cursos de especialización, *masters* e cursos de posgrao, ou potenciase a participación da Escola en moi diversos plans europeos de cooperación transnacional, como o próximo EQUAL, programas que poden constituír unha interesante fonte de financiamento complementario.

Deste xeito, configurando plans anuais de formación continuada e complementaria, que diversificasen e enriquecesen a súa oferta de formación inicial, a Escola Superior de Arte Dramática estaría ampliando os seus obxectivos e finalidades para constituír un espazo fundamental de referencia no eido da creación e a divulgación teatral e cultural e lexitimando profesional e socialmente a súa existencia.

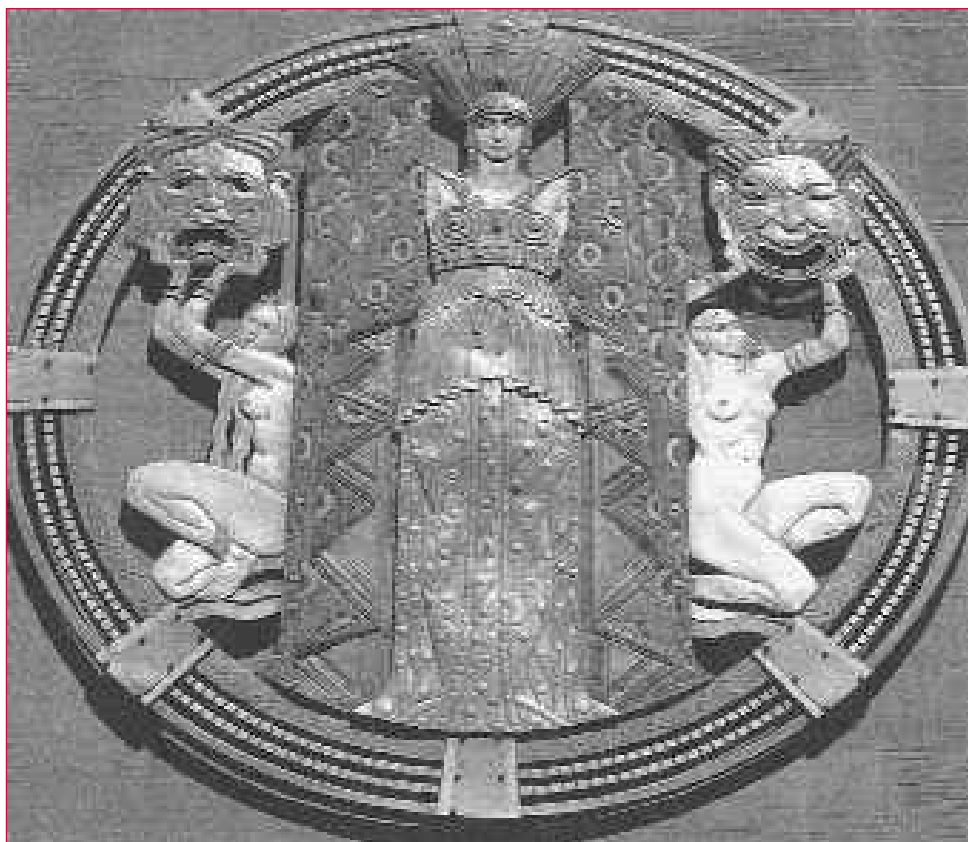
Para rematar, tampouco podemos obvia-lo feito de que a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia debería converterse nun marco de obrigada referencia no eido da investigación teatral, creando, como sinala a lexislación vixente, un Arquivo e un Centro de Documentación que, colaborando activamente cos xa

existentes, contribuíse á información, difusión e divulgación das artes escénicas²².

UNHA PROPOSTA DE IMPLANTACIÓN

Por forza optamos por presentar unha proposta de implantación par-

tindo dunha análise do noso tecido teatral e considerando tamén as posibilidades de investimento da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, nun momento no que se está a concluí-la implantación da secundaria obrigatoria, dos novos bacharelatos e da formación profesional de grao medio e superior. Son



Drama (ca. 1932) de Hildren Meiere. Radio City Music Hall do Rockefeller Center, Nova York.

²² Real decreto 389/1992, do 15 de abril, polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que dan ensinanzas artísticas (BOE do 26 de abril de 1992).

estas razóns que aconsellan que o número de especialidades e de alumnos en cada unha delas sexa reducido, co obxecto de que a implantación dos estudos de Arte dramática se realice de forma realista, atendendo as características do mercado de traballo e potenciando decididamente os criterios de calidade educativa xa sinalados.

Trátase, como se verá, dunha proposta a catro anos durante os cales as actividades docentes —como xa aconteceu coa implantación doutros estudos e titulacións, incluíndo algunhas universitarias— se terán que desenvolver en locais que, de seguro, non van cumprir plenamente os requisitos establecidos no Decreto 389/1992, pero que, coas necesarias adecuacións poderán reunir unhas condicións mínimas que garantan o pleno desenvolvemento da docencia²³. É presumible que nese período de catro anos se poidan xunta-los recursos necesarios para construír o que será edificio definitivo da Escola, proxecto

no que, de seguro, poderá colaboralo seu profesorado, apuntando ideas e suxestións que permitan crear ese espacio formativo singular do que falabamos hai pouco.

En relación con ese espacio necesario co que inicia-la primeira fase desta iniciativa, a ninguén se lle oculta que na actualidade a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria podería dispor de edificios escolares que acolleron centros de educación xeral básica que viron reducido considerablemente o seu número de alumnos. Non hai dúbida de que calquera destes centros, convenientemente reformado e acondicionado, podería acoller unha Escola Superior de Arte Dramática garantindo unhas condicións que, sen se-las óptimas, si poderíamos cualificar de suficientes.

Vexamos agora unha distribución temporal posible realizada por ano escolar, especialidades que se deben implantar e número de alumnos:

CURSO	INTERPRETACIÓN TEXTUAL	DIRECCIÓN DE ESCENA: DIRECCIÓN	DIRECCIÓN DE ESCENA: DRAMATURXIA	ESCENOGRAFÍA	Total
2000 2001	30	-	-	-	30
2001 2002	30/30	15	-	-	75
2002 2003	30/30/30	15/15	15	-	135
2003 2004	30/30/30/30	15/15/15	15/15	15	210

²³ Real decreto 389/1992, do 15 de abril, polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que dan ensinanzas artísticas (BOE do 26 de abril de 1992).

Na proposta de implantación tamén habería que considerar outros aspectos e factores para ofrecer unha visión panorámica das necesidades fundamentais, sobre todo daquelas que teñen que ver coa xestión académica, a docencia, as infraestruturas, os recursos e os gastos de funcionamento dunha Escola Superior destas características. Entre eses factores cómpre sinalar:

- A necesidade de contar cun equipo de profesionais do ensino coa experiencia e os coñecementos necesarios para estruturaren académica e administrativamente a Escola²⁴. Nese sentido, sería interesante considerala posibilidade de que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria concedese comisións de servicios a profesores con probada experiencia e coñecementos nos ámbitos educativo e teatral, para conforma-lo equipo directivo da Escola e para dispensar docencia en materias e disciplinas de carácter práctico, teórico-práctico ou técnico. Esta medida faise aínda máis necesaria se considerámo-las dificultades de poñer en marcha un centro educativo superior no que se van cursar ensinanzas sumamente especializadas, o que require unha sólida experiencia na dirección de centros acollidos á LOXSE e amplos coñecementos no eido da lexislación e a organización escolar das ensinanzas artísticas.

Tampouco podemos esquece-lo feito de que durante os catro primeiros anos da súa existencia, período abranguido no presente proxecto, o grupo de profesores tería diante súa un importante labor, tanto no referente á proxección social da Escola, canto a materializa-lo seu funcionamento académico e administrativo. Consecuentemente, neses primeiros catro anos, o Consello Escolar e o Claustro de profesores deberían elabora-lo proxecto educativo de centro e o proxecto curricular de centro, ó tempo que os departamentos didácticos deberían igualmente elabora-las programacións das diferentes materias e disciplinas que compoñen o currículo.

- Quizais sexa necesario insistir no feito de que durante os catro primeiros anos de que falamos, arredor do corenta por cento do profesorado podería proceder de centros de primaria, secundaria e bacharelato, sen esquece-la posibilidade de incluír nese transvasamento algúns profesores interinos, co que a porcentaxe de profesores xa integrados na rede pública de centros podería chegar ó sesenta por cento e as necesidades de investimento da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria diminuirían.

- Igualmente transcendental, para crear unha Escola Superior integradora, vai ser contar coa figura do profesor especialista que pode cubrir

²⁴ Decreto 324/1996, do 26 de xullo, polo que se aproba o Regulamento orgánico dos institutos de educación secundaria (DOG do 9 de agosto de 1996).

docencia en disciplinas de carácter práctico, sobre todo naquelas que esixen unha forte especialización e que poden proporcionar un sempre significativo coñecemento do mundo profesional.

- A posibilidade de que a xornada laboral dos docentes de Arte dramática, como acontece nas escolas xa existentes, sexa de doce horas lectivas e catro horas de titoría (atención ó alumnado). Á hora de determinala carga docente tampouco podemos esquecer a condición de centro de formación superior da Escola, nin o feito de que o alumnado teña que realizar traballos de fin de carreira.

- A necesidade de contar cun cadro de persoal non docente que permita o normal funcionamento da Escola, de xeito que esta poida ofertar desde o primeiro momento tódolos servizos que lle son propios, promovendo así que desde a súa creación a Escola poida constituír un referente na formación inicial e permanente dos profesionais do teatro e nos eidos da investigación e a documentación teatral.

- Cómpre que nestes primeiros catro anos a Escola conte cun orzamento axustado pero posibilista, de xeito que poida ir cubrindo as súas necesidades de recursos e medios didácticos e de investigación. Dado que as ensinanzas de Arte dramática teñen unha ampla compoñente práctica e tecnolóxica (pensemos, por exemplo, nos custos derivados do uso de sistemas de iluminación), os seus

orzamentos para gastos de funcionamento deben ser similares ós que recibe un instituto de educación secundaria no que as ensinanzas profesionais de grao medio e superior teñan especial relevo. Eses orzamentos posibilitarían que neses catro primeiros anos de existencia a Escola, aínda funcionando nun espazo con algunha deficiencia, poida cubri-las súas necesidades básicas, feito que sen dúbida redundará na calidade do ensino, obxectivo prioritario.

- A importancia de que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria subscriba, sempre que sexa posible, acordos de colaboración e acción conxunta coa Consellería de Cultura, Turismo e Comunicación Social, que poden afectar á formación permanente dos profesionais do teatro, así como á dotación en ámbitos tan importantes como Biblioteca, Arquivo Teatral, Centro de Documentación, Videoteca ou Fonoteca. Estes acordos, xunto con outros que se poderían subscribir con outras institucións públicas e entidades privadas, permitirían que no prazo de catro anos a Escola contase cos requisitos mínimos para o seu normal funcionamento.

Canto á cidade que deba acolle-la Escola Superior, esa é unha das decisións que máis polémicas pode causar e sobre a que a Comisión Técnica do Consello da Cultura Galega xamais se manifestou, por entender que esa é

competencia exclusiva da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Sen optar por ningunha das candidaturas ata este momento presentadas (A Coruña, Santiago, Lugo) ou insinuadas (Pontevedra, Vigo), sería importante que na hora de tomar esa decisión se consideren fundamentalmente criterios estritamente académicos e institucionais e entre as moitas variables que se poderían ter en conta, na nosa opinión hai dúas de especial relevo:

— Debería tratarse dunha cidade que conte cunha programación teatral estable e diversificada, pois hai disciplinas e materias que verían enriquecidas as estratexias didáctico-metodolóxicas e os procesos de ensinanza-aprendizaxe se os alumnos tivesen a oportunidade de asistir semanalmente a máis dunha función de teatro.

— Debería ser unha cidade que permita o desprazamento de todas aquelas persoas interesadas en participar nas actividades de formación permanente e complementaria, persoas que, en ocasións, terán unha xornada de traballo que cumprir antes de participaren nas actividades sinaladas.

Con todo, somos plenamente conscientes de que se trata dunha decisión difícil pois se Santiago de Compostela, amais de ser centro xeográfico, pode achegar un importante tecido teatral e a posibilidade de que a

Escola se sitúe na futura Cidade da Cultura, pola que apostan Xunta e Concello, tampouco podemos esquecer as posibilidades da Coruña, cidade que de sempre ten mostrado a súa absoluta dispoñibilidade para colaborar na posta en marcha da iniciativa, ofrecendo espazos para a seu emprazamento provisional e terreos para a construción do edificio definitivo. E outro tanto podemos dicir de Pontevedra, onde existe unha Facultade de Belas Artes ou de Vigo, cidade tan próxima a Portugal²⁵.

ESTUDIOS DE ARTE DRAMÁTICA E UNIVERSIDADE

Desde hai algúns anos véñse conformando unha polémica que nace da condición non universitaria duns estudos que, sen embargo, conducen á obtención dun título que equivale para tódolos efectos ó de licenciado universitario. Entre o profesorado das escolas de Arte dramática existen diferentes posturas: desde os que aproban o actual estado de cousas ata os que reclaman a plena integración na universidade, sen esquecerlos que están a desenvolver un proxecto para crear una nova modalidade de institución universitaria, denominada Universidade das Artes e onde se incluírían, como facultades, os conservatorios de música e as escolas superiores de Arte dramática, o que implicaría, na práctica, que existise, cando menos, unha

²⁵ No momento de revisar este artigo, chega a nova de que a Escola podería comezas as súas actividades no curso 2000/2001 en Santiago de Compostela. Sería unha localización, polo que dixemos, óptima.

Universidade das Artes por comunidade autónoma, e un Consello Superior de Ensinanzas Artísticas estatal, similar en finalidades, funcións e atribucións ó actual Consello de Universidades²⁶.

Fronte ós defensores do actual status e ós que propugnan a creación dun novo estamento universitario, somos da opinión de que a mellor solución sería apostar pola plena integración das escolas superiores de Arte dramática na universidade, creando así facultades de Estudos teatrais²⁷ nas que aquelas formarían parte, se ben nese proceso de integración habería que analizar polo miúdo aspectos relacionados co número de alumnos por aula nas disciplinas de carácter práctico, problemáticas derivadas da adscrición de disciplinas e materias a áreas de coñecemento xa existentes na universidade ou cuestións relativas ó número de departamentos de carácter especificamente teatral para crear a curto e medio prazo. E nese sentido, quizais conveña lembrar aquí aquelas atinadas declaracións do profesor da Universidade de Santiago, Xosé Manuel García Iglesias, daquela tamén presidente do IGAEM, nas que afirmaba que unha escola de teatro nin pode nin debe converterse nunha 'sucursal' da Facultade de Filoloxía,

ou da de Historia ou da de Belas Artes pois os seus obxectivos e finalidades son outros²⁸.

E retomando o fío, habería que sinalar, sen embargo, que esa opción pola que apostamos, non invalida o feito de que na actualidade poidamos comezar a facer camiño creando esa Escola Superior de que falamos, de xeito que cando se producise a integración na universidade unha boa parte das ensinanzas previstas estivesen implantadas.

CONCLUSIÓN

A creación dunha Escola Superior de Arte Dramática en Galicia é unha necesidade que se fai especialmente relevante se considerámo-las posibilidades de crecemento da produción teatral e audiovisual, ámbitos da creación artística e cultural de gran transcendencia na creación e consolidación dun crecente número de postos de traballo.

Na actualidade existe, entre os diferentes sectores implicados na realización teatral e audiovisual, un amplo consenso con respecto á importancia da ESAD de Galicia, feito que posibilitou que no marco do Relatorio de Música e Artes Escénicas do

26 Antonio Embid Irujo, *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*, Madrid, ACESEA, 1997.

27 Manuel F. Vieites, "O ensino teatral en Galicia. Reflexións para un debate", en *Revista Galega de Educación*, número 28 (monográfico sobre Educación teatral), 1997, páxs. 6-14.

28 Antón Lamapereira, "Entrevista a Xosé Manuel Iglesias", en *Revista Galega de Teatro*, número 10, 1994, páxs. 64-69.

Consello da Cultura Galega, se crease unha Comisión Técnica que ten editado un estudio no que se analizan os aspectos fundamentais relacionados coa implantación dos estudos de Arte dramática en Galicia (estatuto, plans de estudio, infraestructuras, servicios, persoal, formación permanente, estudos de terceiro ciclo...); estudio na actualidade esgotado e que vai ser reeditado en breve.

Finalmente, tamén debemos ter presente que, por fortuna, na actualidade Galicia xa conta cun número suficiente de persoas cualificadas (por

titulación, formación, experiencia e traxectoria) para asumiren, co maior grao de rigor e profesionalidade, a docencia e a investigación nas diferentes disciplinas e materias que compoñen o currículo das tres titulacións que conducen á obtención do Título Superior en Arte dramática en calquera das súas especialidades e opcións. Velaí unha vantaxe coa que non contabamos hai anos e unha das razóns polas que día a día o proxecto ou a posibilidade de crea-la Escola Superior de Arte Dramática de Galicia consegue sumar máis e máis apoios.



A ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA A TRANSICIÓN ESCOLA-TRABALLO NO ENSINO SECUNDARIO

Neves Arza Arza
Universidade da Coruña

INTRODUCCIÓN

A orientación profesional adquire unha importancia crecente e unha función cada día máis activa, tanto nas políticas educativas coma nas laborais. As actuais condicións do mercado laboral (crise do emprego, cambios na organización do traballo, cambios nos perfís profesionais, desaparición e xurdimento de novas ocupacións, mobilidade laboral) e as súas consecuencias (necesidades de cualificación e recualificación profesional, alongamento e complexidade dos procesos de transición da escola-traballo...) explican, en boa medida, este feito. Na reforma educativa, impulsada pola Lei de ordenación xeral do sistema educativo de 1990 (LOXSE), estanse a producir avances notables na institucionalización da orientación profesional.

Neste artigo trátase, desde as perspectivas institucional e conceptual, a vertente da orientación profesional que ten como finalidade prepara-lo alumnado para a futura inserción

laboral. En primeiro lugar, a modo de introducción, definímo-la orientación profesional como actividade de natureza continua que asiste as persoas en catro procesos: no de elección académico-profesional, no de transición escola-traballo, no de inserción/reinserción laboral e no de mantemento e progresión no posto de traballo. A continuación, no segundo apartado, centrámonos na delimitación conceptual da orientación para a transición da escola-traballo, a partir de tres dimensións: principios, contidos e metodoloxía de intervención. Por último, atendendo á perspectiva institucional, damos conta de cómo se materializa a orientación profesional para a transición á vida activa no Ensino Secundario Obrigatorio, na Formación Profesional e nos Programas de Garantía Social.

1. A ORIENTACIÓN PROFESIONAL: PROCESOS, DESTINATARIOS E CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN

A orientación profesional conceptualíase como un proceso continuo que

se estende desde o período inicial de escolarización ata a xubilación. Nesta longa etapa que engloba, practicamente, todo o ciclo vital das persoas, a

orientación profesional intervén nos catro procesos que se inclúen no cadro 1 e que pasamos a comentar con máis detalle.

Cadro 1. A orientación profesional: procesos, contextos e destinatarios.

PROCESOS	CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	DESTINATARIOS
• Elección académico-profesional	• Institucións educativas	• Alumnado ensino obrigatorio e postobrigatorio
• Transición escola-traballo	• Institucións educativas • Fóra das institucións educativas	• Alumnado Ensino Secundario (ESO, Bacharelato, FP) • Alumnado universitario • Mozos en programas de formación fóra das institucións educativas
• Inserción/reinserción laboral	• Formación ocupacional • Servicios de orientación para desempregados	• Desempregados
• Mantenimento e progresión no posto de traballo	• Formación continua • Organizacións empresariais	• Empregados

a) O proceso de elección académica e profesional.

Este proceso ten lugar, principalmente, no Ensino Secundario. Non obstante, que as eleccións académicas e profesionais cristalicen, basicamente, nesta etapa de escolarización non significa que a intervención se teña que limitar a este nivel educativo e, menos aínda, ó momento concreto no que se vai realiza-la elección, senón que, pola contra, é conveniente inicia-la preparación para esta toma de decisión desde o inicio da escolaridade. A este respecto, Santana e Álvarez (1996) e Rodríguez Moreno (1995) teñen elaborado propostas para integrar contidos da orientación profesional nas distintas áreas curriculares do ensino primario. Así

pois, os destinatarios da intervención son os alumnos das etapas que teñen un carácter propedéutico. As finalidades que deben presidi-la actuación neste ámbito son a preventiva e a de desenvolvemento. Os contidos e obxectivos da acción orientadora deben xirar arredor de catro núcleos básicos: autoconhecimento, información académica e profesional, toma de decisión e orientación non sexista. Este último aspecto ten como finalidade neutraliza-las orientacións que por razóns de xénero se producen nas eleccións académico-profesionais das estudantes.

En relación cos procesos de elección profesional, cómpre precisar que, dadas as circunstancias que operan no mercado laboral, a dita elección non

constitúe xa un acto único que se inicia e consolida no Ensino Secundario, senón que é un proceso permanente ó longo da vida profesional. O desemprego, as necesidades de especialización profesional, de formación profesional continua, de cambio no posto de traballo ou de profesión, áchanse sempre unidos a procesos de decisións profesionais que precisan das achegas da orientación profesional.

b) A transición da escola ó traballo.

A transición escola-traballo, tamén denominada transición á vida activa, é un dos tipos de transición que as persoas deben afrontar no seu desenvolvemento profesional e social e para o que deben prepararse. A transición escola-traballo fai referencia ó tránsito da etapa de preparación para unha profesión á etapa de desempeño desta. Este tránsito presenta especiais dificultades debidas á actual dinámica do mercado de traballo¹. En palabras

de Echeverría (1995, 1997), este proceso é cada vez máis longo, lento, con posibilidades de recorrencia, incerto, complexo, diversificado e diferenciado segundo as características persoais, sociais e culturais das persoas e do contorno onde se desenvolvan. A transición escola-traballo vai ser menos doada e máis complexa para os mozos con baixos niveis de cualificación ou sen cualificación e para aqueles outros con necesidades educativas especiais². Esta complexidade e dificultade demanda a creación de programas específicos de orientación que lles proporcionen as estratexias, os coñecementos e mailas actitudes para afrontar con maiores garantías de eficiencia a integración no mundo laboral³.

A necesidade de orientar para a transición das etapas formativas ó mundo laboral, conforma un ámbito de intervención que se desenvolve nas institucións educativas, nas que se dan etapas que teñen un carácter terminal ou de cualificación (ou ámbalas dúas)

1 O grave problema social do desemprego está na base da prolongación e as dificultades da inserción laboral dos egresados das institucións educativas. Esta característica do actual mercado laboral afecta en maior medida as persoas novas. Segundo os datos das medias anuais da EPA para Galicia, a taxa de paro da mocidade menor de 30 anos é do 32 %, fronte á taxa global do 18 %. Outra circunstancia ligada á anterior, da que pode considerarse o seu efecto, é a relativa ó incremento dos niveis de formación: cada vez son máis os mozos con cotas maiores de formación que compiten por un posto de traballo nun mercado restrinxido e enormemente competitivo.

2 A formación é considerada dentro das políticas activas de emprego unha das medidas imprescindibles para mellorar a capacidade de inserción da mocidade. Esta ten sido e segue a ser unha das preocupacións comunitarias reflectidas nos Programas de Transición (PETRA I, II e III) e, máis recentemente, no programa YOUHTSTAR (integrado na Iniciativa Emprego, con vixencia desde 1994-1999) e na nova estratexia europea para o emprego, concretamente na primeira directriz. O sexo é outro dos factores persoais que ten unha influencia mesmo maior có factor formación. Non obstante, a súa incidencia está mediatizada polo nivel de formación, é dicir, a súa repercusión é menor a medida que o nivel de formación é maior.

3 Aínda recoñecendo a importancia da orientación para a integración laboral dos egresados das institucións educativas, cómpre deixar claro que a solución á problemática da inserción laboral da mocidade pasa por forza pola posta en marcha de medidas que incrementen o número de empregos dispoñibles. Non se pode caer no erro de explicar e atalla-los problemas estruturais de emprego como problemas individuais de formación ou de orientación.

para o exercicio dunha profesión, e que se amplía fóra do contexto escolar, naqueles programas de formación non regrados destinados á xuventude (Romero, 1996). En consecuencia, os destinatarios son o alumnado de todas as etapas ou niveis educativos que teñen un carácter terminal e que implican a adquisición dalgún nivel de cualificación profesional; no noso contexto, o alumnado da ESO, dos Programas de Garantía Social, do Bacharelato, da Formación Profesional e da universidade; fóra das institucións educativas, os mozos que reciben algún tipo de formación profesional non regrada. A orientación neste proceso é esencialmente preventiva e para o desenvolvemento, a súa finalidade é dotalo alumnado das competencias—coñecementos, destrezas e actitudes—necesarias para afrontar o tránsito da formación ó traballo, contrarrestando, deste xeito, algúns factores de tipo persoal que poden obstaculizar a inserción laboral.

c) A inserción/reinserción laboral.

É o terceiro proceso no que intervéen a orientación profesional. Os seus beneficiarios son o amplo e variado colectivo de desempregados. As actuacións de orientación desenvólvense nos programas de formación (principalmente, formación ocupacional e iniciativas europeas para o emprego), así como nos servizos de orientación específicos para persoas sen emprego. A súa función é, esencialmente, terapéutica: actúa cando o problema do desemprego xa aconteceu.



A finalidade da intervención é potenciar ó máximo o desenvolvemento da empregabilidade. Por empregabilidade entendémo-lo conxunto de factores e variables persoais que favorecen a integración laboral. Na mellora da empregabilidade son determinantes a formación e a orientación. Os contidos

e obxectivos da orientación concrétaanse nos tres aspectos seguintes (Pérez Escoda, 1996): a) coñecementos de inserción (información sobre ofertas de emprego e as súas fontes, coñecemento sobre a ocupación a que aspira...); b) destrezas de inserción (confección do currículo, planificación das estratexias de busca de traballo, comportamento nas entrevistas de selección, resolución de probas psicotécnicas...); c) actitudes de inserción (autoestima profesional, dispoñibilidade laboral e madureza ocupacional, etc.).

Desde mediados da década dos oitenta, como consecuencia, principalmente, das altas taxas de excluídos do mercado laboral, esta parcela da orientación profesional está a ser obxecto dun notable impulso institucional. No caso galego, os esforzos da Administración focalízanse na extensión da rede de servizos de orientación, articulada a través das oficinas propias do Servicio Galego de Colocación e das entidades colaboradoras, ás que se lles subsidia a realización de accións de orientación.

d) Mantemento e progresión no posto de traballo.

A intervención neste proceso enmárcase na xestión dos recursos humanos na dobre dimensión de planificación (recrutamento, selección, valoración) e de desenvolvemento profesional e persoal (Bisquerra, 1992). O contexto de intervención é o das organizacións laborais. De aquí, precisamente, a súa denominación máis fre-

cuenta: orientación nas organizacións (Álvarez González, 1995).

En resumo, a intervención nos procesos descritos configura unha orientación profesional de amplo espectro que estende a súa cobertura no que fai ós destinatarios, os procesos e os contextos de intervención. O funcionamento do mercado laboral é o principal factor que explica esta ampliación. A crise do emprego, os cambios na organización do traballo, o impacto das novas tecnoloxías na configuración e o contido das profesións, así como na evolución das súas cualificacións orixinan novas necesidades de orientación e información profesional ás que tratan de dar resposta as distintas vertentes da orientación profesional. Estas subáreas dentro da orientación profesional son acoutadas con distintas denominacións, e existe certa profusión terminolóxica. Así, encontramos diversos apelativos como os de orientación ocupacional, orientación para o emprego, orientación nas organizacións, orientación para a inserción sociolaboral, orientación para a transición escola-traballo, orientación para a vida activa, etc.

2. A ORIENTACIÓN PARA A TRANSICIÓN ESCOLA-TRABALLO: PRINCIPIOS, CONTIDOS E ESTRATEXIAS DE INTERVENCIÓN

Establecido o esquema xeral, que nos axuda a entende-lo carácter atribuído á orientación profesional, e encaдрada a orientación para a transición á

vida activa dentro do amplo campo da orientación profesional, cómpre dar contido a esta parcela da orientación que ten como finalidade capacitar para a inserción laboral futura o alumnado en período de formación. Para isto, imos analiza-las tres dimensións seguintes: principios, contidos e estra-texias de intervención.

2.1 PRINCIPIOS

A orientación para a transición escola-traballo debe ter como guías os principios de prevención, desenvolvemento e intervención social. A súa asunción caracteriza a función orientadora como proceso educativo, continuo, de grupo, integrado no currículo; dinamizadora dos orientados como axentes activos do seu propio proceso de orientación e impulsora das ligazóns coas institucións do contorno (Rodríguez Moreno, 1994 e 1998; Romero, 1996).

- A orientación como un proceso educativo continuo.

O carácter de continuidade implica que a acción orientadora non se realiza no preciso momento de transitar, senón que comeza moito antes. Hai que se anticipar ás necesidades e tomar-las medidas precisas para adquiri-los coñecementos, destrezas e actitudes durante esa fase de formación (Rodríguez Moreno, 1994, 313). Ademais, en canto a súa localización, pode definirse como o *continuum* formativo que os individuos poden desenvolver

tanto nas institucións escolares como nas comunitarias. Deste xeito, a orientación para a transición debe de plas-marse no ensino obrigatorio, postobrigatorio, universitario, así como nos programas de formación desenvolvidos fóra dos contextos escolares e destinados á inserción laboral da xuventude.

Desde a súa natureza formativa, a acción orientadora relaciónase co desenvolvemento de coñecementos, destrezas e actitudes indispensables para responder efectivamente ás esixencias requiridas na fase de transición á vida activa.

Este presuposto ten repercusións importantes para un dos aspectos esenciais da orientación: a información académica e laboral. Como afirma Rodríguez Moreno (1996, 217), non abunda con proporcionar información en bruto, senón que o interesante e básico é subministrar ferramentas ó orientado para que saiba informarse por si mesmo e para que comprenda o verdadeiro significado dos contidos da información. Desde unha perspectiva educativa, e ante a magnitude da información e das fontes dispoñibles, o obxectivo primordial é capacita-los suxeitos coas habilidades requiridas na busca, tratamento e comprensión da información que precise.

- A inclusión da orientación no currículo.

En relación co seu carácter procesual e educativo, a orientación deixa de ser un servizo que se presta en

momentos de crise, para conformarse como un programa evolutivo e comprensivo. Evolutivo, na liña de regularidade e progresión. Comprensivo, no sentido de que abrangue unha ampla gama de obxectivos (Rodríguez Moreno, 1994).

Esta concepción da acción orientadora proxecta varias esixencias: a integración dos obxectivos e contidos orientadores no currículo, a implicación do profesorado na acción orientadora, o impulso da función asesora do orientador e o establecemento de relacións entre as institucións educativas e o contorno social e laboral.

A integración da orientación no currículo pode efectuarse, fundamentalmente, a través de dúas estratexias: *a)* a estratexia aditiva, é dicir, a implantación da orientación como disciplina de estudo independente, a modo de materia de 'orientación'; *b)* a estratexia *infusiva* supón a diseminación dos obxectivos e contidos da orientación, a xeito de contido transversal, nas distintas materias; desta maneira, desenvólvense simultaneamente os contidos académicos e os orientadores.

- Consideración das persoas como axentes activos do proceso de orientación.

Trátase de potencia-la persoa como suxeito activo do proceso de orientación, favorecendo o seu desenvolvemento, creando condicións para a

súa maduración e dotándoa das habilidades e coñecementos que lle permita actuar sobre algúns dos determinantes da inserción laboral.

Por outra parte, unha orientación que tome en consideración a formación das persoas para a autororientación, debe de complementarse coa formación de persoas críticas, que comprendan a sociedade na que viven e que sexan os seus potenciais transformadores. A converxencia da orientación e da educación nestas finalidades é fundamental para contrarresta-las demandas do sistema productivo que se centra na formación de traballadores flexibles, conformistas e submisos (Fernández Sierra, 1998).

- Dinamización das ligazóns con outras institucións.

Os programas de orientación para a transición esixen crear vínculos escola-empresa, preferentemente cando se trate de institucións nas que se proporciona algún grao de cualificación profesional. Ademais, tamén deben incluírse obxectivos e estratexias que dinamicen a colaboración coa familia, coas institucións responsables da formación, da colocación e da orientación.

2.2 CONTIDOS

A continuación presentámo-los contidos (cadro 2) que Romero (1996) propón para o desenvolvemento curricular da orientación para a transición⁴.

4 Outros autores como Rodríguez e Alaña (1997) e Echeverría (1997) realizan propostas diferentes. Os primeiros céntranse na formación profesional e agrupan os contidos arredor de catro bloques: *a)* currículo personalizador: preparación para coñecerse a si mesmos; *b)* currículo profesionalizador: preparación para o traballo

Esta proposta reflicte ben ás claras a concepción formativa da orientación e integra algunhas das variables que converxen no proceso de inserción laboral. Os contidos aparecen agrupados en grandes bloques que se concretan en contidos

conceptuais, de procedementos ou destrezas e de actitudes e valores. En conxunto integran os aspectos necesarios para a formación do alumnado con vistas á súa futura inserción laboral ou de tránsito escola-traballo.

**Cadro 2. Contidos dos programas de orientación para a transición.
(Romero, 1996, 306-307)**

CONTIDOS	Destrezas, habilidades, actitudes e coñecementos relativos a:
AUTOCONHECIMENTO AUTOAVALIACIÓN AUTOESTIMA	• Perfil profesional. • Historia persoal. • Análise dos propios trazos de personalidade. • Toma de conciencia da formación da que se dispón. • Exploración das motivacións profesionais. • Elaboración, coñecemento e transformación das representacións profesionais. • Avaliación das habilidades ocupacionais.
EXPLORACIÓN DA CARREIRA	• Análise do mercado de traballo. • Familias profesionais e grupos ocupacionais. • Relación obxectivos curriculares e esixencias laborais. • Vida laboral.
TOMA DE DECISIÓNS	• Proceso de toma de decisións. • Contraste desexabilidade-posibilidade.
ELABORACIÓN DE PROXECTOS PROFESIONAIS	• Formulación de obxectivos profesionais. • Xestión do tempo e do espazo. • Planificación das decisións. • Proxección persoal e profesional.

(coñecemento do mundo do traballo e formación para o traballo; c) currículo exploratorio: preparación para tomar decisións, planifica-la propia carreira profesional e elabora-lo proxecto profesional; d) currículo activador: preparación para transitar e inserirse no mundo laboral. Estes contidos exprésanse en termos de desenvolvemento de capacidades, destrezas e actitudes; en consecuencia, remarca o carácter formativo que debe presidi-la orientación para a transición. Pola súa parte, Echeverría, seguindo a Isus, diferencia cinco áreas de intervención que abranguen as variables que inciden nos procesos de transición: situacional, cognitiva, conativa, afectiva e acomodativa. Así mesmo, Rodríguez Moreno (1994, 1995) realiza unha proposta de distribución dos contidos de orientación para a transición ó longo das distintas etapas educativas.

CONTIDOS	Destrezas, habilidades, actitudes e coñecementos relativos a:
EMPREGABILIDADE	• Hábitos de traballo. • Busca e mantemento do emprego. • Xestión das propias posibilidades ocupacionais. • Dispoñibilidade ocupacional. • Adaptación á mobilidade/flexibilidade. • Autoestima profesional. • Autoemprego.
SOCIALIZACIÓN/ COMUNICACIÓN	• Traballo en equipo. • Relacións interpersoais.

Estes contidos amosan os cambios que se teñen producido na concepción da orientación profesional. A orientación pasou de estimar aptitudes e intereses dos individuos a axudar á adquisición de coñecementos e ó desenvolvemento de destrezas e actitudes para o autoconhecimento, para o coñecemento das oportunidades laborais, para a toma de decisións, para a planificación da súa vida profesional, para a mellora da empregabilidade e para a socialización.

Por outra parte, inclúense aspectos relacionados coas actuais condicións do mercado laboral, como a mobilidade e a flexibilidade profesionais e o autoemprego, e coas novas formas de organización do traballo, inspiradas na filosofía da colaboración e da toma de decisións participante, tales como o traballo en equipo e as relacións interpersoais. Nas actuais condicións do mercado laboral é imprescindible formar para o cambio e para a iniciativa.

A información profesional e laboral está presente en varios dos bloques de contido, principalmente no relativo á exploración da carreira. Para o deseño de actividades informativas pódese ver Bisquerra (1996).

O proxecto profesional é un contido clave no que converxen os cambios operados nos procedementos orientadores: do axuste e papel pasivo do orientado á capacitación necesaria para que as persoas sexan quen de facer explícito e levar á praxe o seu proxecto profesional. Rodríguez Moreno (1998, 260-266) presenta un exemplo parcial de actividades para a súa realización.

O proxecto profesional defínese como “a construción activa, na que se traballa ‘sobre’ e se expresa a propia imaxe de si mesmo, implica a adquisición dunha serie de coñecementos, habilidades e actitudes, require un proceso previo de información/exploración/decisión/formulación de obxectivos, concrétese nun plan de acción e produce desenvolvemento persoal”

(Romero, 1996; cit. por Echeverría, 1997).

Como manifesta Guichard (1995), prepara-los adolescentes para elabora-los seus proxectos de futuro é un novo obxectivo educativo. O mesmo autor atribúelle ó proxecto profesional as seguintes características:

— Unha elaboración cognoscitiva de presente susceptible de evolución na súa posta en marcha.

— Comporta unha reflexión de orde tripla: sobre a situación presente, sobre o futuro desexado e sobre os medios que se deben empregar para logralo.

— A persoa asume un papel activo, para o que cómpre o desenvolvemento das competencias necesarias que lle permitan deseñar, modificar e levar á práctica ese proxecto.

— Permite anticiparse ás situacións e dota de intencionalidade as actuacións futuras.

2.3 OS PROGRAMAS COMO ESTRATEXIA DE INTERVENCIÓN

A intervención por programas é a estratexia que nos permite materializar unha orientación que encamiñe os principios e opera-los contidos descritos. A intervención por programas permite practicar unha orientación conceptualizada como actividade continua, de grupo, preventiva, educativa planificada e avaliada. A esta metodoloxía de intervención son aplicables as seguintes características (Rodríguez Espinar e

outros, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Montané e Martínez, 1994; Santana e Álvarez, 1996):

— A interrelación currículo-orientación, é dicir, a integración da orientación no proceso de educación e formación do alumnado. Isto esixe o establecemento dun currículo de orientación e da planificación dos seus obxectivos ó longo dun continuo temporal.

— A participación real e efectiva dos axentes educativos. O orientador asume, no marco do traballo en equipo cos distintos axentes, o papel formador e asesor. Ademais, os programas de orientación esixen unha boa articulación con outras institucións, con outros niveis previos e posteriores, con axencias e institucións do mundo laboral.

— Facilita a avaliación da eficacia da intervención e, conseguintemente, participa na mellora da propia intervención.

3. A ORIENTACIÓN PARA A TRANSICIÓN DA ESCOLA-TRABALLO NO ENSINO SECUNDARIO OBRIGATORIO, NA FORMACIÓN PROFESIONAL E NOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

A orientación como proceso continuo, que favorece o desenvolvemento das capacidades para afronta-lo proceso de transición, debe de estar presente no sistema educativo en tódalas etapas que teñen un carácter terminal e de preparación para o exercicio profesional. No actual contexto de reforma educativa, as formulacións legais fanse

eco da necesidade de capacita-lo alumno para afrontar os procesos de transición e insiren esta vertente da orientación profesional na oferta curricular das distintas etapas. Neste apartado describimos, a grandes trazos, cómo se materializa a orientación para a transición escola-traballo no Ensino Secundario Obrigatorio, Postobrigatorio e nos Programas de Garantía Social.

A transición é un tema prioritario na actual reforma educativa. Coa implantación do novo sistema educativo, auspiciado pola LOXSE, estamos asistindo á aplicación do mandato legal especificado nesta lei (art. 60.2):

as administracións educativas garantirán a orientación académica, psicopedagóxica e profesional do alumnado, especialmente no que se refire ás distintas opcións educativas e a transición do sistema educativo ó mundo do traballo, prestando singular atención á superación de hábitos sociais discriminatorios que condicionan o acceso ós diferentes estudos e profesións.

No cumprimento deste mandato, o desenvolvemento da LOXSE supón un notable adianto no que respecta á incorporación da orientación profesional na oferta curricular das distintas etapas, así como á definición dos seus axentes. A estratexia de integración curricular que prima é a da adición curricular, é dicir, a implantación de materias específicas de orientación. Non obstante, as condicións organizativo-curriculares presentes, sobre todo, na ESO, tamén posibilitan a infusión curricular.

No Ensino Secundario Obrigatorio e no Bacharelato, a vía principal

para a incorporación da orientación para a transición é o Plan de orientación académica e profesional (POAP). Nalgunhas comunidades existen para a ESO outras canles institucionais. Así, no territorio de xestión do MEC incorpórase a materia optativa Transición a la vida adulta y activa. Esta materia ten como eixe central do seu currículo a orientación para a transición, tal e como se reflicte na súa denominación. Na Comunidade Valenciana inclúense varias materias optativas relacionadas coa orientación para a transición: Habilidades sociais, Introducción ó mundo laboral e Orientación e inserción profesional (DOGV: 5/7/95). En Cataluña, os créditos variables de síntese constitúen a vía de integración curricular.

En Galicia, ó non dispor de materias optativas específicas para a transición, a concreción desta dimensión da orientación tense que realizar, por forza, no POAP. Polo tanto, no seu deseño hai que incluír dous subprogramas: o programa de inserción académica e o programa de inserción laboral. O primeiro ten como finalidade axuda-lo alumnado de 12 a 18 anos a afrontar a toma de decisións académicas. O segundo integra a orientación para a transición, polo tanto, o seu obxectivo é axuda-los mozos a enrolárense nun proceso activo de inserción e dotalos de competencias para acadaren a súa inserción sociolaboral (Álvarez González, 1995b).

A posta en práctica destes programas pode realizarse a través das estra-

textas aditiva ou en paralelo, *infusiva* e mixta. A primeira materializárase a través da incorporación do programa no plan de acción tutorial; desenvólveo, xa que logo, o profesor titor no horario de tutoría de grupo. A segunda implica inseri-los contidos e os obxectivos nas distintas materias do currículo, sobre todo naquelas que teñen unha relación curricular máis marcada. Dado que estas dúas formas de organización da intervención non son excluíntes, é posible utilizar ámbalas dúas, dando lugar á que nomeamos como estratexia mixta. Loxicamente, a opción por unha ou outra vai estar determinada polas condicións contextuais, sobre todo, no que fai á implicación e colaboración do profesorado.

Nos Programas de diversificación curricular (PDC) tamén teñen cabida os programas de orientación para a transición. O seu deseño pode estruturarse como materia optativa ou como contido transversal das áreas e materias que configuran o currículo dos PDC.

Na Formación Profesional implántase o módulo de formación e orientación laboral (FOL).

Nos Programas de Garantía Social incorpórase a área de formación e orientación laboral. Esta área presenta obxectivos similares ós do módulo de formación e orientación laboral dos ciclos formativos.

Os axentes orientadores son o profesorado titor, os orientadores e o profesorado de especialidade de formación e orientación laboral. Neste

sentido, a institucionalización do Departamento de Orientación é unha peza clave na coordinación e o impulso da acción orientadora en tódalas súas áreas, e configúrase como órgano de coordinación didáctica da orientación en xeral e da profesional en particular.

A continuación, describimos máis polo miúdo os obxectivos e contidos das materias de orientación que se incorporan no currículo da ESO, nos ciclos formativos de grao medio e superior e mais nos Programas de Garantía Social.

