



Revista Galega do Ensino



Revista Galega do Ensino

COMITÉ DE REDACCIÓN

Ana María Platas Tasende / Dirección
M. del Mar Lorenzo Moledo / Subdirección
María Natividad Rodríguez López / Secretaría
Javier Vilariño Pintos / Ilustración

CONSELLO ASESOR

Antonio de Ron Pedreira
Agustín Dosil Maceira
Constantino García González
Carlos García Riestra
Xesús P. González Moreiras
Venancio Graña Martínez
José Eduardo López Pereira
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Carlos Pajares Vales
Vicente Peña Saavedra
María Pilar Mar Pérez Marsó
Ángel Rebolledo Varela
Manuel Regueiro Tenreiro
María Jesús Suárez Sixto
José Luis Valcarce Gómez

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Susana García Rodríguez

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

❧ Aspectos básicos da biomineralización <i>J. S. Casas / J. Sordo</i>	páx. 17
❧ Pedro Almodóvar e a intertextualidade. Análise dunha secuencia de <i>Mujeres al borde de un ataque de nervios</i> <i>Emmanuel Larraz</i>	páx. 33
❧ Primeiros pasos do galego na radiodifusión (1933-1936). A primeira radio galega <i>Víctor F. Freixanes</i>	páx. 51
❧ Realismo, guerra fría e reificación da Historia. A visión histórica da teoría realista das relacións internacionais <i>Xavier R. Madriñán</i>	páx. 67

Estudios

❧	A conducta de fumar durante a adolescencia: prevalencia en Galicia e apuntes para a prevención <i>Bernardo José Gómez-Durán</i>	páx. 95
❧	Van Gogh. A imaxe do artista no cine <i>Xosé Luís Mosquera Camba</i>	páx. 127
❧	Educación en e para a diversidade <i>Pilar Arnaiz Sánchez</i>	páx. 143
❧	A formación en centros de traballo: reflexións <i>Josefa Teijeiro Méndez</i>	páx. 161

Prácticas



Epigrafía romana. Pautas sobre o seu tratamento didáctico

Javier Gómez Vila

pág. 177



Proxecto: “Os pementos da nosa escola”

Javier Iglesias Valiño / Ana Mª Fariñas Pérez

pág. 195

O pracer de ler



Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz

páx. 203

Recensións



O reto da innovación na Educación Especial, de José Ramón Alberte Castiñeiras (ed.)

Cristina Abeal Pereira

páx. 215



Aforismos sobre el arte de saber vivir, de Arthur Schopenhauer

María del Carmen García Sánchez

páx. 219



Educación e Neurociencia, de Lisardo Doval Salgado e Miguel A. Santos Rego (eds.)

Ana M^a Porto Castro

páx. 221



La Animación con personas mayores, de Carolina Elizasu

Agustín Requejo

páx. 227



Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica, de Jaume Sarramona

Agustín Requejo

páx. 231

- ❧ *La descentralización de la enseñanza*, de AA.VV.
Miguel Anxo Santos Rego pág. 235
- ❧ *A convivencia nos centros escolares de Galicia*, de AA.VV.
Miguel Anxo Santos Rego pág. 239
- ❧ *Aprendiendo y enseñando a traducir. Learning and Teaching to Translate. Aprendendo e ensinando a traducir*, de Ignacio Palacios Martínez e Elena Seoane Posse
M^a Isabel Balteiro Fernández pág. 243
- ❧ *Ten o seu punto a fresca rosa*, de M^a Xosé Queizán
Xosé Manuel G. Trigo pág. 247
- ❧ *La primera luz. Libro de lectura para uso de las escuelas de primeras letras de Galicia*. (Facsímile), de Manuel M. Murguía
Manuel Quintáns pág. 251
- ❧ *Contos da Galicia romana: un novo xeito de coñecer a romanización de Galicia*, de Fernando Lillo Redonet
M^a Luisa Ortiz Ruiz pág. 255

❧	<i>La casa de Patrick Childers</i> , de Lázaro Covadlo <i>Miguel Ángel Otero Furelos</i>	pág. 257
❧	<i>The Plato papers</i> , de Peter Ackroyd <i>Miguel Ángel Otero Furelos</i>	pág. 259
❧	<i>El bosque originario</i> , de Jon Juaristi <i>Xavier R. Madriñán</i>	pág. 263
❧	<i>El retablo de la flagelación de Leonor de Velasco</i> , de J. Yarza Luaces <i>Carlos Sastre Vázquez</i>	pág. 267
❧	<i>El teorema del loro. Novela para aprender matemáticas</i> , de Denis Guedj <i>José Luis Valcarce Gómez</i>	pág. 271

Novidades editoriais



Algunhas novidades editoriais. Literatura

Ana María Platas Tasende

páx. 277



Algunhas novidades editoriais. Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo

páx. 291

Noticias



páx. 299

Lexislación



Compilación. Marzo, abril, maio, xuño, xullo, agosto e setembro

Venancio Graña Martínez

páx. 309

Normas para os autores



Comité de Redacción

páx. 339



Colaboracións especiais

ASPECTOS BÁSICOS DA BIOMINERALIZACIÓN

*J.S. Casas**

*J. Sordo***

Universidade de Santiago
de Compostela

INTRODUCCIÓN

Moitos organismos usan algún material inorgánico en funcións relacionadas co seu ciclo vital. Coñécese como biomineralización o proceso polo que os seres vivos producen estes materiais, denominados biominais.

A Táboa 1 mostra algúns dos biominais presentes nos seres vivos e as funcións que desenvolven. Como se pode apreciar, conteñen elementos como H, C, O, Si, P, S, Ca e Fe, que forman parte dos denominados elementos esenciais para a vida. Outros, tamén esenciais, como Mg, Na, K, Cu e Zn, atópanse en menor proporción e incluso se localizou algún non esencial como Ag, Au ou Pb, en sólidos asociados coa parede externa de certas bacterias, ou Sr e Ba que aparecen en materiais depositados intracelularmente.

A ampla presenza dos biominais e a súa diversidade desmenten, quizais con maior claridade do que o fan as metaloproteínas ou outros cons-

tituíntes dos seres vivos, a impresión de que a vida está monopolizada pola química orgánica. Sen embargo, malia que estes biomateriais se coñecen dende hai moitos anos, o estudo multidisciplinar da biomineralización é un campo de investigación relativamente novo que, dende a perspectiva esencialmente química, trata de comprender os mecanismos de control molecular que permiten a un organismo vivo sintetizar un determinado material inorgánico, sólido e ben definido estruturalmente.

BIOMINERAIS MÁIS SIGNIFICATIVOS

De tódolos coñecidos, os que conteñen calcio representan aproximadamente o 50%, polo que se comentarán en primeiro lugar. A súa ampla difusión reflicte, dunha ou outra forma, a abundancia deste elemento no océano e a ampla utilización do ión Ca^{2+} como mensaxeiro celular, pero tamén a baixa solubilidade dos sales que forma con algún dos anións presentes en medios biolóxicos.

* Catedrático de Química Inorgánica.

** Catedrático de Química Inorgánica.

TÁBOA 1. Algúns biominerais importantes.

MINERAL	FÓRMULA	ORGANISMO	FUNCIÓN
Carbonato cálcico			
Calcita	CaCO_3^*	Algas Trilobites	exoesqueletos cristalino do ollo
Aragonita	CaCO_3	Peixes Moluscos	dispositivo de gravidade exoesqueletos
Vaterita	CaCO_3	Ascidia	espículas
Amorfo	$\text{CaCO}_3 \cdot n\text{H}_2\text{O}$	Plantas	reserva de calcio
Fosfato cálcico			
Hidroxiapatito	$\text{Ca}_{10}(\text{PO}_4)_6(\text{OH})_2$	Vertebrados	endoesqueletos dentes reserva de calcio
Fosfato octacálcico	$\text{Ca}_8\text{H}_2(\text{PO}_4)_6$	Vertebrados	fase precursora na formación do óso
Amorfo	?	Mexillón Vertebrados	reserva de calcio fase precursora na formación do óso
Oxalato cálcico			
Whewelita	$\text{CaC}_2\text{O}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$	Plantas	reserva de calcio
Weddelita	$\text{CaC}_2\text{O}_4 \cdot \text{H}_2\text{O}$	Plantas	reserva de calcio
Sulfatos do grupo II			
Xeso	CaSO_4	Larva de medusa	dispositivo de gravidade
Barita	BaSO_4	Algas	dispositivo de gravidade
Celestita	SrSO_4	Acantaria	soporte celular
Óxidos de ferro			
Magnetita	Fe_3O_4	Bacterias Algún molusco	magnetotaxe dentes

* Con substitución parcial de Ca por Mg nalgúns casos

Lepidocrocita	$\gamma\text{-FeO(OH)}$	Algún molusco	dentes
Ferrihidrita	$5\text{Fe}_2\text{O}_3 \cdot 9\text{H}_2\text{O}$	Animais e plantas	proteínas de almacenaxe de Fe
+ fosfato		Animais, plantas e bacterias	almacenaxe de Fe
Dióxido de silicio			
Sílice	$\text{SiO}_2 \cdot n\text{H}_2\text{O}$	Algas	exoesqueleto

Xa que as enerxías de hidratación e de rede dependen de forma diferente do radio iónico, un tratamento termodinámico sinxelo pon de manifesto que, en xeral, os sales son máis solubles cando existe unha gran diferenza no tamaño do anión e do catión, mentres que cando esta é menor o sal faise menos soluble. O tamaño do ión Ca^{2+} é relativamente grande (110-120 pm) e isto fai que forme sales relativamente pouco solubles con ións coma carbonato ou fosfato, tamén relativamente grandes.

Carbonato cálcico. Cando se forma en sistemas biolóxicos adopta, na maioría dos casos, as estruturas de calcita ou aragonita; nalgúns organismos, sen embargo, detéctase vaterita, que é o polimorfo cristalino menos estable. Ademais, nas follas de moitas plantas deposítase carbonato cálcico amorfo, que actúa coma un almacén de calcio. Se ben esta especie amorfa é moi inestable debido a que experimenta facilmente unha rápida transformación de fase, o biomineral amorfo parece estabilizarse por interacción con macromoléculas coma os polisacáridos.

Os biominerais formados por este sal constitúen o soporte estrutural de moitos organismos, pero, ademais, poden participar noutras funcións. Así, por exemplo, no interior do oído interno existen pequenos cristais de calcita que actúan, a través da súa conexión coa membrana baixo a que se sitúan células sensoras, coma un dispositivo que detecta cambios na aceleración e contribúe así a controla-lo equilibrio.

Fosfato cálcico. O hidroxipatito é o compoñente inorgánico maioritario dos dentes e dos osos. Estes últimos seica reflicten mellor que ningún outro exemplo a diferenza existente entre un sólido inorgánico e un bioinorgánico ou biomineral. Así, aínda que a estrutura e as propiedades mecánicas do óso xorden dunha mineralización organizada de hidroxipatito dentro dunha matriz de coláxeno e proteínas, este fosfato cálcico sofre un crecemento, disolución e remodelado continuo de forma que se pode pensar nel coma un “mineral vivo”.

Óxidos de ferro. A diferenza do que sucede co catión Ca(II) que se encontra en medios acuosos como tal

cación hidratado, estabilizado nunha relativamente ampla variedade de condicións, o ferro, debido ás diferentes características dos seus dous estados de oxidación Fe(II) e Fe(III), presenta unha química máis complexa que pode ser útil revisar para comprender algunhas cuestións relacionadas cos factores que condicionan a biomineralización deste elemento.

En medios acuosos a estabilidade relativa dos dous estados de oxidación vén definida polo valor do potencial redox $E^0[\text{Fe(III)/Fe(II)}]=0,771 \text{ V}$, pero este dato resulta útil só en condicións normais. A modificación do pH ou a presenza de axentes complexantes que estabilicen preferentemente un dos dous estados de oxidación alterarán esta estabilidade relativa, favorecendo a formación de Fe(II) ou Fe(III). En medios biolóxicos o intervalo de E e pH que nos interesa considerar é o comprendido na marxe de estabilidade da auga, excluíndose por tanto aqueles valores de E que pertencen a semipares con fases oxidantes capaces de oxida-la auga ou a outros con fases reductoras capaces de reducila.

O diagrama da Figura 1 representa unha combinación dos diagramas de Pourbaix para H_2O e Fe. Este diagrama, construído para auga pura con constante de actividade 1, presión parcial de O_2 0,21 atm e $[\text{Fe}^{2+}] = 10^{-7} \text{ M}$, proporciona información acerca das especies estables a P e T normais. Como se pode apreciar, a potenciais e valores de pH baixos, o Fe(II) é relativamente estable, mentres que a pH próximos a

valores fisiolóxicos e ós normais no medio, o Fe(III), xeralmente en forma de oxihidróxidos pouco solubles, debe predominar a menos que o medio sexa altamente reductor.

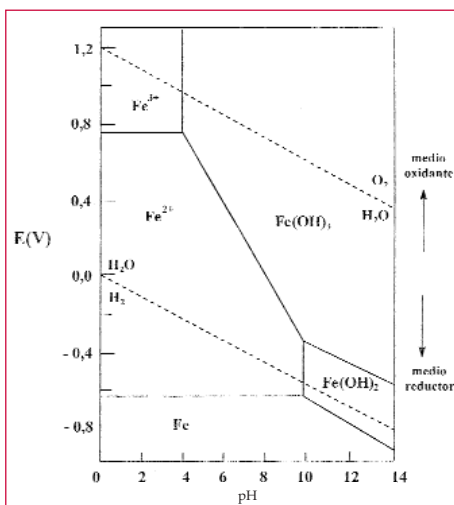


Fig.1. Diagrama de Pourbaix para o sistema Fe- H_2O (adaptado de A.K. Powell, 1998).

Naturalmente, este diagrama é moi sinxelo e non ten en conta, entre outras cousas, os factores cinéticos e a presenza doutras especies ademais do ferro e da auga, que poden afectar á especiación e ó estado de oxidación do metal, pero resulta moi útil para ilustra-la influencia, crítica, de E e pH sobre o estado de oxidación deste elemento.

Aínda que un diagrama completo resulta difícil de facer poden intentarse aproximacións. Así, por exemplo, se se ten en conta o efecto de dióxido de carbono e do ión sulfuro, apréciase que Fe_2O_3 ou goetita están presentes nun

amplio intervalo de pH e potencial, mentres que a presenza de magnetita está favorecida tan só nunha estreita marxe de potencial e a valores de pH altos.

A formación destas fases oxidadas pódese producir a expensas de procesos hidrolíticos do catión Fe(III) que convén considerar. Só a pH ácidos pode existir o ión $[\text{Fe}(\text{H}_2\text{O})_6]^{3+}$; a medida que aumenta o pH algúns enlaces O-H das moléculas de auga coordinada actívanse e rompen, formándose inicialmente hidroxoespecies, as cales, pola vía dunha posterior desprotonación, conducen ós óxidos. Cando estas reaccións hidrolíticas teñen lugar na práctica, obsérvase a formación en primeiro lugar dun precipitado xelatinoso de “hidróxido férrico” que se formula con frecuencia como $\text{Fe}(\text{OH})_3$ ou $\text{Fe}_2\text{O}_3 \cdot x\text{H}_2\text{O}$. Algunhas características deste material e do seu proceso de evolución cara ó óxido teñen transcendencia en conexión co almacenamento de ferro en mamíferos en forma de ferritina e merecen ser considerados.

En primeiro lugar, este precipitado está constituído por unha mestura de fases dun oxihidróxido hidratado que se corresponde co mineral “ferrihidrita” que, cando inicia a súa precipitación, forma nanopartículas dispersas nun sistema coloidal. Este precipitado envellece lentamente no ambiente formando lepidocrocita, $\gamma\text{-FeO}(\text{OH})$, cun empaquetamento cúbico compacto de oxos e goetita, $\alpha\text{-FeO}(\text{OH})$, que posúe un empaquetamento hexagonal com-

pacto de oxos, obténdose como produto final hematita, $\alpha\text{-Fe}_2\text{O}_3$.

Na súa fase inicial, o precipitado está altamente hidratado e nestas condicións é máis fácil que o Fe(III) se redissolva que cando comeza a se deshidratar. Isto sucede, en parte, porque as nanopartículas formadas teñen unha grande área superficial, o que tende a favorecer a redisolución da partícula fronte ó seu crecemento. O proceso de envellecemento, coa conseguinte perda de auga e protóns e a unión dos centros metálicos para producir fases de goetita ou hematita favorece o crecemento das partícula e leva ós minerais altamente insolubles de Fe(III) que son os que están presentes na natureza e que, precisamente en función desta baixa solubilidade, fan difícil a toma de ferro por parte dos organismos vivos.

Sulfuros de ferro. Encontrouse recentemente que certos tipos de bacterias presentes en contornos ricos en ión sulfuro, sintetizan e fan medrar cristais do mineral ferromagnético greixita, Fe_3S_4 ; nunha especie destas bacterias, asociados con estes atopáronse tamén cristais de piritita, FeS_2 . Este proceso de formación de sulfuro de ferro intracelular en bacterias pode ser un exemplo do que sucedeu en épocas primixenias da terra, onde a química do ión sulfuro dominaba sobre a do ión oxo, mostrando así cómo os materiais inorgánicos se formaron en diferentes contornos e se adaptaron a funcións biolóxicas específicas.

Sílice. A diferenza do que ocorre con Ca(II) e os seus biominerais, que teñen un grao de cristalinidade elevado, os biominerais de sílice encádranse no que se coñece como “sílice amorfa”. Este termo inclúe unha enorme variedade de formas estruturais que van dende agregados opalinos ordenados ata especies con estrutura análoga á dun xel. En tódolos casos o material existe coma un polímero inorgánico covalente de hidratación variable e de fórmula xeral $[\text{SiO}_{n/2}(\text{OH})_{4-n}]_m$ onde $n = 0-4$ e m é un número grande.

Esta flexibilidade na composición e, por extensión, na reactividade, indica que a sílice bioxénica non sempre é un mineral estequiométrico e a natureza, densidade, solubilidade, dureza, viscosidade, etc., das estruturas silíceas en bioloxía pode variar e resultar condicionada, directa ou indirectamente, polos procesos celulares dos organismos nos que se forman.

Convén sinalar que, en xeral, as fases amorfas son máis solubles cás cristalinas e por iso se detectan só naqueles casos nos que existen barreiras específicas que impiden ou dificultan a cristalización. Un destes exemplos é precisamente a sílice hidratada ($\text{SiO}_2 \cdot x\text{H}_2\text{O}$) que ten unha barreira cinética para a cristalización próxima a $800\text{kJ} \cdot \text{mol}^{-1}$ polo que as súas fases amorfas están favorecidas a baixa temperatura e presión, o que xustifica a presenza de sílice bioxénica amorfa.

FORMACIÓN DE BIOMINERAIS EN SISTEMAS BIOLOXICOS

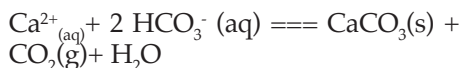
a) Aspectos xerais

Cando se leva a cabo unha análise detida dos diferentes biominerais comentados ata o momento xunto á función que realizan no organismo no que se forman, apréciase a existencia de mecanismos de control altamente específicos en cada unha das fases clave da formación do mineral: nucleación, crecemento e organización espacial dentro do sistema biolóxico.

Suxeríronse dous procesos alternativos na formación de biominerais:

1) Formación *inducida* bioloxicamente, na que o mineral se forma como resultado do efecto da actividade biolóxica do organismo sobre o contorno, existindo un control mínimo ó longo do proceso.

Un exemplo pode se-la calcificación que se produce nos espazos intercelulares de certas algas verdes debido a unha redución da concentración do dióxido de carbono en auga como resultado do proceso de fotosíntese, o que leva a un desprazamento cara á dereita da reacción:



2) Formación *controlada* bioloxicamente, na cal a nucleación e o crecemento do mineral están condicionados por unha matriz orgánica xerada pola actividade celular.

Este segundo proceso, para o que se require un estricto control xenético pero tamén químico e estrutural, ten lugar, inicialmente ou na súa totalidade, en volumes localizados, como poden ser microcompartimentos de vesículas lipídicas. Estes volumes han de se separar do contorno biolóxico que os rodea, ser activados en determinados momentos da vida do organismo, definidos en forma e tamaño e han de permitir unha correcta regulación do proceso químico da mineralización, tanto na súa fase inicial coma na posterior de crecemento do mineral. En ambas etapas resultan críticas tanto a composición iónica do medio (sobresa-

turación) coma a natureza das interfaces mineral-contorno próximo.

Aínda que a situación biolóxica é máis complexa, a visión química sinxela indícanos que para que un sólido iónico do tipo MX se libere dunha disolución, o produto das actividades (concentracións, se se simplifica) dos seus ións ha de supera-la constante do produto de solubilidade. Os organismos, por tanto, han de procurar manter estas concentracións elevadas localmente, sobresaturando a disolución.

A Figura 2 presenta unha panorámica das estratexias que se poden seguir para iso. Inclúense mecanismos

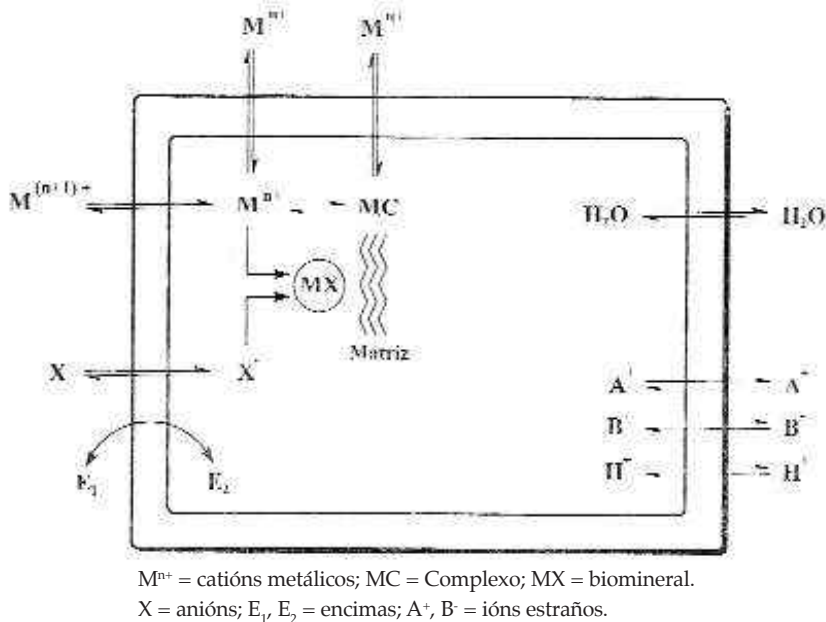


Fig.2. Mecanismos de control da sobresaturación do medio (adaptada de S. Mann, 1989).

directos coma o paso de ións a través da membrana utilizando canles de transporte activo (Ca^{2+}), por medio de procesos redox ($\text{Fe}^{2+}/\text{Fe}^{3+}$), a través da formación ou rotura de complexos, MC, gracias á presenza de ións coma citrato ou difosfato ou o contacto cunha matriz, por medio da regulación enzimática que favoreza certos procesos. Inclúe ademais algún mecanismo indirecto coma o transporte de auga (importante, especialmente á hora de inducir procesos de condensación), o cambio de pH debido ó metabolismo celular ou os cambios na forza iónica debidos á presenza de ións estraños ós necesarios para forma-lo mineral específico.

Para que se poida produci-la deposición controlada do biomineral é preciso illar na célula unha zona de mineralización e cada organismo, en función das súas necesidades, pode crear esta zona nun contorno específico. A Figura 3 presenta, xunto ó esquema dalgúns procesos típicos, algunha destas posibilidades: *a)* epicelular, por exemplo, na membrana exterior da parede celular en bacterias; *b)* extracelular, por exemplo, na matriz de coláxeno do óso e a dentina; *c)* intracelular, por exemplo, nas vesículas de organismos unicelulares, ou *d)* intercelular, por exemplo, os espazos que xeran as células de algas na formación de coral.

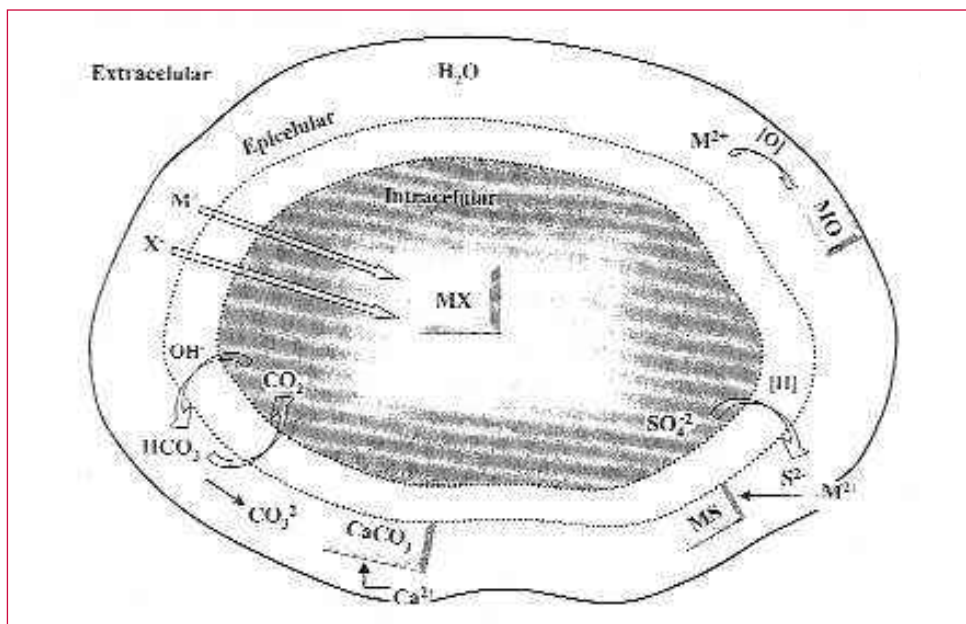


Fig.3. Posibles espazos para a biomineralización con algúns exemplos significativos (adaptada de S. Mann, 1996).

Destas posibilidades, aquelas que se refiren á parede celular ou ó interior da célula obsérvanse en organismos unicelulares, mentres que as que afectan ó espazo extracelular se usan nos multicelulares. Aínda que o tamaño da zona de biomineralización pode ser microscópico, ou incluso macroscópico nalgúns casos, o da zona inicial onde se produce a nucleación é moi pequeno, con frecuencia na escala dos nanómetros. Por exemplo, a deposición inicial de fosfato cálcico na matriz de coláxeno extracelular prodúcese en rexións interfibrilares de 40x3 nm e algo similar ocorre coa biomineralización do óxido de ferro na cavidade de ca.7,6-7,8 nm de diámetro existente na proteína de almacenamento de ferro ferritina.

b) Control químico da biomineralización

Unha vez analizados os biominais máis significativos, visto un esquema simple da forma na que os organismos poden controlar —e os lugares nos que se produce— a súa formación, convén revisar algunhas ideas acerca do proceso polo que se forman.

Nucleación. A formación do biomineral iníciase nesta etapa, que pode transcorrer, en función das condicións, por dúas vías. Na primeira, a máis simple, coñecida como nucleación homoxénea, o núcleo fórmase no seo dunha disolución sobresaturada, mentres que na segunda, ou heteroxénea, fórmase sobre a superficie dun substrato presente na disolución.

Na nucleación homoxénea, cando no seo dunha disolución se acada un certo nivel de sobresaturación, créanse numerosos cúmulos ou conglomerados de ións que se manteñen unidos, denominados embrións; estes, debido á axitación térmica, están continuamente formándose e redisolvéndose. Cando un embrión acada un tamaño crítico convértese en núcleo, que pode medrar posteriormente.

A velocidade de formación da fase sólida pódese expresar como:

$v = A e^{-(\Delta G_n / KT)}$, onde ΔG_n representa a enerxía de activación da nucleación, K é a constante de Boltzmann, T a temperatura expresada en kelvins e A é un factor preexponencial que depende da sobresaturación do medio.

A enerxía de activación, ΔG_n , depende de dous compoñentes que actúan en sentidos contrarios. Un, que favorece a formación da partícula sólida, representa a estabilidade do medio cristalino e depende do número de especies que interaccionan, e outro, que representa as forzas de disolución ou intercambio iónico vinculadas coa superficie do cristal e favorecen a desintegración do núcleo incipiente. Nesta liña ΔG_n pode expresarse como:

$$\Delta G_n = -(4/3\pi r^3)(1/V)KT \ln (P/K_d) + 4\pi r^2 Z$$

onde r representa o radio do núcleo que se supón esférico, V o volume molar do biomineral, K a constante de Boltzmann, T a temperatura expresada en kelvins, P o produto das

actividades dos ións, K_d a constante de estabilidade do biomineral e Z a enerxía superficial.

Na nucleación heteroxénea a presenza dun substrato no medio modifica a enerxía libre requirida para formar un núcleo estable, facéndoa menor xa que fai tamén menor Z , o compoñente superficial. Por iso, a igualdade de sobresaturación, a nucleación verase termodinamicamente favorecida neste caso.

A velocidade de formación dos núcleos, que ten tamén a súa importancia, aumenta rapidamente unha vez que se acada unha sobresaturación crítica. De novo este factor cinético favorece a nucleación heteroxénea xa que a sobresaturación requirida para que a velocidade sexa significativa é menor.

Crecemento. Cando a disolución é pura e contén só os ións que van formar parte do biomineral, admítase que o cristal medra a expensas da adsorción de ións ou moléculas na superficie

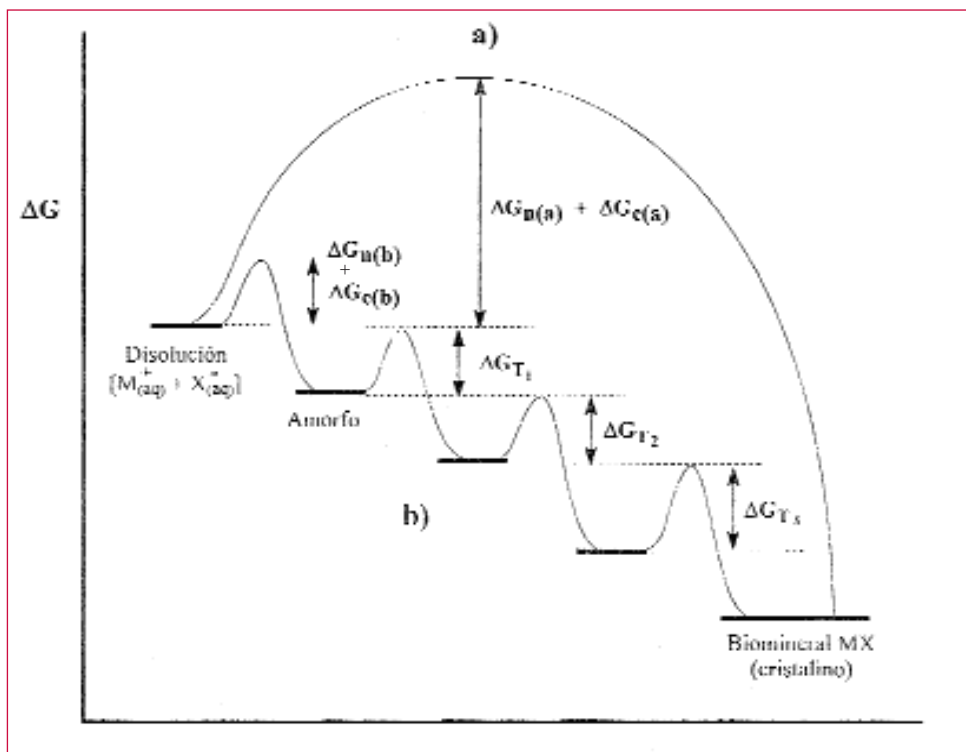


Fig.4. Representación esquemática dos niveis de enerxía libre e das barreiras de enerxía de activación na biomineralización (adaptada de S. Mann, 1983).

do núcleo e a súa posterior difusión cara a lugares da superficie especialmente activos, con alta enerxía de enlace. Pero pode suceder que o cristal medre a expensas dun precursor inicial que ten unha estrutura cristalográfica diferente á que finalmente se adopte, o que fai necesario o movemento de ións cara a novas coordenadas. Isto pódese facer a través da disolución superficial do precursor e a reprecipitación nunha segunda fase ou ben a través dunha transformación en estado sólido, que se poderá producir cando exista unha apreciable similitude estrutural e baixa enerxía interfacial entre as dúas fases.

Así pois, as dúas posibilidades de formación dun sólido, dende unha perspectiva enerxética, pódense resumir como se indica na Figura 4: *a)* formación dunha fase cristalina a partir dunha disolución e nunha soa etapa ou *b)* formación desta fase a través doutras intermedias de estrutura cristalina diferente, a primeira das cales é amorfa.

As enerxías de activación implicadas nun proceso do tipo *a)* son as das etapas de nucleación ΔG_n e crecemento ΔG_c , xa comentadas, mentres que no do tipo *b)* se deben superar barreiras de nucleación $\Delta G_{n'}$, crecemento ΔG_c e transformación de fase ΔG_T . A elección dun proceso ou outro, ou incluso a elección dun polimorfo ou outro, no proceso de tipo *b)* dependerá das magnitudes relativas das correspondentes enerxías de activación.

A estrutura do núcleo que se forma inicialmente poderá condicionala elección dun camiño ou outro. O camiño *a)* tenderá a iniciarse con núcleos compostos por ións deshidratados, fortemente enlazados e ordenados coma no produto final. Pola súa parte, o *b)* iniciárase con núcleos de ións hidratados que interaccionan debilmente e se dispoñen de forma difusa. Observouse que a fase que se forma inicialmente cando se produce unha precipitación secuencial é a máis soluble e xa que, no equilibrio, as fases amorfas son máis solubles cás cristalinas, parece plausible que a biomineralización secuencial utilice amplamente precursores amorfos. Nótese que, se isto é así e o mineral final é cristalino, a súa estrutura non dependerá do proceso de nucleación senón do control biolóxico que se poida exercer ó longo do crecemento e das sucesivas transformacións de fase que sufra o mineral.

Neste caso, pode ser posible seleccionar determinados intermediatos cristalinos por medio do control biolóxico das enerxías de activación das etapas así como dos niveis de sobresaturación de cada etapa; isto último é posible se o organismo pode fixa-los gradientes de concentración iónica regulando o paso dos ións a través das membranas.

O proceso pódese complicar se no lugar onde se produce a mineralización existen especies que afecten á velocidade de crecemento do cristal, aceleradores ou inhibidores. Estes últimos poden

inhibir certos lugares activos da superficie, ó chou ou incluso selectivamente.

Coñécense varios exemplos desta inhibición selectiva. Así, cando se introduce Mg^{2+} como un ión estraño na formación de carbonato cálcico non afecta negativamente á velocidade de crecemento do aragonita pero si retarda significativamente a formación da calcita. Por outra banda, a inhibición da transformación de fase por moléculas biolóxicas é, polo menos potencialmente, un proceso moi selectivo e poden ser necesarias tan só pequenas cantidades dun inhibidor para lograr, bloqueando os lugares activos superficiais, inhibir un determinado crecemento cristalino.

Algún destes procesos de inhibición pode desenvolverse no laboratorio; así, certos biopolímeros coma o alxinato, introducidos en disolucións supersaturadas de cloruro sódico, son absorbidos sobre as arestas cristalinas e impiden a nucleación nestes puntos permitindo obter cristais diferentes ós obtidos na súa ausencia. Algo similar sucede coa cristalización deste mesmo sal en presenza de urea, cando se estabiliza unha forma octaédrica no canto da cúbica típica. Nesta mesma liña, identificáronse inhibidores de biominais específicos e sábese que os ións Mg^{2+} , carbonato, difosfato e certos polifosfatos ou nucleótidos se comportan como inhibidores do crecemento cristalino do hidroxipatito mentres que os aminoácidos aspártico e glutámico estabilizan a formación de aragonita, favorecendo o crecemento superficial

gracias ó efecto dos seus grupos carboxilato.

c) Matrices orgánicas e a súa influencia na biomineralización.

Neste contexto unha matriz orgánica é unha superficie definida que contén constituintes orgánicos como lípidos, proteínas e carbohidratos e que actúa coma un elemento dinamizador da biomineralización en medios biolóxicos. O seu papel pode ser simple, comportándose como un medio heteroxéneo que favorece a nucleación reducindo a enerxía de activación, pero tamén pode ser complexo, definindo ou contribuíndo a controla-lo volume, a orientación e a estrutura do mineral formado.

O papel máis simple non merece unha discusión detallada; a matriz será capaz de reduci-la enerxía de activación tanto máis canto maior sexa a interacción dos ións constituintes do mineral coa superficie matricial; se se establecen enlaces fortes entre os ións e a matriz lograrase que se inicien procesos de nucleación en condicións de baixa sobresaturación, que non orixinarían núcleos se a matriz non estivese presente.

Sen embargo, a matriz pode exercer un control moi superior ó comentado. En primeiro lugar, pode defini-lo tamaño do biomineral establecendo un espacio determinado para que este poida medrar, o que se adoita facer por dúas vías: redes orgánicas, normalmente extracelulares e expandidas que serven de soporte estrutural para o

sólido que se forma e vesículas, intra e extracelulares, que definen volumes pechados nos que o biomineral debe medrar.

Pero as matrices poden afectar non só ó tamaño do mineral senón á súa orientación espacial. Esta orientación pódese lograr permitindo que pequenas subunidades do cristal se aliñen por medio dunha floculación ordenada ou coagulación, o que levará os cristaliños a se manter unidos por pontes (enlaces iónicos ou de hidróxeno) co axente floculante, ou ben, facendo que o mineral medre prioritariamente nunhas determinadas caras favorecido polas especiais características da matriz.

Ata agora fíxose referencia ás posibilidades que ten a matriz de controla-lo tamaño e a orientación do mineral, controis que, sendo importantes, non acadan o grao de sofisticación dun control estrutural. Este pódese exercer por dous camiños:

i) *Epitaxial*. A matriz constrúe unha rede bidimensional que actúa coma un padrón para o biomineral que se orixina sobre ela; os parámetros da rede na interfase determinan a estrutura cristalográfica do mineral que se vai formar, xa que a epitaxe esixe unha apreciable equivalencia entre os parámetros cristalográficos da superficie do substrato e dos do cristal que se está a formar.

ii) *Non epitaxial*. Establécese unha interacción entre a matriz e os ións que van forma-lo cristal pero non existe o

requirimento dunha concordancia de parámetros entre a superficie da matriz e a do cristal que se forma.

Existen exemplos na natureza que parecen suxerir-la presenza dun mecanismo epitáxico para o control estrutural e un deles é o que proporcionan as conchas dos moluscos, onde se encontrou unha correspondencia entre os parámetros da rede cristalina da matriz insoluble e os da cela unidade do aragonita.

Agora ben, os factores que están relacionados termodinámica e cineticamente cos procesos de nucleación e crecemento cristalino son moitos e a concordancia estrutural na interfase substrato-cristal é só un deles. É verdade que esta concordancia pode axudar a un crecemento orientado pero tamén o poden facer lugares activos sobre a superficie que favorezan o crecemento de determinadas caras; estes sitios activos poden xurdir de irregularidades superficiais como dislocacións e da adsorción de ións externos sobre a superficie.

Por iso, este camiño epitaxial non ten por que estar sempre presente, non é necesario este alto grao de concordancia estrutural na interfase para que o sistema poida exercer un control cristalográfico. De feito, parece difícil que poida ser operativo no caso de biominerais que se forman dentro de vesículas de pequeno tamaño (<100 nm), nos centros activos das cales se iniciaría a nucleación e que, dada a súa curvatura, limitarían o crecemento dun

monocristal e favorecerían a formación dun material policristalino.

MINERAIS AMORFOS

Un último aspecto que parece suxerir que o mecanismo epitaxial non está sempre presente en biomineralización é a considerable presenza de minerais bioxénicos amorfos, con funcións tan variadas coma precursores de fases cristalinas, almacéns de ións ou estruturas mineralizadas. A transformación de precursores amorfos en estados cristalinos dependerá das barreiras de enerxía de activación implicadas e da facilidade coa que estas poidan ser modificadas por interacción da fase sólida con aceleradores ou inhibidores. Así, a sílice, como xa se comentou, depositase sempre nunha forma amorfa hidratada que é estable xa que a enerxía de activación requirida para transformala en cuarzo cristalino é grande e, sen embargo, o fosfato cálcico amorfo transfórmase facilmente nunha fase cristalina. Por iso, observárase un mineral cristalino, fosfato, e outro amorfo, sílice, pero iso non implica que o seu mecanismo de deposición non fose o mesmo; un sufriría unha transformación de fase e o outro non.

Xa que a solubilidade dunha fase sólida se incrementa a medida que se fai termodinamicamente máis inestable, os materiais amorfos, metaestables, terán solubilidades maiores cós cristalinos e iso fainos útiles, por exemplo, como almacén de ións, que poden ser

postos a disposición do organismo cando sexa preciso, disolvendo o mineral.

Nótese que o uso destes minerais como elementos estruturais require un control biolóxico completo sobre a organización espacial xa que o material non ten unha morfoloxía característica de seu; por iso, deben estar contidos dentro de vesículas especificamente deseñadas e estabilizadas, moldeadas como parte da estrutura. Isto, que inicialmente parece unha limitación, pode resultar unha vantaxe xa que estes materiais poderán adoptar así formas moito máis complexas cás que adopte un material cristalino.

Nos últimos anos dedicouse un grande esforzo multidisciplinar á comprensión de certos sistemas, coma formación do óso, dos exoesqueletos ou das estruturas silíceas, que escapan ó contexto básico deste traballo e cada un dos cales merecería unha análise específica e detallada. Dos estudos levados a cabo nestes sistemas extráese unha información valiosa non só para entender os procesos básicos implicados na biomineralización senón tamén para a síntese de novos materiais na industria, onde cada vez é máis necesario obter materiais que conteñan, por exemplo, un certo tamaño de partícula, unha morfoloxía determinada, unhas estruturas baseadas en nucleacións orientadas ou materiais compostos con interfase orgánica/inorgánica, etc. En moitos destes aspectos a natureza ten unha enorme experiencia deri-

vada de infinitos procesos de biomineralización; só se trata de comprendelos cada día un pouco mellor para despois poder desenvolvelos nun laboratorio.

BIBLIOGRAFÍA

- Addadi, L., e Weiner, S., "Control and design principles in biological mineralization". *Angewandte Chemie International Edition*, 31, 1992, pp. 153-169.
- Krampitz, G., e G. Graser, "Molecular mechanisms of biomineralization in the formation of calcified shells", *Angewandte Chemie International Edition*, 27, 1988, pp. 1145-1156.
- Mann, S., "Mineralization in biological systems", *Structure and Bonding*, 54, 1983, pp. 125-174.
- "Crystallochemical strategies in Biomineralization" en S. Mann, J. Webb e R.J.P. Williams (eds.), *Biomineralization. Chemical and Biochemical Perspectives*. Weinheim, VCH, 1989, pp. 35-62.
- "Biomineralization: the hard part of bioinorganic chemistry", *Journal of Chemical Society, Dalton Transactions*, 1993, pp. 1-9.
- "Biogenic inorganic materials" en D.W. Bruce e D. O'Hare (eds.), *Inorganic Materials*, 2ª ed. Nova Yorke, John Wiley, 1996, pp. 255-311.
- "Biomineralization: the formidable part of bioinorganic chemistry", *Journal of Chemical Society, Dalton Transactions*, 1997, pp. 3953-3961.
- Mann, S., e Perry, C.C., "Solid-state bioinorganic chemistry: mechanisms and models of biomineralization", *Advances in Inorganic Chemistry*, 36, 1991, pp. 137-200.
- Ochiai, E.I., "Biomineralization", *Journal of Chemical Education*, 8, 1991, pp. 627-630.
- Powell, A.K., "Ferritin. Its mineralization". *Metal Ions in Biological Systems*, 35, 1998, pp. 515-561.



PEDRO ALMODÓVAR E A INTERTEXTUALIDADE ANÁLISE DUNHA SECUENCIA DE MUJERES AL BORDE DE UN ATAQUE DE NERVIOS

Emmanuel Larraz*
Universidade de Dijon
A Borgoña

Nun artigo recente de Vicente Verdú, “Cómo nos ven” publicado en *El País Semanal* (nº 1240, de 2 de xullo de 2000), sobre o coñecemento internacional de España, afirmábase con certa ironía que a visión que se ten en Francia do cine español é moi limitada: “En el olimpo del cine hispano montado por los franceses sólo hai pedestal para un solo dios. Buñuel lo monopolizó durante tiempo; luego fue Carlos Saura que encarnó la moderna resistencia antifranquista; Manuel Gutiérrez Aragón disfrutó del puesto un trienio y después llegó Almodóvar y lo tiene en propiedad”.

Algunha razón ten o xornalista, pero hai que sinalar que esquece, por exemplo, a devoción por Víctor Erice que tamén subiu ó “pedestal”, a existencia dun público culto, minoritario pero importante, que sabe aprecia-las películas dos directores máis novos, dende Julio Medem ata Icíar Bollaín ou Alejandro Amenábar.