3.1 A MATERIA OPTATIVA TRANSICIÓN Á VIDA ADULTA E ACTIVA

No territorio de xestión do Ministerio de Educación incorpórase no currículo optativo do segundo ciclo da educación secundaria obrigatoria a materia de noventa horas Transición á vida adulta e activa. A súa finalidade é a preparación para a transición á vida activa e adulta, a través da introdución de contidos, actividades e experiencias preprofesionais e de transición que axuden a mocidade a afrontar e resolver positivamente os seus procesos de inserción no mundo do traballo. O carácter formativo desta materia queda evidenciado claramente nos obxectivos e contidos propostos no seu deseño curricular (cadro 3). Por razóns de espazo non reproducímo-los obxectivos; para a súa lectura e análise remitimos á publicación do MEC (1992).

Cadro 3. Unidades didácticas da materia Transición á vida adulta e activa. (MEC, 1992)

1. Recursos, institucións e organizacións para a transición.
2. O traballo e a actividade económica.
3. Aproximación ó contorno económico e profesional.
4. A empresa.
5. Ocupacións e perfís profesionais.
6. Recursos e estratexias para buscar traballo.
7. Contratos de traballo e relacións laborais.
8. O proxecto persoal, formativo e profesional.

As oito unidades didácticas que integran esta materia tratan os seguintes aspectos:

- Información sobre ofertas formativas e laborais que ofrece o contorno e sobre a significación da transición á vida activa e a súa participación como membros adultos na sociedade.

- Conceptos básicos para comprender a organización e o funcionamento da actividade productiva.

- Estructura da organización empresarial, indicadores microeconómicos básicos e proceso de creación dunha empresa.

- Recursos persoais para relacionarse co medio laboral (capacidade de comunicación, habilidades sociais, optimización das propias capacidades).

- Información sobre recursos para a busca de traballo e adquisición das técnicas de busca de emprego.

- Información sobre un amplo abano de profesións e dos itinerarios

formativos e profesionais que conducen a elas. Este contido está ligado á adquisición de estratexias de procura e selección da información.

- Regulación das relacións laborais: tipos de contratos, funcionamento, Seguridade Social, resolución de conflitos...

- Elaboración do proxecto persoal, formativo e profesional. En tanto contido de síntese, ten como obxectivo que cada mozo avalíe o que a materia lle proporcionou e en qué grao a información e a orientación recibidas o axudaron no proceso da definición dos seus proxectos persoais (formativos e profesionais). Por outra parte, tamén se persegue que cada alumno sexa quen de definir de forma autónoma, responsable e con certa perspectiva de futuro, a súa opción ó remata-la ESO.

- A igualdade de oportunidades entre os sexos é un contido transversal que está presente ó longo de tódalas unidades didácticas, especialmente



nalgunha delas. O seu obxectivo é abrírlles ás estudantes novas perspectivas de desenvolvemento profesional que superen os papeis sexistas existentes. Neste sentido, analízanse os estereotipos sexistas nas profesións, a parti-

ción feminina no mercado de traballo, as taxas de actividade e de paro, a distribución da poboación activa feminina: sectores de actividade, profesións e categorías laborais, lexislación laboral, participación feminina.

3.3 A ORIENTACIÓN PARA A TRANSICIÓN NOS CICLOS FORMATIVOS

Na nova Formación Profesional específica promóvese o papel da orientación para a transición que se apoia en dous instrumentos, o módulo FOL e o profesor especialista deste. A orientación recibe un tratamento semellante ó de calquera outra materia.

O módulo FOL aparece na maioría dos módulos profesionais que comezan a experimentarse a partir de 1988. Nos seus contidos intégrase, xunto a elementos de materias de Seguridade, Hixiene e Organización empresarial e Lexislación da vella FP de segundo grao, novos contidos referidos a técnicas de busca de emprego e avaliación do propio perfil profesional con relación ás demandas do mercado laboral.

Cadro 4. Capacidades e contidos básicos da Área de Orientación e Inserción sociolaboral do módulo FOL
(adaptado de Fernández Aramburu, 1995, 16).

ÁREA	CAPACIDADES TERMINAIS	CONTIDOS BÁSICOS
ORIENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIOLABORAL	• Orientarse no mercado de traballo, identificando as súas propias capacidades e intereses e o itinerario profesional máis idóneo. • Diferenciar modalidades de contratación e aplicar procedementos de inserción na realidade laboral como traballador por conta propia ou allea.	• A busca de emprego. • Traballo por conta propia. • Análise e avaliación do potencial profesional e dos intereses profesionais. • Itinerarios formativos/profesionalizadores. • Hábitos sociais non discriminatorios.

O módulo de Formación e Orientación laboral ten un carácter formativo no ámbito laboral, económico e empresarial e un carácter orientador. Os contidos que conforman este módulo céntranse en tres grandes áreas: Saúde laboral, Lexislación e Relacións laborais e Orientación e Inserción laboral. Nos ciclos formativos de grao superior engádanse dúas áreas máis: Economía e Organización de empresas e Principios de economía.

A función orientadora do módulo está presente, principalmente, na área de Orientación e Inserción laboral. No cadro 4 recóllese a súa configuración en relación coas capacidades e coñecementos básicos que a estruturan. Nesta área préstase especial atención ós recursos e fontes para a busca de emprego como asalariado ou pola vía do autoemprego; á autoavaliación do propio potencial profesional e á determinación de itinerarios formativos/profesionalizadores, evitando os

condicionantes por razón de xénero ou doutra índole.

Os módulos de Formación en centros de traballo e o de Relacións co medio de traballo tamén manteñen estreitas relacións cos obxectivos da orientación para a transición. O primeiro favorece o coñecemento do mundo do traballo e a adquisición de experiencia práctica. O segundo diríxese ó desenvolvemento de competencias de comunicación, mando, toma de decisións, negociación nas organizacións e traballo en equipo.

3.4 A ÁREA DE FORMACIÓN E ORIENTACIÓN LABORAL NOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

As dúas modalidades dos Programas de Garantía Social⁵ abranguen a orientación para a transición como un dos contidos esenciais da formación. A área de Formación

e Orientación laboral forma parte dos compoñentes formativos do Programa de Formación Educativa e Profesional e do Programa de Iniciación Profesional. Na modalidade de Iniciación Profesional, a orientación para a inserción é obxecto dunha atención especial, tal e como nolo indica a incorporación doutras dúas áreas (de 60 horas cada unha) relacionadas cos contidos da área de FOL: formación económica e laboral e aproximación ó mundo das profesións e ó contorno productivo. A orientación non sexista está presente nos PGS, tal e como recolle nun dos seus obxectivos xerais (Xunta, 1998, 27): “Reaccionar con espírito crítico diante das discriminacións laborais e optar por saídas profesionais e laborais evitando estereotipos de xéneros ligados a elas.”

Cadro 5. Obxectivos e contidos da área de Formación e Orientación laboral dos Programas de Garantía Social. Modalidade de Iniciación Profesional. (MEC, 1994)

OBXECTIVOS XERAIS
• Axudar a identificar a súa situación fronte ó traballo, as súas expectativas, posibilidades e limitacións. • Orientar na elaboración dun itinerario de inserción: ónde está e ónde quere chegar. • Proporcionar coñecementos e técnicas para a busca de emprego. • Proporcionar coñecementos mínimos sobre o funcionamento do mercado, no perfil que é obxecto de formación profesional específica. • Coñecer os aspectos xurídico-laborais sobre o traballo. • Coñecer os factores que deben concorrer para a realización dunha empresa. • Coñecer os custos de funcionamento empresarial. • Coñecer e poñer en práctica as normas de seguridade relativas ó perfil obxecto de capacitación profesional. • Adquirir as habilidades sociais que se relacionan máis estreitamente co mundo do traballo.

⁵ No novo ordenamento educativo establecido pola LOXSE ofértanse os programas de garantía social. Estes programas, de carácter non regrado, teñen como finalidade proporcionar unha formación básica e profesional a aqueles estudantes — entre 16 e 21 anos — que non deron superado a escolaridade obrigatoria e que carezan de cualificación profesional, co obxecto de que poidan inserirse no mercado laboral ou ingresar, mediante a

BLOQUES DE CONTIDO

- Análise da situación de partida.
- Aspectos legais sobre o mundo do traballo.
- A busca de emprego.
- Saúde laboral.
- Funcionamento do mercado na actividade específica do taller.
- Formación empresarial.
- Técnicas e habilidades sociais centradas no emprego e o traballo.

Na proposta curricular da área de formación e orientación laboral do MEC (cadro 5), os obxectivos e contidos organízanse arredor de sete bloques de contido. En conxunto abranquen a maioría dos contidos da proposta de Romero (1996). De forma similar ó módulo FOL dos ciclos formativos de grao medio, pretende “familiariza-lo alumnado co marco legal, coas condicións de traballo e relacións laborais do campo profesional do que se trate e dotalo da orientación e dos recursos necesarios para a busca dun posto de traballo e para desenvolverse en situacións de autoemprego” (Xunta, 1998a, 16).

No tocante ás actividades é interesante a proposta de Auberni (1996) de elaborar un informe persoal ou carpeta de aprendiz no que sistematizan os seus resultados da acción orientadora, sendo a base ou punto de referencia para a elaboración e posta en práctica dun proxecto persoal e profesional.

Por outra parte, as características que, en xeral, presentan os mozos e

mozas ás que se dirixe a proposta formativa dos Programas de Garantía Social, determinan, se cabe, unha maior urxencia e necesidade de orientación. En atención a esta necesidade, no deseño curricular dos PGS a orientación para a inserción refórzase coa acción tutorial. Esta ten un cometido primordial no desenvolvemento dos aspectos persoais, tales como a autoestima, a motivación, a integración, a implicación social, as habilidades sociais e de autocontrol. Todos eles son aspectos nos que, en xeral, o alumnado dos PGS presenta carencias. Cómpre lembrar que este colectivo adoita presentar unha historia de reiterados fracasos escolares que, normalmente, se asocia a unha precaria autoestima e baixas expectativas de éxito académico e profesional. Aumenta-la autoestima e a confianza en si mesmos son requisitos imprescindibles para situarse nun punto de partida, inicialmente, positivo para aborda-lo proceso de inserción laboral.

A estas carencias no desenvolvemento persoal, hai que engadir graves

realización dunha proba, na formación profesional de grao medio. Para unha maior información sobre as súas modalidades e aspectos curriculares pódese consulta-la publicación da Xunta de Galicia (1998a) referida a este tipo de programas.

dificultades para planificar proxectos de vida propios e independentes; depauperamento das súas aspiracións persoais; necesidades de información sobre as posibilidades formativas e sobre o mercado de traballo; carencias nos requisitos para tomar decisións sobre o seu futuro; falta de destrezas persoais para a inserción laboral (Auberni, 1996).

4. A XETO DE CONCLUSIÓN

A orientación profesional é un dos recursos fundamentais para facilitala transición do mundo educativo ó laboral. No terreo teórico incídese nas dimensións preventiva e educativa e demándase unha acción orientadora organizada a través de programas que deben de acompañalos estudantes das etapas e ciclos de carácter terminal e de preparación profesional. O seu cometido é dotalos das habilidades, destrezas e actitudes que os capacitan para facer fronte á busca de emprego e a integración no mercado laboral. Nun mercado restrinxido e competitivo, a carencia destas competencias sitúa as persoas en posición de clara desvantaxe no proceso de inserción laboral.

No actual marco de aplicación da LOXSE, a orientación para a transición é un tema prioritario, sobre todo, na Formación Profesional e nos Programas de Garantía Social. A intervención orientadora que se instaura é de grupo e vertébrase en materias específicas de orientación. O módulo FOL, a área

FOL e a materia optativa Transición á vida adulta e activa integran entre os seus obxectivos e contidos aspectos relacionados coa autoavaliación e o autoconecemento, coa elaboración de proxectos profesionais, coa exploración da carreira e coa socialización e comunicación, así como unha orientación non sexista, encamiñada á consecución dunha maior igualdade de oportunidades entre as alumnas. A introducción dos contidos de orientación para a transición de forma sistemática no currículo favorece que o alumnado se beneficie deste tipo de acción orientadora.

Na ESO obsérvanse diferencias entre as comunidades autónomas, sobre todo no que fai ó nivel de formalización das propostas; nalgúñas agréganse ó currículo materias optativas específicas, mentres que noutras o plan da orientación académica e profesional constitúe a única vía para a súa concreción. Polo tanto, vai ser responsabilidade do orientador do centro e do profesorado titor a incorporación desta vertente da orientación profesional.

Así pois, a actual reforma educativa dá pasos importantes para a mellora e potenciación daqueles factores persoais que incrementan as posibilidades de inserción laboral da mocidade. Non obstante, tendo en conta que a raíz da problemática da transición á vida activa é, esencialmente, de natureza estrutural —escaseza de emprego—, cómpre articular medidas encamiñadas á creación real de postos de traballo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M., *Orientación Profesional*, Barcelona, CEDECS, 1995a.
- "La orientación y la LOGSE", en S. Auberní (comp.), *La orientación profesional. Temas a Debate*, Barcelona, Institut Municipal d'Educació, 1995b, páxs. 17-47.
- Álvarez Rojo, V., *Orientación educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*, Madrid, EOS, 1994.
- Auberní Serra, S. "Programas de Garantía Social, en M. Álvarez e R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Editorial Praxis, 1996, páxs. 315-325.
- Bisquerra, R., "Actividades e información académica y profesional", en M. Álvarez e R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Editorial Praxis, 1996, páxs. 271-293.
- *Orientació Psicopedagógica i Desenvolupament de Recursos Humans*, Barcelona, Llar del Llibre, 1992.
- Echeverría, B., "Inserción Sociolaboral", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 2, 1997, 85-115.
- "La orientación y los procesos de transición", En S. Auberní (comp.), *La orientación profesional. Temas a debate*, Barcelona, Institut Municipal d'Educació, 1995, páxs. 49-100.
- Fernández Sierra, J., *Orientación Profesional y Curriculum de Secundaria. La educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*, Málaga, Aljibe, 1993.
- "La orientación profesional integrada en el curriculum: una oportunidad para aproximar los aprendizajes escolares a la vida", *Kikiriki*, 14, 1996, 41-48.
- "Orientación profesional: ¿Hacia qué horizonte?", en M. L. Rodicio e X. de Salvador (comps.), *Symposium sobre orientación. ¿Para onde camiña a Orientación?*, A Coruña, Universidade da Coruña, 1998.
- Fernández J., e L. Aramburu, *Formación y Orientación Laboral*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.
- Guichard, J., *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*, Barcelona, Editorial Laertes, 1995.
- MEC, *Transición a la vida adulta y activa*, Madrid, autor, 1992.
- *Formación y orientación laboral: documento base*, Madrid, autor, 1994.
- Montané J., e M. Martínez, *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*, Barcelona, PPU, 1994.

- Pérez Escoda, N., *Programa de formación per a la inserción laboral*, Barcelona, CEAC, 1996.
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*, Barcelona, PPU, 1993.
- Rodríguez Moreno, M. L., "La información académica y profesional en la orientación psicopedagógica", en M. Álvarez e R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Editorial Praxis, 1996, páxs. 261-269.
- Rodríguez Moreno, M. L., e J. M. Alaña, "Curriculum y mundo del trabajo en la Educación Psotsecundaria: hacia un modelo realista", en AEOP (comp.), *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*, Valencia, 1997, páxs. 187-202.
- Rodríguez Moreno, M. L. (coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*, Barcelona, PPU, 1995.
- *Orientación Profesional*, Barcelona, Ariel, 1998.
- "Programas de Orientación para la transición escuela-trabajo", en AEOEP, *Desarrollo de la Carrera: modelos y programas actuales*, Valencia, 1994, páxs. 304-329.
- Romero Rodríguez, S., "Transición a la vida activa e inserción sociolaboral", en M. Álvarez e R. Bisquerra (coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona, Editorial Praxis, 1996, páxs. 297-313.
- "Orientación para la transición de la escuela a la vida activa", *Bordón*, vol. 45, 1993, 99-111.
- Santana Vega, L., e P. Álvarez Pérez, *Orientación y educación sociolaboral: una perspectiva curricular*, Madrid, EOS, 1996.
- Xunta de Galicia, *Programas de Garantía Social*, Santiago de Compostela, 1998a.
- *Manual de Formación en Centros de Trabajo*, Santiago de Compostela, 1998b.





Prácticas

INTERNET NA EDUCACIÓN DE ADULTOS: UNHA EXPERIENCIA NO CONTEXTO RURAL¹

José Luis Murado Bouso
CPI Barrié de la Maza
Santa Comba

Jesús Rodríguez Rodríguez
Universidade de Santiago
de Compostela

“A comunidade educativa ten un reto que deberá afrontar nun breve espacio de tempo; a telemática é unha ferramenta susceptible de ser utilizada de moi variadas maneiras, pero é indubidable que ofrece, ó profesorado e ós estudantes, novas posibilidades de comunicación que lles van permitir interactuar nunha comunidade global” (A. Piñeiro Prat e N. Vives Ylla, 1997).

INTRODUCCIÓN

Xa nas portas dun novo milenio, non cabe dúbida que nos últimos anos xurdiu na nosa sociedade un fenómeno que pouco a pouco comeza a ser de masas. Estamos a falar das autoestradas da información ou, mellor dito, da grande autoestrada á que actualmente se ten máis acceso: Internet.

É neste contexto, e nesta necesidade, onde o noso traballo se vén enmarcar. Neste artigo describiremos unha experiencia desenvolvida no CEIP

Barrié de la Maza de Santa Comba (A Coruña) con algúns alumnos de EPA. O obxectivo primordial desta iniciativa era que estes ‘adultos’ —termo que máis adiante acoutaremos— se achegasen ó mundo de Internet co fin de coñecer algunhas das súas características e posibilidades.

Na primeira parte do documento presentaremos unha breve reflexión acerca da educación de adultos e a nova realidade educativa xurdida a partir da crecente utilización da rede. Deste xeito será posible comprende-la actividade desde unha perspectiva máis global. Posteriormente describiremos polo miúdo as características e o desenvolvemento da actividade para, por último e a partir da experiencia adquirida, realizarmos unha serie de valoracións finais sobre a aplicación práctica das novas tecnoloxías —léase Internet— á educación de adultos.

¹ Desexamos expresa-lo noso agradecemento ó Concello de Santa Comba e ó CEFOCOP de Santiago pola axuda prestada nesta iniciativa. Ó mesmo tempo, queremos facer unha mención especial ó equipo directivo do IES Terras de Xallas (Santa Comba), que nos permitiu o uso das súas excelentes instalacións.

EDUCACIÓN DE ADULTOS E INTERNET: ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS PREVIAS

Aínda que no caso deste artigo non imos analizar dun xeito profundo cuestións teóricas referidas á educación de adultos, si se fai necesario expoñer algúns aspectos que axuden a clarexar ou, cando menos, contextualiza-lo noso traballo.

Máis arriba introducíamo-lo termo 'adulto' aprazando unha particular definición sobre esta clase alumno. Neste punto, e baseándonos na experiencia (aquí centrada exclusivamente naqueles que decidiron formar parte do seminario) diferenciámo-lo noso alumno como unha persoa do ámbito rural, de idade comprendida entre 30 e 50 anos, que decide empregar parte do seu tempo en levar a cabo unha serie de estudos que lle proporcionen unha determinada titulación (na actualidade e de maneira transitoria, o Graduado escolar). Basicamente falamos de dúas clases de adultos: aqueles que despois de ter adquirida unha situación familiar máis ou menos estable dispoñen de máis tempo de lecer para empregalo na súa propia formación e aqueles outros que, carecendo de formación e titulacións básicas para accederen ó mercado laboral, buscan encher este oco co fin de mellora-la súa situación persoal e económica.

Un dos primeiros aspectos que decidimos tratar foi o de clarexar baixo qué concepción ou clasificación de educación de adultos se contextualizaba o noso traballo². Unha vez levada a cabo esta análise, coincidimos en que a proposta se podía encadrar baixo as seguintes perspectivas:

— Por unha banda estabamos a desenvolver unha actividade de alfabetización funcional. No día de hoxe é ben coñecido que o manexo e o emprego de novos medios e tecnoloxías é algo imprescindible e necesario para poder afrontar con certas garantías de éxito as novas esixencias sociais e económicas³. Coidamos que para o 'nosó adulto', había resultar proveitoso e interesante achegarse a novos recursos de apoio que puidera empregar tanto no seu desenvolvemento persoal coma profesional.

— Así mesmo, decidimos articula-la nosa proposta dentro da liña da educación para o ocio. Unha das nosas pretensións buscaba que os alumnos puidesen, a través de Internet, atopar un conxunto de novas posibilidades coas que enche-lo seu tempo de lecer.

Analizadas algunhas das definicións e clasificacións da educación de adultos, coidamos importante citar certos aspectos que nos pareceron relevantes para o desenvolvemento da nosa experiencia:

2 Os traballos consultados foron os de A. Medina Rivilla e C. Domínguez (1995); R. Flecha, A. Requejo e P. Meira (1997); R. Flecha (1990).

3 No noso traballo, rexeitamos aplicar Internet cun fin de alfabetización básica, xa que non contabamos con alumnos que pertencesen a esta categoría.

• Un dos primeiros puntos que convén evidenciar é a importancia que se lles debe conceder ós medios en xeral na educación de adultos. Tal como sinala A. Medina Rivilla (1989): “Os medios necesitan ocupa-lo lugar pertinente nun deseño curricular para adultos á vez que incita-lo suxeito a transcende-las limitacións daquel para entrar no coñecemento nel latente”. O autor indica así mesmo unha serie de interrogantes que nos parece importante expor, xa que no caso da nosa experiencia supuxeron un interesante punto de reflexión.

“¿Que sentido ten o emprego dun medio en complementariedade cos restantes elementos do currículo e especialmente cos obxectivos que se queren alcanzar, os contidos que se van analizar, as actividades e o sistema metodolóxico que empregamos?”

“¿Como completa o emprego de cada medio ou do conxunto que estamos utilizando os procesos de estudio e traballo en cada aula/centro?”

“¿Como empregaremos-los medios e desde que perspectivas complementarias hai que valoralos?”

“¿Desde que concepción curricular, tecnolóxica, cultural, crítica, ten sentido adapta-los medios a cada proceso de ensino-aprendizaxe?”

“¿Que visión complementaria teñen os distintos medios no acto didáctico?”

• Coa intención de garanti-la adecuación ás características dos alumnos, manexamos algunhas guías de avaliación de material propias da educación de adultos que nos facilitaron a adaptación dos materiais⁴. Entre os aspectos principais que aparecen sinalados nestas guías merecen destacarse polo seu interese os seguintes:

- O vocabulario, conceptos e exemplos empregados serán relevantes para o adulto.
- O formato do vocabulario variará frecuentemente.
- A presentación será acorde coa idade e coa habilidade do individuo.
- Outros aspectos sinalados nestas guías fan referencia á claridade nos obxectivos de aprendizaxe, a que a documentación sexa concisa, de lectura sinxela e adecuada, e a que os programas poidan ser empregados polo adulto dun modo independente.

• Cómpre atender-los intereses e necesidades que cada individuo adulto ten, xa que este presenta decote uns obxectivos claros e definidos.

• Internet vén a facilita-lo acceso á información específica. Obviamente, cada clase de suxeito adulto presenta uns ‘desexos’ de achar unha formación determinada e, mesmamente, os propósitos desta son diferentes.

4 Destacámolo artigo de E. H. Nunes (1991) por ser un documento onde se recolle unha síntese dalgunhas das principais guías de avaliación de material para adultos.

- A rede Internet permite acceder a unha inxente cantidade de información e oferta cultural (bibliotecas, librerías, museos, exposicións, etc.) coa que poder contribuír a supera-la desigualdade existente no acceso a centros de información. A través dos novos medios o adulto pode agora dispor dunha importante serie de materiais de distintas clases (imaxes, sons, texto, etc.) adaptados ás súas necesidades.

- A información é extensa, dinámica e accesible (Ryder e Hughes, 1996), o que vén a posibilitar que o adulto conte axiña con información acorde cos seus intereses e necesidades.

Co fin de que a nosa proposta puidera ser tamén inserida no marco actual de cambio educativo, decidimos coñecer cáles eran as principais novidades que a reforma educativa en Galicia sinala sobre o tema. Neste sentido realizamos unha revisión da lexislación referida á “nova educación de adultos”, con especial fincapé na orde do 26 de maio de 1997 (DOG do 15 de xullo). Analizando este documento puidemos constatar que a nosa idea podería ter cabida nas novas formulacións sobre o ensino básico para as persoas adultas en Galicia. Foi entón cando decidimos concretar qué obxectivos e contidos podían guiar a nosa proposta⁵.

Entre os obxectivos que máis se achegaban ó propósito do noso traballo cabe destaca-los seguintes:

OBXECTIVOS XERAIS

- Obter e seleccionar información utilizando as diferentes fontes nas que esta se atopa, tratada de forma autónoma e crítica e transmitida de maneira organizada e intelixible.

- Coñecer e valora-lo desenvolvemento científico e tecnolóxico, as súas aplicacións e a incidencia no seu medio físico e social.

ÁMBITO DE COMUNICACIÓN

Módulo 4, opción A: a lingua como instrumento para organiza-lo coñecemento.

Contidos. Contidos conceptuais:

- Redes de información. Internet.

ÁMBITO TECNOLÓXICO-MATEMÁTICO

Módulo 4, opción B: aplicacións da tecnoloxía informática.

Contidos. Contidos conceptuais:

- Componentes físicos dos ordenadores. Periféricos. Soportes de datos. Contorno operativo gráfico. Sistema de arquivo. Interface usuario-máquina.

- Comunicación entre ordenadores. Liñas e redes. Internet: correo electrónico, páxinas de información. Provedores de servizos en liña.

Contidos. Contidos procedementais:

- Realización da interconexión dos elementos de que constan os

⁵ Cómpre lembrar que estamos desenvolvendo unha actividade fóra do currículo escolar e que citar estes obxectivos e contidos é, en certa medida, referencial e xustificativo desta experiencia.

ordenadores e descrición breve deles; utilización correcta dos medios de almacenaxe removibles.

— Descrición das funcións características que realizan distintos tipos de aplicacións informáticas e das diferenzas e semellanzas entre elas.

— Realización de buscas e transferencia de información (correo, ficheiros, etc.) entre ordenadores directamente ou pola vía Internet.

Contidos. Contidos actitudinais:

— Interese pola utilización de sistemas e programas informáticos e pola resolución dos problemas que se poden presentar no seu funcionamento.

— Valoración da facilidade de uso e a utilidade dos medios informáticos, sinalando as vantaxes, os inconvenientes e as limitacións da súa aplicación.

— Interese en coñecer as calidades das aplicacións informáticas, analizandoas como ferramentas de uso xeral para particulares ou para tarefas domésticas e industriais.

— Avaliación crítica do papel da comunicación e da circulación de datos e de informacións nas relacións sociais e laborais, así como da súa repercusión cultural actual e futura.

— Interese por coñecer as aplicacións das redes de comunicación global en diferentes ámbitos, como no económico, o industrial, a educación e o lecer.

— Valoración da incidencia dos novos medios tecnolóxicos no tratamento e representación gráfica de informacións de índole moi diversa.

DESENVOLVEMENTO DO SEMINARIO

CONTEXTUALIZACIÓN

Primeiramente decidimos avaliar as posibilidades reais que existían de poder desenvolver a actividade. Para isto foi preciso coñecer a disposición dos participantes a interviren no seminario e, por outra banda, consultarlles ós centros implicados e á institución municipal cál era o espazo e o equipamento do que poderíamos dispoñer para a realización desta actividade. A resposta foi totalmente positiva por ambas as dúas partes.

PREPARACIÓN DO SEMINARIO

Nunha primeira fase realizouse unha busca bibliográfica relacionada coa temática do uso de Internet na educación de adultos. Neste sentido foron escasas as experiencias conectadas co tema no contexto español.

Nun segundo momento procedemos a realizar unha busca dos principais enderezos e páxinas *web* que puideran ser significativos para os nosos alumnos, busca que foi posteriormente perfilada en función dos seus propios intereses. Neste proceso obtivemos unha importante axuda por parte dos buscadores máis empregados na rede (Yahoo, Altavista, Olé, Vieiros, etc.).

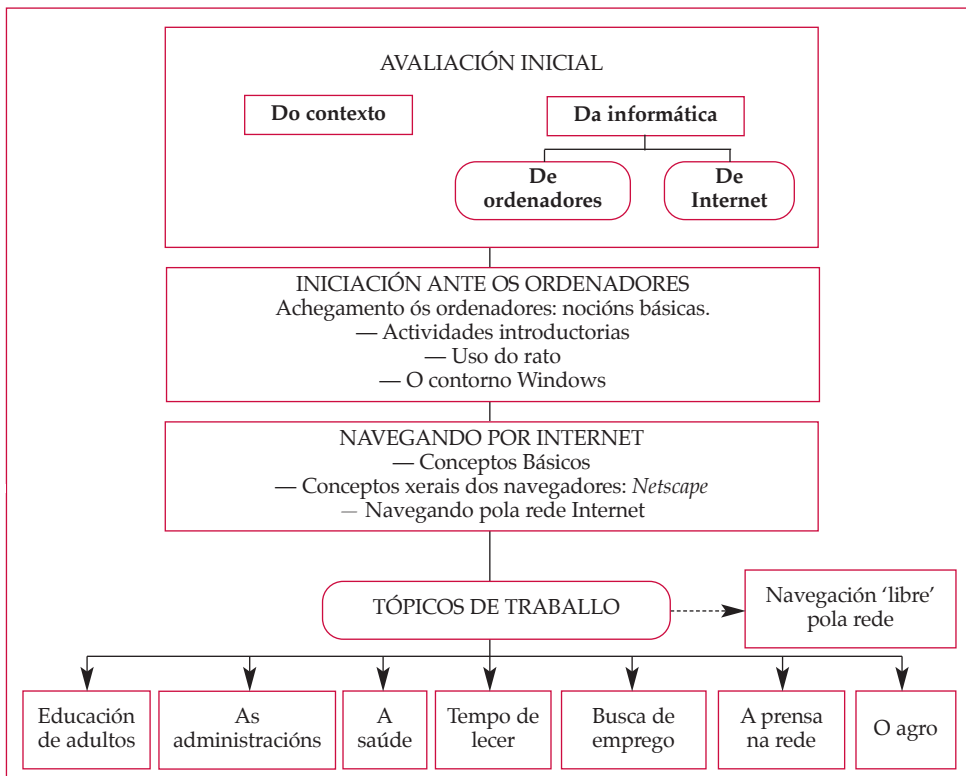
PARTICIPANTES NO SEMINARIO E DISTRIBUCIÓN EN TEMPOS

No seminario que desenvolvemos participaron un total de 14 alumnos. Todos eles estaban matriculados na aula EPA do centro anteriormente citado, e tiñan como obxectivo primordial a preparación das probas conducentes á obtención do título de Graduado escolar.

A maioría procedían do medio rural. Consideramos importante sinala-la profesión dos participantes xa que, en boa medida, determinou a

estrutura e o tipo de actividades desenvolvidas. Desta maneira atopámonos con empregados de hostalería, amas de casa (practicamente a maioría), traballadores autónomos (pintor, albanel, transportista), parados e agricultores.

Convén sinalar que tódolos alumnos participaron de xeito voluntario e fóra do horario lectivo establecido no seu contexto habitual. En total realizáronse 6 sesións repartidas ó longo dos meses de marzo e abril durante o curso 1997-98.



a) Avaliación inicial.

Nesta etapa buscábamos descubrir de onde partíamos e con qué elementos contabamos de antemán. Para podermos avalialo coñecemento e as necesidades previas, elaboramos unha sinxela guía de cuestións que lle foi aplicada ó grupo de traballo mediante a realización dunha entrevista de grupo⁶. De entrada, xa cómpre sinalar que os alumnos participantes presentaban unhas características e necesidades moi variadas.

Entre as cuestións ás que se fixo referencia atopámo-las seguintes:

- De ordenadores en xeral.

¿Manexaches algunha vez un ordenador?

¿En que vos parece que se diferencia dunha máquina de escribir?
¿Para que cres que pode servir?

¿Algún de vós ten un ordenador?
¿E os vosos amigos?

¿Para que o utilizan?

¿Que posibilidades teríades de empregar un?

¿Que grao de dificultade coidas que presenta o seu manexo?

- De Internet.

¿Como credes que funciona?

¿Para que vos parece que serve?

¿Que grao de dificultade considerades que presenta o seu manexo?

Na vosa opinión, ¿para que credes que poden empregarlos usuarios este tipo de recurso?

Das seguintes actividades, ¿cales pensas que se poden realizar a través de Internet?

- comunicarse con outra xente,
- buscar traballo,
- estar en contacto coa cultura doutros países,
- como entretemento,
- para buscar información institucional (DOG, BOE, etc.),
- consultar distintos documentos (xornais, libros, etc.).

A modo de síntese expoñemos algunhas das valoracións iniciais comentadas que consideramos máis significativas.

— En liñas xerais, ningún dos participantes tivera contacto con ningún dos servizos que Internet ofrece. A maioría responderon que poder empregar un ordenador non é realmente moi difícil. Non obstante, cando se lles preguntou acerca do grao de dificultade do uso da rede, case todos responderon que presentaba moitos atrancos e que o seu

⁶ Este grupo estaba composto de 12 alumnos adultos.

manexo requiría anos de experiencia⁷.

— Case ningún posuía un equipo informático, aínda que case todos tiñan algún amigo que o mercara ou que o utilizaba habitualmente.

— A maioría deles sabían que Internet pode empregarse como medio de entretemento, para comunicarse con outra xente, acceder á información doutros países ou buscar traballo. É certo tamén que a maioría descoñecían os mecanismos a través dos cales podían realizar todas estas tarefas.

— A totalidade dos participantes coñecían que era posible realizar compras por Internet.

Finalizada esta fase do seminario, observámo-la falta de experiencia dos participantes no uso básico de ordenadores, polo que procedemos a realizar unha sesión de iniciación.

b) Achegamento ós ordenadores. Nocións básicas.

- Actividades introductorias:

— Partes básicas do ordenador (monitor, CPU, teclado e rato) e periféricos (impresora e módem). Os alumnos poñían etiquetas nos seus equipos para identifica-los seus compoñentes.

— O teclado: algunhas teclas básicas (*intro*, *espacio*, *suprimir*, *avance e retroceso da páxina*, etc.). Uso do ‘*bloc de notas*’ incluído en Windows para practicar e demostra-la utilidade destas teclas.

- O uso do rato:

— ¿Que é e para que serve?

— Prácticas co rato. A través dun programa específico os alumnos manexaron os seguintes aspectos: desprazamento do punteiro, clic, dobre clic e seleccionar texto. Funcións estas que nós considerabamos básicas para manexarse con certa soltura pola rede.

- O contorno Windows: Windows 95.

— Identificación de iconas en xeral. Arrinque e peche dalgúns programas instalados nos equipos.

— Conexión e desconexión do equipo.

- c) Navegando por Internet.

- 1. Conceptos básicos:

— Nocións básicas de Internet: orixe, sinxela explicación do seu funcionamento, compoñentes e desmitificación do seu uso.

— Os ‘hiperenlaces’ ou ‘hipervínculos’: identificación e uso.

⁷ Interpretamos esta resposta partindo de que hoxe en día é xeneralizada a idea de que o uso de ordenadores é xa bastante doado. Non obstante, cando se fai referencia a aspectos concretos como programas, aplicacións, etc., créase un certo temor á hora de empregalo.

2. Conceptos xerais dos navegadores: Netscape.

—Localización da icona e arrinque do programa Netscape 3.0⁸ ¿Que é e para que serve?

—Partes básicas da ventá do navegador:

*As iconas (atrás, adiante, recargar, imprimir, buscar e deter) e as barras de desprazamento.

*No que se refire ós menús, nesta primeira aproximación só nos centramos en dous dos seus elementos, por considerar que eran os conceptos que máis necesarios lles podían ser: gardar documentos que proveñen da rede e poñer marcas ás páxinas máis interesantes co fin de volver a elas doadamente.

*A barra de localización das páxinas. Escribir enderezos de Internet.

— O correo electrónico: recoñecemento dun enderezo de correo electrónico, acceso á ventá do correo, composición de mensaxes (o enderezo, o tópico ou título e a mensaxe en si), envío das mensaxes.

3. Navegando pola rede Internet.

Debemos indicar que na sala de ordenadores onde realizámo-la maior parte do seminario, tiñamos á nosa disposición unha pantalla xigante que

resultou de grande axuda. Usándoa levamos a cabo tarefas como: busca e identificación das distintas compoñentes dos programas utilizados, seguimento e repetición dos diferentes procesos anteriormente especificados, presentación de páxinas *web* específicas (buscadores de información, páxinas específicas, *chats*, etc.).

A partir das distintas avaliacións e análises realizadas con anterioridade, levamos a cabo unha visita guiada a algunhas páxinas *web* específicas que coidabamos poderían ter interese para os nosos alumnos. Os tópicos de busca foron os seguintes⁹:

- a) Educación de adultos: formación. Universidade Popular de Vigo. Outros centros semellantes ó noso: EPA de Málaga.

A través do acceso a este tipo de páxinas pensamos que o alumno podería coñecer-las diversas ofertas educativas que algunhas institucións proporcionan. Estas poderían ser aproveitadas por eles mesmos ou ben transmitidas a outros compañeiros.

O feito de coñecer outros programas de EPA serviu tamén para que os alumnos e mesmamente o profesor tiveran acceso a diversas propostas de traballo.

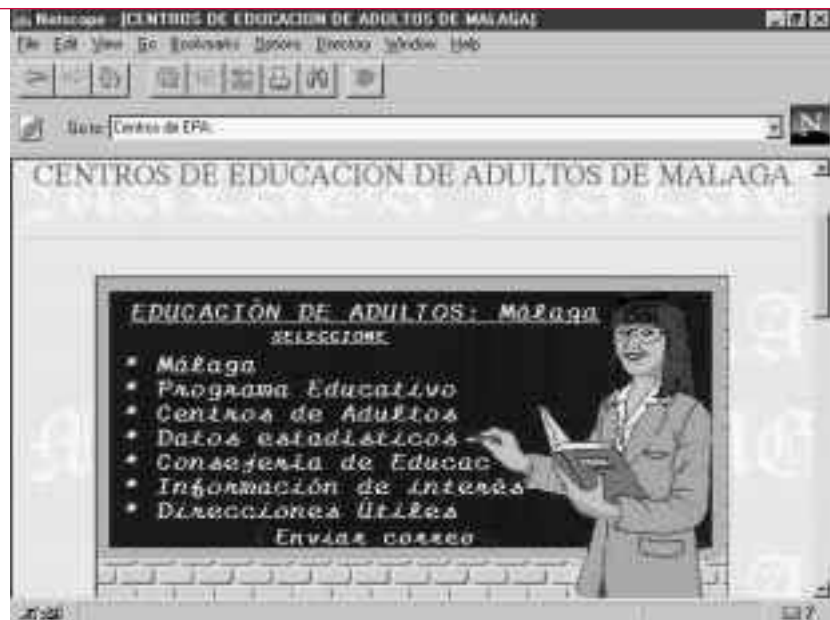
⁸ Se ben xa dispoñiamos de *Netscape Communicator*, optamos polo uso do seu predecesor por considerar que o seu manexo é máis doado.

⁹ Incluímos algúns exemplos xunto co enderezo no que se poden atopar.

<http://www.galicianet.com/universidadepopular>



<http://www.cep.ccaan.es/~adultos/>



- b) Ocio. O motor de busca Vieiros: ocio, educación, turismo, eventos.

Este buscador supón nestes intres un punto fundamental de referencia no tocante a diversas actividades relacio-

nadas co ocio. Así, entre os seus enlaces podemos atopar información sobre casas de turismo rural, cine e teatro, exposicións, feiras, festas gastronómicas, etc.

<http://www.iaga.com/vieiros>



- c) Organismos institucionais: Xunta de Galicia (consellerías, servizos, DOG).

As administracións adoitan ser para moitos adultos lugares onde lles resulta difícil moverse. Por escasa información, por distancia xeográfica

ou por falta de medios, o adulto perde oportunidades de aproveitar tódolos recursos que se lle ofrecen.

Neste sentido coidamos importante que os alumnos puideran ter acceso á información dos principais servizos da Xunta de Galicia e así che-

gar a realizar buscas de aspectos relacionados cos seus traballos (axudas económicas, subvencións, bolsas, pre-

mios, etc.) ou poder formular a través do correo electrónico dúbidas e procurar solucións a problemas concretos.

<http://www.xunta.es/index.htm>



d) Prensa: *O Correo Galego*, *El Correo Gallego*, *El País*, *El Mundo*.

Tendo en conta que os principais xornais posúen edicións electrónicas, consideramos importante que os alumnos puideran acceder a eles a través de Internet. Cómpre sinalar que normalmente a información se presenta dun xeito resumido e esquemático, o que facilita a súa comprensión.

e) Busca de emprego.

Hoxe en día está a prolifera-la creación de páxinas onde se expoñen ofertas de emprego. Incluso nalgúns casos o usuario de Internet pode face-la súa propia solicitude a través de servizos específicos relacionados coa rede. Analizando o conxunto das distintas actividades realizadas nesta experien-

cia, este foi un dos aspectos máis valorados.

f) A saúde.

A través destas páxinas o adulto pode coñecer algúns aspectos que lle interesan sobre cuestións relacionadas coa saúde: enderezos útiles, tratamentos específicos ou xerais para doenzas concretas, consultas sobre determinados problemas, centros de recuperación (clínicas e hospitais públicos e privados, balnearios, centros dietéticos e de adelgazamento), campañas de vacinación e medicina preventiva, etc.

g) O agro.

Especialmente nun contexto agrario como o da nosa comunidade, os temas relacionados co agro adquiren moita importancia. A través da rede o adulto pode levar a cabo de forma sinxela tarefas coas que mellora-la súa produción. Estámonos a referir a labores como: cursos de formación, creación de cooperativas, loita polos dereitos do labrego, acceso a información que lle sirva para obter axudas económicas ou teóricas sobre distintos aspectos, intercambio de experiencias, etc.

<http://www.vieiros.com/leiteira>



Debemos incluír tamén nesta fase o que nós denominamos 'navegación libre pola rede'. A progresiva experiencia que os participantes foron adquirindo serviúlles para, chegado un determinado momento do seminario, poder navegar de forma autónoma na procura de información do seu interese e non abranguida nas nosas propostas iniciais. Desta maneira, xurdiron espontaneamente visitas a páxinas relacionadas con temas tan distantes como a cociña (receitas, restaurantes...), oferta inmobiliaria (compravenda de propiedades e alugueres, non só en Galicia, tamén no resto de España), motor (aluguer de maquinaria, compravenda de coches, reparación de automóviles e maquinaria en xeral).

A fertilidade das propostas desta última fase non fixo máis que confirmalas nosas expectativas sobre a capacidade de adaptación e aproveitamento que os adultos poden obter da rede Internet.

VALORACIÓN E AVALIACIÓN DA ACTIVIDADE

En liñas xerais, considerámo-la actividade como moi satisfactoria. Tódolos participantes amosaron o desexo de volver utilizar este recurso nas súas propias casas, aínda que nalgúns casos se vía bastante dificultado debido basicamente a cuestións económicas.

Entre os principais aspectos que convén subliñar están os seguintes:

— O feito de emprega-lo ordenador supuxo un proceso innovador e mesmo sorprendente para os seus usuarios.

— Un dos aspectos que máis nos chamou a atención foi a facilidade que os alumnos amosaron no manexo de termos ata entón descoñecidos para eles: buscador, módem, navegador, *chat...*, foron palabras que ó final acabaron formando parte do seu vocabulario dun modo constante e fluído.

— Esta autonomía no vocabulario técnico tamén se reflectiu no propio uso da rede. Se ó principio xurdiron vacilacións, lóxicas por outra banda, na realización de determinadas tarefas, esta fase deixou paso a un uso cada vez máis libre de Internet. Sorprendeunos moito a capacidade de experimentación dos nosos alumnos.

— Entre as actividades desenvolvidas, unha das que se levou a cabo con máis ilusión foi a de enviar correos electrónicos a outras persoas. Non obstante, nalgúns casos o feito de que non recibiran ningunha resposta supuxo unha certa decepción.

— As conversas (*chat*) tamén tiveron unha grande aceptación, aínda que carecemos de tempo abondo para podérmolas utilizar en todo o seu potencial.

PRINCIPAIS PROBLEMAS

— En certa medida, supuxo un problema a falta de tempo por parte dos participantes; a maioría só dispuña

do da clase, o que dificultou a súa presenza fóra do horario lectivo.

— O carácter esporádico da participación nas actividades e o pouco tempo dedicado en conxunto.

— A falta de continuidade das actividades realizadas fóra do contexto do seminario, principalmente debido á carencia de equipos informáticos no contorno dos participantes.

O DOCENTE, OS ADULTOS E INTERNET: CONCLUSIONES

Enumeramos a seguir unha serie de puntos que calquera docente debería ter en conta se se dispuxese a traballar con alumnos adultos, para resolver posibilidades prácticas que a rede lle ofrece.

Tomaremos inicialmente como referencia algúns aspectos comentados por Ramón Flecha (1990) respecto da educación de adultos:

— Co adulto, as liñas fundamentais de traballo non deben se-la montaxe dunhas determinadas experiencias, senón o aproveitamento das moitas que leva tido ó longo da vida. Nesta liña, pensamos que o docente deberá indagar cáles son esas experiencias, para descubrir qué posibilidades existirían de facer medrar ese coñecemento previo a través das novas tecnoloxías aquí representadas por Internet.

— Así mesmo, cómpre ter en conta que na educación de adultos

interveñen elementos que varían substancialmente a relación educando-educadores: o status social, a maior experiencia do alumno en moitos casos, amplos coñecementos, etc., que non deben ser esquecidos á hora de formular actividades relacionadas con este tema.

— Os grupos de persoas adultas son de seu cuantitativa e cualitativamente máis heteroxéneos cós que comparten a súa aprendizaxe nas aulas escolares. Por iso convirá investigar sobre un maior número de posibilidades, de programas, vías de acceso e flexibilidade en canto a horarios, contidos e obxectivos.

— A individualización do ritmo aumenta a súa aprendizaxe de forma máis sensible ca noutros niveis escolares. No momento de traballar con estes materiais cómpre salienta-la necesidade de ter moi presentes as realidades contextuais dos individuos, e é esencial prestar atención á dualidade rural-urbano.

— O adulto maior vese moitas veces só na casa e sen encontrar con quen compartirlas súas propias vivencias. O correo electrónico pódelle facilitar-la súa conexión co contorno e proporcionar novos alicientes, novas amizades e mesmamente un pasatempo que lle permite manterse activo e manifesta-la súa valía.

— Nalgúns casos os adultos son dependentes de persoas coas que manteñen unha vinculación directa: amigos, familia... Daquela, poderáselles

suxerir que as conviden a participar nas súas actividades e sesións de Internet pois con elas poden sentirse máis cómodos. Así mesmo, estaremos contribuíndo a desmitifica-los vellos ideais de que as novas tecnoloxías son só para os escolares ou para os máis novos da casa.

Ademais destes aspectos, parece-nos oportuno engadi-los seguintes comentarios:

— Algúns dos servicios en liña permiten que o adulto traballe desde o seu lugar habitual de residencia no momento que máis lle conveña. A corrección ou proposta de actividades, a formulación de dúbidas ou a realización de probas ou tests son algunhas das tarefas que se poderían levar a cabo a través de mecanismos concretos relacionados co mundo de Internet (correo electrónico, conversas, etc.).

Máis especificamente, o correo electrónico ofrécelle ó docente a oportunidade de axuda-los estudantes adultos a desenvolve-las súas destrezas de comunicación dun modo auténtico, involucrándoos na lectura, a escritura e a presentación gráfica de ideas complexas cun propósito relacionado coa vida real.

— A rede de información Internet facilita a visualización e a percepción daquelas cuestións que moitas veces o adulto desexa coñecer e coas que lle gustaría contar.

— A actualización e o acceso á información é instantánea: non hai que

desprazarse a unha librería ou a algún centro especializado. Máis aínda, Internet dálle ó adulto a posibilidade de adquirir directamente materiais que lle sexan útiles e necesarios para a súa formación.

— Supón un recurso atractivo e a miúdo de doada lectura. A posibilidade de poder seleccionar diversas accións, de ser quen de visualizalas de distintas formas ou de interactuar entre e con elas, fai que ó adulto lle sexa máis doado o manexo da información.

— Facilitan e provén o alumno dun espazo para a libre expresión e para compartir publicamente as súas ideas. Neste sentido, será moi importante poder desenvolver destrezas con adultos que nos permitan facer xuízos cualitativos cos que discernir e diferenciar entre a boa e a mala información, e así chegar a conclusións relevantes e significativas (Ryder e Hughes, 1996).

— Por outra banda, habitualmente este alumno, por razóns de traballo, de atención á familia ou calquera outra tarefa das que implica a súa condición de adulto, non dispón de tempo para lle poder dedicar á busca, análise e recollida de materiais en bibliotecas, arquivos ou hemerotecas. Da mesma maneira, moitas veces non existe unha conciencia de que o 'alumno adulto' precisa dunha información axeitada á súa particularidade. Na nosa opinión, os distintos servicios en liña ofertados a través de Internet poden, pola súa versatilidade e polo seu carácter

sumamente accesible, paliar estas carencias.

— Convén que os programas que se desenvolvan con adultos se adapten ás propias características fisiolóxicas e de aprendizaxe. A práctica de actividades con Internet debería responder a esas necesidades psicolóxicas e sociais e atoparse en consonancia cos papeis sociais que o individuo estea a desempeñar.

— Cómpre igualmente sinala-la necesidade de non ve-la persoa analfabeta como un individuo diminuído e con déficits cognitivos, o que nos podería levar a rexeita-lo emprego destes recursos no caso de estar desenvolvendo unha alfabetización básica. Convén non esquecerse daqueles aspectos que poidan condiciona-la aprendizaxe sobre este medio, tales como a idade, disfuncionalidades concretas, enfermidades, etc.

— O currículo da EPA debe soportar unha constante realimentación coas necesidades de aprendizaxe dos papeis sociais que xa están a desenvolver os suxeitos. As rixideces, que xa dificultan a aprendizaxe no sistema escolar, pero que, por moito que poidan dinamizarse, son consubstanciais á súa propia existencia como institución, convértese en verdadeiros emparedados no caso das persoas adultas. Neste sentido coidamos que o emprego de Internet axudaría en certa medida a romper con esa barreira que pode chegar a supor a institución escolar, sobre todo cando as prácticas que se

desenvolven no seu interior responden máis ben a un modelo tradicional de ensino.

DEMANDAS E NECESIDADES Ó REDOR DE INTERNET E DA EDUCACIÓN DE ADULTOS

— Concretar programas educativos, cursos, xornadas, etc., contextualizados na educación de adultos e que os conecten de forma sinxela cos avances tecnolóxicos.

Tamén é importante destacar que na elaboración destes programas haberá que ser conscientes das diferencias contextuais, con especial incidencia na dicotomía rural-urbano.

— Producción dunha maior cantidade de materiais para adultos relacionados coas novas tecnoloxías e en especial co uso das redes.

— Capacitación de profesionais que confeccionen propostas de traballo que os alumnos adultos poidan desenvolver de forma eficaz e produtiva.

Por outra banda, semella necesario que os deseñadores destes medios sexan conscientes de que as páxinas que se elaboren ou difundan para este colectivo deberán ter unhas características especiais tales como sinxeleza, claridade ou accesibilidade.

— No caso dos alumnos que non teñen ordenador na casa (a gran maioría), bótase en falta un espacio concreto ó que poidan acceder libremente co fin

de desenvolve-lo seu traballo. Isto implica a creación de centros con recursos informáticos medianamente solventes e materiais adecuados ó nivel requirido.

— Conviría crear axudas para profesionais e mesmamente para os asistentes, co fin de estimular a participación neste tipo de experiencias.

— Deseño de propostas de traballo interactivas entre adolescentes e adultos que posibiliten a relación interxeracional e que favoreza incluso o proceso de acceso a esta nova tecnoloxía. Neste sentido, cómpre sinalar algunhas experiencias que resultaron interesantes (P. J. Moreno Ruiz e I. M. Barba Sánchez, 1996; VV. AA., 1996).

— Partindo da base de que a rede é unha plataforma publicitaria óptima, pensamos que unha alternativa interesante para o futuro sería a de potenciar actividades e talleres onde o adulto se constituía no propio creador de páxinas *web*; pode deste xeito erixirse non só nun demandante de información, senón nun provedor desta, transmitindo experiencias, solicitando información ou dándose a coñecer a unha determinada audiencia ou mercado.

VALORACIÓNS FINAIS

Comezabamos este artigo apuntando a nosa particular aposta sobre o

mundo de Internet e a súa aplicación na educación de adultos. Se ó principio desta experiencia intuíámolo carácter positivo do seu uso, agora xa nos quedan menos dúbidas sobre o decisivo papel que Internet poderá ter no futuro do ensino de adultos. Neste contexto, consideramos oportuno realizar unha serie de avaliacións finais que sirvan para orientar aqueles proxectos que camiñen nunha liña semellante á nosa.

Pensamos que a realización desta clase de tarefas poderá supoñer na actualidade unha decisiva achega ó desenvolvemento de actividades de inserción laboral. Por este motivo, estas iniciativas deberán ter certo eco no momento de formulárense propostas de traballo desde as mesmas concellerías de cultura ou desde outras institucións.

Así mesmo, aínda que a nosa iniciativa non pretendía encadrarse dentro dunha perspectiva alfabetizadora, convén destacar que as súas contribucións neste eido tamén poderán ser notables.

Hai que sinalar que a partir do traballo realizado xurdiron na nosa reflexión unha serie de aspectos que cremos que poderían ser investigados no futuro e analizados de xeito máis detallado no contexto galego. Entre eles cabe sinala-la necesidade de esclarecer cáles son na actualidade as posibilidades reais que a poboación adulta ten de acceder a estas novas tecnoloxías; cáles son as principais diferenzas que hai respecto ó ensino-

aprendizaxe de Internet entre os adultos e os non adultos; ou cál será a capacidade das persoas adultas para adaptar novos sistemas e conceptos, xa que non debemos esquecer que a tecnoloxía en forma de programas ou doutras autoestradas da información con propiedades semellantes e tamén diferentes das actuais, se atopan nun proceso continuo de evolución no que os cambios teñen lugar dunha forma cada vez máis veloz e radical.

Gustaríanos tamén subliñar que desde o primeiro momento fomos conscientes de que estabamos ante unha experiencia que poderíamos cualificar como innovadora no contexto galego, xa que traballamos con contidos e baixo principios conceptuados na nova educación de adultos e que aínda están sen desenvolver na nosa comunidade.

O traballo con novos medios, e neste caso con Internet, vén a facilitar os procesos de achegamento dos adultos a novos espazos e contextos, favorecendo unha mellora do seu benestar e calidade de vida. A incorporación de Internet á educación dos adultos poderá ser unha tarefa de grande importancia nos próximos anos. Previamente, non obstante, será necesario dota-los docentes que teñen contacto con este colectivo de recursos materiais e teóricos, sen nos esquecer da absoluta necesidade de poder contar co apoio de lexisladores, colectivos e universidades.

Para rematar, cómpre sinalar que a realización desta actividade supuxo para nós, como coordinadores, investigadores e como mestres, unha valiosa oportunidade de achegarnos á práctica educativa, e posibilitou deste xeito que apreciemos por nós mesmos as posibilidades que este medio presenta nun sector educativo tan específico como é o da educación de adultos.

BIBLIOGRAFÍA

- Agüera, I., e outros, "Diseño de un proyecto de trabajo y su aplicación en el aula en un programa de garantía social (iniciación profesional)", *Aula de Innovación Educativa*, 66, 1997, 47-52.
- Campos, V., "Telemática entre comarcas", *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 1991, 64-67.
- Carpintier Santana, R., *Internet hoy: cómo hacer negocios en la red*, Madrid, Ra-Ma, 1996.
- Dellisier, D., "Invitación a viajar", *Correo da Unesco*, marzo, 1995.
- Flecha, R., *Educación de las personas adultas*, Barcelona, El Roure, 1990, páxs. 112-114.
- , *La nueva desigualdad cultural*, Barcelona, El Roure, 1990.
- Flecha, R., A. Requejo e P. Meira, *Alfabetización funcional de adultos*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1997.

- Flores Jaramillo, R., *El uso de la prensa en la alfabetización de adultos*, Madrid, Magisterio Español, 1979.
- Gabete Díaz, J. L., e outros, *Internet: guía práctica para estudiantes*, Madrid, McGraw-Hill, 1998.
- Gallego, D. J., C. M. Alonso, e I. Cantón, *Integración curricular de los recursos tecnológicos*, Barcelona, Oikos-tau, 1996.
- García Carrasco, J., *Educación básica de adultos*, Barcelona, CEAC, 1990.
- Giroux, H. A., e R. Flecha, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992.
- Gros, B., *Diseños y programas educativos*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Ismail, A., e J. L. Ganuza, *Internet en la educación*, Madrid, Anaya, 1996.
- Kemmis, S., e R. McTaggart, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1988.
- Krister, L., "Evaluating instructional packages", *Australian Journal of Adult Education*, 24, núm. 1, 1984, 11-17.
- López, E., "A oferta de educación das persoas adultas", *Revista Galega de Educación*, 12, 1986, 18-21.
- MEC, *Educación de Adultos*, Libro Blanco, Madrid, MEC, 1986.
- Malhdeiro Gutierrez, X. M., "Formación para la inserción laboral", *Cuadernos de Pedagogía*, 1996.
- Medina Rivilla, A., e C. Domínguez, *Enseñanza y Currículum, para la formación de personas adultas. El profesional de la educación de adultos*, Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1995.
- Moreno Ruiz, P. J., e I. M. Barba Sánchez, "En busca de nuestra cultura perdida", *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 1996, 37-39.
- Nunes, E. H., "Evaluating adult instructional materials", *Adult Learning*, 1991, 16-17.
- Orde 135/1997 do 15 de xullo sobre ensino básico para persoas adultas, a súa estrutura e o seu currículo na Comunidade Autónoma de Galicia.
- Paz Fernández, J., *Educación de adultos y educación permanente*, Barcelona, Humanitas, 1984.
- Piñeiro Prat, A., e N. Vives Ylla, "La comunicación global", *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 1997.
- Requejo Osorio, A., "Educador de personas adultas. (Para saber más)", *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 1998, 74-79.
- Revista de Educación, Alfabetización*, monográfico núm. 288, xaneiro-abril, Madrid, 1989.
- Rodeiro Barros, M., "Visión diacrónica dun curso escolar en E.P.A.", *Revista Galega de Educación*, 12, 1986, 24-28.

- Rodríguez Nieto, J. A., "Aproximación ó carácter compensatorio da educación de adultos", *Revista Galega de Educación*, 12, 1986, 21-23.
- Ryder, R. J., e T. Hughes, *Internet for Educators*, Nova Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1996.
- Sáenz, J., e F. Palazón (coords.), *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?*, Valencia, Nau Llibres.
- Sánchez Torrado, S., *Educación de adultos y calidad de vida*, Esplugues de Llobregat, El Roure, 1991.
- Sarrate, M. L., *Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias*, Madrid, Narcea, 1997.
- Stenhouse, L., *Investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1986.
- _____, *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.
- Vidal Pijoan, T., "Para saber más", *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 1991, 68-79.
- VV. AA., "La escuela, al servicio de sus mayores", *Cuadernos de Pedagogía*, 248, 1996, 26-27.
- VV. AA., *Internet: guía para conectarse y navegar por la World Wide Web, intercambiar noticias y correo electrónico, obtener software y comunicarse en línea*, Barcelona, Ediciones B, 1997.
- Wratcher, M. A., *Designing Support Programs for Adult Freshman* (Microficha-ERIC), 1988.



DISTRIBUCIÓN DE MOSTRAS. UNHA PROPOSTA DE TRABAJO PARA O BACHARELATO LOXSE

José Luis Valcarce Gómez
Instituto Pontepedriña
Santiago de Compostela

A LOXSE establece unha reforma do sistema educativo en dúas vertentes: estrutural e curricular. No plano curricular e en referencia á área de Matemáticas, un dos cambios máis notables é a ganancia de peso da Estatística ó longo de tódolos niveis educativos. En particular, hai que destaca-la aparición por primeira vez no ensino non universitario dunha introducción á inferencia estatística. Este tema figura no currículo da materia propia de modalidade Matemáticas aplicadas ás Ciencias Sociais (Bacharelato de Humanidades e Ciencias Sociais) e tamén no da materia optativa Métodos estatísticos e numéricos (Bacharelato de Ciencias da Natureza e da Saúde e Bacharelato de Tecnoloxía).

Outra das novidades ten que ver coa liña metodolóxica adoptada pola reforma que está baseada nunha serie de principios psicopedagóxicos que tratan de analiza-las variables das que depende a capacidade de aprendizaxe dun individuo ante un novo contido. Basicamente postúlase que é o propio individuo quen debe construí-lo novo coñecemento a partir do que xa coñece

en interacción co profesor e os seus compañeiros. Parece demostrado que os alumnos aprenden mellor na acción que por medio dunha exposición verbal (o que non significa que en moitas ocasións non sexa necesario utilizala). Por iso se propón unha metodoloxía experimental, na que partindo do estudo de situacións variadas, os alumnos traballen sobre obxectos coñecidos (matemáticas ou non) e poidan ir construíndo ideas intuitivas sobre os novos contidos.

O inconveniente que se acostuma aducir para non aplicar esta metodoloxía é o excesivo tempo que consume. Este feito ten unha gran repercusión naquelas materias que son obxecto da proba de acceso á universidade, posto que os programas son demasiado amplos e existe a necesidade ineludible de rematalos. Este é o caso da materia Matemáticas aplicadas ás ciencias sociais, pero non dos Métodos estatísticos e numéricos. Por primeira vez tense a posibilidade de encara-lo desenvolvemento dos contidos dunha materia do último curso de bacharelato sen necesidade de convertelo case nun

adestramento dos estudantes na resolución de exercicios estándar para a superación dunha proba. O profesor pode presentar diversas situacións nas que, partindo do concreto, contextualizado e simple, e a través de actividades adecuadas, os estudantes sexan capaces de inducir formulacións xerais de propiedades matemáticas, o que constitúe un primeiro paso para chegar ó abstracto, descontextualizado e complexo. Desta maneira favorécese unha continuidade e unha progresión na aprendizaxe dos alumnos.

A experiencia que se presenta levouse a cabo no IES Pontepedriña de Santiago de Compostela no curso 1996-97. Forma parte do desenvolvemento dun curso dado a un grupo de 16 estudantes da materia Métodos estatísticos e numéricos. Mostráranse unha serie de actividades dirixidas a que os estudantes induzan e comprendan o teorema fundamental no que se basea a inferencia estatística que se ve neste curso: o teorema central do límite. Dada a complexidade deste tipo de contidos, faise necesaria a súa adaptación ás capacidades e ós coñecementos previos dos alumnos de bacharelato. Como exemplo, fórmulanse a continuación tres diferentes enunciados deste teorema, extraídos de tres libros.

- “Sexa $\{X_n\}$ unha sucesión de variables aleatorias independentes e identicamente distribuídas. Se teñen común e finita unha esperanza μ e unha variancia σ^2 , e se chamamos $Y_n = X_1 + \dots + X_n - n\mu$ / $\sigma\sqrt{n}$, resulta:

$$F_{Y_n}(x) \rightarrow \frac{1}{\sqrt{2\pi}} \int_{-\infty}^x \exp\left(-\frac{t^2}{2}\right) dt$$

para $n \rightarrow \infty$ uniformemente en x .”

[Tucker, 1966, 112].

- “Se se sacan mostras de tamaño n dunha extensa poboación (hipoteticamente infinita) que teña unha media μ e unha desviación típica σ , entón a distribución de mostras teórica de $\bar{x}$ ten unha medida μ e unha desviación típica $\frac{\sigma}{\sqrt{n}}$. “...” A distribución de mostras teórica de $\bar{x}$ pódese aproximar coa correspondente curva normal se n é grande abondo. Se a poboación orixinal é normal, entón x é unha curva normal, calquera que sexa o valor de n .” [Turner, 1986, 260, 262].

- “A outra lei que quero esbozar aquí chámase teorema central do límite, e di que a media ou a suma dunha gran colección de medidas dunha magnitude dada calquera é descrita por unha distribución ou curva normal en forma de campá. Isto ocorre aínda que a propia distribución das medidas individuais non sexa normal” [Paulos, 1993, 93].

As tres formulacións expresan a mesma idea. Tratan de establecer unha relación entre unha poboación X e as medias das mostras de tamaño n extraídas a partir dela, $\bar{x}$. Difíren unicamente na linguaxe utilizada, que é máis técnica no primeiro caso, un pouco menos no segundo e coloquial

no último. Hai que destacar que en ningún dos textos se demostra o teorema debido ás dificultades técnicas que presenta. Nesta proposta de traballo tam pouco se persegue a súa demostración, só tratamos de amosa-lo significado do teorema nun contexto sinxelo. Para isto presentáranse unha serie de situacións cun grao de dificultade axeitado ó que os estudantes son capaces de facer coa axuda do profesor. A tarefa encadróuse dentro dunha unidade didáctica que incluía tamén unha introducción á mostraxe. Suponse que os estudantes abordan estes novos contidos logo de chegar a ter certo grao de competencia nos seguintes: distribucións de probabilidade de variables aleatorias discretas, distribución binomial, distribución normal. A continuación descríbese a secuencia de actividades que se realizaron.

REPRESENTATIVIDADE

A) Os estudantes coñecen a distinción entre poboación e mostra, pero aínda non teñen a suficiente experiencia para detectaren os problemas da representatividade das mostras. Tratamos de responder á pregunta: ¿calquera mostra representa unha poboación? Desta xorden outras dúas: ¿cantos individuos son necesarios nunha mostra para que esta represente a poboación?, ¿como se seleccionan? A primeira pregunta é case a última que se pode contestar nun curso de estatística e a súa resposta depende, desde o punto de vista estritamente

matemático, do que esteamos dispostos a perder en confianza e en precisión (na práctica moitas veces priman tamén consideracións económicas: tomar mostras non é barato). Para intentar responder á segunda pregunta propoñemos algunha lectura sobre problemas que xorden nas investigacións cando as mostras se toman de maneira inadecuada. A modo de exemplo reproducimos a seguinte:

Supoñamos que unha nave espacial do planeta Marte chega por primeira vez á Terra e vai dar por casualidade no centro de África. Despois de aterrizar nun claro da selva, os marciais recollen mostras da vexetación que os rodea, toman nota da constitución, a temperatura, a presión e a humidade do ambiente e capturan como mostra tres nenos pigmeos. Volven a Marte, pasan varias semanas analizando os datos recollidos e fan logo o informe para os seus superiores. Este dá a entender que a Terra está cuberta de selva, envolta nun ambiente de aire quente e húmido e poboada dunha xente de pel negra e case sen roupa, de estatura media non superior a un metro [Turner, 1986, 245]. Esta caricatura de mostraxe ilustra ben os dous tipos de problemas que debemos resolver: tamaño da mostra e selección.

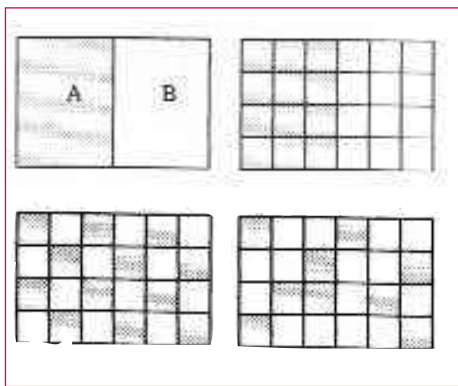
B) A continuación propuxéronse-lles ós estudantes varios exemplos de mostraxe para detectar posibles erros. Algúns foron os seguintes:

- Na poboación de Santiago de Compostela preténdese determinala

popularidade de certo candidato a alcalde. Para isto, durante unha semana, detense a toda persoa que entre as 12 h. e as 13 h. entre na Catedral e pídeselle que conteste unha pregunta.

- Na poboación dos estudantes da Universidade de Santiago quérese determinar se están satisfeitos coa forma en que se lles dá as Matemáticas. Para isto, un profesor do Departamento de Matemáticas pregunta a unha de cada dez persoas que saen das clases.

- Un investigador pretende estudar comparativamente a eficacia de dous fertilizantes A e B, para o que dispón dun terreo de experimentación. Selecciona entre os seguintes a estrutura do campo de experimentación que lle pareza máis axeitada:



C) A seguinte actividade consistiu en propoñer investigacións sobre algunha característica do contorno dos estudantes: estatura, peso, pulsacións, proporción de fumadores, idade de inicio no consumo de tabaco,

proporción de lectores de xornais, etc. Os estudantes deben indica-la poboación de estudio e a técnica de mostraxe que utilizarían para, a continuación, discutir sobre posibles nesgos.

MOSTRAXE ALEATORIA SIMPLE

Os exemplos deben servir para establecer que un dos principios básicos para seleccionar unha mostra representativa dunha poboación é que cada individuo dela teña a mesma probabilidade de ser elixido. Unha mostra deste tipo chámase mostra aleatoria simple. As seguintes actividades tratan sobre cómo obter mostras deste tipo.

A) Sorteos. Cando a poboación é pequena pode organizarse un sorteo para elixir unha mostra. Numéranse os individuos da poboación, introdúcense nunha urna papeletas ou bólas cos números e selecciónanse tantas papeletas coma individuos desexemos que teña a mostra.

B) Táboa de números aleatorios. Máis axeitado cá utilización dunha urna e as papeletas é o emprego dunha táboa de números aleatorios. A poboación debe estar numerada pero non necesitamos nin papeletas nin urna para elixir a mostra.

Unha táboa de números aleatorios é unha lista de cifras (do 0 ó 9) colocadas de tal forma que se se elixe unha posición da lista ó chou cada cifra ten a mesma probabilidade de ser

seleccionada. Para seleccionar unha mostra de 10 individuos extraída dunha poboación de tamaño menor ca 1000 e maior ca 100 eliximos unha posición da táboa, lémo-la cifra que está nesa posición e as dúas cifras seguintes (por filas ou columnas). Obtemos un número de tres cifras (pode empezar en 0) que se corresponde cun dos individuos da poboación. Para toma-los 9 individuos restantes lemos cifras de tres en tres ó longo da táboa (por filas ou columnas), partindo desde a posición seleccionada ó principio.

C) Uso da calculadora. As calculadoras proporcionan números pseudoaleatorios que poden utilizarse na mesma forma cós que se obteñen na táboa de números aleatorios.

Nunha situación de aula non é doado atopar moitos exemplos nos que sexa factible tomar mostrás aleatorias simples. Sen saírmos da aula podemos utilizar como poboación calquera das que se deduzan de medir ou observar algunha característica dos alumnos: a poboación das estaturas, dos pesos, do perímetro cranial, etc., ou se se trata de variables cualitativas: distribución de sexos, proporción dos que precisan lentes, etc. Outros exemplos que utilizamos para extraer mostrás aleatorias simples sen saírmos da aula foron os seguintes:

a) Estudia-la proporción de números primos que hai entre 1 e 10000. Seleccionar unha mostra de 20 números utilizando unha táboa de

números aleatorios. Comprobar se son ou non primos e calcula-la proporción de primos na mostra.

b) Estudia-lo número de palabras por frase empregadas nunha novela. Seleccionar unha mostra de 20 frases. Para isto, anota-lo número de páxinas da novela, seleccionar vinte páxinas utilizando a táboa de números aleatorios; en cada páxina seleccionar unha liña empregando números aleatorios, elixi-la frase da que a liña forma parte ou a primeira frase que teña como palabra de comezo a que está na dita liña. Conta-lo número de palabras de cada unha das 20 frases seleccionadas. Calcula-la súa medida e a súa desviación típica.

c) Repeti-lo estudio anterior variando o tipo de texto (ensaio, poesía, etc.), a época, o país, etc. Cada estudante debe realiza-la actividade sobre un texto diferente.

Ademais de practica-la obtención dunha mostra aleatoria simple e de repasar cómo se obteñen medias, desviacións típicas e proporcións, os exercicios anteriores móstrannos claramente cáles son os obxectivos da estatística inferencial: estimar valores (estaturas, pesos, proporción de números primos, número medio de palabras por frase, etc.) ou contrastar hipóteses (¿as frases na novela A teñen máis palabras ca na novela B?, etc.). Para acadar estes obxectivos cómpre coñecer qué relación existe entre unha poboación e as mostrás que se poden extraer dela.

RELACIÓN ENTRE POBOACIÓN E MOSTRA

Para estudar esta relación examinaremos tódalas mostrás que se poden extraer dunha poboación dada. A poboación ha ser sinxela e as mostrás pequenas se se desexa que os estudantes realicen tódalas operacións á man. Cando se gañe en complexidade de cálculo (non en dificultade conceptual) utilizarán a calculadora ou o ordenador. O que segue é unha descrición do traballo dos estudantes.

• Poboación.

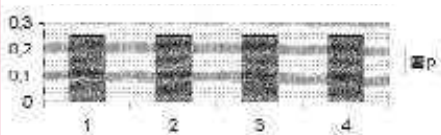
A poboación de partida será a obtida ó tirar un dado de catro caras numeradas do 1 ó 4 e observa-lo resultado. Os posibles resultados da variable aleatoria X e as súas probabilidades respectivas veñen dados na seguinte táboa:

x	1	2	3	4
p	0.25	0.25	0.25	0.25

A esperanza e a variancia desta distribución son:

$$E(X) = \mu = 2.5 \text{ e } \text{Var}(X) = \sigma^2 = 1.25$$

Distribución de probabilidade da variable X



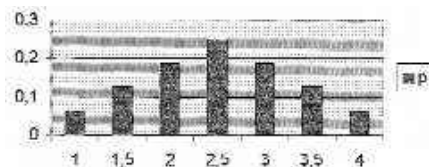
- Distribución de mostrás de medias de mostrás de tamaño 2.

Se se tira o dado dúas veces, os posibles resultados correspóndense coas posibles mostrás de tamaño 2 extraídas da poboación orixinal X : (1,1), (1,2), (1,3), (1,4), (2,1), ..., (4,4). As medias destas mostrás son: 1, 1.5, 2, 2.5, 1.5, ..., 4. Tódalas posibles mostrás coas súas respectivas medias están recollidas na seguinte táboa:

$\bar{X}$	1	2	3	4
1	1	1.5	2	2.5
2	1.5	2	2.5	3
3	2	2.5	3	3.5
4	2.5	3	3.5	4

A distribución de probabilidade desta variable $\bar{X}$, que recolle as medias das mostrás de tamaño 2, chámase distribución de mostrás de medias de mostrás de tamaño 2. A seguinte táboa amosa esta distribución. Tamén se amosa a súa gráfica, a súa esperanza e a súa variancia.

Distribución de probabilidade de $\bar{X}$



$$E(\bar{X}) = 2.5 \text{ e } \text{Var}(\bar{X}) = 0.625$$

$\bar{X}$	p
1	$\frac{1}{16}$
1.5	$\frac{2}{16}$
2	$\frac{3}{16}$
2.5	$\frac{4}{16}$
3	$\frac{3}{16}$
3.5	$\frac{2}{16}$
4	$\frac{1}{16}$

- Distribución de mostras de medias de mostras de tamaño 3.

Os estudantes teñen agora que obter tódalas mostras de tamaño 3 con substitución. O número de mostras empézase a volver inmanexable para un só estudante xa que son 64. O que se pode facer para realiza-lo traballo aínda cun lapis e papel é repartilo. Algúns estudantes dedícanse a obter as mostras que empezan por 1, outros as que empezan por 2, por 3, por 4. Os resultados xunto coas medidas respectivas tabúlanse:

— Mostras que empezan por 1. Por exemplo, a media da mostra (1, 2, 3) está representada na táboa na cela sombreada. Os elementos desa mostra son o 1, o número 2 da primeira columna e o número 3 da primeira fila.

$\bar{X}$	1	2	3	4
1	1	4/3	5/3	2
2	4/3	5/3	2	7/3
3	5/3	2	7/3	8/3
4	2	7/3	8/3	3

— Mostras que empezan por 2.

$\bar{X}$	1	2	3	4
1	4/3	5/3	2	7/3
2	5/3	2	7/3	8/3
3	2	7/3	8/3	3
4	7/3	8/3	3	10/3

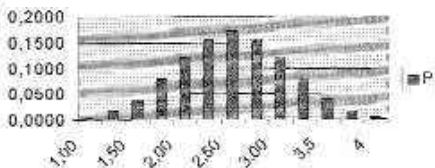
— De forma análoga, tabúlanse as medias das mostras que empezan por 3 e por 4.

A distribución de probabilidade desta variable X , que recolle as medias das mostras de tamaño 3, é a distribución de mostras de medias de mostras de tamaño 3. A seguinte táboa amosa esta distribución. Tamén se mostra a súa gráfica, a súa esperanza e a súa variancia.

$\bar{X}$	F	P
1.00	1	0.0039
1.25	4	0.0156
1.50	10	0.0391
1.75	20	0.0781
2.00	31	0.1211
2.25	40	0.1563
2.50	44	0.1719
2.75	40	0.1563
3.00	31	0.1211
3.25	20	0.0781
3.5	10	0.0391
3.75	4	0.0156
4	1	0.0039

$E(\bar{X})=2.5$ e $Var(\bar{X})=0.416$

Distribución de probabilidade de $\bar{X}$



Ata aquí é razoable face-lo estudo das distribucións de mostras á man. Non leva demasiado tempo e para os alumnos é unha boa oportunidade de achegarse ó concepto de distribución de mostras mediante a súa construción. Tomar tódalas mostras de tamaño 4 con substitución da poboación coa que estamos a tratar e calcula-la media de cada unha delas supón obter 256 mostras e as súas medias. Para esta tarefa usouse un programa propio implementado na calculadora TI-92. A esta calculadora pódelle encaixar unha pantalla de cristal líquido que, situada sobre un retroproector, permite facer presentacións de aula. O programa xera distribucións de mostras de medias de mostras de tamaños 2, 3 e 4 extraídas dunha poboación discreta definida por unha variable aleatoria rectangular. Como exemplo presentámo-la distribución de medias de mostras de tamaño 4 obtida con este programa a partir da poboación que estamos estudando, na que $E(X) = 2.5$ e $Var(X) = 0.3125$.

Os resultados das diferentes distribucións de mostras tabúlanse para poder analizalos mellor:

	Tamaño da mostra	Media	Variancia
Poboación	1	2,5	1,25
Distribución da mostra de medias	2	2,5	0,625
Distribución da mostra de medias	3	2,5	0,416
Distribución da mostra de medias	4	2,5	0,3125

As conclusións obtidas desta pequena investigación levada a cabo polos alumnos son:

- As medias das distribucións das mostrás coinciden coa da poboación orixinal. Non dependen do tamaño da mostra.

- As variancias das distribucións das mostrás dependen da variancia da poboación orixinal e mais do tamaño da mostra. Como se pode comprobar, esta variancia é igual a $\frac{1.25}{n}$, onde n toma os valores 2, 3 ou 4.

- Aínda que a poboación orixinal non é normal, parece que as medias das mostrás se distribúen segundo unha curva de aspecto parecido ó da curva normal, como amosan as gráficas das súas funcións de probabilidade.

Estas son as tres afirmacións do teorema central do límite. Os estudantes poden agora comprobar estes resultados noutros exemplos. Algúns realizámoslos utilizando a calculadora TI92 e o programa antes citado e outro (só un) fixérono os estudantes á man (construción da distribución de mostrás de medias de mostrás de tamaño 2 extraídas da poboación obtida ó lanzar un dado cúbico).

Outra alternativa que se pode utilizar, se non se dispón nin de calculadora nin do programa, é a folla de cálculo EXCEL. Debe estar instalada a opción 'análise de datos'. Este comando permite, entre outras moitas posibilidades, obter-lo número de mostrás

que se desexe, de calquera tamaño, a partir dunha variable discreta definida polo usuario ou a partir dunha variable continua. A continuación describirémo-lo procedemento para: a) obter, por exemplo, 100 mostrás de tamaño 30 da poboación que se obtén ó lanzar un dado cúbico; b) calcula-la media de cada mostra; c) obter-la súa distribución.

1. Defini-la poboación mediante unha variable discreta X e a súa función de probabilidade p nas columnas A e B dunha folla de cálculo (ver ilustración 1).

2. No menú Ferramentas, executar-lo comando Análise de datos e, a continuación, elixir-la opción Xeración de números aleatorios. O significado das entradas no cadro de diálogo que se abre a continuación (ver ilustración 1) é o seguinte:

- Número de variables = Número de mostrás que desexamos obter.
- Cantidade de números aleatorios = Tamaño das mostrás.
- Distribución = Tipo de distribución do que quero obter mostrás.
- Rango de entrada de valores e probabilidades = Situación dos datos da distribución para o caso de distribucións discretas definidas polo usuario (coma neste exemplo).
- Iniciar con = É un valor opcional a partir da cal se xerarán números aleatorios. Poderá volver utilizar este valor para xera-los mesmos

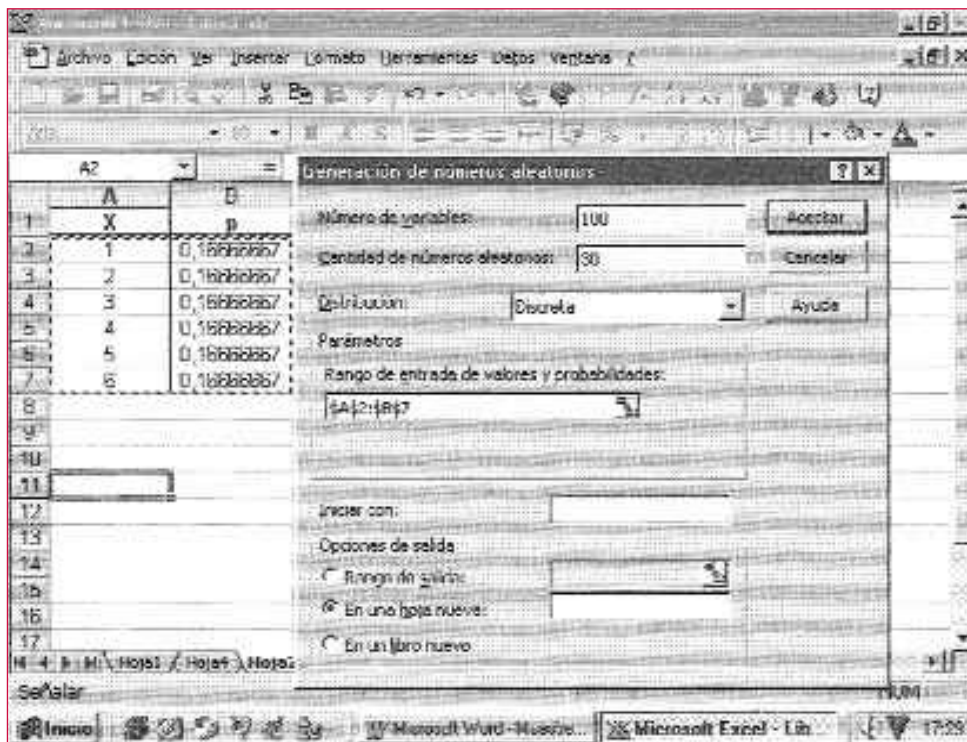


Ilustración 1: Xeración de mostrás a partir dunha variable discreta.

números aleatorios máis adiante. Non é necesario especificalo.

- Opcións de saída = Onde queremos almacena-las mostrás obtidas.

Ó executa-lo comando cos parámetros que indica a ilustración 1, obtéñense as 100 mostrás aleatorias de tamaño 30 nunha folla nova a partir da posición A1. Aparecen 100 columnas de 30 números cada unha.

3. Calcula-la media de cada mostra. En A31 introduci-la fórmula =MEDIA (A1:A30) para calcula-la media da primeira mostra. Copiar esta fórmula nas demais columnas: desde B31 ata CV31.

4. Estudia-la distribución destas medias. Para isto, executar Histograma da opción Análise de datos do menú Ferramentas. Aparece un cadro de diálogo (ilustración 2). Debemos da-la seguinte información (isto permítenos ve-la forma da distribución):

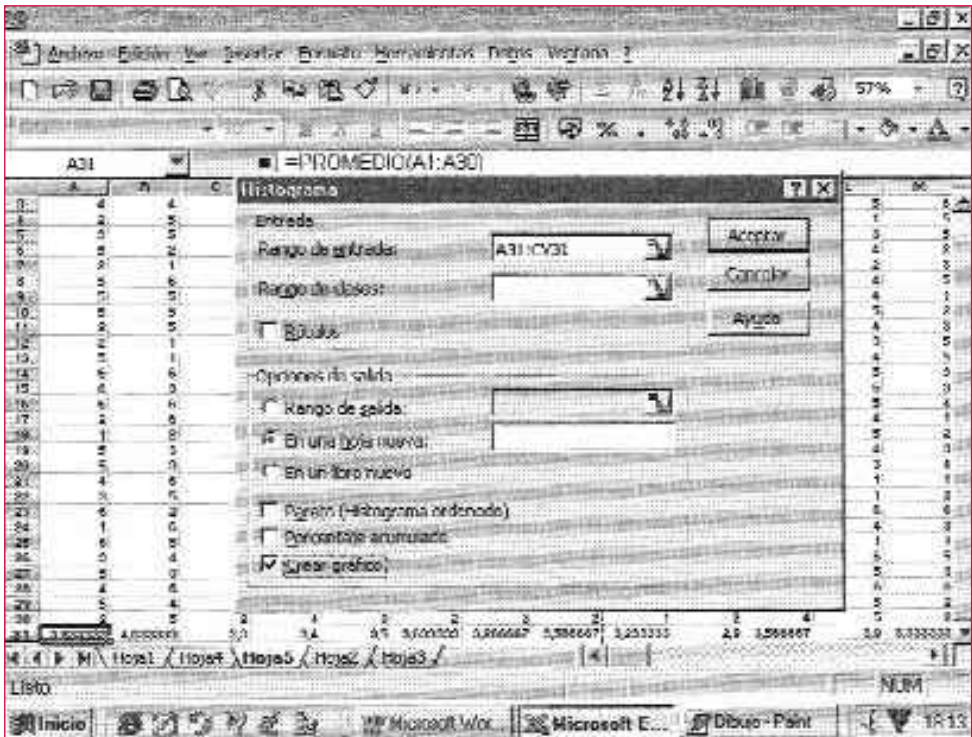


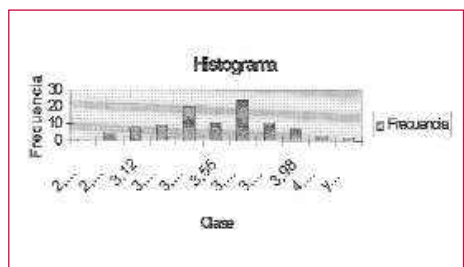
Ilustración 2: Xeración da distribución de mostrás de medias.