Dende os estudos pioneiros de Marcel Oms, fundador do mítico

Institut Jean Vigo de Perpignan e autor en 1986 dunha tese doutoral sobre a imaxe da Guerra Civil no cine: *La guerre d'Espagne vue par le cinéma: mythes et réalités*, o cine español estúdiase nas universidades francesas e xa se leron varias teses doutorais importantes: de Catherine Berthet, ‘*Elisa vida mía*’ et ‘*Carmen*’ de Carlos Saura: *analyse socio-critique de la bande musicale*; de Jean Claude Seguin, *Joselito: la voix inhumaine*; de Nancy Berthier, *Cinéma et propagande en Espagne sous Franco. Étude de trois cas: ‘Raza’, ‘Franco ese hombre’ et ‘El último caído’* de José Luis Saenz de Heredia; de Pascale Thibaudeau, *Image, mythe et réalité dans le cinéma de Víctor Erice*; de María Soledad Rodríguez, *Le cinéma de Jaime de Armiñán (1968-1987). Rupture et continuité*; de Françoise Heitz, *Recherches sur l’oeuvre cinématographique de Pilar Miró*; de Jean Paul Aubert, *Le cinéma de Vicente Aranda. Étude des personnages*; de José María Pérez Manrique, *Moncho Armendáriz. Les années de formation d’un cinéaste basque (1979-1984)*.

* Catedrático de Literatura.

Tamén estudian o cine español tódolos opositores que aspiran a ser catedráticos de Lingua e Literatura Españolas xa que se inclúe unha película no programa sobre o que se examinan.

Nos cursos de 1996 e 1997 a película estudiada, plano a plano, foi *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, o filme que en Francia lanzou á fama a Pedro Almodóvar. Lembremos que esta película, coa que o director manchego estivo a piques de gañar en 1989 o Óscar que finalmente lle foi concedido dez anos despois, é a súa sétima longametraxe despois de *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980), *Laberinto de pasiones* (1982), *Entre tinieblas* (1983), *¿Qué he hecho yo para merecer esto!* (1984), *Matador* (1985), *La ley del deseo* (1987).

Despois do éxito de *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, a prestixiosa revista *Les Cahiers du cinéma* comezou a dedicar longos artigos a Pedro Almodóvar e *L'avant-Scène-Cinéma*, outra revista famosa, publicou a desagregación, plano a plano, desta película de oitenta minutos de duración, formada por seiscentos dezasete planos, estreada en Madrid o 23 de marzo de 1988 e en París o 1 de febreiro de 1989. As seguintes películas de Almodóvar: *Átame* (1989), *Tacones lejanos* (1991), *Kika* (1993), *La flor de mi secreto* (1995), *Carne trémula* (1997) e a oscarizada *Todo sobre mi madre* (1999) tiveron en Francia un enorme éxito de público e de crítica. A editorial Éditions de l'Étoile publicou, en 1994, un libro de conversacións do

cineasta con Frédéric Strauss que é, co libro de Nuria Vidal, *El cine de Pedro Almodóvar* publicado por DestinoLibro en 1989, a mellor fonte de información sobre a súa obra.

Cando estudian unha película, os estudantes adéstranse na análise pormenorizada dunhas secuencias duns poucos minutos para tratar de entender cáles foron os procedementos dos que se serviu o director para plasma-la súa creación artística orixinal. Pártese do *plano*, a unidade mínima, a unidade de montaxe que pode ter unha duración que varía dende uns segundos ata varios minutos. A duración dos planos que marca o ritmo da película é un elemento fundamental do estilo dun director e do xénero no que se inscribe a película. *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, que é unha comedia na que os personaxes se moven moito, ten un ritmo alegre e os seus planos son xeralmente breves (seiscentos dezasete para unha duración de oitenta minutos). *La historia oficial* de Luis Puenzo, a primeira película latinoamericana que gañou un Óscar, é un melodrama político que segue as pautas da estética de Hollywood e tamén ten un ritmo rápido (seiscentos oitenta e catro planos para unha duración de cento doce minutos). *Demonios en el jardín* de Manuel Gutiérrez Aragón, que evoca a España da posguerra, ten xa un ritmo máis lento e planos máis longos (trescentos trinta e un planos para unha duración de cen minutos). Para unha duración lixeiramente inferior, noventa minutos aproximadamente (dependendo dos

recortes que lle inflixise a censura na época da súa exhibición nos anos sesenta), *El verdugo*, a obra mestra de Luis García Berlanga partidario do *plano-secuencia* e dun relato máis repousado, só ten cento sesenta planos.

O tamaño dos planos tamén é significativo e, anque a terminoloxía que se usa non é moi precisa, pódese facer unha distinción indo de maior a menor segundo a amplitude de campo que ocupan os personaxes entre o *plano xeral* (abarca a paisaxe na que aparecen un ou varios personaxes), o *plano de conxunto* (redúcese o tamaño e aparecen os personaxes enteiramente no decorado), o *plano americano* (así chamado por se-lo plano dominante nas películas do oeste, que corta a figura polos xeonllos mentres que o “aire” se mantén sobre a cintura) e o *primeiro plano* (que encadra o rostro do actor de xeito que transmite as emocións con intensidade).

En *Mujeres al borde de un ataque de nervios* que é, como xa dixemos, unha comedia, Almodóvar usou esencialmente *planos americanos* e *planos medios* que son os típicos da comedia, pero veremos que cando lles quere dar a certas secuencias un ton máis melodramático tamén emprega o *primeiro plano*.

Tamén se debe analiza-lo ángulo de toma dos planos. O *picado* no que a cámara se sitúa por riba dos personaxes dominándoos, tende a “miserabilizarlos”, segundo unha das expresións favoritas de J. L. Berlanga. Lembremos unha das imaxes máis famosas do cine

español, o derradeiro plano de *El verdugo*: unha vista xeral do patio baleiro do cárcere no que vai avanzando o grupo que acompaña o reo e o verdugo cara ó garrote. O forte *picado* acentúa a fragilidade dos personaxes, a súa indefensión. Cando a cámara se sitúa ó contrario por debaixo dos personaxes e parece engrandecelos, trátase dun *contrapicado* que pode suxerir-la forza, a potencia, a importancia. Nas películas de propaganda, por exemplo nas películas épicas de Eisenstein, os heroes aparecen a miúdo engrandecidos por uns contrapicados moi marcados.

Os movementos da cámara son basicamente dous, a *panorámica* e o *travelling*. Cando a cámara se move sobre un punto de apoio, un eixo, para seguir a un personaxe ou explorar un espacio, efectúase unha *panorámica*. O *travelling* dáse cando a cámara se move sobre uns raís ou sobre rodas acompañando os personaxes (*travelling lateral*), achegándose (*travelling cara a adiante*) ou ben afastándose (*travelling de retroceso*).

Ademais da análise da banda de imaxes hai que lle dedicar tempo ó estudio da banda de son que, no caso das películas de Almodóvar, sempre foi elaborada cun coidado especial. As cancións sempre teñen un valor dramático, coma por exemplo en *Mujeres...* as dúas cancións que encadran o relato. *Soy infeliz*, vella canción interpretada pola cantante mexicana Lola Beltrán, que se escoita durante os títulos de crédito, anuncia o tema da película na que se ve unha muller, Pepa, sufrir porque se sente abandonada. *Puro teatro*,

tamén interpretada pola cantante mexicana, La Lupe, pecha a película, resumindo a filosofía das mulleres que vimos na pantalla e que saben que tódalas promesas dos amantes son pura ilusión.

Almodóvar declarou en repetidas ocasións que as voces teñen para el tanta importancia coma as imaxes. El mesmo, que reconece sentir ás veces unha verdadeira obsesión pola voz, se define coma un “director oral” que sente en ocasións a embriaguez de case hipnotiza-los actores coa palabra ata conducilos á interpretación desexada.

Imos ver, ó analizar unha das secuencias máis brillantes de *Mujeres...*, de qué xeito o universo creado por este director verdadeiramente xenial é dunha grande coherencia e cómo



Pedro Almodóvar, de Denis Rouvre.

soubo precisamente expresar esta fascinación polo poder de seducción da voz. A secuencia escollida, que dura aproximadamente uns dous minutos, consta de vintetrés planos (do plano vinteseite ó corenta e nove), sitúase pois cara ó principio da película e estrutúraa o personaxe de Iván, interpretado por Fernando Guillén, un maduro don Xan que se serve da voz para seducir as mulleres, especialmente a Pepa (Carmen Maura), e tamén para se gaña-la vida traballando como actor de dobraxe. Trataremos de demostrar cómo este fragmento xa anuncia a tonalidade humorística e decididamente optimista de toda a película e cómo Pedro Almodóvar, verdadeiro experto da intertextualidade, é capaz de asimilar as influencias máis diversas para crea-los seus filmes.

As dúas obras nas que parece inspirarse este fragmento son, por unha parte, a obra de teatro de Jean Cocteau, *La voz humana*, e por outra, a famosa película de Nicholas Ray, *Johnny Guitar* (1954), unha das poucas cintas do oeste que teñen unha muller como protagonista: Vienna, interpretada por Joan Crawford.

A obra de teatro de Jean Cocteau xa se citaba en *La ley del deseo*, onde Carmen Maura, no papel de Tina, a irmá do director de cine interpretado por Eusebio Poncela, facía o papel de muller abandonada que sofre atrocemente e que se limita a suplicarlle ó amante para que non colgue o teléfono que aínda os une. Coma outra homenaxe á cultura francesa, e recollendo a

mesma idea, oíase a magnífica canción de Jacques Brel, *Ne me quitte pas* (Non me deixes), interpretada pola nena da película. En *Mujeres...*, o director modificou de xeito radical a actitude da muller. O personaxe de Pepa, en vez de se compracer no sufrimento e seguir esperando unha chamada de Iván, opta por tirar á rúa o contestador telefónico nunha reacción de defensa.

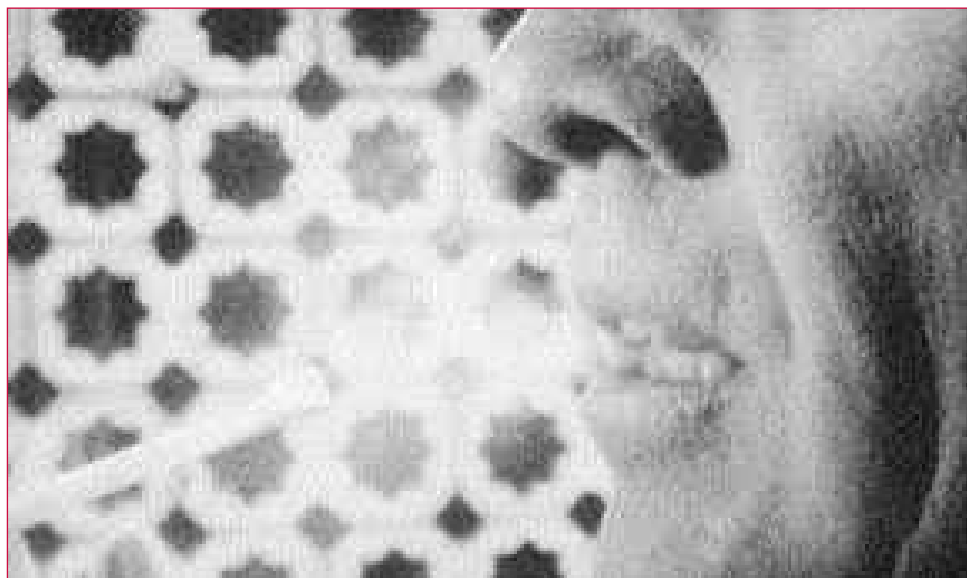
O personaxe da muller abandona-da, que na obra de Cocteau só era “unha vítima mediocre, totalmente namorada” como reza unha anotación escénica, vaise achegando así ó personaxe da enérxica Vienna, da película de Nicholas Ray, unha muller dura que tivo que loitar para monta-lo seu negocio e que é capaz de se enfrontar ós homes e incluso de dominalos.

A secuencia escollida (planos vin-tesete ó corenta e nove), que se podería titular “A seducción da voz de Iván”, ábrese cun *fundido encadeado* seguido dun *zoom* cara a atrás, a partir dun primeiro plano sobre a cabeleira dunha muller deitada. Antes de encadrar esta cabeleira, a cámara recorreu cunha *panorámica* cara á esquerda o corpo tendido dunha muller vestida de rosa e á que non se lle ve a face. *A posteriori* descubrimos que se trata de Pepa deitada en posición fetal. O *fundido encadeado* que serve de transición coa secuencia anterior deixa aparecer nun primeiro tempo unha parede formada por ladrillos octogonais recortados no centro, o que crea un efecto de sorpresa. Tamén se dá un cambio cromático xa que a imaxe en cor se transforma nunha

imaxe en branco e negro. Diante da parede recortada coma un encaixe, aparece o primeiro plano do rostro de Iván, de perfil, que vai entrando en campo pola dereita. Só se ven o nariz, a boca e o queixo, nun primeirísimo plano. A música en *off* que contribuíra á creación de certa atmosfera estraña deixa de se oír no momento en que o home usa, dúas veces, un vaporizador para pulverizar un líquido na boca moi aberta.

A este plano (nº 27) que dura menos de vinte segundos séguese mediante un corte en seco un *plano americano* de Iván, de perfil. Vestido con elegancia e seguido pola cámara en *travelling lateral*, anda ó longo da parede recortada, levando na man un micrófono antigo ó estilo dos que se usaban nos anos cincuenta. Só se cruza con mulleres de varias razas e condicións ás que dirixe cumpridos cunha voz suave. Queda claro que a voz filtrada polo micrófono é a arma favorita deste seductor atraído por tódalas mulleres que pasan ó seu lado. O toque hispánico dano as dúas primeiras mulleres coas que se cruza: unha bailaora de flamenco á que lle declara: “Mi vida sin ti no tiene sentido” e unha monxa que anda a pedir esmola e á que lle propón matrimonio: “¿Quieres casarte conmigo?”. Esta última imaxe pode lembra-lo famoso Don Juan Tenorio, de Zorrilla, que fachendeaba de que recorrera toda a escala social coas súas conquistas:

Desde una princesa real
A la hija de un pescador



F2*



F3*

* Fotogramas F1, F2, F3, F4 y F5 cedidos pola Filmoteca Nacional.

¡Oh! ha recorrido mi amor
Toda la escala social.

e non dubidaba en intentar seduci-las
novicias e as damas dos amigos:

...porque os digo
Que a la novicia uniré
La dama de algún amigo
Que para casarse esté.

(Parte primeira, escena XII)

Esta procura incesante de aventuras desenvólvese sobre catro planos que se suceden cun ritmo rápido. No primeiro, que segue ó primeirísimo plano sobre a faciana de Iván de perfil, crúzase o seductor despois da bailaora e a novicia cunha bailaora oriental ("Mil noches no serían suficientes"), cunha muller elegantísima ("No puedo vivir sin ti") e unha moza moito máis moderna e relaxada, apoiada nunha columna ("Te quiero, te deseo, te necesito"). Cámbiase de plano no momento en que pasa o seductor detrás da columna e aparece daquela en *plano medio curto*, falando primeiro cunha muller africana ("Aquella noche en la selva fue maravillosa"), logo con outra que ten pinta de ama de casa ("¿Por qué no nos casamos por segunda vez?"). Novo corte en seco e volta ó *plano americano* no momento en que se cruza cunha xaponesa ("Eres la geisha de mi vida ¡Sayonara!") á que segue unha moza loura con longas trenzas ("No me importa el éxito si tu estás a mi lado"), unha elegante policía con minisaia, chapeo e unhas esposas na man ("Estoy dispuesto a aceptarte como eres") unha moza americana tamén con minisaia que fai malabaris-

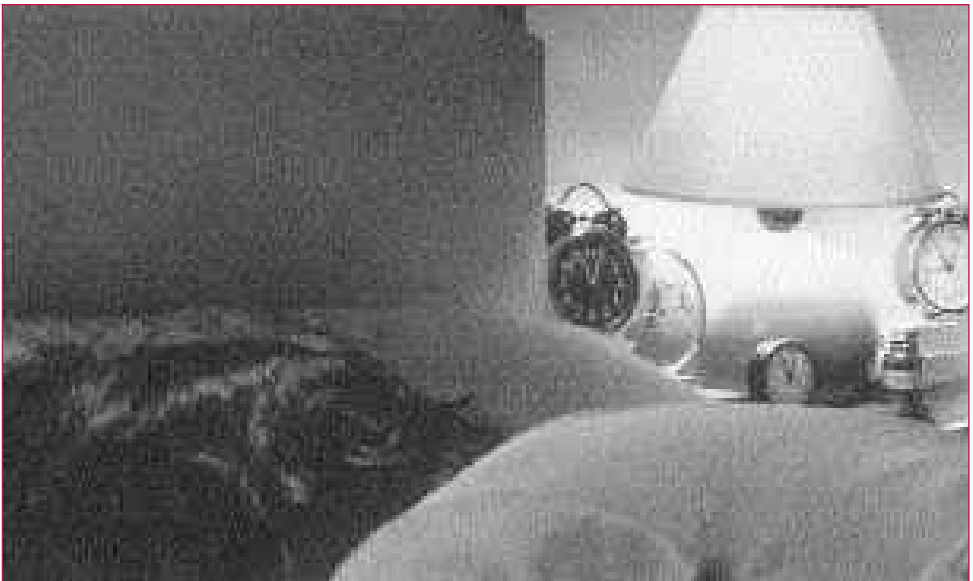
mos cun pao de *twirling* ("Mi vida, hay cosas inequívocamente americanas"), unha muller ambigua con pantalóns que leva unha corda e un látego na man ("Estoy a tu disposición"). No último plano dedicado á evocación desta deambulación, vese unha muller, en *plano americano*, que está a fumar apoiada nun semáforo, no medio de plantas tropicais e que ten toda a aparencia dunha prostituta. É a única que contesta con certo desprezo e en ton vulgar ("Pues mira qué bien") ás palabras de seductor profesional que acaba de lle dicir: "Te acepto como eres, cariño".

A música en *off*, que non se oía durante o paseo do don Xan, volve contra o final deste plano ó que segue outro de transición elaborado con gran coidado. Trátase dun *primeiro plano* dun semáforo que aparece ó principio en branco e negro coma os cinco que evocan o paseo de don Xan. No momento no que se acende a luz do semáforo e se pon vermella, o director válese deste cambio cromático, do paso de branco e negro á cor, para suxerir que cambiamos de universo, que damos un salto dende as imaxes soñadas por Pepa no seu pesadelo de muller celosa que imaxina o que estará facendo o home do que está namorada, ata as imaxes do estudio de dobraxe onde se atopa Iván preparándose para o seu traballo de dobrador.

En efecto, podemos pensar que as estrañas imaxes en branco e negro nas que se vía a Iván actuar coma un don Xan insaciable son imaxes soñadas por



F4



F5

Pepa que está profundamente durmida despois de tomar un somnífero. O *fundido encadeado* co que se abre a secuencia, a partir dun *primeiro plano* sobre a súa cabeleira, suxire que visualizamos na pantalla as imaxes que a están atormentando.

Esta interpretación queda confirmada polas indicacións de Pedro Almodóvar no guión orixinal que podemos consultar:

Secuencia 3. Una calle grande y elegante. Exterior Día. Estas imágenes se encadenan con la secuencia anterior para indicar que son producto de la mente de Pepa. La calle está desierta, no hay figurantes, ni coches a ser posible. Sólo Iván y las mujeres con las que se cruza. Iván es un hombre de aspecto agradable, de más de cincuenta años, lleva en la mano un bonito micrófono años 50, de vez en cuando saca del bolsillo un spray con el que aclara la garganta. Se conduce como un galán, como un seductor profesional.

O espectador da película xa oíu, ó visualiza-la secuencia que estamos analizando, a voz de Pepa en *off* inmediatamente despois dos títulos de crédito e a voz de Iván cando pronuncia a frase que, por outra banda, aparece escrita nunha folla de papel, preto do teléfono: "Pepa, cariño, no quiero oírte nunca decir soy infeliz". Iván é pois, ó comezo, unha voz que non se pode asociar con ningunha face, cunha sombra que parece rolda-la habitación na que Pepa está deitada, coma morta, nun decorado que lembra aquel que imaxinara Cocteau para a posta en escena de *La voz humana*: "El telón deja ver una habitación de muerte. Delante

de la cama, por el suelo, una mujer con un largo camisón está tendida, como asesinada. Silencio".

As anotacións de Pedro Almodóvar no guión orixinal confirman a influencia de Cocteau xa que tamén insistían na inquietante inmovilidade de Pepa: "¿Estará muerta? Desde luego, una muerta no se movería menos. Muerta o viva, las imágenes siguientes se enredan en la oscuridad de sus cabellos".

O director precisou, por outra parte, no *press-book* de *Mujeres...*, que a súa intención era facer unha adaptación moi libre da obra de Jean Cocteau, deixando que se oíse a voz do correspondente da muller desesperada, dende o principio da película (a obra de Cocteau é un longo monólogo), e facendo ademais que fose un profesional da voz:

Cuando empecé a escribir el guión de *Mujeres al borde de un ataque de nervios* pretendía hacer una versión muy libre del monólogo de Cocteau. En la obra, el amante ausente no tiene voz, incluso cuando llama por teléfono y ella responde, a él no se le oye. *La voz humana* es la de ella, relatando un largo catálogo de dolores cotidianos, en cuya contemplación se ahoga como en un pozo sin fondo. Porque eso es la ausencia: un espejo negro y cristalino que sólo refleja la angustia del que mira.

Al contrario que Cocteau, no sólo le he dado voz al ausente sino que lo he convertido en un profesional de la voz. Cuando terminé de escribir el guión, lo único que permanecía de Cocteau (además del *atrezzo*: una mujer sola, el teléfono y una maleta) es lo que él no escribió: las palabras

del amante ausente. Y sus mentiras. El cuerpo de Iván es su voz y como tal está tratada, como algo físico. He intentado fotografiala, no sólo oírla, moviéndose por el salón de Pepa, como el olor de un guiso transportado por la brisa, o a través de las cintas que Iván ha grabado.

A primeira “visualización” da voz de Iván aparece nas imaxes en branco e negro da secuencia que intentamos analizar e nas que se manifesta coma unha sombra soñada por Pepa, que o está imaxinando no seu papel de seductor compulsivo. A atmosfera irreal do soño tradúcese na pantalla pola elección das imaxes en branco e negro e o tratamento da banda de son da que se eliminaron tódolos rúidos da vida cotiá. Soamente oímos, en efecto, a voz suave de Iván, as contestacións das mulleres, o ruído dos seus pasos, o das castañolas da bailora e o sopro de vento. Todo isto estaba previsto no guión orixinal: “El sonido ayudará a crear esa atmósfera irreal. No se escuchan ruidos, sólo las voces y el sonido de los zapatos. Todo ello hecho en estudio, sin sonido ambiente. Muy artificial”.

Seducida pola voz de Iván, Pepa sofre ó oí-los piropos que lles di a outras mulleres. As súas palabras destácanse sobre o fondo silencioso antes de se esvaecer como se esvaecen as mulleres irrealas ás que se dirixe. Algúns detalles mostran, sen embargo, que Pepa reacciona buscando, de xeito máis ou menos inconsciente, algúns puntos débiles que poden rebaixar e mesmo ridiculiza-lo amante infiel. O

primeiro punto débil de Iván aparece dende o principio do soño con ese primeirísimo plano que suxire que no órgano da seducción, na larinxe, que produce esa voz aveludada algo está a fallar. Por iso precisa o maduro don Xan recorrer dúas veces ó vaporizador. Lembramos que, segundo a psicanálise, pode equivaler ó temor á castración. Isto podería parecer paradoxal cando se sabe que os cantantes que eran castrados conservaban unha voz de soprano extraordinaria, cunha voz inhumana. O caso é que Iván aparece preocupado pola posible perda daquela voz que é o instrumento da súa seducción.

Tamén aparece ridiculizado polo aspecto repetitivo e case mecánico dos piropos que di de xeito compulsivo a todas aquelas mulleres que a penas mira. Non esquezamos que a última, unha profesional da seducción tamén, lle contesta sen miramentos.

Pedro Almodóvar declarou moitas veces que a voz é unha obsesión persoal e que lle preocupa a súa fragilidade e o seu poder de seducción e de mitificación. Coñeceu os seus primeiros éxitos artísticos gracias á voz que tiña de neno e que lle valeu o honor de ser solista no coro do colexio relixioso no que estudiaba: “Al director del colegio salesiano donde estudiaba le gustaba mucho *Torna a Sorrento*. En aquella época, yo era el solista del coro, me pasaba el día ensayando misas y romanzas al piano”.

Por outra parte, xa se sabe que é o único director de cine español que chegou a gravar un disco de *rock* con McNamara, co que aparece nunha secuencia de *Laberinto de pasiones* (1982). Pedro Almodóvar recordou eses anos de “desmadre” no programa de televisión *Devórame otra vez*, do 12 de setembro de 1991. Entrevistábao unha grande amiga, Olvido Gara, *Alaska*, que interpretaba o papel de Bom na primeira longametraxe *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (1980), e como non é fácil ver na actualidade ese programa reproducimos aquí as palabras do director e excantante:

Alaska: Para finalizar esta serie, tenemos un personaje muy especial. Y aunque es muy conocido por el mundo del cine y no por el de la música, yo creo que a nadie le va a extrañar el verte aquí y que te haga una entrevista sobre música, algo a lo que siempre has estado muy vinculado.

P. Almodóvar: Sí, desde mi más tierna infancia. De hecho, yo empecé siendo cantante. En el colegio los salesianos, nos pusieron frente a un piano, y un cura tocaba unas notas para comprobar qué tesitura teníamos. Resultó que yo tenía una tesitura ilimitada, una de esas voces blancas típicamente infantiles, de niño cantante. Inmediatamente me dijeron: “Tu serás el solista”. Y me pasé todo el bachillerato cantando. No sé nada de Geografía, ni de Historia, ni de Matemáticas porque me las aprobaban para que ensayara romanzas, zarzuelas y misas cantadas. Lo que más recuerdo de aquella época eran las misas cantadas en latín, que riéte tú de un concierto. Ese contacto con el público, aunque era público devoto, se me quedó grabado...

Alaska: También tenías un público muy devoto cuando Almodóvar y MacNamara...

P. Almodóvar: Sí, pero aquella voz de pequeño, que debía de ser extraordinaria, la había perdido a los 12 o 13 años, y se me puso una voz mucho menos interesante; aparte de la mala vida que llevábamos hace diez años, ¿recuerdas?... Pero después de *Laberinto de pasiones*, donde hicimos dos canciones Fabio y yo, resultó que a la gente le divertía tanto que de un modo natural



Pedro Almodóvar (ilustración tomada de *Fotogramas*).



F1

empezamos a interpretarlas en vivo. Y nos convertimos en un grupo histórico... (Risas).

Moi interesado pola dirección de actores, Pedro Almodóvar, sitúase na liña de Bresson que, seica contrataba algúns actores despois de escoita-la súa voz no teléfono, ou de Fellini, que chegaba a cambia-la voz dos actores na montaxe para que o personaxe tivera a voz que lle parecía máis acorde co rostro. O traballo de Almodóvar con este aspecto pode chegar a ser obsesivo:

Esta obsesión por la voz se proyecta sobre el trabajo de los actores. El trabajo de los actores con la

voz es casi el más importante de todos y determina si lo han hecho bien o mal. Hay veces en que elijo una toma sólo por el sonido, por eso es importantísimo ser mis películas en versión original¹.

É fácil comprender, dende este punto de vista, que o director manchego se divirta dando unha imaxe irónica dos estudos de dobraxe que tan activos son en España e nos que se manipulan as películas estranxeiras como *Johnny Guitar* de Nicholas Ray que foi estreada en España, en versión dobrada, en 1954. A magnífica voz de Iván, actor de dobraxe, está pois ó servizo da manipulación e do engano. O salto

1 Pedro Almodóvar, *Un cine visceral. Conversaciones con Frédéric Strauss*, *El País*, Madrid, 1995, p. 89.

do universo do soño de Pepa ó ámbito real do estudio suxírese, como xa dixemos, polo cambio cromático: o paso de branco e negro á cor. Mentres a cámara queda fixa, despois do último plano do pesadelo que enfocaba un semáforo, a cor vermella vai invadindo, no plano seguinte, todo o encadre, menos o círculo que marca o semáforo. A volta da música en *off* que se ve de novo na banda de son confirma que saímos das imaxes soñadas por Pepa.

Comeza daquela, co plano nº 35, o segundo movemento da secuencia que estamos estudiando e que se vai situar no estudio de dobraxe. Trátase dun primeirísimo plano sobre un micrófono, máis moderno có que se vía nas imaxes en branco e negro. Sitúase de esguello á dereita do encadre e á esquerda, case pegada a el, aparece a boca de Iván. Concentrado e bastante tenso, pasa a lingua polos labios e pronuncia as primeiras palabras do diálogo que está dobrando: “¿A cuantos hombres has tenido que olvidar? Dime algo agradable”.

Apoiándonos nos estudos de Michel Chion sobre a voz no cine², poderíamos dicir que a primeira vez en que se oe a voz de Iván no contestador, ó principio da película, se trata dunha voz “acusmática”, é dicir, que aínda non se pode asociar coa imaxe dunha persoa. En efecto, un son “acusmático”, termo antigo retomado por Pierre Shaeffer nos seus estudos sobre música concreta, é un son que se oe “sen que

se vexa a causa de onde provén”. Michel Chion distingue, no caso da voz no cine, esta voz “acusmática” da que sería simplemente unha voz “fóra de campo”.

Na voz, “fóra de campo”, non se ve a persoa que fala, por exemplo detrás dunha porta, pero pódese identificala. A voz errante de Iván ó principio da película, esta voz “acusmática”, que aínda non se asociara coa imaxe do actor Fernando Guillén e flotaba no piso de Pepa, vaise “desacusmatizar” en dous tempos. O espectador vaina poder asociar coa imaxe de Iván en dúas etapas. A primeira visualización do seductor dáse no ambiente irreal dos planos en branco e negro, e logo esa voz “encárnase”, na realidade do estudio de dobraxe, “incorpórase”, “ponse en boca” no primeirísimo plano que se oe a primeira frase do diálogo.

Neste plano nº 35, tan importante na análise da secuencia, aínda non entramos de cheo na comedia e por iso falamos simplemente dunha “visión irónica do actor de dobraxe”. Almodóvar, que coñece moi ben a gramática da linguaxe cinematográfica, quixo xustificar, nas súas conversas con Frédéric Strauss, a elección deste tipo de plano que non entra na estrutura habitual dunha comedia. A longa cita que segue parécenos moi reveladora da importancia concedida por Almodóvar á voz e tamén da lucidez coa que é quen de reflexionar sobre o seu propio estilo:

2 Michel Chion, *La voix au cinéma*, Éditions de l'Étoile-Cahiers du cinéma, Paris, 1993, p. 156.

El formato, el decorado, la planificación dramática son de comedia, la interpretación también, con actores que hablan muy rápido, como si no pensarán en lo que dicen. Pero a veces la narrativa no es propia de la comedia. En una comedia casi nunca se hace, por ejemplo, un primer plano de un micrófono como el que he hecho en la secuencia de doblaje. La comedia utiliza planos americanos y planos medios básicamente. La planificación de la película no respeta mucho tampoco la de la comedia, probablemente por esa indisciplina que yo tengo para con los géneros y también porque yo quería puntualizar otras cosas que son más bien dramáticas. Todo el final de la película es típico de comedia, pero en la secuencia del doblaje la tonalidad es distinta: puntualizo la importancia de la voz de este hombre, una voz que vuelve locas a las mujeres en todos los aspectos y que despierta de la locura a la propia mujer que está en un hospital. Esa voz que oye la hace reaccionar y volver a reconocer el mundo en el que vive. Esa es la razón por la que presento al hombre como unos labios y un micro, que parece una especie de galaxia y tiene una presencia descomunal³.

O primeiro plano do rostro de Joan Crawford que substitúe a imaxe do micrófono, provoca un efecto extraño, porque vémo-los labios moverse sen que se oía son ningún. O seu rostro, moi maquillado, ten unha expresión tensa e sería imposible inserir esta imaxe nunha secuencia claramente cómica. A secuencia que se está dobrando é, de feito, unha das máis

dramáticas da película de Nicholas Ray. Trátase dun verdadeiro enfrontamento entre os dous amantes, Vienna e Johnny Guitar, que se volven atopar despois de cinco anos de separación. Ningún dos dous quere confesar que aínda está namorado e Vienna, que administra con dureza o *saloon* do que é dona e viviu moitas aventuras dende que Johnny a abandonara, desafíao cando este (interpretado por Sterlin Hayden) pretende pedirle contas. Nicholas Ray declarou que filmara a Joan Crawford de xeito que aparecieran no seu rostro “las profundas cicatrices del desgaste social”⁴.

Mentres que o rostro de Joan Crawford, na pantalla, parece dirixirse a Iván nun diálogo irreal no que o actor Fernando Guillén parece falarlle polo micrófono do estudio de dobraxe, o espectador descobre no plano seguinte o rostro do actor Sterling Hayden que, coa voz de Iván, lle pide a Vienna que lle minta xa que lle parece demasiado difícil afronta-la realidade: “Engaña-me. Dime que siempre me has esperado. Dímelo. Dime que te hubieras muerto si no vuelvo”.

Seguen tres planos, en *campo-contracampo*, nos que a imaxe de Iván alterna coa dos actores da película que se está dobrando. Un efecto de montaxe fai que no momento en que Iván acaba de pronuncia-la frase melodramática: “Dime que te hubieras muerto si no

3 Pedro Almodóvar, *op. cit.*, pp. 93-94.

4 Victor Erice e Jos Oliver, *Nicholas Ray y su tiempo*, Madrid, Ed. FilMOTECA Española, Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales, 1986, p. 150.

vuelvo", aparece na pantalla (plano nº 41) Pepa na cama, filmada en *plano de conxunto* e cun *picado vertical* que a fragiliza ó máximo. Este forte *picado* e a súa inmovilidade poden facer pensar que quizais estea morta. Despois desta imaxe veñen os dous últimos planos no estudio de dobraxe. No plano nº 42, Iván aparece, en *primeiro plano* de perfil fronte ó micrófono que está á súa dereita. O personaxe que está dobrado, Johnny Guitar, pídelle palabras de amor a Vienna cun ton amargo que revela o seu desengano: "Dime que aún me quieres como yo te quiero".

No último plano da sesión de dobraxe dáse un cambio de eixo; Iván aparece de esguello, á dereita do encadre, fronte ás imaxes de Vienna e Johnny Guitar. O feito de que Iván dobre incluso os xestos do actor Sterling Hayden e beba cando bebe o personaxe, produce certa comicidade. A desaparición das imaxes da película de Nicholas Ray, substituídas pola dun número 8 en medio dos círculos que indican na pantalla o final da bobina e os diferentes reloxos que Pepa reunira en van ó pé da cama e que non foron suficientes para que espertara.

Atopamos na segunda parte desta secuencia, estruturada como dixemos pola voz de Iván, un aspecto documental. Ó mostra-lo cine dentro do cine, como xa fixera por exemplo ó principio de *La ley del deseo*, que se abre coa rodaxe dunha película pornográfica, Almodóvar denuncia, sempre con humor, a manipulación das obras orixinais. A dobraxe é, en efecto, unha ver-

dadeira traizón da película orixinal que durante moito tempo se impuxo por motivos comerciais ou políticos. Como ben se sabe, esta manipulación fíxose en España dunha maneira máis sistemática que noutros países europeos pola obriga da dobraxe que instaurou o franquismo. O desprezo pola obra orixinal facía que non se limitasen a cambiar-las voces senón que tamén se modificaban os diálogos segundo as "orientacións" dos censores. A alienación do público chegou a tanto que Fernando Fernán Gómez lembra nas súas memorias que se chegou a pensar que quizais fose conveniente que os actores de dobraxe tamén dobrasen os demais actores españois. Os promotores de tan peregrina iniciativa pensaban que ó público que oía, en vez das voces orixinais, a voz dos dobradores de Gary Cooper ou de Rita Hayworth, parecíalle que as películas eran "máis americanas", ou sexa, mellores películas.

Agora ben, se este aspecto documental é innegable, non pasa de ser anecdótico nesta película que é, ante todo, un himno á vitalidade das mulleres. Ó inserir esta magnífica secuencia de *Johnny Guitar*, o cineasta parece que desexou modificar de xeito radical a imaxe da muller pasiva e resignada que aparecía nos primeiros planos de *Mujeres al borde de un ataque de nervios* por influencia de *La voz humana* de Jean Cocteau, obra de teatro na que se inspirou, anque modificándoa profundamente. En *La voz humana* que, como xa dixemos, se citaba na película anterior



Tomado de Fotogramas, Óscar 1999.

de Almodóvar, *La ley del deseo*, era Carmen Maura quen interpretaba, no escenario, o papel de vítima desesperada, da muller abandonada que só se sabe laiar, mostrándose incapaz de

reaccionar. Recordamos que nunha das indicacións de Jean Cocteau ó longo monólogo, especificaba que “a actriz debía da-la impresión de sangrar coma un animal ferido, debía remata-lo acto

nunha habitación chea de sangue". A actitude de Pepa ó principio de *Mujeres...* parécese á da protagonista de *La voz humana*, cando se mostra sempre pendente do teléfono e incapaz de pensar noutra cousa que non sexa en Iván.

En *Johnny Guitar*, pola contra, son as mulleres, Vienna (Joan Crawford) e Emma (Mercedes McCambridge) as que levan a voz cantante, as que dominan a situación.

Valéndose habilmente da intertextualidade, Pedro Almodóvar xa lle está, pois, suxerindo ó espectador a partir da secuencia clave que intentamos analizar, que Pepa se vai achegar axiña ó personaxe de Vienna e vai saír do papel de vítima que lle estaba asignado na obra de Jean Cocteau. Ela tamén vai reaccionar, vai facer que se oia a súa voz e vaise negar a seguir vivindo con Iván, ese don Xan pusilánime e grotesco que de todas formas non sería un bo pai para o fillo que ela vai ter.



PRIMEIROS PASOS DO GALEGO NA RADIODIFUSIÓN (1933-1936). A PRIMEIRA RADIO GALEGA

Víctor F. Freixanes*
Universidade de Santiago
de Compostela**

Entre os desafíos que a contemporaneidade impón ás linguas minorizadas, culturas sen estado enfrontadas ós cambios históricos que impón en cada caso a modernidade, capítulo especial merece a *tecnoloxía da comunicación*. Neil Postmann advirte que, ó longo da historia, as sociedades van establecendo sucesivos pactos coas súas tecnoloxías¹. Pactos de supervivencia e de adaptación. Cada tempo histórico produce o seu discurso, que é resultado da capacidade que o grupo social ten de adapta-las súas formas tradicionais ás novas formas do cambio e mais ás novas tecnoloxías que configuran as relacións sociais, culturais, comerciais, políticas, científicas, de dominio, pracer ou coñecemento.

Do mesmo xeito que a imprenta a partir do século XV e logo a prensa dende o XVIII e o XIX, establecen un novo marco de referencias —cualitati-

vo e cuantitativo— baseado na difusión do documento escrito, en contraposición á sociedade tradicional baseada na transmisión oral, e viven o seu momento histórico máis representativo na Revolución Francesa de 1789 e nos procesos de modernización que con ese modelo se difunden en todo Occidente, a radio e a televisión marcan unha nova fronteira xa no presente século. Son elementos desta nova situación o público de masas, as audiencias indiscriminadas, os grandes espacios de difusión, a internacionalización dos mercados, a superación cada vez maior das distancias espaciais e das fronteiras informativas, unha nova concepción da industria do ocio e mesmo do espectáculo, etc., que se radicaliza nas últimas décadas e, da man da revolución informática, anuncia unha nova realidade: a denominada “sociedade da información”².

* Profesor Titular de Ciencias da Comunicación.

** Unha primeira e moito máis breve versión deste traballo foi lida no *I Congreso Internacional: A Lingua Galega. Historia e actualidade*, Instituto da Lingua Galega, Santiago de Compostela, setembro 1996.

1 Neil Postman, *Tecnópolis*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 1994.

2 Outros autores falan da “sociedade do coñecemento”, “sociedade postindustrial”, “sociedade postmoderna”, “sociedade-rede”, etc. Vid. Daniel Bell, *El advenimiento de la sociedad postindustrial*, Madrid, Alianza, 1976; Manuel Castelles, *La era de la información*, 3 vols., Madrid, Alianza; A. Toffler e H. Toffler, *Créer une nou-*

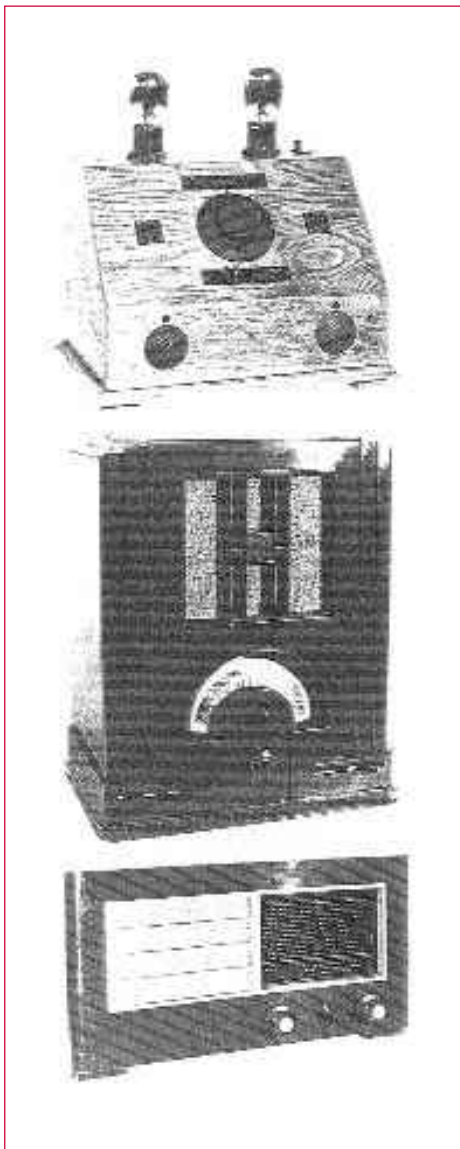
O século XX é o século da tecnoloxía da comunicación de masas. Non é este o lugar para acometer unha análise miúda da significación deste fenómeno, tan vinculado por outra banda ó proceso de modernización das culturas e as sociedades. O propio concepto de modernidade, concibido como cambio e adaptación permanente, transformación das estruturas sociais e, xa que logo, dos hábitos culturais da colectividade, aparición de novos procesos económicos, hexemonía dunhas determinadas clases sociais sobre outras, instalación de modelos políticos específicos, etc., está abondo estudiado e entendo que non precisa de maior detalle. Pero na historia social da lingua, a aparición dos medios de comunicación de masas —radio e televisión— constitúe o gran momento de inflexión da comunidade galegofalante. Moito máis cá prensa, a radio e a televisión inflúen decisivamente nos comportamentos, nos valores simbólicos, nos usos lingüísticos, nos prexuízos e na consideración psicolóxica do idioma. Poderíamos dicir que é a aparición da radio —a tecnoloxía da radiodifusión— o feito que confirma e radicaliza unha derivada que empezara catro séculos antes coa aparición da imprenta (no ano 1485 en Monterrei, cando a lingua empregada era o latín) e que agora se acelera espectacularmente.

A profesora Carme Hermida estudou a realidade galegofalante no século XIX³. Na sociedade de hai cen anos, mesmo de hai cincuenta ou sesenta, a penetración do discurso impreso era mínimo. Tratábase dunha penetración máis ben simbólica, psicolóxica, un código de letrados e de sectores dirixentes que configuraban o poder. Os nosos paisanos falaban galego porque non sabían falar outra cousa nin tiñan a penas oportunidade de aprendela. O xornal, a publicación impresa, circulaba entre minorías letradas nas cidades, nun país no que case o 90 % vivía no rural. A escola era cativa e de acceso restrinxido. Unicamente a catequese da doutrina católica actuaba coma código culto de socialización (en castelán), memorizado nos bancos das igrexas. A letra impresa era unha realidade estraña, cando non exótica, no código de relacións e no sistema de comunicación propio da cultura popular. Foi así durante séculos.

O panorama cambia radicalmente coa aparición da radio a partir dos anos trinta do presente século e, sobre todo, coa televisión. A cultura audiovisual irrompe esmagadoramente na realidade galegofalante. O paisano que sae coas vacas ou vai traballar na leira leva canda si o transistor (anos cincuenta), regalo ás veces do fillo emigrante en Frankfurt ou Xenebra. A radio é o gran vehículo de información e entretemento de masas, tamén das masas

velle civilisation: la politique de la troisième vague, Paris, Fayard, 1995; A. Touraine, *La sociedad postindustrial*, Barcelona, Ariel, 1972.

³ Carme Hermida, *Os precursores da normalización*, Vigo, Xerais, 1992.



Tres radios Telefunken para unha década. De arriba abaixo *Alfa* de 1927, *Wiking 125 WL* de 1933 e *T644W* de 1936-37.

analfabetas, logo dos anos trinta e corenta, e convértese, sobre todo durante o franquismo, nun dos grandes vehículos de desgaleguización, factor activo, entre outros, do prexuízo e o cambio lingüístico. A radio é o símbolo da nova modernidade e, unha vez máis, coma na imprenta no século XV, a modernidade non fala galego.

Aínda que a invención da radio se establece convencionalmente en 1899, data en que Guglielmo Marconi consegue enviar unha mensaxe telegráfica dunha beira á outra da canle da Mancha, é a partir da década dos anos vinte cando podemos empezar a falar verdadeiramente de experiencias estables ou dos primeiros gromos dunha explotación sistemática do medio, que axiña se convertera —sobre todo nos Estados Unidos de Norteamérica— no gran vehículo de información de masas, auténtico xermolo ou desencadeante dos estudos sociolóxicos, técnicos e comunicacionais da nova sociedade.