- Rango de entrada = Rango no que están os datos. No noso caso as 100 medias calculadas antes.
- Nunha folla nova = Habilitar esta opción para que o resultado do comando se coloque nunha folla nova.
- Habilita-la opción Crear gráfico para que ademais da distribución se xere un gráfico.

5. Calcula-la media e a variancia das medias das mostrás utilizando as

funcións MEDIA (A31:CV31) e VAR (A31:CV31).

O resultado dos dous últimos puntos móstrase a continuación:



Clase	Frecuencia
2,83333333	1
2,97666667	4
3,12	8
3,26333333	9
3,40666667	20
3,55	11
3,69333333	24
3,83666667	11
3,98	7
4,12333333	3
e maior	2

Media= 3,48733333
 Variancia= 0,09166734

A distribución orixinal ten unha media e unha variancia iguais a: $\mu=3,5$ e $\sigma^2=2,91666667$. O teorema central do límite asegura que a distribución de medias de mostras de tamaño 30 extraída desta poboación ten unha media igual á da poboación orixinal, 3,5 e unha variancia de $2,91666667:30=0,09722$. Os alumnos poderían pensar que o teorema non é valido ou que realizaron mal os cálculos posto que hai unha discrepancia entre os resultados teóricos e os experimentais. Deben caer na conta de que co procedemento seguido utilizando a

folla de cálculo non se obtén a distribución da mostra de medias de mostras de tamaño 30, senón que só se obteñen 100 desas mostras. De tódalas formas poden comprobar que con só esas 100 mostras, a distribución que se obtén, tanto nos seus parámetros coma na súa gráfica, se aproxima ó resultado teórico.

A utilización do ordenador permite repetir esta experiencia as veces que se desexe, sen case custo ningún de tempo. Os estudantes deben cambia-la distribución orixinal, o tamaño da mostra e o número de mostras, e analizar en cada caso os resultados obtidos.

EXCEL tamén permite obter mostras a partir dunha distribución normal de media e desviación típica introducidas polo usuario. Os alumnos tamén poden xerar mostras de diferentes tamaños partindo dunha distribución normal e estudia-la distribución de mostras de medias. Poden repeti-lo exercicio varias veces cambiando os parámetros da poboación, o número de mostras e o tamaño da mostra e analiza-la concordancia dos resultados obtidos co que afirma o teorema central do límite.

No bacharelato non podemos nin debemos facer máis que este traballo de laboratorio matemático para dar algunha razón que amose por qué o teorema é certo e cál é o seu significado. Este farase máis patente cando se aplique a diversas situacións. En principio, este teorema establece a relación que existe entre a distribución dunha

poboación X e a das medias das mostras que se extraen dela e, polo tanto, proporciónanos un camiño para dicir algo verbo dunha poboación se coñecemos-las súas mostras.

O desenvolvemento da unidade onde se enmarcaron esta serie de actividades continuou coa realización de diferentes exercicios de aplicacións do teorema á asignación de probabilidades a sucesos, para pasar logo a estudar as dúas aplicacións máis importantes: estimación por intervalos de confianza e contraste de hipóteses.

BIBLIOGRAFÍA

Escaño, J., e M. Gil, *Principios psicopedagóxicos*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1995.

Mode, E. B., *Elementos de probabilidad y estadística*, Barcelona, Reverté, 1990.

Paulos, J. A., *Más allá de los números. Meditaciones de un matemático*, Barcelona, Tusquets Editores, 1993.

Perry, P. I., e outros, *Matemáticas, azar y sociedad. Conceptos básicos de estadística*, México D. F., Grupo Editorial Iberoamérica, 1996.

Tucker, H. G., *Introducción a la teoría matemática de las probabilidades y a la estadística*, Barcelona, Editorial Vicens-Vives, 1966.

Turner, J. C., *Matemática moderna aplicada. Probabilidades, estadística e investigación operativa*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.



A PUBLICIDADE NA AULA

José-Eulogio Rouco Lamela
CEFOCOP
Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Desde os anos cincuenta a publicidade adquiriu unha importancia predominante no mundo da comunicación, dando lugar a productos comerciais e fenómenos sociais que introducen profundos cambios sociolóxicos no contorno no que se move a xuventude.

Estes cambios son particularmente significativos entre os 15 e 17 anos. A estas idades os rapaces posúen xa capacidade crítica e de análise suficiente para estableceren clasificacións, imitar modelos e comprenderen os mecanismos da publicidade, e poden establecer pautas críticas que lles van servir na súa vida social para defenderse de mensaxes discriminatorias ou alienantes.

A preocupación por estes feitos foi recollida de forma significativa nos novos proxectos e deseños curriculares da educación obrigatoria e postobrigatoria. A reforma educativa permítenos trata-lo tema da publicidade desde diversas perspectivas, implicando

áreas como Educación plástica e visual, Lingua e Literatura, Linguas estranxeiras, Ciencias sociais, Tecnoloxía ou Música na ESO, ou materias como Imaxe, Historia do mundo contemporáneo, Historia da arte, Lingua e Literatura, etc., nos novos bacharelatos.

Ó longo destes últimos anos desenvolvéronse algunhas actividades arredor da publicidade como medio de expresión e de comunicación aplicada na aula. Desta maneira cheguei a elaborar unha ficha de análise de anuncios de televisión que ten unha grande utilidade para a súa utilización na aula, xa que recolle a maior parte dos mecanismos que se utilizan na publicidade actual.

O fin de todo isto é que o alumno reflexione sobre a forma en que se realizan os anuncios, facéndolle comprender que en case todos eles se utilizan mecanismos de comunicación que explotan recursos propios da linguaxe audiovisual levados á súa máxima expresión.

Isto ten unha dobre utilidade: por unha parte, permítelle ó alumno

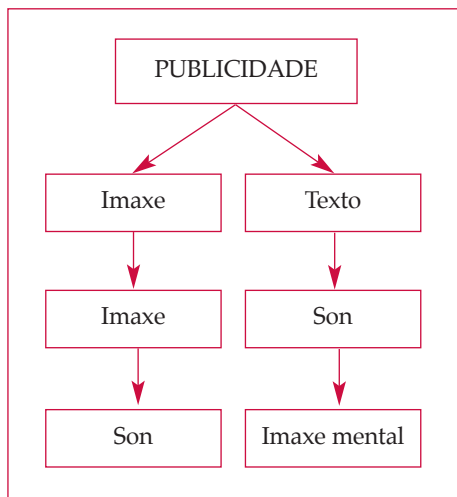
comprende-la manipulación á que se encontra sometido a través das mensaxes publicitarias e, por outra, axúdao a coñecer-los mecanismos da linguaxe audiovisual, o cal vaille facilita-la posibilidade de elabora-las súas propias mensaxes e liberalo da dependencia de mensaxes alleas.

Esta actividade está orientada fundamentalmente para a súa utilización na Educación plástica e visual no segundo ciclo da ESO, e na materia de Imaxe dos novos bacharelatos; pero isto no impide que poida ser abordada como actividade interdisciplinar ou en calquera outra materia destes niveis educativos ou doutros, sempre e cando estea xustificada en función dos obxectivos propios da disciplina.

A PUBLICIDADE

A publicidade é un método de comunicación que integra diversos modos de expresión e diferentes linguaxes. No fundamental concíbese como unha interacción de imaxe e texto, aínda que existen outras formas posibles, como a que utiliza imaxe en movemento, na que a interacción se produce entre imaxe e son, ou a publicidade sonora, que provoca no noso cerebro a aparición de imaxes mentais que nos lembran ou suxiren o produto que se pretende anunciar.

A publicidade ten unha importancia económica enorme porque facilita a comercialización de case calquera produto manufacturado. Tamén se



usa de maneira institucional para promover diversas actitudes (pago de impostos, prudencia nas estradas) ou difundir informacións de carácter xeral.

As grandes compañías e as empresas de servizos utilizan a publicidade para favorecer-los seus intereses e obter bos resultados económicos. Desta forma xérase unha espiral de información-consumo que fai totalmente inviable a supervivencia daquelas estruturas empresariais que estean á marxe deste tipo de procesos.

OS MEDIOS

Existe unha serie de medios nos que se desenvolve a publicidade que condicionan de xeito determinante os contidos, a estrutura e a realización técnica do anuncio.

— A prensa: é o método máis tradicional para inserir publicidade nun medio de comunicación social. Gracias ós avances que se produciron nos métodos de impresión, é posible realizar unha publicidade de gran calidade, na que a imaxe en cor e con alta definición adquire uns niveis de desenvolvemento notables.



— A radio: aquí a publicidade tamén adquiriu un enorme protagonismo. A súa lixeireza e portabilidade fana estar presente en case tódolos fogares e tamén en lugares e momentos nos que a televisión non pode verse: na rúa, no traballo, conducindo, etc.



— O cine e a televisión: son os outros grandes destinatarios da publicidade, sobre todo da publicidade con imaxe en movemento. As súas características e forma de elaboración son similares ás dos produtos audiovisuais pois utilizan as mesmas técnicas.

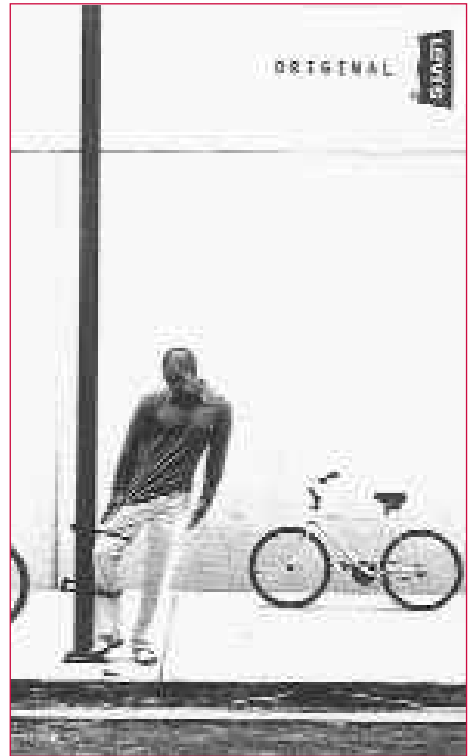


— Outras formas de publicidade: a publicidade directa pódese efectuar de diversos modos: repartición directa de propaganda ou *handing*; utilización do correo tradicional, ou *mailing*, a través de chamadas telefónicas, páxinas *web*, etc. Este tipo de propaganda pode levar incluído o nome do destinatario, o que indica que existiu previamente unha selección das persoas polo seu nivel de ingresos, a súa categoría social, etc., para enviarlles información dun produto que poida interesarlles de maneira particular.

de debuxos que se inserían nas páxinas máis lidas destas publicacións. Desta forma establécese a relación entre publicidade e medios de comunicación, que vai manterse ata os nosos días.

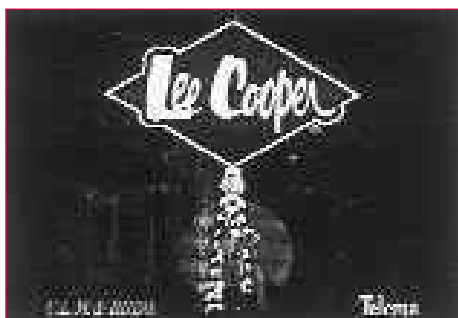
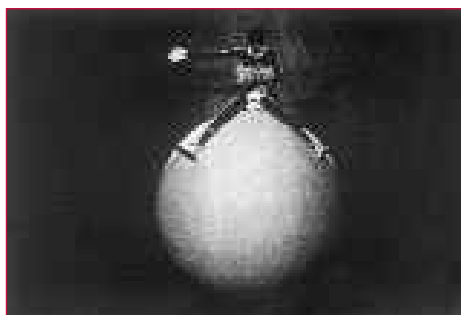
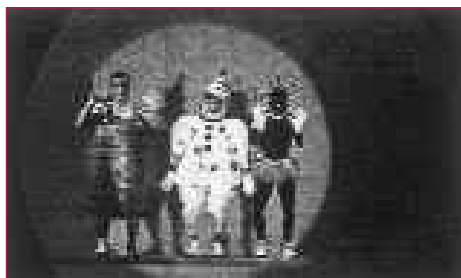


A aparición da fotografía a penas supuxo cambio ningún na publicidade ó longo do século dezanove. Temos que esperar ata a aparición das revistas de gran difusión, destinadas a sectores sociais diferenciados, para comprobar cómo a imaxe fotográfica comeza a destacar na elaboración de mensaxes publicitarias.



O cine, pola súa vez, supuxo un cambio cualitativo na técnica publicitaria: por primeira vez podíase utiliza-la imaxe en movemento para elaborar mensaxes publicitarias.

A televisión, pola súa parte, veu ofrecer a este tipo de anuncios un medio idóneo, debido en gran parte á inmediatez e á enorme cobertura que ofrece. A publicidade en televisión chega a máis destinatarios ca calquera outro medio de difusión e o seu impacto, debido ó feito de que está realizado con imaxes en movemento, é tamén moito maior.



Os novos métodos de comunicación, sobre todo informáticos (PC ou computadoras persoais) e as redes de comunicación dixital (Internet, etc.) deron lugar á aparición de novos modos de publicidade con soporte informático, que integran todo tipo de informacións e comunicacións visuais. As redes de comunicación son utilizadas hoxe en día por unha enorme cantidade de persoas para acceder a informacións específicas (páxinas *web*, Internet, etc.).



A LINGUAXE PUBLICITARIA

A orixe da publicidade está na necesidade de dar a coñecer un produto e explica-las súas calidades ós potenciais consumidores. A forma na que a linguaxe publicitaria encarou esta tarefa variou moito ó longo dos últimos anos. A concepción clásica da publicidade propoñía catro funcións principais¹:

- 1ª) Capta-la atención.
- 2ª) Suscita-lo interese.
- 3ª) Esperta-lo desexo.
- 4ª) Provoca-la adquisición.

Nos anos vinte a publicidade utiliza mecanismos conductistas ligados á psicoloxía pauloviana, o que dá lugar ó binomio 'estímulo-resposta'²; o resultado é a publicidade teimuda e

repetitiva, aínda que tamén xera asociacións como 'sexo-producto', que aínda hoxe se utiliza de maneira exhaustiva, baseándose no feito de que o ser humano se move case sempre por motivacións de tipo primario: pracer, triunfo, éxito social, etc.

Máis tarde esta concepción conductista foi superada en parte pola aparición dunha corrente motivacionista, desenvolvida en Norteamérica nos anos cincuenta, que atribuíu calidades simbólicas ó obxecto de consumo. Estas calidades simbólicas estaban ligadas tamén a motivacións profundas e a aspectos psicolóxicos que fan do consumidor un suxeito pasivo fronte á publicidade.

Nos anos setenta apareceu unha nova corrente, a corrente semiótica, que supón unha ruptura e unha certa continuidade coas teorías motivacionistas. Supérase o psicoloxismo anterior e chégase a un proceso no que a mensaxe visual pasa a ocupa-lo protagonismo da comunicación, tomando como base a significación propia da imaxe, dos elementos que a compoñen e da súa disposición relativa no encadramento.

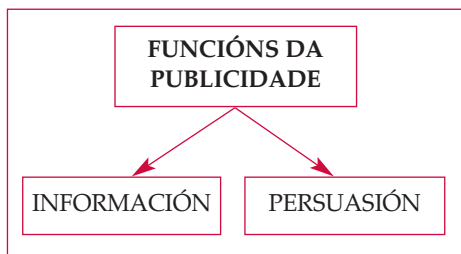
MECANISMOS PUBLICITARIOS

Desde esta última perspectiva pódese considerar que existen dous tipos de funcións principais na publicidade: a función informativa, que

1 J. Rey, *La significación publicitaria*, Sevilla, Alfaro, 1992.

2 R. Eguizábal, *Historia de la publicidad*, Madrid, Editorial Eresma e Celeste ediciones, 1998.

aparece nalgúns anuncios (deterxentes, limpadores, etc.) e a función persuasiva, que está destinada a convence-lo consumidor para que adquira o produto.



Estas funcións desenvólvense a través dunha serie de mecanismos como a narratividade, a identidade ou a metáfora, que se utilizan de maneira exhaustiva e ás veces combinadamente na mensaxe publicitaria.

1. A narratividade

A narratividade é un mecanismo ligado a procesos lingüísticos e sintácticos comúns a outros modos de narración: a literatura, a narración oral, o son. Todo anuncio publicitario utiliza a imaxe como un desencadeante lóxico dunha serie de acontecementos que permiten chegar a algún tipo de conclusión, normalmente ligada á posesión do produto (debo compra-lo produto *x*, debo consumi-lo produto *e*, etc.). A narratividade é utilizada tamén para persuadir e provoca-lo receptor da mensaxe.

Algúns dos procesos desenvolvidos pola narratividade publicitaria son os seguintes:

— Argumentación: cando se explican de forma razoada as calidades dun produto: “O automóbil *X* é mellor porque leva *airbag* incorporado”, etc.

— Descrición: cando se describe de xeito exhaustivo o produto e as súas calidades.

— Solución: cando o produto ofrece unha solución a un problema: “As sobreplantas *X* eliminan o olor dos zapatos do meu marido, do meu fillo...”

— Demostración: “Lavámo-la roupa dun paíaso co deterxente *X*, a do outro cun deterxente calquera...”

— Comparación: é un proceso clásico nos anuncios de deterxentes: “*X* lava máis branco cós deterxentes da competencia”, “busque, compare e se atopa algo mellor... mérqueo”

— Humor: o humor utilízase moito como mecanismo narrativo porque se comprobou que recordamos moito mellor aquelas cousas que nos fan rir. Actualmente moitos anuncios empregan o humor como fórmula de fixación da mensaxe publicitaria. Existen numerosos exemplos na televisión: unha marca de reloxo que se activan co movemento do pulso, etc.

Naturalmente, hai outros procesos, á parte dos aquí sinalados, que poden apuntarse na ficha de análise de publicidade, nas celas en branco.

2. A identificación

Outro mecanismo é a identidade ou proceso de identificación do receptor cos parámetros da mensaxe. Cando isto se produce dá como resultado que o receptor se ve necesitado do produto como elemento significativo para a súa integración dentro do conxunto social. Este tipo de procesos úsase habitualmente entre xente nova, ou entre estamentos sociais determinados, para os que o uso e posesión de certas marcas ou obxectos lles permite unha maior afirmación social ou identificación co grupo ó que pertencen ou cren pertencer.

Procesos de identificación, entre outros, son os seguintes:

— Cunha situación: sucede cando o espectador se identifica co personaxe que se retrata no anuncio. Por exemplo: o executivo que lle brama á súa secretaria e ós seus subordinados porque necesita unhas vacacións. O produto anunciado dá solución ás persoas que se atopan nesa situación.

— Cun grupo social: a identificación cun grupo social pódese levar a cabo de dúas maneiras, por sublimación ou por realismo. No caso da identificación por sublimación, o espectador identifícase con modelos sociais superiores ó seu. Por exemplo: unha persoa que nos seus momentos de lecer ou descanso ve caer do ceo o diñeiro do seu fondo de investimento. Na identificación realista, o espectador identifícase cun personaxe nunha situación similar á súa. É o caso dunha persoa

enferma (con tose ou arrefriamento), á que se lle ofrece unha solución para a súa enfermidade.

— Sexual: a identificación sexual nos anuncios vén dada pola existencia de produtos específicos para homes e para mulleres. Neste caso o anuncio está dirixido claramente a un único xénero. Anuncios de compresas, máquinas de afeitar, perfumes, etc., son paradigmáticos neste aspecto.

— Icónica: en moitas ocasións, sobre todo nas campañas de reforzo dun produto xa moi coñecido, recórrese unicamente á identificación icónica do produto ou ben por medio da súa marca (Renault, Coca-Cola, Nike, etc.), dunha cor identificativa (amarelo=Kodak, laranxa=retevisión, etc.), dun signo identificado coa marca (Nike, Adidas, etc.), ou dunha forma, un personaxe de debuxo (Fido-Dido e Seven Up) ou real (Curro e Viaxes Halcón) ligado tamén a un determinado produto.

— Sonora: este tipo de identificación tamén se pode levar a cabo mediante a utilización dun eslogan ("sempre Coca-Cola", "yo soy aquel negrito del África tropical..."), mediante a utilización dunha determinada música ou unha letra, e tamén dalgún ruído identificativo da marca ou do produto que se desexa anunciar.

3. A metáfora

Un terceiro mecanismo utilizado con moita frecuencia pola publicidade

é a metáfora³. Por medio da metáfora acostúmase identificar un determinado produto cun desexo non estrictamente relacionado (a botella de Coca-cola e o corpo da muller, un perfume e o corpo da muller, etc.). A forma máis habitual de utilización da metáfora consiste no emprego do fundido encadeado das imaxes do produto e a súa comparación.

A metáfora está ligada ós seguintes procesos narrativos:

3.1 Por superposición:

O proceso de metáfora por superposición é todo aquel anuncio no que se insiren de maneira superposta as imaxes do produto e do obxecto de desexo. O anuncio no que o envase dun perfume se funde na imaxe coa cara ou o corpo dunha muller, a botella de Coca-Cola *light* e o corpo dunha muller, etc. Mediante este proceso o produto convértese nunha metáfora do obxecto desexado.

3.2 Por extrapolación:

Cando se suxire que mediante a utilización do produto se pode chegar a alcanza-lo obxecto desexado: «a colonia Jacks e a muller que se ofrece».

3.3 Por esaxeración:

Case tódolos anuncios que utilizan a metáfora como recurso tenden a esaxerar ou a presentar mundos irrealis:

coches que cando se deteñen fan que o mundo se deteña canda eles.

3.4 Presentación irreal:

A presentación irreal vai máis aló da esaxeración. Sucede cando determinados obxectos —baetas de limpeza caseira, limpadores de mobles, bactericidas...— cobran vida e executan accións que resultan imposibles sen a intervención humana. Adoitan mostrar unha metáfora da acción marabillosa que exercen sobre a realidade, limpan-do sen esforzo, eliminando a sucidade por si mesmos, etc. Coa actual proliferación da imaxe dixital comezan a facerse moi frecuentes en publicidade.

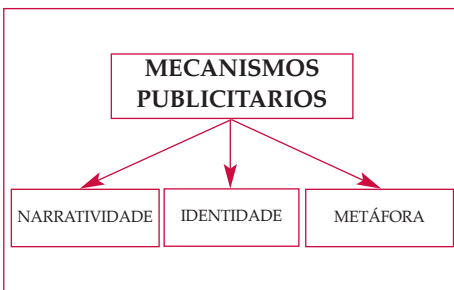
3.5 Metáfora delirante:

A metáfora delirante é un dos mecanismos máis eficaces e curiosos de toda a estratexia publicitaria. Polo xeral consiste nun proceso no que a metáfora se converte en algo absoluto: crea mundos imaxinarios, surrealistas, onde o produto se ve revestido de características máxicas e irrealis (o coche que supera perigos inmensos: péndulos, rochas enormes; a rapaza que ó poñer unha compresa ou uns tampóns penetra nun mundo fantástico de viaxes, amizades e aventuras; o chofer de Ferrero Rocher que acompaña a súa señora nunha viaxe en tren, etc.). Este proceso tamén se observa cando o obxecto aparece inmaculado, puro ou pleno, con cores intensificadas ou en espazos imposibles.

3 J. González Requena, e outra, *El spot publicitario. Las metamorfosis del deseo*, Madrid, Cátedra, 1995.

A metáfora delirante, cando se analiza de forma sistemática, parece un dos mecanismos máis absurdos da publicidade, pero sen embargo é un dos procedementos máis eficaces á hora de penetrar no subconsciente do espectador.

A metáfora e a metáfora delirante utilizan tamén connotacións de tipo sexual, de identificación ou de desexo de superación social para conseguí-los seus obxectivos (o embaixador de Ferrero Rocher, etc.).



A PUBLICIDADE ENCUBERTA

Noutras ocasións trátase de disfrazar-la mensaxe mediante o uso da publicidade encuberta. É o caso das denominadas ‘publi-reportaxes’, que tratan de identificarse co documental ou a noticia de prensa. Para evitar isto obrígase a colocar neste tipo de produtos algún epígrafe que indique a súa función (espacio publicitario, etc.).

Outra forma de ocultación do código publicitario é a utilización de

comunicados, ou a creación de folletos informativos por parte dalgúns marcas, como sucede a miúdo na nosa caixa do correo, que se ve asaltada polas máis variadas ofertas de premios, viaxes e oportunidades únicas que case sempre resultan, como pouco, enganosas.

1) A publicidade subliminal

Un dos aspectos máis destacados á hora de analiza-la mensaxe publicitaria é a inclusión de imaxes subliminais no seu discurso.

A imaxe subliminal consiste nunha técnica mediante a cal poden intercalarse fotogramas cunha imaxe distinta entre os fotogramas que reproducen a imaxe en movemento. O noso ollo non dá discernido nin dá illado cada un destes fotogramas. Mediante esta acción conséguese que o receptor reciba unha determinada mensaxe sen ser consciente.

A imaxe subliminal interpúxose de forma experimental por primeira vez na película *Picnic*⁴, con Kim Novak e William Holden. Nela inseríanse, mediante a técnica taquistiscópica, unhas mensaxes que rezaban: “consume flocos de millo”, “beba Coca-cola”, e podía observarse un significativo aumento no consumo destes produtos por parte dos espectadores. Case inmediatamente se elaborou unha lexislación que impedía o uso destas técnicas na publicidade.

4 Joshua Logan, 1956.

Este tipo de efectos utilizouse tamén para producir sensacións de medo ou desexo sexual. É clásico o exemplo de *Psicose*, de A. Hitchcock, que intercala nalgúñas secuencias imaxes a penas perceptibles dunha caveira que se confunde co rostro do protagonista para provocar unha sensación de terror aínda maior no espectador.



Pero a publicidade subliminal tamén ten outra forma de aplicación nas imaxes fixas, incluíndo nelas unha serie de elementos ocultos que modifican a lectura da mensaxe e trans-

miten datos de carácter subliminal. Un exemplo recente témolo nos anuncios de Martini, nos que se utilizan recursos gráficos e estereotipos de claro contido sexual. Moitos anuncios de bebidas utilizan este tipo de recursos para identificarlo consumo de alcohol coa atracción física e o éxito social.



O TEXTO NA PUBLICIDADE

O texto na publicidade cumpre tres funcións primordiais: a de comentario, a de substitución e a función estética.

1) Función de comentario

A función de comentario serve para explica-la imaxe, guiando o

espectador ata unha interpretación determinada. Pode estar formada por textos ó pé ou integrados que lle dan á imaxe un sentido do que carecería sen o texto.

2) Función de substitución

A función de substitución ten como obxecto representa-la voz de certos personaxes na imaxe ou os resultados dunha acción (un obxecto que cae producindo un gran ruído, etc.). Está moi relacionado coa linguaxe dos cómics e os seus achados gráficos.



3) Función estética

O texto tamén pode cumprir unha función estética e compositiva na mensaxe publicitaria. En ocasións a publicidade utiliza unicamente textos para construí-la mensaxe. Neste caso acostuma darse unha grande importancia ó aspecto da letra (tipografía), ó tamaño e á colocación relativa na imaxe. O aspecto e a situación das letras poden facer varia-la interpretación da mensaxe, da mesma maneira ca calquera outro elemento gráfico.

O SON NA PUBLICIDADE

O son na publicidade ten un carácter moi destacado. No caso da imaxe en movemento, o son é o acompañante imprescindible sen o cal a mensaxe en moitas ocasións chegaría incompleta ou distorsionada ó receptor. Conceptualmente substitúe o texto, que tanta importancia ten na publicidade realizada a partir de imaxes fixas e na prensa. Noutra orde de cousas, o son tamén ten unha importancia fundamental no caso da publicidade nos medios de comunicación sonora: a radio, a telefonía e a telecomunicación. Neste caso os sons teñen unha gran capacidade de suxestión, o que provoca a aparición de imaxes mentais: o ruído da auga pode transportarnos ata a visión imaxinaria dun río, o ruído das ondas ou do vento e a visión dunha praia ou dunha paraxe esgrevia, etc. Este tipo de asociacións (son-imaxe mental) é explotado na radio de maneira exhaustiva.

A TÉCNICA PUBLICITARIA

A técnica publicitaria foi variando ó longo dos tempos, pero no fundamental o modo de traballo permaneceu case inalterado desde a constitución das primeiras axencias de publicidade, ó longo do século XIX en Norteamérica e o Reino Unido.

A creación publicitaria necesita unha organización e unha estruturación sistemática, na que a división do traballo é norma fundamental.

A AXENCIA

As grandes axencias de publicidade teñen un organigrama complexo, formado por equipos de traballo que realizan o seu labor de forma autónoma: creativos, executivos comerciais ou buscadores de anunciantes, xestores administrativos, etc.



O director creativo é quen ten a responsabilidade de realizar un determinado proxecto. Este ten baixo o seu mando un equipo de redactores, que son os encargados de redacta-la idea, darlle corpo e desenvólvela en forma de guión. Outro grupo son os encargados de facer realidade estas ideas; normalmente son expertos nos medios que se van utilizar: vídeo-creadores, cineastas, fotógrafos, ilustradores, etc. Á parte disto, moitas compañías

subcontratan a fase final da elaboración das mensaxes a profesionais cualificados en cada un dos medios escollidos, pois mantelos en nómina resultaría moi custoso.



Tamén se pode recorrer a un grupo de psicólogos para tratar de averiguar-las motivacións ocultas que poden favorecer-la compra dun determinado produto ou estudar aspectos que poidan facelo máis atractivo.

A XÉNESE DO ANUNCIO

A forma de traballar á hora de crear un anuncio consiste normalmente na creación dun equipo formado por un director creativo, encargado de coordinar tódalas persoas que participan nel, e polos redactores, expertos, investigadores e psicólogos que se consideren necesarios.

1) Os factores iniciais

Os factores iniciais que se deben ter en conta á hora de iniciar un proceso de creación publicitaria poden ser de dous tipos: determinantes e consecuentes.

Os factores determinantes son a definición do produto, os obxectivos para os que se crea o anuncio e os seus destinatarios.

FACTORES DETERMINANTES	
Definición do produto	QUÉ se anuncia
Obxectivos	PARA QUÉ se anuncia
Destinatarios	A QUÉN vai dirixido

Os factores consecuentes son: cómo se anuncia, é dicir, o argumento que imos utilizar (ou o que o fabricante considera determinante para vende-lo produto), onde (en qué medio se vai distribuí-la publicidade), cando ou con qué frecuencia aparecerá a mensaxe no medio e canto vai custar-la elaboración da mensaxe.

FACTORES CONSECUENTES	
Argumentación de campaña	CÓMO se anuncia
Elección do medio	ÓNDE se anuncia
Frecuencia e duración	CÁNDO se anuncia
Custo, incidencia sobre as vendas	CÁNTO custa

2) A idea

Unha vez definidos estes factores iniciais, pásase á elaboración da idea. A

idea para un anuncio publicitario pode expresarse nunhas poucas liñas de texto ou nunha simple frase. Pode xurdir de forma espontánea entre os membros do grupo encargado da súa elaboración, pode ser froito dunha sesión de “turbillón de ideas” ou pode elaborarse utilizando métodos como o “Phillips 6/6” ou o método “Gora” de creación audiovisual.



A idea pode facernos variar os factores iniciais, ó descubrir un aspecto novo ou que non se considerara nas primeiras fases de elaboración do proxecto. Neste sentido cómpre deixar-la maior liberdade posible ós redactores e a tódolos membros do equipo.

3) A realización

Unha vez elaborada a idea, desenvolvida en forma de guión e estruturada nas súas fases de produción (do mesmo modo ca calquera outra produción audiovisual), a realización

técnica encárgaselles adoito a profesionais en función de cada un dos medios nos que vaia ser emitida: radio, cine, televisión, publicidade personalizada, exterior, etc. Un anuncio de prensa atense fundamentalmente ás regras de composición da imaxe fixa e da maquetación, concibida esta como a composición equilibrada do texto (a tipografía), os bloques de texto e as imaxes dentro da páxina ou o ámbito no que se desenvolven. Un anuncio de televisión ou cine baséase nas regras básicas da linguaxe cinematográfica que adapta esta ás especiais condicións de emisión do anuncio: curto espazo de tempo, visión nun contorno familiar, falta de atención por parte do receptor.



Tamén, ó falar de técnica publicitaria, non podemos deixar de citalas novas tecnoloxías, as redes de comunicación (Internet, etc.) ou o proceso informático. Todo este novo mundo da imaxe dixital está adquirindo unha preponderancia enorme, non só á hora de elaborar mensaxes publicitarias senón ó crear produtos específicos para este mercado.

ACTIVIDADES

Pódense realizar un gran número de actividades na aula tomando como nexo de unión a publicidade en tódalas súas manifestacións: publicidade fixa ou en movemento, publicidade sonora, publicidade subliminal, etc.

Neste sentido, as actividades poderían distribuírse en tres fases principais: a primeira fase consistiría na toma de datos, recompilación de exemplos publicitarios e clasificación segundo tipos, modelos ou temas. A segunda fase implicaría a análise da mensaxe publicitaria, co fin de dar a coñece-los mecanismos de comunicación dos que se serve, tal como se indica neste artigo. A terceira fase comprendería a utilización de todo o aprendido para crear novas mensaxes publicitarias, con intencións distintas, e ata críticas, sobre as mensaxes que recibimos decote a través dos medios de comunicación.

FASE 1

Seleccionar imaxes dos distintos medios de comunicación (revistas, folletos, publicidade, televisión, etc.). Recompilar anuncios de todo tipo. Anuncios que combinen imaxe e texto, imaxe e son ou calquera outra variante. Pódense gravar tamén da televisión.

Realizar unha clasificación por temas, contidos ou métodos de realización. Analizar diferencias e similitudes.

Crear un arquivo que pode ir aumentando ó longo do curso, co fin de utilizalo cando se crea conveniente.

FASE 2

Comparar anuncios antigos dun mesmo tema con anuncios modernos. Pódense atopar en revistas antigas ou en libros sobre historia da publicidade. ¿Que cousas cambiaron?

Elixir anuncios de marcas coñecidas e facer exercicios de interpretación, composición, etc. Busca-los elementos significativos da imaxe, o son, os textos, etc.

Escoller portadas de discos, libros ou outros produtos de consumo suxeitos á mercadotecnia publicitaria e que sexan do noso agrado.

Para facer unha efectiva análise da publicidade deben escollerse anuncios cun tema determinado. Este traballo pódese realizar por grupos ou de forma individual, de maneira que cada un destes grupos ou persoas debe seleccionar un determinado anuncio. Decídese o medio no que aparece: prensa, radio, televisión, exterior, etc., e móstrase na clase.

Para realizar unha análise o máis completa posible dun anuncio, sobre todo se se trata de imaxes en movemento (anuncios de televisión), debe cubrirse unha ficha como a que se presenta a continuación. Nela indícanse, mediante cruces nas celas que correspondan, as principais características do anuncio e os mecanismos e procesos

publicitarios que se inclúen na mensaxe. Ademais disto engádense dúas celas para a descrición obxectiva e para a súa análise ou descrición subxectiva. Mediante esta única folla podemos ter unha visión moi completa do fenómeno que supón a utilización de determinadas estratexias de persuasión nos produtos publicitarios. A ficha tamén resulta válida para outro tipo de anuncios, sempre e cando o aspecto visual sexa o preponderante.

(Ver ficha “análise de publicidade” adxunta.)

FASE 3

Crear novos anuncios con recortes doutros (utilizando calquera medio). Deben integrar imaxe e texto.

Elimina-la parte de texto dun anuncio de prensa e tratar de averiguar cá é o produto anunciado.

Crear novas portadas de discos, libros ou outros produtos de consumo elixidos.

Crear parodias de anuncios mediante a utilización de imaxes en movemento de varios deles. Este exercicio pódese realizar tamén cambiando o son ou os diálogos dun anuncio tomado previamente da televisión, ou facendo unha escenificación con imaxes gravadas por nós mesmos.

Pódense realizar parodias dun anuncio coñecido, ridiculizando ou tratando de critica-los aspectos máis manipuladores ou ideolóxicos. Pódese levar a cabo inventando eslogans

alternativos no caso de que o anuncio escollido teña un eslogan principal. Este tipo de exercicios non supón unha elaboración moi complexa e poden servir de xeito moi efectivo para introducirnos nos rudimentos da produción audiovisual.

Crear unha idea para un novo anuncio, tomando como base os anun-

cios de similares características que teñamos visto anteriormente.

Para crear un novo anuncio pódese partir dos métodos de xeración de ideas e de planificación propios dunha produción audiovisual. Tamén convén estrutura-lo traballo coma se fosemos unha axencia profesional de verdade.

ANALISE DE PUBLICIDADE			
Producto anunciado			
Medio		Duración	
Realizador/Productor		Destinario	
Producto anunciado			
Lanzamento		Reforzo	
		Institucional	
Función			
Informativa		Persuasiva	
Mecanismo	Proceso	Tema	
Narratividade	Argumentación		
	Descrición		
	Solución		
	Demostración		
	Comparación		
	Humor		
Identidade	Cunha situación		
	Cun grupo social		
	Sexual		
	Cun personaxe		
	Icónica (cor-forma)		
	Sonora (sonora-mus.)		
Metáfora			
	Por superposición		
	Por extrapolación		
	Por esaxeración		
	Irreal		
	Delirante		

Descripción

Análise

BIBLIOGRAFÍA

Benavides Delgado, J., *Lenguaje publicitario*, Madrid, Editorial Síntesis, 1997.

Eguizábal, R., *Historia de la publicidad*, Madrid, Editorial Eresma e Celeste ediciones, 1998.

González Requena, J., e outra, *El espot publicitario. Las metamorfosis del deseo*, Madrid, Cátedra, 1995.

Mattelart, A., *La publicidad*, Barcelona, Paidós comunicación, 1991.

Ogilvy, D., *Ogilvy y la publicidad*, Barcelona, Folio, 1994.

Rey, J., *La significación publicitaria*, Sevilla, ALFAR, 1992.

Sánchez Corral, L., *Semiótica de la publicidad. Narración y discurso*, Madrid, Editorial Síntesis, 1997.





O pracer de ler
Literatura infantil e xuvenil

O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz
Instituto Os Rosais II
Vigo



Título: *¿A que sabe a lúa?*
Texto e ilustracións: Michael Grejniec
Tradución: Carmen Barreiro
Colección: Tras os Montes
Editorial: Kalandraka
 Primeiros lectores

Velaquí un conto de estrutura repetitiva, que bebe dos relatos de tradición oral. Os animais ven tódalas noites a lúa no ceo e éntranlle-las ganas de coñece-lo seu sabor. A tartaruga sobe ata o cume da montaña máis alta para ver se lle chega, pero non o consegue. Pídelle entón axuda ó elefante, e logo, sucesivamente, á xirafa, á cebra, ó raposo, ó mono e ó rato. Este último é quen alcanza a lúa e lle arrinca un anaco dunha trabada; pode así descubrir por fin o seu sabor.

Desde o seu inicio, a colección “Tras os Montes” caracterízase polo empeño de ofrecerlles

ós lectores galegos unha selección dos álbums de maior interese que se publican noutros países. E tócalle agora a vez a esta pequena marabilla que é *¿A que sabe a lúa?* Coma en calquera álbum, as imaxes —a maioría dunha páxina, aínda que tamén as hai a dobre páxina— teñen aquí un papel protagonista. Neste caso, chaman a atención por estaren feitas sobre soportes rugosos, o que lles dá unha orixinal sensación de relevo. Son ilustracións con poucos elementos (a lúa ocupa sempre unha boa parte do espacio), de cores cálidas, que destacan sobre o negro uniforme da noite.



O señor Clin é un artesán que se dedica á fabricación de pezas de vidro. Un día decide cambiar tódolos mobles da súa casa por outros de cristal, para poder así atopar calquera cousa sen dificultade. É máis adiante, contento polo resultado, derruba tamén os muros e o tellado da súa casa e substitúeos por outros de cristal. Ante un comportamento así, a xente dá en pensar que está tolo e procura afastarse del. A dor de sentirse só fai que o señor Clin tamén se vaia convertendo nunha persoa de vidro, obrigada a mudar toda a súa vida para non romper en anacos.

Título: *A casa do vidro do señor Clin*
Texto: Gloria Sánchez
Ilustracións: Miguel Calatayud
Colección: O Barco de Vapor
Editorial: Ediciones SM
 Primeiros lectores

Este fermoso relato de Gloria Sánchez é unha ácida fábula sobre o difícil acomodo que teñen na sociedade as persoas que non seguen as pautas de conducta consideradas normais. Como é habitual nos libros para os lectores máis novos, as ilustracións teñen un especial protagonismo. Nesta ocasión son da autoría de Miguel Calatayud, que nos ofrece un delicado e poético traballo, con imaxes construídas mediante a acumulación de figuras de aire xeométrico, resoltas mediante unha orixinalísima combinación de liñas rectas e curvas.



Título: *Os xigantes de nunca acabar*
Texto: Xoán Babarro e Ana María Fernández
Ilustracións: Irene Fra
Colección: O Barco de Vapor
Editorial: Ediciones SM
 De 7 anos en diante

No País de Conto viven tres xigantes que teñen atemorizada a poboación, xa que un deles está a acabar coa paisaxe, outro coas plantas e outro cos animais. A chegada do anano Trampolín, que trae o remedio para detelos, suscita a esperanza na xente. Trampolín empregará o poder da palabra para cambia-la forma de ser dos xigantes, que de alí en diante quedan transformados en seres pacíficos e serviciais.

Este divertido relato, ideal para ser lido en alta voz, é unha boa mostra da riqueza desa fonte

inesgotable que son os relatos de tradición oral. Os autores xogan con personaxes e elementos dos contos populares, integrándoos nunha nova narración onde o humor é un elemento principal. O continuo xogo coa rima e coas repeticións contribúe a reforza-la proximidade coas narracións tradicionais.

O texto complementase coas ilustracións a toda cor de Irene Fra, de orixinais encadres, feitas cunha técnica mixta, que contribúen a reforza-la dimensión humorística do texto.

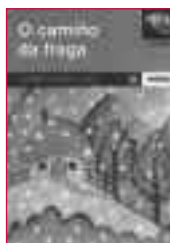


Velaquí un novo libro de Antonio García Teijeiro, un nome imprescindible cando falamos de poesía dirixida ós lectores máis novos. E, coma noutros títulos seus, tamén atopamos neste libro unha sólida coherencia, tanto temática como formal.

O volume ábrese cun breve texto onde se xustifica o fío que vertebrará todo o conxunto: “Nestas follas, palabra e fume veñen ser o mesmo: divirten, provocan, deixan olor e, se ti queres, permítenche imaxinar que estás a escribir o teu fermoso caderno de fume”. E logo, agrupados en sete

Título: *Caderno de fume*
Texto: Antonio García Teijeiro
Ilustracións: Xosé Cobas
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 8 anos en diante

seccións, recóllense os poemas onde García Teijeiro aborda, unha vez máis, algúns dos seus temas máis queridos, case sempre referidos a elementos da natureza ou á descuberta do amor. En case todos eles hai unha sabia utilización de formas debedoras da poesía popular (estrofas de tres e catro versos, versos de arte menor, rima asonante) e unha procura deliberada de imaxes suxestivas para os lectores. O libro conta con ilustracións de Xosé Cobas, en branco e negro, que abalan entre a abstracción e a representación dos elementos materiais ós que se refiren os poemas.



Título: *O camiño da fraga*
Texto: Carmen Gómez Ojea
Tradución: Diego Dopico
Colección: Tucán
Editorial: Rodeira-Edebé
 De 9 anos en diante

“Unha mañá de decembro, (...) xusto antes de marchar para a escola, caeume o meu último dente de leite”. Así empeza este relato en primeira persoa, onde Antusa, a nena protagonista, nos conta o inesquecible mes de Nadal dos seus nove anos.

A familia de Antusa está chea de problemas, e a nena refúxíase nun mundo propio, onde a realidade e a fantasía aparecen totalmente mesturadas. Uns días antes da festa de Nadal, Antusa ten que marchar para a casa da súa tía Flora, situada no medio dunha fraga. A estadía na nova vivenda é unha festa continua, xa que supón a

descuberta doutra realidade que a nena non coñecía.

Polo argumento, esta noveliña podería ser coma tantas outras de contido semellante. O que a fai diferente é a beleza da narración, cunha linguaxe envolvente e apaixonada que se sitúa moi lonxe de concesións simplificadoras. Quizais a autora quixo, tal como di a narradora nas liñas derradeiras, lembrar “os contos, as historias e as cancións que lin e oín de pequena; son as miñas lámpadas interiores que nunca se apagan, candeas sempre acesas, o meu refuxio seguro, a miña fraga escondida, o meu xardín secreto, onde brilla toda a beleza das palabras”.



O rapaz que nos narra a historia vive nun país de Centroamérica, sometido a esa guerra xorda que os consome e que nace da loita de clases. Este rapaz sen nome toma a palabra e fálanos da súa realidade, en secuencias breves como poemas: do seu país verde e fermoso, arrasado agora polas bandas paramilitares; do seu pai, asasinado por membros desas bandas; da súa avoa Mirta, que garda a memoria das cousas; da súa nai, traballando por sacar adiante a familia, e que noutroira loitou nas montañas para conseguir un país libre e xusto; de Violeta, a súa mellor amiga e o seu primeiro amor... E fálanos tamén de Taquín, o mestre ameazado de morte que lle aprendeu a ler e a escri-

Título: *O brillo dos elefantes*
Texto: Fran Alonso
Ilustracións: Enjamio
Colección: O Barco de Vapor
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 11 anos en diante

bir, o mesmo que lle ensina a ama-la poesía e lle di que no seu país “o tempo ergue barricadas contra a memoria”.

Fran Alonso construíu neste libro un emotivo relato poético, inzado de imaxes e metáforas tan deslumbrantes e vizosas coma a paisaxe tropical que envolve os personaxes. Un texto comprometido, a contracorrente no panorama actual dos libros para a mocidade.

O libro está ilustrado a toda cor por Enjamio, que nos ofrece unhas imaxes feitas coa técnica do raspado, orixinais e cheas de forza, en liña co alento poético que preside todo o texto.



Chisco, un rapaz que vive en Ourense, ten que ir pasar uns días á Casa do Páramo, un lugar afastado e solitario onde reside o seu tío Adriano e súa curmá Amadiña. Estes parentes viven dun xeito pobre e primitivo, sen ningunha das comodidades que o rapaz tiña na cidade.

Chisco axiña descobre que o seu tío, un home brután e violento que o trata con rudeza, practica polas noites estraños rituais cos que busca atrae-los seres do alén que lle axudarán a atopar un tesouro. Amadiña encárgase de protexer a Chisco de diversos perigos, dándolle unha gravata feita coa pel dunha serpe. Finalmente, nunha noite terri-

Título: *A noite das cabras do aire*
Texto: Bieito Iglesias
Ilustracións: Lázaro Enríquez
Colección: Merlín
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 13 anos en diante

ble, os seres infernais acoden á chamada. Aínda que o tío e a curmá acaban morrendo, o rapaz conseguirá salvarse pola protección do amuleto que leva ó redor do pescozo.

Esta novela curta, que acadou o premio Merlín correspondente a 1999, é un excelente relato de medo que, por unha banda, bebe nas fontes de Poe e de H. P. Lovecraft, e, por outra, na rica tradición oral do noso país. Escrita nun galego belísimo, de gran riqueza léxica, é unha obra na que, en palabras do autor, “latexan formas de horror galegas e tamén universais”.



A protagonista desta novela, narrada en primeira persoa, é unha rapaza de 16 anos chamada Carlota. Acaba de padecer unha enfermidade que lle obrigou a rapa-lo pelo ó cero. Por riba, inicia o curso nun novo instituto, por mor dun cambio de residencia de seus pais. E sente pánico ante a perspectiva de enfrontarse a unha realidade distinta, co pelo rapado e a cabeza cuberta cun gorro que lle impedirá pasar inadvertida. O receptor das súas confidencias será a foto de Poch —o cantante do grupo de rock Derribos Arias, morto pouco tempo antes—, que Carlota ten pegada no seu cuarto. Pero, conforme pasan os días no instituto, Carlota

Título: *A banda sen futuro*
Texto: Marilar Aleixandre
Edita: Edicións Xerais de Galicia
 De 14 anos en diante

verase obrigada a mergullarse en tódolos problemas que a vida lle trae, desde os conflitos estudiantís ata a descuberta do amor.

Cun argumento así, había o perigo de escribi-la clásica “novela de instituto”, un xénero xa sobrado de títulos repetitivos; pero Marilar Aleixandre consegue afastarse de tódolos tópicos habituais neste tipo de libros e ofrecernos unha narración crible e chea de vida, onde as emocións cumpren un papel decisivo. Un libro excelente, que mereceu o Premio Lazarillo correspondente ó ano 1999.



Título: *Guedellas de seda e liño*
Texto: María Victoria Moreno
Colección: Costa Oeste
Edita: Galaxia
 De 14 anos en diante

Nesta magnífica novela cóntanseno-las historias de diversos personaxes, habitantes todos eles da imaxinaria vila de Santa Marta de Vélaros. A principal, e que serve de fío condutor, é a dos señores do Pazo de Celas e, sobre todo, a de Rato Chus, a rapaza herdeira da liñaxe, que está no centro dun segredo familiar celosamente gardado. Pero tamén ten grande importancia a historia de Vanessa, unha rapaza de familia pobre, que foxe coa súa nai dun pai ardeiro e violento. E, ademais destas dúas, as doutras vidas que, malia gozaren dun tratamento menor, teñen tamén unha importancia significativa no conxunto.

O novo e ambicioso traballo de María Victoria Moreno afástase dos temas e enfoques que adoitamos atopar nos libros encadrados en narracións xuvenís. A novela lévanos a escenarios moi diferentes entre si: a vida señorial que se desenvolve no pazo, a existencia sórdida na casa de Vanessa, o ambiente xuvenil do instituto, a realidade das drogas, o mundo marxinal do poboado xitano... A través dunha visión minuciosa e irónica, de considerable alento poético, a voz narradora vai entretecendo con mestría os fíos aparentemente dispersos, configurando un conxunto sólido e atractivo no que tódolos elementos acaban por confluír.



Non resulta doado aborda-lo contido deste raro e magnífico álbum, que acadou o premio ó mellor libro para primeiros lectores na Feira de Bolonia de 1998. A penas ten unhas poucas palabras de texto e a historia que nos narran as imaxes pode resumirse tamén nunha ou dúas liñas: cinco xoguetes, todos eles estragados, están sentados nunha sala de espera, agardando que os arranxen. Van entrando por orde no cuarto do doutor, e un a un van saíndo xa arranxados. Unha anécdota mínima, como se ve, que remite a unha experiencia que

Título: *Ser quinto*
Texto: Ernst Jandl
Ilustracións: Norman Junge
Traducción: Eduardo Martínez
Editorial: Lóguez Ediciones
 Primeiros lectores

os pequenos lectores coñecerán ben, como é a da visita ó médico, contada dun xeito moi orixinal.

O atractivo deste interesantísimo álbum reside principalmente nas ilustracións, feitas cun minucioso traballo coa plumiña e coloreadas xogando co contraste entre a escuridade da sala de espera e a luz que sae do cuarto do doutor. A expresividade dos personaxes (malia seren bonecos e estaren sentados en cadeiras) é outro dos acertos do libro, recomendable desde calquera punto de vista.



Estamos ante un álbum de xenerosas dimensións, no que atopámo-las características formais que distinguen este tipo de libros: papel protagonista das ilustracións, a dobre páxina como unidade secuencial e un texto mínimo, que en ocasións reitera o que xa está narrado a través das imaxes.

A historia que se nos conta é moi sinxela: a nai rata dilles ós seus fillos que teñan coidado, que o mundo é perigoso; e o mesmo fai a nai gata coas súas crías. Sen embargo, un ratiño e un gatiño non fan caso dos consellos das súas respectivas nais e saen explorar mundo. Atópanse os dous e, logo dalgunhas dúbidas, póñense a

Título: *Gato y ratón*
Texto e ilustracións: Tomek Bogacki
Traducción: M. Carmen Jiménez Villarejo
Edita: Ediciones SM
 Primeiros lectores

xogar xuntos. Cando, de volta nas súas respectivas casas, lles contan ós irmáns o que fixeron, estes quedan aterrorizados. Pero pode máis a curiosidade e, ó outro día, aló van todos para encontrarse. E, tal como se di no remate do relato, “xogaron e xogaron, ata que súas nais os chamaron para volver á casa”.

As ilustracións, resoltas a base de planos curtos onde as figuras ocupan unha gran parte do espazo, teñen un engado especial. Malia a complexidade técnica coa que están realizadas, conseguen transmitir con brillantez a tenrura e inxenuidade da historia.



A nai de Tor traballa en correos. O neno acompaña un día a súa nai ó traballo, onde lle explican o complexo camiño que percorren as cartas. Iso faille pensar nas persoas que están soas no mundo e nunca reciben carta de ninguén. Despois de comenta-lo caso cos outros nenos da súa panda, entre todos acordan crea-lo Club dos Corazóns Solitarios. O señor Svensson e a señora Bystrom, dúas persoas maiores que viven soas, serán os seus primeiros obxectivos. Despois de varios intentos,

Título: *El Club de los Corazones Solitarios*

Texto

e ilustracións: Ulf Stark

Tradución: Martin Lexell e Cristina Cerezo

Colección: El Barco de Vapor

Edita: Ediciones SM

De 7 anos en diante

conseguen que os dous vellos acaben por facerse bos amigos.

Neste pequena novela para lectores que xa comezan a ser autónomos atopamos (coma noutras deste autor sueco, responsable tamén das ilustracións) unha historia realista onde se reflicten os pequenos conflitos e aventuras da vida cotiá. Narrada con deliberada sinxeleza (capítulos curtos, parágrafos breves, abondosos diálogos), combina eficazmente a tenrura e o humor.



Luíś está enfermo e queda na casa, coa única compañía da súa avoa. Para o neno, a súa avoa é a persoa perfecta, quen mellor o entende e quen lle conta os relatos máis engaiolantes. Ese día, desde a fiestra, Luíś ve o home da Casa Grande, que pasea polo porto empurrando unha cadeira de rodas na que vai sentada unha muller. É un home misterioso, que non fala con ninguén, e do que se contan historias extraordinarias. Dise que pasou a vida enteira no mar, un mar que parece botar intensamente de menos. ¡Ata ten o raro costume de carreitar caldeiros de auga de mar para a súa casa! Só

Título: *Un viejo lobo de mar*

Autor: Rosa Serrano

Ilustracións: Paco Giménez

Colección: Peripencias

Edita: Editorial La Galera

De 8 anos en diante

Luíś e a súa avoa acabarán descubrindo quen é a muller descoñecida, o amor imposible do vello mariñeiro.

A narración preséntasenos dividida en breves secuencias, acompañadas de cadansúa ilustración. Estas ilustracións, de aire xeométrico e resoltas con cores planas, xogan cos espazos baleiros e coa deliberada ocultación dos personaxes (por exemplo, da avoa e do mariñeiro nunca chegamos a ve-lo rostro), intensificando o halo misterioso que rodea a historia.



Darío vive en Valencia, pero pasa os meses de verán na casa dos seus tíos, nunha aldea de Asturias. Afeito á vida da cidade, a descuberta de todo o que hai no mundo rural producirá nel unha acusada fascinación. Os seus tíos son artistas e teñen a casa chea de animais: cans, gatos e, sobre todo, dous cabalos, que Darío se encargará de coidar. Mediado o verán, o neno coñecerá unha rapaza veciña, Paula, coa que axiña intimará (“aquel non só foi o verán no que fun o encargado dos cabalos. Tamén foi o verán do meu primeiro amor”). Cando rematan as vacacións, logo duns meses de intensas vivencias, Darío com-

Título: *Los caballos de mi tío*
Autor: Gonzalo Moure
Ilustracións: Fernando Martín Godoy
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 10 anos en diante

prenderá que, aínda que a vida é como un círculo, aquel verán dos seus dez anos non ha volver nunca máis.

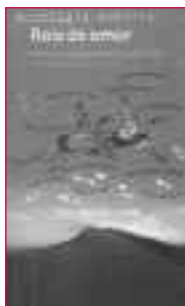
Sorprende e emociona este fermoso libro de Gonzalo Moure, malia non ocorrer nada do que xulgamos importante, xa que está construído cuns materiais tirados da vida cotiá. Pero está cheo de vida, e consegue trasladar ó lector a continua sensación de descubrimento do mundo que experimenta o protagonista, enfrontado por primeira vez ós grandes temas (a morte, o amor, a liberdade...) que están na cerna do oficio de vivir.



Título: *¡Va de cuentos!*
Autor: Fernando Alonso e outros
Ilustracións: Juan Ramón Alonso e outros
Colección: Espasa Juvenil
Editorial: Espasa Calpe
 De 12 anos en diante

Para conmemorar o número 100 da colección Espasa Juvenil —unha das de maior interese entre as aparecidas na década dos noventa— as súas responsables decidiron pedirlle cadanseu conto a vintecinco dos autores do seu catálogo, poñéndolles como única condición que o relato abordase dalgún xeito o tema dos libros e da lectura. E convocaron logo outros tantos ilustradores, para que creasen as súas imaxes a partir dos textos. O resultado é este volume, *¡Va de cuentos!*, un número extraordinario en tódolos sentidos, que aparece ademais nunha magnífica edición.

Nos relatos recollidos, como era de agardar, atopamos un amplo abano nos temas e nos enfoques. Hai homenaxes a libros e autores que xa son unha referencia imprescindible (*O Principiño*, homenaxeado en dous relatos, ou Charles Dickens...). Hai contos de humor que beben abertamente das fontes do absurdo, como o de Gabriela Kesselman, e hai ó seu carón textos duros que reflicten unha realidade amarga, como o de Fran Alonso. Hai historias que tratan o tema do primeiro amor e hai narracións de aventuras ó estilo clásico... Trátase, en resumo, dunha escolma de calidade á que paga a pena achegarse.



Título: *Raíz de amor.*
Antología poética

Selección

e prólogo: Ana Pelegrín

Colección: Alfaguara Juvenil

Editorial: Alfaguara

De 14 anos en diante

Ana Pelegrín é quen asina esta atractiva escolma poética dirixida ós lectores mozos, unha escolma que ten como fío conductor o amor, en calquera das súas múltiples manifestacións. Trátase dunha selección moi persoal, que a autora xustifica con estas palabras: “Apaixonada da lectura poética, unha razón de amor, reúno poetas contemporáneos, convocados ó reencontro nesta antoloxía *Raíz de amor*, que nutre o resplandor despregado nos poemas. Este libro xira arredor do tema amoroso atendendo á sensibilidade dos mozos que elixen a lectura poética”.

No libro recóllense poemas de trinta e nove poetas contemporáneos e catro do Século de Ouro. Atopamos nas súas páxinas moitos nomes xa clásicos (Neruda, Lorca, Aleixandre, Salinas, Cernuda, Miguel Hernández...), pero tamén outros que continúan hoxe a súa actividade poética (Bernardo Atxaga, García Montero, Benítez Reyes, Ana Rosetti...). Salienta ademais a presenza de moitos nomes de Latinoamérica, algúns deles descoñecidos aquí. Trátase, en conxunto, dun traballo que foxe dos lugares comúns e que sorprende pola calidade e variedade das composicións seleccionadas.



Recensiones



Título: *Arden*
Autor: Ana Romaní
Editorial: Espiral Maior, A Coruña, 1998
Núm. pp.: 60
Tamaño: 21 x 14,5

Ben preto andou este libro de obter un premio da crítica. Mereceríao. E non se quere aquí poñer en funcionamento ese dispositivo automático de loanza a todo o que neste país teña aparencia de verso. Será unha cousa moi patriótica estimar a todo versificador, pero a un sistema literario como o noso máis lle convén neste momento (en que desde fóra se mira moito para certos autores galegos) distinguir categorías. Alguén dixo que un poeta malo non é un poeta, e isto é sanamente aplicable tamén ós nosos. Hai algúns anos seica estabamos a vivir “un século de ouro da poesía galega”, e certamente albisáronse no noso panorama literario algúns nomes dos que nos podemos gabar, pero diso a falar de séculos de ouro impónse un razoable recorte de entusiasmos. Dicía Cocteau que cando Francia non dá un xenio inventa un movemento artístico. Pois nós ás veces somos máis atrevidos: inventamos séculos dourados.

O que si podemos ter é a seguridade de que a literatura galega produce agora mesmo libros de calidade confrontable ós de calquera sistema literario, como é o caso deste último

(que eu saiba) poemario de Ana Romaní, *Arden*.

O título é leal, case tautoloxicamente, a un dos eixes temáticos medulares, a irradiación sensual da realidade representada, ou evocada, non tanto desde un suposto punto de feminidade (en última análise a feminidade é un invento dos homes), senón mesmo do que poderíamos chamar *femiez* ou *femiedade*. Palabra tal vez de dubidosa *poeticidade* pero que queda redimida cando se lle reconece o seu significado de esencia prístina e primeira, sufocada (xa que se fala do que arde) polas este-reotipias culturais. Ese fondo primixenio, no que mesmo se podería xera-lo mundo, recorre a unha isosemia enriba da *mamífera* condición (*incéndiase a mamífera*), nunha serie zoonímica que empeza en *leoa* e remata en *eguas* (*bai-xaron por mún as eguas desde o alto enlou-quecidas*), pasando por *garzas*, *felina...*, e incluso servíndose dalgunha teratoloxía morfemática (*monstra*). Sobre este fenómeno de intervención, ou case efracción, sobre mecanismos flexivos de xénero habería algo que falar. Xa non a propósito do caso dun autor concreto, ou autora, senón como curiosida-

de que está a constituír síntoma e sistema. Resulta respectable toda forma de contribución a unha causa (xusta) como o feminismo, mesmo o aproveitamento da palabra poética, pero tamén resulta lícito dubidar dos seus resultados, sobre todo dos seus resultados estilísticos.

Non é o máis importante ó longo destes poemas *ese rumor na pelve*, senón outro tipo de temperatura, a sentimental, que crea unha das cousas máis difíciles de atopar nun libro, maiormente nun libro de versos: o ton. É esta unha poesía humorosa, de tacto líquido, bañada por augas mornas pola lembranza (ou mellor aínda pola *recordanza*, roubándolle a palabra a Leopardi): o mar é motivo dominante. Sempre hai mares e mareas (*marés*, din os mariñeiros) nos libros de Romaní. Océanos, peiraos, compoñendo unha semiose ilimitada que con frecuencia se desdobra en símbolo (*illa, Ítaca...*) ou noutros recursos metasémicos que ás veces acentúan o hermetismo dalgúns poemas. Habería que analizar un día o porqué desta querencia, case vehemencia, tan xeneralizada aquí polos versos que non conceden fácil lectura (sendo curiosamente os de máis fácil escritura). Dáse moito iso de que un poeta, desde uns primeiros poemas de idea máis ou menos transparente, se desprace cara a un hermetismo progresivo. Pero este proceso hai que controlalo, porque se ben é certo que na medida en que se vai prendendo na complexidade nos contidos se require unha maior instrumentación formal, tamén

ocorre que se pode caer na simple verba. Non é o caso do libro de Ana Romaní, pero exemplos de mera lexicalidade habelos hainos. Tampouco se trata de botar de menos (ó mellor un pouco si) a brancura de versos como *E agora/ agarda que saiba espirme/ tan levemente do teu nome/ que non esperte/ o corazón* (*Das últimas mareas*), pero si hai que lembrar aquilo que deixou dito Valéry: a palabra poética é dubidar entre son e sentido. Desestimar esta observancia pode ser inconveniente desleixo.

Dun trato máis referencial e narrativo beneficiase un dos motivos de máis encanto neste poemario: a avoa (*miña netiña de medos e poemas*), que abre un carreiro de materia ortónima, un desexo de desandar (*desándame*), de reintegrarse á cerna da mitoloxía persoal. Pero este retorno á patria rilkeana xera finalmente un sentimento de insuficiencia existencial (*Estás feita de historias inacabadas*) e de soidade, de Ítaca imposible.

Haberá que tenta-los vindeiros poemas de Romaní, ver cómo asentan estes compoñentes temáticos da súa semiosfera de mares e humores, e ver cómo aparecen outros; e sobre todo ver se se van personalizando algunhas marcas de estilo, esoutra febre. Pero mentres, dá gusto tocar estes versos táctiles, cálidos coma unha pel oculta.

Xosé Manuel G. Trigo
Instituto de Ames
Bertamiráns. A Coruña



Título: *Madera de boj*
Autor: Camilo José Cela
Editorial: Espasa Calpe, Madrid, 1999
Núm. pp.: 323
Tamaño: 15,5 x 22,5

A tan esperada *Madera de boj* inundada as librerías españolas no outono. No intre en que isto se escribe, os máis coñecidos críticos manifestaron xa as súas primeiras impresións na prensa e coincidiron en eloxios. Quizais conveña botar agora, desde un maior acougo, unha nova ollada á, de momento, última novela do famoso escritor padronés.

A obra chegou envolta na natural curiosidade que provocaba o saber que ía tratar sobre a Galicia mariñeira, despois das homenaxes á Galicia interior en *Mazurca para dos muertos*, de 1983, e á Galicia urbana en *La cruz de San Andrés*, de 1994. Non menos intrigante foi a longa espera que significaron os dez anos durante os que estivo interrumpida trala adxudicación do Nobel. Calquera se podería preguntar cara a ónde ía tirar Camilo José Cela, en cada nova achega distinto de si mesmo. Os seus coñecedores descartaban, por suposto, un retroceso no camiño desa experimentación que nel se intensifica co avance do tempo.

Madera de boj excede, en efecto, tódalas expectativas. Vai alén de cal-

quera ousadía previsible, e neste sentido, supera cumpridamente o ata aquí feito por un Cela vocacionalmente anti-conventional en obras como *San Camilo* 1936 (1969), *Oficio de tinieblas* 5 (1973), *Cristo versus Arizona* (1988) ou *El asesinato del perdedor* (1994).

Cela foi sempre pioneiro en todo o literario, extremista en todo, desdeñoso coa compracencia da maioría ou o que é o mesmo, do lector mediocre. Ós seus anos segue exercendo lucidamente un maxisterio que, na liña que se marcou, ningún entre nós lle puido arrebatat.

Inicia-la lectura de *Madera de boj* é introducirse nun aparente *totum revolutum* no que, canto máis se avanza, máis se percibe a pericia dunha pluma capaz de dar unidade a moi variados materiais, someténdoo a leis que se aproximan á matemática. A impresión xeral é a de que Cela conseguiu unha novela libérrima, ou un poema libérrimo, ou amalgamou un conxunto de diversos ingredientes, avantaxando tódalas liberdades ás que nos ten afeitos e superando coma nunca os límites entre os xéneros.

O libro presenta unha división en catro partes das que os títulos e os subtítulos indican certos motivos recorrentes, utilizados a miúdo como as ladaíñas unificadoras que caracterizan outras obras celianas (I. EL CARNERO DE MARCO POLO. Cuando dejamos de jugar al rugby; II. ANNELIE Y EL JOROBADO. Cuando dejamos de jugar al tenis; III. DOÑA ONOFRE LA ZURDA. Cuando dejamos de pescar con artes prohibidas; IV. LAS LLAVES DE CÍBOLA. Cuando dejamos de jugar al cricket). Os subtítulos, ademais, adiantan as referencias que as partes encerran —sen unha cronoloxía ordenada— ós estragos do tempo nalgún dos personaxes (James E. Allen, Charles E. Allen, primos do *eu*), segundo abandonen un deporte e comecen a practicar outro novo, cada vez menos duro, máis axeitado á súa idade.

Sumándose ós medios de coherencia, os finais das partes coinciden, con escasas modificacións (“Por Cornualles, Bretaña y Galicia pasa un camino sembrado de cruces de piedra y de pepitas de oro”), e ata se dan sinais para que non se pasen por alto (“lo dije ya una vez y he de repetirlo aún otras tres más”, pódese ler no remate da parte segunda, páx. 177). Xusto antes destes finais acumúlanse as mencións de personaxes e circunstancias xa coñecidas, o que vén ser unha sorte de procedemento compilador, paralelo nas catro.

O discurso flúe incontinente, sen puntos, sen separación de parágrafos, só cortado por breves diálogos de varia índole, dos que sobresaen os tipica-

mente celianos de preguntas e respostas entre narrador e interlocutor, que aquí, aínda que tratan asuntos diferentes, ás veces absurdos, reiteran cuestións metanovelísticas sobre o revolto ou o ordenado que vai xurdindo aquilo que se conta.

— ¿Esto no va demasiado revuelto?

— No, esto no va más que algo revuelto.

— ¿Como la vida misma?

— Sí, pero eso procuro no decirlo (páx. 14).



[...]— ¿No cree usted que esto va demasiado ordenado?

— No, a mí me parece que esto no va más que algo ordenado.

— ¿Como la vida misma?

— Sí, pero esto procuro no decirlo para evitar desgracias y desplantes, la vida es muy vengativa y rencorosa (páx. 220).

Nun par de ocasións indícase que a novela está concibida como unha crónica ou como unha historia na que se respecta o desenvolvemento lóxico dos feitos pasados, pero a sucesión lineal resulta dificilmente observable, en primeiro lugar polas alteracións temporais e as reiteracións, en segundo, pola acumulación e mestura de compoñentes.

O certo é que, entre os moitos que hai, o principal dos elementos aglutinadores deste inexistente *mare magnum* vén sendo un *eu* que desde un amplo punto de vista relata con maior frecuencia o alleo có propio, se ben isto,

máis ca un relato, sexa un abraiante tecido heteroxéneo. Con todo, nin o propio nin o alleo chegan a constituír no sentido clásico unha historia, pois hai moito que Cela rompeu cos modelos tradicionais, se é que atinadamente se pode dicir que os seguiu nalgún caso. Así, cun recurso irónico que non utiliza por primeira vez (lémbrese *Café de artistas*, do ano 1953), fai que o narrador se refira a unha novela escrita por un catedrático e organizada con presentación, nó e desenlace, “que son las tres normas que se deben tener presentes”, cando precisamente *Madera de boj* as transgrede todas, pois na poética do seu creador “la novela es un reflejo de la vida y la vida no tiene más desenlace que la muerte, esa pirueta que no es nunca igual” (páx. 296).

Do narrador derivan as tamén reiteradas alusións á “madera de boj”, coa que varios dos seus antepasados quixeron face-las trabes dunha casa, utópico desexo (Cela non é partidario de utopías) que recibe en herdanza o descendente e que se converte nun símbolo polisémico, quizais da inacabable loita que é a vida, quizais das arelas infinitas do creador, quizais da impotencia humana nalgúns ou en tódolos sentidos: “la madera de boj es dura, compacta y de bello pulimento, el boj también es planta tóxica que puede llegar a causar la muerte”, “no flota”, “tarda mucho en arder” (páx. 53); “el querer trabajar la madera de boj es un capricho que hay que pagar” (páx. 74); “nadie ha visto jamás una casa con las vigas de boj” (páx. 222); “¿por qué en

mi familia no hemos sido capaces de levantar una casa con las vigas de madera de boj?” (páx. 295).

Afirmar que a voz narrativa se identifica co autor, á parte de atentar contra principios básicos da teoría literaria, resultaría erróneo. Esa voz pertence a un ente artístico, ficticio polo tanto, de devanceiros dedicados á pesca da balea. Que se tomen por celiaños os seus pensamentos ou que o escritor xogue a fundirse con el nalgúns páxinas nas que se unen mentiras e verdades, non o priva do carácter de criatura inventada, vello *eu*, bisneto de Cam, bisneto sobriño de Dick, Sem e Jafet, sobriño de Knut...

[...] los tres hermanos de mi tío bisabuelo Dick, o sea Cam, Sem y Jafet, yo vengo de Cam, cazaban ballenas y nunca se llevaron bien, reñían por todo y el reparto de las presas los llevaba hasta la blasfemia (páx. 296).

[...] yo me tuve que conformar con bailar el pasodoble y montar a caballo porque tío Knut no me llevó a cazar el carnero de Marco Polo, ahora ya soy viejo para semejante excursión a país tan remoto (páx. 176).

Sen dúbida, o elemento unificador de máis envergadura despois da voz narradora é a constante referencia ós moitísimos naufraxios —reais, e aí queda xustificada a denominación de crónica— que houbo na Costa da Morte ó longo de todo este século que acaba, ata tal punto que se podería pensar se non é a principal intención desta obra poñelos de relevo e salientar a carón deles a diaria loita pola vida das bravas xentes de Fisterra, de Muxía ou

de Camariñas, de Camelle, de Laxe ou de Malpica. Por entre a relación dos naufraxios, detallados con descrições xeográficas dos lugares onde se produciron, o número de mortos e de superviventes, as causas e as consecuencias das catástrofes e mesmo a sorte da carga que levaban, entretécense, sen interrupción ningunha que os delimite no discurso, tódolos anacos con que Cela deseñou tan complexo mosaico. Nel mestúranse tamén o castelán coa fala dos pescos, e aparecen en galego, inesgotables, coplas e ditos sacros ou profanos (“o tío Amaro era xastre pero despois foi ladrón, non houbo xastre no mundo que non roubase un calzón”, páx. 205 ; “meu santiño San Crimente onde te foron levar, á capeliña do Pindo viradiña para o mar”, páx. 279).

O narrador esboza anécdotas, que rompe e recupera, de ducias de personaxes, algúns históricos, sumariamente individualizados polos seus feitos e polos nomes, apelidos e sobrenomes, moitos de fonda raizame galega (Celso Tembura, Floro Cedeira, dona Dosinda, Vitiño Leis, Cósmede Pedrouzos o xordomudo, Maruxiña Cerdedo, Carliños de Micaela, Farruco Pedrosa, Fidelioño o Porcallán, Manueliño de Xesusa...). Xunto ás meigas e ós milagreiros, xunto ás choronas ou ás pantasma, á Santa Compañía e ó cura morto-vivente don Xerardiño, falan, aman e discuten demos, sereas, polbos, estatuas... Todo acaba por humanizarse nesta gran danza de vida e de morte: “la medusa Oliviña Lourida, el cachalote Eudósio, el pulpo Raposo Bermello, el pájaro

Besta Cantigueira y el rorcual Bastián viven en paz porque se parapetan en el disimulo, esa es su gran sabiduría” (páx. 161).

Coma pezas dun reloxo de precisión intercálanse, presididas nalgúns casos polo valor simbólico dos números sete, doce, nove ou tres, reflexións variadas (os olores das razas, as potestades anxélicas, os perfumes e as plantas máxicas dos días da semana, as ferramentas dos magos...), e xustapóñense no todo fragmentario, alternando co xa visto, receitas de cociña e de medicina popular, crenzas e mitoloxía das xentes da costa, sentencias e consellos, pensamentos e informacións do narrador. Deste mundo, en aparencia caótico e en moitos sentidos surrealista, despréndese, sen embargo, unha estraña sensación de orde e de diafanidade. As repeticións van xerando un ritmo lento e musical propio da poesía. Non hai a penas avance narrativo, todo aboia no pasado e no presente coma se aboiase no mar, abalado polo movemento eterno das ondas e dentro duns límites que son sempre os mesmos:

dicen que el viento pasa pero la mar permanece, el ruido de la mar no va y viene como piensa Floro Cedeira, el pastor de vacas, sino que viene siempre, zas, zás, zas, zás, zas, zás, desde el principio hasta el fin del mundo y sus miserias (páx. 12).

Nun medio hostil e ameazante, moitas das criaturas, vistas polo seu facedor cunha tenrura extraordinaria, semellan investidas da forza e da paciencia que lle rouban ó mar para vencelo nunha loita sen fin:

La mar no se paró nunca desde que Dios inventó el tiempo hace ya todos los años del mundo, Dios inventó el mundo al mismo tiempo que el tiempo, el mundo no existía antes del tiempo, la mar no se cansa nunca, el tiempo no se cansa nunca, ni el mundo, que cada día es más viejo pero tampoco se cansa nunca, la mar se traga un barco o cien barcos, se lleva un marinero o cien marineros y sigue murmurando con su voz afónica, con su voz de borracho triste y penden-ciero, amargo y peleón (páx. 13).

Quen vaia atrás dunha narración ó uso (desas de retratos psicolóxicos e de presentación, nó e desenlace) non debe achegarse a *Madera de boj*. Está pensada para aqueles —moitos, ende

ben— que buscan o máis abraiante e o máis exquisito da literatura. Só eles poderán descubrir, por entre o dominio compositivo, lingüístico e estilístico de Cela, as múltiples suxestións que cada páxina agocha, o tremor lírico que deriva dunha concepción da novela que, arrincada da alma, dá como froito esta admirable e prodixiosa “purga del corazón y del sentimiento”.

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *La novela en libertad. (Introducción a la lectura cultural de la narrativa)*
Autor: Germán Gullón
Editorial: Universidad de Zaragoza, 1999
Núm. pp.: 197
Tamaño: 15 x 21

Germán Gullón, catedrático de Literatura española na Universidade de Amsterdam, é hoxe en día unha das voces máis coñecidas e autorizadas no eido da Crítica Literaria. Este seu novo libro encerra unha serie de achegas brillantes e orixinais que resultarán indubidablemente proveitosas tanto para profesores e alumnos da especialidade como para os afeccionados ós diversos temas sobre os que aquí reflexiona o ilustre investigador.

La novela en libertad, aínda que aborda en primeiro lugar cuestións relacionadas co xénero mencionado no título, ofrece moito máis do que suxire, pois, dividido o libro en dúas partes, dedícase a segunda a ensaios variados. A pesar da súa diversidade, estes estudos non empecen que a preocupación pola novela aflore unha e outra vez.

No que denomina “lectura cultural de la narrativa”, Gullón rexeita os enfoques excesivamente formalistas das obras literarias en xeral e da novela en particular, por moito éxito que tivesen en boa parte do século XX e aínda sigan a ter cando se está rematando, pois separan a palabra do refe-

rente e converten a literatura nun mero fenómeno lingüístico.

Baseándose en sólidas argumentacións, propoñendo exemplos e acudindo tamén á opinión de certas personalidades senlleiras en campos diversos da Crítica e da Teoría da Literatura, toma a novela por fonte de cultura e de coñecemento. Como obra literaria, ten entre os seus obxectivos principais o de debuxar mundos nos que participen os receptores mediante un acto de *re-creación* que, a través do que len, lles permita reconstruír imaxinativamente aquilo que o escritor pretendeu comunicar.

Mediante esa reconstrucción pódese penetrar no pasado e no presente, nas ideas e na historia, nos ambientes, nas circunstancias sociais, filosóficas ou relixiosas que envolven os personaxes e as súas peripecias. Debe entenderse que os beneficios culturais que da novela derivan non proveñen do interese en seguir un argumento, senón de entende-lo mundo no que tal argumento se desenvolve.

Esta vía, que non parece incompatible con outras que valoran os recursos

técnicos e os alcances estéticos, defende un achegamento espiritualmente enriquecedor á narrativa. O escritor é un home inserido no seu tempo e o produto da súa capacidade de fabulación unido á da súa arte é tamén humano. De aí vén a vida que zumega a literatura. Por iso, unha apreciación unicamente formal da arte literaria resulta estéril e converte as obras en algo morto.

Por medio dunhas vidas finxidas no papel transmítense, canda a concepción do mundo do autor, os pensamentos, reaccións e sentimentos das criaturas. O texto literario, que ten distintos significados segundo os ollos que o miren e o tempo en que o fagan, é un punto de encontro, de troco de experiencias entre o escritor e o lector. Ninguén ha esquecer que o novelista pretende crea-la ilusión de realidade e, a través dela, provoca-la repulsa, a aceptación e, en todo caso, a emoción:

Este tipo de emoción lectorial ha pasado inmencionada por demasiado tempo, en buena parte porque fue desterrada por la cultura del comercio y por la empresarial de fines del siglo XX, que prefiere la eficacia y la asepsia de procedimientos más domesticables (páx. 57).

Non deixa de lado Gullón diferentes aspectos relacionados coa Teoría da recepción, así como a influencia —e a competencia— que os medios de comunicación exercen sobre os posibles lectores, feito que tamén o leva a proclama-la necesidade de recuperar formas de lectura tradicionais, sempre desde o convencemento de que ningunha é a única posible nin abrangue a totalidade do que o autor quixo dicir.

O proceso rehumanizador que mediante estas páxinas se propón parte así mesmo do convencemento do poder de exhortación da narrativa, que insta os receptores a reaccionaren, a saíren da pasividade e a unírense co mundo representado. Por iso hai que sacar dos cárceres a novela e tratala como un obxecto cultural co que o lector establece un diálogo de preguntas e respostas. Desde el poderá interpreta-lo sentido das palabras escritas coma un anaco que se lle ripou á vida e que se converteu en arte palpitante e cálida, non en palabra inerte de museo.

Na segunda parte do seu libro reúne o profesor Gullón, baixo o título “Hacia una categorización cultural de la narrativa: el canon abierto”, un feixe de artigos nos que revisa unha serie de tendencias, conceptos e movementos contemporáneos que, ó seu xuízo, necesitan actualizarse, pois, anquilosados como permanecen, impiden unha recta interpretación de certas obras literarias e obstaculizan a pertenza doutras a un canon que, en calquera caso, debe ser aberto.

Despois de analizar con ironía algunhas pintorescas *altisonancias*, maniqueísmos e tópicos que entrecolle da romántica *Historia crítica de la literatura española* (1861), de José Amador de los Ríos, e de recomendar certas precaucións con respecto ó que os autores pontifican nas historias da literatura, continúa con “El nacimiento de la conciencia nacional moderna (de Goya a Galdós)”, sobresaliente traballo que interrelaciona ética e esteticamente a

transcendencia cultural do tema literario do amor entre un vello e unha moza a través de obras de tres grandes mestres: o capricho de Goya *¡Qué sacrificio!*, a comedia de Leandro Fernández de Moratín *El sí de las niñas* e o episodio nacional de Benito Pérez Galdós *La corte de Carlos IV*.

Reflexións sobre o realismo exemplificadas con fragmentos de *La Regenta*, de Clarín, e de *Tristana*, de Galdós, obras nas que o cotián se eleva a categoría artística, levan novamente a considera-lo reflexo da cultura nos textos, mentres que “El Noventay ocho sobre el Modernismo: los ismos como forma de control social” achega unha serie de abertas perspectivas á tan polémica integración entre as que se consideraron por moito tempo formas irreconciliables de entende-lo mundo e a arte.

O libro remata espallando luz sobre as vangardas, interpretadas máis que como movementos de ruptura, como o resultado da converxencia entre literatura e imaxe. Esta última,

que representa en moitos casos o mundo que rodea os homes, acaba por desdebuxalos e por diluí-la primacía dun eu que campaba triunfante desde o Romanticismo. É lóxico, en consecuencia, que o social cobre unha decisiva importancia ó longo da literatura do século XX.

Deste xeito, *La novela en libertad* enche de ideas novas algúns aspectos controvertidos de certas parcelas literarias. A aguda sensibilidade de Germán Gullón, a súa vasta cultura e o feito de que se xunten fructíferamente nel os oficios de profesor e de novelista serven de garantía a este seu libro. A defensa da literatura como algo vivo no cabo dun século que se recreou en disecala pode traernos, sen necesidade de romanticismos obsoletos e absurdos, un doce sabor de tradición e humanidade.

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Heavy Water*
Autor: Martin Amis
Editorial: Vintage, Londres, 1999
Núm. pp.: 231
Tamaño: 17,5 x 11

Martin Amis volve estar nas librerías. Despois da súa última novela, *Night Train* (*Tren Nocturno*, Anagrama), saen á luz unha colección de relatos que o autor foi publicando en diversos medios literarios ou periodísticos dende o ano 1976 ata o 1997, algúns deles reescritos e modificados a través dos anos. Con todo, o feito de seren escritos nun amplo período de tempo non supón unha variación nas características básicas da escritura do inglés.

De feito, cada conto é como un comprimido da novelística de Amis, abondando sempre nos seus temas máis propios. Deste xeito, atopámo-lo sexo explícito no relato *Let me count the times*; a Inglaterra posthatcheriana, interracial, desigual e conflictiva en *State of England*, un título obviamente irónico, se non sarcástico, dado o contido do relato; a ficción futurista cunha interesante volta de porca en *Straight fiction*, no que a sociedade é maioritariamente homosexual mentres que os heterosexuais son desprezados e marxinados; tamén toca o tema do diñeiro, a literatura e mailo poder en *Career move*, co paradoxo, tan amisiano, do éxito dun poeta que vende a súa obra

coma se fose un escritor de *best-sellers* mentres que un guionista de películas de ciencia ficción pásao moi mal para sobrevivir, seguindo daquela coa inversión burlona da realidade do relato comentado anteriormente; aparece o xogo de espellos de *Denton's death*, que nos fai lembrar a novela *Time's Arrow*, quizais a mellor aínda que non a máis coñecida de Martin Amis, e, sorprendentemente, unha das máis curtas das que escribiu o autor, se non a máis.

Resumindo, cada conto é unha mostra do estilo e mais da temática do autor, quen, evidentemente, prefere o formato longo para así poder desenvolver mellor a súa obsesiva concatenación de acontecementos morbosos, a súa obsesión pola provocación, polo xogo de darlle a volta ás cousas para, deste xeito, producir un efecto cómico (ou, ás veces, traxicómico). É interesante vermos que esta é unha das características máis marcadas da xeración de Martin Amis (Ian McEwan é un bo exemplo disto), e mais da posterior: só temos que pensar en *El Cromosoma Calcuta* de Amitav Ghosh (Anagrama), ou calquera das dúas novelas de Jonathan Coe publicadas en España

(¡Menudo Reparto! e *La Casa del Sueño*, ámbalas dúas tamén publicadas en Anagrama, unha casa editorial á que debémo-lo descubrimento de moitas das novidades dos países anglosaxóns).

Non é este, o do relato, un xénero no que o fillo de Kingsley Amis destaca especialmente, e aínda ás veces queda un sabor a indefinición, de inconclusión no seu desenvolvemento. Así e todo, é indubidable que se pode goza-la selección de contos de *Heavy water* (Mar Gruesa, Anagrama) sen prexuízos. A súa retranca, a procura do lado máis escuro do ser humano, ese que trata dos abusos do poder (na economía, no sexo, na sociedade en xeral), o seu maxistral uso dos rexistros sociolingüísticos máis variados (o coloquial, o étnico, o científico, a xerga e incluso o chapurreado do seu derradeiro conto, *What happened to me on my holiday*), a súa orixinalidade e maila súa capacidade destructiva, ferinte, han satisfacer grandemente os seus máis devotos afeccionados.

Se houbese que elixir un relato, eu quedaría con *The Janitor on Mars*, máis que nada pola estrambótica mestura da apocalipse anunciada por un robot marciano e maila historia paralela do coidador de nenos nun orfanato, nun tempo no que a pedofilia é unha prác-

tica habitual nestas institucións, e tamén polo delirante argot medio vulgar, medio tecnolóxico que usa o devandito robot. Tampouco é desdeñable o relato que lle dá o título ó libro, *Heavy Water*, onde podemos salientar outras facetas do autor, como a tristura e maila compaixón do escritor pola nai que leva nun cruceiro polo Mediterráneo o seu fillo deficiente mental: unha loita perdida, unha cotiá rebelión do fillo e a perspectiva da morte na forma dunha botella, ou ben das ondas do mar.