A primeira experiencia de empresa radiofónica privada é de 1919 nos Países Baixos. Por aquelas datas, en Inglaterra, a Compañía Marconi desenvolvía actividades estables orientadas na mesma dirección, logo dalgúns ensaios anteriores de carácter experimental. En 1924 o número de aparatos receptores na Gran Bretaña era xa dun millón, fronte a trescentos trinta mil do ano anterior. Nos Estados Unidos, de cincuenta mil receptores de radio que había en 1921 pásase a catro millóns en 1925⁴, o que dá unha idea do crecemen-

to acelerado, verdadeiramente espectacular.

En España, a primeira lexislación sobre a radiodifusión é de 1924⁴. Desas datas son as emisoras de Barcelona, Madrid, Cádiz, Sevilla, San Sebastián, Asturias, etc. Hai que agardar á década dos trinta para ver aparece-las primeiras iniciativas en Galicia. O 5 de xaneiro de 1933, na primeira plana do xornal *El Compostelano*, publícase unha información da denominada Liga Santiaguesa Pro-Estatuto de Autonomía que literalmente di:

Rescindiendo el contrato con la empresa que primeramente se había comprometido a instalar la emisora radiofónica, van muy avanzadas las gestiones con la entidad "Unión Radio", filial de la Compañía Telefónica Nacional de España, para establecer la estación que desde nuestra vieja urbe ha de avivar la llama para que el magno acontecimiento de la consecución de nuestra Autonomía Regional sea un hecho cada vez más sentido y más querido por los ciudadanos de Galicia.

En estos días han llegado a Santiago dos ingenieros de esta entidad que están al habla con la Liga Santiaguesa y que vienen inspirados por los mejores deseos de servir desinteresadamente la causa y los intereses de Galicia y de Santiago, interés que tiene el precedente magnífico de la sesión de clausura de la

Asamblea de Municipios radiada gratuitamente a América y que tanta impresión causó en el alma de nuestros hermanos de tras el Océano⁶.

Un dos devanditos enxeñeiros era Ricardo María de Urgoiti, director executivo de Unión Radio, empresa constituída en 1924 que, ó abeiro da nova lexislación republicana (1932), viña activando a construción dunha rede de emisoras en todo o Estado para a explotación dunha gran cadea de radiodifusión comercial⁷.

Xa en 1929 Unión Radio tiña plans para Galicia, logo de establecer emisoras en Madrid, Cataluña, o País Vasco e Andalucía. Pensábase en Vigo como gran centro emisor comarcal, e mais noutro de carácter local na cidade da Coruña. Santiago non figuraba nos primeiros proxectos. Sen embargo, foi nesta cidade onde se estableceu a primeira emisora, Unión Radio Galicia, EAJ-4, que inicia a súa programación nos primeiros meses de 1933.

A nota da Liga Pro-Estatuto en *El Compostelano* continúa dicindo:

Desde luego el prestigio de Unión Radio hace concebir las mejores esperanzas en cuanto al éxito de la emisora desde el punto de vista técnico; todos conocemos la red que tiene establecida en España y ningún radioescucha habrá dejado de

4 Albert e Tudesq, pp.14-15.

5 Garitaonandía, pp. 130-140.

6 Extraído de "Pro-Estatuto. Liga Santiaguesa", en *El Compostelano*, 5-1-1933.

7 As empresas que constituiron Unión Radio eran as seguintes: AEG-Telefunken, Aeolian S.A., Compañía General de Electricidad (Lámparas Metal), Compañía General de Telegrafía sin Hilos (Marconi), Compañía Telefónica Nacional de España, Electrodo S.A., Omnium Ibérico Industrial (Radiola), Sociedad Española de Acumuladores Tudor, Sociedad Ibérica de Construcciones Eléctricas (Radio Corporation of América) e Bell S.A. (Western Electric). O 17 de xuño de 1925 inaugurouse en Madrid a primeira estación de Unión Radio.

oir sus emisoras de Madrid, Valencia, Sevilla, San Sebastián, etc.

La de Santiago de Compostela será instalada con arreglo a la técnica más seria y depurada, y esperamos que satisfará las ansias de los gallegos que están pendientes de nuestro programa⁸.

Arturo Maneiro Vila e Xosé Ramón Pousa, entre outros, estudiaaron con certo detalle o proceso de constitución da emisora compostelá⁹. Eu mesmo, noutro lugar, tratei con máis vagar este acontecemento, abofé que emblemático da nova realidade da comunicación que a partir deste momento aparece entre nós¹⁰.

En marzo de 1934, da man de Francisco Hervada García-Sampedro, anúnciase a creación de Radio Coruña; Radio Pontevedra tamén é de marzo dese ano, neste caso iniciativa do avogado e comerciante Enrique Vázquez Lascaille; Radio Vigo comeza a emitir no mes de abril, fundada por Santiago Montenegro Costas e Emilio Torrado Lima; Radio Ourense é de 1935, aínda que xa en 1932 o seu fundador, o industrial Ramón Puga Noguero, ensaiara algunhas emisións de carácter experimental, e Radio Lugo tamén é dese mesmo ano, propiedade de Ramón Beberide Ledo, natural de Vilafranca do Bierzo, que foi o seu director ata o seu falecemento en 1980. Velaquí a primeira estrutura da radiodifusión galega, un conxunto de emisoras privadas

que logo, a partir dos anos corenta, despois da guerra civil, se incorporan como asociadas á Sociedade Española de Radiodifusión (SER), en parte continuadora do espírito dos fundadores da primeira Unión Radio.

Interésanos neste traballo comentar a presenza da lingua galega naquelas primeiras emisións. ¿Cal era a realidade social do idioma naqueles anos? Segundo as estimacións da profesora Carme Hermida, centradas máis ben na etapa do Rexurdimento e a primeira década do século, practicamente o 80% da sociedade tiña entón o galego como lingua primeira, cando non única, e en galego (dentro dos parámetros propios da sociedade tradicional, baseada na transmisión oral) producíase a socialización dos individuos. Unicamente nas cidades certos sectores da burguesía ascendente, o alto funcionariado e os representantes da vella fidalguía e das institucións dirixentes —a Administración, a Igrexa, a Universidade— empregaban formalmente o castelán, aínda coñecendo e usando o galego na súa relación coas clases populares.

No primeiro tercio do século XX a situación era practicamente a mesma. En 1900, por exemplo, o 88,7% da poboación vivía en núcleos de menos de mil habitantes, segundo o profesor Barreiro Fernández. En 1930, esa porcentaxe era do 88,4%, o que dá unha idea da inmovilidade e da estabilidade

8 *El Compostelano*, op. cit.

9 A. Maneiro Vila, 1993 e X.R. Pousa Estévez, 1994.

10 V.F. Freixanes, *GEG*, 1994, pp. 54-60.

do sistema. O proceso de estrago da cultura tradicional en Galicia é un fenómeno bastante recente, prodúcese sobre todo na década dos cincuenta e sesenta, que é cando de certo podemos dicir que a sociedade galega se transforma radicalmente cara a modelos urbanos e castelanizadores; e aínda así, no ano 1970 o profesor Beiras Torrado estimaba unhas porcentaxes de ruralidade en Galicia do 71,5%, se entendemos por poboación rural “a que non está integrada nas sete principais agrupacións urbanas”¹¹, únicos núcleos que neses momentos superaban os 50.000 habitantes.

Esta era a realidade social da lingua nos anos trinta, cando aparecen as primeiras emisoras de radiodifusión: un país instalado masivamente no seu idioma, pero con moi altos índices de ruralidade e de analfabetismo, economicamente atrasado, mal comunicado, sometido a relacións políticas de dependencia e submisión, aínda que con minorías cada vez máis conscientes desta situación e, xa que logo, decididas a asumi-lo protagonismo do cambio social.

Con estes núcleos minoritarios e sensibles, que en termos de socioloxía política poderíamos cualificar como a *intelligentsia* (sectores da pequenaburguesía con formación universitaria ou próximos ós movementos políticos e culturais do *galeguismo*), entran en relación os dirixentes de Unión Radio cando deciden poñer en marcha a pri-

meira experiencia de radiodifusión no país. E viceversa, dende o primeiro momento, a Liga Santiaguesa Pro-Estatuto de Autonomía, constituída por persoeiros relevantes e comprometidos coa reivindicación autonomista que había de callar no plebiscito de xuño do 36, decátanse das enormes posibilidades dun medio de comunicación e unha tecnoloxía que estaba chamada a transformar dun xeito radical os referentes culturais da sociedade.

En febreiro de 1933 o mesmo xornal *El Compostelano*, acaso o órgano de prensa que máis activamente apoia a nova emisora, recolle a intervención do doutor Sal Lence nos micrófonos da acabada de inaugurar Unión Radio Galicia:

El viernes pronunció su anunciada conferencia en la estación emisora Unión Radio Galicia, en Compostela, el ilustre doctor Sal Lence, de La Coruña, que se expresó en gallego, como hace siempre que habla en público, por pertenecer al partido galleguista.

Dijo —entrando en la primera parte de su discurso— que era para él un gran motivo de alegría el que ya contáramos con una Estación Radio emisora de Galicia, con la cual estaba alcanzada la primera parte de sus insistentes ruegos a la Comisión del Estatuto. La segunda parte —añade— estriba en dotar a los Ayuntamientos rurales de aparatos receptores adecuados. Recordó sus campañas de prensa a favor de la Telefonía rural, y dijo que la radio y el cine, cuando se saben emplear bien, son dos medios formidables

11 X.M. Beiras Torrado, 1972, pp. 215.

para civilizar a los pueblos, y sirven para abrir surco en el cerebro y en la conciencia de los hombres¹².

A Liga Santiaguesa Pro-Estatuto era, de feito, a principal animadora naqueles momentos da reivindicación autonómica para Galicia, dentro do marco político da Segunda República e seguindo os pasos dos vascos e dos cataláns. Viña animada inicialmente dende o propio concello compostelán e presidíaa Salvador Cabeza de León, presidente tamén do Seminario de Estudos Galegos. Nela participaban entre outros Eladio Rodríguez González, Manuel Lugrís, Iglesias Corral, Rodrigo Sanz, Santiago Montero Díaz, Alexandre Bóveda, Avelino López Otero, figuras coñecidas do galeguismo cultural ou político. Cando en decembro de 1932 se reúnen en Compostela representantes dos municipios de toda Galicia para establece-la definitiva redacción do proxecto de autonomía, unha das preocupacións da Liga, e mais da Comisión de Propaganda desta, era sensibiliza-la poboación, sobre todo a aqueles sectores máis arredados ou desconfiados das preocupacións políticas, non só a prol da causa autonomista, senón dos grandes temas que naquel momento condicionaban o futuro da sociedade galega. Continúa *El Compostelano*:

Aun no hace mucho tiempo que la palabra hablada, y la escrita en el periódico, la revista y el libro, eran los únicos medios posibles de ilus-

trar a las gentes. Hoy, aquella palabra emitida ante un micrófono conmueve el éter que llena el espacio y, con ritmo y longitudes de ondas distintas, atraviesa instantaneamente los puntos más apartados de la tierra. Hoy, al más remoto campesino de la más remota aldea, le es dado, mediante un aparato receptor, recoger en su antena las noticias diarias de todo cuanto de interés pueda ocurrir en el mundo¹³.

Dende o primeiro momento, practicamente dende a súa inauguración, a emisora compostelá incorpora entre os seus colaboradores a primeira nómina do galeguismo. Antón Fraguas, daquela profesor na Universidade, foi o primeiro locutor de continuidade, encargado durante o período de probas de abrir e pecha-la programación, que se emitía dende unhas primeiras modestas instalacións na praza da Universidade e tiña a antena no outeiro de Santo Domingo de Bonaval. Da man de Fraguas, e mercede ás xestións do delegado da Compañía Telefónica en Santiago, Agustín Parelló, que nos faladoiros do café Español entrara en relación cos galeguistas, comezou a colaborar dun xeito estable un dos personaxes que máis populares se farían nestes anos, Xosé Mosquera Pérez, tamén chamado *o vello dos contos*, a quen se lle encomendou primeiro unha serie de programas de divulgación da cultura popular coa idea de esperta-lo interese das audiencias rurais e axiña continuou con seccións

12 "En torno del Estatuto: Radio-Difusión y Autonomía Gallega. Conferencia del Dr. Sal Lence" en *El Compostelano*, 6-2-1933.

13 *Ibidem*.

de teatro, contos e refráns, diálogos, etc., de grande aceptación.

Na revista *Nós*, en xullo de 1933 podemos le-lo seguinte:

Galiza conta hoxe c'unha boa Estación Emisora de radiotelefonía en Santiago qu'está desenrolando unha interesante labours a prol da cultura galega.

Ademais das sesións de música galega e das conferencias de divulgación cultural e políteca (Sebastián González, Xurxo Lorenzo, Enrique Raxoy, Alvaro de las Casas, etc.) establece unha Sección Infantil, na quinta feira de cada semana, adicada por inteiro aos rapaces menores de dezaseis anos. O elemento principal d'ela é o recitador coñecido pol-"O Vello dos Contos", a quen seus admiradores venen de render un sentido homenaxe¹⁴.

Mosquera Pérez (San Pedro de Carballal, Enfesta, A Coruña, 1895 —Santiago, 1965) dirixía daquela o grupo teatral "Cativeces", na liña de animación cultural e didáctica que iniciaran as Irmandades da Fala, e tiña especiais condicións para a declamación e a interpretación. Frecuentaba os faladoiros de Ánxel Casal e Camilo Díaz Baliño, que neses momentos traballaban nas publicacións da Editorial Nós, e era militante activo do Partido Galeguista. A devandita homenaxe celebrouse nos baixos do Hotel Compostela o 18 de xuño dese mesmo ano, promovido por un coñecido industrial de curtidos, Jacobo Varela de Limia, e coa participación de máis de

trescentas persoas, entre outras o alcalde da cidade, López Pol.

Engade a revista *Nós*:

O Sr. Mosquera Pérez, exercita con estilo propio a arte na que despintou Xoselín. Contos de nenos, folklóricos ou orixinás, fábulas, leiciós en col de cousas galegas, adiviñas e



Xosé Mosquera Pérez. *O Vello dos Contos*.

14 "A cultura galega hoxe en día" en *Nós*, nº 115, Ourense, Día de Galicia, 1933.

brincadeiras tradicionais forman o programa d'esas sesións¹⁵.

Non todo o mundo o entendía así. Algúns meses despois, en outubro, o boletín *A Nosa Terra* dá conta das dificultades que o popular actor e locutor tiña coas autoridades. Baixo titular de “O Vello dos Contos, preso”, informa o voceiro do PG:

Pol-o discurso que antes pronunciou ante o micrófono de Unión Radio, o popular Vello dos Contos foi denunciado e posto a disposición da autoridade xudicial, por orde gubernativa.

Temos de facer notar eiquí a nosa protesta enérxica contra do esceso de celo de quen teumou ollar no discurso, o que ningún radiouvinte de Galiza viu, aínda escoitándoo moitos cuia patente de republicanismo está por riba de comadreos e anécdotas politiqueras¹⁶.

O galeguismo entende dende o primeiro momento que o novo medio é un vehículo extraordinariamente eficaz e cheo de posibilidades para a comunicación, mesmo para o adoutramento de sectores da poboación —certamente maioritarios— que ata agora viviran afastados de calquera discurso cultural, social e político. “Non vos quepa dúbida”, chega a dicir Mosquera Pérez na súa intervención na homenaxe de xuño do 33, “na emisora nosa pode estar todo un rexurdimento racial verdadeiramente espléndido, insospeitado”. No fondo, aínda que neste caso

interesadamente a prol dunha proposta política concreta, era o discurso da *modernidade*: a necesaria socialización da poboación de Galicia arredor dun proxecto común —o dos galeguistas—, capaz de supera-los mecanismos de dependencia ou relacións de carácter persoal que a sociedade agraria tradicional mantiña.

O programa de Unión Radio Galicia —Emisora Compostelá, segundo *El Eco de Santiago*— o 21 de marzo de 1933 era o seguinte:

De 14,30 a 15,30:

Música de Rossini, *Airiños aires* de Freire, *Fantasia* de Thomas, *Danza Japonesa* de Yeshitomo, *Moros y cristianos* de Serrano, *Muchachas de Viena* de Zichrer, *Rapsodia noruega* de Lalo e *Contos de Mosquera Pérez*, que ó primeiro eran dez minutos, pero que axiña se foron ampliando a máis tempo segundo o demandaba a audiencia.

De 20 a 21 horas:

Música de Balakirew, Paganini, Chopin, Ravel, Albéniz e outra vez *Recital de poesías gallegas a cargo del señor Mosquera Pérez*¹⁷.

En total dúas horas de emisión.

Antón Fraguas recoñeceu máis tarde que o novo medio de comunicación producía daquela unha especial seducción e curiosidade, tanto nas

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ “O Vello dos Contos, preso” en *A Nosa Terra*, nº 313, 9-10-1933.

¹⁷ *El Eco de Santiago* (21-3-1933). Tanto *El Eco de Santiago* coma o xornal *El Compostelano* recollen puntualmente a programación da emisora e comentan de cando en vez as intervencións máis sobranceiras.

masas coma nas minorías intelectuais, e que a presenza do galeguismo e das “forzas vivas” da cidade nos micrófonos foi dende o principio moi importante, “decisiva para que Unión Radio e a Compañía Telefónica se decidisen a montar a emisora en Compostela e bautizala, ademais, co nome de Radio Galicia”¹⁸.

O día 30 de abril de 1933, en horario de sobremesa, prográmasse un *Pasatempo* en lingua galega, peza orixinal nun acto escrita por Ricardo Frade Giráldez (Santiago, 1939) cun reparto de catro actores no que, no papel de Xan, aparece o propio Antón Fraguas. Un editorial de *El Eco de Santiago* en 1934 proclamaba:

La emisora de Santiago ha prestado y presta beneficios enormes a la ciudad y a la cultura gallega, porque sus emisiones llegan a toda la región. Viene a ser como un exponente diario del espíritu compostelano que extiende su influencia alentadora a toda Galicia¹⁹.

“Toda a documentación existente sobre Unión Radio Galicia de Santiago [...] demostra que a motivación inicial para poñer unha emisora en Compostela era o desexo de dar difu-

sión radiada á propaganda do Estatuto de Autonomía”, afirma Maneiro Vila no seu estudio sobre a emisora compostelá²⁰. Dende o punto de vista das persoas relacionadas coa Liga Santiaguesa Pro-Estatuto así foi certamente, aínda que non faltaron problemas dende a outra parte, os técnicos e propietarios de Unión Radio. Como sucedera noutras cidades, as empresas radiofónicas buscaban daquela un dobre apoio, por unha banda comercial e por outra, intelectual e de prestixio. Iso explica, segundo algúns informantes, a instalación dos estudos na praza da Universidade e maila ampla nómina de persoas de recoñecida sona no ámbito cultural que dende o primeiro día son invitadas a participar na programación. Esta apóiase basicamente na intervención de oradores en directo e na emisión de gravacións musicais; pero tamén explica certas diferencias que, nun primeiro momento, seica mesmo atrasaron a inauguración da emisora ó queren marcar ámbalas dúas partes unhas certas regras de relación claras: o compromiso coa causa da autonomía e cos valores culturais galegos e a independencia necesaria para a explotación comercial da empresa²¹.

18 Declaracións persoais de Antonio Fraguas.

19 “La radiodifusión nacional” en *El Eco de Santiago*, 25-1-1934.

20 Maneiro Vila, A. 1993, p. 62.

21 Paga a pena profundar algo máis nestas diferencias, que sen dúbida existiron, sobre todo nos primeiros momentos da emisora e que, segundo algúns contemporáneos, mesmo retrasaron a súa inauguración. O apoio da Liga Compostelana Pro-Estatuto decidiu ós directivos de Unión Radio a montar en Santiago a primeira experiencia de radiodifusión galega, mesmo contra os planos iniciais de instalarse en Vigo e na Coruña. Foi unha activa xestión dos composteláns e, probablemente, do propio concello e do seu alcalde, animador da Asemblea Pro-Estatuto. Unión Radio, sen embargo, mantivo en todo momento o control do persoal técnico e dos primeiros equipos profesionais da emisora. A documentación a penas existe e, polo de agora, non temos máis ca comentarios e lembranzas dalgúns dos protagonistas. Velaquí un dos grandes problemas para o estudio das

“Los primeros locutores y, posteriormente, el cuadro de actores de la emisora eran profesores y alumnos de la vecina Universidad que encontraban en la radiodifusión una *experiencia excitante*”, escribe Xosé Ramón Pousa²². Filgueira Valverde, Antón Fraguas, Lois Tobío, Manuel Beiras García, o citado Sal Lence, o doutor Sebastián González (delegado do Partido Galeguista), Osorio Tafall, Ramón Valenzuela, Luis Iglesias (catedrático de Bioloxía da Facultade de Ciencias, que lles daba consellos ós labregos para a mellor explotación e aproveitamento das terras), Alfonso Rodríguez Castelao, Alexandre Bóveda, Suárez Picallo, Álvarez Dopazo, Lino Torre, Álvaro de las Casas, Xurxo Lorenzo, etc. son algúns dos colaboradores daqueles días. Se non todos, a meirande parte deles exprésanse en galego.

A revista *A Nosa Terra* dá conta nunha crónica, datada a finais de 1933, da asemblea “que tivo lugar no paraninfo da Universidade con representacións oficiais e partidos políticos pra decidir a data en que se ten que plebiscitar o estatuto aprobado pola Asemblea de Concellos”. Presidía o Comité Central, segundo a devandita publicación, Bibiano Osorio Tafall, e

falaron, entre outros, Poza Juncal por Acción Republicana, Carnero Valenzuela polo Partido Federal, Insua polos Republicanos Galegos e Alexandre Bóveda polo Partido Galeguista. O acto concluíu cunhas afevoadas palabras do secretario do Comité, o señor Rajoy Leloup, quen “[...] deu ante o micrófono da Unión Radio unha documentada e sentida conferencia chamando a tódolos galegos ao cumprimento do deber i escitando o sentimento dos cidadáns pra salvar a Galicia do aitual estado de preterición en que se atopa”²³.

Xa en plena campaña estatutaria, no mes de maio e nos primeiros días de xuño, a mesma publicación anuncia mitins galeguistas a prol da autonomía nas principais poboacións galegas coa presenza case sempre dos micrófonos das “emisoras locais”²⁴. Nas derradeiras semanas sobre todo, a actividade vólvese especialmente intensa, case frenética: “Polas emisoras de Radio de Galicia —A Cruña, Lugo, Ourense, Santiago, Vigo e Pontevedra— están dándose a cotío conferencias e charlas encol de moitos aspectos do Estatuto”²⁵. E aínda máis: “Esta semana comezou a súa viaxe por toda Galicia o Cine Movil que percorrerá a zona rural,

empresas de comunicación en Galicia: a carencia case total de arquivos e documentación minimanente organizada.

22 X.R. Pousa Estévez, 1994, p. 32.

23 “No paraninfo da Universidade. Asambreia de representacións pra fixar a data plebiscitaria do Estatuto” en *A Nosa Terra*, nº 317, 27-11-1933.

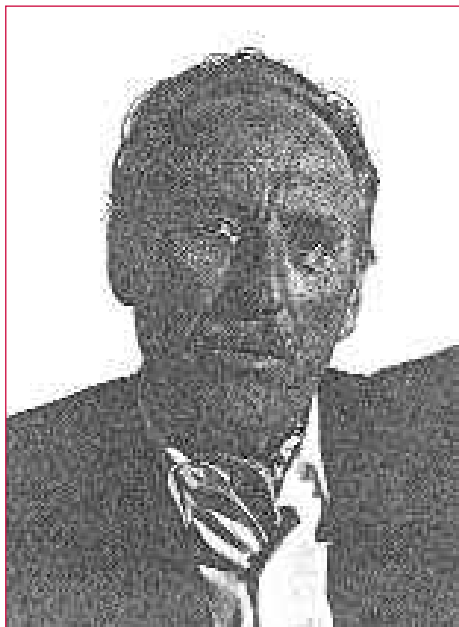
24 *A Nosa Terra*, nº 418, 12-6-1936. Información dos actos de propaganda galeguista nos tres meses anteriores ó plebiscito.

25 *Ibidem*.

especialmente, e as feiras facendo unha interesantísima e eficaz propaganda escrita e oral"²⁶.

Houbo un precedente importante que cómpre salientar por ser case que emblemático na historia do medio e porque, probablemente, foi a chispa que acendeu o interese do galeguismo pola nova experiencia de comunicación que se lle ofrecía. O 21 de novembro de 1932 *El Eco de Santiago* publica un artigo a iniciativa do seu director, Celestino Sánchez Rivera, propoñendo que, a través da Compañía Telefónica, se retransmitisen a todo o mundo as conclusións da asemblea de alcaldes reunida para ratifica-lo anteproxecto de Estatuto de Autonomía. Seica a Telefónica estaba disposta a poñer gratuitamente os medios técnicos necesarios.

A cerimonia de clausura da asemblea foi o 19 de decembro, cun programa no que se incluía un saúdo do presidente da corporación compostelá, Raimundo López Pol, música galega, himno español e himno galego, as badaladas da Berenguela e unha resposta, dende a outra beira do Atlántico, do presidente do Centro Galego de Buenos Aires, daquela a comunidade emigrante máis poderosa e activa. Disque toda América puido escoita-las badaladas da campá da catedral, pero non Galicia, agás Santiago de



Ramón Valenzuela. *O Vello dos Cestos*.

Compostela. Entón aínda non había no país emisora ningunha. A transmisión fíxose vía Madrid a través da liña telefónica e dende alí, a través dunha estación de 20 kw de potencia e lonxitude de onda de 14,38 metros, enviaron o sinal a 10.500 quilómetros de distancia, cara á capital arxentina²⁷.

Catro anos despois, o 5 de xullo de 1936, unha emisión semellante tería lugar dende o salón de actos da Facultade de Medicina. Dábase conta da proclamación do Estatuto e dos

²⁶ Ibidem.

²⁷ A. Maneiro Vila, 1993, p. 65. Participaron na experiencia, ademais da Compañía Telefónica Nacional de España, a Compañía Internacional de Radio, Unión Telefónica del Río de la Plata e Radio Splendide de Buenos Aires.

resultados do plebiscito do 28 de xuño. Daquela xa existía a EAJ-4 e as emisoras da Coruña, Vigo, Pontevedra, Lugo e Ourense con programacións todas elas de carácter moi similar: abondoso repertorio musical e conferencias ou intervencións radiadas, representacións de teatro lido, contos, rexoubas populares, algúns avisos sociais e de carácter comercial, etc.

Mais ¿cal era a lingua destas primeiras emisións? Dende os micrófonos de Radio Pontevedra, Ramón Valenzuela fixo popular outro personaxe paisano, o *Vello dos Cestos*, en parte inspirado no de Mosquera Pérez. A súa participación foi moi activa durante a campaña estatutaria. O propio Valenzuela escribiu guións para Unión Radio Galicia que desgraciadamente non se conservan, como tampouco a meirande parte da documentación deste período. É a través de testemuños orais e da memoria de particulares, ademais de notas e algunhas referencias na prensa, como podemos reconstruí-los feitos.

En Radio Coruña as emisións a prol da Autonomía foron constantes, coa participación entre outros de Ramón Villar Ponte, Silvio de Santiago (que en Caracas, anos máis tarde, había de poñer en marcha *Hora de Galicia*, audición radial promovida pola Asociación Lar), Santiago Domínguez, Manuel Insua, Fernández del Riego e “un avogado novo”, Luis Seoane²⁸.

Unha gran parte destas intervencións eran en galego, sobre todo cando se trataba de retransmisión de mítins nas vilas e nas aldeas con participación do Partido Galeguista ou programas dirixidos expresamente á audiencia rural. Polas características do medio, a radio ofrece dende o primeiro momento a posibilidade de chegar a unha audiencia tradicionalmente afastada do discurso escrito e da alfabetización.

Do interese que dende o primeiro momento esperta a radio na *intelligentsia* galeguista, que é a que se compromete activamente coa lingua nestes momentos, dan conta outras iniciativas diversas, non só de carácter cultural e político. A revista *Logos* de Pontevedra, por exemplo, informa no seu número 44, correspondente a xaneiro-marzo de 1935, da emisión dunha programación especial de Semana Santa dende a emisora Radio Pontevedra. Practicamente toda era en galego, con intervencións de Filgueira Valverde, Xerardo Álvarez Limeses, Pedret Casado, Blanco Porto, etc.²⁹

Tamén en Pontevedra, o grupo “Labor Galega” dispoñía dunha hora semanal de emisión de carácter cultural en galego, ademais doutros espazos na programación xeral da emisora, nos que participaban Filgueira Valverde, Iglesias Vilarelle, García Vidal e os equipos dos “Ultreya”. Chamábase o espazo *A hora de Labor Galega* e incluía música, comentarios,

28 A. Maneiro Vila, 1993, p. 154.

29 “Unha Semán Maior pol-a Radio” en *Logos*, 44, xaneiro-marzo, 1935, p. 55.

reseñas de conferencias, noticia de libros, etc., neste caso con clara intención de rexistro culto, non populista, na súa preocupación por instala-la lingua en ámbitos de audiencia non exclusivamente rurais. O mesmo grupo programou para a devandita emisora representacións de teatro con obras como *Sinxebra* de Cotarelo Valledor ou *A festa valdeira* de Rafael Dieste, entre 1934 e 1936³⁰.

A guerra civil tronzou o posible desenvolvemento da lingua galega no medio, como tronzou o desenvolvemento histórico das institucións de identidade nacional e de autogoberno. A comunicación —e polo tanto, o idioma no que esta se establece— explícase dende as estruturas e os mecanismos de poder (de socialización) que en cada momento actúan na sociedade evolucionan e modifícase segundo os avatares históricos e mais é expresión ou espello das circunstancias políticas que condicionan o corpo social. Deixamos para outra ocasión o relatorio da presenza do idioma nas emisións radiofónicas da emigración americana, principalmente en Bos Aires, onde Núñez Búa e Xosefa Menéndez a *Anduriña*, facían programas para a colectividade emigrada en 1932, por exemplo, ó igual que Fernando Iglesias, *Tacholas*, Maruxa Boga, Maruxa Villanueva ou Varela Buxán dende os micrófonos de Radio Prieto ou Radio Ribadavia. Esta breve reseña limítase moi conscientemente ás primeiras emisoras de radio

que na década dos trinta inician as súas actividades no país.

Non é que a primeira radiodifusión galega, que nace no marco da Segunda República, se expresase en galego, non, aínda que o galego empezase a ter daquela unha consideración ascendente consonte co pensamento político que inspiraba un novo modelo de sociedade. A lingua destas novas empresas da comunicación é o castelán, que veu sendo o código dominante das institucións sociais de modernización en Galicia dende o século XV lingua das clases sociais hexemónicas dende a desfeita da nobreza nos derradeiros anos da Idade Media. As primeiras iniciativas da radiodifusión nacen entre nós da pequena burguesía vilega, comerciantes espelidos e profesionais inquedos, interesados no fenómeno dunha nova tecnoloxía que empezaba a estar de moda en todo o mundo. Trátase dun fenómeno urbano, baseado asemade nunha cultura urbana, conectada co exterior, igual que o foi a prensa no século XIX —e o cine ou a fotografía—, oposta no plano simbólico á cultura agraria do campesiñado e fundamentada a súa viabilidade empresarial na economía libre de mercado. O seu vehículo de expresión lingüística había de estar consonte, pois, cos modelos culturais, sociais, políticos e comunicacionais dominantes, onde o castelán era a lingua primeira —única— e o galego —agás as minorías ás que fixemos referencia— tiña

30 Información fornecida por Filgueira Valverde.

carácter marxinal, nin sequera hostil, simplemente ignorado.

Sen embargo, a realidade política da Segunda República (1931-1936), introduce un horizonte de cambio social, unhas expectativas, un novo estado de opinión acompañado de propostas políticas e ideolóxicas que facilita o desenvolvemento de valores, usos e actitudes novas verbo tamén do idioma. Os medios de comunicación, aínda sendo tan decisivos na conformación do modelo social, non son motores, senón espello ou reproductores dos valores dominantes. O galego, como lingua de uso e como código de representación, símbolo da identidade nacional do país, está presente dende os primeiros momentos da radio; ben dun xeito vehicular, para chegar ás audiencias rurais instaladas no idioma, ben dun xeito reivindicativo e culto, na tradición dos precursores e nas coordenadas ideolóxicas do galeguismo ascendente. Ese estado de opinión que salientamos —esa ideoloxía, poderíamos dicir— viña agromando desde décadas anteriores, e debemos explicala dende a progresiva toma de conciencia por parte de cada vez máis amplas minorías (a *intelligentsia*, segundo A.D. Smith)³¹ a prol da identidade nacional e, en parte, a prol da identidade lingüística, na medida en que esta constitúe unha das *marcas diferenciais* máis sobranceiras daquela. É un fenómeno que se volverá dar, en termos moi semellantes, nos anos de transición

do franquismo á democracia (1975-1980). A posibilidade dun novo marco histórico, unha nova mentalidade hexemónica baseada na estima dos valores propios, aparece vinculada ós procesos de cambio social e político: o posible e cíclico salto histórico cara á *modernidade*. Nese proceso, a lingua —“realidade simbólica” de comunidades ou nacións na procura da súa identidade— ten unha significación obxectiva e desencadeante.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, P., e J. Tudesq, *Histoire de la Radio-Televisión*, trad. portuguesa *História de Rádio e Televisão. Da Telegrafia sem fios á Radiodifusão*, Lisboa, Ed. Noticias, 1981.
- Beiras Torrado, Xosé Manuel, *O atraso económico de Galicia*, Vigo, Galaxia, 1972.
- Freixanes, Víctor F., “Radiodifusión”, en *Gran Enciclopedia Gallega*, vol. XXVI.
- *A lingua galega nos medios de comunicación. Proposta de análise dos aspectos simbólicos e comunicacionais da lingua a través das institucións de socialización*, vol. I e II, Universidade de Santiago de Compostela, Facultade de Filoloxía, 1994. Tese de doutoramento, inédita.

31 A.D. Smith, 1973, p. 130 e ss.

- Garitaonandía, C., "El despertar de un nuevo medio: la radio", en Timoteo Álvarez, J. et al., *Historia de los medios de comunicación en España*, Barcelona, Ariel, 1989.
- Hermida, Carme, *Os precursores da normalización. Defensa e reivindicación da lingua galega no Rexurdimento (1840-1891)*, Vigo, Xerais, 1992.
- Maneiro Vila, Arturo, *Historia da Radio-difusión en Galicia (1)*, A Coruña, Fundación Caixa Galicia, 1993.
- Pousa Estévez, Xosé Ramón, *El sistema radiofónico gallego*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 1994. Tese de doutoramento, inédita.
- Smith, Anthony D., *Theories of Nationalism*, Londres, 1971, trad. castelá *Las teorías del nacionalismo*, Barcelona, Península, 1976.



REALISMO, GUERRA FRÍA E REIFICACIÓN DA HISTORIA. A VISIÓN HISTÓRICA DA TEORÍA REALISTA DAS RELACIÓNS INTERNACIONAIS

Xavier R. Madriñán*
 Instituto Rosalía de Castro
 Santiago de Compostela

Aínda que a palabra *sorpesa* podería identificar dun modo adecuado a reacción que no mundo suscitou o discurso político reformista de Mikhaíl Gorbachov dende que accedeu ó cumio do poder na Unión Soviética, en 1985, parece necesario recorrer a unha denominación moito máis drástica, aplicando quizais a palabra *desconcerto*, para representa-lo sentimento xeneralizado ante as medidas específicas en que se concretou a política de *perestroika* no eido das relacións exteriores. *Desconcerto* polo inesperado do xiro e pola entidade dos cambios introducidos polo novo líder da URSS, que, se é verdade que en campos coma o económico, o da integración nacional ou incluso o da política xeral non pasaron a miúdo da pura retórica deixando inafectada a natureza do sistema, na esfera da política exterior supuxeron unha auténtica revolución con respecto ás pautas do comportamento soviético tradicional da Guerra Fría.

Non é estraño que causasen confusión os contidos do que pronto empezaría a ser coñecido como “novo pensamento”. Aplicado como principio orientador dunhas relacións internacionais que a URSS propoñía agora fundar máis na cooperación que na confrontación cos vellos inimigos do Oeste, buscando o acordo sobre uns valores universais que permitisen obvia-las diferencias ideolóxicas e construír un mundo de paz baseado no rexeitamento do uso da forza e na revolucionaria idea —absolutamente rupturista coa liña tradicional da acción exterior das dúas superpotencias— dunha “seguridade común”, nacida do entendemento de que só a seguridade internacional podía garanti-la seguridade nacional. E aínda maior sería o asombro ó comprobar que o novo discurso do liderado soviético se traducía non só en conceptos como “suficiencia razoable” ou “defensa suficiente”, como autorreguladores da capacidade militar da URSS, senón que esta se reducía de

* Catedrático de Xeografía e Historia.

modo real por aplicación dunha política unilateral ó efecto.

Na tan asentada mentalidade da Guerra Fría non podía senón sorprendelo ofrecemento dunha negociación xeral con Estados Unidos para a redución das capacidades militares de ámbolos países, pero tiña que causar estupor a sucesión de medidas de iniciativa propias que minguaban a potencia defensiva da URSS, como a moratoria unilateral de probas nucleares, o anuncio da retirada —cuantificada nos seus detalles— de forzas soviéticas dos países aliados da Europa Oriental, o compromiso de redución dos seus propios efectivos militares ou o desmantelamento de parte das súas armas nucleares tácticas¹.

Fosen a consecuencia directa dos camiños abertos pola política gorbachoviana, fosen o resultado inevitable de procesos de maior amplitude derivados das insuficiencias que xa viña arrastrando o sistema soviético, e que, precisamente, Gorbachov pretendería corrixir co seu frustrado proxecto de reestructuración, os acontecementos con que culminou o seu mandato entre 1989 e 1991 —retirada da Europa do Este, unificación alemá, disolución do Pacto de Varsovia e desintegración da URSS— confirmaron aquela sensación de desconcerto á que aludiamos. Desconcerto na propia

Unión Soviética, nos Estados Unidos, na clase política dos países occidentais, nos seus medios de comunicación, na súa opinión pública e desconcerto tamén nos círculos académicos que en Occidente estudiaban as relacións internacionais, incapaces sequera de suxerir uns poucos anos atrás a posibilidade de que se desenvolvese semellante curso dos acontecementos.

A sensación de fracaso e de inutilidade que os sucesos de 1989-91 provocaron en boa parte dos practicantes da ciencia que se ocupa do estudio das relacións internacionais manifestouse en dous campos ben concretos. Por un lado, no terreo do estritamente académico, pois o desmantelamento da URSS e o modo en que se produciu —de maneira inesperada, a velocidade acelerada e, en xeral, con carácter pacífico— contradicía os supostos sobre os que se construíra a disciplina nos anos posteriores a 1945. Por outro, aqueles dramáticos cambios parecían botar por terra o prestixio dos moitos estudiosos que, nesas catro décadas, consolidaran unha nova dimensión para os profesionais da materia, convertidos en cotizados expertos, asesores e conselleiros dos principais dirixentes políticos mundiais.

O desmentido das súas previsións pola realidade dos feitos, a súa incapacidade para albisca-lo que

¹ Sobre o “novo pensamento” e a redución da capacidade de defensa soviética pode verse Carlos Taibo, *Las fuerzas armadas en la crisis del sistema soviético*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1993, pp. 207-246.

sucedería, quebrou os lazos que se foran establecendo entre a academia e os centros de poder. ¿Cal podía se-la súa credibilidade como axentes consultores e promotores de orientacións concretas de política exterior? O descrédito cubriu a toda a caterva de intelectuais que se integraran no corazón dos centros de toma de decisión máis importantes do planeta. ¿Que valor terían, por exemplo, aqueles antes tan solicitados *sovietólogos*, os autoproclamados iniciados nos arcanos dun mundo do que, supostamente, só eles estaban en condicións de interpreta-los sinais que emitía, tan confusos para o común dos mortais?

En calquera caso, a ruptura da que debería se-la secuencia esperable de acontecementos, segundo a lóxica imperante nas interpretacións dominantes nos círculos profesionais das relacións internacionais, pareceu romper tamén a tendencia crecente a converter-la disciplina nun instrumento destinado primordialmente a facilitar unha base de racionalidade sobre a que opera-los axentes implicados na toma de decisións no escenario da política exterior. Propensión estimulada pola aparencia de estabilidade da propia Guerra Fría, que xerara a ilusión de que os comportamentos dos Estados e os resultados que deles derivaban se rexían por unha lóxica ben delimitada, e o coñecemento desta permitía a anticipación e a predicción.

A segunda metade dos anos oitenta acabou con semellantes suposicións acerca da posibilidade de adiantar e incluso de controla-lo futuro. O certo é que, por moito que, *a posteriori*, semellante pretensión pareza infundada, o modelo teórico dominante na esfera da política internacional na posguerra mundial, o realismo, non facía máis que compartir actitudes estendidas a outras ramas das ciencias sociais. Non contradicía esta lóxica o soste que unha teoría con capacidade explicativa da realidade debería ter, en consecuencia, un certo grao de capacidade predictiva². Neste senso, os estudos sociais, en xeral, deixáronse arrastrar polo impulso de lexitima-lo seu carácter científico achegándose ó cumprimento dos requisitos que converten en ciencias ás que se ocupan da natureza (determinación de leis e, por tanto, predicción de acontecementos), esquecendo as limitacións explicativas e predictivas inherentes ó seu ámbito de actuación, onde non cabe construír teorías completas. No terreo das relacións internacionais, sen embargo, dominou durante décadas a crenza de que si existía tal posibilidade. De aí que o impacto tremendo do sucedido en 1989-91 fose moito máis alá do simple descrédito das teorías realistas para lle afectar á propia consideración científica dos estudos sobre as relacións internacionais e á posibilidade mesma de

2 Kjell Goldmann, "Introduction: Three Debates about the End of the Cold War", en Pierre Allan e Kjell Goldmann, *The End of the Cold War. Evaluating Theories of International Relations*, A Haia / Boston / Londres, Kluwer Law International, 1995, p. 8.

dispoñer dunha teoría válida para este campo.

A sorpresa e o desconcerto que acompañaron o final da Guerra Fría débéronse non só a que se trataba da presenza dun feito inesperado, senón a que estaba sucedendo realmente *o contrario* do que predicía o paradigma dominante, xustamente aquilo sobre o que había seguridade de que *non* se había producir nunca³.

Entre os factores que contribuíron a crear aquela sensación de estabilidade sobre a que se foran elaborando as posicións realistas está a súa peculiar visión da Historia. As teorías realistas fúndanse, en boa parte, na observación de certas regularidades no pasado, a partir das cales se infire a existencia de principios que actúan como constantes sobre os que cabe construír unha teoría explicativa de aplicación xeral no tempo e no espacio. Neste senso, as teorías realistas supoñen unha análise do pasado capaz de facer comprensible o presente e, en certo modo, de prognosticalo futuro, en canto á conducta dos Estados e ós resultados da súa interacción no sistema internacional. Tratando de afondar nestes últimos aspectos relacionados coa visión histórica realista, consideraremos os fundamentos históricos destas teorías, prestando unha especial atención ás diferentes lecturas que caben acerca da natureza e do final da Guerra Fría.

O obxectivo é apreciar a incidencia da visión do pasado, propia do realismo, na configuración da súa doutrina. Para isto, previamente, presentamos un breve panorama dos elementos nucleares das teorías realistas e do modo en que se viron afectados polos acontecementos de 1989-91.

A TEORÍA REALISTA

O REALISMO COMO TEORÍA DOMINANTE

As relacións internacionais constituíronse como disciplina científica e académica ó finaliza-la Primeira Guerra Mundial, nun nacemento ligado, xustamente, ó obxectivo de evita-la reaparición dun conflito coma o que durante os catro anos anteriores desangrara o continente europeo. A súa contribución consistiría na promoción do estudio científico das relacións entre os Estados para, por medio da análise dos principais problemas que lles afectaban, establecer un conxunto de coñecementos que permitisen encontrar vías de acordo que fixesen imposible un novo enfrontamento de semellantes magnitudes. Naceu a disciplina, por conseguinte, marcada cun carácter *normativo*, é dicir, orientada non tanto ó estudio da realidade daqueles anos canto á preparación do que debería ser un mundo mellor.

3 Philip P. Everts, "The Events in Eastern Europe and the Crisis in the Discipline of International Relations", en Allan e Goldmann, *op. cit.*, pp. 62-63.

O envelenamento do panorama internacional durante o decenio de 1930 e o estoupido da Segunda Guerra Mundial farían inevitable o xurdimento dun novo enfoque que considerase, no canto da construción dun novo escenario, as realidades autenticamente existentes e que elaborase unha análise mellor fundada delas. A medida que a situación se foi agravando, íase impoñe-la idea de que o pensamento científico non debería dirixirse cara ó que resultaría desexable, senón que tería que ocuparse dos problemas reais e de proporcionar pautas para se enfrontar a eles dende bases racionais. Dende entón, as pretensións un tanto utópicas da primeira etapa quedarían a un lado: o *idealismo* —así denominado con certa carga pexorativa— deixou paso ó *realismo*.

A visión realista do sistema internacional converteríase na dominante no ámbito académico ata a última década do século XX. Incluso cando foi cuestionada máis a fondo, a partir dos anos sesenta, coa aparición dos paradigmas liberal e estruturalista, as novas aproximacións pareceron obri-

gadas a xustifica-la súa validez demostrando unha superior capacidade explicativa respecto á visión realista. Quere dicirse que, incluso ó ser obxecto de descualificación por propostas alternativas, estas deberon amosa-lo seu valor no propio terreo de xogo do modelo realista, que seguiría sendo, deste modo, a referencia fundamental nos estudos internacionais⁴.

PRINCIPIOS FUNDAMENTAIS DA DOUTRINA REALISTA

Anque o modelo realista pode presentarse en diferentes versións, cada unha cos seus matices específicos, cabe enumerar un conxunto de crenzas básicas compartidas por todas elas. O que se pode considerar como a cerna do paradigma realista —o que Timothy Dunne chama o “realismo esencial”— exprésase con tres conceptos clave que caracterizan o funcionamento da política internacional: estatismo, supervivencia e autoaxuda⁵. Desenvolvendo os elementos nucleares da teoría realista podemos ordenar, seguindo a Grunberg e Risse-Kappen⁶, do seguinte xeito os seus presupostos básicos: a) *Unidade de*

4 Steve Smith, “The Self-Images of a Discipline: A Genealogy of International Relations Theory”, en Ken Booth e Steve Smith, *International Relations Theory Today*, University Park (Pennsylvania), The Pennsylvania State University Press, 1995, p. 20. Sostén este autor que o propio debate interparadigmático que enfrontou as principais formulacións teóricas das relacións internacionais tivo como efecto un certo ocultamento da verdade de fondo: a tradición realista seguiu sendo claramente dominante nos estudos.

5 Os “tres eses”, segundo a letra inicial das tres palabras correspondentes inglesas: *statism, survival, self-help*. Timothy Dunne, “Realism”, en John Baylis e Steve Smith (eds.), *The Globalization of World politics. An Introduction to International Relations*, Oxford University Press, pp. 109-124, onde se ofrece un resumo do realismo exposto de modo moi didáctico.

6 Isabelle Grunberg e Thomas Risse-Kappen, “A Time of Reckoning? Theories of International Relations and the End of Cold War”, en Allan e Goldmann, *op. cit.*, pp. 113-115. Con máis amplitude, C. Brown, *Understanding International Relations*, Houndmills, MacMillan, 1997, pp. 67-122, expón “A síntese realista” analizando os seus elementos fundamentais: “O Estado e a política exterior”, “Poder e seguridade” e “O equilibrio de poder e a guerra”.

análise: os Estados son os actores fundamentais nas relacións internacionais, compórtanse nelas seguindo pautas racionais dentro dun sistema no que só se diferencian entre si pola súa capacidade de poder. *b) Natureza do sistema:* os Estados intégranse nun sistema de carácter anárquico, é dicir, un no que non existe unha autoridade ou mecanismo superior ó conxunto dos actores e no que, por tanto, é a forza, o poder, e non o acordo, o que regula as relacións entre as partes e o que establece as súas posicións no sistema. *c) Comportamento dos Estados:* nun sistema dese teor, tódalas unidas que o conforman procuran sempre incrementa-lo seu poder (fortalecéndose elas mesmas ou establecendo alianzas con outras), como único modo de garanti-la súa propia seguridade, que se converte no obxectivo prioritario ó que cada Estado subordina o resto dos seus intereses. A “loita polo poder” que todos deben seguir se queren sobrevivir e a ausencia de instrumentos superiores de regulación das relacións obrigan a cada un dos Estados a preocuparse da súa seguridade (*self-help*), sen confiar en ningunha axuda doutros que tamén antepoñen a súa propia a calquera outra consideración. *d) Consecuencias:* a continua persecución dun incremento de poder por parte de cada unidade estatal para asegura-la súa supervivencia leva de xeito inexorable a un crecemento do potencial militar xeral que deriva nunha auténtica “carreira de armamentos”, en función do chamado “dilema de seguridade” co que se

enfroitan tódolos Estados, obrigados sempre a mellora-lo seu nivel de defensa para estar en condicións, polo menos, de iguala-lo poder dos seus veciños e garantir así a continuidade da súa existencia independente.

En suma, na visión dos realistas, o mundo é un lugar inseguro, no que a guerra é sempre unha posibilidade certa, no que a seguridade se converte na preocupación prioritaria de cada un dos actores que guían as súas relacións exclusivamente pola defensa duns intereses nacionais sempre definidos en termos de poder. Trátase dun mundo de Estados *egoístas*, orientados sempre a mellora-la posición propia de poder, un mundo no que, por definición, resulta imposible a cooperación, agás con carácter temporal.

Esta formulación, tan tinxida dun pesimismo que o realismo clásico enxalzaba na mesma natureza humana, ansiosa sempre de poder, recibiu un novo impulso a finais dos anos setenta baixo a forma do *realismo estrutural* ou *neorrealismo*, elaborado a partir das propostas de Kenneth Waltz que pretende supera-los erros que apreciaba no realismo tradicional. A contribución fundamental de Waltz, ademais do rigor metodolóxico con que afirma a posibilidade de construír unha auténtica teoría —explicativa e predictiva— das relacións internacionais, vén da súa insistencia no carácter decisivo dunha serie de forzas estruturais (“systemic constraints”) que limitan e condicionan o comportamento dos Estados.



Tratado de Nankin en 1842 a bordo do Cornwallis. Gravado da época. Gran Bretaña conseguiu por este tratado liberdade para comerciar con cinco portos chineses. As alianzas entre estados serven para garanti-la propia seguridade e incrementa-lo poder.

A súa tese concibe o sistema internacional coma unha estrutura definida pola anarquía, como principio de ordenamento, pola distribución das capacidades de poder das unidades, os Estados, e polo número de grandes potencias que establece sistemas unipolares, bipolares ou multipolares. Ó contrario que o realismo clásico, que concedía certa influencia nas accións dos Estados ás súas características específicas (ideolóxicas, políticas, etc.), o neorealismo outorga toda a prioridade á estrutura do sistema internacional, que determina de modo absoluto o comportamento dos actores. Comportamento que afirma ser

repetitivo e regular, con independencia dos trazos particulares de cada Estado, pois todos eles responden ós mesmos estímulos dun sistema que lles é común.

En semellante sistema, engádesse, hai unha tendencia a que se manteña unha situación de equilibrio entre as grandes potencias, non pola súa vontade, pois cada unha delas preferiría estar en posición dominante, senón pola necesidade de contrarresta-lo perigo que para o resto supoñería unha concentración excesiva de forza nunha ou nun grupo delas. Deste modo, aínda non sendo buscado,

prodúcense continuas readaptacións que manteñen un *equilibrio de poder* entre as potencias, converténdose este nun dos factores que contribúen a mitiga-los riscos de conflito internacional⁷. Este, por outro lado, xa non ten a súa raíz na condición humana, senón que é unha das consecuencias inevitables que derivan da natureza anárquica do sistema.

A QUEBRA DA FÓRMULA REALISTA

En calquera das dúas versións, clásica ou estrutural, o esquema realista resultou claramente cuestionado pola evolución dos acontecementos internacionais que seguiron á subida ó poder de Mikhaíl Gorbachov, coa súa política exterior baseada no ofrecemento de colaboración cos Estados directamente rivais, coa súa definición da seguridade propia en termos de seguridade colectiva, co abandono do seu *imperio* da Europa do Leste e coa redución unilateral da súa capacidade militar. Aínda máis, os cambios experimentados no sistema internacional como consecuencia destes novos presupostos non responderon ós presaxios realistas, pois se desenvolveron dunha forma, en xeral, non violenta e como resultado da renuncia dun dos principais actores a guía-la súa acción exterior por aqueles principios, expostos máis arriba, que se consideraban inmutables. Non se produciu, dende logo, unha reacción de

forza na URSS como defensa da súa posición privilexiada no escenario internacional, pero tampouco non respondeu á conducta prevista o seu competidor principal, Estados Unidos, que non entorpeceu o camiño dos dirixentes soviéticos nin explotou o éxito que para el supoñían as dificultades polas que pasaba o seu inimigo, procurando, como cabería esperar segundo as previsións realistas, provoca-la súa eliminación definitiva como rival.

Deste modo, as concepcións realistas da política internacional víronse profundamente afectadas por un final da Guerra Fría que se amosaran incapaces de imaxinar nin no seu resultado nin nos seus modos. Lembrando o esquema de Grunberg e Risse-Kappen, o balance parece claro. En primeiro lugar, viuse afectada a presunción de conducta sempre racional e previsible dos actores internacionais. A desintegración máis ou menos negociada da URSS amosou que non sempre son dominantes os comportamentos que antepoñen a supervivencia do Estado, como sostén o esquema organicista-darwinista do realismo. Resultou evidente, ademais, que non en tódalas ocasións funciona a seguridade do Estado como factor determinante absoluto, desempeñando un papel decisivo outras consideracións de tipo étnico, económico ou político. Nesta mesma orde das prioridades,

⁷ Kenneth N. Waltz, "Realist Thought and Neorealist Theory", en Robert L. Rothstein, *The Evolution of Theory in International Relations*, Columbia, University of South Caroline Press, 1991, pp. 21-37.

rompe por completo co modelo realista a redefinición dos intereses nacionais promovida por Gorbachov, que non foi rectificadora nin sequera cando era manifesto que se traducía nun debilitamento obxectivo das capacidades xerais do Estado co conseguinte fortalecemento das posicións rivais. Esta renuncia voluntaria dunha das dúas superpotencias a manter un equilibrio de poder coa outra parte dun sistema bipolar incide, para desmentilo, no corazón mesmo das formulacións realistas.

O final da Guerra Fría pareceu desautorizar tamén as especificidades da renovación do realismo clásico achegadas pola versión neorrealista. Sobre todo, en canto demostrou a importancia dos factores internos na configuración da acción internacional dos Estados. A política exterior de Gorbachov debeu de estar motivada, en boa medida, pola atención a acontecementos políticos e económicos internos, máis que condicionada por forzas de orixe estrutural limitadoras das súas opcións. En lugar de estímulos sistémicos, parece que foron criterios domésticos os que impulsaron os revolucionarios cambios experimentados no campo soviético a finais da década de 1980. Quedou claro, entón, que o sistema internacional é máis

dependente do carácter das súas unidades do que quere o realismo estrutural e que os Estados son capaces de desencadear cambios decisivos no sistema internacional⁸. Neste mesmo senso, cabe subliñar que os acontecementos abertos pola política reformista de Gorbachov amosaron o carácter autónomo que as ideas poden ter respecto das estruturas en canto motores de cambios en política exterior, así como a súa capacidade para experimentar mudanzas anque aqueles trazos de fondo permanezan invariables.

Como conclusión, sexa cal for a versión que se considere, hai tres aspectos nos que o final da Guerra Fría desmente o paradigma realista: a retirada soviética de Europa Oriental, o comportamento cooperativo da Unión Soviética ante o seu gran rival e a ausencia de guerra entre as grandes potencias⁹. E aínda se podería engadir, como último elemento sorprendente, que un proceso de cambio revolucionario do calibre deste, ó contrario que noutros momentos do pasado de intensidade semellante, non foi o resultado da acción de vangardas políticas ou de forzas de oposición organizadas nin deu lugar á conformación dun novo modelo alternativo, senón que resultou, precisamente, na consolidación do dominante¹⁰.

8 Andrew Linklater, "Neorealism in Theory and Practice", en Booth e Smith, *op. cit.*, p. 250.

9 William C. Wohlforth, "Realism and the End of the Cold War", en Michael E. Brown, Sean M. Lynn-Jones e Steven E. Miller (eds.), *The Perils of Anarchy. Contemporary Realism and International Security*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1995, p. 27.

10 Fred Halliday, "The End of the Cold War and International Relations: Some Analytic and Theoretical Conclusions", en Booth e Smith, *op. cit.*, pp. 40-41.

Por suposto que o realismo, recuperado do desconcerto inicial, compoñería tamén as súas interpretacións acerca do final da Guerra Fría. Recoñecendo que a estrutura non o explica todo e que outros factores —económicos, ideolóxicos, etc.— xogaron un papel importante, o propio Waltz insiste en que a clave estivo nas variacións na distribución de poder, razón á que a súa teoría atribúe a capacidade de causar alteracións no sistema internacional. En realidade, o que se produciu, segundo estas matizacións neorrealistas, foi unha interacción entre causas estruturais e causas orixinadas no nivel estatal¹¹.

Outros autores continúan opinando que a explicación realista, nas súas diversas variantes, segue a se-la máis axeitada para volver comprensibles os sorprendentes acontecementos de finais dos oitenta. Wohlforth, por exemplo, dende unha óptica expresamente realista que rexeita os supostos concretos do realismo estrutural, atribúe o final da Guerra Fría á percepción polo liderado soviético da decadencia relativa respecto ó seu rival e á convicción da necesidade de adapta-lo esforzo exterior ás capacidades reais do país. Trataríase, simplemente, do recoñecemento da imposibilidade de manter por máis tempo o envite á hexemonía dos Estados Unidos. Esa ausencia de guerra, que tanto sorpren-

deu, explicaríase porque non asistimos á defensa dunha posición senón, sinxelamente, á retirada da súa aposta polo desafiante. O elemento explicativo básico para entende-lo final da Guerra Fría deixaría de estar no *equilibrio de poder*, propio da versión neorrealista, para se centrar na *hexemonía*. En todo caso, segundo Wohlforth, a falta de predicción duns feitos non invalida unha teoría, cousa que só se daría se os excluísese como posibilidade, o que non é o caso na súa opinión¹².

En xeral, o tipo de argumentacións dos autores realistas tende a insistir neste último punto: a caída da URSS e o seu sistema foi un acontecemento inesperado, pero non incomprendible. Claro que estamos ante explicacións *ex post facto*, e moitos poderían pensar que, se tanta lóxica ten dentro do paradigma realista o que entón sucedeu, debería este ser capaz de predicilo a tempo e incluso de prescribir políticas adecuadas para o momento. É cabe lembrar que se de algo presumía a teoría realista era da súa capacidade de predicción e de prescripción¹³.

A CONCEPCIÓN REALISTA DA HISTORIA

A tradición realista constrúese sobre unha serie de principios que, en boa medida, nacen da observación

11 Kenneth N. Waltz, *op. cit.*, p. 29.

12 William C. Wohlforth, *op. cit.*

13 Rafael Grasa Hernández, "La reestructuración de la teoría de las relaciones internacionales en la posguerra fría: el realismo y el desafío del liberalismo neoinstitucional", *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz*, Madrid, Tecnos-IUPV, 1997, pp. 103-147.

do pasado. Deste achegamento ós tempos idos resulta a comprobación da existencia dun conxunto de comportamentos, de respostas e de actitudes por parte dos actores do escenario internacional, neste caso os Estados, que se repiten no transcorrer da Historia. A constatación de semellantes regularidades sérvelles de fundamento ós realistas non só para presentar unha imaxe coherente do pasado, senón tamén —na seguridade de estar ante elementos perdurables— para constituír unha base explicativa sobre a que entenderlo presente e incluso para efectuar avances prospectivos sobre o porvir.

Desta maneira, a Historia desempeña unha dobre función nas teorías realistas. Por unha banda, ocupa un lugar destacado na xénese e na fundamentación da doutrina, pero, por outra, exerce tamén un papel decisivo na súa confirmación, continuamente actualizada, como resposta explicativa válida ós acontecementos da política internacional, calquera que sexa o tramo temporal en que estes se desenvolvan, en canto o pasado se ofrece como depósito de evidencias dispoñible para a ratificación dos seus principios teóricos. Precisamente, nesta dobre función que realiza a mirada sobre os tempos pretéritos na constitución e na reafirmación da teoría realista, baseada nunhas concepcións certamente discutibles da Historia —e pode dicirse que superadas no ámbito das Ciencias Históricas—, radica unha

das principais debilidades desta tradición.

En todo o paradigma realista resulta patente o peso que se concede á Historia nos dous aspectos citados, aspectos que, a partir de agora —anque a efectos de claridade analítica convén deixar constancia previa da súa diferenciación—, consideraremos de modo indiferenciado, tal como se reflicte nas aplicacións prácticas da teoría.

Na versión clásica do realismo, a referencia ó pasado é o factor que xustifica a súa formulación. Como froito da observación doutros tempos, sinalan os realistas a presenza de elementos invariables nas motivacións dos actos humanos. Deducen de tal persistencia que se trata de disposicións derivadas da propia condición da natureza humana, alleas, en consecuencia, ás continxencias de cada época, que non poden, dentro desta lóxica, afectarlles. Descubren, entre estas constantes irreducibles, presentes de modo estable como compoñentes das accións humanas, a preocupación pola supervivencia e a ansia de poder. Así foi e así será sempre, sosteñen, e de acordo con elas se comportan os Estados dende os tempos antigos, nun xogo político que permanece sempre inalterable nos seus fundamentos.

Recorda un realista como Colin Gray, que se define como membro da tradición na súa versión *neoclásica*, que, como en tempos de Tucídides, “o



Tucidides. Mármore atribuído a Silanio. Dende a época de Tucídides ata hoxe non cambiaron os móbiles nas relacións entre os seres humanos.

medo, o honor e o interese” seguen sendo ata hoxe mesmo os móbiles nas relacións entre os seres humanos e, en consecuencia, tamén entre as entidades políticas. O xogo da política, que é o da seguridade da comunidade, non cambia, como non o fai a natureza das relacións internacionais, onde a ameaza e a forza están sempre presentes como determinantes¹⁴. *Nihil novum sub sole*.

En canto ó realismo estrutural, xa vimos que nace dunha preocupación por dar resposta á comprobación

da persistencia de fenómenos repetitivos na conducta dos Estados ó longo do tempo, con independencia do seu carácter político, ideolóxico ou de calquera outra orde. O principio de anarquía polo que se ordena o sistema internacional e a súa tendencia case natural cara a un equilibrio de poder fortuíto crean unhas estruturas que emiten estímulos que os actores non poden deixar de atender —e, de feito, así adoitan facelo, afirma a teoría, dado que seguen un comportamento racional—, so pena de non cumprilo seu obxectivo prioritario, isto é, asegurala supervivencia como tales Estados. Aínda con outro fundamento, apréciase aquí a mesma característica que na versión realista clásica: no mundo da política internacional as cousas resultan ser sempre da mesma natureza; os cambios, cando se dan, son de entidade menor e mantéñense *dentro* do sistema.

INSUFICIENCIAS DA VISIÓN HISTÓRICA REALISTA

Tanto nunha coma noutra variedade do realismo, a Historia proporciona, pois, a xustificación inicial da teoría e mais actúa como provedora de casos, como depósito de evidencias que operan a xeito de confirmación das súas proposicións. A aparente solidez que a referencia ó pasado lle outorga asenta, sen embargo, sobre unha concepción da Historia baseada

14 Colin Gray, “Clausewitz Rules, OK? The Future is the Past - with GPS”, en Michael Cox, Ken Booth e Tim Dunne, “The Interregnum: Controversies in World Politics 1989-1999”, *Review of International Studies*, 25, número especial, decembro 1999, pp. 162-163.

nunha serie de supostos que están moi lonxe de ser indiscutibles.

A mirada histórica da tradición realista edifícase sobre a presunción da existencia dun *único* pasado, constituído como unha realidade *dada*, acerca da cal cabería exclusivamente unha soa descrición *verdadeira*. Segundo estas premisas, o pasado existe de modo independente respecto do observador, que só pode aspirar a *descubrilo* na súa verdade e a narralo tal como é. O relato que del se fai terá un grao maior ou menor de acerto en función da súa capacidade de adecuación respecto á *realidade* dos feitos, existente en por si.

As Ciencias Históricas, sen embargo, desbotaron hai tempo tal pretensión de autonomía do pasado fronte a quen o contempla e ó contexto en que se formula o seu relato. A elaboración da narración histórica é un proceso dependente do axente que a realiza e das circunstancias en que se leva a cabo a tarefa. Os presupostos ideolóxicos e as crenzas persoais, os valores e normas da sociedade en que se vive, asumidos moitos deles en forma non consciente; en resumo, o conxunto de trazos que configuran o *momento* dende o que se efectúa a contemplación do pasado constitúen un factor determinante do relato histórico. A Historia non se *descobre*, senón que se *constrúe*, por definición, dende o presente. Ó contrario das concepcións historicistas tradicionais, que comprenden a realidade actual como resultado de forzas e acontecementos de

tempos anteriores, debe insistirse en que é o presente o que se reflicte no pasado, condiciona o relato que del se fai e, en definitiva, constitúeo no mesmo proceso de narralo.

En consecuencia, sen necesidade de caer nun relativismo extremado e acientífico, pódese asegurar que existen múltiples pasados ou, con máis precisión, múltiples *relatos* do pasado. Non só ó longo do tempo, co que vai variando a consideración que merecen os datos doutras épocas, senón no mesmo presente, no que tamén son compatibles lecturas diversas das realidades pasadas. A Historia é, en definitiva, unha *construcción social* e, por tanto, como propia dun determinado contexto, suxeita a cambio, coa consecuencia de que caben relatos diferentes da materia que pretende describir.

A teoría realista das relacións internacionais a penas ten en conta esta dimensión cambiante e múltiple do relato histórico. A eliminación dos elementos contextuais na consideración do pasado lévaa a tomalo como almacén onde se acumulan *feitos* obxectivos, contemplados segundo criterios de puro positivismo, dispoñibles para ser utilizados como suposta confirmación empírica da doutrina. Pero nin sequera os *feitos* históricos son independentes da vontade de quen os utiliza para construí-lo seu relato. En realidade, unha forte e inevitable carga de subxectivismo opera en todo proceso de elaboración histórica, en canto este vén determinado por unha serie de factores nos que intervén a

vontade individual: a propia escolma dos feitos ós que se atribúe a condición de *históricos*, a relación que se establece entre eles, o contexto dende o que se efectúa o proceso e o marco teórico no que se integran.

Con independencia de que se compartan ou non os enunciados de cada unha delas, os modos clásicos de entende-la historia, a súa natureza e os seus métodos, víronse fondamente afectados nas tres últimas décadas do século XX —coma as ciencias da sociedade, en xeral— polo conxunto das novas formulacións achegadas polo postestructuralismo, o desconstrucionismo, a semiótica, o posmarxismo, o feminismo, o novo historicismo e demais propostas ligadas á condición posmoderna, desbotando a ilusión de que relato histórico ningún atine a reflecti-la *única* verdade, a representalo pasado na súa exactitude, “tal como realmente aconteceu”, segundo fixara Ranke como función do historiador¹⁵. Pero non é preciso acudir ás teorías asociadas ó discurso da posmodernidade, negador das vellas certezas sobre as que se ergueu o mundo moderno (obxectividade, verdade...), para relativiza-lo valor dos feitos e poñe-lo acento no carácter interpretativo de todo relato histórico. Mesmo os historiadores que aínda se mante-

ñen fieis ós patróns máis clásicos da súa disciplina recoñecen as limitacións que pexan a comprensión histórica e que tinxen o seu traballo cun inevitable aire de provisionalidade¹⁶.

Non ter en consideración estes elementos condicionantes do discurso histórico impide relativizalo no seu carácter de verdade indiscutible e conduce a unha *reificación* do pasado que nega validez a calquera outra descrición que del se faga. Desta orde é, xustamente, a construción que da Historia se realiza dende o paradigma realista, ó establecer constantes que atravesan o tempo e a continxencia histórica. Pero presumir unha *esencia* das cousas que permanece inalterable no tempo, nega-la continxencia, vén ser, en realidade, nega-la propia Historia. Por propoñer un exemplo ilustrativo, ¿que xuízo debe merecer, se non, a crenza neorrealista na irrelevancia do carácter ou do tipo político dos Estados para a determinación dos seus comportamentos? Soster que estes se rexen por pautas inmutables, incardinadas na súa natureza, ¿non supón caer nun puro determinismo, que resulta ser, por definición, ahistórico?

Tendo en conta o carácter estático que os tempos anteriores ofrecen coa perspectiva realista, incluso chega a

15 Unha boa comparanza entre as concepcións tradicionais sobre a Historia e as que nacen da óptica posmoderna, tomando como guías a coñecidos representantes dunha e doutra tendencias, en Keith Jenkins, *On 'What is History'. From Carr and Elton to Rorty and White*, Londres, Routledge, 1995.

16 “¿[...] podemos escribir alguna vez la historia definitiva de algo, no simplemente la historia tal como la vemos hoy [...]? Aquí, en un sentido obvio, la respuesta es que no [...] todas las generaciones hacen sus propias nuevas preguntas sobre el pasado”, Eric Hobsbawm, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998, p. 242.

parecer que se segue optando nesta polo xa periclitado tópico clásico da *historia magistra vitae*, é dicir, o que presenta o pasado coma un compendio moralizante das actitudes que lles caben ós seres humanos. Claro que para seguir outorgando validez a semellante visión é preciso partir da asunción —anque non sempre se faga explícita nin se adopte de modo consciente— de que a natureza do que se somete a comparanza permanece inalterable por sempre. Só nese caso tería senso presenta-lo pasado, o relato que se fai dos acontecementos que se consideran significativos, como receita modélica e eficaz para realidades diferenciadas exclusivamente pola súa posición no espacio cronolóxico. Poucos dubidarían hoxe de que unha tal lectura do pasado hai tempo que corresponde a outros pagos ben diferentes dos que pisa a Historia académica. Sen embargo, parece subxacente aínda en certas explicacións que insisten en exceso no carácter propedéutico da mirada sobre os tempos pretéritos, que vén ofrecerse así, en certo senso —anque sexa de modo non intencional—, como negación mesma da posibilidade do cambio, dado que neste esquema o presente e o porvir aparecen, fatalmente, iguais na súa esencia ó que xa foi.

A teimosía da presentación estrutural do realismo na estabilidade dun sistema do que non se albisca final ningún, como consecuencia das limitacións que os seus propios trazos constituíntes lles imponen ás unida-

des que o configuran —e que, ó tempo, o reforzan coas súas accións, nun poderoso efecto de realimentación—, coloca esta rama doutrinal realista sempre á beira do *ahistoricismo*, en canto o contexto, o carácter do Estado e o seu réxime político carecen de significación para as súas accións no escenario internacional. En fin, unha teoría dese teor, anque pretenda fundarse nas leccións que lle proporciona e se diga informada por ela, supón a negación da Historia, incompatible cun grao tal de determinismo.

Por outro lado, volvendo á cuestión dos criterios que actúan á hora de compoñer as narracións históricas, deterémonos na consideración de tan só tres aspectos que poden ser suficientemente indicativos dos condicionamentos a que está sometido o relato histórico dende o momento mesmo da súa elaboración e que afectan tamén á utilización da Historia polo realismo: a falta de neutralidade da escolma dos elementos do relato, a proxección anacrónica de categorías e conceptos cara a tempos pretéritos, e a intencionalidade da periodización do pasado.

a) *A escolma de casos* que a teoría realista extrae do depósito da historia é inevitablemente tendenciosa, como en calquera relato do pasado que pretenda servir de xustificación a doutrinas explicativas do presente. Anque o proceso aparenta servirse de datos obxectivamente definidos nunha descrición científica deses tempos anteriores, a elección mesma, dado o carácter intencional con que se

efectúa, amósase cargada de valor, dende o momento en que é o observador o que outorga significación histórica e pertinencia a uns casos, mentres lles denega a outros¹⁷. Discrecionalidade que se acentúa polo feito de que a propia busca de casos *comparables* ten lugar nun universo no que os acontecementos non se rexen por leis preestablecidas, senón que se orixinan nunha *causalidade múltiple* na que nin sequera despois de determinados os factores orixinantes cabe fixar con precisión o peso específico de cada un deles, considerados illadamente. Nestas circunstancias, a tarefa científica de establece-las conexións pertinentes entre os feitos concretos e as leis que os explican resulta grandemente dificultada, en tanto non pode caber dúbida ningunha de que “a historia sexa un pobre substituto dun laboratorio”¹⁸. En semellante campo de actuación, os presupostos dos que parte o axente da escolma desempeñan, sen discusión, un papel preponderante, e é patente o perigo de caer na actitude que o historiador Paul Schroeder atribúe ós realistas e a outros científicos polítics, a de consi-

dera-la historia cos mesmos ollos con que o saqueador de tesouros do pasado contempla un xacemento arqueolóxico: “indiferente ó contexto e ó significado máis profundo, interesado só en colle-lo que poida ser usado ou vendido de inmediato”¹⁹.

Máis que a descualificación das conclusións a que certos autores chegan a partir dunha visión nesgada e interesada que lles permite acomodalo relato do pasado ós seus intereses presentes, o que se precisa resaltar é non tanto a súa xustificación histórica, a fin de contas argumentable e suxeita a opinións diversas en termos científicos, senón a posibilidade mesma de presentar *outras* lecturas dos acontecementos pretéritos que desmenten as afirmacións neorrealistas.

b) A retroproxección de conceptos no tempo afecta gravemente á comprensión dos acontecementos pasados. Considerar que os Estados manteñen comportamentos independentes da época na que actúan, e que así foi durante milenios, implica, entre outras, a suposición de que carecen de calquera entidade histórica e que, por

17 O propio E.H. Carr, nada sospeitoso ós ollos dos que seguen o enfoque do realismo nas relacións internacionais, en canto consideran a súa obra sobre o período de entreguerras *The Twenty years' crisis. 1919-1939* (1939) coma o sinal do abandono do paradigma idealista posterior á Primeira Guerra Mundial e o inicio do realista, afirmaba, xa a principios dos anos sesenta, na súa condición de historiador, que “la necesidad de fijar estos datos básicos [cos que traballan os historiadores] no se apoya en ninguna cualidad de los hechos mismos, sino en una decisión que formula el historiador *a priori*. [...] Solía decirse que los hechos hablan por sí mismos. Es falso, por supuesto. Los hechos sólo hablan cuando el historiador apela a ellos: él es quien decide a qué hechos da paso, y en qué orden y contexto hacerlo”. Edward H. Carr, *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1999 [1961], p. 54.

18 Segundo J. Nye, citado en Grasa Hernández, *op. cit.*, p. 115.

19 Paul Schroeder, “Historical Reality vs. Neo-realist Theory”, en Brown, Lynn-Jones e Miller, *op. cit.*, p. 461.

tanto, se poden establecer comparacións entre, por exemplo, as entidades políticas da antigüidade clásica, os reinos feudais europeos, as cidades renacentistas italianas e os Estados democráticos da actualidade, atribuíndolles a todos a pertenza a unha orde conceptual absolutamente idéntica. Semellante conxectura, historicamente insostible, supón, ademais, o descoñecemento doutras formas de organización político-territorial diferentes da estatal, tal como hoxe se concibe, que actuaron nos tempos pasados e que habería que considerar con outros criterios.

A propia idea que hoxe se ten da soberanía é singularmente distinta á doutros tempos en que os límites da autoridade, incluídos os espaciais, tiñan un carácter ben dispar ó dos nosos días. Neste e noutros casos similares trátase, claro está, de conceptos socialmente construídos, suxeitos, en consecuencia, a alteracións ligadas ó transcorrer do tempo e ás modificacións conseguíntes no conxunto de normas e valores propios de cada sociedade. É este un terreo, o da “dimensión cultural” do cambio, no que o realismo, sobre todo na súa presentación estrutural, ten moi graves dificultades para se mover, incapaz de captar, por exemplo, as diferencias entre o sistema internacional medieval e o dos Estados modernos, en canto ó

feito de que, anque os dous están ordenados polo principio de anarquía, propio da ausencia dunha entidade superior a todos, neles os actores respectivos réxense nas súas relacións por códigos legais e morais ben distintos²⁰.

c) *A periodización* en que se parece a o tempo histórico afecta de maneira decisiva á súa comprensión. Unha opción en aparencia tan pouco significativa, que se adoita escudar en xustificacións puramente científicas, anque a miúdo deixa transcender orientacións ideolóxicas e preconcepcións teóricas, revela posicións de partida ben concretas. Non é, polo tanto, unha resolución *neutral* a parcelación do pasado, tal como amosa Habermas nas súas consideracións sobre a “puntuación” da historia alemana, onde subliña a diferente valoración que se suxire do fenómeno nazi polo feito de, por exemplo, preferir considerar con carácter unitario o período 1914-1989, en vez de toma-la etapa 1871-1945 como a era do nacionalismo e resalta-la “cesura” de 1945 coma a do nacemento da auténtica democracia no país²¹.

En definitiva, anque como toda teoría que presuma de selo o realismo pretende escapar das explicacións ancoradas no presente²², xa vemos cómo este se encontra plenamente integrado nas súas formulacións

20 John Ruggie, segundo Linklater, *op. cit.*, p. 254.

21 Jürgen Habermas, *Más allá del Estado nacional*, Madrid, Trotta, 1997, pp. 81-82.

22 Identifica Fred Halliday, *op. cit.*, p. 39, as prácticas máis aborrecidas no estudo das relacións internacionais: “the temptations of international history, the virus of ‘presentism’, the corruption of ‘current affairs’”.

históricas. Circunstancia que, en realidade, resulta inevitable en tódalas Ciencias Sociais, e que non lles afecta en demasía sempre que haxa conciencia da súa presenza no discurso. A gravidade provén da falta de percepción do feito e da proclamación dunha obxectividade que é imposible de conseguir neste tipo de coñecemento. É esa pretensión a que lastra as teorías realistas e, en última instancia, a que pode chegar a exercer un efecto paralizante sobre a evolución da propia ciencia das relacións internacionais.

Na visión realista, coa súa obsesión pola detección de regularidades, parecen latexar aínda as vellas concepcións cíclicas do tempo histórico, nas que presente e futuro son inevitables repeticións do pasado. Pénsese na súa idea de que a natureza anárquica do sistema internacional dificulta extraordinariamente todo intento de transformación, convertendo en recorrentes os vellos comportamentos estatais. Nada mellor para reflectir este carácter circular que o marabilloso título que o realista John J. Mearsheimer toma prestado do cineasta George Lucas para presenta-lo futuro inmediato das relacións internacionais trala fin da Guerra Fría coma unha volta á situación multipolar anterior a 1914: *Back to the Future*, “Retorno ó futuro”. No pasado está a lección que ilustra o presente e avanza o porvir. E aínda máis significativo

resulta o encabezamento do realista neoclásico Colin Gray na súa advertencia sobre os perigos de esquecer que a guerra está sempre presente nos propósitos da natureza humana: “The Future is the Past”. Ningunha outra frase podería representar mellor a negación da Historia²³.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DO FINAL DA GUERRA FRÍA

A orde internacional instaurada despois de 1945 pareceu durante moito tempo cadrar á perfección coa visión realista da política mundial. Ó longo de catro decenios fóranse consolidando unha serie de convencións e acordos, moitos deles asumidos de forma tácita, que permitiron confiar no mantemento dun certo grao de predictibilidade nos comportamentos dos Estados máis directamente implicados no conflito central da época. Deste modo, baixo a aparencia de inseguridade nacida da relación antagónica dos dous bloques rivais, foi afirmándose unha sensación de estabilidade na política internacional que lles deu ás formulacións realistas, sempre atentas a destaca-las regularidades da historia, a impresión de ser irrefutables. Só o final da Guerra Fría veu demostra-lo infundado de semellante ilusión de perdurabilidade do sistema e obrigou a unha reconsideración das teorías todas —non só as de raizame

23 John J. Mearsheimer, “Back to the Future: Instability in Europe After the Cold War”, en Brown, Lynn-Jones e Miller, *op. cit.*, pp. 78-129; Colin Gray, *op. cit.*

realista— elaboradas para unha adecuada comprensión das relaciones internacionais.

A este respecto, en boa parte, a desautorización da doutrina realista pola evolución imprevista dos acontecementos dos últimos anos da década de 1980 vincúlase ás insuficiencias do modelo histórico en que se basea e que a cargan dende as súas mesmas orixes cun lastre difícil de soportar. Fixáremonos brevemente agora na Guerra Fría como referencia que permite comprobar os modos en que un inadecuado enfoque histórico condiciona o paradigma realista e se traduce en incapacidade para explicar convincentemente os cambios revolucionarios que acompañaron o seu final.

A primeira das dificultades do realismo para comprende-la deriva iniciada na URSS tralo acceso ó poder de Gorbachov nace da súa conceptualización da Guerra Fría coma unha realidade estática, coma froito da sobrevaloración dos trazos estruturais do escenario internacional. A insistencia na preponderancia dos condicionamentos sistémicos levará á doutrina a esquecer que, ó longo de catro decenios, a Guerra Fría coñeceu fases claramente diferenciadas —así percibidas, ademais, polos actores no seu momento— que, de certo, contribuíron a unha conseguinte modificación do comportamento dos Estados. Semellantes matizacións, sen embargo, non pareceron influír nas análises

realistas do conflito, dada a dificultade da teoría para integra-la continxencia, o contexto e o cambio no seu modelo explicativo.

A *reificación* realista da Guerra Fría e a falta de recoñecemento de que, co tempo, fora experimentando transformacións substanciais (en canto á percepción do inimigo, o armamento dispoñible, a capacidade económica...) manifestouse nunha especial dificultade para integra-lo seu final dentro duns esquemas nos que non encaixaba o inesperado desenlace. En realidade, trátase dun inconveniente inherente ó realismo, nacido dos seus problemas para explica-lo cambio. Incluso defensores das teses realistas recoñecen a debilidade da teoría a este respecto, debido á habitual asociación que establece entre o cambio e a guerra, considerándoos como ineludiblemente ligados. De maneira que a ausencia de violencia interestatal no derrubamento da potencia soviética e a aparente falta de referencias comparables na historia provocaron o desconcerto nos seguidores das concepcións realistas²⁴.

Estreitamente relacionada con esta limitación encóntrase a que deriva da visión histórica realista da Guerra Fría. Formulada coma a única descrición válida do sucedido a partir de 1945, os relatos cientificamente fundados sobre as orixes e a natureza da Guerra Fría, sen embargo, son tan variados que, na súa propia existencia, constitúen unha corroboración da

24 William C. Wolforth, *op. cit.*, p. 16.



Fotograma do filme *Teléfono rojo: ¿volumos hacia Moscú?*, de Stanley Kubrick. A Guerra Fría entre as grandes potencias tivo ó mundo a piques dun conflito nuclear en máis dunha ocasión. A tola carreira de armamento é satirizada neste filme.

multiplicidade da narración histórica, como mostra a simple enumeración dalgunhas das abundantes tipoloxías que intentan encadra-las moi diversas concepcións sobre o conflito bipolar.

Unhas, por exemplo, divídenas entre *a*) as que presentan a Guerra Fría coma unha loita inevitable que xorde das propias estruturas nas que se relacionan as potencias, como sosteñen os realistas, *b*) as que destacan a incompatibilidade entre dous sistemas ideolóxicos, *c*) as que sinalan a impor-

tancia decisiva dos factores internos, de comenencia de gobernantes e de grupos de intereses das dúas superpotencias, e *d*) as que buscan as razóns do enfrontamento nas apreciacións, a miúdo erróneas, dos dirixentes respectivos²⁵. Clasificación que se corresponde case con exactitude coas que falan de catro escolas de pensamento ó respecto: “realista”, “intersistémica”, “internalista” e de “percepción errónea”²⁶.

Pero tamén resultan plausibles as que encadran as explicacións sobre a Guerra Fría segundo tres interpretacións: a “sistémica” (loita entre potencias no sistema internacional anárquico), a “accidental” (orixinada en percepcións erróneas de ámbolos bandos) e a “imperialista” (resultado de políticas de dominación)²⁷. Ou incluso as que prefiren seguir unha pauta cronolóxica para diferenciar entre interpretacións tradicionalistas (expansionismo soviético e resposta estadounidense como orixe), dominantes nos anos cincuenta, revisionistas (a belicosidade do bloque capitalista como factor principal), propias dos anos sesenta, e post-revisionistas, que ou ben insisten nas causas sistémicas (realismo) antepoñendoas ás ideolóxicas ou ben nas percepcións equivocadas sobre o inimigo (liberalismo)²⁸.

25 Richard Ned Lebow, “The Rise and Fall of the Cold War in Comparative Perspective”, en Cox, Booth e Dunne, *op. cit.*, pp. 22-24.

26 Fred Halliday, *op. cit.*, p. 48.

27 Kjell Goldmann, *op. cit.*, pp. 3-5.

28 Oevind Oesterud, “Intersystemic Rivalry and International Order: Understanding the End of the Cold War”, en Allan e Goldmann, *op. cit.*, pp. 14-17.

Parece esta unha mostraxe, anque reducida, abondo para poñer de manifesto que as proposicións realistas son tan só unhas máis entre outras moitas posibles que presentan visos fundados de verosimilitude. Tal vez conviría resalta-lo seu carácter complementario, dada a capacidade de cada unha delas como explicación dun aspecto parcial da realidade que pretenden describir. Sen embargo, unha suposición deste cariz foi totalmente inadmisíbel para as doutrinas realistas ata que os acontecementos obrigaron a reconsiderala exclusividade da súa interpretación.

Por outra banda, a Guerra Fría constitúe unha magnífica mostra do modo en que as concepcións previas do analista, sexan ideolóxicas, sexan teóricas, condicionan non só a comprensión do pasado, senón tamén as valoracións que se sosteñen acerca das súas repercusións no tempo actual. Co paradoxo engadido de que se explica o presente en función dunha visión do tempo pretérito que se orixina e se constrúe, precisamente, nese mesmo presente que se pretende explicar.

Nada ilustra mellor este proceso de retroalimentación que se establece no circuíto presente-pasado-presente, que as frecuentes valoracións que das orixes, natureza e final da Guerra Fría se efectúan nos últimos tempos dende un liberalismo que parece vencedor indiscutible a partir de 1989 e que con-

solida unha interpretación ideolóxica do conflito bipolar e do seu desenlace, reducíndoo a unha pura loita entre autoritarismo e democracia ocasionada polas pretensións expansionistas de Stalin e os seus sucesores²⁹. Semellante asunción como verdade histórica por un grupo considerable de estudiosos da que no seu día foi a xustificación ideolóxica dun dos bandos só pode entenderse no contexto de euforia liberal predominante da década dos noventa, nacida xustamente da fin da Guerra Fría. Non é estraño, neste ambiente, que as catro décadas posteriores a 1945 aparezan coma unha simple e indebida interrupción da que debería se-la evolución *natural* da modernización seguindo a vía liberal iniciada na ilustración. Os acontecementos de 1989-91 suporían, neste senso, a derrota definitiva da que, dende 1917, se presentou como unha opción alternativa.

Por outro lado, é verdade tamén que o peso das realidades do momento é tan abraiante nun considerable número de análises do pasado, que hai un risco certo de caer nun “megalo-presentismo”³⁰, nun sobredimensionamento do presente que leve a considera-lo ano 1989 como a data clave dunha centuria que ofrece moitas outras posibilidades de elección. Perigo que se agrava pola visión eurocéntrica (occidental, por extensión) predominante nas Ciencias Sociais —e dende

29 Kjell Goldmann, *op. cit.*, pp. 3-5.

30 Fred Halliday, *op. cit.*, p. 41.

logo na Historia e nas relacións internacionais—, que determina claramente a escolma de fitos significativos do século XX. Resaltar ata o exceso a transcendencia de 1989 non fai senón reflecti-la concepción do mundo dominante nas análises da Guerra Fría, tan eurocéntrica coma para consideralo período como o de “A longa paz”³¹, esquecendo a terrible realidade bélica que padeceron durante o seu transcurso millóns de seres humanos.

A consideración dos acontecementos con perspectiva histórica —recordamos que construída dende o presente— non sempre é garantía, como pretende o paradigma realista, de alcanzar unha valoración correcta. Ese enfoque pode obrigar, certamente, a unha relativización do momento actual, pero é grande tamén a probabilidade de que se lle acabe outorgando a este unha significación engadida que o tempo e os desenvolvementos posteriores quizais terminen demostrando non estar moi ben fundamentada.

Neste senso, as alternativas en oferta constitúen un abano tan amplo coma para consideralo final da Guerra Fría —a súa valoración histórica— como conclusión de procesos de longa duración que poden retrotrae-

-los seus comezos a datas tan dispares coma 1917, 1789, 1648 ou incluso 1492. Resulta patente, nestes casos, que as decisións sobre a *puntuación* da Historia condicionan a propia imaxe da Guerra Fría que se amosa así, respectivamente, como *a)* a fin da loita entre a ideoloxía socialista e a capitalista comezada co triunfo da revolución bolxevique, como *b)* culminación da transición entre dúas ordes diferentes iniciada coa caída do Antigo Réxime, hai 200 anos³², como *c)* unha nova etapa do sistema internacional de Estados edificado no Tratado de Westfalia de mediados do século XVII ou, incluso, como *d)* un fenómeno, máis ben irrelevante, da evolución do *sistema-mundo* dende os comezos do capitalismo moderno no século XV, que ten como conflito crucial ó que enfronta a *centro* e *periferia*³³, e no que a Guerra Fría sería tan só o último paso dunha *guerra civil* entre dúas propostas alternativas —occidentais as dúas— de organización da modernidade.

Resulta evidente que de cada unha destas diferentes comprensións do pasado se deduce unha avaliación específica dos acontecementos de finais da década de 1980. Pero tamén

31 John L. Gaddis, *The Long Peace*, Nova York, Oxford University Press, 1987. Incluso algún tan respectuoso con outras realidades coma o historiador Eric J. Hobsbawm enmarca o seu “curto” século XX entre dúas datas claramente *europas*, 1914 e 1989. Outras visións do mundo encontrarían sen dificultade momentos de similar o maior importancia para gran parte dos habitantes deste planeta.

32 Chris Brown, “History Ends, Worlds Collide”, en Cox, Booth e Dunne, *op. cit.*, p. 41. Fred Halliday, en Booth e Smith, *op. cit.*, p. 41.