Ficción e realidade hiperbólica; sexo, poder, sexo e máis poder, sexo como poder; crueldade e tenrura; inversión dos valores da nosa sociedade; crítica feroz ó mundo no que vive, ós sistemas que ordenan e constitúen as nosas vidas, á sociedade británica en particular; retranca insultante e ferinte; recursos lingüísticos inesgotables; literatura e metaliteratura; procura do lado máis perverso do home, da súa presenza en cada un de nós; provocación en tódolos eidos, en tódolos temas que decida tocar; e sobre todo, moito humor negro. Isto é Martin Amis.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *El fin de Alice*
Autor: A. M. Homes
Editorial: Anagrama, Barcelona, 1999
Núm. pp.: 277
Tamaño: 22 x 14

Cada vez que un autor anglosaxón escribe unha novela sobre temas escabrosos, os críticos danse présa en dicir que temos un novo Nabokov e unha revisión da súa mítica *Lolita*. Este é o caso de A. H. Homes, unha escritora norteamericana descoñecida no noso país e que no seu está acadando unha reputación crecente de *enfant terrible* das letras e conseguindo un bo número de premios literarios. Penso que non erro se afirmo que *El fin de Alicia* (*The End of Alice*) é o primeiro libro da escritora publicado aquí (aínda que saíu en 1996, non foi traducido ata o ano 1999), e tamén que dificilmente vai conseguila mesma acollida que lle brinda a crítica do seu país.

A razón disto non é outra que o tema e mailo ton que usa Homes: os seus protagonistas —sempre segundo os críticos norteamericanos— son unha rapaza que fai que *Lolita* semelle unha monxiña e mais un Hannibal Lecter con debilidade polos nenos máis que pola carne humana. Non sei qué será peor, pero os afeccionados ó *Gore*, a David Lynch, ó Bret Easton Ellis de *American Psycho* e a outra fauna deste

tipo están en hora boa. ¿E o resto dos lectores?

Para explicalo doutro xeito, *El fin de Alicia* preséntase como un intercambio epistolar entre un pedófilo culto e intelixente, encarcerado por un crime que descoñecemos pero intuímos, cunha rapaza que anda a inicia-lo mesmo camiño depravado do seu abominable ídolo. A narración flúe dun lado ó outro, alternando a primeira e maila terceira persoa, fozando sempre nos feitos máis arrepiantes e desagradables que teñen lugar na trama. Non hai autocensura pola parte da autora. Non hai desexo de agradar, de recorrer ó eufemismo, de deixar supoñer. A escritora considera imprescindible refrega-lo noxo no fociño do lector. Este non deixa de desconcertarse ó ler con admiración a fina, coidada e intelixente prosa de Homes (mención especial merece o traductor, Jaime Zulaika) para pasar nun intre ó arrepío súpeto, a morbosidade extrema, os excesos dunha lingua gráfica de máis.

As escenas do cárcere, cos máis nimios detalles escatolóxicos, coa violencia sexual en tódalas facianas e coas aberracións de todo tipo, son un dos

puntos máis fortes da novela. A. H. Homes non aforra arrepiós. Recorre ó gratuíto e este é o seu erro, como é o erro de moitos escritores do seu país que pensan que amosa-la realidade máis sucia é un xeito de loitaren contra o puritanismo e a hipocrisía dominantes nesa sociedade tan contradictoria. Pensemos en 'xoias' do cine como *Asasinos natos* de Oliver Stone para vella insubstancialidade desta tendencia de pensamento: o que quería ser unha denuncia da violencia inxustificada converteuse nunha apoloxía dela; ou tamén, no plano literario, da execrable saga de Perdita Durango, escrita por un inxustamente ben valorado Barry Gifford. Estes son dos que pensan que analizar un tema tabú implica a súa exposición crúa e descarnada, sen interese ningún pola sensibilidade, que non quere dicir pudor timorato: ás veces, o que non se ve é tanto ou máis forte có que podemos ver, e por iso os gregos deixaban tódolos acontecementos escabrosos para fóra da escena (velaí a orixe da palabra 'obsceno').

E non é así. Só temos que pensar en *Plenilunio* de Muñoz Molina para sabermos qué é o necesario e qué o accesorio, ata ónde se pode tensa-la corda, cómo se fai a disección da mente dun asasino e cómo se relata o horror. Nada que ver coa escritora da que falamos.

Outra liña fundamental é a vagarosa metamorfose da rapaza nun clon do monstro do cárcere: ela ten 'a intención', ou sexa, que acada-lo seu obxectivo só é unha cuestión de tempo. Polo

momento xa vémo-lo catálogo de vexacións do que é capaz coas súas vítimas, e isto é o que provoca unha grande inquedaanza porque, se só está facendo probas, ¿que será cando chegue á súa meta? A humillación, os desexos ocultos que agroman como seres deformes e crueis que habitan no noso interior, a maldade, moran nela, o mesmo que no protagonista, do que pouco a pouco imos imaxinando os terribles sucesos do seu pasado, do que ós poucos coñecemos-la raíz do seu carácter nos abusos da súa propia nai. A visión dunha evolución paralela é o vaticinio dunha fin dolorosa, abraiante.

A acción leva a un clímax que non é tal. Non hai suspense. Despois de lérmo-lo libro, o feito de ter asasinado a Alice xa non supón un grao máis de horror. Este dato soamente proporciona unha certeza: non é posible cambiar. O demo que vive dentro do home é inmutable e non importa o castigo que un sufra porque o demo vai seguir axeitando. A. H. Homes asomouse ó abismo da escuridade dos desexos humanos máis atroces, pero non acadou a anatomía do victimario que se converteu en vítima que ela coidaba dar feito. Máis ben conseguiu amosar unha ringleira de horrores que produce repulsión, pero non a conmoción e a emoción literaria que causa un gran autor como, por exemplo, Muñoz Molina.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo



Título: *A Search for Literary Identity in Irish Literature*
Autora: Anne MacCarthy
Editorial: Universidade de Alacante, Working papers, 1997
Núm. pp.: 150
Tamaño: 17 x 24

O Libro *A Search for Literary Identity in Irish Literature* está baseado en tres capítulos da tese de doutoramento da súa autora, aínda que con modificacións e novas achegas. Nel, Ann MacCarthy analiza a literatura irlandesa en inglés desde 1800 a 1950, segundo as teorías de Even-Zohar e Lefevere. O termo utilizado para describir este novo tipo de literatura foi o de *Irish Writing in English*. O libro está organizado en tres capítulos, ademais dun apartado para a introducción e outro para as conclusións.

No capítulo I, "Irish Writing in English as a New Literature", estúdase o comezo da literatura irlandesa e o contexto no que xorde. Faise tamén unha análise do que é un sistema literario e da importancia da tradución, o nacionalismo e as interferencias doutros sistemas literarios, o que Even-Zohar denomina como institución na conformación dun sistema literario e, segundo MacCarthy, un dos factores máis importantes deste proceso.

Esta nova literatura xorde basicamente entre a poboación católica nativa e coincide cun cambio lingüístico en

Irlanda, cando a maioría da poboación comeza a falar inglés como primeira lingua. Trata, ademais, de conseguila independencia da literatura inglesa dominante a través de algo novo e diferente, e reflicte a represión sufrida pola poboación nativa debida ós efectos do colonialismo. Asenta na tradición literaria irlandesa e pon énfase na idea de nacionalidade, cousa que, por outra parte, é un trazo común a tódalas literaturas no momento de buscaren e estableceren unha identidade literaria de seu. A posibilidade de considera-la literatura irlandesa como algo á parte do contexto cultural resultaría obsoleto por mostrar sobre o tema unha visión estritamente localista, e por iso se contempla o fenómeno nun contexto máis amplo e internacional, tomando en consideración o que aquela ten en común con outras literaturas novas.

O capítulo II é un compendio de varios estudos sobre as dificultades que teñen os críticos modernos para definiren o que se entende por "Irish Writing in English" desde distintos puntos de vista. A súa primeira parte abrangue diferentes ensaios sobre a definición de "Irish Writing in English"

e a segunda cómo ven os críticos os principios de “Irish Writing in English”, a consideración que lle dan ou non e por qué.

A autora entende que este capítulo é central para o libro, que aparece estruturado en cinco apartados:

1. En “Definitions of Irish Writing in English” analiza a crítica que vai desde Hugh Law en 1926 ata W. J. McCormack, ademais das definicións que eles propoñen.

2. “Literary Tradition” abrangue desde Vance a Tom Paulin e presta atención ás súas ideas sobre a tradición literaria.

3. Apartado dedicado ós problemas que xorden cando se quere definir “Irish Writing in English” ante a presenza doutra literatura como é “Irish Writing in Irish”.

4. “Irish Identity”, ou a razón pola que os críticos buscan unha identidade distinta para a literatura irlandesa como algo necesario cando unha literatura comparte un idioma, neste caso o inglés, con outras literaturas poderosas.

5. “Irish Identity and the 19th Century Writer” refírese á actitude da crítica do século XX cara ós escritores do século XIX.

O capítulo III, “The Formation of a Canon in Irish Writing in English”, xira arredor da formación do canon na literatura irlandesa en inglés, por qué algúns escritores están esquecidos e

outros son canónicos. Os criterios para a formación dun canon obsérvanse no libro de texto de educación secundaria estudado no capítulo. Esta antoloxía amosa criterios importantes nas novas literaturas para a inclusión dalgúns escritores e a exclusión doutros. Para a autora, isto depende dos xuízos de valor que a nova literatura suxire, e mostra como exemplo de poeta esquecido a James Clarence Mangan. Este escritor, poeta prolífico que maximou os mellores versos inspirado na súa patria, Irlanda, pasou toda a vida condicionado pola precariedade económica e, ó cabo, durante a Gran Fame, o cólera acabou con el en xuño de 1849. Moitos dos seus poemas son traducións libres do irlandés e do alemán, publicados en prestixiosas revistas como a *Dublin University Magazine*. Un dos máis coñecidos é “Dark Rosaleen”, e nel Mangan, no estilo irlandés característico, refírese a Irlanda como a súa amada.

MacCarthy resalta o papel destacado que ten a ideoloxía na literatura irlandesa en inglés no momento de establecer xuízos de valor literarios. A autoafirmación e maila autonomía conséguense resaltando a independencia das literaturas dominantes co fin de poder sobrevivir a aquelas. Neste sentido, a autora salienta o esforzo de Thomas MacDonagh, recoñecido poeta e patriota que morre na rebelión de 1916 fusilado polos ingleses, e tamén de Daniel Corkery, profesor da Universidade irlandesa de Cork.

Tanto MacDonagh, en *Literature in Ireland* (1916), coma Corkery, en *Synge and Anglo-Irish Literature* (1931), comparten a opinión de que a literatura irlandesa deberá reflectir algo de Irlanda. Para Corkery será relixión, nacionalidade e terra; para MacDonagh, o *Irish Mode* ou *Irishness*.

Neste mesmo capítulo, MacCarthy dedica o apartado de “Patronage” (mecenado) para salienta-la postura de Yeats ó respecto e afonda no tema coa achega de Lefevere e o seu estudio sobre os dous tipos de mecenados, *differentiated* e *indifferentiated*. A autora cita a Lefevere, na súa definición de mecenado *differentiated*, como algo que ocorre cando “economic success is relatively independent of ideological factors and does not necessarily bring status with it, at least not in the eyes of the self-styled literary elite”.

MacCarthy sostén que Yeats trætou de escribir para un “differentiated patronage”, por riba de consideracións económicas e libre de todo tipo de ideoloxía, e analiza tamén *A Book of Irish Verse* (1895) no que o mencionado autor avoga por trazos cosmopolitas máis internacionais nos que poder basea-la nova literatura.

Entendendo a dificultade do tema e asumindo que unha forma de resolver problemas de identidade e mantela propia autonomía é creando unha tradición para unha literatura específica, A. MacCarthy considera que un achegamento ó tema menos arredista e máis flexible evitaría en parte a falta de seguridade que caracteriza a literatura irlandesa en inglés en particular, e as novas literaturas en xeral, xa que, co obxectivo de basear unha identidade literaria distinta en criterios nacionalistas e étnicos, como unha reacción fronte ó sistema literario dominante, no fondo fomentouse o illamento.

En conxunto, este estudio de A. MacCarthy supón unha contribución moi positiva sobre o proceso de conformación do canon da literatura irlandesa en inglés, importante non só no que respecta á creación da nova identidade literaria irlandesa, senón tamén pola meticulosidade do traballo e o proveito que deste libro poden tirar aínda aqueles que non se sintan especialmente metidos no tema.

Mla. Susana Domínguez Pena
Universidade de Santiago
de Compostela





Nos últimos anos está a cobrar interese o traballo editorial sobre obras medievais galego-portuguesas, en correspondencia cun aumento de traballos de investigación que teñen a súa orixe, entre outros lugares, na Universidade de Santiago de Compostela. Sen embargo, segue a ser este un campo de estudio minoritario, como o é en xeral, pola súa complexidade, todo aquel traballo que intente fixar e comprender un texto antigo, dotado de aparato crítico ou anotado, e mesmo restituílo na súa deterioración, dificultado aínda máis pola falta de consenso á hora de adoptar criterios gráficos e dispositivos para tal fin.

E foi neste campo onde insistiu o I Congreso de Jóvenes Filólogos, celebrado na Facultade de Filoloxía da Universidade da Coruña entre os días 25 e 28 de setembro de 1996, ofrecendo unha posibilidade de presentación e debate de pequenas investigacións sobre escritos da Idade Media e tamén de séculos posteriores; alcanzáronse un total de 54 comunicacións, ademais dun encabezamento de tres relatorios

- Título:** *Edición y anotación de textos. Actas del I Congreso de Jóvenes Filólogos.*
- Autor:** Varios
- Editores:** Carmen Parrilla, Begoña Campos, Mar Campos, Antonio Chas, Mercedes Pampín, Nieves Pena.
- Editorial:** Universidade da Coruña, Servicio de Publicacións, 1999
- Colección:** Cursos, Congresos e Simposios, 49
- Volumes:** 2
- Núm. pp.:** 739 (vol. I: 375 pp.; vol. II: 364 pp.)
- Tamaño:** 21,5 x 15,4

de autoridades na materia como Vicente Beltrán ("Copias y cancioneros"), Alan D. Deyermond ("La edición de cancioneros") e Michel García ("Acercamiento filológico al 'Calila e Dimna'"). Todo isto, dirixido, loxicamente, a un público lector especializado, sae agora á luz con estas Actas do mencionado congreso.

Destaca nas comunicacións o seu carácter heteroxéneo e profundo en moitos casos, nun abano de temas, xéneros e literaturas peninsulares moi variado en tempos e lugares, como se demostra coa seguinte selección a modo de exemplo (é imposible citar tódolos títulos, polo que a relación tenta simplemente ser representativa):

—*Dous vilancicos mindonienses de finais dos séculos escuros. Edición crítica*, de María Xosé Anca Casal.

—*Hacia una edición anotada de 'La Filomena' de Lope de Vega: La 'Epístola a don Juan de Arguijo'*, de Patrizia Campana.

— *A 'Rommagem dos Agravados' de Gil Vicente: aspectos ecdóticos e aproximação literária*, de Filipe-António Fernández Díez.

— *Un altra traducció al català de 'La carta de Lèntul al Senat de Roma'*, de M. Mercè López Casas.

— *La edición de libros de caballerías castellanos: defensa de la puntuación original*, de José Manuel Lucía Mejías.

— *¿Recitado, cantado?: la fijación del metro en el teatro breve del siglo XVII*, de María José Martínez López.

— *Anotación filológica de una pieza teatral breve de Vicente Suárez de Deza: 'El corcovado de Asturias'*, de Jacqueline Tejido Maceiras.

— *La transmisión impresa de los sermones castellanos de San Vicente Ferrer*, de María Toro Pascua.

A pesar disto, nótanse dous marcados grupos temáticos, un dedicado á poesía castelá dos Séculos de Ouro, especialmente centrados na obra de Francisco de Quevedo e Luis de Góngora, concretamente, e outro sobre a lírica galego-portuguesa da que falabamos ó inicio. Así, no primeiro deles temos exercicios de anotación, fundamentalmente, e de explicacións textuais. Sirvan tamén como exemplos:

— *Sueños y 'Desvelos soñolientos': dos versiones en la reescritura de un texto de Quevedo*, de Beatriz González López.

— *Problemas textuales del 'Panegírico al Duque de Lerma' de Luis de Góngora*, de José Manuel Martos.

— *Anotación al 'Entremés del niño y Peralvillo de Madrid' de Quevedo*, de María Seoane Dovigo.

Despois desta pequena mostra, quedannos por presenta-los estudos sobre textos galego-portugueses. Aquí, unha vez que os grandes estudos e recompilacións fundamentais para este movemento literario xa están feitos por mestres como Carolina Michaëlis, José Joaquim Nunes, Celso Ferreira da Cunha, Manuel Rodrigues Lapa, Giuseppe Tavani, Jean Marie D'Heur, Walter Mettmann, Anna Ferrari, Antonio Resende de Oliveira, etc., e unha vez que tamén as edicións personalizadas dos máis importantes trobadores xa están publicadas por especialistas como Azevedo Filho (Pero Meôgo), Bertolucci Pizzorusso (Martín Soares), Spampinato Beretta (Fernan Garcia Esgaravunha), Indini (Bernal de Bonaval), Simões (D. Pedro, conde de Barcelos), Panunzio (Pero da Ponte), Rodríguez (Joan Airas de Santiago), Stegagno Picchio (Martín Moya), Tavani (Lourenço, Ayra Nunez), etc., e á espera da aparición de novos testemuños en forma de pergameos ou cancioneros, queda un longo camiño, entre outros, de edición de tantos e tantos trobadores e xograres que nos deixaron *corpus* máis pequenos de cantigas ó seu nome. Neste camiño é onde se insiren a maioría das comunicacións que sobre este período concreto se presentaron ó Congreso, valiosas sobre todo polos aparatos críticos que ofrecen, con diferentes disposicións, rescatando practicamente do esquecemento

autores (véxanse os nomes dos títulos) e textos que non podemos ler nas usuais antoloxías nin en atentas edicións individuais (se facémo-la excepción da segunda comunicación que citamos, análise formal dun recurso de *contrafactum*, importante aquí porque tamén este punto foi pouco estudiado a fondo ata o de agora, dunha cantiga do rei Afonso X). Son as seguintes (citamos todas):

— *Las ‘Cantigas d’escarnho’ de Johan Velho de Pedroguez*, de Manuel Calderón Calderón.

— *A cantiga de amor B 468 de Alfonso X: un ‘contrafactum’*, de Esther Corral Díaz.

— *Edición de cantigas de ‘Martín Padrozelos’*, de Dulce M. Fernández Graña.

— *Edición y retórica: ‘A dona que eu vi por meu’*, de Ayras Veaz, según el manuscrito A, de Eva González González.

— *A edición das rúbricas explicativas dos Cancioneiros medievais galego-portugueses: implicacións históricas e literarias*, de Xoan Carlos Lagares Diez.

— *‘En gran coita vivo, sennor’ (A 68, B[181bis] / B1451, V1061). Un posible*

caso de reelaboración en la lírica gallego-portuguesa: edición y estudio, de M. Montserrat Muriano Rodríguez.

— *A obra de Diego Moniz*, de Antonio Rey Somoza.

— *Fernand’Eanes e a súa obra (V 387). Edición crítica*, de Ignacio Rodiño Caramés.

— *Johan Jograr, morador en León. Edición crítica e estudio das súas cantigas*, de Xosé Xavier Ron Fernández.

Así pois, temos nestas actas unha mostra de pequenas pero valiosas informacións críticas sobre diversos textos, que veñen a engrosa-los coñecementos, os puntos de vista e as opinións sobre formas e contidos do pasado que, pola grandeza que lles atribúe o seu ser literario, sempre terán aspectos agochados esperando a que o investigador, mozo ou non mozo, repare neles e os explique para os estudantes e os lectores actuais en xeral. Así mesmo, quedan expostas novas vías de investigación que convertan en experiencia estes traballos noveis.

Antonio Rey Somoza
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Modelo harmónico de relación lingüística. Estudio en Galicia*
Autor: Manuel Regueiro Tenreiro
Editorial: 3catorceeuroEdiciones, Santiago, 1999
Núm. pp.: 281
Tamaño: 17 x 24

“A identidade cultural e as formas de linguaxe, vistas nun modelo harmónico concretado no bilingüismo como modo de convivencia harmónica, son unha posibilidade de enraizalas persoas e, ó mesmo tempo, de abrilas a relacións fructíferas”. Esta é unhas das principais conclusións da obra *Modelo harmónico de relación lingüística. Estudio en Galicia*, da que é autor Manuel Regueiro Tenreiro, publicada recentemente por 3C3 Editores.

O bilingüismo harmónico, que algúns contemplan con escepticismo, é a pedra angular do traballo que o autor contextualiza e arroupa ó longo das 281 páxinas da obra. Un bilingüismo harmónico que algúns prefiren chamar equilibrado, é aquel que utiliza sen dificultade dúas linguas, incluso se non as coñece exactamente igual ou se non as utiliza nas mesmas circunstancias. Unha sociedade cun bilingüismo harmónico é aquela na que os seus compoñentes, os cidadáns, se senten libres de utilizar calquera das dúas linguas en calquera circunstancia. Para que se dea un bilingüismo social destas características, é necesario que as linguas

non aparezan como linguas de identidade mutuamente enfrontadas.

Así pois, partindo da concepción harmónica da sociedade, que tanto lle debe á filosofía krausista e que foi transmitida en España pola Institución Libre de Enseñanza, e sobre a que teorizan egrexios autores da xeración Nós, Manuel Regueiro desenvolve un modelo de bilingüismo que, dentro das súas múltiples e diferentes concrecións, quere que sexa a un tempo limpo e equilibrado. Se existe un amplo consenso entre os teóricos en que esa é a forma ideal de bilingüismo no plano individual, parece pertinente que esa bondade persoal e privada se estenda á sociedade no seu conxunto, entre outros motivos, polo efecto beneficioso sobre a autoestima e a autoidentificación como pobo.

Se na dimensión teórica do traballo o autor afonda nos conceptos que subentan a súa estrutura, na dimensión experimental céntrase preferentemente no proceso normalizador que supón a familia, así como no método de convencemento ou de atracción, connatural ó concepto de harmonía.

A familia, ningún o pon en dúbida, preséntase como un ámbito privilegiado para a socialización e a educación non só dos cativos, senón tamén de tódolos seus membros. Non ter en conta este contexto é situarnos de costas á realidade. Así mesmo, o autor está convencido de que no cambio de actitudes e no seu afianzamento cooperativo está o futuro da convivencia das dúas linguas dunha comunidade. Neste contexto, o convencemento e a atracción, a harmonía, é o procedemento que se ha seguir fronte á imposición ou a coacción.

A obra está estruturada en seis capítulos ós que lles segue unha rica e actualizada bibliografía, así como dous anexos con abundantes datos e táboas estatísticas.

O primeiro capítulo, dedicado á “Identidade cultural”, analiza os termos identidade cultural e lingua, así como as diversas repercusións sociais que tiveron: fonte de conflitos, nuns casos, e orixe de promoción social, noutros. O autor integra os tres conceptos, elaborando, a partir de aí, un modelo teórico e unha proposta de traballo que teña unha adaptación práctica. A filosofía da linguaxe, a sociolingüística e a antroploxía lingüística son as fontes fundamentais nas que se apoia.

Partindo dos tres conceptos estudiados, expóñense as diversas formas de linguaxe que poden estar presentes nunha comunidade e preséntase o modelo harmónico como superación

do minoritario e do nacionalista (capítulo II: “Cultura e lingua”).

Así mesmo, a identidade, como superación dos conceptos de raza e etnia, intégrase nun conxunto cultural e analízase a súa forma lingüística en relación co pensamento (capítulo III: “As formas de linguaxe minorizadas na historia do pensamento”).

O capítulo IV, “As formas da linguaxe e as súas relacións: o bilingüismo”, sostén que o termo bilingüismo é a expresión científica axeitada para analiza-las formas de relación de linguas nunha comunidade. Considérase unha expresión suficientemente ampla posto que, ó falar de bilingüismo, estanse a tratar tamén tódalas cuestións referentes ó plurilingüismo e as súas implicacións.

O capítulo V, “As formas de linguaxe e a súa promoción social a través das actitudes”, enfatiza o tratamento das actitudes lingüísticas para acadar unha convivencia cooperativa e fructífera das dúas linguas fortes na Comunidade de Galicia, de acordo co modelo harmónico exposto.

Finalmente, no capítulo VI, “Aplicación do modelo harmónico no Programa EDAL (Educación, Desenvolvemento e Aprendizaxe de Linguas)”, ofrécese unha descrición dos obxectivos deste programa así como da metodoloxía seguida e da mostra utilizada. Os resultados e as correspondentes táboas recóllense nos anexos.

Os estudiosos da lingua, as persoas preocupadas polos temas sociais, en especial polos educativos, e a sociedade en xeral quedamos en débeda con Manuel Regueiro por ofrecernos esta excepcional obra, que constitúe un imprescindible referente para todo

aquel que queira profundar no fermoso mundo do bilingüismo.

Agustín Dosil Maceira
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Fundamentos antropológicos da obra de Castelao*
Autor: Anxo González Fernández
Editado por: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1999
Núm. pp.: 322
Tamaño: 24 x 17

Paga a pena ler libros coma este: sinxelo, sintético, expresivo. O autor, Anxo González Fernández, familiarizouse de tal xeito coa obra de Castelao que fixo corpo con ela; tanto, que é capaz de resumir nunha soa idea o postulado básico do que derivar tódolos teoremas que polo miúdo vai debullando nas sucesivas escenas existenciais, todas elas demostradas desde ese punto de partida.

Unha vez, Castelao, para proba-la sinceridade dos seus amores republicanos, dixo que ser defensor do sistema métrico decimal —cfr. pág. 316— era algo obvio, por canto a súa implantación rematou coas diferentes varas de medir, coas unidades de medida feitas segundo a comenencia dos máis poderosos, segundo as porcentaxes máis substanciais para os que teñen a tixola polo mango. A revolución do metro iguala e unifica, e universaliza, xa que a mesma medida vale para tallar toda clase de magnitudes.

Hoxe, cando as institucións de toda cor e finalidade se aprestan a festexar no mítico 2000 a memoria e as creacións do universal rianxeiro como

obra viva na que, sobre todo os máis novos, deben zuga-los celmes da galeguidade, entre as xentes do común poucos saben que imos entrar no “ano de Castelao”.

Na confluencia destes dous eventos aparece este ensaio no que se nos presenta precisamente a unidade de medida —*dúo-dinamismo*— coa que se debe medir toda a plurifacial e aparentemente dispar obra de Castelao. E precisamente isto é o que lle dá a esta novidade editorial, mesmo no entrante de tantas efemérides como nos prometen, un lugar propio e propedéutico no amplo campo da bibliografía sobre o autor de *Sempre en Galiza*. Ó referi-la pluralidade tanto da temática coma dos procedementos a unha unidade xenesiaca, o todo acada sistematización, horizontalidade, cuadratura, coherencia interna.

¿Como chamarlle a tal sistema? O nome non podía acaerlle mellor: *ontoloxía celtista*. Ontoloxía porque hai que traspasa-lo ámbito do chamado celtismo etnográfico, histórico, cultural, e chantarse mesmo no cerne, na esencia, na natureza do ser para así e aí darlle

base científica á nova unidade de medida coa que Castelao risca as coordenadas do mundo conceptual dos galegos. E celtista porque se trata da versión galega do ideal romántico que, procedente da India e percorrendo toda a Europa setentrional, fica vizoso na beiramar atlántica. A Galaxia ontolóxica na que se inscribe Galicia ten sempre por paradigma a alma da humanidade que escacha en tantas estrelas coma corpos celestes hai no firmamento; é, pois, unha obra do espírito. Ríos bravíos, regatos torrenteiros, mar embravecido que loita coas pedras ata facer delas “rochedos cunha forma nova”, montes bretemosos, miñancos de néboa saíndo de cada poza, fontes sen estiña, rías que arrodean e arrodean coma se non souberan nin de ónde veñen nin ónde van; en definitiva, ceo e terra galegos nos que o espírito, máis que aboiar polos camiños do aire, nada asolagado, ás caladas, por debaixo da superficie sempre verdeante da materia prima de que mesmo semella estar feita Galicia: a auga. Á fin, os galegos son os celtas do Atlántico e Galicia é unha feitura húmida do espírito —“O espírito en nós é o espírito sen máis, o único e universal” pág. 254—.

¿Con que elementos está tecida esta ontoloxía celtista de Castelao? A claridade de Anxo González é meridiana: de romanticismo con fortes incrustacións de vitalismo. Nisto residen os aires de familia que Castelao ten cos da xeración Nós e a parentela próxima que garda coas filosofías dialécticas, dualistas, mesmo coas orientais

—Ormuz e Ariman, Yin e Yang—, vitalistas, organicistas, nas que a articulación entre dúas forzas orixinarias, entre o universal e o particular, o todo e a parte, natureza e cultura —“a paisaxe non se esgota na súa dimensión visible...” páxs. 42-43—, espírito e materia —“un cruceiro é unha oración feita pedra” pág. 46—, Romanticismo e Clasicismo —“só desde a tradición se pode facer futurismo, como só desde a particularidade diferenciadora se alcanza autenticamente a universalidade...” pág. 22—. A filosofía de Castelao, di Anxo González, “é de claro acento dialéctico, perfilada, non obstante, máis na liña da harmonía que na da contraposición propiamente dita” pág. 249. Pero tamén o é de clara dominancia dos factores innovadores, creadores, revitalizadores, das culturas vivas e nórdicas fronte ás mediterráneas e latinas —“os habitantes dos Fisterras, os celtas do atlántico, representamos o cerne desta forza creadora” pág. 12—.

O espiñazo, pois, da ontoloxía celtista de Castelao é bífido por canto camiña sempre mercé ó contrapeso e complementariedade entre a Idea e a Terra: “Espírito terralizado...” páxs. 60 e ss., 264 e ss. En definitiva, dualidade entre o espírito subxectivo e o obxectivo. Niso radica a diferenza co dualismo aristotélico-tomista.

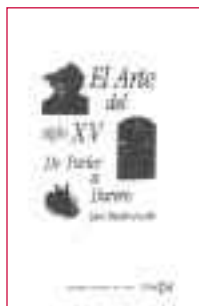
¿E cal será a unidade de medida xa anunciada? Anxo González ofértanos unha que será a base deste novo sistema de medidas para a obra de Castelao e, á vez, propón que tal unidade sirva de referencia universal

para entendérmo-las interpretacións que egrexios intelectuais galegos —Otero, Risco, Queiruga, Rof, Nóvoa, Piñeiro— fan de problemas sempre recorrentes da antropoloxía galega, por exemplo, saudade, emigración, mortos, etc. Quere que o metro para medi-la polifónica obra de Castelao tamén valla para a cultura galega en xeral.

Dálle un nome grecolatino —*dúo-dinamicismo*— e non aforra forzas á hora de lle busca-lo referente obxectivo para, así, dotalo de cientificidade. ¿Onde o atopa? No corazón. A anatomía, fisioloxía, forza motriz, etc., binarias do corazón permítenlle a Castelao falar de dúas forzas —de aceleración, simpática, propulsora, unha; de freado, gravidade, embazo, outra—, antagónicas pero complementarias, contrarias pero cooperantes, de sinal oposto pero ámbalas dúas imprescindibles á hora de explicarmos non só os movementos deste órgano vital, senón calquera actividade humana que sexa. Unha sen a outra, e mesmo a falta de proporcionalidade entrambas, leva ó xurdimento de toda clase de alifafes dos que as máis das veces hai que se rir por non chorar. Harmonía entre a forza simpática e a forza frénica: velaí a unidade de medida para todo canto Castelao deixou atrás súa —estética, arte, ética, política, lingua, relixión, emigración—. “Con referencia a el (dúo-dinamicismo antropolóxico)... poden avaliarse tódolos ingredientes humanos do seu (de Castelao) universo literario...” pág. 37.

A forza simpática simbolízaa Dionisio, Fausto, A Victoria de Samotracia, Rañolas, Froitoso, Pimpinela, Galicia, os paxaros, as vangardas, o nacionalismo, o romanticismo, o espírito, os independentistas, o pensamento, a idea apousada no Nordés fisterrán, os zancos para camiñar sen enlama-los pés, a mocidade, a poesía, o amor, a ética do galeguismo, o futuro, o cidadán, o agrarismo; a frénica acae con Apolo, Venus de Milo, Pedriño, Fuco, Hespaña, o federalismo, os unionistas, o ser humano real, os sapos, o canon, a tradición, os pousafoles, o bandullo, a vellez, o siso, a caricatura, o obrar, a política, o pasado, o pobo. “Sempre houbo dúas forzas” pág. 29 e ss., encarnadas nos *Dous de sempre* —“esa gran lección de filosofía vital” pág. 297—, creadora unha, gravitatoria a outra, que precisan complementárense e harmonizárense: “o *sempre* ten, así, un plenificante e pluriabarcador sentido. É a universalidade que compete ós verdadeiros principios” pág. 29. Pero, pola contra, o *sempre* tamén implica que se falta un deles as *Cousas* seguirán indo mal por máis que Castelao denuncie a falta de xustiza. *Sempre en Galiza* só é un exemplo da necesidade de equilibrio entre os dous de *sempre*.

Ramón López Vázquez
Centro Ramón Piñeiro
Santiago de Compostela



Título: *El arte del siglo XV. De Parler a Durero*
Autor: J. Bialostocki
Editorial: Istmo, Madrid, 1998
Núm. pp.: 519
Tamaño: 18 x 12

Sempre é un pracer comprobar que, pouco a pouco, importantes traballos de divulgación en Historia da Arte publicados noutras linguas se van facendo accesibles no Estado español.

O manual do profesor polaco Jan Bialostocki (1921-1988), de quen soamente tiñamos un libro traducido ó castelán, é un fermoso e agradable xeito de achegarse ó mundo da Europa do Norte, no mesmo momento en que na Toscana se produce a eclosión do fenómeno renacentista.

Bialostocki propón unha bela viaxe con dez etapas. Nos dous primeiros capítulos preséntano-lo mundo no que nos imos mover ("Un período de grandes cambios: Europa en torno al año 1400") e os iniciais pasos da arte do século XV nas principais rexións de Europa, excluindo Italia ("Los cimientos del arte del siglo XV: las décadas iniciales"), e introdúcenos na obra de creadores como Parler, os irmáns Limbourg, Lluís Borrassá ou o mestre das *Heures de Rohan*.

Xa metidos no ambiente, Bialostocki vai formulando ó seu acompañante diversas cuestións que lle serven

para debulla-los logros técnicos, as variantes iconográficas, a clientela, a organización dos artistas na defensa dos seus intereses, e unha chea máis de aspectos que se ilustran con exemplos de artistas grandes e pequenos daquela época: Van Eyck, Van der Weyden, Stephan Lochner, Nuno Gonçalves, Jean Fouquet, Gil de Siloé, Nicolás de Leyden, Tilman Riemenschneider, Alberto Durero.

Unha das características máis acusadas da arte do século XV é o interese polo realismo, producto, posiblemente, da emerxencia da conciencia individual, fronte ó sentimento de pertenza a un grupo, máis propio do mundo anterior. Como sucedera na Roma da República, os retratos acadan agora cotas extremas de verosimilitude: penso agora na *Piedade* que Bartolomé Bermejo pintou para o cóengo barcelonés Lluís Desplá (dado que a bibliografía orixinal foi actualizada soamente ata 1993, é lícito engadi-lo traballo de John F. Moffitt, "Bartolomé Bermejo's Pietà (1940) and the Invention of Expressionistic Landscape", *Gazette des Beaux Arts*, CXXXI (febreiro, 1998), páxs. 71-75).

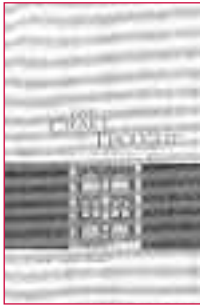
A invención da imprenta e o desenvolvemento das técnicas do gravado revolucionaron o mundo moderno: nace agora a posibilidade para sectores máis amplos da poboación de gozar de reproducións de obras famosas, algo que Durero tivo ben claro: “la época de la obra de arte única había terminado” (páx. 193), ¡Andy Warhol non inventou a pólvora!

A importancia das cidades fronte ó mundo rural, o refinamento que levou a un exquisito labor de ourivería,

a aparición dos enormes polípticos, antepasados dos retablos tan propios do Barroco, son algunhas das paisaxes que, ás veces paseniñamente, outras con máis présa, témo-la ocasión de gozar da man da espléndida prosa de Bialostocki, aderezada cunha abraiante —para tratarse dun volume de peto— selección de láminas. Todo un acerto.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *The Craft of Thought. Meditation, Rethoric, and the Making of Images, 400-1200*
Autor: M. Carruthers
Editorial: Cambridge U. P., 1998
Núm. pp.: 454
Tamaño: 22 x 15

Desde a publicación en 1996 do fundamental traballo da profesora Frances A. Yates, *The Art of Memory* (Londres, Routledge & Kegan Paul), a disciplina da Historia da Arte abriuse a un campo de sumo interese: o estudo das imaxes mnemotécnicas que, desde a antigüidade, poboaron o universo das escolas e universidades ata ben entrada a idade moderna. Nun mundo no que o libro era un ben certamente escaso, facíase moi necesario recorrer a trucos para que o estudante lembrara sen dificultade as leccións recibidas. Constrúese así un edificio visual, compendio dun capítulo ou dun tratado enteiro; aínda a finais do século XV segue a considerarse útil este método, como pode constatar quen consulte obras como a *Margarita Philosophica* de Gregorio von Reisch, publicada en 1496, na que uns elaboradísimos gravados mostran as coordenadas da teoría desenvolvida nas súas páxinas. A imprenta, malia a todo, non eliminou un sistema de probada eficacia.

Mary Carruthers, profesora da Universidade de Nova York, publicou en 1990 un notable traballo sobre o mesmo tema, aínda que centrado no

mundo medieval (mentres que no libro de Yates o peso vai para o Renacemento): *The Book of Memory in Medieval Culture*, Cambridge U. P., no que prové o lector cunha obra interdisciplinaria, na que confluían a literatura, as artes visuais, a antropoloxía ou mesmo a psicoloxía (confróntese o segundo capítulo "Descriptions of the neuropsychology of memory").

No verán de 1998 sae do prelo o seu traballo *The Craft of Thought*, que tamén pode ser definido como interdisciplinar xa que de novo os campos que se analizan son múltiples, como se pode apreciar na simple enumeración dos capítulos que conforman a obra: "Collective memory and memoria rerum, An Architecture for Thinking"; "Memoria Rerum, Remembering Things"; "Remember heaven"; "Cognitive images, meditation, and ornament"; "Dream vision, picture, and the mystery of the bed chamber"; "The place of the tabernacle". Ademais da obrigada referencia á cuestión da memoria, Carruthers aborda o tema da meditación como promotora de imaxes que poden ser pictóricas, literarias ou mesmo arquitectónicas.

Estamos agora no mundo dos mosteiros, de imprescindible estudio cando se desexa comprende-la cultura de boa parte da idade media. Xunto ás obras de arte monásticas consagradas polas monografías que sobre elas foron escritas, hai agora un interese por reivindicar outras de menor calidade pero igualmente útiles por permitiren a reconstrucción do proceso creativo dun grupo de monxes e monxas pia-dosos. Xunto ó esforzo de Mary Carruthers poden citarse os traballos de J. Hamburger.

Mary Carruthers ofrece un bo repertorio de exemplos extraídos de

textos que van, como o propio subtítulo adianta, desde a baixa romanidade (*Spätantike*) ata os albores do século XIII, data que non é caprichosa xa que nas centurias do gótico clásico a nova filosofía e as universidades catedralicias toman o relevo no campo da creación intelectual, sendo o proceso educativo e de elaboración de imaxes diferente ó que se practicaba nos mosteiros.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *Ancient Cities of the Indus Valley Civilization*

Autor: J. M. Kenoyer

Editorial: Oxford University Press e American Institute of Pakistan Studies, Karachi e Islamabad, 1998

Núm. pp.: 260

Tamaño: 28 x 23

O descubrimento, nos anos vinte do século que se nos vai, dos restos dunha civilización urbana asentada durante séculos no val do Indo, abriu as portas ó coñecemento dunha das culturas que máis enigmas seguen a suscitar ós arqueólogos, lingüistas e historiadores da arte. O pioneiro nas escavacións sistemáticas foi John Marshall, quen concentrou os seus maiores esforzos nas cidades de Mohenjo-daro e Harappa, sendo esta última a que bautizou este amplo complexo cultural. Como sinala Kenoyer (páx. 20): “The discovery of the Indus Valley civilization reads like a mystery novel about archeologists and historians who were looking for one thing and discovered something different and immensely more significant”. Sen embargo, xa moi cedo se empezou a sospeitar que estes achados terían unha gran transcendencia máis aló do seu propio contorno, xa que parecían manifestar contactos con culturas por aquel entón coñecidas abondo, como a exipcia e a mesopotámica (en taboíñas desta última civilización aparece o termo *Meluhha*, hoxe aceptado como

unha alusión ás terras da cultura do val do Indo).

O cadro que se formaron os primeiros investigadores foi o dunha florecente civilización, constructora de importantes urbes e que posuía escritura e unha refinadísima artesanía. Civilización que, centrada no val do río Indo, basicamente no noroeste da India e en Paquistán, coñeceu unha desaparición súbita e violenta, a mans duns belicosos invasores, os Arya. Así, Mortimer Wheeler describiu unha feroz carnicería que, segundo a súa reconstrución, tivo lugar contra mediados do segundo milenio a. C. na cidade de Mohenjo-daro.

Posteriormente campañas arqueolóxicas, xunto con novas teorías, algunhas delas conflictivas, descualificaron tan dramático cadro. Por unha banda, témo-la tese de Colin Renfrew, segundo a cal os pobos indoeuropeos, lonxe de seren uns violentos conquistadores, colonizaron distintas partes de Oriente e de Europa, a partir da súa Urheimat, de forma gradual e pacífica. Pola outra, novas probas achegadas pola arqueoloxía detectaron que outro río tivo grande

importancia para a 'cultura do val do Indo': trátase do Sarasvati, documentado no *Rig-Veda*, que experimentou un proceso de desecamento, o que explicaría en boa medida o gradual abandono das cidades construídas á súa beira. De feito, está documentada a existencia dun maior número de urbes nesta zona ca na do Indo, polo que algúns especialistas actuais (como David Frawley) postulaban rebautiza-la "cultura do Indo" como "cultura do Sarasvati". Por outra banda, as escavacións levadas a cabo polo equipo de Jean-François Jarriger na antiga cidade de Mehrgarh (Paquistán) evidencian que as raíces da cultura do Indo se remontan cando menos ó VII milenio a. C.

Outra cuestión é a da escritura, que enfronta a diversos lingüistas: ¿estamos ou non ante unha lingua indoeuropea? Un dos máximos especialistas neste eido é Asko Parpola, profesor da Universidade de Helsinki, quen pensa ter desvelado algunhas das claves dos misteriosos pictogramas atopados en, por exemplo, os magníficos selos de Harappa, pezas que, ademais, presentan unha iconografía de difícil interpretación: ¿trátanse os célebres "Proto-Shivas" (Marshall) da imaxe dun deus da fertilidade? En calquera caso, o aspecto trifronte dalgúns deles significa, sempre que admitámo-la cronoloxía alta, o primeiro exemplo dun motivo de longa duración. É interesante sinalar que o propio Parpola reelaborou a súa tese sobre a chegada dos

indoeuropeos á rexión: ata non hai moito o *Rig-Veda* era interpretado como unha colección de himnos nos que un pobo guerreiro (os *Arya*) deixaron a crónica do seu enfrontamento cos antigos habitantes da zona, os *Dasyu*. Pero na actualidade non se admite que ámbolos termos designen dúas razas diferentes. Polo tanto, Parpola, quen non cre que a cultura do Indo sexa indoeuropea, tivo que resolve-la cuestión "*Arya* contra *Dasyu*" como produto de dúas ondas migratorias de pobos indoeuropeos.