33 Heikki Patomäki, “What Is It That Changed with the End of the Cold War?”, en Allan e Goldmann, *op. cit.*, pp. 190-199, ofrece unha boa análise, á luz dos intereses das relacións internacionais, da construción teórica do *sistema-mundo* de Wallerstein.

cabe afirmar que todas elas reflicten *unha parte* da realidade ou, se se prefire, que ningunha delas é *falsa*. Claro que, en consecuencia, semellantes premisas non parecen apropiadas para constituír unha base sólida sobre a que edificar unha teoría —realista ou non— que se pretende que supoña unha explicación completa e non suxeita a indeterminacións coma as que nacen dun enfoque, como é o propiamente histórico, dependente da continxencia, que admite resultados diversos e que acepta narracións múltiples dos procesos que relata.

CONCLUSIÓN

Nada máis indicativo das dificultades para capta-la transcendencia histórica do final da Guerra Fría que a confusión en que se sumiu entón a propia ciencia das relacións internacionais. A todos lles pareceu evidente que en 1989-91 acababa unha época, dando por certo que é imposible —outra vez as predicións— o retorno dun sistema internacional de tensión bipolar. Pero poucos se atreveron a caracteriza-la nova fase na que supostamente entraba o mundo. Nin sequera houbo acordo sobre unha denominación precisa para a nova orde que debería estar empezando. É ben significativo o feito de que se fose consolidando progresivamente unha etiqueta

tan chea de ambigüidade coma a que propón referirse ó mundo de hoxe como o da “posguerra fría”. Concepto impreciso que denota na súa vaguidade unha incapacidade patente para delimita-la *nova* realidade da que se predí a existencia, pero que non se acerta a definir máis que por referencia o que se proclama que xa deixou de existir. Ou que é cualificada de *interregno*³⁴, coma se o mundo atravesase un espacio temporal baleiro, de duración e resultados imprevisibles.

Todo isto parece reflectir un atoramento académico e mediático ó que non é allea a amplitude e variedade das comprensións históricas sobre o que foi a propia Guerra Fría. Dende logo, parece prematuro consideralos acontecementos de 1989-91 coma unha *divisoria histórica* do carácter das grandes revolucións francesa ou soviética, da Segunda Guerra Mundial ou da descolonización, por citar algunhas referencias comunmente aceptadas como tales. Entre outras cousas, porque se carece de perspectiva para saber se se está ó final dunha época ou se se trata tan só dun momento clave *dentro* dun período máis longo, que virá determinado por acontecementos posteriores, historicamente *impredecibles*. ¿Quen pode saber se algunha vez se falará do *antes* de 1989 como se fala hoxe dos tempos do Antigo Réxime, por exemplo?

34 Por esta denominación optan os editores do número especial de *Review of International Studies* xa citado, os moi prestixiosos Michael Cox, Ken Booth e Tim Dunne: “The Interregnum: Controversies in World Politics, 1989-1999”, na introducción do cal xustifican o uso deste termo “transitorio” para designa-lo paso a unha nova

Pero se a conmoción causada polos sucesos de 1989 reafirma a crenza de que o futuro é, para a Historia, fluído e aberto, non debe esquecerse que, tamén para a Historia, se dá un efecto semellante cara a atrás. O final da Guerra Fría amosa que o pasado é igualmente aberto, ó estimular unha relectura dos tempos pretéritos que non pode ser senón multifacética, poliédrica, quebrando os vellos esquemas derivados da aparencia de estabilidade de que se revestira o mundo bipolar, froito da reificación á que fóra sometido polas análises dominantes. Esa é unha das leccións que derivan do desconcerto causado polo final da Guerra Fría nas teorías das relacións internacionais e, como tal, deberá ser tida en conta á hora de propoñer novas alternativas. Claro que algúns poden pensar que, sobre tales bases inseguras, sen datos incontrovertibles que confirmar empiricamente en procesos semellantes ós habituais nas ciencias da natureza, pouca esperanza queda de construír unha auténtica teoría. Quizais a Ciencia das relacións internacionais, que durante tanto tempo centrou o seu interese na seguridade, deba acostumarse a aceptala incerteza da Historia como unha das variables constituíntes das súas análises. Non por eso deixará de ser unha ciencia.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Allan, Pierre e Kjell Goldmann (eds.), *The End of the Cold War. Evaluating Theories of International Relations*, A Haia / Boston / Londres, Kluwer Law International, 1995.
- Baylis, John e Steve Smith (eds.), *The Globalization of World politics. An Introduction to International Relations*, Oxford University Press, 1997.
- Booth, Ken e Steve Smith, *International Relations Theory Today*, University Park (Pennsylvania), The Pennsylvania State University Press, 1995.
- Brown, Chris, *Understanding International Relations*, Houndmills, Macmillan, 1997.
- "History Ends, Worlds Collide", en Cox, Booth e Dunne, pp. 41-58.
- Brown, Michael E., Sean M. Lynn-Jones e Steven E. Miller (eds.), *The Perils of Anarchy. Contemporary Realism and International Security*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1995.
- Carr, Edward H., *¿Qué es la historia?*, Barcelona, Ariel, 1999.

- Cox, Michael, Ken Booth e Tim Dunne, "The Interregnum: Controversies in World Politics 1989-1999", *Review of International Studies*, 25, número especial, decembro 1999.
- Dunne, Timothy, "Realism", en Baylis e Smith, pp. 109-124.
- Everts, Philip P., "The Events in Eastern Europe and the Crisis in the Discipline of International Relations", en Allan e Goldmann, pp. 55-81.
- Gaddis, John L., *The Long Peace*, Nova York, Oxford University Press, 1987.
- Goldmann, Kjell, "Introduction: Three Debates about the End of the Cold War", en Allan e Goldmann, pp. 1-11.
- Grasa Hernández, Rafael, "La reestructuración de la teoría de las relaciones internacionales en la posguerra fría: el realismo y el desafío del liberalismo neoinstitucional", *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1996*, Madrid, Tecnos-UPV, 1997, pp. 103-147.
- Gray, Colin, "Clausewitz Rules, OK? The Future is the Past - with GPS", en Cox, Booth e Dunne, pp. 161-182.
- Grunberg, Isabelle e Thomas Risse-Kappen, "A Time of Reckoning? Theories of International Relations and the End of Cold War", en Allan e Goldmann, pp. 113-115.
- Habermas, Jürgen, *Más allá del Estado nacional*, Madrid, Trotta, 1997.
- Hobsbawm, Eric, *Sobre la historia*, Barcelona, Crítica, 1998.
- Halliday, Fred, "The End of the Cold War and International Relations: Some Analytic and Theoretical Conclusions", en Booth e Smith, pp. 38-61.
- Jenkins, Keith, *On 'What is History'. From Carr and Elton to Rorty and White*, Londres, Routledge, 1995.
- Lebow, Richard Ned, "The Rise and Fall of the Cold War in Comparative Perspective", en Cox, Booth e Dunne, pp. 21-40.
- Linklater, Andrew, "Neorealism in Theory and Practice", en Booth e Smith, pp. 241-261.
- Mearsheimer, John J., "Back to the Future: Instability in Europe After the Cold War", en Brown, Lynn-Jones e Miller, pp. 78-129.
- Oesterud, Oevind, "Intersystemic Rivalry and International Order: Understanding the End of the Cold War", en Allan e Goldmann, pp. 12-23.
- Patomäki, Heikki, "What Is It That Changed with the End of the Cold War?", en Allan e Goldmann, pp. 179-225.
- Rothstein, Robert L., *The Evolution of Theory in International Relations*,

Columbia, University of South
Caroline Press, 1991.

Smith, Steve, "The Self-Images of a
Discipline: A Genealogy of
International Relations Theory",
en Booth e Smith, pp. 1-37.

Schroeder, Paul, "Historical Reality vs.
Neo-realist Theory", en Brown,
Lynn-Jones e Miller, pp. 421-
461.

Taibo, Carlos, *Las fuerzas armadas en la
crisis del sistema soviético*, Madrid,
Los Libros de la Catarata, 1993.

Waltz, Kenneth N., "Realist Thought
and Neorealist Theory", en
Rothstein, pp. 21-37.

Wohlforth, William C., "Realism and
the End of the Cold War", en
Brown, Lynn-Jones e Miller, pp.
3-41.





Estudios

A CONDUCTA DE FUMAR DURANTE A ADOLESCENCIA: PREVALENCIA EN GALICIA E APUNTES PARA A PREVENCIÓN

Bernardo José Gómez-Durán*
Universidade da Coruña**

1. INTRODUCCIÓN

Na actualidade, unha das grandes preocupacións sociais e dos estudiosos do desenvolvemento é a iniciación, cada vez máis temperá, no consumo de substancias que crean adicción e que afectan de modo dramático á saúde física e psicosocial das persoas ó longo da súa vida. É a adolescencia un momento evolutivo crítico ou de alto risco para a asunción deste tipo de conductas, pois durante este período relativamente curto de tempo vaise adquirindo —ata se consolidar— a identidade psicosocial (Erikson, 1950 e 1980; Marcia, 1980); esta consolidación lévase a cabo paralelamente e á vez influenciada, por unha serie de cambios non só no aspecto físico, senón tamén en tódolos demais aspectos, como son: o *ámbito social*, xa que da dependencia familiar se pasa a outorgar unha maior importancia ós iguais e ó desexo de se separar do control do

adulto e a asumir unha maior autonomía; no *ámbito psicolóxico* consolídanse os valores e crenzas e hai unha maior preocupación por parte dos suxeitos pola súa identidade; e no *ámbito cognitivo* chégase a desenvolver por completo o pensamento formal.

Ó longo da adolescencia prodúcese un cambio de comportamento progresivo e, aínda que este comeza a se notar xa na adolescencia temperá (a partir dos 11-12 anos), maniféstase de maneira máis radical nas idades tardías desta etapa, a partir dos 14 ou 15 anos. Ademais, nestas idades a influencia dos compañeiros é maior, co que aumentan as conductas de risco. Neste sentido, os compañeiros teñen un maior influxo nas experiencias inmediatas, mentres que os pais seguen actuando máis nas metas a longo prazo (Windle, Miller-Tutzauer, Barnes e Welte, 1991).

Por outra banda, algúns estudosos encontraron diferencias nos hábitos

* Profesor Titular de Psicoloxía Evolutiva e da Educación.

** O presente estudo foi posible gracias ó proxecto de investigación: "Influencia das actitudes sociais e a conducta antisocial no consumo de substancias adictivas durante a adolescencia", subvencionado pola Universidade da Coruña.

de saúde segundo a sexo, a idade e outras variables demográficas (cfr. Dean, Colomer e Pérez-Hoyos, 1995; Terre, Ghiselli, Taloney e DeSouza, 1992).

Durante a etapa adolescente desenvólvense comportamentos que van influír posteriormente no estilo de vida do adulto. Os hábitos establecidos nestes anos son máis resistentes ó cambio, polo que resulta necesaria a instauración de condutas positivas de saúde durante este período. Non hai dúbida de que os cambios que se producen nos individuos ó longo do seu ciclo vital, non sempre seguen o curso esperable ou desexable dende a perspectiva evolutiva. O coñecemento do desenvolvemento que xorde dos estudos descritivos e explicativos en Psicoloxía do Desenvolvemento posibilita, precisamente, a consideración dos tipos de cambio que se afastan do seu curso normal.

Así, o coñecemento dos trastornos de desenvolvemento facilita a intervención, considerada como a actuación sobre os problemas de desenvolvemento que xa se presentaron no suxeito, coa intención de aliviarlos e mellorar, deste modo, a súa ulterior evolución. Ó tempo, facilita a intervención considerada nos seus dous sentidos:

1. De tipo preventivo, poñendo o acento no feito de poder actuar anticipándonos á aparición de problemas de desenvolvemento nos grupos de risco (véxase, por exemplo, Vega Fuente,

1993) que dende diversas ópticas e propostas teóricas recolle a literatura científica ó respecto.

2. Dende unha perspectiva optimizadora, o que implica a estruturación e planificación dunha serie de accións encamiñadas a presenta-las condicións óptimas para que o desenvolvemento sexa o mellor posible.

2. INICIACIÓN NO CONSUMO DE TABACO E SAÚDE

A aprendizaxe e iniciación dunha gran variedade de comportamentos relevantes para a saúde teñen lugar durante a adolescencia. Algúns autores consideran que os comportamentos que comprometen o benestar físico están relacionados, en gran medida, coa oportunidade social de legalización que lles permite ós adolescentes acceder a eles (Jessor, 1984).

Dende finais dos anos setenta e principios dos oitenta houbo numerosos autores que estudaron os estilos de vida relacionados coa saúde na adolescencia. Con este termo facemos referencia a condutas observables que constitúen hábitos, é dicir, que son recorrentes ó longo do tempo e que posúen consecuencias para a saúde (Elliot, 1993). O estudio dos estilos de vida incluíu tradicionalmente tanto condutas de risco coma condutas que realzan a saúde. As condutas de risco inclúen os comportamentos que implican consecuencias negativas para a saúde, a curto e/ou longo prazo; entre

elas, a máis estudiada foi o consumo de substancias: tabaco, alcohol e drogas ilegais (Cfr. Becoña, Palomares e García, 1994; Donovan, Jessor e Costa, 1988), ó lado da condución perigosa ou a falta de uso de medidas preventivas nas relacións sexuais (Grube e Morgan, 1990; Vingilis e Adlaf, 1990).

As conductas que realzan a saúde son aqueles comportamentos que posúen consecuencias positivas para esta, coma por exemplo a práctica de exercicio físico de xeito regular, unha alimentación equilibrada ou as medidas de hixiene bucodental (Aaro, Laberg e Wold, 1995; Donovan, Jessor e Costa, 1993).

Sobre a iniciación no consumo de tabaco, tres grandes enfoques preventivos representan a raíz dos programas que se aplican na actualidade: o Enfoque das Influencias Sociais, o Enfoque Cognitivo-Conductual e o Enfoque Cognitivo-Evolutivo. Máis adiante faremos unha exposición máis detallada deles.

Algunhas das variables de personalidade que poden explica-la iniciación no consumo de substancias durante a adolescencia é a do "Lugar de Control" como autopercepción que o rapaz ou a rapaza teñen sobre a natureza e as consecuencias da súa conducta en relación cos seus hábitos de saúde. A indefinición sobre si mesmo, a falta de preparación para a toma de decisións, as crises de valores que afectan ó ámbito das relacións familiares e psicosociais son, entre outros, os posibles

determinantes de que se adquiran conductas problemáticas, tal como sostén a Teoría do comportamento Problemático de Jessor e Jessor (1977). Seguindo a estes últimos autores, os adolescentes tenden a implicarse en conductas problemáticas coma o consumo de drogas, a delincuencia e o baixo rendemento académico, xa que as perciben como funcionais, como conductas que lles poden axudar a conseguir algún obxectivo persoal ou que lles serven para algunha función. Dusenbury, Botvin e James-Ortiz (1990) sosteñen que algúns adolescentes utilizan estas conductas-problema para facer fronte ó fracaso, ó fastío, á ansiedade ou para ser aceptados polo seu grupo de iguais.

Pode ser interesante clarificar, sequera brevemente, algúns dos termos que empregaremos con certa frecuencia no sucesivo.

Mussacchio de Zan (1992) sinala, seguindo a Newton, que a drogadicción está considerada como unha enfermidade crónica, progresiva e terminal. "Crónica", porque cando un mozo se habitúa ó benestar artificial a súa cura esixirá que nunca máis volva consumir drogas que alteren a súa psique. Engade que esta característica é comparable á dos alcohólicos e diabéticos, que poden vivir de xeito perfectamente saudable durante toda a súa vida, sempre que cumpran convenientemente o tratamento prescrito. "El dependiente de drogas, a su vez, debe evitar para siempre las sustancias psicoactivas y tiene que organizar su vida

de acordo con un equilibrio emocional que resolva sus conflitos, buscar objetivos válidos que den un sentido a su existencia y adquirir una madurez afectiva que lo ayude a superar las dificultades propias de una vida normal" (Mussacchio de Zan, 1992, p. 24). "Progresiva", non só porque o paciente necesita cada vez máis cantidade de droga para conseguilo mesmo efecto, senón que deberá tamén cambia-la calidade, substituíndoa progresivamente por outras máis incisivas. Deste xeito, os síntomas mostrarán maior gravidade ó se producir un deterioro neuropsicolóxico máis avanzado. Finalmente, "terminal", xa que, introducido na carreira da adicción progresiva, o individuo destrúe a súa vida, sexa en sentido literal (morte por sobredose, trastornos cardíacos, enfermidades intercorrentes, suicidio), sexa en sentido amplo: deixa de ser unha persoa pensante, dona de si e dos seus afectos, que poida dirixi-lo seu destino.

O tabaco considérase unha droga dado que un dos seus compoñentes —a nicotina— é un alcaloide que xera adicción (Surgeon General, 1988) e así é cualificado entre outros como droga legal no Plan de Galicia sobre drogas (EDIS, 2000, p. 15). O tabaco provoca grandes problemas de saúde pública ó se rexistrar unha alta taxa de mortalidade anual por enfermidades relacionadas co seu consumo (OMS, 1974, 1979, 1983, 1988; Royal College of Physicians, 1983; Surgeon General, 1988).

O Surgeon General en 1988 concluíu que o tabaco era unha substancia

farmacologicamente adictiva ó responder ós criterios de toda substancia que produce adicción: a) prodúcense patróns de inxestión compulsiva da droga, b) inxírese unha substancia psicoactiva ou de alteración do humor mediante o uso da droga, o que produce como resultado uns patróns de conducta determinados, e c) a droga funciona coma un reforzador da conducta producindo unha continuidade na inxestión do produto. Esta substancia pode producir efectos agradables nos que a consomen, causa tolerancia e dependencia física e ten efectos tóxicos adversos (Surgeon General, 1988).

O DSM-IV ó se referir ó trastorno inducido por nicotina, expón de maneira clarificadora o que é a abstinencia desta substancia:

[...] A característica esencial da abstinencia de nicotina é a presenza dunha síndrome de abstinencia característica que se desenvolve despois da brusca interrupción do consumo de produtos que conteñen nicotina tralo seu consumo diario durante períodos prolongados (Criterios A e B). A síndrome de abstinencia inclúe catro ou máis dos seguintes síntomas: estado disfórico ou depresivo, insomnio, irritabilidade, frustración ou ira, ansiedade, dificultades de concentración, inquietude ou impaciencia, diminución da frecuencia cardíaca, aumento do apetito ou aumento de peso. Os síntomas de abstinencia provocan un malestar clinicamente significativo ou deterioro laboral, social ou doutras áreas importantes da actividade do individuo (Criterio C). Os síntomas non se deben a enfermidade médica nin se explican mellor pola presenza doutro

trastorno mental (Criterio D) (APA, 1995, p. 255).

O tabaco componse de máis de 3000 substancias. As máis coñecidas e probablemente as máis danifinas para o organismo son: nicotina, alcatráns (ambas presentes no fume do tabaco ó ser inhalado) e monóxido de carbono (esta última resultado da combustión e, por tanto, tamén inhalada). A nicotina, que se metaboliza en poucas horas en cotinina, é a substancia responsable da dependencia debido á súa condición de axente reforzante, e a súa ausencia desencadea a síndrome de abstinencia. Este xorde ó suspende-lo consumo de nicotina e, entre outros síntomas, maniféstase pola fatiga, irritabilidade, ansiedade, insomnio, diminución da frecuencia do pulso e da presión arterial, e hiperfaxia.

Como teremos ocasión de comprobar, é na adolescencia cando se adoita iniciar-lo consumo desta substancia. A adolescencia será considerada en adiante como unha etapa do desenvolvemento do ser humano que se inicia cara ós 11-12 anos, ó se produci-la pubertade, e transcorre ata os 19-20 no Mundo Occidental. Trátase dunha etapa transitoria entre a infancia e a idade adulta, especialmente caracterizada por cambios no desenvolvemento físico-fisiolóxico, cognitivo, persoal, social, etc., e na que o suxeito é proclive a experimentar con novas situacións ata agora descoñecidas para el. Tales situacións adoitan ser definidas como psicosociais, e a isto débese que a ini-

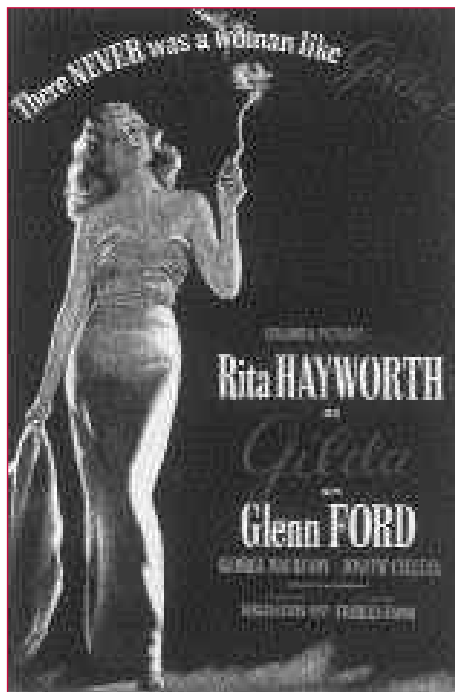
ciación á conducta de fumar teña unha orixe psicosocial.

3. IMPLICACIÓNSEVOLUTIVAS

A adolescencia pódese considerar realmente coma unha das etapas do desenvolvemento na que ten unha maior transcendencia a formación de hábitos de todo tipo. A sensibilidade ás presións do grupo, a imitación de modelos non parentais, a tendencia a descubrir novas facetas do mundo no que vive, converten o adolescente nun suxeito proclive a iniciar actividades que, sen dúbida, afectarán ó desenvolvemento da súa personalidade, á súa conducta social e, cada vez máis, á súa propia saúde.

Os datos existentes sobre a incidencia do consumo de drogas na adolescencia conducen á necesidade ética e científica de poñer tódolos medios ó noso alcance para colaborar na prevención destes problemas.

O cambio ó longo do ciclo vital é certamente modificable e optimizable mediante a intervención, corrección e prevención. A intervención non só debe servir para corrixir posibles desviacións de conducta, senón fundamentalmente para previr e optimizar. Coñecida unha regularidade no cambio, pódese optimizar este en vez de esperar a que xurdan as deficiencias e logo resolvelas. "Para optimizar el desarrollo es necesario una teoría que acepte como primer principio la actividad de la persona, y en segundo lugar



Carteis de dous filmes de moita difusión (1947-1946 respectivamente). Os mozos sintense tentados polas actitudes dos ídolos cinematográficos.

que tenga en cuenta las diferencias interindividuales (consecuencia de la interacción persona-medio ambiente), es decir, una persona con unas capacidades, con unas motivaciones, con un estilo de vida inserta en un medio ambiente con exigencias concretas.” (Rubio Herrera, 1992, p. 28).

Os factores cos que se vinculan estes cambios psicolóxicos están relacionados coa etapa da vida na que se atope a persoa que, no estudio que nos ocupa, é a adolescencia. A intervención preventiva debe considerar, por conseguinte, as variables normativas relacio-

nadas coa idade, é dicir, o conxunto de influencias determinadas biolóxica e ambientalmente que se correlacionan significativamente coa idade cronolóxica. Tamén se deberán ter en conta as variables normativo-históricas que inflúen sobre o desenvolvemento do adolescente, por exemplo, ó considerala cohorte á que pertencen e as influencias que deste feito se derivan. Por último, as variables non normativas referidas a aqueles determinantes ambientais e biolóxicos que teñen efecto concreto sobre historias vitais individuais, ou sexa, as experiencias

familiares, do grupo de iguais, da saúde, etc., que o adolescente viviu ata o momento e que implican unha particularidade individualizadora que pode sinalala súa maior ou menor predisposición a iniciarse na conducta de fumar.

Podemos deseña-la intervención preventiva en función destes conxuntos de influencias, dado que por si mesmos son progresivos e interactúan a través da existencia individual. De feito, como se poderá observar a seguir, estes sistemas de influencias que configuran unha serie de variables participantes na iniciación ó hábito de fumar, son contemplados en maior ou menor grao polos principais enfoques preventivos da conducta de fumar. As características máis concretas da intervención serán expostas ó considerar estes enfoques. Para unha revisión máis exhaustiva sobre a intervención preventiva en relación co consumo de substancias, pódense consultar en castelán algunhas publicacións como as de Becoña, Palomares e García (1994), Comas, Espín e Ramírez Goicoechea (1992), Izquierdo Moreno (1992), Sánchez Vidal (1993) e Vega Fuente (1993).

4. A PREVALENCIA DO CONSUMO DE TABACO ENTRE OS ADOLESCENTES GALEGOS

Antes de sinala-las principais correntes preventivas en tabaquismo, é necesario chama-la atención sobre a prevalencia desta conducta na poboación sobre a que se desexa intervir. As

estatísticas ó respecto non deixan dúbidas sobre a incidencia que o hábito de fumar ten sobre os adolescentes. A iniciación na conducta de fumar e as súas principais variables foi estudiaada por numerosos autores e institucións gobernamentais e internacionais (véxanse, por exemplo, Méndez, Fraga, Alcaraz, Jiménez e Peralbo, 1992 e Organización Mundial de la Salud-Comité Regional Europeo, 1988). Mostramos, a seguir, algúns datos obtidos dun estudio realizado na Comunidade Autónoma de Galicia.

Nun estudio levado a cabo pola Xunta de Galicia e dirixido por González García (1991), investigouse a 1600 suxeitos de toda Galicia, que cursaban estudos de cuarto, sexto e oitavo de Ensino Xeral Básico (EXB) e segundo de Bacharelato Unificado Polivalente (BUP) e Formación Profesional (FP), sobre distintos aspectos relacionados coa Educación para a Saúde. Entre eles, abordouse o consumo de tabaco tanto dende a caracterización das actitudes dos suxeitos coma dende a consideración dos trazos fundamentais da iniciación ó hábito e do consumo habitual. Os datos obtidos resultaron ser moi reveladores en relación coa prevalencia da conducta de fumar e pódense ver na Táboa 1. Así, por exemplo, o 17,6% dos suxeitos de EXB fuma nas seguintes porcentaxes: varias veces á semana o 1,7%; probou o tabaco ou fuma moi ocasionalmente o 15,3%. e o 0,6% restante fuma diariamente. En relación cos suxeitos de BUP e FP a porcentaxe de fumadores ascende ó 66%

dos suxeitos, dos que o 7,7% fuma varias veces á semana, o 40,5% probou o tabaco ou fuma ocasionalmente e o 17,8% fuma diariamente. A media e idade en que os suxeitos de EXB se inician no hábito é de 12,3 anos e de 14,4 anos para os suxeitos de BUP e FP. Finalmente, ó considera-la circunstancia concreta da iniciación ó hábito, sinálase que entre os suxeitos que fuman habitualmente o 30,4% de EXB e o 42,2% de BUP e FP indican que se ini-

ciaron xunto a un/unha amigo/a da mesma idade e o 32,2% de EXB e o 35,3% de BUP e FP indican que o seu inicio no consumo de tabaco tivo lugar en grupo.

Os datos que ofrece a Consellería de Sanidade e Servizos Sociais da Xunta de Galicia (EDIS, 1998) proveñen dun estudio levado a cabo no ano 1996 cunha mostra de 2300 suxeitos de toda Galicia, dos que 491 tiñan entre 12 e 18 anos. O nivel de confianza do estu-

TABOA 1. Prevalencia do consumo de tabaco (Iniciación).

CARACTERÍSTICAS	NIVEL DE ENSINANZA EXB	NIVEL DE ENSINANZA BUP-FP
Universo: 167.168 estudantes de toda Galicia.		
Mostra: (n=1.600)	1.200	400
Curso Escolar:	4º, 6º, 8º	2º
Coeficiente de Confianza=95.5%		
Consumidores (%)	17.6%	66%
Fuman varias veces / semana:	1.7%	7.7%
Probou o tabaco ou fuma ocasionalmente:	15.3%	40.5%
Fuma a cotío:	0.6%	17.8%
Iniciación hábito:		
Idade media (anos)	12.3	14.4
Principais circunstancias de iniciación (fumadores diarios)		
Con amigo mesma idade:	39.4%	42.2%
En grupo:	32.7%	35.3%

Fonte: Adaptado de González García, 1991, pp. 398-401.

TABOA 2. Prevalencia do consumo e da iniciación no consumo de tabaco en Galicia. Estudio de EDIS en 1996.

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAXE TOTAL	PORCENTAXE POR SEXO	
N=2.300 n=491	%	Homes	Mulleres
Non fuman	63.9	51.9	74.9
Fuman:	36.1	37.0	21.0
— Diariamente	28.9	11.1	3.0
— Ocasionalmente	7.2		
Idade de inicio:			
— Entre os 12 e os 14 anos	23.8		
— Entre os 15 e os 18 anos	54.5		
— Entre os 19 e 23 anos	12.3		

Adaptado de: EDIS, 1998, pp. 15-36.

dio situouse no 95,5% e, tal e como se mostra na Táboa 2, o consumo de tabaco en Galicia acada a un 36,1% da poboación fronte a un 63,9% dos galegos que non fuman. De entre os fumadores un 28,9% fano a cotío cunha porcentaxe significativamente superior en homes ca en mulleres. Respecto á iniciación no consumo de tabaco, sobre un n=491 de adolescentes entre 12 e 18 anos, pódese observar que o 23,8% desta submostra adquire o hábito de fumar entre os 12 e 14 anos, e que esta porcentaxe se duplica con amplitude (54,5%) cando os suxeitos se sitúan entre os 15 e os 18 anos de idade. Ademais, a moda estatística de iniciación no consumo vén marcada polos 15 anos e entre os consumidores de 12 a 18

anos que son fumadores a cotío o consumo medio de cigarros diarios é de 11,79.

Recentemente, o estudio de Gómez-Durán, García de la Torre, Del Campo López e Santos González (1999), pon de relevo a incidencia que sobre a poboación de risco ten a conducta de fumar. Na Táboa 3 recóllense os datos descritivos e máis significativos deste traballo. Así, sobre unha mostra de 415 adolescentes, escolarizados na cidade da Coruña, os autores categorizan a mostra en tres grupos de idade que se corresponden coas tres subetapas adolescentes: temperá, media e tardía. Os resultados indican que se dá un incremento significativo na

TÁBOA 3. Prevalencia na iniciación ó consumo de tabaco e principais características dos consumidores atendendo ás subetapas temperá, meia e serodia da adolescencia. (A adolescencia temperá comprende entre os doce anos e cinco meses; a adolescencia media entre catorce anos e un mes e dezaseis anos e a adolescencia serodia entre dezaseis anos e un mes e dezaioito anos e cinco meses).

Variables	ADOLESCENCIA TEMPERÁ			ADOLESCENCIA MEDIA			ADOLESCENCIA SERODIA		
	Sexo		Totais	Sexo		Totais	Sexo		Totais
	Homes	Mulleres		Homes	Mulleres		Homes	Mulleres	
Non Fumadores	44 (33,3%)	65 (49,2%)	Reconto=109 (82,6%) n=132	58 (29%)	70 (35%)	Reconto=128 (64,0%) n=200	22 (27,8%)	23 (29,1%)	Reconto=45 (5 7 , 0 %) n=79
Fumadores	11 (8,3%)	12 (9,1%)	Recuento=23 (17,4%) n=132	26 (13%)	46 (23%)	Reconto=72 (36,0%) n=200	12 (15,2%)	22 (27,8%)	Reconto=34 (4 3 , 0 %) n=79
Idade á que probou o tabaco									
Ó 5 anos		(1,9%)	(1,9%)						
Ó 6	((1,9%)	(1,9%)	(3,8%)						
Ó 7	(5,7%)		(5,7%)				(1,7%)		(1,7%)
Ó 8		(1,9%)	(1,9%)						
Ó 9	(1,9%)	(3,8%)	(5,7%)	(2,4%)		(2,4%)			
Ó 10	(5,7%)	(7,5%)	(13,2%)	(4,9%)	(1,6%)	(6,5%)			
Ó 11	(7,5%)	(5,7%)	(13,2%)	(3,3%)	(3,3%)	(6,6%)	(6,9%)	(3,4%)	(10,3%)
Ó 12	(13,2%)	(15,1%)	(28,3%)	(5,7%)	(14,8%)	(20,4%)	(5,2%)	(5,2%)	(10,3%)
Ó 13	(7,5%)	(18,5%)	(26,4%)	(9,8%)	(17,2%)	(27,0%)	(3,4%)	(10,3%)	(13,8%)
Ó 14				(8,2%)	(23,8%)	(32,0%)	(8,6%)	(19,0%)	(27,6%)
Ó 15				(1,6%)	(4,9%)	(6,5%)	(6,9%)	(19,0%)	(25,9%)
Ó 16							(1,7%)	(3,4%)	(5,2%)
Ó 18				(0,8%)		(0,8%)	(5,2%)		(5,2%)

TÁBOA 3. Continuación

Variables	ADOLESCENCIA TEMPERÁ			ADOLESCENCIA MEDIA			ADOLESCENCIA SERODIA		
	Sexo		Totais	Sexo		Totais	Sexo		Totais
	Homes	Mulleres		Homes	Mulleres		Homes	Mulleres	
			Reconto=53 (100,0%) n=53			Reconto=122 (100,0%) n=122			Reconto=58 (100,0%) n=58
Con quien estaba cuando probó el tabaco									
- Sólo									
- Con amigos / as	(2,3%)	(1,5%)	(3,8%)	(3,6%)	(4,1%)	(7,7%)	(8,9%)	(3,8%)	(12,7%)
- Con familiares									
- Otros	(12,2%)	(16,8%)	(20,9%)	(15,2%)	(36%)	(51,2%)	(17,7%)	(34,2%)	(51,9%)
	(3,1%)	(4,6%)	(7,7%)	(2,5%)	(0,5%)	(3%)	(3,8%)	(5,1%)	(8,9%)
	((0,8%)		(0,8%)		(0,5%)	(1,3%)	(1,3%)		(1,3%)
			Reconto=54 (42,3%) n=131			Reconto=133 (62,4%) n=197			Reconto=59 (74,8%) n=79
Fumadores									
- Ocasionalis	(0,8%)	(1,6%)	(2,4%)	(4,1%)	(4,1%)	(8,2%)	(3,9%)	(3,9%)	(7,8%)
- De 1-10 cigs / día	(5,4%)	(3,2%)	(8,6%)	(4,3%)	(16,7%)	(21%)	(7,8%)	(17,1%)	(24,9%)
- De 11-20cigs / día				(1%)	(0,5%)	(3,5%)	(1,3%)	(1,3%)	(2,6%)
- Mais de 20 cigs / día				(1%)	(0,5%)	(3,5%)	(1,3%)	(1,3%)	(2,6%)
			Reconto=14 (11%)			Reconto=58 (35,2%)			Reconto=31 (37,9%)

Fonte: Gómez-Durán, García de la Torre, Del Campo López e Santos González (1999).

porcentaxe de fumadores conforme avanzamos en idade. Así, observamos que fuman un 17,4% na adolescencia temperá, un 36% na media e un 43% na tardía. Por sexos, pódese ver que as adolescentes fumadoras en calquera subetapa superan ós rapaces, especialmente ós adolescentes medios e tardíos. Polo que se refire á idade en que probaron o tabaco por primeira vez, un 54,7% dos adolescentes temperáns informan que o probaron entre os 12 e 13 anos e un 26,4% fixéranlo entre os 10 e 11 anos; un 59% dos adolescentes medios proban o tabaco entre os 13 e 14 anos e un 20,4% fano ós 12 anos. Finalmente, o 53,5% dos adolescentes tardíos aseguran que probaron o tabaco por primeira vez entre os 14 e 15 anos.

En canto ás circunstancias en que os adolescentes probaron por primeira vez o tabaco, as maiores porcentaxes sinalan que o fixeron con amigos: o 29% dos adolescentes temperáns, o 51,2% dos medios e o 51,9% dos tardíos. Tamén indican os niveis de consumo dos adolescentes fumadores deste estudio e encontran que na adolescencia temperá un 2,4% son fumadores ocasionais e un 8,6% fuman entre 1 e 10 cigarros diarios; na subetapa media da adolescencia, un 8,2% son fumadores ocasionais e un 21% consomen entre 1 e 10 cigarros ó día. Por último, na adolescencia tardía o 7,85 son fumadores ocasionais e o 24,9% consomen entre 1 e 10 cigarros diarios.

A máis recente publicación do Plan de Galicia sobre Drogas recolle o

estudio levado a cabo en 1998 no que se significan, entre outros resultados, un incremento importante do consumo diario de cigarros entre os adolescentes de 12 a 18 anos, que pasa do 20,2% (EDIS, 1998) a un 24,9% (EDIS, 2000). Neste último estudio ponse de manifesto que as mulleres fuman diariamente máis (26,6%) cós homes (23,7%), dentro deste intervalo de idade.

Con respecto ós datos obtidos en 1996 (EDIS, 1998), neste estudio móstrase que a prevalencia xeral de fumadores diarios na Comunidade Autónoma de Galicia pasa dun 28,6% en 1996 a un 32,2% en 1998, dos que un 45,2% corresponde a homes e un 20,5% a mulleres. Constátase, igualmente, que entre os 12 e 18 anos a porcentaxe de mulleres fumadoras diarias supera á dos homes (26,6% fronte a 23,7%), o que nos dá idea da evolución experimentada polas mulleres no que se refire ó consumo de tabaco nos últimos anos.

Na Táboa 4 pódense ver algúns datos significativos do estudio antes referido.

Os estudos ós que nos referimos proporcionan datos moito máis concretos en relación cunha diversidade de variables; sen embargo, os resultados reseñados son suficientes para dar conta do estado actual en Galicia da iniciación ó consumo, semellante ó do resto de España (*cf.* Gestal, Montes, Barros e Smith, 1988; Rico e Ruíz, 1990; Salleras, Pardell, Méndez, Agustí, Vinué, Castillo, Salvador e Marín,

TABOA 4. Prevalencia do consumo e da iniciación no consumo de tabaco en Galicia. Estudio de EDIS en 1998.

CARACTERÍSTICAS	PORCENTAXE TOTAL	PORCENTAXE PO SEXO	
N=2.300	%	Homes	Mulleres
Non fuman	51,6	32,4	69,3
Non fuman agora, antes si	10	15,3	5,1
Fuman:	38,3	52,3	25,6
- Diariamente	32,2	45,2	20,5
- Ocasionalmente	6,1	7,1	5,1
Idade de inicio:			
- Ata os 10 anos			
- Entre os 11 e 13 anos	12	12,7	10,6
- Entre os 14 e 16 anos	38,6	38,7	38,4
- Entre os 17 e 19 anos	27,9	26,4	30,9
- De 20 anos en adiante	18,6	19	17,8

Fonte: Adaptado de EDIS, 2000, pp. 40-43.

1985). Ademais, é un soporte claro da necesidade da intervención preventiva sobre esta conducta no curso do desenvolvemento e dende idades moi temperás.

5. PRINCIPAIS ENFOQUES PREVENTIVOS SOBRE A CONDUCTA DE FUMAR

Ofreceremos agora unha breve descrición dos que se poden considerar os tres principais enfoques preventivos do tabaquismo. Seguiremos para iso a Chassin (Chassin, Presson e Sherman, 1990) quen sinala que os programas preventivos existentes son os que a seguir se relacionan:

- *Enfoque das Influencias Sociais*, a partir do que se desenvolverá o modelo preventivo sobre Inoculación social, deseñado polo equipo da Universidade de Houston (Evans, Hansen e Mittelmark, 1976; Evans, Rozelle, Mittelmark, Hansen, Bane e Havis, 1978; Evans, Rozelle, Maxwell, Raines, Dill, Guthrie, Henderson e Hill, 1981).
- *Enfoque Cognitivo-Conductual*, representado neste traballo polo Programa de Adestramento en Habilidades Persoais e Sociais (LST) de Botvin e colaboradores (Botvin e Dusenbury, 1987;

Dusenbury, Botvin e James-Ortiz, 1990).

- *Enfoque Cognitivo-Evolutivo*, baseado no Modelo de Estádios de Adquisición da Conducta de Fumar, de Leventhal e colaboradores (Leventhal e Cleary, 1980; Hirschman Leventhal e Glynn, 1984; Glynn e cols., 1985; Leventhal, Fleming e Glynn, 1988; Leventhal, Keeshan, Baker e Wetter, 1991).

A continuación, describimos cada un dos enfoques antes sinalados facendo fincapé nas súas principais características e nos programas preventivos propostos.

5.1. ENFOQUE DAS INFLUENCIAS SOCIAIS

Ata mediados dos anos setenta, a “activación do medo” (en relación cos efectos do tabaco, sobre a saúde a longo prazo) era un compoñente moi importante das mensaxes dirixidas á prevención do tabaquismo e doutras conductas potencialmente daniñas para a saúde. Pero esta estratexia tivo un impacto limitado sobre todo a longo prazo, na mellora do cambio cara a conductas de saúde.

No seu traballo de 1976, Evans (Evans e cols., 1976) describe detalladamente unha estratexia psicosocial inovadora para a prevención do inicio de fumar: a inoculación social. As dúas contribucións teóricas máis relevantes son a Teoría do Desenvolvemento Cognitivo de Piaget e Inhelder e a Teoría da Aprendizaxe Social de Bandura.

A Teoría do Desenvolvemento Cognitivo de Piaget e Inhelder (Inhelder e Piaget, 1972; Piaget, 1960) ofrece certas claves descritivas das características cognitivas dos suxeitos na idade en que o risco de comezar a fumar é máis elevado, ou sexa, entre os 12 e 14 anos. Esta teoría sinala que é durante estes anos cando os suxeitos acadan o seu “pensamento formal”, que lles vai permitir ter unha maior capacidade de comprensión dos efectos potencialmente daniños do tabaco para a saúde e, en consecuencia, tomar decisións ó respecto (Evans, 1988, 1990).

Pola súa parte, a Teoría da Aprendizaxe Social de Bandura (Bandura, 1982) é outra contribución teórica esencial, tanto para explicala iniciación á conducta de fumar coma para ofrecer claves na elaboración dunha estratexia preventiva. A premisa básica desta teoría ten, pois, implicacións explicativo-preventivas e consiste en que, a través da observación, o rapaz adquire expectativas e aprende conductas en relación co acto de fumar. Deste xeito, a aprendizaxe vicaria das expectativas sobre as consecuencias positivas ou negativas desta acción podería ser un importante factor influente na decisión final sobre fumar (Evans, 1984, 1988, 1990; Evans e cols., 1984).

En relación co desenvolvemento do programa de intervención proposto polo equipo de Houston, é preciso destacar dúas importantes achegas que tiveron unha grande



Carteis de Cassandre, 1934, e Mucha, 1895. Pouco cambiaron ó longo dos tempos as propagandas cara ó consumo de tabaco.

influencia. Referímonos ó Modelo de Comunicación-Persuasión de McGuire (McGuire, 1968) e á Inoculación para o Cambio de Actitudes (McGuire, 1961).

En termos xerais, a intervención baseada no Modelo de Inoculación Social consiste en ofrecerlles ós adolescentes “información” sobre a natureza das variadas influencias sociais para fumar e dotalos de “habilidades específicas” para lles facer fronte (Evans e cols., 1976; Evans, 1984). Tanto a información coma as habilidades son, polo tanto, elementos claves do modelo e sobre eles deterémonos a seguir.

Nas mensaxes educativas constitutivas da intervención, inclúese información acerca dos seguintes aspectos:

- Recoñecemento e comprensión de cómo operan as principais influencias sociais para fumar. Por exemplo, a presión dos iguais —amigos ou compañeiros— para fumar, a dos modelos familiares fumadores, a exercida polos *mass-media* a través da publicidade do tabaco.
- Efectos fisiolóxicos inmediatos de fumar e, en menor medida, os seus efectos nocivos a longo prazo para a saúde.

- Prevalencia de fumadores entre o grupo de iguais correspondente á poboación obxecto da intervención e entre a poboación adulta.
- Consecuencias sanitario-social-financieiras negativas relacionadas co tabaquismo.

Ademais de lles ofrecer ós adolescentes esta información estes adquiren, mediante un proceso de *realimentación* e das actividades de *role-playing*, un repertorio de habilidades sociais para fumar. Así, por exemplo, se se considera a influencia dos iguais, os autores describen tres graos de presión: alto, medio e baixo. Para afrontar cada un deles os adolescentes deberán adquirir habilidades específicas (Evans e cols., 1984; Evans e cols., 1991).

Dadas as condicións anteriores, confeccionaron (Evans, 1984; Evans e cols., 1984) un sistema de distribución que conta cos seguintes materiais e técnicas de intervención:

- Películas nas que se presenta, fundamentalmente, información sobre as influencias sociais que reciben os adolescentes para se iniciar na conducta de fumar, como poden ser ter membros fumadores na familia, amigos ou compañeiros fumadores e a presión exercida pola publicidade do tabaco nos medios de comunicación (Evans e cols., 1978; Evans e cols., 1981).
- Discusión e respostas orais e escritas acerca do contido exposto en vídeos ou películas.
- *Role-playing* de pósters na aula para afianza-lo recordo dos contidos aprendidos.
- *Realimentación* en relación cos efectos do programa sobre a clase en diversos momentos durante a súa aplicación e seguimento.

5.2. ENFOQUE COGNITIVO-CONDUCTUAL

Varios equipos de investigación desenvolveron estratexias preventivas dentro do Enfoque Cognitivo-Conductual (Cfr. Botvin e Wills, 1985). De entre estas estratexias a que maior difusión tivo é a deseñada por Gilbert E. Botvin e os seus colaboradores en Nova York, que recibe as seguintes denominacións: "Adestramento en Habilidades para a vida" (Life Skill Training), "Adestramento en Habilidades Persoais e Sociais" ou ben "Promoción da Competencia Persoal e Social".

Se hai dúas correntes teóricas principais e subxacentes que fundamentan a estratexia preventiva do Adestramento en Habilidades para a vida, estas son: a Teoría da Aprendizaxe Social de Bandura (Bandura, 1982) e a Teoría do Comportamento Problemático (Jessor e Jessor, 1977).

Dado que a Teoría da Aprendizaxe social de Bandura xa foi mencionada con anterioridade, ó desenvolve-lo Enfoque da Inoculación Social do Equipo de Houston, ímonos limitar agora a expoñer brevemente as principais premisas da Teoría do Comportamento Problemático de Jessor e Jessor.

Seguindo esta concepción teórica, os adolescentes implícanse en condutas problemáticas coma as relacionadas co uso de drogas, delincuencia, baixo rendemento académico, etc., porque perciben que lles poden axudar a conseguir algún obxectivo persoal. Por exemplo, para facer fronte ó fracaso, ó fastío, á ansiedade ou para ser aceptados polo grupo de iguais (Dusenbury e cols., 1990).

Dusenbury e cols. (1990) sinalaron que as dificultades que experimentan unha parte dos adolescentes en relación coa integración e o manexo de situacións sociais, fan que condutas coma a de fumar cigarros ou beber alcohol se presente coma unha chave para afrontar estas situacións e, unha vez que isto ocorre, é moi difícil realizar un labor preventivo agás que se lles ofrezca ós adolescentes camiños para acadalas metas desexadas sen o uso destas substancias. Esta é a finalidade fundamental dos programas de mellora da competencia para afrontar problemas da vida e, entre eles, destaca o de Adestramento en Habilidades para a vida (LST)

Se situamos este programa dentro dun marco máis xeral de “Mellora da Competencia Persoal e Social” (Personal and Social Competence Enhancement Approach), albíscase o amplo espectro de comportamentos que poden ser influenciados dende esta perspectiva. Efectivamente, ata hoxe o LST foi aplicado con éxito na prevención de numerosas condutas problemáticas durante a adolescencia,

tales como o abuso do tabaco, do alcohol e doutras drogas e, potencialmente, pode ser aplicable a outras moitas. Esta potencial multiutilidade supuxo que en recentes descrições sexa cualificado de “programa para a prevención do abuso de substancias” (Cfr. Botvin e Wills, 1985; Botvin e Dusenbury, 1987; Dusenbury e cols., 1990).

O programa LST aparece estruturado en tres compoñentes principais subdivididos noutros máis específicos, tal e como se pode ver en Botvin e Dusenbury (1987) e Dusenbury e cols. (1990). Estes son:

Un compoñente específico do problema tratado, constituído a partir da información sobre diversos aspectos relacionados co tabaquismo e o hábito de fumar, tales como:

- as consecuencias do consumo do tabaco a curto e longo prazo
- a prevalencia do consumo de cigarros entre iguais e adultos
- a decrecente aprobación social deste comportamento
- os procesos de iniciación e evolución cara á adicción ó tabaco
- a ilustración dos efectos fisiolóxicos inmediatos de fumar, usando aparatos de *biofeedback*
- as técnicas publicitarias para vender tabaco
- as técnicas de resistencia e/ou repulsa á presión para fumar

Un compoñente de adestramento en habilidades persoais, que trata de dota-lo individuo dunha gama de habilidades que:

- lle permitan mellora-la súa capacidade de toma de decisións e fomenta-lo desenvolvemento dun pensamento crítico e independente
- lle axuden a afronta-la ansiedade
- lle faciliten unha auto-mellora da súa imaxe e da súa estima
- lle axuden a resisti-las chamadas persuasivas da publicidade

Un compoñente de formación en habilidades sociais, que se concreta na mellora de tres áreas de habilidades interpersoais xerais:

- habilidades de comunicación verbal e non verbal
- habilidades sociais xerais como vence-la timidez, interacción co sexo oposto, etc.
- asertividade: defende-los dereitos dun, dicir que non cando se desexe, etc.

A pesar da amplitude do programa, tal e como sosteñen Dusenbury e cols. (1990), está organizado cunha progresión lóxica que vai dende ofrecer unha información e educación básicas ata a posta en marcha do último estadio de desenvolvemento das habilidades sociais.

A práctica de cada un dos compoñentes descritos arriba podería ser

interpretado como a consecución dun obxectivo do programa. Dado que sería tedioso e repetitivo facer referencia a todos estes obxectivos do programa, deterémonos só na súa finalidade última que consistiría en prove-los adolescentes de coñecementos e habilidades para resisti-las presións que os inducen ó consumo de tabaco, dentro do contexto máis amplo dunha estratexia de promoción xeral da competencia (Cfr. Botvin e Wills, 1985; Renick e Botvin, 1985).

5.3 ENFOQUE COGNITIVO-EVOLUTIVO

Unha das correntes sinaladas recentemente por Chassin e colaboradores (Chassin e cols., 1990) no eido da prevención do fumar en adolescentes é a do Enfoque Cognitivo-Evolutivo. Dúas son as orientacións complementarias que suxiren estes autores: a do “Enfoque focalizado na resposta” de Evans e colaboradores (Evans e cols., 1979; Evans e cols., 1984; Evans, 1990) e a do “Enfoque de Adestramento en Habilidades para a vida” de Botvin e colaboradores (Renick e Botvin, 1985; Botvin e Dusenbury, 1987).

Pódese afirmar que esta orientación preventiva posúe unhas características e unha entidade particulares que a diferencian claramente do amplo Enfoque das chamadas “Influencias Sociais”. Leventhal e cols. (1991) sosteñen que unha das súas peculiaridades distintivas é a da énfase en crear e mante-la motivación para se resistir a fumar, o cal contrasta coas intervencións habituais centradas en dota-los



XURXO LOBATO

O mozo atribúe ó fumador características específicas da personalidade [...] (*La Voz de Galicia*, sept. 2000).

individuos de habilidades e estratexias de resistencia (véxanse Flay, 1985; Best e cols., 1988). Máis explicitamente, estes autores puntualizan: “[...] ata a data, poucas intervencións prestan a atención adecuada á distinción entre o que os adolescentes poden facer e o que queren facer” (Leventhal e cols., 1991, p. 584).

Outro aspecto distintivo deste enfoque é a súa conceptualización evolutiva da conducta de fumar que cons-

titúe unha das súas contribucións máis importantes ó estudio deste tema. Leventhal e Cleary (1980), tomando en consideración a contribución de autores anteriores, propuxeron un modelo e estadios evolutivos que describe catro momentos claves no desenvolvemento da conducta de fumar. Estes son: preparación, iniciación, conversión en fumador e mantemento ou adicción. A través destes estadios debúxase a historia evolutiva da conducta de fumar así

como os factores e procesos implicados en cada momento desta. Resulta obvia a importancia do coñecemento destes aspectos para o deseño e elaboración de programas de prevención do tabaquismo. Seguidamente expoñemos unha breve síntese de cada un destes estadios.

1. Estadio de Preparación ou Preparatorio

Ata o momento de probalo primeiro cigarro, o adolescente vaise formando unha idea do que significa fumar, das vantaxes e inconvenientes que lle poderá achegar esta conducta e das presións e posibilidades de levala a cabo no seu medio-contorno. O mozo atribúelle ó fumador características específicas de personalidade e, ó mesmo tempo, realiza percepcións sobre as funcións potenciais da conducta de fumar. Estes dous aspectos, entre outros, serán claves nas actitudes que o adolescente se forme cara a esta acción e, tamén, na posterior decisión de fumar ou non o seu primeiro cigarro (Leventhal e Cleary, 1980; Glynn e cols., 1985).

2. Estadio de Iniciación ou Experimentación

A maior parte dos adolescentes acadan este estadio. Glynn e cols. (1985) explican que comeza cando se fuma o primeiro cigarro e se prolonga co consumo do segundo e, quizais, co do terceiro cigarro.

Tal e como indican Leventhal e Cleary (1980) e Hirschman e Leventhal

(1989) a idea central é que o resultado prazenteiro, neutral ou aversivo das experiencias iniciais confirma ou non as expectativas do iniciado e poden influír no consumo posterior.

3. Estadio de converterse en fumador

Hirschman e cols. (1984) sosteñen que a experiencia inicial de fumar se asocia a síntomas desagradables. Russell (1979), pola súa parte, pon de manifesto que a repetición sucesiva desta conducta leva o individuo á tolerancia destes síntomas.

Leventhal e Cleary (1980) advertiron que o adolescente que se atopa neste período probablemente desenvólvese a tolerancia ós efectos desagradables derivados das primeiras experiencias de fumar e, consecuentemente, poida interpreta-la súa desaparición coma unha evidencia de que fumar non é daniño para el e que pode seguí-lo facendo.

A conducta de fumar durante este estadio caracterízase por un incremento progresivo da súa frecuencia e das situacións nas que o adolescente fuma (Leventhal e Cleary, 1980; Hirschman e cols., 1984) así como por unha experimentación coa conducta mesma con cuestións do tipo de cómo suxeita-los cigarros, cómo acendelos, etc. Tal e como Glynn e cols. (1985) sinalan, poderíase dicir que a conducta de fumar adquire certas regularidades, aínda que os mozos non cheguen a se definir a si mesmos como fumadores.

4. Estadio de Mantemento, Dependencia ou Adicción ó tabaco

Hirschman e Leventhal (1989) e Hirschman e cols. (1984) sosteñen que o individuo que se atopa neste estadio é un adicto ó tabaco. Adoita, de feito, consumir cigarros cunha elevada frecuencia diaria, experimenta ansias de fumar despois de deixalo e pode sentir-las síntomas asociados á retirada. Pola súa parte, Glynn e cols. (1985) din que nesta etapa o suxeito xa adoptou a imaxe do típico fumador.

A conceptualización evolutiva da conducta de fumar que acabamos de expoñer ten importantes implicacións tanto no aspecto explicativo dos factores (cognicións) que condicionan a conducta de fumar en cada etapa do seu desenvolvemento, coma no que se refire á intervención, marcando unhas directrices de actuación axustadas ós factores condicionantes dos diversos estadios.

Como sinala McCarthy (1985): “[...] o traballo dos investigadores relativo ó papel das cognicións na iniciación a fumar, suxire vigorosamente que os programas de intervención sobre fumar deberían incluír diferentes intervencións para adolescentes en diferentes estadios da secuencia evolutiva que culmina con fumar regularmente” (McCarthy, 1985, p. 163).

O programa estándar proposto polos autores integrados na perspectiva Cognitivo-Evolutiva (Glynn e cols., 1985; Hirschman e Leventhal, 1989) desenvólvese ó longo de tres sesións de

45 minutos cada unha que se levan a cabo no transcurso das clases habituais dos adolescentes. Cada sesión contén dúas actividades básicas:

- Unha proxección de diapositivas que inclúe comentarios gravados, cunha duración de entre 10 e 15 minutos.
- Unha discusión sobre o contido da parte audiovisual, cunha duración aproximada de 30 minutos.

A detallada descrición evolutiva da conducta de fumar proposta por Leventhal e colaboradores (Leventhal e cols., 1991) ten unhas claras implicacións no proceso de intervención xa que nos proporciona un apoio para decidir cando intervir e sobre qué variables ou procesos temos que facelo. Polo que se refire o cando, o programa pretende incidir en dous momentos claves na evolución cara á conversión en fumador, a saber:

Durante os ensaios iniciais da conducta de fumar, cando os signos somáticos aversivos se manifestan na súa plena intensidade.

1) Durante a fase de habituación ós síntomas desagradables derivados das primeiras experiencias, ou ben, cando esta habituación xa se produciu.

2) Os contidos incluídos no programa, que facilitarán as finalidades antes referidas, pódense resumir en: reacción inicial, tolerancia, dependencia e retirada. Tales contidos insírense nas distintas sesións de aplicación do programa, tal e como indicaron

Leventhal e cols. (1980) e Hirschman e Leventhal (1989).

Polo que se refire ó proceso avaliativo, no traballo de Hirschman e Leventhal (1989) ofrécese unha detallada exposición dos aspectos avaliados nos diversos momentos da intervención: pre-test, post-test e seguimentos. Así, por exemplo, avalíanse os seguintes: status de fumador, intencións de fumar, factores de risco para fumar (para cada vía de avance), comprensión dos síntomas do primeiro cigarro, comprensión da adaptación ós síntomas, comprensión do proceso de adición, coñecemento das consecuencias de fumar para a saúde, prevalencia percibida de fumadores entre compañeiros e adultos e satisfacción cos programas.

Os avances realizados ata o momento polos autores citados respecto á conducta de fumar son un bo comezo que pode abrir importantísimas perspectivas en relación coa prevención. Toda conducta voluntaria e libre diríxese a unha meta e se somos capaces de lle proporcionar ó adolescente metas alternativas a unha conducta tan nociva como fumar, que satisfagan igual ou mellor as súas necesidades, daremos un gran paso. É precisamente esta vía a que seguen os autores deste enfoque.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cada un dos enfoques desenvolvidos ofrécenos un punto de vista con-

creto sobre cómo previla iniciación á conducta de fumar. Como se pode ver, na Táboa 5 compáranse as principais características dos enfoques preventivos sobre tabaquismo ata aquí reseñados.

Debemos de facer notar que dentro dos enfoques das Influencias Sociais e Cognitivo-Conductual se desenvolveron un gran número de programas, ademais dos aquí expostos, e que a maioría deles obtiveron bos resultados. Tamén queremos sinalar que a corrente de Influencias Sociais foi, con diferenza, a máis prolífica ata a actualidade tanto no que se refire a estudos realizados coma á cantidade de programas deseñados. A efectividade de cada un dos programas que acabamos de presentar, representativos de tres correntes preventivas do tabaquismo ben diferenciadas, foi corroborada empiricamente en varios estudos (Cfr. Evans e cols., 1978; Botvin e Eng, 1980; Evans e cols., 1981; Hirschman e Leventhal, 1989; Botvin e cols., 1990).

Se comparámo-la estrutura xeral dos tres programas expostos, comprobamos que o máis amplo é o elaborado por Botvin e os seus colaboradores (Renick e Botvin, 1985; Botvin e Dusenbury, 1987; Dusenbury e cols., 1990) xa que dentro dos seus compoñentes xerais se inclúe unha gran cantidade e variedade de áreas de intervención. Polo que se refire ó programa de Leventhal e os seus colaboradores (Leventhal e cols., 1988; Hirschman e Leventhal, 1989) é o máis sinxelo en canto a estrutura, pois consta de tan só

TABOA 5. Comparación das características dos enfoques preventivos da conducta de fumar.

CARACTERÍSTICAS	ENFOQUES PREVENTIVOS		
	ENFOQUE DAS INFLUENCIAS SOCIAIS	ENFOQUE DAS COGNITIVO-CONDUCTUAL	ENFOQUE DAS COGNITIVO-EVOLUTIVO
AUTOR / ES	• Evans 81976) • Evans e cols. (1981) • Evans e cols. (1978)	• Botvin (1983, 1984) • Botvin e cols. (1987) • Dusenbury e cols. (1980)	• Glynn e cols. (1985) • Hirschman e cols. (1984) • Leventhal e Cleary (1980) • Leventhal e cols. (1988, 1991)
PRINCIPAIS CONTRIBUCIÓNS TEÓRICAS	• Teoría da Aprendizaxe Social (Bandura, 1977). • Teoría do Desenvolvemento Cognitivo (Inhelder e Piaget, 1958; Piaget, 1960).	• Teoría do Comportamento problemático (Jessor e Jessor, 1977). • Teoría da Aprendizaxe Social (Bandura, 1977).	• Perspectivas teóricas cognitivas e do desenvolvemento.
VARIABLES MÁIS RELEVANTES	Factores persoais e sociais. Dan maior énfase ós factores sociais: — presión dos iguais — influencias familiares — influencias dos <i>mass-media</i>	Dan énfase tanto ós factores persoais coma ós sociais	Factores persoais e sociais. Dan maior énfase ás cognicións do suxeito relacionada co tabaco e a súa experiencia de fumar, tendo en conta o momento evolutivo do suxeito.
PROGRAMA OU MODELO PREVENTIVO	Inoculación Social	Adestramento en Habilidades para a vida (LST)	Intervención para modificar e / ou fixar certas cognicións do suxeito relacionadas co fumar.
MARCO DE REFERENCIA DO PROGRAMA	• Modelo de comunicación-Persuasión (McGuire, 1968) • Modelo de inoculación para o cambio de actitudes (MacGuire, 1961)	Mellora da competencia persoal e social	Estadíos do desenvolvemento da conducta de fumar
OBXECTIVOS FUNDAMENTAIS DA INTERVENCIÓN	Dota-los suxeitos con habilidades de rexeitamento e / ou resistencia ás presións sociais para fumar	Dota-los suxeitos con habilidades que eviten a iniciación ó hábito de fumar no contexto da mellora da súa competencia xeral	Dotar cognitivamente o suxeito para interpretar-las sensacións relacionadas coas primeiras experiencias no fumar e as funcións psicosociais atribuídas ó fumar como negativas

Fonte: Adaptado de EDIS, 2000, pp. 40-43.

catro sesións nas que se tratan de modifica-las cognicións dos suxeitos sometidos á intervención en relación coas experiencias iniciais de fumar, o desenvolvemento da tolerancia e a síndrome de abstinencia.

En Galicia, e por poñer algúns exemplos, desenvolvéronse e aplicáronse algúns programas preventivos sobre tabaquismo. Así, destacámo-lo levado a cabo por Palomares (Cfr. Becoña, Palomares e García, 1994) que responde ó epígrafe “¡No gracias, no fumo!”, aplicado en Arteixo (A Coruña) a unha poboación escolar duns 1000 suxeitos entre 11 e 14 anos. Consta de seis leccións que se imparten unha por semana e de varias leccións de recordo que se inclúen durante os dous anos de seguimento a partir da aplicación do programa. Outro programa educativo-preventivo é o desenvolvido por González (1994) denominado “*De ti depende. Vivir sin tabaco. Vivir la salud*”, que foi aplicado en Moaña e Cangas do Morrazo (Pontevedra) a 114 suxeitos de sétimo de EXB dos que 67 formaron parte da condición experimental e 47 integraron o grupo control. Encontrouse que os suxeitos do grupo experimental, en comparación cos do grupo de control, adquiriron e consolidaron actitudes favorables cara á lexislación restrictiva do tabaco. Ademais, unha vez concluída a aplicación do programa, as nais dos suxeitos da condición experimental aumentaran a frecuencia das advertencias e os consellos dados ós seus fillos en contra do tabaco

e do fumar, o que non ocorreu coas nais dos suxeitos do grupo de control.

Por último, hai que resalta-la importancia que as autoridades da nosa Comunidade conceden a esta temática. Así, a Xunta de Galicia publicou hai poucos anos un *Programa para o desenvolvemento persoal e social* enmarcado no ámbito educativo galego e encamiñado a servir de guía a profesores e titores para dota-los alumnos de habilidades fronte a adicións como drogas, alcohol e tabaco. Este programa é unha adaptación do de Botvin e cols., (cfr. Luengo Martín, Otero López, Romero Triñanes, Gómez Fraguela e Garra López, 1998).

O camiño percorrido ata o momento actual supón un bo punto de partida malia que os efectos dos programas preventivos derivados destes enfoques decaen co tempo, ata o punto de desaparecer, e prodúcese un efecto a curto-medio prazo (2-3 anos) que implica un apazamento do momento da iniciación. A importancia deste efecto é obvia se consideramos que o suxeito se encontra xa nunhas condicións cognitivas máis axeitadas para afronta-la toma de decisións respecto da iniciación ou non da súa conducta de fumar (Inhelder e Piaget, 1972).

Vexamos agora algúns dos datos relacionados coa avaliación e eficacia de distintos programas preventivos, algúns dos cales foron referenciados con anterioridade.

O programa “*Tú decides. Programa de educación sobre drogas*” de Calafat,

Amengual, Farrés, Mejías e Borrás (1992) foi implantado maioritariamente en Mallorca e Cataluña e conta cunha traxectoria de doce anos dende a súa primeira edición. Componse de catro leccións deseñadas para previr drogas letais, alcohol e tabaco e nas que se atende a compoñentes coma a información sobre drogas, dinámica do consumo e adicción, ensino da toma de decisións, actitude do profesor, traballo do profesor cos pais, traballo en grupo, xogo dramático e avaliación. Utilízase a discusión na clase, a representación de escenas e outros recursos metodolóxicos. O programa mostrou a súa eficacia trala avaliación que se lle fixo, de modo que o grupo experimental tende a estancar ou diminuí-lo consumo en tanto que o grupo control incrementa de maneira significativa o mesmo.

Drug Abuse Resistance Education (DARE) de Clayton e Leukefeld (1994) é un programa preventivo de drogas baseado na escola, deseñado para previr-lo uso de tabaco, alcohol e outras drogas dos estudantes. A avaliación do DARE, que compara o tamaño do efecto e non contempla a significatividade dos resultados obtidos, demostra que é efectivo en incrementa-lo coñecemento sobre o uso de drogas, as habilidades sociais, as actitudes cara ás drogas, as actitudes cara á policía e á autoestima. Foi eficaz na redución do consumo de tabaco e non houbo variacións en alcohol e marihuana, tal vez pola curta idade dos participantes e a condición de non consumidores destas últimas substancias. Non se produciu

cambio de conducta dos participantes entre o pre-test e o pos-test, posiblemente polo período especialmente curto de tempo transcorrido.

As variacións sobre a eficacia destes exemplos de programas preventivos fannos pensar que ademais de que a prevención, tal e como a literatura suxire, é capaz polo menos de aprazala toma de decisións en relación coa iniciación no consumo de tabaco, a potencia e o refinamento de programas que se van implantando condiciona as actitudes das persoas que rodean o adolescente, principalmente as de pais e iguais, o que nos ratifica na idea de que a prevención no ámbito escolar ten uns efectos moito máis alentadores do que cabería esperar hai tan só un par de décadas e que, en calquera caso, esta liña preventiva pode evita-lo xurdimiento de enfermidades a medio e curto prazo cos custos económicos e sanitarios que isto representa para calquera país.

Se no futuro se desexan obter melloras ostensibles nos programas preventivos do tabaquismo, será necesario un coñecemento máis profundo e concreto dos motivos que inducen os mozos a iniciarse no tabaco. Ademais disto, será conveniente idear estratexias de intervención que superen en eficacia as existentes actualmente, e que fomenten de maneira especial a motivación do suxeito no seu compromiso na realización do programa e, conseguido isto, que o suxeito se aplique tales coñecementos e habilidades aprendidas nas situacións concretas da

súa vida cotiá. Neste sentido, facemos nosas as palabras de Leventhal e os seus colaboradores (Leventhal e cols., 1991) cando afirman que non abonda con ensinar destrezas de resistencia e/ou rexeitamento, senón que ademais é preciso estimular e motiva-lo adolescente para que as utilice.

REFERENCIAS

- Aaro, L.E., J.C. Laberg e B. Wold, "Health behavior among adolescents: Towards a hypothesis of two dimensions", *Health Education Research*, 10, 1995, pp. 83-93.
- American Psychiatric Association (APA), *DSM-IV, Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona, Masson, 1995.
- Bandura, A., *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
- Becoña, E., A. Palomares e M.P. García, *Tabaco y salud. Guía de prevención y tratamiento del tabaquismo*, Madrid, Pirámide, 1994.
- Best, J.A., S.J. Thompson, S.M. Santi, E.A. Smith e K.S. Brown, "Preventing adolescent smoking among school children", *Annuary Review of Public Health*, 9, 1988, pp. 161-201.
- Botvin, G.J. e A. Eng, "A comprehensive school-based smoking prevention program", *The Journal of School Health*, 50, 1980, pp. 209-213.
- Botvin, G.J., E. Baker, N. Renick, A.D. Filazzola e E.M. Botvin, "A cognitive behavioral approach to substance abuse prevention", *Addictive Behaviors*, 9, 1984, pp. 137-147.
- Botvin, G.J. e T.A. Wills, "Personal and social skills training: Cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention", en C. Bell e R. Battjes (eds.), *Prevention research: Deterring drug abuse among children and adolescents*, Washington, DC., NIDA Research Monograph, 63, 1985, pp. 8-49.
- Botvin, G.J. e L. Dusenbury, "Life skills training: A psychoeducational approach to substance abuse prevention", en C.A. Maher e I.E. Zins (eds.), *Psychoeducational interventions in schools: Methods and procedures for enhancing student competence*, Elmsford, NY., Pergamon Press, 1987.
- Botvin, G.J., E. Baker, L. Dusenbury, S. Tortu, e E.M. Botvin, "Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 1990, pp. 437-446.
- Botvin, G.J., S. Tortu, E. Baker e L. Dusenbury, "Preventing adolescent cigarette smoking: Resistance skills training and development of life skills", *Special Services in the Schools*, 6, 1990, pp. 37-61.

- Calafat, A., M. Amengual, C. Farrés, G. Mejías e M. Borrás, *Tú decides. Programa de educación sobre drogas*, Mallorca, Secció de Promoció de la Salut, Sevei d'Acció Social i Sanitat, Consell Insular de Mallorca, 1992.
- Chassin, L., C.C. Presson e S.J. Sherman, "Social psychological contributions to the understanding and prevention of adolescent cigarette-smoking", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 1990, pp. 133-151.
- Clayton, R.R. e C.G. Leukefeld, "Past and future directions of the DARE program: An Evaluation review. Research Triangle Institute: C.L. Ringwalt, J.M. Green, S.T. Ennett e R. Iachan", *Draft final report*, September, University of Kentucky, 1994.
- Comas. D., M. Espín Martín e E. Ramírez Goicoechea (eds.), *Fundamentos teóricos en prevención*, Madrid, Fundamentos, 1992.
- Dean, K., C. Colomer e S. Pérez-Hoyos, "Research on lifestyles and health: Searching for meaning", *Social Science and Medicine*, 41, 1995, pp. 845-855.
- Donovan, J.E., R. Jessor e F.M. Costa, "Syndrome of problem behavior in adolescence: A replication", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 1988, pp. 762-765.
- "Structure of health-enhancing behavior in adolescence: A latent variable approach", *Journal of Health and Social Behavior*, 34, 1993, pp. 346-362.
- Dusenbury, L., G.J. Botvin e S. James-Ortiz, "The primary prevention of adolescent substance abuse through the promotion of personal and social competence", en R. Lorion (ed.), *Strategies for optimizing emotional and behavioral development*, New York, Haworth Press, 1990.
- EDIS, *El consumo de drogas en Galicia IV*, Plan de Galicia sobre Drogas, Santiago de Compostela, Consellería de Sanidade e Servizos Sociais da Xunta de Galicia, 1988.
- EDIS, *O consumo de drogas en Galicia V*, Santiago de Compostela, Consellería de Sanidade e Servizos Sociais da Xunta de Galicia, Comisionado do Plan de Galicia sobre Drogas, 2000.
- Elliot, D.S., "Health-enhancing and health-compromising lifestyles", en S.G. Millstein, A.C. Petersen e E.O. Nightingale (eds.), *Promoting the health of adolescents. New directions for the twenty-first century*, Oxford, England, Oxford University Press, 1993.
- Erikson, E.H., *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Hormé, 1950.
- *Identidad, juventud y crisis*, Madrid, Taurus, 1980.

- Evans, R.I., "A social inoculation strategy to deter smoking in adolescence" en J.D. Matarazzo, J.A. Herd, N.E. Miller e S.M. Weiss (eds.), *Behavioral health: A handbook of health enhancement and disease prevention*, New York, John Wiley, 1984, pp. 765-774.
- "Prevention of smoking in adolescents: Conceptualization and intervention strategies of a prototypical research program", en S. Maes, C.D. Spielberger, P.B. Defares e I.G. Sarason (eds.), *Topics in Health Psychology*, New York, John Wiley, 1988, pp. 107-125.
- "Development of the social inoculation strategy to deter smoking and related health threatening behaviors in adolescents: Review and update", *Paper presented at the International Workshop of Prevention of Drug-Addictions*, Alicante, Spain, December, 3-5, 1990.
- Evans, R.I., W.B. Hansen e M.B. Mittelman, "Increasing the validity of self-reports of smoking behavior in children", *Journal of Applied Psychology*, 62, 1976, pp. 521-523.
- Evans, R.I., R.M. Rozelle, M.B. Mittelman, W.B. Hansen, A.K. Bane e J. Havis, "Deterring the onset of smoking in children: Knowledge of immediate psychological effects and coping with peer pressure, media pressure, and parent modeling", *Journal of Applied Social Psychology*, 8, 1978, pp. 126-135.
- Evans, R.I., A. Henderson, P. Hill e B.E. Raines, "Smoking in children and adolescents: Psychosocial determinants and prevention strategies", en *Smoking and health: A report of the Surgeon General*, DHEW Pub, No, (PHS) 7950066, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office, 1979.
- Evans, R.I., R.M. Rozelle, S.E. Maxwell, B.E. Raines, C.A. Dill, T.J. Guthrie, A.H. Henderson e P.C. Hill, "Social modeling films to deter smoking in adolescents: Results of a three-year field investigation", *Journal of Applied Psychology*, 66, 1981, pp. 399-414.
- Evans, R.I., B.E. Raines e L. Hanselka, "Developing data-based communications in social psychological research: Adolescent smoking prevention", *Journal Applied Social Psychology*, 14, 1984, pp. 289-295.
- Evans, R.I., C.K. Smith e B.E. Raines, "Deterring cigarette smoking in adolescents: A psychological-behavioral analysis of an intervention strategy", en A. Baum, S.E. Taylor, e E. Singer (eds.), *Handbook of Psychology and Health*, Vol. IV: *Social psychological aspects of health*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1984, pp. 301-318.

- Evans, R.I., G.J. Getz e B.E. Raines, "Theory-guided models in prevention of AIDS in adolescents", *Paper presented at de Science Weakened, American Psychological Association Meeting in San Francisco, California, August, 1991*, pp. 16-20.
- Flay, B.R., "Psychosocial approaches to smoking prevention: A review of findings", *Health Psychology*, 4, 1985, pp. 449-488.
- Gestal, J.J., A. Montes, I.M. Barros e E. Smith, *Tabaco y patología*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa, 1988.
- Glynn, K., H. Leventhal e R. Hirschman, "A cognitive developmental approach to smoking prevention", en C.S. Bell e R. Battjes (eds.), *Prevention research: Detering drug abuse among children and adolescents*, Washington, DC, US Government Printing Office, NIDA Research Monograph No. 63, 1985, pp. 130-152.
- Gómez-Durán, B.J., S.G. González, M.M. García e M.P. García, "La prevención de la conducta de fumar: Enfoques actuales", en M.A. Simón (ed.), *Comportamiento y Salud*, Valencia, Promolibro, 1994, pp. 73-99.
- Gómez-Durán, B.J., M.P. García de la Torre, T. Del Campo López e M.C. Santos González, "Locus de control y consumo de sustancias durante la adolescencia", comunicación presentada ó III Congreso Internacional de Psicología e Educación, Santiago de Compostela, 8-11 de setembro de 1999.
- González García, F. (dir.), "Educación para a saúde. Investigación a escolares, 1991" (manuscrito inédito), Santiago de Compostela, Consellería de Sanidade da Xunta de Galicia, 1991.
- González González, S.G., *Tratamiento educativo del tabaquismo en la Educación Secundaria Obligatoria (Propuesta para el desarrollo curricular de un tema de Educación para la Salud en el marco de la Reforma)*, (tesis Doctoral inédita), Santiago de Compostela, 1994.
- Grube, J.W. e M. Morgan, "The structure of problem behavior among irish adolescents", *British Journal of Addiction*, 85, 1990, pp. 667-675.
- Hirschman, R.S., H. Leventhal e K. Glynn, "The development of smoking behavior: Conceptualization and supportive cross-sectional survey data", *Journal of Applied Social Psychology*, 14, 1984, pp. 184-206.
- Hirschman, R.S. e H. Leventhal, "Preventing smoking behavior in school children: An initial test of a cognitive-development program", *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1989, pp. 559-583.

- Inhelder, B. e J. Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Izquierdo Moreno, C., *La droga: Un problema familiar y social con solución*, Bilbao, Mensajero, 1992.
- Jessor, R., "Adolescent development and health behavior", en J.D. Matarazzo, S.M. Weiss, J.A. Herd e N.E. Miller (eds.), *Behavioral health: a handbook of health enhancement and disease prevention*, New York, Wiley and Sons, 1984.
- Jessor, R. e S.I. Jessor, *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*, New York, Academic Press, 1977.
- Leventhal, H. e P.D. Cleary, "The smoking problem: A review of the research and theory in behavioral risk modification", *Psychological Bulletin*, 88, 1980, pp. 370-405.
- Leventhal, H., R. Fleming, e K. Glynn, "A cognitive-developmental approach to smoking prevention", en S. Maes, C.D. Spielberg, P.B. Defares e I.G. Sarason (eds.), *Topics in Health psychology*, Chinchester, New York, John Wiley, 1988, pp. 79-105.
- Leventhal, H., T. Baker, T. Brandon e R. Fleming, "Intervening and preventing cigarette smoking", en T. Ney e A. Gale (eds.), *Smoking and human behavior*, Chinchester, New York, John Wiley, 1989, pp. 313-336.
- Leventhal, H., P. Keeshan, T. Baker e D. Wetter, "Smoking prevention: Towards a process approach", *British Journal of Addiction*, 86, 1991, pp. 583-587.
- Luengo Martín, M.A., J.M. Otero López, E. Romero Triñanes, J.A. Gómez Fraguela e A. Garra López, *Programa para o desenvolvemento persoal e social. Ampliación e Adaptación do programa de J.G. Botvin*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 1988.
- Marcia, J.E., "Identity in adolescence", en J. Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*, New York, Wiley, 1980.
- McCarthy, W.J., "The cognitive development model and other alternatives to the social skills deficit model of smoking onset", en C.S. Bell e R. Battjes (eds.), *Prevention reserch: Deterring drug abuse among children and adolescents*, Washington, DC, US Government Printing Office, NIDA Research Monograph, No.63, 1985, pp.153-169.
- McGuire, W.J., "The effectiveness or supportive refutational defenses in immunizing and restoring beliefs against persuasion", *Sociometry*, 24, 1961, pp. 184-197.
- , "The nature of attitudes and attitude change", en G. Lindzey e E. Aronson (eds.), *Handbook of Social Psychology*, Vol.3: The individual

- in a social context. Reading, M.A., Addison-Wesley, 1968.
- Méndez, C., I. Fraga, M. Alcaraz, L. Jiménez e M. Peralbo, "A influencia dos modelos no inicio do consumo de tabaco en adolescentes", *Cadernos de Psicoloxía*, 12, 1992, pp. 28-36.
- Mussacchio de Zan, A., "Problemas de la drogadicción hoy", en A. Mussacchio de Zan, A. Ortiz Frágola, Y. Pelicier, L. Bellomo, E.C. de Casarino, O. D'Agnone, R. Fährer, J. García Badaracco, R. Lazcano, M.R. Leonetti, A. Maccagno, A. Molina, E. Ortiz Frágola, M. Peretti e D. Rey., *Drogadicción*, Buenos Aires, Paidós, 1992, pp. 21-39.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), *Consecuencias del tabaco para la salud*, Ginebra, OMS, 1974.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), *Lucha contra el tabaquismo epidémico*, Ginebra, OMS, 1979.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), *Estrategias contra el tabaquismo epidémico*. Ginebra, OMS, 1983.
- Organización Mundial de la Salud-Comité Regional Europeo, *Europa sin tabaco: Plan de acción a cinco años*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo, 1988.
- Piaget, J., *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psiqué, 1960.
- Renick, N.L. e G.J. Botvin, "Enhancing junior high school student's life skills as a smoking prevention strategy", *Health Education (Wash)*, 16, 1985, pp. 45-49.
- Rico, G. e L.G. Ruíz, *Tabaquismo: Su repercusión en aparatos y sistemas*, México, Trillas, 1990.
- Royal College of Physicians, *Health or smoking?*, London, Pitman, 1983.
- Rubio Herrera, R., *Psicología del Desarrollo*. Madrid, CCS, 1992.
- Russell, M.A.H., "Tobacco dependence: Is nicotine rewarding or aversive?", en N.A. Krasnegor (ed.), *Cigarette smoking as a dependent process*. Rockville, MD, NIDA Research Monograph, No.23, 1979.
- Salleras, L., H. Pardell, D. Méndez, A. Agustí, J.M. Vinué, A. Castillo, T. Salvador e M.D. Marín, *El tabaquismo: Un problema actual*, Barcelona, Zambón, 1985.
- Sánchez Vidal, A., (comp.), *Programas de prevención e intervención comunitaria*, Barcelona, PPU, 1993.
- Surgeon General, *Nicotine Addiction*, Washington, D.C., U.S. Department of Health and Human Services, 1988.
- Terre, L., W. Ghiselli, L. Taloney e E. DeSouza, "Demographics, affect, and adolescents'health behaviors", *Adolescence*, 27, 1992, pp. 13-24.

Vega Fuente, A., *La acción social ante las drogas: Propuestas de intervención socioeducativa*, Madrid, Narcea, 1993.

Vingilis, E. e E. Adlaf, "The structure of problem behavior among Ontario high school students: A confirmatory factor analysis", *Health*

Education Research, 5, 1990, pp. 151-160.

Windle, M., C. Miller-Tutzauer, M. Barnes e J. Welte, "Adolescent perceptions of help-seeking resources for substance abuse", *Child Development*, 62, 1991, pp. 179-189.



VAN GOGH. A IMAXE DO ARTISTA NO CINE

Xosé Luís Mosquera Camba*
Instituto de Mugardos

INTRODUCCIÓN

Todos aceptamos, sen maior dificultade, que o mundo contemporáneo é —entre outras cousas, se cabe— o mundo da imaxe. Algúns van moito máis lonxe e, con convincentes argumentos, viran a expresión e din que a imaxe é o mundo contemporáneo. Sexa cal sexa o posicionamento, intentar aproximarnos á visión que se nos ofrece dun artista é, sen dubidalo, un proceso de inmersión nos rudimentos mesmos da nosa cultura.

Neste caso, o ámbito elixido é o do cine, un medio que trastornou ata límites insospeitados o universo iconográfico e, con el, estruturou toda unha serie de “novas” realidades máis doadamente dixeribles e, por suposto, globalmente compartidas. Así, o propio cine se atreveu a devora-los mitos da imaxe extracinematográfica e, despois de dixerilos sen indigestión ningunha, devolvéunos cunha textura apropiada para seren reutilizados sen o menor esforzo. Aínda máis, teríamos que

aumentar drasticamente este fenómeno se ampliámo-la nosa visión a outros medios coma o da televisión ou os das novas tecnoloxías informáticas.

Analizar este aspecto tan propio do noso tempo é o obxectivo fundamental deste traballo, e reflectilo nunha das figuras xa totémicas, facilmente identificable por topicamente reconstruída, aparenta ser apropiado dabondo. ¿Quen mellor que Van Gogh? Podería recaer-la elección en moitos outros artistas (Gauguin, Munch, Rodin, Frida Kahlo, Toulouse-Lautrec, Modigliani, Picasso, Caravaggio, Rembrandt, Goya, Miguel Anxo, etc., por citar tan só algúns dos exemplos máis evidentes que nos poden vir á cabeza), mais as variadas ofertas xurridas nun curto lapso de tempo sobre o artista holandés poñen de manifesto a plena conciencia do cine á hora de transmitir “realidades” diferentes entre si, con todo o que iso leva implícito —diferentes concepcións ideolóxicas, sociais, estéticas, etc.— e, paradoxalmente, mostrando dunha maneira ben

* Profesor de Xeografía e Historia.



Reproducción da primeira páxina dun cuaderniño monográfico publicado por *El País*. Aparece a última fotografía obtida de Van Gogh cando só tiña 20 anos.

visible a capacidade de manipulación tan sumamente poderosa do medio.

Doutra banda, a figura de Van Gogh en si mesma, con independencia da mediatización cinematográfica, é rica dabondo para ofertar ámbitos de estudio relacionados co tema. Se hai un artista que chegase a se converter en mito e a propagar como símbolo de modernidade a súa imaxe, ese é Van Gogh, mais entendendo o termo modernidade como Baudelaire o facía, afirmando que non é outra cousa que “le transitoire, le fugitif, le contingent”. E é que, entendido dese xeito, o concepto de modernidade é contemporáneo do pintor, paralelo no seu crecemento, coma paralela foi tamén a vida de Rimbaud (1854-1891), quen tamén berrara no seu particular “inferno” que “il faut être absolument moderne”. Non é que Van Gogh compartise —ou mesmo oíse— tales berros, pero dun xeito ou doutro envolveróno aínda ó seu pesar (se así fose).

A penas rematada a Segunda Guerra Mundial comezouse a vivi-lo apoxeo do artista da orella cortada —non falamos, por suposto, de descubrimiento—, tal vez porque a loucura individual semellaba entón moito máis atractiva e romántica cás aberrantes loucuras colectivas que o século XX viña ofrecendo dende os seus comezos (tamén aceptamos que tiveron precisa-

mente lugar co estalido da Gran Guerra). Non debería entón sorprendernos que, xustamente, fose outro “tolo” o que colocara a primeira pedra deste alegórico edificio: Antonin Artaud, quen escribiu e publicou no ano 1947, *Van Gogh: o suicidado da sociedade*. Compendiaba así definitivamente unha visión da creación artística entendida coma o produto da atormentada relación do artista consigo mesmo, ó xeito que xa escribiran Lautréamont ou o propio Baudelaire —que proclamaba a necesidade de estar constantemente bébedo, xa fose de viño, de poesía ou de virtude—, e na que o creador se expón heroicamente ante unha sociedade que non é quen de entendelo nun primeiro momento, optando por marginalo para, máis tarde, recupera-la súa imaxe e eleva-la ó altar dos ídolos —síntoma tamén frecuente de “modernidade”—, organizando a tal fin as mil e unha actividades, a metamorfose do exótico en tópico. Pero quero insistir no papel desempeñado por Artaud neste sentido de identifica-lo louco como vítima propiciatoria e, a un tempo, como estandarte da acción subversiva: o xenio¹.

¿Pode sorprendernos entón que xa no 1948 aparecera o primeiro filme sobre a figura de Van Gogh? Estoume a referir, obviamente, ó *Van Gogh* de Alain Resnais, unha película de 20

1 Pódese menoscaba-la relevancia deste aspecto se consideramos que xa os románticos se ocuparan disto, e máis aínda se compartimos con Susan Sontag, *Contra la interpretación*, Barcelona, Seix Barral, 1984, que “toda la estética surrealista estaba en los románticos alemanes de manera implícita, latente.” Lembremos que Artaud foi un activo participante do movemento encabezado por Breton nos seus primeiros momentos, xa que no ano 1926 chegou a ser expulsado deste.



Foto de Antonin Artaud. O seu papel foi importante na recuperación da figura do pintor holandés trala Segunda Guerra Mundial.

minutos de duración, na que pretendeu reconstruí-la personalidade do pintor e non os seus feitos biográficos. Curiosamente Resnais acabaría renegando da banda sonora desta obra —da voz en *off* (o texto)— por entender que debería ser substituída pola de

Artaud², mais aínda así obtivo un Óscar no ano 1950.

O certo é que a partir deste momento Van Gogh foi considerado tema de interese especial polos cineastas, multiplicándose as obras dedicadas á súa vida e á súa pintura. Daquelas máis coñecidas e significativas é das que aquí se pretende falar, sendo de tódolos xeitos conscientes de que non son as únicas³. Podería sinalar tamén certos intentos que non chegaron a callar, por exemplo unha colaboración entre Jean Renoir e Zavattini a principios dos cincuenta, coincidindo coa etapa máis pictográfica do cineasta. ¿Que Van Gogh xurdiría?

As películas finalmente seleccionadas foron catro: *El loco del pelo rojo* (Vincent Minnelli, 1956), *Vida y muerte de Vincent van Gogh* (Paul Cox, 1987), *Vincent y Theo* (Robert Altman, 1990) e *Van Gogh* (Maurice Pialat, 1995)⁴. Con elas, a través dos diversos enfoques, transmítense outros tantos van goghs; con todos constrúese a imaxe do artista no mundo contemporáneo ou, cando menos, tamén con eles.

Entendo que non está fóra de lugar lembrar aquí motivos máis prosaicos que axudaron a estende-lo interese polo pintor, e non son outros cós

2 Resnais contara coa colaboración de críticos de arte da talla de Gaston Diehl (autor de biografías de Léger ou Matisse, entre outras moitas obras), ou tamén de pintores, na persoa de Robert Hessens, quen repetiría colaboración co cineasta nun filme sobre Gauguin e na correalización de *Guernica*.

3 Despréndese esta consideración da cita tomada de Marc Edo Tralbaut, *Vincent van Gogh*, Barcelona, Blume, 1969, na que se di: "Después de cientos de exposiciones, de miles de libros, de numerosas películas espectaculares o de documentales consagrados todos a su vida y a su arte [...]".