Cauteloso e certamente conservador en certos aspectos, o libro de Kenoyer constitúe unha soberbia introducción ó complexo mundo desta civilización, aínda viva en moitos dos aspectos relixiosos e culturais do inmenso subcontinente.

Organizado en nove capítulos temáticos, Kenoyer guía o lector desde os vacilantes comezos do coñecemento da existencia desta vasta cultura ata as posibles causas da súa desaparición. Admirablemente ilustrado con mapas, gráficos e fotografías, moitas delas en cor, estamos ante un útil repertorio que, para quen pretenda saber máis, péchase cun nutrido e actual apéndice bibliográfico.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo



Título:	<i>Actas II Congreso Internacional sobre el Císter en Galicia y Portugal</i>
Autor:	Varios
Editores:	Comité organizador
Editorial:	Ediciones Monte Casino, Zamora, 1999
Núm. pp.:	2080 (vol. I: 588 pp.; vol. II: 458 pp.; vol. III: 538 pp.; vol. IV: 496 pp.)
Tamaño:	24,1 x 17

No ano 1998 celebrouse o IX Centenario da fundación do Císter, e foi tamén o momento escollido (do día 2 ó 5 de xullo) para o II Congreso Internacional sobre el Císter en Galicia y Portugal, titulado e enmarcado así por seren estas das zonas, especialmente Ourense, onde máis arraigou a mencionada orde na idade media, contribuíndo ó desenvolvemento económico, cultural e espiritual dun territorio incommunicado ata ese momento. As *Actas* saen agora ó público en catro grandes e ben coidados volumes.

As sesións e comunicacións foron dispostas pola organización en tres seccións, segundo a temática tratada polos estudiosos que presentaron traballos: Historia, Arte-Arquitectura e Espiritualidade, que deron como froito un total de sete relatorios (citaranse todos pola súa importancia) e oitenta e cinco comunicacións que, como é lóxico polo gran número, tratan moi variados aspectos dos materiais de estudio cistercienses. Esta distribución inicial de presentación e lectura quedou organizada despois nas *Actas* do seguinte xeito:

1.- No primeiro volume hai un apartado no que se poden le-los preli-minares do congreso, como son introducción, crónica, varios discursos e palabras de saúdo, homilía, agradecemento e unha introducción a un poemario recitado nunha das sesións no mosteiro de San Clodio. A continuación están os tres relatorios do máis participado dos grupos, o de Historia: 1) *Cîteaux, 1098*, de Antonio Linage Conde; 2) *El Císter femenino en el Reino de León*, de G. Caveró Domínguez; 3) *A integração das mulheres na Ordem de Cister. O caso Português*, de Maria Alegria Fernandes Marques. Seguidamente, vintecinco comunicacións do mesmo grupo de temática histórica, nas que atopamos novas achegas ós coñecementos sobre estas comunidades relixiosas e o seu contexto temporal, con referencias tamén a terras de Castela próximas: orixes e expansión (mesmo para o século X), vida cotiá, espacio señorial, propiedades rústicas e contratos de explotación, servicios remunerados, diferentes formas xurídicas de adquisición de patrimonio, sistemas de pagamento, confirmación de privilexios outorgados polos monarcas,

relacións co Cabido da catedral de Ourense no século XVIII, consecuencias da desamortización de Mendizábal, detallados fondos bibliográficos da época, documentación medieval inédita, cartas de obediencia, a recepción de esmolas no século XVII, as relacións coas igrexas...

2.- O volume II, que funciona como apéndice do anterior, contén exclusivamente as restantes dezasete comunicacións de Historia; tratan sobre a evolución das actividades agroalimentarias, os preitos e as súas diferentes causas, argumentacións xurídicas, formas de realizar contratos, conflictividade no Antigo Réxime, propiedades en Asturias, gastos en obras, cultivo de cereais, influencias dos mosteiros nas vilas, o *Tombo Vello* do mosteiro de Oseira (edición e índices), o *Tombo* de Santa María de Moreruela, cultura escrita, caracteres gráficos, fontes documentais nos arquivos episcopais, liñaxes fundadoras, a Orde militar de Avis, os notarios e os escribas, a listaxe de cenobios galegos de finais do século XII...

3.- O volume III está totalmente dedicado a recolle-los tamén variados estudos de arte presentados. Contén, como lóxico inicio, dous relatorios: 1) *Entre la innovación y el recuerdo: notas sobre la implantación monumental de la Orden del Císter en Galicia (siglos XII-XIV)*, de José Carlos Valle Pérez. 2) *O Barroco nas casas cistercienses em Portugal. A organização do espaço sacro no Mosteiro de Arouca e a talha dourada nos séculos XVII e XVIII*, de Natália

Marinho Ferreira-Alves. Complementáanse, a seguir, cun conxunto de vinte e catro comunicacións que estudaron na Orde, en casos individualizados evidentemente, a influencia arquitectónica, a escultura funeraria, os emblemas heráldicos, a pintura mural, as Cédulas de Profesión de Santa María la Real de Arévalo (para os séculos XVII-XIX), as cabeceiras nas igrexas, os retablos, os claustros, os libros de coro, a conservación e o mantemento do patrimonio monástico, mobiliario litúrxico, pías bautismais, símbolos, a rede hidráulica, novos restos arqueolóxicos, etc., ademais de facer dúas propostas de conservación, concretamente dos mosteiros de São João de Tarouca, por un lado, e Santa María de Almoester, por outro.

4.- O volume IV das *Actas* engloba conxuntamente os temas espirituais e aqueles outros que, sen responderen exactamente a algún dos tres grandes grupos, foron encadrados baixo o epígrafe de VARIA. Comeza con estes dous relatorios: 1) *El Císter de San Bernardo*, de André Louf. 2) *Arquitectura y antropología teológica en los primeros cistercienses*, de Juan María de la Torre. Despois podemos ler dezanove comunicacións que tratan de relixiosidade popular mariana, de vida contemplativa, da xenuína espiritualidade da regra de San Bieito, da "Instrucción de Novicios" de Froilán de Urosa, de San Bernardo nas obras de Frei Luis de Granada, da vocación e da obra de D. Jerónimo M. Usera y Alarcón, da soidade, a austeridade, o silencio, a

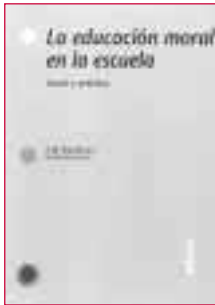
meditación, a oración comunitaria e a oración mental, a fe e a experiencia, o humanismo, etc., así como da aparición de xograres na documentación monástica medieval ou dun episodio da vida de San Bernardo de Claraval que Valle-Inclán incluíu en *La lámpara maravillosa*.

En conclusión, catro grandes volumes e moitos aspectos estudados e explicados (incluídos valiosos mapas, fotos e gráficos) sobre feitos e elementos históricos, sobre ideas e reflexións, literatura e arquitectura, oración e traballo ou evolucións e influencias, en referencia xeral á Orde do Císter ou especificando casos particulares de Galicia, Portugal e lugares próximos como Asturias, León ou Zamora. Volumes que dan como resultado, se falamos globalmente, unha investiga-

ción e unha opinión interdisciplinar perfectamente estruturada en relatos maxistrals e comunicacións máis detalladas, reunidas arredor dun mundo relixioso preocupado por dar a coñecer en varias linguas todo este novo e antigo saber. E, ademais disto, dispoñemos tamén dunhas *Actas* xenerosas e minuciosas que rexistran fielmente tódolos acontecementos do Congreso, recollendo as numerosas intervencións formais dos diferentes axentes sociais que trae consigo unha reunión desta magnitude e desta capacidade de convocatoria. Todo, en conxunto, posible gracias a un inmenso labor organizativo e editorial.

Antonio Rey Somoza
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *La educación moral en la escuela*
Autores: J. M. Puig Rovira, X. Martín García
Editorial: Edebé, Barcelona, 1998
Núm. pp.: 195
Tamaño: 21,5 x 15,5

Partir dun título tan afirmativo e convincente como a necesidade dunha educación moral na escola pode chamar un tanto a atención. Non se trata de que a escola de hoxe rexeite de forma absoluta unha educación moral, pero parece evidente que o que máis se valora actualmente na escola é que os estudantes dominen aqueles contidos que corresponden a cada un dos cursos e ciclos formativos.

De feito, o que se avalía na escola son fundamentalmente os resultados académicos. Na maioría dos casos a familia só acode á escola para preocuparse dos seus fillos cando as súas notas reflicten uns resultados non satisfactorios. Se isto non sucede, moitas familias despreocúpanse. Ó mesmo tempo, existen profesores que se consideran simplemente como 'ensinantes' dunha materia máis ca educadores en sentido integral, co que esquecen que o seu traballo se insire nun sistema considerado como 'educativo'. E neste sistema rexido pola actual lei (LOXSE, 1990) a grande intención e finalidade consiste "no desenvolvemento integral da persoa humana".

Non se pretende prescindir dos múltiples contidos que se propoñen no currículo dos sucesivos cursos. Trátase de integrar eses contidos de xeito que contribúan ó desenvolvemento social e moral dos propios alumnos. A función da escola non é unicamente dar contidos; pretende, a través destes, desenvolver relacións humanas satisfactorias, establecer pautas de comportamento axeitadas, dotarnos de instrumentos para interpreta-la realidade. Precisamente este esaxerado sentido de fixarnos unilateralmente nas 'ensinanzas' condúcenos con frecuencia a desvaloriza-la función moral que a educación cumpre.

A Editorial Edebé preséntanos na súa colección de "Innovación" unha obra interesante sobre a educación moral na escola. Os seus autores, profesores na Universidade de Barcelona, lémbrennos xa nas primeiras páxinas que a función do currículo na educación secundaria obrigatoria (ESO) é promove-la autonomía dos alumnos, non só nos aspectos cognitivos e intelectuais, senón tamén no seu desenvolvemento social e moral (páx. 7).

Desde esta perspectiva, a obra propón unha estrutura moi lóxica na súa fundamentación teórica e nas súas propostas de acción. Presenta unha reflexión baseada no que hoxe significa educación moral: colaborar cos alumnos para que desenvolvan a súa intelixencia moral e acaden a cultura moral necesaria para enfrontárense autónoma e dialoxicamente a aquelas situacións que supoñen un conflito de valores ou de controversia moral, de forma que lles sexa posible vivir dun modo xusto, solidario e feliz.

Desde tal presuposto amplamente explicado, estas páxinas introdúcenos nos criterios operativos para unha educación moral: necesidade de considerala comunidade, fomentala implicación moral nos proxectos cívicos, actitude do educador ante os valores no contexto do proxecto educativo de centro (PEC) e en relación cos temas das ensinanzas transversais.

Pero sendo todos estes elementos fundamentais e integrantes dos diferentes capítulos, tal vez os que máis lles interesen ós profesores sexan os medios para traballar didacticamente os valores e o conxunto de recursos que poden contribuír a unha educación moral máis dinámica, activa e comprometida na cal os titores e a propia familia deben asumir a súa colaboración e responsabilidade.

A obra insiste en que é o conxunto da comunidade educativa, formada por todos (pais, alumnos, educadores de diferentes niveis...), a que debe

responsabilizarse deste tipo de educación. Para facer operativa tal actividade, os centros poden contar co seu propio proxecto educativo e poden seleccionalo conxunto de ensinanzas transversais que consideren máis pertinentes desenvolver de acordo cos momentos e tempos do curso educativo.

O problema fundamental neste caso reside en que tales proxectos non poden quedar en meros documentos oficiais que se elaboran de vez e que logo son descoñecidos e resultan simple literatura para cumprir un expediente administrativo. O mesmo sucede con determinados temas transversais que poden ser flor dun día (educación para a paz, educación ambiental...), que chaman a atención en datas moi precisas e logo fican arrecunchados coma se simplemente fosen xornadas máis ou menos significativas que máis tarde se esquecen.

Para que isto non suceda, a educación moral, tal como propoñen repetidamente os autores no derradeiro capítulo, debe contar co apoio de toda a comunidade educativa e directamente cun 'Plan de acción tutorial' como organización conxunta entre tódolos docentes e como integración de tódalas accións relevantes na tarefa da tutela.

En síntese, esta non é unha obra de pura reflexión teórico-filosófica. Non esquece certamente algúns destes aspectos como a análise sobre os diferentes modelos de educación moral, pero a súa gran preocupación e interese

radica en facer operativas as accións concretas e puntuais da educación moral na escola. Por iso, tal como afronta nun conxunto de conclusións moi precisas, levar a cabo unha intervención educativa de todo o centro esixe o compromiso activo con valores desexables, o rexeitamento daqueles contravalores que atentan contra a convivencia pacífica e contra os dereitos humanos e

“unha actitude de prudente respecto coas lexítimas opcións de valores que non son maioritarias pero si compatibles con aqueloutros valores que resulta esixible xeneralizar”.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato.*

Coordinador: F. Imbernón

Editorial: Graó, Barcelona, 1998

Núm. pp.: 180

Tamaño: 23,5 x 16,5

No momento presente resulta case obrigado facer unha referencia en todo tipo de temas e publicacións ó vindeiro século, aínda que se discuta con maior ou menor precisión cal é o momento exacto do seu inicio. En todo caso, un novo período de tempo, que se presume moito máis acelerado nos cambios có século XX, desata moitas especulacións nos diferentes terreos e ámbitos da vida humana, sexan de carácter científico, económico, político ou social.

En consecuencia, semella tamén razoable que nos preocupemos do que pode suceder coa educación no século XXI. A editorial Graó (Barcelona), na súa colección "Biblioteca de Aula", preséntanos esta nova obra coordinada por F. Imbernón e na que colaboran diferentes autores. Esta pluralidade resulta case unha obriga básica se se desexa cumprir co propio subtítulo: "Los retos de un futuro inmediato".

En todo caso, a mirada e a perspectiva coa que se enfronta o futuro ten aquí unha lente moi particular. Podemos afirmar que coincide coa

perspectiva da pedagogía crítica, como xa nos anuncia o coordinador desde os seus inicios: "este texto pretende analizar el verdadero sentido de las instituciones educativas en el futuro, intentando una ruptura epistemológica que implique enfrentarse a la educación no como un hecho abstracto sino como una práctica social concreta, una práctica educativa" (páx. 7).

Con esta perspectiva claramente enunciada, moitos dos seus capítulos fan referencia ó paradigma ou as propostas da visión crítica tanto nas diferentes temáticas tratadas como nas análises que se ofrecen. En conxunto podemos observar nestas páxinas tres temas claramente diferenciados, se ben non se presentan de forma consecutiva na relación de capítulos. Un primeiro tema que formula consideracións de carácter xeral e trata de afrontar cambios, retos e alternativas entre unha situación actual e un futuro que só que se albisca como posible prospectiva. Neste contexto sitúanse os capítulos sobre: "Retos y salidas educativas en la entrada del siglo" (R. Flecha, I. Tortajada); "La educación que tenemos, la educación que queremos"

(J. Gimeno) e “Amplitud y profundidad de la mirada. La educación de ayer y de mañana” (F. Imbernón).

O conxunto destas análises verbo do presente e o futuro suscitan algunhas propostas: unha educación para a transformación no cambio permanente sobre a base dunha orientación máis comunicativa e dialóxica fundada na transición dunha aprendizaxe significativa a unha aprendizaxe dialóxica e da situación escolar tradicional a comunidades de aprendizaxe (R. Flecha), así como a recuperación do legado moderno fronte ás propostas da posmodernidade. É necesario considerar unha *paideia* para todos como construción do ser humano e non como simple resposta ás novas narrativas do mercado actual (globalización da economía, competitividade, privatización do público, etc.) (J. Gimeno).

Un segundo tema asume como elemento esencial desvelámo-lo sentido da pedagogía crítica desde diferentes perspectivas: a cultura e a política no novo milenio (H. Giroux); a economía política da educación crítica (P. McLaren) e a escola crítico-democrática no limiar do século XXI (L. Rígal). Tal sentido fúndase precisamente en entender e rexeita-las carencias de sentido dunha filosofía posmoderna e en asumir que existen posibilidades de novos soños e ideais colectivos entendendo a pedagogía e a educación como unha práctica política e moral que debe dirixirse ós problemas sociais máis urxentes de inxustiza económica e de desigualdades sociais.

Precisamente un terceiro tema se relaciona con algúns destes problemas sociais; en concreto reflexiona sobre tres específicos: “o racismo na era da globalización” (D. Macedo, L. Bartolomé), “a educación escolar como efecto de poder” (T. S. Popkewitz) e a urxencia dunha educación moral (M. Subirats).

Este último capítulo que pecha a reflexión sobre o futuro inmediato propónnos construír un novo modelo de educación poñendo límites á competitividade e o economicismo “que han sido de gran utilidad para forzar el desarrollo de los sistemas productivos y situarnos por primera vez en la historia en sociedades de la abundancia... pero hoy empiezan a ser fuertemente dañinos dado que abocan a desigualdades feroces que constituyen una amenaza para el ecosistema”.

Evidentemente, un libro destas características non pode ser un compendio e unha premonición exacta dun futuro que vai ser cada vez máis incerto. Por outra parte, o futuro non é algo que nos vén dado de forma automática e inescusable; o futuro construímoslo entre todos e en consecuencia, tal como nos indica o título dun dos seus capítulos, existe unha relación entre a educación que temos e a que queremos.

Esta obra é por tanto eminentemente propositiva, desde un modelo e unha proposta concreta que toma como referencia o paradigma da pedagogía crítica. A pesar de que nesta liña converxen a maioría dos discursos, non

estamos diante dun texto uniforme pola diversidade de temas e de colaboradores. Uns traballos, pola procedencia dos seus autores, refírense ó contexto norteamericano (Giroux, Macedo, Popkewitz) ou sudamericano (Rigal) ó lado doutros elaborados no noso contorno educativo. En tódolos casos, con diferentes puntos de referencia,

os textos pretenden achegarnos a ese futuro inmediato da educación que se vai aproximando canda o século XXI.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Educar con intelixencia emocional*
Autor: Maurice J. Elias e outros
Traducción: Patricia Antón
Editorial: Plaza&Janés Editores, S. A.
 Barcelona, 1999
Núm. pp.: 271
Tamaño: 21,5 x 15

Os autores de *Educar con intelixencia emocional* proclaman nesta obra unha nova regra de ouro educativa “trate os seus fillos como lle gustaría que os tratasen os demais”.

Baseándose nunha investigación exhaustiva, en experiencias de primeira man e en estudos de casos concretos, este libro rompe o molde das obras tradicionais sobre a educación dos fillos ó ter en conta o importante papel das emocións —tanto dos proxenitores coma dos nenos— no desenvolvemento psicolóxico. Ser intelixente xa non é só ter un elevado coeficiente intelectual, posuír unha boa capacidade de abstracción ou domina-los coñecementos científicos.

Este libro fai referencia ás habilidades dunha persoa para solucionar conflitos interpersoais, para comunicarse cos demais e para adaptarse a situacións novas como factores clave á hora de garanti-lo éxito na vida. Coa súa lectura os pais e educadores aprenderán a comunicarse cos seus fillos ou alumnos nun nivel máis profundo e gratificante e a axudarlles a salva-lo

intricado labirinto das relacións cos demais.

Os autores toman os cinco principios básicos do grande éxito de Daniel Goleman, *Intelixencia emocional*, e explican cómo poden aplicarse para obter bos resultados na educación dos nenos. Con ese fin o libro ofrece suxestións, relatos, diálogos, actividades e unha sección especial de consellos prácticos, que axudarán ós pais e mestres a utiliza-las emocións do modo máis positivo, centrándose en asuntos tan cotiáns como a rivalidade entre irmáns, conflitos cos amigos, situacións escolares diversas ou a presión exercida polos compañeiros.

Os principios da intelixencia emocional que se poñen de relevo nas actividades deste libro veñen a se-los seguintes:

1. Tratar de ser conscientes dos propios sentimentos e dos sentimentos dos demais.
2. Mostrar empatía e comprende-los puntos de vista dos demais.

3. Facer fronte de forma positiva ós impulsos emocionais e de conducta e regulalos.

4. Formularse obxectivos positivos e trazar plans para acadalos.

5. Utiliza-los dotes sociais positivos á hora de relacionarse.

Segundo a ampla experiencia dos autores, os nenos responden con rapidez ás estratexias suxeridas e a súa autoconfianza fortalécese, a súa curiosidade esperta e aprenden a reafirmala súa independencia levando a cabo eleccións responsables.

Sen dúbida coa lectura deste libro chegamos á conclusión de que a habilidade para comunicarse cos demais é un signo claro de intelixencia, pois non é doado ir coa sensibilidade a flor de pel, pero que tampouco nos sentimos ben e dá lugar a confusións se non nos expresamos emotivamente.

Compartir perspectivas, discutir-los sentimentos e relacionalos co que sucede no medio familiar son factores que converten unha familia nun medio de apoio para o neno. Cando os proxenitores ou profesores (que tamén teñen unha acción moi directa na educación dos rapaces sobre todo nas primeiras idades) imprimen un ton positivo e axudan os nenos a resolver problemas máis que proporcionar respostas ou tomar tódalas decisións, é moito máis

probable que o rapaz desenvolva un sentido de responsabilidade.

No léxico da intelixencia emocional, os adultos deben de evitar ser “emocionalmente secuestrados”, isto é, verse tan abafados polos sentimentos intensos como para actuaren sen unha cautelosa reflexión; e han ter ben claro os valores e regras máis importantes para a familia como son poñer de relevo o afecto polas obras, as experiencias e as ideas dos demais, e polos sentimentos que as acompañan.

Coa lectura dos diferentes capítulos vemos cómo se consegue que o neno sexa menos impulsivo e aumente o seu autocontrol e a súa sociabilidade. Tamén cómo se prepara o fillo para que actúe de xeito máis responsable, e cómo chegar ós nenos máis difíciles: puntos de partida nesta época de violencia, sida e drogas; ofrece así mesmo remedios para abordar con sensatez asuntos familiares comúns.

Non abonda con ter boas ideas, é moi importante sabelas transformar de feito en accións responsables tratando de ser creativos á hora de enfrontarnos ás diferentes situacións e problemas.

Avelina Álvarez Álvarez
CEIP Manuel Respino
A Rúa. Ourense





Título: *Educación y modernidad*
Autor: Eduardo Terrén Lalana
Editorial: Anthropos Editorial, Barcelona, 1999
Colección: Pensamiento crítico /
 /pensamiento utópico
Núm. pp.: 314
Tamaño: 20 x 13

Nesta fin de século asolagada pola incerteza do que ha vir e caracterizada pola confusión que provocan os numerosos e rápidos cambios que están a acontecer nos diferentes ámbitos da sociedade, ten que ter cabida a lóxica preocupación do que está a pasar no noso sistema educativo, por ser este o encargado, en última instancia, da preparación dos homes e mulleres que levarán as rendas do século XXI.

Inmersa nunha espiral de reformas que tratan de supera-la crise da posmodernidade, a educación non pode esquecer-lo seu pasado nin os seus influxos, e de feito non debe facelo, xa que neles pódese atopar-la chave para saír da súa situación actual.

Para poder clarifica-las influencias que perduran do pasado na educación e ver cales foron as fontes das que beberon os pensadores que deron forma ó sistema educativo que coñecemos, Eduardo Terrén, profesor na Universidade da Coruña, bota unha ollada cara a atrás remontándose ata a Ilustración para reconstruí-lo discurso pedagóxico da modernidade que mar-

cou dun xeito tan significativo a educación vindeira.

Neste percorrido pola modernidade educativa, o autor fai unha espléndida reconstrucción da súa orixe e desenvolvemento baseándose non só nos aspectos económicos, políticos e sociais que compoñen a súa historia, senón que ademais dá conta das teorías que defendían os grandes pensadores desa época e das diferentes posturas ideolóxicas que xurdiron delas, desvelando os motivos de que a educación moderna entrara nesa crise que aínda perdura.

No subtítulo da obra, *Entre a utopía e a burocracia*, atopámo-lo fío condutor que percorre o libro: mantense a idea de que a educación foi o espacio organizativo no que con maior incidencia se amosou a persistente contradición moderna entre a utopía da promesa e a burocracia da súa posta en marcha (vista esta última como unha patoloxía do progreso que remata por eclipsa-la luz da utopía).

O xeito de vincula-la utopía e a burocracia no discurso pedagóxico da modernidade ten unha clara influencia

ilustrada e responde ó que o autor denomina “arquetipo platónico”, que é unha imaxe lexitimadora baseada na teoría platónica do saber, onde se revisite de racionalidade a dirección, o deseño e a administración da educación a mans dos ‘sabios’ para acadala paz perpetua, ou, en termos modernistas, para acadala igualdade, a liberdade e a fraternidade. Deste xeito, a modernidade herdou da Ilustración o labor que a educación debía desempeñar na dirección do social.

No primeiro capítulo do libro dáse conta deste momento de fusión entre o proxecto ilustrado e o arquetipo platónico, no que por primeira vez un programa educativo loitou por racionalizar e sistematiza-la práctica do ensino en niveis nacionais, e no que o intelectual acada un papel *misiónico*: apréndelle o seu saber ó pobo mediante un método concreto de control e disciplina.

No segundo capítulo o autor describe o desencanto da posta en marcha da educación moderna, onde a conxugación entre o carisma e a razón weberianas atópanse de fronte coa a dialéctica contradictoria da utopía e a burocracia nun contexto de capitalismo incipiente; a burocratización comeza a racha-la utopía idealista do concepto de educación.

O que aconteceu na posguerra descríbese no capítulo tres: amósase-nos cómo os gañadores da guerra espallaron a súas esixencias culturais e o seu discurso educativo ó resto do

mundo, así como a súa fe na ciencia e na política social amparadas no estado de benestar. A sociedade *meritocrática* era realizable baixo os ollos optimistas da posguerra, que non eran outros que os ollos dos que querían crer no ‘soño americano’.

O crecemento económico e social que prometera a reforma educativa de inspiración keinesiana tocaba teito e comezaron a fallar tanto a confianza e as expectativas depositadas na educación coma os fondos públicos dos que se nutría. No capítulo cuarto descríbese esa situación onde o desencanto e a crítica invadiron o discurso pedagóxico deixando unha sensación de malestar que aínda dura.

No capítulo quinto, o autor achégase á etapa de esgotamento das ilustracións modernas, o posmodernismo: o descontento que comezara nos setenta acada dimensións de crise. A desmitoloxización da racionalidade organizativa do capitalismo avanzado e a reformulación tímida e ambigua do mundo moderno son algúns dos lastres que arrastra a posmodernidade e que o sistema educativo non é quen de superar.

Ás veces descritivo, ás veces crítico, pero nunca indiferente, Eduardo Terrén descríbese no seu propio libro como unha das persoas que se ocupan da educación e se preocupan por ela e, de feito, así se sente cando se le a súa obra. O ton irónico empregado por veces e a dureza coa que describe algunhas situacións involucran o lector no que está a ler, o que é de

agradecer tratándose dun libro analítico e didáctico.

A filosofía, a pedagogía e a socioloxía son algunhas das disciplinas que o autor intercala na obra dun xeito intelixente e esclarecedor para ofrecernos unha imaxe globalizadora dunha etapa da educación complexa polas múltiples influencias das que se nutriu e polas diferentes situacións históricas que se deron nos douscentos anos que durou a chamada modernidade.

O importante labor de documentación que se reflicte en cada páxina dá conta do traballo que ten detrás este percorrido histórico pola educación moderna e que responde ó interese por parte do autor de sentar unha base de análise teórica que no futuro permita responder a algunhas das incógnitas que xiran arredor do tema da educación.

Susana Outeiro Rodríguez
Universidade da Coruña





Novidades editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

NARRATIVA

Aguilar Camín, Héctor, *El resplandor de la madera*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Aira, César, *La mendiga*, Barcelona, Mondadori, 1999.

Amis, Martin, *Mar gruesa*, trad. de Jesús Zulaika, Barcelona, Anagrama, 1999.

Angueira, Anxo, *Pensa nao*, Vigo, Xerais, 1999.

Apuleio, *O asno de ouro*, trad. de Manuel Quintáns Suárez, Laracha, A Coruña, Xuntanza, 1999.

Aub, Max, *Vida y obra de Luis Alvarez Petreña*, Madrid, Viamonte, 1999.

_____, *Jusep Torres Campalans*, Barcelona, Destino, 1999.

Auster, Paul, *Tombuctú*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Barnes, Julian, *Ingllaterra, Inglaterra*, trad. de Jaime Zulaika, Barcelona, Anagrama, 1999.

Benedetti, Mario, *Buzón de tiempo*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Braxe, Lino, *A cor do ceo*, Vigo, Xerais, 1999.

Brontë, Charlotte, *Shirley*, trad. de Gemma Moral, Barcelona, Alba, 1999.

Cabrera Infante, Guillermo, *Todo está hecho con espejos. Cuentos casi completos*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Caneiro, Xosé Carlos, *Tal vez melancolía*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

Cañeque, Carlos, *Muertos de amor*, Barcelona, Destino, 1999.

Casariego, Martín, *La primavera corta, el largo invierno*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Castro, Antón, *El álbum del solitario*, Barcelona, Destino, 1999.

Castro, Brais do, *Arredor da lúa*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

Cela, Camilo José, *Mazurca para dous mortos*, trad. de Xesús Rábade Paredes, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1999.

Celorio, Gonzalo, *Y retiemble en sus centros la tierra*, Barcelona, Tusquets, 1999.

Chéjov, Antón, *Obras selectas*, pról. e sel. de Soledad Puértolas, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Cid Cabido, Xosé, *Grupo abeliano*, Vigo, Xerais, 1999.

Colinas, Antonio, *El crujido de la luz*, León, Edilesa, 1999.

- Constant, Paule, *Confidencia por confidencia*, trad. de María Teresa Gallego, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Cunningham, Michael, *Las horas*, trad. de Jaime Zulaika, Barcelona, Muchnik, 1999.
- Defoe, Daniel, *Moll Flanders*, ed. de Javier Sánchez Díez, Madrid, Cátedra, 1999.
- Díaz-Mas, Paloma, *La tierra fértil*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Díez, Luis Mateo, *La ruina del cielo*, Madrid, Ollero & Ramos, 1999.
- Duras, Marguerite, *El dolor*, trad. de Clara Janés, Barcelona, Alba, 1999.
- Egido, Luciano G., *El amor, la inocencia y otros excesos*, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Eliade, Mircea, *Diecinueve rosas*, trad. de Joaquín Garrigós, Barcelona, Kairós, 1999.
- Eliot, George, *El velo alzado*, trad. de José Luis López Muñoz, Barcelona, Alba, 1999.
- Ellis, Bret Easton, *Glamourama*, trad. de Camila Batlles, Barcelona, Ediciones B, 1999.
- Esopo, *Fábulas*, trad. de Xoan Carlos Domínguez, A Coruña, Laracha, 1999.
- Espido Freire, *Melocotones helados*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Faulkner, William, *Una fábula*, trad. de José Luis López Muñoz, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Flaubert, Gustave, *Tres cuentos*, ed. e trad. de Germán Palacios, Madrid, Cátedra, 1999.
- García Barros, Manuel, *Contiños da terra*, ed. de Carlos Loureiro, Vigo, Xerais, 1999.
- García de Diego, Vicente (ed.), *Leyendas de España*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1999.
- García Mañá, Luís, *As plumas do moucho*, Vigo, Ir Indo, 1999.
- García Morales, Adelaida, *El secreto de Elisa*, Madrid, Debate, 1999.
- Gautier, Théophile, *Muertas enamoradas*, trad. de Marta Giné, Barcelona, Lumen, 1999.
- Giralt Torrente, Marcos, *París*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Gonsar, Camilo, *Hacia Times Square*, trad. de Gonzalo Allegue, Xixón, Ediciones Trea, 1999.
- Gordon, Noah, *El último judío*, trad. de María Antonia Menini, Barcelona, Ediciones B, 1999.
- Hesse, Hermann, *Cuentos de amor*, trad. de Ester Capdevila, Barcelona, Muchnik, 1999.
- Iglesias, Bieito, *O mellor francés de Barcelona*, Vigo, Galaxia, 1999.
- Ilf, Ilia, e Eugueni Petrov, *Las doce sillas*, trad. de Helena D. Moradell, Barcelona, El Acantilado, 1999.
- Jacobs, Joseph, *Contos populares irlandeses*, trad. Equipo Tristram, Lugo, Tristram, 1999.
- Jiménez, Juan Ramón, *Cuentos de antología*, pról. e n. de Juan Casamayor Vizcaíno, Madrid, Clan Editorial, 1999.
- Kafka, Franz, *Obras Completas I*, trad. de Miguel Sáenz, ed. de Jordi Llovet, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.
- Lacarra, María Jesús (ed.), *Cuento y novela corta en España. 1. Edad Media*, pról. xeral de Maxime Chevalier, Barcelona, Crítica, 1999.

Lezama Lima, José, *Relatos*, ed. de Reynaldo González, Madrid, Alianza, 1999.

López Rodríguez, Xavier, *Noitebra*, Vigo, Xerais, 1999.

Lorenzo Tomé, Xavier, *Animados na sombra*, Santiago, Edicións Positivas, 1999.

Lovecraft, H. P., *Relatos fantásticos*, trad. de Anxo Romero Louro, Vigo, Xerais, 1999.

_____, *Relatos de terror*, trad. de Anxo Romero Louro, Vigo, Xerais, 1999.

McCarthy, *Ciudades de la llanura*, trad. de Luis Murillo, Madrid, Debate, 1999.

McCourt, Frank, *Lo es*, trad. de Alejandro Pareja, Madrid, Maeva, 1999.

McDermott, Alice, *Un hombre con encanto*, trad. de Vicente Campos, Barcelona, Tusquets, 1999.

Maestre, Pedro, *Alféreces provisionales*, Barcelona, Destino, 1999.

Mahfuz, Naguib, *Espejos*, ed. de Milagros Nuin e María Luisa Prieto, Madrid, Cátedra, 1999.

Mansfield, Katherine, *Cuentos completos*, trads. varios, Barcelona, Alba, 1999.

Mañas, José Ángel, *Sonko 95*, Barcelona, Destino, 1999.

Márai, Sándor, *El último encuentro*, trad. de Judit Xantus, Barcelona, Emecé, 1999.

Marchamalo, Jesús, *La tienda de palabras*, Madrid, Siruela, 1999.

Marínina, Alexandra, *Los crímenes del balneario*, trad. de Elena Panteleeva, Barcelona, Planeta, 1999.

Martín Gaité, Carmen, *Cuéntame*, ed. de Emma Martinell, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Martínez Pereiro, Xosé Luís, *Breviario de calamidades*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

Maugham, Somerset, *Lluvia*, trad. de Jordi Fibla, Madrid, Alba, 1999.

Melville, Herman, *Omú*, trad. de Ana Poljak, Barcelona, Alba, 1999.

Millás, Juan José, *No mires debajo de la cama*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Moncada, Jesús, *Memoria estremecida*, trad. de José Ferreras, Barcelona, Anagrama, 1999.

Monsó, Imma, *Como unas vacaciones*, trad. de Roger Moreno, Barcelona, Tusquets, 1999.

Mujica Lainez, Manuel, *Los ídolos*, ed. de Leonor Fleming, Madrid, Cátedra, 1999.

Muñoz Molina, Antonio, *Carlota Fainberg*, Madrid, Alfaguara, 1999.

Nádas, Péter, *El final de una saga*, trad. de Adan Kovacsics, Barcelona, Muchnick, 1999.

Nerval, Gérard de, *Sylvie*, trad. de Ana María Moix, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.

Neuman, Andrés, *Bariloche*, Barcelona, Anagrama, 1999.

Ortiz, Lourdes, *La liberta*, Barcelona, Planeta, 1999.

Ovejero, José, *Huir de Palermo*, Barcelona, Ediciones B, 1999.

Pardo Bazán, Emilia, *La madre Naturaleza*, ed. de Ignacio Javier López, Madrid, Cátedra, 1999.

Pernas, Ramón, *Paso a dos*, Sevilla, Algaida, 1999.

- Pereda, José María de, *Peñas arriba*, ed. de Anthony H. Clarke, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Pirandello, Luigi, *El turno*, trad. de José Ramón Monreal, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1999.
- Platónov, Andréi, *La patria de la electricidad y otros relatos*, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1999.
- Prado, Benjamín, *No sólo el fuego*, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Preciado, Nativel, *El egoísta*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Puértolas, Soledad, *La rosa de plata*, Madrid, Espasa, 1999.
- Quiroga, Carlos, *Periferias*, Santiago, Laiovento, 1999.
- Rey Rosa, Rodrigo, *La orilla africana*, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Richardson, Samuel, *Pamela*, ed. de Fernando Galván e María del Mar Pérez Gil, Madrid, Cátedra, 1999.
- Rilke, Rainer Maria, *Relatos de Praga*, trad. de Lina Anguera, Barcelona, Montesinos, 1999.
- Rivas, Manuel, *Ella, maldita alma*, trad. e n. de Dolores Vilavedra, Madrid, Alfaguara, 1999.
- _____, *El secreto de la tierra*, trad. de Basilio Losada, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Santos, Care, *Trigal con cuervos*, Sevilla, Algaida, 1999.
- Semprún, Jorge, *Aquel domingo*, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Somoza, José Carlos, *Cartas de un asesino insignificante*, Madrid, Debate, 1999.
- Souto, Xurxo, *O retorno dos homes mariños*, Vigo, Xerais, 1999.
- Stevenson, Robert Louis, *Bajamar*, trad. de Inmaculada Matito, Madrid, Valdemar, 1999.
- _____, *La resaca*, trad. de José Torroba, Madrid, Ediciones Universitarias, 1999.
- Swift, Graham, *Fuera de este mundo*, trad. de Jesús Pardo, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Tabucchi, Antonio, *Afirma Pereira*, trad. de Dolores Martínez Torres, Vigo, Galaxia, 1999.
- Toro, Xelís de, *Os saltimbanquis no paraíso*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 1999.
- Trevor, William, *El viaje de Felicia*, trad. de José Manuel Álvarez, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Unamuno, Miguel de, *Paz en la guerra*, ed. de Francisco Caudet, Madrid, Cátedra, 1999.
- Valdés, Zoe, *Querido primer novio*, Barcelona, Planeta, 1999.
- Vanderbeke, Birgit, *Alberta tiene un amante*, trad. de Mireia Calvet, Barcelona, Emecé, 1999.
- Vázquez Pintor, Xosé, *Lume de biqueira*, Vigo, Xerais, 1999.
- Walcott, Derek, *Verano*, ed. bilingüe, trad. de Vicente Araguas, Madrid, Huerga & Fierro, 1999.
- Weiss, Peter, *La estética de la resistencia*, trads. varios, Guipúscoa, Hondarribia, HIRU, 1999.
- Wharton, Edith, *La carta*, trad. de Teresa Gómez Reus, Barcelona, Ediciones del Bronce, 1999.

POESÍA

- AA. VV., *Cantigas de amigo*, pról. de Francisco Rico, trad. e n. de Gema García Vallín, pinturas de Antonio García Patiño, Barcelona, Moleiro, 1999.
- Ashbery, John, *¿Oyes, pájaro?*, trad. de Alejandro Valero, Madrid, Cátedra, 1999.
- Beltrán, Fernando, *La semana fantástica*, Madrid, Hiperión, 1999.
- Benedetti, Mario, *Rincón de Haikus*, Madrid, Visor, 1999.
- Borges, Jorge Luis, *Borges por él mismo*, Madrid, Visor, 1999.
- Braxe, Lino, *Poemas obxecto e visuais*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- _____, *O sangue dos árabes*, Vigo, Xerais, 1999.
- Caballero Bonald, José María, *Poesía amorosa*, Sevilla, Renacimiento, 1999.
- Campos Pámpano, Angel, *La voz en espiral*, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- Carnero, Guillermo, *Verano inglés*, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Cavafis, Constandinos Petros, *Antología poética*, sel., trad. do grego e n. de Pedro Bárdenas de la Peña, Madrid, Alianza Editorial, 1999.
- Celan, Paul, *Obras completas*, pról. de Carlos Ortega, trad. de José Luis Reina Palazón, Madrid, Trotta, 1999.
- Cernuda, Luis, *Un Río, un Amor. Los Placeres prohibidos*, ed. de Derek Harris, Madrid, Cátedra, 1999.
- Chica, Francisco (ed.), *Emilio Prados, 1899-1962*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 1999.
- Cilleruelo, José Angel, *Salobre*, Madrid, Hiperión, 1999.
- Colinas, Antonio, *El crujido de la luz*, León, Edilesa, 1999.
- Figuera Aymerich, Angela, *Obras completas*, Madrid, Hiperión, 1999.
- Fuentes, Víctor (ed.), *Poesía bohemia española. Antología de temas y figuras*, Madrid, Celeste, 1999.
- García, Alvaro, *Para lo que no existe*, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- García Martín, José Luis, *La generación del 99. Antología crítica de la nueva poesía española*, Oviedo, Nobel, 1999.
- Girondo, Oliverio, *Obras completas*, ed. de Raúl Antelo, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.
- Goethe, Johann Wolfgang, *La vida es buena (Cien poemas)*, trad. de José Luis Reina, Madrid, Visor, 1999.
- Hernández, Miguel, *Antología poética*, ed., selecc., intro. e n. de Francisco Javier Díez de Revenga, València, Diputació de València / Institució Alfons el Magnànim, 1999.
- Herrero Valeiro, Mario J., *No limiar do silencio*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Hierro, José, *Sonetos*, Madrid, Ayuntamiento de San Sebastián de los Reyes, 1999.
- Hugues, Ted, *Cuervo*, trad. de Jordi Doce, Madrid, Hiperión, 1999.

- _____. *Cartas de cumpleaños*, trad. de Luis Antonio de Villena, Barcelona, Lumen, 1999.
- _____. *Poemas de animales*, trad. de Javier Calvo, Barcelona, Mondadori, 1999.
- Jiménez, Juan Ramón, *La realidad invisible*, ed. de Diego Martínez Torrón, Madrid, Cátedra, 1999.
- _____. *La muerte*, ed. de Diego Martínez Torrón, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- _____. *Unidad*, ed. de Diego Martínez Torrón, Barcelona, Seix Barral, 1999.
- Krukenberg, M. do Carme, *Poemas sen resposta*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Lamas Carvajal, Valentín, *Espiñas, follas e frores. Colección de versións galegos*, ed. facsimilar, pról. de Xesús Alonso Montero, Xunta de Galicia, 1999.
- Larkin, Philip, *El barco del norte*, ed. (bilingüe) e trad. de Jesús Llorente Sanjuán, Madrid, Acuarela, 1999.
- Lema, Rafael, *Atlántida*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Lezama Lima, José, *Poesía completa*, ed. de César López, Madrid, Alianza, 1999.
- López Casanova, Arcadio, *Mesteres*, Vigo, Xerais, 1999.
- Medos Romero, Ánome en por mín, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Moreno, Antonio, *Partes de un todo*, Madrid, Huerga & Fierro, 1999.
- Mosquera Carbón, Xosé Manuel, *Dame a túa man*, Lugo, Edicións Fouce, 1999.
- Navales, Ana María, *Escrito en el silencio*, Palma de Mallorca, Calima, 1999.
- Nora, Eugenio de, *Días y sueños. Obra poética reunida (1939-1992)*, ed. de Santos Alonso, Madrid, Cátedra, 1999.
- Novoneyra, Uxío, *Arrodeos e desvíos do Camiño de Santiago e outras rotas*, Xunta de Galicia, 1999.
- Ortiz, Fernando, *Posdata*, Valencia, Pre-Textos, 1999.
- Ory, Carlos Edmundo de, *Melos melancolía*, Tarragona, Igitur, 1999.
- Panero, Leopoldo María, *Teoría lautreamontiana del plagio*, Santander, Límite, 1999.
- Pedreira Lombardía, Emma, *Diario bautismal dunha anarquista morta*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Pérez Estrada, Rafael, *El grito. Diario de un tiempo difícil*, Málaga, Editorial Miguel Gómez, 1999.
- Pociña, Andrés, *Versos para Aurora*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1999.
- Prados, Emilio, *Poesías completas* (dous vols.), ed. de Carlos Blanco Aguinaga e Antonio Carreira, Madrid, Visor / Comunidad de Madrid / Ayuntamiento de Málaga, 1999.
- Quevedo, Francisco de, *Antología poética*, ed. de José María Pozuelo Yvancos, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
- Rilke, Rainer Maria, *Elegías de Duino*, ed. bilingüe, ed. e trad. de Jenaro Talens, Madrid, Hiperión, 1999.
- Rodríguez Baixeras, Xavier, *Las aguas abandonadas*, Xixón, Ediciones trea, 1999.