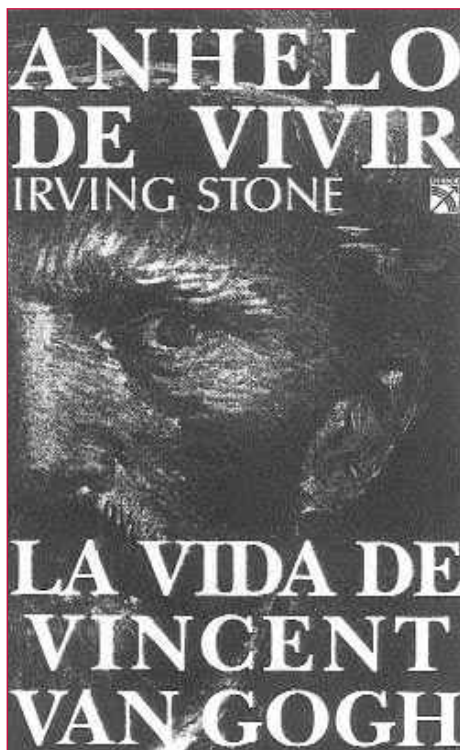
4 As películas aquí referidas foron vistas dobradas ó castelán, ou ben subtituladas na mesma lingua, polo que me inclinei por empregarlos títulos de ditas versións para que resulten máis doadas de identificar.

derivados das fastosas sumas xeradas na venda dalgunha das súas obras. ¿Non se repite constantemente a famosa ladaíña dicindo que de vivo non vendeu un só cadro e que, agora, pasados os anos, se cotizan con cifras multimillonarias? E é que a arte tampouco se libra das leis do mercado, e máis ben se confunde moitas veces con elas; é difícil discernir así qué imaxe do artista recibimos, se a que construíu coa súa arte ou a que procede dun marketing perfectamente planificado (manipulado). ¿Por que senón eses prezos? A publicidade da arte e a arte da publicidade. ¿Está o artista na súa imaxe? ¿Onde está a imaxe do artista?

Non esquezamos sen embargo que Van Gogh non pintou por cartos e a súa necesidade de crear, de expresarse pintando, é ou foi independente das operacións mercantís que se produciron —e aínda se producirán— en torno á súa figura.

EL LOCO DEL PELO ROJO

No ano 1934 publicábase a novela *Lust for life*, de Irving Stone⁵. Tras ese título escondíase a ficticia —pero documentada— reconstrución da vida de Vincent van Gogh. Non era esta a primeira, como xa sabemos, e ó igual que outras empregaba como fonte de inspiración as cartas do artista a Theo, o seu irmán. É así que a súa obra se vai convertendo nun todo inseparable entre pintura-literatura (epistolar) e viven-



Portada da edición mexicana da novela que serviu de base a *El loco del pelo rojo* (*Lust for life*-*AnheLO de vivir*).

cias persoais. ¿Debería isto estrañarnos nun contexto no que a arte está sendo definida dende as forzas do surrealismo? Pensemos novamente en Artaud.

A novela de Stone non era unha gran peza literaria, pero si unha obra densa, chea de recursos fáciles. En parte podería case semellarnos unha novela río —aínda na súa mesma estrutura— e non podía pasar inadvertida para quen posúise un

5 Aquí foi empregada a tradución de Delia Piquerez: Irving Stone, *AnheLO de vivir*, México, Diana, 1953.

mínimo instinto cinematográfico. Tíñao todo: un artista tolo, que estaba de moda, cheo de vivencias rápidas e variadas, cunha intensa loita interior e tamén contra o mundo, cos seus amores, fracasos, suicidio...

No 1955 a Metro Goldwin Mayer compraba os seus dereitos e ó ano seguinte xa se estreaba a película inspirada nela, mantendo ademais o título orixinal de *Lust for life*. ¿Hai unha relación co feito de que Hollywood premiara uns anos antes a cinta de Resnais? ¿Foi esa a explicación de que transcorreran vinte anos entre a edición da novela e a realización da película? Puidera ser. En todo caso, no 1953 conmemorábase o centenario do nacemento do artista e, nese mesmo ano, publicábanse por vez primeira dun xeito íntegro tódalas súas cartas.

Mais non debemos pensar que novela e filme son unha mesma cousa —o que, por outro lado, nunca sucede—, xa que o talante folletinesco do libro intentou ser corrixido polo guionista Norman Corwin que levou a cabo tamén unha considerable redución de contidos —se cadra porque, como dicía Gómez de la Serna, as novelas son máis longas cá vida. De tal maneira que, mentres Stone iniciaba a súa obra cun transo dramático, cando o pintor era desprezado por unha muller da que estaba namorado durante a súa etapa de marchante londiniense, a película

situará o arranque da trama na etapa das minas do Borinage. Entre ámbolos dous episodios hai cinco anos de diferenza. No primeiro, Van Gogh andaba nos vinte anos, no segundo, nos vinte-cinco. Tendo en conta que viviu ata os trinta e sete, podemos afirmar que a película se centra nos anos de plena creación artística, esquecendo todo o pasado do pintor.

¿Que Van Gogh reconstrúe Minnelli?, é dicir, ¿que imaxe recibimos nós del? Teñamos en conta que se trata dunha produción hollywoodense, no máis puro estilo *star system*, con actores de primeira fila, elevados presupostos e posteriores oscarizacións.

Do apuntado derívase, ó meu entender, unha consecuencia básica: a propia elección do actor para o papel protagonista, para dotar de “figura” a Vincent van Gogh. ¿Quen dos que visemos a cinta —moitos xa, despois de case medio século— non acabamos vendo a Van Gogh no corpo de Kirk Douglas? Por outro lado non era forzado caer na analoxía, pois se mirámo-los autorretratos do artista hai unha evidente semellanza. É dicir, o Van Gogh de Minnelli é realmente Kirk Douglas con barba e corte de pelo *a la maniera*⁶. Pero, ¿onde está aquel home que, na novela de Stone, no libro sexto, na pasaxe titulada “Maya”, é descrito por si mesmo como “[...] casi calvo, tengo los ojos tan rojos como los de un sifilíti-

6 O mesmo Minnelli relata na súa autobiografía cómo o parecido de Douglas co pintor “...était extraordinaire! Il n'avait plus qu'à donner à sa barbe et à sa chevelure une nuance rousse! Né de toute évidence pour interpréter ce rôle, il avait acheté les droits d'un autre récit sur Van Gogh pour sa propre maison de production.” Vincent Minnelli, *Tous en scène*, Paris, Ramsay Poche Cinema, 1981, p. 290.



Fotograma con Kirk Douglas caracterizado de Van Gogh.

co, todos mis dientes son falsos [...]. No se ven más que huesos en mi rostro [...] ¡Soy feo! El hombre más feo que existe”⁷. Así podemos velo tamén nos autorretratos e nas cartas: esa era a imaxe física.

¿E a outra imaxe?, ¿como se describe a personalidade do pintor, o seu carácter, o seu pensamento, a súa relación co mundo...?

Na visión que Minnelli-Douglas nos ofrecen atopámonos cun ser torturado dende o exterior con moita máis violencia que dende o seu interior, convertendo o artista nun heroe case épico; tal “heroísmo” pode chegar ó grao de traxicómico, precisamente por non estar cargado de profundidade, de vida propia, de desacougo. Domina o exceso, o extraordinario, de tal xeito que trala caracterización do pintor podemos perfectamente descubri-la proce-

dencia do guión, a alma da novela de Irving Stone. ¿Ou non é excesivo o talante da mesma se nos detemos só a modo de exemplo nalgunha das súas pasaxes?

Y así diciendo colocó el dorso de la mano sobre la llama. Instantáneamente la vela ennegreció la carne y pocos segundos después se tornó roja. Vincent ni siquiera pestañeó, y siguió mirando fijamente a su tío. Pasaron cinco segundos. Diez, y la piel comenzó a ampollarse [...]. Pasaron quince segundos, la ampolla se abrió formando una llaga roja, sin que el brazo del joven temblara en lo más mínimo⁸.

A este tipo de heroísmo me refiro, e tamén a este tipo de comicidade; o modelo repítese noutros episodios da novela.

¿Onde está, polo tanto, a calidade da película, ese punto preciso que fai que o personaxe de Van Gogh sexa críble, que lle permitira convertelo para tantos e tantos no auténtico Van Gogh, no verdadeiro, no único? Atrévome a dicir que a razón fundamental de que iso acontecera non foi outra que o estricto celo dos equipos de produción e dirección á hora de respectar a súa obra pictórica. Todo exceso queda xustificando cando se mostra ó seu lado a pintura real do artista, ou mesmo tamén cando se acompaña de breves e elixidos fragmentos das súas imprescindibles cartas —a voz máis directa de Van Gogh—, eliminando así os límites entre o plano obxectivo e subxectivo.

⁷ Irving Stone, *op. cit.*, p. 341.

⁸ *Ibidem*, p. 132.

Hai que apuntar tamén que, abundando neste punto, os exteriores foron rodados nos escenarios nos que o propio Vincent vivira, moitos dos cales se conservaban entón aínda intactos. O filme semellaba así unha especie de documental (un pseudo-documental) que lle outorgaba ese carácter de credibilidade tan aparente. E por último, todo un alarde no tratamento da fotografía, dotada dunha especial valoración luminosa e, sobre todo, cromática: a cor foi fundamental para transmitir toda a grandeza do estilo persoal da pintura de Van Gogh.

O gran público conectou a partir de entón coa obra, xa alcanzable, do pintor; tamén dende ese momento foi empregada a súa biografía como modelo —canon— para entende-la necesidade da creación artística, que se asumía como acto supremo, como verdadeiro sacrificio, como necesidade vital⁹.

Xa como reflexión última en torno a esta imaxe cinematográfica, debemos constatar que no propio título outorgado á película nas súas variadas dobraxes se fan matizacións concretas do seu contido. ¿Que dicir do “orixinal” *El loco del pelo rojo* na versión española, apuntando xa unha idea preconcebida dotada dun toque exótico? Algo semellante sucede co título francés, *La vie passionnée de Vincent van Gogh*, elixindo con

pulcra precisión un único adxectivo para cualifica-la súa biografía, pero que, baixo o meu punto de vista, connota unha intención contraposta ó título da novela e ó seu homónimo na versión de referencia da película: a vida era un anhelado. A consecuencia resultou ser que a vida era un anhelado apaixonado para o louco do pelo roxo Vincent van Gogh.

VIDA Y MUERTE DE VINCENT VAN GOGH

O australiano Paul Cox realizou esta aproximación á figura do pintor holandés no ano 1987, e non dubidou en manter en todo momento un punto de referencia inequívoco: a curtametraxe de Alain Resnais. Tal opción supoñía un modelo cinematográfico moi diferente ó de Minnelli. Non se trataba de coloca-la cámara diante dos actores, senón de facer dela o verdadeiro personaxe, de mirar polos propios ollos do protagonista, de falar pola súa propia boca. Fronte ó Van Gogh/Kirk Douglas, o Van Gogh/espectador (cámara)¹⁰. A pretensión deste recurso non é outra cá de dotar de total obxectividade a imaxe do artista. Pero o “problema” é que esta imaxe, establecida dese xeito tan obxectivo, resulta fragmentaria; tan só témo-la voz, a visión dos seus ollos, o acto das súas mans, a axitación nerviosa da súa mente... O

9 Minnelli, *op. cit.*, p. 293: “Van Gogh, l’ascète, avec sa tendance fâcheuse à se glisser dans la peau des autres [...] Van Gogh avec sa rusticité.” Deste xeito resume o director do filme a súa idea do artista. Un pintor aldeán, groseiro e, ó tempo, asceta: unha imaxe.

10 Resnais gostaba especialmente deste xeito de facer cine, do uso subxectivo da cámara ou, con máis precisión, da cámara subxectiva. Algo semellante fixo en *Hiroshima mon amour*.

Van Gogh máis próximo parece así o máis afastado; é un Van Gogh frío, que non se deixa querer coma calquera outro, máis irreal, máis teatral. ¿Por que, se este Van Gogh somos nós mesmos, cada espectador? As palabras son as escritas por el nas cartas a Theo, pero tamén noutras, as imaxes que el viu en cada etapa da súa vida, recompoñendo mesmo as escenas que logo serviron de base para os seus cadros.

A frialdade é o produto de tan excesiva minuciosidade en prol da obxectividade. Cada parte da cinta, que se corresponde coa estancia do artista nun lugar distinto (Holanda, Inglaterra, Bélxica, París, Arles, Saint Rémy e Auvers sur Oise), queda limitada da seguinte mediante rupturas de ritmo, con fundidos que se asentan moitas veces sobre imaxes de trens en movemento, ou ben sobre o son identificable destes. Doutra banda, a voz de Van Gogh, esa voz en *off* que non acabamos de identificar como a súa propia senón a dun distante narrador, intensifica unha inevitable sensación de separación¹¹. E así, se podemos realiza-lo exercicio de recoñecernos na súa mirada, non nos é posible face-lo mesmo

nesa voz allea; e aínda facendo o esforzo mental de admitir que a mirada non é a nosa e que si é a de Van Gogh, seguimos sen poder encaixa-la voz con esa mirada, sen poder admitir que é tamén Van Gogh o que fala (probablemente por un excesivo entusiasmo que non harmoniza coa monótona neutralidade xeral das imaxes).

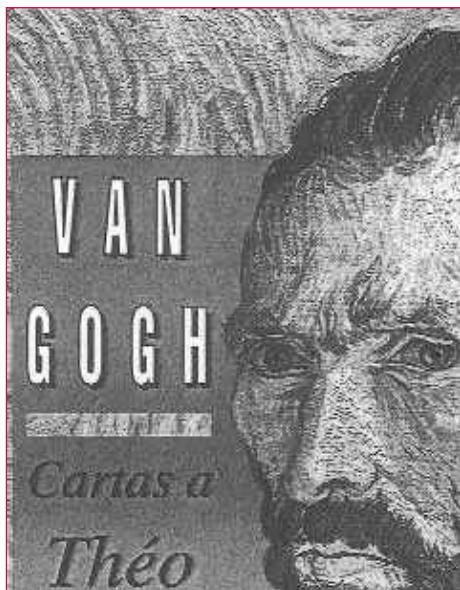
Dun xeito resumido, poderíamos dicir que o que Cox pretende é chegar ó todo mediante a suma das partes que do artista, dunha maneira evidente, poden ser recuperadas: basicamente os seus textos escritos e os seus cadros e debuxos. Mais non logrou unha unidade crible e, así, a imaxe de Van Gogh —que nunca é externa, sempre é interior— non chega a parecernos nunca del.

¿Que deducir deste exercicio en aparencia frustrado? Particularmente, inclínome a pensar que a pesar deste fracaso este filme sobre Van Gogh é o que mellor se achega a ese imposible que é resucitalo. Poderíamos cualificalo de verdadeiro documental, con todo o que implica o seu significado¹². A diferenza con Alain Resnais está na

11 Non debemos perder de vista o referente de Resnais, a marcada influencia na concepción desta película. Así podemos entende-lo espírito deste Van Gogh, pois como moi ben apunta Susan Sontag, ó defini-lo estilo do director francés, *op. cit.*, p. 263, é o froito dunha “mezcolanza de frialdad y emotividad: la frialdad encerrando y sojuzgando una inmensa emotividad. El gran descubrimiento de Resnais es la aplicación de esta fórmula a un material “documental”, acontecimientos verdaderos aprisionados en el pasado histórico.”

12 Lembremos-las palabras dun pioneiro do xénero como Robert Flaherty: “La finalidad del documental, tal como yo lo entiendo, es representar la vida bajo la forma en que se vive. Esto no implica en absoluto lo que algunos podrían creer; a saber, que la función del director del documental sea filmar, sin ninguna selección, una serie gris y monótona de hechos. La selección subsiste, y tal vez de forma más rígida que en los mismos films de espectáculo. Nadie puede filmar y reproducir, sin discriminación, lo que le pase por delante, y si alguien fuese lo bastante inconsiderado como para intentarlo, se encontraría con un conjunto de fragmentos sin continuidad ni significado, y tampoco podría llamarse film a ese conjunto de tomas.” En J. Romaguera e H. Alsina, *Fuentes y documentos del cine*, Barcelona, Gustavo Gili, 1980, p. 145.

achega xa inevitable da cor, ese elemento que trala obra de Minnelli non pode ser obviado en ningún produto cinematográfico sobre pintura. Mais non é posible dicir que esta obra sexa superior á outra. Desenvólvese baixo uns mesmos presupostos conceptuais de busca dun cine de pensamento, de transcripción dun proceso mental, de reconstrución de estruturas psíquicas e, obviamente, para todo iso é Van Gogh a figura ideal. Tal vez a ausencia dunha tese clara respecto ó artista (¿obxectividade?) resulta determinante



Portada dunha edición das famosas *Cartas a Theo* (a empregada no traballo).

para deixarnos absolutamente fríos á hora de definirmos sobre a película. Unha razón máis para insistir nesa imposibilidade de resucitar xa antes aludida¹³. Moi probablemente o segredo está xa no propio arranque da cinta, onde nun texto en primeira persoa se resume brevemente toda unha vida, describindo mesmo o momento da morte e os feitos posteriores á mesma. Van Gogh fálanos do outro lado da vida, ¿como se podería dotar entón de imaxe física? Cox opta por darnos pistas, referencias —mediatizadas— para que nós inventemos esa imaxe, ou aínda máis, para que nos “creamos” como esa imaxe (nós, o artista).

VINCENT Y THEO

Esta terceira película foi obra de Robert Altman, con data de realización de 1990. É de todos coñecido que unha das características máis identificables deste director é o manexo maxistral que pode obter dos actores en obras corais, nas que non hai un protagonista especial e onde o conxunto destaca por enriba da individualidade (pensemos por exemplo na coñecidísima *M.A.S.H.*). ¿Por que entón se achega de repente Altman á figura deste pintor?

Temos que aclarar que a película leva xa de por si un título significativo: *Vincent y Theo*, é dicir, non se trata só dunha persoa, senón de dúas; a histo-

13 [...] resulta evidente que la naturaleza que habla a la cámara es diferente de la que habla a los ojos". Benjamin, "La obra de arte en la época de la filme técnica", en *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1992, p. 173.

ria irase estruturando a base de secuencias e planos contrastados que nos van marcando as diferenzas entre as formas de ser/estar dos dous irmáns.

Nesta versión da vida deste personaxe hai un xogo de intencións ben evidente. Altman está interesado en mostrarnos con toda claridade que a súa película reflicte a dura historia dunha supervivencia, dunha resistencia; conta a violencia que pode producir a defensa das propias crenzas. O produto desa loita é precisamente a “posteridade” dende a que nós agora miramos, recuperando así a fabulación precisa entre o que puido ser e o que foi... Tamén hai unha inequívoca reflexión sobre a arte e sobre os artistas. Non debe entón chama-la atención que comece xustamente polo final: unha sesión en *Christie's* na que se poxan *Os xirasoles* por unha suma astronómica¹⁴, e mentres unha voz en *off* vai cantando as cifras vertixinosas da poxa, váisenos aparecendo a imaxe lúgubre e miserable dun cuarto no que discuten de cartos —patacóns— aqueles ós que xa recoñecemos coma o pintor —excéntrico, cando menos— e o seu irmán —asentado, dialogante; pero ferido, indignado.



Anuncio publicitario utilizando a imaxe de Van Gogh e facendo referencia ó tópico do artista vilipendiado e logo entronizado (“Nadie daba un duro por él”).

Os actores méntense no pelexo dos personaxes dun xeito maxistral, dotándoo dunha vida perfectamente convincente; unha vida que queda ademais atrapada nos seus útiles, rodeada de todos eses pequenos elementos que constrúen un entorno propio, referencial, case coma un hipotético mapa¹⁵. O papel de Tim Roth como Vincent resulta do máis suxestivo e demoledor,

14 Trátase dun feito real, dunha poxa que tivo lugar o 30 de marzo do ano 1987, e da que se pode ter noticia nos xornais do 31 do mesmo mes. Ó respecto existe certa información en *Lápiz*, 40, 1987, p.72, onde se anunciaba a proximidade do acontecemento cun previsible e profético titular: “Van Gogh, cumpleaños y posible record”.

15 Nese sentido podemos atopar certa afinidade coa película de Paul Cox. O nexo está, novamente, no propio Resnais, de quen observou G. Deleuze, *La imagen-tiempo*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 165: “Los mapas aparecen primero como descripciones de objetos, lugares y paisajes. Series de objetos sirven de testigos en “Van Gogh” [...] pero estos objetos son ante todo funcionales, y en Resnais la función no es el simple uso del objeto, es la función mental o el nivel de pensamiento que le corresponde”.

dende o propio aspecto físico —nada que ver con Kirk Douglas— ata os mesmos xestos, case neuróticos, mais nunca melodramáticos. E nesa mesma concepción mantéñense os personaxes dun sifilítico Theo, encarnado por Paul Rhys, ou tamén o de Gauguin, asignado a un descoñecido Wladimir Yordanoff —diametralmente oposto ó de Anthony Quinn—, ou tódolos que quixeramos analizar.

Da unión de todos estes elementos nace unha definición moi próxima á que nos ofrece Susan Sontag¹⁶ do artista moderno, “el artista (que reemplaza al santo)” como “sufridor ejemplar”.

Precisamente de todo o dito anteriormente despréndese a faceta máis feble desta película (entendida como imaxe do artista, non como valor filmico en si): é tan correcta a visión que se nos dá de Van Gogh que non podemos deixar de entendela coma unha paradigmática e forzada reconstrucción dun ideal baudelairiano. Entón formúlase a pregunta: ¿é este o verdadeiro Van Gogh ou é tan só unha visión que aceptamos de mellor grado sobre a nosa intuición de Van Gogh?

Así e todo, estas consideracións teñen que ser tomadas con tacto, posto que a película non foi un produto pensado como espectáculo de masas —ó xeito hollywoodiano—, máis ben pasou desapercibida. Produciuse en Holanda para potencia-la celebración do centenario da morte do artista e

Altman non deixou satisfeito o seu produtor (¿agardaba un novo Minnelli ou, simplemente, non recoñecía neste filme a imaxe de Van Gogh?).

VAN GOGH

E abordamos xa, por fin, a última das películas seleccionadas para este estudio: o *Van Gogh* de Maurice Pialat, do ano 1995.

Para definir este “pialat” teríamos que recorrer a frases xa sumamente recoñecidas por todos nós, propias de certo estilo de crítica; frases do tipo “fraxilidade da comunicación”, “imposible final feliz” ou, tamén, “actores que non compoñen personaxes, limítanse a vivilos”. Porque aínda que non é este o lugar para falar de Pialat, si que temos que dicir para entende-lo seu Van Gogh que, xeralmente, os personaxes das súas películas están en conflito consigo mesmos e con todo o que os rodea, son naufraxios vitais debidos a traumáticas experiencias, máis ou menos perversas.

Aclarados xa certos aspectos, hai que dicir que este filme é, sen dúbida, o máis afastado dunha imaxe real de Van Gogh que poderíamos atopar, e isto por variadas razóns. A Pialat non lle interesa o máis mínimo a fidelidade biográfica, polo tanto non se inmuta cando decide desentenderse de todo o que lle parece superfluo; aínda máis,

¹⁶ Susan Sontag, *op. cit.*, p. 58. Pero tamén se aclara que é debido a que consegue transformar ese seu sufrimento en arte.

opta por quedarse coas derradeiras semanas de vida do artista e, despois desa limitada selección (a etapa de Auvers sur Oise) tampouco respecta os acontecementos, inventando personaxes inexistentes e tamén relacións a todas luces imposibles e deformando aqueloutros que si foron reais. Dito doutro xeito, a obra de Pialat crea un novo Van Gogh, non se preocupa de recrea-la súa figura. Polo tanto, a imaxe resultante é totalmente ficticia —na medida en que aceptemos que as outras o eran menos—, arbitraria, desprendida por completo de toda expectativa que nos mantíña atentos nas outras películas, as palabras epistolares, as pinturas, as paisaxes, etc.

¿Quen imaxinou algunha vez a un Van Gogh distante e frío, cínico? Ese é o artista que podemos atopar nestas imaxes construídas por Pialat. Un pintor que toma vida na figura de Jacques Dutronc, que exerce maxistralmente esa mentira, de tal xeito que rematamos por caer ante a insistencia e vemos a Van Gogh.

Xustamente acontece este milagre porque Van Gogh é só unha escusa para nos falar do que sempre se fala: a vida, a morte, o amor, o sexo... Estamos ante un personaxe de verdade, de carne e óso, mortal coma os humanos (non é un deus da modernidade). Así,

quen por vez primeira se atope con Van Gogh mediante este “pialat” pode sen problemas interpretar logo a obra artística do pintor holandés, de buscar nela. Faino a partir do home, non do mito.

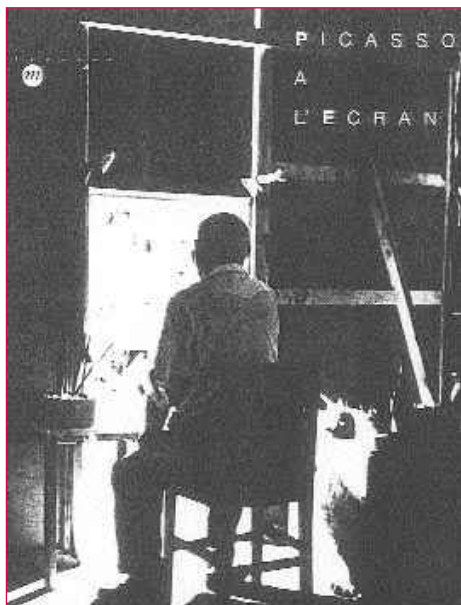
CECI N'EST PAS UNE PIPE

Foi Magritte o que dun xeito paradoxal puxo o dedo na chaga. A súa pipa converteuse nun verdadeiro símbolo da preocupación contemporánea polo mundo da imaxe, estableceu o proceso de representación como acto de relación relativa e variable, e non só mero reflexo ou imitación¹⁷. Do mesmo xeito, o cine foi e seguirá sendo empregado para transmitir visións múltiples, variadas, dos artistas do pasado, pero a súa verdadeira imaxe nunca será a vertebrada na pantalla, aínda que tampouco deixará de ser un “reflexo” dela.

Incluso cando o mesmo artista presta a súa presenza real para construí-la imaxe cinematográfica o resultado xa non é o artista, senón un “obxecto” mediatizado como podemos comprobar a través do material existente en torno á figura de Picasso¹⁸. Parece que esquecemos facilmente que, aínda que o artista nunca morre —o que xa de por si pode ser discutible—, o home si, e antes que artista ese home

17 Ver Michel Foucault, *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, Barcelona, Anagrama, 4ª ed., 1997.

18 Resulta do máis interesante ó respecto a obra VV.AA., *Picasso à l'écran*, Paris, Georges Pompidou, 1992, editada con motivo da “3ª Biennale internationale du film sur l'art”, e na que se recollen ata cento setenta películas de variado formato sobre este artista (lista que hoxe sería xa máis longa). Eu puiden, ademais, ver algunha delas e, aceptando que aparece o propio Picasso (o que non podería acontecerlle a Van Gogh), pregúntome cántos picassos distintos había e cál era o auténtico.



Portada do catálogo do Pompidou referido no traballo.
Picasso a l'écran.

(xenericamente). ¿E que podemos dicir entón?

A palabra clave é, seguramente, “simulacro”, e é así que se deriva unha concepción da arte e do artista como espectáculo, como conxunto de imaxes que mediatizan a relación das persoas coa cultura e coas súas orixes (as obras

e os seus creadores), de non ser que sexan entendidas como formas de vida propias con independencia dos seus contidos. A imaxe do artista devén, polo tanto, como imaxe sobre o artista, é dicir, envoltorio que substitúe pola forza da súa aparencia o que se esconde debaixo, que é, a fin de contas, o artista¹⁹.

Enfocada así a cuestión, a imaxe do artista no mundo contemporáneo (neste caso a través do cine) continúa cargada de connotacións que se remontan ós albores dos tempos, repetindo tópicos que parecen encantarnos ós “espectadores” e que semellan dota-lo artista dun halo que o santifica (xa o dicía Sontag), e aínda máis, se logo queda referendado no mercado —ou en sentido inverso, elevado ós altares tras ser beatificado nos mercados²⁰.

Pero ademais, non debemos perder de vista que os artistas son vistos coma un verdadeiro filón para o espectáculo²¹, o que multiplica a inevitabilidade de simulacro que de por si xa tiña a imaxe deles. Se convertemos en sombra chinesa do artista a súa imaxe cando a abordamos dun xeito serio, lonxe de alardes comerciais, ¿en que

19 Para aclarar un pouco máis esta tese, Eduardo Subirats, *La cultura como espectáculo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 93: “[...] el simulacro es la representación técnicamente cumplida como lo real. Presupone una concepción idealista del mundo como encarnada de las cosas y en la vida de los hombres, devenidos espectros y sombras o réplicas de sus imágenes puras [...]”. Tamén ó respecto é contundente Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, Madrid, Castellet Editor, 1976, p. 6, sinalando que “el espectáculo no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas mediatizada por imágenes”.

20 Unha obra clásica que aborda todos estes aspectos é a de E. Kris e O. Kurz, *La leyenda del artista*, Madrid, Cátedra, 1991. Editada na súa versión orixinal no 1934, deixaban xa claro cómo se perpetuaron certos roles ó longo da historia. Así, o do artista tolo, debedor de substancias que o predispoñen á creación, celoso dos seus “rivals”, capaz do suicidio ante a posibilidade do fracaso, etc. ¿Non semella que pode encaixar na propia figura de Van Gogh?

21 Amparo Serrano de Haro, “El juego de las apariencias”, *Lápiz*, 57, 1989, pp. 56-61.

non se converterá cando se enfoca cunha clara intención de espectáculo?

BIBLIOGRAFÍA

Baudelaire, Charles, *The painter of modern life and other essays*, London, Phaidon Press Limited, 2ª ed., 1995.

Benjamin, Walter, *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1992.

Bonitzer, Pascal, *Peinture et cinéma. Décadrages*, Paris, Éditions de l'Étoile, 1995.

Debord, Guy, *La sociedad del espectáculo*, Madrid, Castellote Editor, 1976.

Deleuze, G., *La imagen-tiempo*, Barcelona, Paidós, 1987.

Edo Tralbaut, Marc, *Vincent van Gogh*, Barcelona, Blume, 1969.

Foucault, Michel, *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, Barcelona, Anagrama, 4ª ed., 1997.

Kris, E., e O. Kurz, *La leyenda del artista*, Madrid, Cátedra, 1991.

Lecaldano, Paolo, *La obra pictórica de Van Gogh*, Barcelona, Planeta, 1988.

McQuillan, Melissa, *Van Gogh*, Barcelona, Destino, 1992.

Minnelli, Vincent, *Tous en scène*, Paris, Ramsay Poche Cinema, 1981.

Nágera, Humberto, *Vincent van Gogh. Un estudio psicológico*, Barcelona, Blume, 1980.

Ortiz, Áurea, e M. J. Piqueras, *La pintura en el cine. Cuestiones de representación visual*, Barcelona, Paidós, 1985.

Romaguera, J., e H. Alsina Thevenet, *Fuentes y documentos del cine*, Barcelona, Gustavo Gili, 1980.

Serrano de Haro, Amparo, "El juego de las apariencias", *Lápiz*, 57, 1989.

Sontag, Susan, *Contra la interpretación*, Barcelona, Seix Barral, 1984.

Stone, Irving, *Anhelos de vivir*, trad. de Delia Piquerez, México, Diana, 1953.

Subirats, Eduardo, *La cultura como espectáculo*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Van Gogh, Elisabeth H., *Van Gogh. Recuerdos personales contados por su hermana*, Barcelona, Parsifal Ediciones, 1989.

Van Gogh, Vincent, *Cartas a Theo*, Madrid, Ediciones Júcar, 1994.

VV.AA., *Picasso a l'écran*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1992.



EDUCAR EN E PARA A DIVERSIDADE

Pilar Arnaiz Sánchez*
Universidade de Murcia

Se queremos que os centros sexan para todos, faise necesario que os sistemas educativos consideren conxuntamente os principios de igualdade e equidade. *Igualdade* consistente en ofrecer-las mesmas oportunidades educativas a tódolos alumnos, e *equidade* referida a non esquecer que cada alumno ten as súas necesidades e potencial específico, que é necesario respectar e desenvolver. Deste xeito, estaremos asegurando que todos teñan acceso a unha aprendizaxe significativa.

Se se teñen en conta estas reflexións, a Educación Especial non se debería seguir considerando como a educación dun conxunto determinado de alumnos. O vello modelo médico de diagnosticar deficiencias e establecer métodos de ensino específicos, impartidos exclusivamente por especialistas, debería ser abandonado porque denota unha concepción centrada no déficit, herdada do modelo médico e psicolóxico.

Pola contra, dende a nova proposta de “atención á diversidade”, avalada

por lemas coma “todos iguais todos diferentes” ou “unha escola para todos”, o interese céntrase en considerar novas medidas e accións desenvolvidas no ámbito escolar coa finalidade de que o profesorado poida dar resposta a tódolos rapaces escolarizados nos centros. Trátase, pois, de deixar de considerar coma un problema os alumnos con deficiencias e estas coma fonte de dificultades, para entrar nunha dinámica de traballo que nos permita aprender delas e integralas na práctica ordinaria.

Estamos, en definitiva, ante unha nova perspectiva da educación e, polo tanto, dos centros educativos na que o dereito á educación, á igualdade e á diferenza non son termos disxuntivos e excluíntes, senón que fan referencia a unha perspectiva de cooperación que nos invita a pasar do modelo racional-positivista da ensinanza a un modelo institucional-transformador. Este enfoque deberíanos levar á busca de “procedimentos para desenvolver una enseñanza en y para la diversidad, que no

* Profesora Titular de Educación Especial.

excluya a nadie, en el supuesto, claro está, de que aceptemos como éticamente valiosa esta opción frente a una enseñanza elitista y discriminatoria” (Echeíta, 1994, p. 66).

1. O RETO DE EDUCAR EN E PARA A DIVERSIDADE

A aparición da LOXSE (1990) propiciou o respecto á tolerancia. O desenvolvemento das capacidades de cooperación, responsabilidade moral e solidariedade como manifestación dun espírito non discriminatorio cara á diversidade, proposto nos obxectivos da enseñanza obrigatoria, así o demostran. Isto xustifica que alumnos con diferentes capacidades, linguas, culturas ou motivacións poidan compartir experiencias durante a escolarización que propicien a súa integración social e laboral.

Esta lei introduciu o ordenamento xurídico do concepto de *necesidades educativas especiais* (n.e.e.) como alternativa ó de deficiente, diminuído ou eivado. Con esta expresión preténdese reforza-la idea de que ante cada alumno en desvantaxe é necesario decidir, caso a caso, as axudas específicas que precisa para que poida acceder ó currículo establecido. Desta forma, e en continuidade coas propostas do Real Decreto 334/1985, a LOXSE contempla como obxectivos da educación dos alumnos con n.e.e. os mesmos que para o resto do alumnado, ó mesmo tempo que establece o principio de adecua-

ción das ensinanzas ás características destes (art. 36).

Non son, polo tanto, os alumnos con dificultades os que teñen que se adaptar ou “conformarse” co que lles poida ofrecerlles unha ensinanza xeral planificada e desenvolvida para satisfacer-las necesidades educativas habituais da maioría do alumnado, senón que é a ensinanza a que se debe adecuar ó xeito en que cada alumno progresa en función das súas capacidades e con arranxo ás súas necesidades, sexan especiais ou non (Arnaiz, 1995a). Diso derivase a adaptación do currículo e das ensinanzas que responden á diversidade do alumnado escolarizado en centros de Educación Primaria, Secundaria Obrigatoria, Bacharelato, Formación Profesional, Formación Profesional adaptada e Educación Especial.

Este marco proposto pola LOXSE sitúanos ante unha visión dos alumnos como individuos considerados nun contexto determinado, os centros educativos, nos que o progreso de cada alumno só pode ser entendido e valorado en función de determinadas circunstancias, tarefas e conxuntos de relacións. Un marco no que os profesores deberían ser quen de interpreta-los acontecementos e as circunstancias, á vez que terían que aproveitar en beneficio propio os recursos doutras persoas do seu contorno. Igualmente, os equipos docentes dos centros, valorando as dificultades que teñen os alumnos nas clases, deberían tratar de mellora-las súas condicións de apren-

dizaxe. Deste xeito, os rapaces con dificultades serían considerados coma fonte de información e coma unha posibilidade para reflexionar e cambiar as condicións de traballo na aula, o que sen dúbida redundará en beneficio de tódolos alumnos (Arnaiz, 1996).

Unha análise baixo estes presupostos pon de manifesto que as características dos centros que se consideran satisfán de forma adecuada as necesidades especiais e que son as mesmas coas que cabería defini-los centros eficientes en xeral. Esta proposta revela que os profesores que atenden axeitadamente as necesidades especiais empregan moito as estratexias que axudan a tódolos alumnos a ter éxito nos seus estudos, e isto evidencia que non son tanto os métodos especiais senón unha ensinanza eficiente para tódolos o que fai eficaz a aprendizaxe.

Non obstante, e fronte a estas características, cabe destacar que os centros e as aulas son ambientes complexos, nos que interveñen unha serie de factores que non son predicables e que dificultan a introducción de melloras en moitos casos. Ó se tratar dun proceso de cambio no que as persoas deben modificar actitudes e comportamentos, necesítase tempo para que sexa entendido e aceptado por tódolos interesados (Fullan, 1982) e facer aparecer unha cultura máis profunda no centro, en relación coa innovación e co desenvolvemento institucional.

Esta circunstancia deberíanos levar a considerar os centros educativos coma lugares nos que profesores e alumnos reflexionan sobre os problemas cos que topan e buscan procesos de ensinanza-aprendizaxe que os resolvablen. Os centros deben ser, polo tanto, organizacións nas que todos —tanto alumnos como profesores— participen na tarefa de aprender nun ambiente de cooperación. Promove-la solución de problemas en colaboración significa ser sensible á natureza do centro educativo como organización, analizando, así mesmo, as relacións e interaccións entre persoas posto que, no fondo, o que converte un centro en eficiente e permite o cambio escolar son precisamente as persoas (Skrtic, 1991).

Este punto de vista supón poñer dúbida a pouca coherencia dos centros educativos conformados en unidades, procesos, accións e individuos que tenden a operar illadamente cuns obxectivos escolares ambiguos ó se tratar de grupos de persoas con valores e incluso crenzas moi distintas respecto á finalidade da escolaridade. É este un modelo individualista no que cada profesor traballa só para alcanzar obxectivos que non gardan relación cos dos seus colegas, onde os coñecementos se comparten pouco e hai escaso apoio entre os individuos, e todo isto propicia unha forma cada vez máis competitiva de organización.

Pola contra, un centro que o fose para todos habería que definilo coma un sistema organizativo que promove

a colaboración e que busca un sistema educativo máis coherente no que se persegue un beneficio común. Un lugar onde se comparten coñecementos e experiencias de traballo, recoñecendo e valorándose o éxito de cada un (Jonhson e Jonhson, 1989). Estaríamos ante unha actuación dos centros educativos non enfocada cara á busca de solucións de problemas técnicos considerados individualmente —como era anteriormente o obxectivo da Educación Especial— senón cara a unha perspectiva máis ampla dirixida a atopar sistemas que estimulen os profesores a aprender da súa propia experiencia, partindo dunha dinámica de traballo na que analicen as súas clases e reflexionen sobre elas, valorando as tarefas e procesos que permiten alcanzar unha comprensión máis profunda da natureza e resultados de determinadas situacións e acontecementos educativos (Arnaiz e Illán, 1991).

2. A NOVA PROPOSTA CURRICULAR E AS SÚAS IMPLICACIONS ORGANIZATIVAS

Quizais a principal novidade da reforma do noso sistema educativo sexa a aparición dun único currículo para tódolos alumnos, que acaba coa duplicidade curricular existente ata ese momento. Un único sistema educativo que contempla agora as necesidades educativas dos suxeitos escolarizados nel, teñan ou non necesidades especiais (Arnaiz, 1995b).

Non debemos esquecer, así mesmo, en todo este proceso o cambio que propiciou a aparición do concepto de *necesidades educativas especiais* (Informe Warnock, 1978). Este, ó se centrar nos problemas do neno en canto ó seu proceso de ensinanza-aprendizaxe e esquece-la linguaxe das deficiencias, sitúa a importancia dos centros na súa capacidade para lles ofrecer unha



Nenos dun colexio visitando unha exposición temática nun centro comercial (*La Voz de Galicia*). Formando un plan conxunto pódese obter un mellor rendemento dos coñecementos adquiridos dentro ou fóra das aulas.

resposta educativa ós alumnos escolarizados neles. Agora, o concepto de dificultades de aprendizaxe tórnase relativo ó depender dos obxectivos que se propoñan, do currículo establecido, dos niveis que se esixan e dos sistemas de avaliación que se apliquen. Ante esta nova situación, o sistema educativo débese fornecer dos medios que lle permitan dar unha resposta ante as necesidades educativas específicas dos alumnos ou, no caso contrario, non proporcionará ningún instrumento válido que axude a resolver estes problemas. A nova organización curricular constitúese nunha estratexia excelente para iso.

Se analizámo-los distintos niveis de concreción nos que se estrutura o currículo, veremos que os centros dispoñen dunha maior autonomía na toma de decisións respecto á planificación da acción educativa. A actual proposta educativa esixe que cada equipo docente planifique conxuntamente o proceso que se debe seguir cos alumnos implicando os distintos membros da comunidade educativa, co fin de que a calidade da ensinanza quede garantida. Así pois, a actual normativa distingue catro procesos de toma de decisións: o *Proxecto Educativo de Centro* (PEC) e *Curricular* (PCC), a *Programación Xeral Anual* (PXA) e as *adaptacións curriculares*. Comentarei, a seguir, cada un deles.

Segundo Antúnez (1987), o PEC é un instrumento para a xestión coherente do contexto escolar, que enumera e define as especificidades do centro, for-

mula os obxectivos que pretende e expresa a estrutura organizativa da institución. A súa función básica é proporcionarlle un marco global á institución escolar que permita unha actuación coordinada e eficaz do equipo docente; marco que debe estar contextualizado na situación concreta do centro, propoñendo solucións á súa problemática específica. Nel débense dar repostas ós aspectos elementais da educación como é, entre outros, a atención á diversidade. En función destas consideracións débense formula-los obxectivos básicos que orientarán e inspirarán tódalas actuacións e, finalmente, debe establece-la estrutura organizativa e o funcionamento do centro.

Este documento establece as decisións que se toman ante as seguintes preguntas: ¿onde estamos, quen somos e como nos organizamos?

Sinais de identidade	¿QUEN SOMOS?
Propósitos ou finalidades do centro. Obxectivos curriculares das etapas.	¿QUE QUEREMOS?
Relacións de colaboración entre pais. Estructuras e funcionamentos.	¿COMO NOS ORGANIZAMOS?

A institución escolar asume e formula nos sinais de identidade aqueles aspectos cos que máis se identifica. Trátase de destaca-los elementos que son compartidos polo conxunto das persoas que forman a comunidade

escolar e que son prioritarios. Para que os sinais de identidade sexan realmente operativos é conveniente concretalos en propósitos ou finalidades educativas que o centro no seu conxunto queira conseguir, como pode ser, por exemplo, a atención á diversidade no seu sentido máis amplo. Estas prioridades dos centros débense concretar máis tarde nunha revisión dos obxectivos xerais das distintas etapas, xa que estes configuran as intencións educativas que o centro dispoña para os seus alumnos no PCC.

Chegar a establece-las relacións que se crean nun centro supón establece-las relacións de colaboración entre os distintos colectivos que interveñen na educación. Igualmente, chegar a conseguí-los propósitos que se establecen supón decidir a través de qué estrutura o vai facer e con qué procesos de funcionamento. Trataríase de definir qué organización é a que pode favorecer-la consecución das finalidades e concretar en cál ou cáles membros da estrutura vai recaer-la responsabilidade desta consecución, así como sinala-lo funcionamento que se considera máis oportuno. Todas estas decisións, que acaban normalmente concretándose en normas, configurarían o Regulamento de réxime interno.

O PCC pode ser considerado, segundo a definición de Del Carmen e Zabala (1987), coma o conxunto de decisións articuladas, compartidas polo equipo docente dun centro educativo, tendente a dotar de maior coherencia a súa actuación, e que concreta os

Reais Decretos que establecen as ensinanzas mínimas e os diferentes currículos das distintas etapas educativas en propostas globais de intervención didáctica, axeitadas a un contexto específico. As súas finalidades son:

1. Aumenta-la coherencia da práctica educativa a través da toma de decisións conxuntas por parte do equipo de profesores da etapa.

2. Incrementa-la competencia docente do profesorado a través da reflexión sobre a súa práctica e así facer explícitos os criterios que xustifican as decisións tomadas no PEC.

3. Adecuar ó contexto as precisións e correccións da Administración.

Os obxectivos que se teñen en conta no PCC son:

Obxectivos xerais da etapa.	¿QUE ENSINAR?
Secuencias de obxectivos e contidos de cada ciclo.	¿CANDO ENSINAR?
Estratexias metodolóxicas: Principios metodolóxicos xerais Agrupamentos Tempos Espacios Materiais	¿COMO ENSINAR?
Estratexias e procedementos de avaliación: Qué, cómo e cándo avaliar. Criterios de promoción.	¿QUE, COMO, CANDO AVALIAR?

Medidas de atención á diversidade:	
Programa de orientación.	
Organización dos recursos materiais e persoais para alumnos con n.e.e.	

O coordinador de ciclo, xunto co resto do profesorado inmerso nel, serán as figuras clave na confección do PCC. As fontes para a súa elaboración son:

- O Proxecto Educativo, posto que nel se definiron os trazos de identidade do centro e os grandes principios e obxectivos que se queren conseguir coa práctica docente.
- A análise do contexto, xa que o PCC pretende concretar e adecuar ás necesidades do centro as decisións que a Administración Educativa estableceu para tódalas escolas.
- A experiencia previa do centro.
- Os Reais Decretos polos que se establecen os currículos de cada etapa xa que se deben ter como punto de referencia para a toma de decisións.