Rodríguez Cañada, Basilio, *Milenio. Ultimísima Poesía Española (Antología)*, Madrid, Celeste / Sial, 1999.

Scala, Eduardo, *Poesía. Cántico de la Unidad. 1974-1999*, Madrid, Siruela, 1999.

Seoane, Xavier, *Don do horizonte. Obra poética (1976-1998)*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

Simic, Charles, *El mundo no se acaba y otros poemas*, trad. e pról. de Mario Lucarda, Barcelona, DVD, 1999.

Storni, Alfonsina, *La caricia perdida*, sel. de Esther Tusquets, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.

Suñén, Juan Carlos, *Cien niños*, Madrid, Cátedra, 1999.

Tsvietáieva, Marina, *Un espíritu prisionero*, trad. de Selma Ancira, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.

Vallejo, César, *Voy a hablar de la esperanza. Antología poética (1918-1937)*, sel. de Américo Ferrarí, Barcelona, Círculo de Lectores, 1999.

Vázquez Tierra, Antonio, *Inventario esquencido da existencia*, Barakaldo, Asociación Cultural Rosalía Castro, 1999.

Veiga, Eva, *Paisaxes do baleiro*, Vigo, Xerais, 1999.

Villar Janeiro, Helena, *Album de fotos*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.

Whitman, Walt, *Hojas de hierba*, ed. de J. A. Gurpegui, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Wilde, Oscar, *Poesías completas*, trad. de M. Angeles Cabré, Barcelona, DVD, 1999.

TEATRO

Aristófanes, *As avespas. Lisístrata*, trad. María Teresa Monteagudo Cabaleiro, Laracha, A Coruña, Xuntanza, 1999.

Buero Vallejo, Antonio, *Las Meninas*, ed. de Virtudes Serrano, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

_____, *Misión al pueblo desierto*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, Concejalía de Cultura, 1999.

_____, *Misión al pueblo desierto*, ed. de Virtudes Serrano e Mariano de Paco, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Calderón de la Barca, Pedro, *La dama duende*, ed., pról. e n. de Fausta Antonucci, est. prel. de Marc Vitse, Barcelona, Crítica, 1999.

Cardoso Pires, José, *Cuerpo del delito en la sala de los espejos*, trad. de Bego Montorio, Guipúscoa, Hondarribia, HIRU, 1999.

Cela, Camilo José, *Homenaje al Bosco II. La extracción de la piedra de la locura o El inventor del garrote*, Barcelona, Seix Barral, 1999.

Cunqueiro, Alvaro, *Si o vello Sinbad volvese ás illas...*, (adaptación teatral de Quico Cadaval), Xunta de Galicia, IGAEM, Centro Dramático Galego, 1999.

Esquilo, *Traxedias completas*, trad. de Xoán Carlos Rodríguez Pérez, Laracha, A Coruña, Xuntanza, 1999.

Eurípides, *Tragedias II*, ed. e trad. de Juan Miguel Labiano, Madrid, Cátedra, 1999.

García Lorca, Federico, *La casa de Bernarda Alba*, ed. de Mariano de Paco, 1999.

Molière, *El misántropo. Los enredos de Scapin*, ed. e trad. de Mauro Armiño, Madrid, Espasa Calpe, 1999.

Olmo, Lauro, *Pablo Iglesias*, intro. de Mariano de Paco, Madrid, Fundación Autor, 1999.

Pedrero, Paloma, *Juego de noches. Nueve obras en un acto*, ed. de Virtudes Serrano, Madrid, Cátedra, 1999.

Pinter, Harold, *Vellos tempos. A festa de aniversario*, trad. de Manuel F. Vieites, Vigo, Xerais, 1999.

Rojas, Fernando de, *La Celestina*, versión teatral de Luis García Montero, Barcelona, Tusquets, 1999.

Romera Castillo, José, e Francisco Gutiérrez Carbajo (eds.), *Teatro histórico (1975-1998). Textos y representaciones. Actas del VIII Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED*, Madrid, Visor, 1999.

Rostand, Edmond, *Cyrano de Bergerac*, versión de cámara por Paulino Pereiro e Francisco Pillado, A Coruña, Bahía, 1999.

Ruibal, Euloxio R., *O son da buguina*, Lugo, TrisTram, 1999.

Sánchez Rei, Xosé Manuel (ed.), *O fidalgo e o teatro. Tres textos dramáticos de Ramón Otero Pedrayo*, A Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral "Francisco Pillado Mayor", 1999.

Sanchis Sinisterra, José, *El lector por horas*, Barcelona, Teatre Nacional de Catalunya, 1999.

Sófocles, *Edipo rei*, trad. de María Fe González Fernández, Laracha, A Coruña, Xuntanza, 1999.

_____, *Electra*, trad. de José Antonio Rodríguez Blanco, Laracha, A Coruña, Xuntanza, 1999.

Strindberg, Augusto, *Teatro escogido*, trad. e pról. de Francisco J. Uriz, Madrid, Alianza, 1999.

VARIOS

Amorós, Andrés, e José María Díez Borque (coords.), *Historia de los espectáculos en España*, Madrid, Castalia, 1999.

Aristóteles, *O arte da persuasión ou como convencer coa palabra (Libro II da Retórica de Aristóteles)*, trad. de Manuel Quintáns Suárez, Laracha, A Coruña, Xuntanza, 1999.

Aristóteles, *Poética* (ed. bilingüe), intro., trad. e n. de Fernando González Muñoz, A Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral "Francisco Pillado Mayor", 1999.

Axeitos, Xosé Luís, *Sesenta Años Después. Os escritores do exilio republicano*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 1999.

Baudelaire, Charles, *Mi corazón al desnudo y otros escritos póstumos*, trad. e pról. de María Badiola, Madrid, Valdemar, 1999.

Belmonte Serrano, José, e Pedro Guerrero Ruiz (eds.), *El 98 se pasea por el Callejón del Gato: proceso a una generación*, Murcia / Alacante, Ayuntamiento de Murcia / Editorial Aguaclara, 1999.

Benet, Juan, *La sombra de la guerra*, pról. de Gabriel Jackson, Madrid, Taurus, 1999.

Birkerts, Sven, *Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica*, trad. de D. Manzanares, Madrid, Alianza, 1999.

- Blanco Outón, Cristina (ed.), *Mulleres fronte ó século XX. Traduccións ó galego de narracións femininas en lingua inglesa*, Santiago de Compostela, Editorial Compostela, 1999.
- Borges, Jorge Luis, *Un ensayo autobiográfico*, trad. e pról. de Aníbal González, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.
- Buero Vallejo, Antonio, *El futuro del teatro y otros ensayos*, Valencia, Diputació de València, 1999.
- Campoamor González, Antonio, *Bibliografía de Juan Ramón Jiménez*, Moguer, Huelva, Fundación Juan Ramón Jiménez, 1999.
- Casares, Carlos, *Hemingway en Galicia*, Vigo, Galaxia, 1999.
- Changeux, Jean-Pierre, e Paul Ricoeur, *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*, trad. de M. M. Duró, Barcelona, Península, 1999.
- Crespo, Ángel, *Dante y su obra*, Barcelona, El Acantilado, 1999.
- Dourado, Deira, Manuel, *Conversas con Teresa Castelao. Anecdótico dun século de vida*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 1999.
- Ducrot, Oswald, e Jean-Marie Schaeffer, *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, trads. vv., ed. dirixida por Marta Tordesillas, Madrid, Arrecife, 1999.
- Fernández Rei, Francisco, *Ramón Cabanillas, Manuel Antonio e o mar da Arousa*, Real Academia Galega, 1999.
- Fusi, Juan Pablo, *Un siglo de España. La cultura*, Madrid, Marcial Pons, 1999.
- Gabriele, John P. (ed.), *Nuevas perspectivas sobre el 98*, Frankfurt am Main / Madrid, Vervuert / Iberoamericana, 1999.
- Gadamer, Hans-Georg, *Poema y diálogo*, trad. de Daniel Najmías e Juan Navarro, Barcelona, Gedisa, 1999.
- García Berrio, Antonio, *Forma interior: la creación poética de Claudio Rodríguez*, Málaga, Ayuntamiento de Málaga, 1999.
- García Jambrina, Luis, *De la ebriedad a la leyenda. La trayectoria poética de Claudio Rodríguez*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1999.
- García Lorenzo, Luciano (ed.), *Aproximación al Teatro Español Universitario (TEU)*, Madrid, CSIC, 1999.
- García Martín, José Luis (ed.), *Nuevas visiones del Quijote*, Oviedo, Nobel, 1999.
- García Montero, Luis, *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada, Comares, 1999.
- García-Posada, Miguel, *Acelerado sueño. Memoria de los Poetas del 27*, Madrid, Espasa Calpe, 1999.
- Gómez Redondo, Fernando, *Historia de la prosa medieval castellana II. El desarrollo de los géneros. La ficción caballeresca y el orden religioso*, Madrid, Cátedra, 1999.
- Gómez Trueba, Teresa, *El sueño literario en España. Consolidación y desarrollo del género*, Madrid, Cátedra, 1999.
- González Echevarría, Roberto, *La prole de Celestina. Continuidades del Barroco en las literaturas española e hispanoamericana*, Madrid, Colibrí, 1999.

- González Fernández, Anxo, *Fundamentos antropolóxicos da obra de Castelao*, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro, 1999.
- Grass, Günter, *Mi siglo*, trad. de Miguel Sáenz, Madrid, Alfaguara, 1999.
- Gubern, Román, *Proyector de luna. La generación del 27 y el cine*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Guillén, Jorge, *Obra en prosa*, ed. de Francisco J. Díaz de Castro, Barcelona, Tusquets, 1999.
- Gurriarán, Ricardo, *Florencio Delgado Gurriarán. Vida e obra dun poeta republicano e galeguista*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 1999.
- Jiménez, Juan Ramón, *El Modernismo. Apuntes de curso (1953)*, ed. de Jorge Urrutia, Madrid, Visor, 1999.
- Jung, Carl Gustav, *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia. Obra Completa. Volumen 15*, trad. de Cristina García Ohlrich, Madrid, Trotta / Fundación C. G. Jung, 1999.
- Martínez Pereiro, Carlos Paulo, *A indócil liberdade de nomear*, A Coruña, Espiral Maior, 1999.
- Neruda, Pablo, *Obras Completas I. De "Crepusculario" a "Las uvas y el viento". 1923-1954*, ed. de Hernán Loyola, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.
- Noya Beiroa, Raquel, e Ana Luisa Posada Luaces (eds.), *Actas del VII Simposio Nacional de la Federación de Asociaciones de Profesores de Español*, Lugo, Deputación Provincial de Lugo, 1999.
- Pardo Molina, Irene, e outros (eds.), *En torno al teatro del Siglo de Oro. Actas de las XIV Jornadas celebradas en Almería*, Instituto de Estudios Almerienses / Diputación de Almería, 1999.
- Pastén, J. Agustín, *Octavio Paz. Crítico practicante en busca de una poética*, Madrid, Pliegos, 1999.
- Pater, Walter, *El Renacimiento. Estudios sobre arte y poesía*, trad. de Marta Salís, Barcelona, Alba, 1999.
- Polín, Ricardo (ed.), *Os galegos pintados por si mesmos. Homes do país*, Vigo, Xerais, 1999.
- Praz, Mario, *La carne, la muerte y el diablo en la literatura romántica*, trad. de Rubén Mettini, Barcelona, Quaderns Crema, 1999.
- Ricoeur, Paul, *Historia y narratividad*, trad. de G. Aranzueque, Barcelona, Paidós / Universidad Autónoma de Barcelona, 1999.
- Rivas, Manuel, *Galicia, Galicia*, Vigo, Xerais, 1999.
- Rodríguez Puértolas, Julio, *El "Desastre" en sus textos (La crisis del 98 vista por los escritores coetáneos)*, Madrid, Akal, 1999.
- Sánchez, José A. (ed.), *La escena moderna. Manifiestos y textos sobre teatro de la época de las vanguardias*, Madrid, Akal, 1999.
- Sanz Villanueva, Santos (ed.), *Historia y crítica de la literatura española. Época contemporánea: 1939-1975. Primer suplemento*, Barcelona, Crítica, 1999.
- Santos Zas, Margarita (dir.), *Café con gotas*, ed. facsimilar, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 1999.
- Sarduy, Severo, *Obra Completa I y II*, ed. crítica de Gustavo Guerrero e François Wahl, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 1999.

Sotomayor, María Victoria, *Teatro, público y poder. La obra dramática del último Arniches*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999.

Tabucchi, Antonio, *La gastritis de Platón*, trad. de Carlos Gumpert, Barcelona, Anagrama, 1999.

Tato Fontaíña, Laura, *Historia do teatro galego*, Vigo, A Nosa Terra, 1999.

Velarde Fuertes, Juan, e Emilio de Diego García, *Castilla y León ante el 98*, Junta de Castilla y León, 1999.

Villalta, Luísa, *O outro lado da música, a poesía. Relacións entre ambas asters na historia da literatura galega*, Vigo, A Nosa Terra, 1999.

Villar Janeiro, Helena, *Delas*, Noia, A Coruña, Toxosoutos, 1999.





Noticias

NOVA COLECCIÓN DE MANUAIS UNIVERSITARIOS

SERVICIO DE PUBLICACIÓNS DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Xosé María Masa Vázquez,
*Topoloxía xeral. Introdución aos espazos
euclidianos, métricos e topolóxicos.*



A Universidade de Santiago de Compostela inaugura con este volume a colección Manuais Universitarios, iniciativa que é mester saudar con especial énfase. Trátase de fornecer ó corpo docente e investigador da Universidade dunha canle de edición para materiais e textos didácticos en grandes áreas de coñecemento, dirixidos non só ó alumnado universitario de Santiago, senón tamén ‘exportables’ a toda a comunidade universitaria en xeral, obxectivo para o que é requisito indis-

pensable manter altos niveis, por un lado, de rendibilidade científica e, por outro, de vixencia nos contidos que aseguren ó manual unha vida o máis longa posible. No caso concreto do libro que comentamos, ámbolos dous criterios cúmprense con total suficiencia.

Noutra orde de cousas, cremos tamén digno de loanza o feito de que esta *Topoloxía Xeral* se presente en lingua galega. Son esforzos como os do autor, e indirectamente dos editores

que asumen a publicación, os que van cristalizando pouco a pouco na sistematización e normalización do galego como idioma perfectamente capacitado para a expresión do máis alto nivel científico.

Como o seu título indica, este manual universitario cobre os temas da topoloxía xeral no nivel dos estudos de licenciatura, e faino con rigor e amabilidade, deténdose especialmente naquelas explicacións, non sempre técnicas, que axudan a comprender e interrelaciona-los conceptos. Os comentarios introductorios a cada capítulo son boa proba do que dicimos. O manual, ademais —o que representa outra salientable peculiaridade—, inclúe unha ampla colección de exemplos que ilustran os conceptos e propiedades estudados e que, en moitos casos, constitúen exercicios detalladamente resoltos.

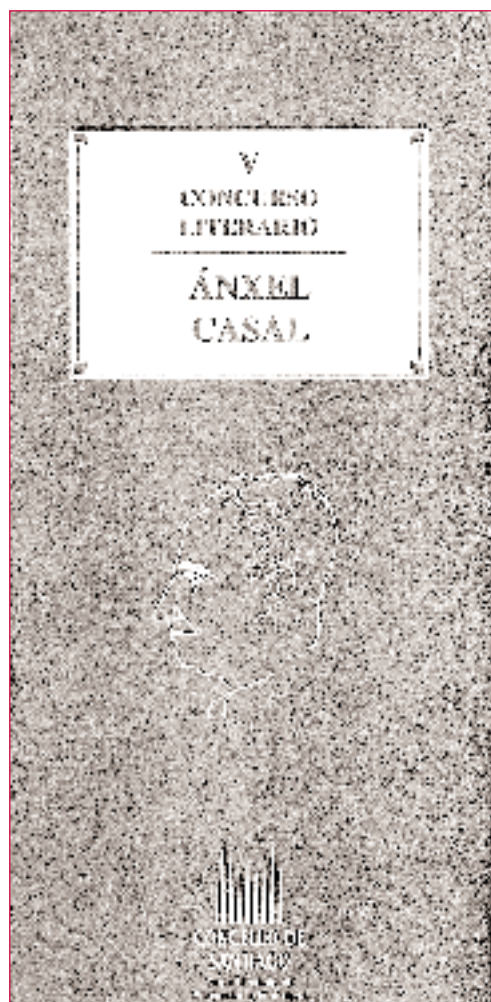
Alén do seu interese como manual, o libro é unha magnífica intro-

ducción á topoloxía xeral. En palabras do autor, “pretende ofrecer respostas ou orientacións a moi diversas cuestións que, motivadas pola propia lectura do texto ou por outros estudos de licenciatura, os seus e as súas lectoras se puideran facer. Quere ser, ao seu nivel, unha obra de referencia sobre topoloxía conxuntista”. Será pois de utilidade para quen necesite utilizar estes conceptos, non só imprescindibles na propia matemática ou en física senón cada vez máis en moitas disciplinas sociais como a economía ou a psicoloxía.

Á calidade científica hai que unir, en fin, un esmerado traballo de edición que proporciona un texto moi manexable e de agradable lectura ou consulta.

Luis Hervella Torrón
Universidade de Santiago
de Compostela





"O Concello de Santiago, coa colaboración do Concello de Pontevedra, crea o Concello Literario Ánchel Casal, nas modalidades de prosa e de poesía."

Real Decreto 1100/1995
12 de marzo de 1995
Lema: Pontevedra 1995

R A S E S

I

Denomínase a V Edición do Concurso Literario "Ánchel Casal".

O Concello de Santiago, atendendo a petición dos concelleiros, pola I.F.S. Anselmo Xestres, e con motivo da celebración do 150º Aniversario da súa fundación, creou no ano 1995 o Concurso Literario Ánchel Casal, nas modalidades de prosa e poesía.

II

A denominación do "Ánchel Casal" para este certame literario procede da fundación en 1995 deste insigne galeguista, que foi tomén alcalde da cidade de Santiago.

Este certame quere espallar o desexo de que os estudantes reflictan e valoren a súa pertencenza á cultura galega e quere ser unha actividade de promoción da lingua galega no constante e necesario proceso de normalización lingüística.

III

O Concello de Santiago convoca este premio e outorga a súa participación cunha comisión de expertos secundarios da cidade, atendendo a un desexo de fomentar a súa organización do mesmo.

IV

Podrán concurrir a este concurso literario, alumnos e alumnas dos cursos secundarios de Galicia e poráncos filianos.

V

As obras, escritas en lingua galega, serán inéditas e de tema libre.

VI

Os traballos teñán un mínimo de 100 versos, na modalidade de poesía un máximo de 16 páxinas a dobre espazo, de modalidade de prosa.

VII

A dotación total do premio é de 500.000 pts.

Nomeo a xurado de cinco membros un primeiro premio de 150.000 pts. e un segundo premio de 100.000 pts.

Como membro de poese establece un primeiro premio de 150.000 pts. e un segundo premio de 100.000 pts.

VIII

Os traballos presentados a concurso non levarán nome de autor ou autora, sendo que serán asignados con pseudónimos. Cada traballo presentado levará ademais un sobre pechado co que, por unha parte, se ingrese o título de concurso e a poesía, e por dentro o nome completo da autora ou autor, a idade, o último curso e o centro escolar, título do centro ou pseudónimo pseudónimo utilizado.

IX

Os traballos presentaranse por escrito manuscritos, polo que toda a documentación, dada na base anterior, deberá remitirse a Consello de Santiago, en sobre pechado, facendo constar no sobre os datos.

V CONCURSO LITERARIO ÁNSEL CASAL

Concurso de poesía

Do 15 de setembro do 1990 ao 15 de outubro

Plaza do Obradoiro s/n - 15701 Santiago

X

A presidencia do Consello será asumida polo alcalde do Consello de Santiago ou persoa en quen delegue. A composición do xurado, que non se fará pública nin o día do fallo, contará cunha representación dos institutos do ensino, outra representación dos concellos de poese e outra representación do Consello de Santiago. Nesta última representación, o I.E.S. Eduardo Pondal conta parte do xurado en relación de conguia coa do Concello de Cerdeira, de acordo coa base terceira do mesmo.

XI

A elección do xurado, que será impoñible, adaptárase por maioría simple de entre os seus membros. A participación de certame supón a presunción de aceptación do mesmo, salvo se que dicte de calquera forma procedimental unha contestación a opinión do xurado.

XII

O Consello de Santiago realizará, durante un ano, os dereitos de publicación das obras premiadas. Neste sentido, os autores remittiran, a favor do Consello de Santiago, na primeira edición, a calquera tipo de remuneración polo uso dos dereitos de autor.

XIII

Nun se devolverán os traballos non premiados, que serán destruídos como finais a certame.

XIV

O prazo de validez dos traballos finalízase en 30 de maio de 1991.

XV

A elección do xurado e a entrega do premio e entrega a calquera un dos membros do Consello de 2000.



LITERATURA Y SOCIEDAD

El papel de la literatura en el siglo XX

CONVOCATORIA

Queridos amigos:

Los próximos 6, 7 y 8 de abril, 2000, se celebrará en la Universidad de La Coruña el primer congreso nacional sobre "Literatura y Sociedad: El Papel de la Literatura Española en el Siglo XX". El motivo del congreso es hacer balance de la producción literaria (Textos, Poética y Poética y su significación social [Ética y estética]) desde los 0 hasta 1999. Tenemos, por ello, poder hacer una puesta a punto del estado de la creación literaria que se plasmará en una publicación. Entre los temas que puede que los participantes seleccionen se citan:

En primer lugar, se establecen los siguientes subtemas:

1. Teoría literaria y crítica de la creación (en general, e específica) por formas, géneros, movimientos, etc.
2. Análisis de características temporales entre las décadas de 1900 a 1950, de 1950 a 1975, de 1975 a 1999 y de 1999 hasta la actualidad.
3. La evolución de las comunicaciones de sobretextos (de 20 números (20 páginas) por un tipo de letra Times 12, a doble espacio). Se entregará un dossier impreso (foliado y con copia en digital) de 500 folios.
4. Los temas de análisis por década (1900, 1950, 1975, 1999) en forma de dossier impreso, foliado, numerado (Observatorio Literario, 1999, págs. 17).
5. La cuota de inscripción será de 1.000 pesetas.
6. El congreso se celebrará en régimen de alojamiento y desayuno.

Atte. la Junta:


Fidel López Criado

BOLETÍN DE PRESCRIPCIÓN

Nombre y apellidos: _____

Título de la inscripción: _____

Fecha de inscripción: _____

Nombre de la obra: _____

Cuota de inscripción: _____

Revisión y firma: _____

Prof. Fidel López Criado
Oficina de Cursos y Congresos
C/da de la Gallega, 80N
Campus de Elviña
Universidad de La Coruña
15011 La Coruña



Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de outubro, novembro e decembro de 1999)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez*

Colexio Público Víctor López Seoane
A Coruña

1. BIBLIOTECAS

— Orde do 30 de setembro de 1999 pola que se resolve a integración de centros bibliotecarios na rede de bibliotecas de Galicia. (DOG, 28/10/99).

2. CENTROS PÚBLICOS

2.1 SUPRESIÓN E MODIFICACIÓNS

— Orde do 3 de novembro de 1999 pola que se suprimen ou modifican centros públicos de educación infantil, primaria e integrados no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 16/11/99). Corrección de erros (DOG, 09/12/99).

2.2 CONSTITUCIÓN DE COLEXIOS RURAIS AGRUPADOS

— Orde do 21 de outubro de 1999 pola que se constitúen os colexios

rurais agrupados de Ponteareas e A Lagoa (Salvaterra do Miño) da provincia de Pontevedra. (DOG, 09/11/99).

2.3 CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 15 de setembro de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación da escola de educación infantil de Oleiros, Salvaterra de Miño (Pontevedra). (DOG, 11/10/99).

— Orde do 18 de outubro de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria Reis Católicos de Ferrol (A Coruña) e do colexio de educación infantil e primaria Igrexa-Salcedo (Pontevedra). (DOG, 09/11/99).

— Orde do 19 de outubro de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria Enrique Rodríguez Márquez de Gondomar (Pontevedra). (DOG, 09/11/99).

— Orde do 19 de outubro de 1999 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria Roberto Vidal de la Torre de Ferrol (A Coruña) e do Instituto de Educación Secundaria Diego Delicado Maraño da Coruña. (DOG, 23/11/99).

3. CENTROS PRIVADOS

3.1 CONCERTOS EDUCATIVOS

— Orde do 28 de setembro de 1999 pola que se modifica o concerto educativo cos centros docentes privados que se relacionan no anexo. (DOG, 19/10/99).

— Orde do 15 de novembro de 1999 pola que se modifica o concerto educativo cos centros docentes privados da Comunidade Autónoma de Galicia que no anexo se relacionan. (DOG, 30/11/99).

3.2 AXUDAS ECONÓMICAS A UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL

— Orde do 2 de decembro de 1999 pola que se adxudican 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, 15/12/99).

3.3 AUTORIZACIÓN DE TRANSFORMACIÓN DE UNIDADES

— Resolución do 24 de setembro 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, 20/10/99).

4. EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1 ASPECTOS DOS CURRÍCULOS DOS CICLOS FORMATIVOS

— Decreto 296/1999, do 21 de outubro, polo que se desenvolven determinados aspectos dos currículos dos ciclos formativos de formación profesional específica na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 18/11/99).

4.2 CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO

— Decreto 259/1999, do 17 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en pastelería e panadería. (DOG, 05/10/99).

— Decreto 283/1999, do 7 de outubro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en servizos de restauración e bar. (DOG, 08/11/99).

— Decreto 290/1999, do 30 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en traballos forestais e de conservación do medio natural. (DOG, 15/11/99).

— Decreto 307/1999, do 11 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en estética persoal decorativa. (DOG, 03/12/99).

— Decreto 333/1999, do 17 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en carrocería. (DOG, 27/12/99).

4.3 CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO SUPERIOR

— Decreto 266/1999, do 23 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en desenvolvemento de proxectos urbanísticos e operacións topográficas. (DOG, 15/10/99).

— Decreto 299/1999, do 14 de outubro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico

superior en axencias de viaxes. (DOG, 23/11/99).

— Decreto 303/1999, do 28 de outubro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en secretariado. (DOG, 25/11/99).

— Decreto 311/1999, do 28 de outubro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en xestión comercial en mercadotecnia. (DOG, 13/12/99).

— Decreto 314/1999, do 11 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en automoción. (DOG, 15/12/99).

— Decreto 317/1999, do 17 de novembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en dietética. (DOG, 20/12/99).

4.4 PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

— Resolución do 9 de setembro de 1999, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan programas de garantía social para o curso 1999-2000 ós cen-

tros que se relacionan. (DOG, 04/10/99).

4.5 CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Orde do 7 de decembro de 1999 pola que se convocan axudas económicas para a realización de formación en empresas de alumnos e alumnas que realizan estudos de ensinanzas de formación profesional de segundo grao e artes aplicadas e oficios, módulos profesionais experimentais, ciclos formativos de formación profesional específica e artes plásticas e deseño e programas de garantía social. (DOG, 16/12/99).

4.6 CONSELLO GALEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

— Orde do 23 de xullo de 1999 pola que se nomean os vocais do Consello Galego de Formación Profesional. (DOG, 02/11/99).

5. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

5.1 ESTUDIOS SUPERIORES DE DESEÑO

— Real Decreto 1496/1999, do 24 de setembro, polo que se establecen os estudos superiores de Deseño, a proba de acceso e os aspectos básicos do currículo de ditos estudos. (BOE, 06/10/99).

5.2 CONSERVATORIOS

— Orde do 26 de novembro de 1999 pola que se conceden subvencións a conservatorios de música públicos non dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 13/12/99).

5.3 ESCOLAS DE MÚSICA

a) Rexistro

— Orde do 11 de outubro de 1999 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Municipal de Sarria no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 25/10/99).

— Orde do 19 de outubro de 1999 pola que se autoriza a inclusión da escola de música municipal de Baiona (Pontevedra) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 26/11/99).

b) Subvencións

— Orde do 27 de setembro de 1999 pola que se establecen subvencións para escolas de música privadas e se regula o procedemento para a súa concesión. (DOG, 07/10/99).

— Orde do 3 de decembro de 1999 pola que se conceden subvencións a escolas de música privadas que radican na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 16/12/99).

— Orde do 3 de decembro de 1999 pola que se conceden subvencións a escolas de música privadas dependentes de institucións sen ánimo de lucro que radican na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 16/12/99).

— Orde do 7 de decembro de 1999 pola que se conceden subvencións a escolas de música públicas que radican na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 16/12/99).

6. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

6.1 INSTITUTO CERVANTES

— Real Decreto 1526/1999, do 1 de outubro, polo que se aproba o Regulamento do Instituto Cervantes. (BOE, 12/10/99). *Derroga os reais decretos 89/1997, do 24 de xaneiro, e o 971/1992, do 21 de xullo.*

6.2 ADSCRICIÓN E PROVISIÓN DE VACANTES

— Resolución do 3 de novembro de 1999, da Dirección Xeral de Persoal e Servicios, pola que se abre prazo para a devolución da documentación presentada ó concurso público de méritos para a provisión de prazas vacantes de funcionarios docentes no exterior, convocado por Orde do 1 de decembro de 1998. (BOE, 19/11/99).

6.3 ESTUDIOS DE LINGUA GALEGA NO ESTRANXEIRO

— Resolución do 14 de outubro de 1999, da Secretaría Xeral Técnica do Ministerio de Educación e Cultura, pola que se dá publicidade ó Convenio suscrito o día 7 de outubro de 1999 entre o MEC e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia para a introdución dos estudos de lingua galega en centros españois no estranxeiro. (BOE, 09/11/99).

7. FUNCIÓN PÚBLICA

7.1 DISPOSICIÓNS XERAIS

— Lei 39/1999, do 5 de novembro, para promover a conciliación da vida familiar e laboral das persoas traballadoras. (BOE, 06/11/99). *Introduce modificacións na Lei 30/1984, do 2 de agosto, de Medidas para a reforma da función pública.*

— Lei 8/1999, do 30 de decembro, de medidas fiscais e orzamentarias e de función pública e actuación administrativa. (DOG, 31/12/99).

— Lei 55/1999, do 29 de decembro, de medidas fiscais, administrativas e da orde social. (BOE, 30/12/99)

7.2 XUBILACIÓN ANTICIPADA VOLUNTARIA

— Orde do 2 de decembro de 1999 pola que se regula a convocatoria

para o ano 2000 da xubilación anticipada voluntaria conforme á disposición transitoria novena da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo. (BOE, 31/12/99)

8. LINGUA GALEGA

8.1 VALIDACIÓNS

— Orde do 16 de setembro de 1999 pola que se fai pública a validación de cursos de especialización en lingua galega. (DOG, 14/10/99).

8.2 PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 24 de novembro de 1999 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de tres bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, e se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 30/11/99).

9. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

9.1 CALENDARIO E FESTAS LABORAIS

— Resolución do 12 de novembro de 1999, da Dirección Xeral de Relacións Laborais, pola que se lles dá publicidade ás festas laborais de

carácter local para o ano 2000 correspondentes ós concellos das catro provincias da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 26/11/99).

9.2 PREMIOS E CONCURSOS

— Resolución conxunta do 22 de novembro 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 Servizo Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller e da Dirección Xeral da Xuventude, pola que se resolve a concesión dos premios á innovación educativa sobre os temas transversais. (DOG, 09/12/99).

10. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

10.1 ÓRGANOS DE GOBERNO

— Resolución do 30 de setembro de 1999, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se establece o calendario para a celebración de eleccións para a primeira constitución do consello escolar en centros de educación non universitaria de nova creación. (DOG, 21/10/99).

10.2 XUNTA AUTONÓMICA DE DIRECTORES

— Orde do 11 de novembro de 1999 pola que se crea e regula a Xunta Autonómica de Directores de Centros de Ensino non Universitario. (DOG, 10/12/99).

— Resolución do 16 de novembro de 1999, conxunta da Secretaría Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se establece o procedemento de elección, constitución, renovación e substitución dos membros da Xunta Autonómica de Directores de Ensino non Universitario. (DOG, 10/12/99).

10.3 ASOCIACIÓNS DE PAIS DE ALUMNOS

— Orde do 25 de outubro de 1999 pola que se conceden axudas para financiar actividades das confederacións e federacións de pais de alumnos e asociacións de pais de alumnos de centros de educación especial (DOG, 08/11/99).

11. POSTOS DE TRABAJO

11.1 CONCURSOS DE TRASLADOS

— Orde do 20 de outubro de 1999 pola que se convocan concursos

de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, catedráticos e profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 28/10/99).

— Orde do 10 de novembro de 1999 pola que se convoca concurso de traslados autonómico entre funcionarios do corpo de mestres. (DOG, 24/11/99). Corrección de erros, (DOG, 10/12/99).

— Orde do 19 de novembro de 1999 pola que se convoca concurso de traslados específico entre os funcionarios de carreira do corpo de mestres para cubrir prazas de xefe ou xefa do Departamento de Orientación nos colexios públicos de educación infantil e primaria e de educación primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 29/11/99). Corrección de erros, (DOG, 10/12/99).

11.2 PRAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓN

— Resolución do 4 de outubro de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a apertura dun prazo para solicitar prazas de interinidades e substitucións en determina-

das especialidades do corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de música e artes escénicas e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 06/10/99).

12. PROFESORADO

12.1 ACCESO Á FUNCIÓN DOCENTE

— Orde do 17 de setembro de 1999 pola que se nomean funcionarios en prácticas do corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes Escénicas os opositores que superaron os procedementos selectivos convocados por orde do 15 de marzo de 1999 (DOG do 22) e están ocupando vacante dotada orzamentariamente. (DOG, 11/10/99)

— Resolución do 5 de outubro de 1999, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se regula a fase de prácticas establecida na orde do 12 de marzo de 1999 pola que se convocaba concurso oposición para o ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 14/10/99).

— Orde do 18 de setembro de 1999 pola que se concede o aprazamento da fase de prácticas, no corpo de profesores de ensino secundario, a opositores que superaron os procedementos selectivos convocados por ordes do 19 de marzo de 1997 e do 15 de marzo de 1999. (DOG, 27/10/99)

— Orde do 18 de outubro de 1999 pola que se nomea funcionario en prácticas do corpo de profesores de ensino secundario, disciplina Francés, a Manuel Ángel García Fernández, opositor que superou os procedementos selectivos convocados por orde do 19 de marzo de 1997. (DOG, 29/10/99).

— Orde do 28 de outubro de 1999 pola que se declaran exentos da fase de prácticas determinados opositores que superaron o procedemento selectivo convocado por Orde do 8 de xuño de 1994. (DOG, 11/11/99).

— Orde do 22 de novembro de 1999 pola que se nomean funcionarios de carreira dos corpos 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, ós aspi-

rantes seleccionados nos procedementos selectivos, convocados por orde do 15 de abril de 1998, da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. (BOE, 24/12/99).

12.2 FORMACIÓN E PERFECCIONAMENTO

— Resolución do 26 de outubro de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se fai pública a lista de aprobados no curso de especialización en educación infantil para mestres convocado por orde do 31 de marzo de 1998. (DOG, 19/11/99).

— Orde do 2 de novembro de 1999 pola que se resolve definitivamente a convocatoria de actividades formativas para o curso 1999-2000 destinadas a profesorado de Inglés e de Francés. (DOG, 29/11/99).

— Resolución do 5 de outubro de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se autorizan as estadías formativas en empresas ou institucións destinadas a funcionarios docentes non universitarios para o curso 1999. (DOG, 21/10/99).

— Orde do 5 de outubro de 1999 pola que se abre unha convocatoria para solicitar 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, 25/10/99).

12.3 RETRIBUCIÓN

— Lei 7/1999, do 29 de decembro, de orzamentos xerais da Comunidade Autónoma de Galicia para o ano 2000. (DOG, 31/12/94).

13. PROGRAMAS EDUCATIVOS

13.1 PROGRAMAS DA CEE

— Orde do 1 de decembro de 1999 pola que se conceden axudas para centros docentes e centros de formación e cursos que participan en programas da Unión Europea durante o ano 1999. (DOG, 24/12/99).

— Resolución do 2 de decembro de 1999, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e 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 1 “Asociación 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, 24/12/99).

13.2 PROGRAMAS DEPORTIVOS

— Orde do 17 de decembro de 1999 pola que se regula o réxime de concesión de subvencións ás federacións deportivas galegas e agrupacións deportivas escolares comarcais ou de zona para o ano 2000. (DOG, 30/12/99).

14. TRASPASO DE COMPETENCIAS EDUCATIVAS

— Real Decreto 1751/1999, do 19 de novembro, sobre ampliación de medios adscritos ós servicios da Administración do Estado traspasados á Comunidade Autónoma de Galicia, polo Real Decreto 1763/1982, do 24 de xullo, en materia de educación. (DOG, 09/12/99).

— Real Decreto 1752/1999, do 19 de novembro, sobre ampliación de servicios da Administración do Estado traspasados á Comunidade Autónoma de Galicia, polo Real Decreto

1763/1982, do 24 de xullo, en materia de educación. (DOG, 09/12/99).

— Decreto 322/1999, do 16 de decembro, de asunción da ampliación de medios da Administración do Estado, realizada polo Real Decreto 1751/1999, do 19 de novembro, adscritos ós servicios traspasados á Comunidade Autónoma de Galicia polo Real decreto 1763/1982, do 24 de xullo, en materia de educación, e a súa asignación á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 22/12/99).

— Decreto 323/1999, do 16 de decembro, de asunción da ampliación de servicios da Administración do Estado, realizada polo Real Decreto 1752/1999, do 19 de novembro, adscritos ós servicios traspasados á Comunidade Autónoma de Galicia polo Real decreto 1763/1982, do 24 de xullo, en materia de educación, e a súa asignación á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 22/12/99).

— Real Decreto 1838/1999, do 3 de decembro, de ampliación de medios adscritos ós servicios traspasados á Comunidade Autónoma de Galicia polo Real decreto 1763/1982, do 24 de xullo, en materia de educación. (DOG, 28/12/99).

15. UNIVERSIDADE

15.1 ACCESO ÓS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

— Real Decreto 1640/1999, do 22 de outubro, polo que se regula a proba de acceso a estudos universitarios. (BOE, 28/10/99). *Derroga a orde do 10 de decembro de 1992 (BOE do 12 de xaneiro de 1993), pola que se regulan as probas de acceso á Universidade).*

15.2 AXUDAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

— Orde do 10 de novembro de 1999 pola que se resolve a do 15 de xuño de 1999 de convocatoria de bolsas e axudas a estudantes universitarios de segundo e terceiro ciclo ou recentemente titulados nalguna das universidades do Sistema Universitario de Galicia, para a asistencia a congresos, simposios, seminarios ou cursos de verán. (DOG, 23/11/99).

— Resolución do 18 de novembro de 1999, da Secretaría Xeral de Investigación e Desenvolvemento e da Dirección Xeral de Universidades, pola que se resolve a convocatoria de bolsas para a realización de estudos de terceiro ciclo nas universidades do Sistema Universitario de Galicia. (DOG, 29/11/99).

— Orde do 24 de novembro de 1999 pola que se resolve a do 14 de xuño de 1999 de convocatoria de bolsas e axudas ó estudio de carácter especial para estudantes 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, 30/11/99).

— Orde do 22 de novembro de 1999 pola que se resolve 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, 09/12/99).

— Orde do 22 de novembro de 1999 pola que se resolve a convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios do sistema universitario de Galicia interesados en solicita-los créditos para financiamento dos seus estudos universitarios de terceiro ciclo. (DOG, 09/12/99).

— Orde do 10 de decembro de 1999 pola que se resolve a concesión de axudas para accións de apoio económico ós estudantes universitarios correspondentes ós anexos VII e VIII da orde do 27 de abril de 1999. (DOG, 21/12/99).

— Orde do 24 de novembro de 1999 pola que se autoriza a compatibilidade parcial entre as bolsas de mobilidade e as bolsas conce-

didadas pola Mutualidade Xeral de Funcionarios da Administración Civil do Estado. (BOE, 30/12/99).





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. Consistirán en investigacións teóricas ou prácticas relacionadas co ensino. Deben presentar 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. Axuntarase un breve currículo (15 a 20 liñas) no que ha de constar o nome do seu centro.

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 97 para Windows*.

Word 97 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 97 para Windows*.

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 *Acces 97 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.

Escribíranse 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 substituíranse por un trazo longo ó que

seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2^a ed., 1992 (ou 1992³).

Tarrio Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se inverte o nome do primeiro. Se son máis de tres adóitase citar só o primeiro, seguido de “e outros”. Se foran moitos e

ningún deles figurase como coordinador, editor, director, recompilador, etc., utilizaranse as siglas AA.VV. ou VV. AA. (Varios Autores).

Ares Vázquez, M. Carme, e outros, *Diccionario Xerais da Lingua*, Vigo, Xerais, 1986.

López Casanova, A., e E. Alonso, *El análisis estilístico. Poesía /Novela*. Valencia, Bello, 1975.

Santamaría, Andrés, Augusto Cuartas e Joaquín Mangada, *Diccionario de incorreccións, particularidades y curiosidades del lenguaje*, Madrid, Paraninfo, 1995.

VV. AA., *Comprensión lingüística en estudiantes de Primaria y ESO*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996.

C) ARTIGOS aparecidos en revistas e xornais:

Laín Entralgo, P., "¿Generación del 98?", *El País*, 26-XI-1996, pp. 13-14.

Siguán, M., "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 1993, pp. 13-30.

Theilgaard, A., "Aggression and the XXX personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*,

Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971²): "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 107-125.

E)

Oliveira, A. Resende de (1993): "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 502-503.

13) Nas RECENSIONES deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14) Os repertorios de NOVIDADES EDITORIAIS respectarán as indicacións bibliográficas descritas.

15) Enténdense como NOTICIAS as que informen sobre investigación, educación e ensino. Poderán anunciarse congresos, cursos, certames, bolsas, actos culturais, etc., sempre que sexa coa anticipación conveniente e non resulten desfasadas no momento da aparición da RGE.

Así mesmo, mediante breves resumos, pódense dar NOTICIAS de acontecementos recentes: congresos, cursos, exposicións, estreas teatrais, concertos e actos culturais diversos.