A *Programación Xeral/Anual de Centro* ten a finalidade de recoller anualmente as posibles modificacións que se poidan establecer respecto a aspectos organizativos, de planificación e docentes recollidos anteriormente no PEC e no PCC co fin de axiliza-lo funcionamento dos centros.

E, finalmente, as *adaptacións curriculares*, enmarcadas dentro do movemento coñecido como “adaptación do ensino”, fan referencia ó intento de adecua-la ensinanza ás peculiaridades e necesidades de cada alumno (sexa ou non de integración). Nel alúdese ó recoñecemento, non só da aula como conxunto heteroxéneo e diverso de alumnos, senón como conxunto de individualidades para o que non existe unha resposta educativa única (Rohrkemper e Corno, 1988).

Martín (1988) considera que as adaptacións curriculares se poden converter nos principais elementos curriculares que, facéndose eco da reforma, atendan as necesidades dos alumnos. No *Diseño Curricular Base* (MEC, 1989) asegúrasenos que son unha estratexia educativa que ten o profesorado co obxectivo de individualiza-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe, están, pois, intimamente relacionadas coa calidade da ensinanza. Efectivamente, na LOXSE (arts. 55 e 57) recoñécese que entre os factores educativos que favorecen a calidade e a mellora da ensinanza, están os que se refiren á *programación docente* e á necesidade das *adaptacións curriculares*.

Se nos centramos na calidade da ensinanza, dende o punto de vista da programación docente, podemos comprobar que depende dunha serie de criterios, factores e indicadores, entre os que destacámo-los seguintes (Lorenzo, 1992):

1. Entre os *criterios* para coñece-la calidade da ensinanza hai que ter en conta os seguintes: se a educación favorece o desenvolvemento persoal e o acceso ó patrimonio cultural dun pobo; se a programación didáctica se adapta ás peculiaridades e intereses dos alumnos favorecendo o desenvolvemento máximo das capacidades de cada un; se o centro educativo responde ás necesidades dunha sociedade democrática, complexa e tecnificada e, por último, se a educación recibida prepara os alumnos da forma máis axeitada para a súa inserción na vida activa.

2. Entre os *factores* que contribúen á calidade da ensinanza, destacamos entre outros: a adaptación dos contidos curriculares ós niveis educativos e ós obxectivos perseguidos e a existencia dunha boa coordinación entre os distintos elementos do centro educativo.

3. Por último, entre os *indicadores* da calidade da ensinanza podemos destaca-lo feito de que haxa un certo grao de satisfacción das persoas que participan no proceso educativo, se existe participación e consenso na elaboración dos proxectos educativos e, por último, se hai un axuste ás capacidades dos alumnos e ás demandas do contorno social e laboral.

Todo este conxunto de criterios, factores ou indicadores que inciden na calidade educativa, esixe ofertar ó alumnado un sistema escolar diversificado que atenda ás súas peculiaridades e, polo tanto, capaz de ofrecer adaptacións curriculares. Por esta razón, a *Lei*

orgánica de ordenación xeral do sistema educativo ofrece unha serie de principios polos que se respecta o pluralismo cultural e persoal dos suxeitos, que debe atender e dar unha resposta educativa tendo en conta a “diversidade de capacidades, intereses e motivacións”. As adaptacións curriculares son, en consecuencia, o conxunto de estratexias que a comunidade educativa ou o profesorado deciden aplicar para modificar, xa sexa o *Deseño Curricular Base*, en función das capacidades, intereses e motivacións do grupo de alumnos ó que se dirixe a acción educativa ou, por outra parte, o *Proxecto Curricular de Centro*, en función do alumno ou os alumnos que, dentro da aula, presentan necesidades educativas especiais (Arnaiz e Grau, 1997).

Así mesmo, parece evidente resaltar que as adaptacións curriculares responden ó principio de comprensividade, que consiste en establecer diversos niveis de rendemento dentro de cada ciclo ou curso, adoptando organizacións flexibles na aula e empregando o criterio das adaptacións curriculares e, se é o caso, o da opcionalidade e incluso o da diversificación curricular.

Consideramos, pois, que as adaptacións curriculares poden ser un elemento vehiculizador da ensinanza-aprendizaxe de tódolos alumnos sempre que se comprendan os seus obxectivos e finalidade e non queden reducidas a un mero trámite. A realización de adaptacións curriculares de centro, de aula, de grupo ou individuais ten sentido se conduce a unha

revisión e toma de decisións respecto ó proceso educativo. Deben ser concibidas, pois, —como nos indica Hegarty (1990)— como unha referencia ó currículo que permite construílo, modifícalo e exploralo; sometelo a proba mediante a propia acción do centro e da aula. Así, as adaptacións serán abordadas ó longo dun *continuum* no que os extremos vaian dende a simple modificación do tempo previsto para alcanzar un obxectivo común a tódolos alumnos, á eliminación ou introducción dalgún obxectivo, contido ou actividade curricular, pasando pola adaptación da avaliación e a priorización de certos obxectivos ou áreas curriculares fronte a outros (Martín, 1988; MEC, 1987, Coll e outros, 1990; Ashman e Conway, 1990). Constitúen, pois, un último elo curricular e a súa finalidade é a de poder atender en grupo ou individualmente as peculiaridades na forma de ser e de aprender de determinados alumnos (Arnaiz e Garrido, 1997).

2.1. OS APOIOS

O tema dos apoios adquiriu relevancia cando os centros educativos tiveron que dar resposta e resolver determinados problemas que xurdiron entre os rapaces integrados neles. O modelo de apoio xerado dende a posta en práctica do *Plan de Integración* (1985), configurouse como un modelo de axuda individual. Nel prescribíanse as tarefas que debía realizar cada alumno integrado, xeralmente fóra da aula, posto que as causas das dificultades de aprendizaxe eran detectadas no propio

alumno unha vez realizada a avaliación psicométrica. O profesor de apoio convertíase a partir dese momento no principal e, ás veces único, responsable do proceso de ensinanza-aprendizaxe do rapaz e da súa integración no centro.

A nova concepción da atención á diversidade introduciu unha nova visión dos apoios na escola centrada na acción tutorial e na orientación. A iso contribuíu a adopción do termo n.e.e., que puxo de manifesto a necesidade de que sexa a escola quen dea resposta ás características e necesidades persoais dos alumnos escolarizados nela. Para tal fin, o significado dos apoios comezou a cambiar e é agora a escola a que necesita ser fornecida para lles poder dar unha resposta educativa a todos. Dende esta nova perspectiva, o termo “apoio” pasa a ter un dobre sentido: nun sentido estricto sería a axuda ós alumnos, nun sentido máis amplo centraríase na orientación e axuda ós profesores (Parrilla, 1996; Marcelo e López, 1997).

Educar en e para a diversidade require concibir e organiza-las axudas referidas tanto á intervención como á prevención, xa que o fundamental é darlles resposta ós alumnos dende a planificación e o deseño do currículo. Estamos ante un modelo no que o apoio xa non é individual senón curricular, é dicir, o traballo non será fragmentado en tarefas e levado a cabo por cada profesor de forma individual senón que se deseñará coa cooperación dos profesores titores, os de apoio e os

servicios de orientación, coa particularidade de que este proceso debería ser feito de maneira preventiva antes de que aparecesen os problemas. A análise do contexto do centro determinará as medidas que se deben tomar, entre outras, respecto á atención á diversidade, que deben quedar establecidas no PEC e no PCC como se indicou anteriormente.

Nesta dinámica de traballo, cando se observa que un alumno comeza a ter dificultades, iníciáanse unhas medidas ordinarias de apoio na aula (cambios metodolóxicos, de agrupamento, etc.) para solucionar-lo problema. En última instancia, se estas primeiras medidas non resolven as dificultades designárase unha resposta especial na que o profesor titor e o resto de profesores compartan responsabilidades no traballo, establecéndose neste punto a dobre modalidade de apoio a alumnos e entre profesores.

Os documentos que explican a posta en marcha destas accións (MEC, 1992) indícanos que ó longo da escolaridade, de forma temporal ou permanente, hai alumnos —e non só os de n.e.e.— que precisan nalgunhas materias adaptacións educativas, metodoloxías didácticas específicas e ensinanza de reforzo previa, simultánea ou posterior á ensinanza ordinaria. Desta maneira, a educación de apoio debe ter como obxecto a atención de moitas necesidades bastante comúns en todos ou en case tódolos alumnos. Cunha novidade moi importante se se ten en conta a tradición anterior: esta atención



A Educación Física é unha das disciplinas nas que tradicionalmente se atendeu á diversidade, e a cada quen se lle esixía según as súas posibilidades.

correspóndelle realizala esencialmente ó profesor titor, en coordinación e co asesoramento do profesor especialista en educación especial e dos equipos psicopedagóxicos. O concepto de apoio educativo queda establecido agora, coma o conxunto de actividades educativas que complementan, consolidan ou enriquecen a acción educativa ordinaria e principal.

Outro punto importante é que as necesidades educativas especiais e as comúns non constitúen categorías pechadas, separadas, con límites tallantes e netos, senón que cada alumno ten as súas propias necesidades máis ou menos semellantes ás dos seus compa-

ñeiros e dentro dunha gama de maior ou menor intensidade. As máis graves son as consideradas como necesidades educativas especiais, que se sitúan no *continuum* de necesidades educativas en xeral e deixan de se referir a un grupo concreto de alumnos como categoría á parte pechada e exclusiva. Este modelo de apoio propón, pois, que os apoios se realicen nas actividades de clase, preferentemente, que a resposta se dea dende a planificación e implantación do currículo, e que se realice un traballo de cooperación entre o profesorado e os equipos de orientación.

Igualmente, xunto ás decisións curriculares na atención á diversidade, teranse en conta as diferentes modalidades de apoio que estas decisións levan implícitas para que sexan implantadas nas mellores condicións. Así pois, a modalidade de apoio pódese aplicar dentro das adaptacións do cómo ensinar, ou darlle un tratamento á parte despois de tomar decisións sobre os seguintes aspectos:

- Áreas nas que é prioritario que o alumno reciba apoio.
- Determinación das actividades máis idóneas para traballalos aspectos que se decidiron no apartado anterior.
- Situación na que se vai traballar (en grupo, individualmente, dentro ou fóra da aula, antes ou despois de que sexan abordadas as actividades de ensinanza-aprendizaxe na aula por tódolos alumnos, etc.).

- Establecemento das funcións e das tarefas dos distintos profesionais, así como dos papeis de cada un nas situacións de aprendizaxe do alumno.

Estas determinacións, no caso dos alumnos con n.e.e., deberían ir acompañadas das seguintes premisas:

- Non existe un modelo único válido posto que a decisión sobre o tipo de apoio pode ser abordada dende varias dimensións segundo os casos. Ás veces será necesario incidir sobre algunhas áreas curriculares, outras na metodoloxía e organización xeral da clase e, noutros casos, as actitudes e o grao de entendemento entre o profesorado (titor e apoio) será decisivo na atención a estes alumnos.
- As decisións sobre a modalidade de apoio máis axeitada para cada alumno deben ser compartidas por cantos estean implicados no seu proceso de ensinanza-aprendizaxe. Esta decisión entraña un equilibrio enorme, xa que ten que da-la resposta máis adecuada ás distintas modalidades do alumno dentro do marco dunha educación o máis normalizada posible.
- As decisións teñen que gardar unha estreita relación cos criterios xerais definidos no centro para a prestación de apoios. O equipo docente no seu conxunto deberá decidir acerca das diferentes funcións das axudas, o número de alumnos que hai que atender, o

tipo xenérico de atención que precisan e os criterios xerais para decidir a modalidade de apoio.

Así mesmo, o apoio pódese dirixir en diferentes direccións en función do número e características dos alumnos, do lugar, do momento e do número de horas suplementarias que necesita cada un. A partir destes criterios realizaranse variadas combinacións que non teñen porque ser excluíntes entre elas, como por exemplo:

1. O traballo de apoio e reforzo dirixido a que certos alumnos adquiran aquelas aprendizaxes onde teñen dificultades (por ex. lectoescritura, cálculo, técnicas de estudo, aprender a pensar ou aprender a aprender). Malia que se trata de traballos que deben realizar tódolos alumnos, algúns deles requiren unha intervención máis personalizada e unha metodoloxía máis precisa.

2. A aplicación de métodos específicos e especializados que axuden a supera-las dificultades de aprendizaxe derivadas de problemas de desenvolvemento, psíquicos, familiares ou sociais. O tratamento educativo de dificultades —coma a dislexia, a dislalia, a lentitude na aprendizaxe ou no acceso ó nivel das operacións lóxico-formais, etc.— require técnicas específicas que terían que ter resposta na aula ordinaria por parte do profesor titor co asesoramento e colaboración dos profesores especialistas.

3. Procesos de instrucción alternativos ós convencionais. Trataríase de aplicar métodos didácticos que facili-

ten a adquisición de capacidades moi básicas e xerais tales como a capacidade de discriminación, formación de conceptos, solución de problemas, manexo da memoria e procesamento da información en xeral. Estas capacidades son interiorizadas normalmente polos alumnos no seu proceso de escolarización e a través da interacción co medio pero no caso dos alumnos con n.e.e. só se chegan a adquirir mediante técnicas de instrucción e procedementos didácticos específicos. Nestes procesos de instrucción, o profesor titor —ou os profesores das distintas materias— é o mediador privilexiado xa que ten a posibilidade de desenvolver na súa práctica diaria, e a través do currículo da materia que imparta, todas estas capacidades cognitivas.

Igualmente, a atención á diversidade esixe apoios que se deben dirixir ás necesidades dos profesores na clase e non estar exclusivamente ligados ós alumnos con deficiencias. Os apoios da ensinanza efectiva inclúen colaboración en equipo con pais e administradores (Villa e Thousand, 1995). A ensinanza mellora, en xeral, cando os profesores teñen a oportunidade de ser colaboradores, compartir ideas e apoiarse entre eles directamente na clase. Así, considérase que ofrece-la oportunidade para realizar cursos e visitas a compañeiros que traballan na inclusión, no apoio ós iguais e en estratexias de ensinanza que se refiran a tódolos alumnos, incluíndo os que presentan deficiencias, é un compoñente

das clases de apoio (Stainback e Stainback, 1991).

Nas clases, débense empregar os profesores de apoio para axudar a todo o grupo só se é necesario e trala decisión do profesor. Hai que contar con medios abondos para que, cando sexa apropiado e necesario, un alumno con dificultades poida saír da aula e realizar experiencias educativas alternativas. A énfase debe estar sempre en sacalo máximo proveito educativo dentro da clase recoñecendo ó mesmo tempo as dificultades e limitacións dos nosos coñecementos.

2.2. A FORMACIÓN DO PROFESORADO PARA A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE

Un dos elementos claves para levar a cabo a reforma de calquera sistema educativo non cabe dúbida de que son os profesores. Eles son os verdadeiros executores sempre que teñan a posibilidade de participar activamente na elaboración dos plans ou proxectos dos centros. Son os verdadeiros protagonistas malia que a realidade que se vén observando no panorama educativo español ó longo da implantación do *Plan de Integración*, e agora nos inicios da reforma, non apunta cara a unha actuación participativa e colexiada do profesorado.

Unha das críticas realizada comunmente nos diferentes estudos sobre o papel do profesor na integración (Illán, 1989; García Pastor, 1991; Parrilla, 1992) céntrase nos seguintes aspectos:

- A falta de preparación deste ante a atención á diversidade que esixiría un período previo de debate, de preparación e planificación por parte dos centros e os profesores que creara o clima axeitado para a posta en marcha da integración.
- A inadecuación da formación dada nese momento polos organismos estatais responsables xa que era inconexa, non respondía á realidade dos centros e, polo tanto, non resolvía os problemas non que estaban inmersos.
- E, finalmente, a falta de coordinación entre os profesores que non propiciaba un traballo de colaboración no que se asumise unha responsabilidade compartida que rompese co proceso de ensinanza-aprendizaxe individual e descontextualizado do resto dos alumnos.

Educar en e para a diversidade supón, polo menos na súa proposta, romper con estas prácticas. Se verdadeiramente se quere que os profesores inicien unha nova dinámica de traballo, requírese unha nova redefinición do traballo do centro. Significa o recoñecemento por parte da escola de novos espazos e contidos nos que os profesores poidan configurar a profesión docente:

No es lo mismo pensar en el profesor como mero sufridor pasivo de ciertas condiciones y estructuras escolares impuestas desde fuera o decididas jerárquicamente por la dirección, que entenderlo como un sujeto activo y con capacidad de decidir con otros sobre buen núme-

ro de aspectos que afectan al gobierno y decisiones sobre su espacio de trabajo. (Escudero, 1994, pp. 174-175).

Atopámonos, pois, ante un paradoxo. Por unha parte, a filosofía da reforma esixe un profesor reflexivo e competente, axente do seu propio cambio, con capacidade e interese para dar resposta á diversidade. Pero a realidade, o ritmo que as esixencias da Administración lles impón ós centros fai que os profesores non teñan tempo para entrar na dinámica expresada e deban converterse en elaboradores de documentos (PEC, PCC, PXA) que non responden, en moitos casos, ó contexto nin á realidade educativa dos centros dado que non tiveron tempo material de debater e interioriza-lo cambio ideolóxico que debería supoñer asumila reforma. Aspectos como: qué é o que se está planificando, por qué e ó servicio de qué intereses, quen ten ou se atribúe o poder de toma-las decisións correspondentes, e cómo se realiza esta actividade (Beyer e Apple, 1988), son de vital importancia para que se produza un proceso de cambio. E para que se poida dar resposta a todas estas cuestións a formación do profesorado é unha ferramenta decisiva.

Se contextualizamos esta situación na resposta que os centros teñen que dar para a atención á diversidade dende a proposta da reforma, a figura do profesor titor convértese na clave deste proceso, xa que a clase é o espacio por excelencia onde o alumno con n.e.e. atopa a resposta educativa óptima á súa maneira de ser e aprender.



O autismo e un dos moitos exemplos que obriga a pensar nas necesidades especiais educativas. (Tomado de Rita Carter. *El Nuevo Mapa del Cerebro*. Barcelona, Integral, 1998).

A escolarización dos alumnos n.e.e. na escola ordinaria supuxo que os profesores titores responsables da súa atención se estean atopando con situacións novas de traballo que lles esixen necesidades especiais de formación. O papel destes está cambiando, por unha parte no seu labor docente teñen que dar axuda directa ós alumnos integrados e a tódolos demais e, por outra, teñen que realizar unha

arefa de prevención a través da revisión da súa propia acción como profesores.

A este respecto cabe destacalo traballo de Galloway (1989) no que se fala das necesidades especiais dos profesores. Este autor, ante a integración, enfatiza a necesidade de non centra-la análise de necesidades exclusivamente sobre os alumnos, senón tamén nos profesores. É máis, indícanos, que as necesidades que presentan os rapaces en moitas ocasións son consecuencia das necesidades dos seus profesores.

Destas afirmacións despréndese que a atención á diversidade non se pode realizar se non se aborda de xeito planificado e coherente unha formación do profesorado que o mergulle nun proceso de reflexión sobre a súa propia práctica, sobre o papel do profesor como axente de cambio e de innovación na escola. Unha vía de formación que se debería guiar polos seguintes principios —segundo Asthon, Henderson e Peacock (1989)—: observación do propio labor educativo, análise da práctica e aplicación da teoría, avaliación e desenvolvemento do currículo, traballo en equipo e implicación de tódolos profesores. Deste xeito, poderáselle ofrecer axuda ó profesorado para que renove a súa formación inicial e permanente facilitándolle guías e materiais de apoio para facelas adaptacións curriculares dos alumnos, preferentemente dos que teñen n.e.e., así como apoios externos.

É necesaria, pois, a reconsideración da profesionalidade dos profesores se se pretende que un centro funcione de xeito democrático, colexiado e participativo. Atopámonos ante a necesidade de que o labor, a competencia, a participación e a responsabilidade dos profesores vaia máis alá das aulas, o que comporta unha reconsideración das súas condicións de traballo, que debería pasar, entre outras, por unha revisión de tempos, tarefas e funcións. Probablemente a Administración debería contemplar como capítulo imprescindible da reforma a redefinición da carreira profesional do profesorado, se quere realmente que a escola se transforme e dea resposta a tódolos alumnos escolarizados nela, revisando ademais as coordenadas políticas e sociolóxicas do momento.

A importancia e o poder que poden chegar a adquiri-los centros educativos na sociedade actual é enorme e non podemos deixar pasar este momento reducindo a reforma a procesos instrumentais sen valor profundo, que non determinen cambio ningún ou que convertan os centros en meros reprodutores de esquemas e procesos nos que non cren e que non dan resposta a nada e a ningún. Por conseguinte, é unha responsabilidade da universidade e dos centros de profesores —encargados no noso país da formación do profesorado— revisa-la formación que están impartindo coa finalidade de dar unha resposta real e acorde ás necesidades reais dos ensinantes.

A xeito de resume, poderíase dicir que o reto de educar en e para a diversidade está vixente nos comezos do século XXI. Conseguiar que os centros educativos sexan para todos pode custar xeracións posto que a exclusión e a segregación levan moitos séculos practicándose. A nosa sociedade non se mergullou ata agora nunha cultura na que a integración, a inclusión e a amizade con persoas con eivas de calquera tipo sexa un feito normal na vida. Nós, os educadores, temos agora a responsabilidade de asegurar que esta mesma cultura non pase ás xeracións seguintes e desenvolver unha idea máis solidaria de sociedade que contribúa a un cambio xeracional positivo.

En definitiva, o éxito de calquera cambio radica sempre no valor e a determinación de toda a comunidade educativa, e especialmente nos profesores, xa que todo proceso de cambio require dos seus coñecementos, habilidades, cultura de cooperación, pensamento creativo e acción comprometida e apaixonada. Por iso, o reto de educar en e para a diversidade non debe ser entendido coma un “engadido” a outras iniciativas educativas, senón coma o eixo central do discurso escolar sobre o futuro da educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúñez, S., *El Proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, Graó, 1987.
- Arnaiz Sánchez, P., “Integración, segregación e inclusión”, en P. Arnaiz e R. de Haro (coords.), *10 años de integración en España*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1995a.
- , “Reform in the Spanish Educational System: Diversity and Opportunity for Change”, *Orthopedagogische Reeks Gent N.R. 7, Special Education Ghent*, 1995b, pp. 58-85.
- , “Las escuelas son para todos”, *Siglo Cero*, vol. 27, 2, 1996, pp. 25-34.
- Arnaiz Sánchez, P. e N. Illán Romeu, “La elaboración de planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta colaborativa”, en M. López Melero e J.F. Guerrero López, *Caminando hacia el siglo XXI: la integración escolar*, Málaga, Dpto. de Didáctica y Organización escolar, 1991, pp. 17-25.
- Arnaiz Sánchez, P. e C. Garrido Gil, “Las adaptaciones curriculares en la Educación Secundaria”, en N. Illán Romeu e A. García Martínez (coords.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*, Málaga, Aljibe, 1997.
- Arnaiz Sánchez, P. e S. Grau Company, “Las adaptaciones curriculares en secundaria”, en A. Sánchez Palomino e J.A. Torres González (coords.), *Educación Especial I*, Madrid, Pirámide, 1997.

- Ashman, A.F. e R.N. Conway, *Estrategias cognitivas en educación especial*, Madrid, Santillana, 1990.
- Asthor, P.M., E.E. Henderson e A. Peacock, *Teacher Education Through Evaluation: The Principles and Practices of IT-INSET*, London, Routledge Education, 1989.
- Beyer, L. e M. Apple, "Values and Politics in Curriculum", en L. Beyer e M. Apple (eds.), *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York, 1988.
- Coll, C., e outros, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Del Carmen, L., e A. Zabala, *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*, Madrid, CIDE; MEC, 1991.
- Echeíta, G., "A favor de una educación de calidad", *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 1994, pp. 66-67.
- Escudero Muñoz, J.M., "La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización", en J.M. Escudero Muñoz e M.T. González González, *Profesores y Escuela*, Madrid, DIP Ediciones Pedagógicas, 1994.
- Fullan, M., *The Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press, 1982.
- Galloway, D., "The Special Educational Needs of Teachers", en L. Barton (ed.), *Integration: Mith or Reality?*, London, The Falmer Press, 1989, pp. 83-93.
- García Pastor, C., "Evaluación del Programa de Integración en Andalucía", relatorio presentado nas VIII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Tenerife, 1991.
- Hegarty, S., "Las adaptaciones curriculares", relatorio presentado nas VII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Marbella, 1990.
- Illán, N., *La integración escolar y los profesores*, Valencia, Nau Llibres, 1989.
- Jonhson, D.W. e R.T. Jonhson: "Research shows the benefits of adult cooperation", *Educational Leadership*, novembro, 1989, pp. 27-30.
- Lorenzo, J.A., *La educación secundaria*, Madrid, Alhambra Longman, 1992.
- Marcelo García, C., e J. López Yáñez, *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Martín, E., "Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria", en CNREE (ed.), *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*, Madrid, Serie Documentos, nº 7, 1988, pp. 23-55.
- MEC, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC, 1987.

- MEC, *Diseño Curricular Base*, Madrid, MEC, 1989.
- MEC, *Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)*, Madrid, MEC, 1990.
- MEC, *Orientación y Tutoría en Primaria y Secundaria*, Madrid, MEC, 1992.
- Parrilla, A., *El profesor ante la Integración Escolar: Investigación y formación*, Buenos Aires, Cincel, 1992.
- , *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao, Mensajero, 1996.
- Rohrkemper, M. e L. Corno, "Success and Failure on Classroom Taks: Adaptative Learning and Classroom Teaching", *The Elementary School Journal*, 88, vol. 3, 1988, pp. 297-311.
- Skrtic, T.M., *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation*, Denver, Love, 1991.
- Stainback, S. e W. Stainback, *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms*, Baltimore, Paul Brookes, 1991.
- Villa, R.A., e J.S. Thousand, (eds.), *Creating an Inclusive School*, Alexandria, ASCD, 1995.



A FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO: REFLEXIÓN

Josefa Teijeiro Méndez*
Instituto Fontexería
Muros

1. INTRODUCCIÓN

Posiblemente a historia da formación para o emprego sexa tan antiga coma a propia historia do traballo especializado. Esta formación estivo sempre vinculada ó adestramento no lugar de traballo, dende a antiga Mesopotamia —no Código de Hammurabi, aprox. 2050 a. C., xa se regulaba a especial relación existente entre un aprendiz e o artesán que o acollía na súa casa para lle ensina-lo oficio—, ou os gremios na Idade Media, ata os chamados aprendices que aínda existen nos nosos días.

Por outra parte, os antecedentes da Formación Profesional institucionalizada poden situarse no século XIX coa creación das chamadas Escolas de Artes e Oficios. Dende aí ata hoxe pasamos, entre outros, polo Estatuto da Formación Profesional (1928) e a Lei Orgánica de Formación Profesional Industrial (1955). O referente do pasado máis recente é o da Lei Xeral de

Educación de 1970 coa chamada FPI e FPII; sobre esta lei tódalas opinións coinciden en que foi un modelo que naceu e se desenvolveu de costas ó mundo empresarial e ó mundo productivo, de aí a súa grave limitación como modelo formativo para o emprego.

Recentemente existiron outros programas institucionais ligados ó que hoxe sería a Formación Profesional Ocupacional e a Formación Profesional Continua, citamos por exemplo, o chamado PPO e a Formación Profesional Acelerada, que tan importante e positivo papel tiveron nun momento de desenvolvemento industrial no que apareceu un grave problema de falta de man de obra semiespecializada.

Centrándonos nos nosos días, atopámonos con que o escenario productivo e económico actual ten unhas características propias, descoñecidas ata agora ó longo da historia, que consolidan unha nova concepción¹ sobre a

* Profesora de Técnica en FP.

¹ M. Robert Grant, *Dirección Estratégica*, Madrid, Civitas, 1996 e Gary Hamel e C.K. Prahalad, *Competiendo por el Futuro*, Barcelona, Ariel, 1999.

forma de competir da empresa e, como consecuencia, da forma de producir e de organiza-los seus recursos. Adquiren especial importancia os denominados *coñecementos relacionados*, o traballo en grupo e as combinacións complexas de recursos, tanto humanas coma materiais. Citamos entre estas características as seguintes:

a) Progresiva globalización e internacionalización da economía.

b) Crecente importancia da tecnoloxía, da información e da informática.

c) Constantes melloras no campo da produtividade, da calidade, da xestión, da organización e do deseño industrial.

d) Papeis productivos e de emprego en constante e vertixinoso cambio.

e) Gran polivalencia e mobilidade profesional que marcan unha constante necesidade de formación.

f) Integración plena no mercado único europeo coa conseguinte liberdade de movemento de mercancías, servizos e traballadores.

A formación pasa así a ter un valor estratéxico para o desenvolvemento económico dun país, pois ten que dar resposta ó que se está a cha-

mar “patróns emerxentes no contido e organización do traballo”, “patróns profesionais emerxentes” e “novas habilidades”; citámo-las súas principais características e puntos máis sobresaíntes²:

Patróns emerxentes no contido e na organización do traballo:

a) Maior autonomía no traballo.

b) Maior mobilidade funcional e polo tanto máis aprendizaxe. Necesidade de autoformación.

c) Máis calidade productiva mediante un autocontrol continuo (técnicas de calidade total, TQM).

d) Equipos multidisciplinares cunha xerarquía máis diluída e plana.

Novos patróns profesionais:

a) Aparecen as novas habilidades.

b) Maior necesidade de persoal cualificado³.

c) Continua obsolescencia de moitas habilidades.

d) Máis necesidade de cultura tecnolóxica.

e) Máis importancia das relacións interpersoais.

² Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, *Manual de Formación en Centros de Traballo*, Santiago de Compostela, 1998. Extraído do informe do IRDAC (Comité Asesor de I+D da Comisión Europea), *Calidad e Innovación. Optimizar el potencial humano de Europa. Reto de los sistemas de educación y formación*, Ed. Cámaras de Comercio Industria y Navegación de España, Madrid, 1996.

³ A tradicional pirámide ocupacional (traballadores segundo tarefa) que tiña na súa punta os titulados superiores e unha ampla base de traballadores manuais (forma triangular), presenta agora unha forma máis cuadrangular, na que aumentan os titulados superiores e o persoal cualificado e na que diminúe a base de persoal non cualificado.

As novas habilidades:

a) Habilidades sociais de cooperación, traballo en equipo e comunicación.

b) Creatividade, flexibilidade e autonomía no traballo. Capacidade de aprendizaxe e sensibilidade formativa.

c) Capacidade de resolución de problemas de síntese.

d) Ampla literatura científica e tecnolóxica.

e) Capacidade de procesar información.

f) Sensibilidade medioambiental.

g) Comprensión dos principios de organización empresarial e principios económicos, sobre todo o que atinxe ós custos.

h) Interese pola calidade.

Visto o anterior podemos deducir que calquera modelo formativo terá que ser tamén moi áxil e flexible, cun contacto constante co mundo productivo para poder dar resposta en tempo útil ás necesidades cambiantes que este poida demandar. A formación deberá incluír un compoñente académico máis ou menos xeral así como un importante contido tecnolóxico e unha parte práctica. Este modelo terá que ir máis alá tanto dos tradicionais modelos académicos coma tamén dos que unicamente se basean na adquisición de pericias manuais ou mecánicas.

A LOXSE, e o seu posterior desenvolvemento, pretende dar unha respos-

ta satisfactoria a este novo escenario tecnolóxico-productivo; así, prevese unha revisión periódica da oferta de Formación Profesional e dos seus títulos, ademais do achegamento da formación á empresa. Unha das novidades máis importantes que aparecen na nova Formación Profesional é, sen dúbida, a chamada Formación en Centros de Traballo. Poderíamos pensar que estamos ante a evolución das antigas Prácticas en Alternancia pero en realidade a Formación en Centros de Traballo (FCT) ten unha dimensión propia, que lle confire un carácter e unha importancia fundamental dentro do proceso formativo. Posiblemente dentro das figuras específicas que achega a Reforma Educativa sexa esta unha das máis anovadoras.

Nesta exposición faremos en primeiro lugar unha aproximación conceptual á FCT, para, a continuación, tratar algúns aspectos de interese. A nosa intención non é facer un estudio exhaustivo sobre a FCT (intento ocioso dada a acertada literatura que existe sobre a mesma), pero si desencadea-la reflexión sobre algunhas cuestións que aínda sendo próximas e cotiás non están suficientemente tratadas e non se valoran en toda a súa dimensión.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Á FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO

A Formación en Alternancia é o sistema de formación para o emprego no que se compaxina a formación no



As “prácticas” no centro educativo poden preparar para a Formación en Centros de Trabajo, mais non substituíla.

centro educativo e a formación no centro de traballo. Partimos da necesidade e da bondade dos sistemas de formación en alternancia, coma o camiño máis idóneo para formar futuros profesionais, sobre todo na formación media e superior, xa que na formación de artesáns ou traballadores puramente manuais as necesidades serán outras.

Temos dúas posibles concepcións dos sistemas de formación en alternancia⁴: un que toma como eixo básico o centro educativo e outro que partiría da propia empresa como axente fundamental do proceso formativo. Esta división pode parecer obvia e incluso tri-

vial, pero a súa importancia débese ó feito de que marca en gran medida toda a filosofía que vai impregna-la totalidade do proceso formativo. A elección dun sistema ou doutro farase atendendo ós seguintes aspectos:

a) Por unha parte, ó tipo de formación que se pretende acadar, de carácter preferentemente artesán ou ben máis técnico-académico (asociado este último a un tipo de saber básico).

b) Por outra parte, ás características do sistema educativo e á dispoñibilidade do sistema productivo (falamos da posibilidade real de implantar un modelo ou outro).

Ambos sistemas teñen vantaxes e limitacións atendendo ós dous aspectos xa citados. Así mesmo, existe unha ampla gama de posibilidades intermedias e de aproximacións polas que se opta en cada país segundo os seus propios recursos.

A clasificación da formación partindo da idea da alternancia facémola dende unha simplificación expositiva co fin de acadar un achegamento á idea da formación que pode pivotar, en menor ou maior medida, entre a empresa e o centro educativo. Pero se buscámo-lo encadre doutrinal, *stricto sensu*, adecuado da FCT teríamos que definila coma unha formación concertada e non coma unha formación en alternancia, na medida en que non se simultánea o centro educativo e a empresa senón

4 M.A. Zabalza Beraza, “Formación en Alternancia ou no Posto de Trabajo”, en AA.VV., *Formación, Transición e Emprego*, Vigo, Xerais, 1995, pp. 215-242.

que se acorda o desenvolvemento dunha fase concreta segundo un programa concertado.

No sistema adoptado para a Formación Profesional regulada no noso país partimos do centro educativo como motor da formación e a FCT é un bloque coherente de formación profesional específica, que ten un carácter concertado entre o centro educativo e o/os centro/s de traballo. Preténdese completa-la formación que o alumno recibiu no centro, mediante un proceso no que este construíra os seus propios referentes de significación dende a práctica.

É importante tamén non confundir a FCT co chamado *modelo dual* —como, por exemplo, o das escolas profesionais a tempo parcial ou *Berufsschule* alemáns— do que aínda se está moi lonxe no noso país. Sen embargo, hai que precisar que este modelo comeza a mostrar síntomas de cansazo derivados da perda da situación de privilexio que tiña a industria alemá e ó feito de que non foi deseñado para dar resposta formativa ó sector servizos, que é o sector emerxente en toda Europa dentro dun proceso de terciarización da economía dos países máis avanzados.

Existiron no noso ámbito experiencias con intentos de se aproximar a un modelo de formación dual ou en alternancia, como por exemplo⁵ o da

Escola d'Hosteleria i Turisme de Cambrils en Tarragona na especialidade de Axencia de Viaxes. A pesar dos bos resultados que se obtiveron, estas experiencias son sempre produto do esforzo particular dun grupo de persoas e institucións e, polo tanto, non son un referente válido para a súa xeneralización, dadas as características dos nosos sistemas educativo e productivo.

A LOXSE no seu art. 34.2. dispón que “O currículo de ensinanza profesional específica incluíra unha fase de formación práctica nos centros de traballo [...]. Con este fin as administracións educativas arbitrarán os medios necesarios para incorporar as empresas e institucións ó desenvolvemento destas ensinanzas”. Do desenvolvemento lexislativo posterior podemos concluír que as finalidades da FCT son:

a) Complementa-la adquisición por parte dos alumnos da competencia profesional conseguida no centro educativo, mediante a realización dun conxunto de actividades de formación identificadas entre as actividades productivas do centro de traballo.

b) Contribuír á consecución nos alumnos das demais finalidades da Formación Profesional (coñece-las características do sector correspondente e adquirir identidade e madurez profesional cara a futuras aprendizaxes).

c) Avalia-los aspectos máis relevantes da competencia profesional

5 P. Pineda Herrera, “Las Prácticas en Alternancia como Motor de la Ocupación en la Formación Profesional: Estudio de un Caso”, en *Economía de la Educación*, Las Palmas de Gran Canaria, CIES, 1994, pp. 617-629.

adquirida polo alumno non só no centro de traballo senón tamén no centro educativo.

3. DAS PRÁCTICAS EN ALTERNANCIA Á FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO (FCT)

Consideramos de grande interese a inclusión deste epígrafe e a súa configuración mediante un formato estritamente comparativo e dicotómico. Entendemos que esta comparación pode mostrar erros que se cometían coas Prácticas en Alternancia e que se pretenden superar coa FCT

Trátase, en definitiva, de aprender da experiencia, tendo en conta que na FCT non partimos de cero, xa que as

Prácticas en Alternancia teñen asentadas as súas propias pautas de funcionamento nos centros, que influirán notablemente e marcarán a organización da FCT

A idea central é que pasamos das *Prácticas en Alternancia á Formación en Centros de Trabajo*. Podemos dicir que se pasa dunhas prácticas máis ou menos difusas a unha formación que se desenvolve nun ámbito productivo e en situacións de traballo reais. Así mesmo, ten unha gran carga curricular baixo a forma de actividades formativo-productivas de referencia que intentan dar resposta ás capacidades terminais previstas no módulo de FCT de cada ciclo formativo.

FCT	PRÁCTICAS EN ALTERNANCIA
Obrigatoria	Voluntarias
Contido curricular propio e definido, con mínimos marcados no título	Complemento formativo, sen contidos e mínimos claramente definidos
A horario completo na empresa	A horario parcial ou completo na empresa
Soamente se pode ter un módulo pendente para acceder a ela	Non existe limitación
Duración (aprox. 20% do total) definida no currículo	Duración imprecisa
Faise unha avaliación que é necesario superar para obte-lo título	Non se avalían

Coa FCT encontrámonos ante un proceso efectivamente formativo, imbricado na realidade laboral da empresa (tempo completo), ó que se accede cun nivel de coñecementos tecnolóxicos

e no que o alumno terá que se aplicar coma en calquera outro módulo.

Superamos así as Prácticas en Alternancia que, moitas veces, supoñían⁶ pouco máis que unha interesante

6 J. Carreras García, "La Formación Profesional y la Empresa", *Herramientas Revista de Formación Para el Empleo*, Vol. III, 1994.

experiencia vivencial para o alumno e, nalgúns casos, o primeiro contacto co mundo do traballo. Isto debíase a que as Prácticas en Alternancia non sempre tiñan un contido tecnolóxico e práctico substancial, acorde co perfil do futuro profesional que se pretendía formar.

A FCT, tendo en conta a experiencia das Prácticas en Alternancia, ten necesariamente que ser moito máis precisa e prescritiva posto que constitúe unha parte do currículo e, en consecuencia, a súa realización por parte de tódolos alumnos debe quedar referida —coma o resto dos módulos do currículo— a uns obxectivos (capacidades terminais elementais), uns contidos organizados como actividades formativo-productivas e unha avaliación que é cualificada coa valoración de apto ou non apto.

Dito isto tamén é de xustiza resaltar que as Prácticas en Alternancia supuxeron no seu momento un importante mecanismo de experimentación, innovación e transición cara ó actual sistema LOXSE, sobre todo no referido ó achegamento entre o mundo educativo e a empresa. As Prácticas en Alternancia proporcionaron unha gran bofetada de aire fresco a un modelo de Formación Profesional anquilosado que reclamaba o gran cambio.

4. A EMPRESA: O GRAN CONVIDADO, O GRAN ESQUECIDO

Un dos puntos máis débiles na estruturación da FCT é acada-la von-

tade das empresas para que participen nos programas de FCT dunha forma activa. Por unha parte o seu concurso é absolutamente necesario, pero por outra non existe un mecanismo que asegure a “provisión” acertada e permanente de empresas colaboradoras, mecanismo que ademais será moi difícil de deseñar.

O problema derivase de que non temos no noso país unha tradición de corresponsabilidade na formación profesional coma a que existe noutros países do noso contorno; isto é así a pesar de que tódolos axentes implicados —educativos e empresariais— opinan, polo menos no nivel teórico, que este é un aspecto absolutamente necesario se



Ás veces o sistema educativo non ten os seus currículos adaptados ó mundo da produtividade empresarial; entón o mesmo sector industrial crea os seus propios centros. Así naceu o *Instituto de Tecnología y Diseño Industrial* creado pola *Asociación Textil de Galicia* en colaboración con outras institucións. (Foto César Quián. *La Voz de Galicia*).

se quere alcanzar unha formación para o emprego efectiva.

É cando menos rechamante observar cómo no deseño de todo o sistema educativo se deixou esta cuestión —que non é precisamente nimia— ó desenvolvemento posterior por parte de cada administración educativa. Non se deseñaron mecanismos máis amplos a nivel estatal como podería ser, a modo de exemplo, un mecanismo fiscal que animase as empresas a participar, ou unha compensación económica á empresa (este último sistema implantárono algunhas administracións educativas). Son recursos interesantes pero tamén poden xerar disfuncións ó nos atopar con empresas dispostas a colaborar aínda cando non teñan moito que achegar ó proceso formativo do alumno.

Na maioría dos casos o factor que si é determinante é a vontade real da empresa que accede a acoller alumnos partindo dun espírito de verdadeira colaboración e corresponsabilidade.

É necesario fomentar un ambiente propicio para que as empresas se sintan partícipes do proceso educativo, ademais de que a súa contribución sexa recoñecida e valorada convenientemente. Pensemos que estas, á fin e ó cabo, están constituídas e dirixidas por persoas que, como tales, tamén desexan encontrar utilidade á súa achega persoal e profesional.

Aquí é fundamental o papel institucional que teñen que asumirlos distintos elementos do sistema educativo

(titores, coordinadores de Formación en Centros de Traballo, direccións dos Centros e a propia Administración) no referente ó contacto coas empresas, ben sexa a través das institucións que as representan ou individualmente con cada empresa. É claro que as necesidades de contacto institucional son diferentes atendendo ós distintos tipos de empresas e á relación que xa se teña con elas. Non é o mesmo unha pequena empresa, coa que se contacta para realizar unha FCT concreta, que unha grande empresa, pensemos por exemplo naquelas coas que a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria asinou convenios marco de cooperación, coas que se pode levar a cabo unha colaboración máis ampla cá propia FCT, incluso para formación do profesorado.

Así podemos definir tres niveis institucionais:

Un primeiro no que estarían o tutor e o coordinador de FCT no centro educativo que asumirían un papel operativo de concreción e desenvolvemento da FCT, ademais do contacto inicial coas empresas máis pequenas.

Un segundo nivel no que estarían as direccións dos centros. Estas asumirían non soamente o papel formal que lles asigna a normativa —fundamentalmente a sinatura dos convenios de colaboración—, senón que tamén deberían procurar manter un bo ambiente de colaboración coas empresas, sobre todo coas de tamaño máis reducido; en definitiva, garantir un axeitado desen-

volvemento nas relacións escola-empresa.

Un terceiro nivel no que estaría a Administración educativa que asumirá un papel activo na consecución de convenios marco coas grandes empresas ou con organizacións patronais, co fin de dar a coñece-la finalidade da FCT e, en definitiva, deseñar convenios máis amplos de colaboración. Esta sería a función institucional con maiúsculas. Nesta liña, hai que comenta-la importancia de convenios acadados con grandes empresas ou con sectores concretos coma os recentemente asinados con varios sectores productivos e empresas.

Os papeis que terían que desempeñar os tres estamentos citados non son de ningún xeito excluíntes nin teñen porque solaparse; son complementarios xa que deben ir moito máis alá das funcións que ten encomendadas cada un segundo dispón o Regulamento Orgánico dos Centros ou a lexislación que regula o desenvolvemento dos ciclos formativos de Formación Profesional Específica, e como consecuencia a propia FCT

En Galicia temos un factor engadido de especial dificultade que fai necesario un maior esforzo de todos na busca e mantemento das empresas colaboradoras, pequenas ou medianas na maior parte dos casos. Estamos a falar da peculiar dispersión poboacional existente e da dificultade de acceder a empresas de interese cando os centros educativos están situados en zonas

afastadas dos centros de concentración empresarial. Nestes casos a colaboración que poden presta-las empresas da comarca é dunha gran relevancia, podendo chegar a ser un factor case crítico. Así, a relación entre o centro educativo e a empresa tería que ter un revestimento institucional máis forte e estable que o simple interese das persoas encargadas do desenvolvemento da FCT que están suxeitas a traslados e cambios de función no centro.

Sería desexable dispor dunha maior cantidade potencial de prazas en empresas colaboradoras có número de alumnos que hai que colocar cada curso (pensemose que un curso académico pode haber dúas ou máis quedas de FCT). Trátase de non saturar as empresas con constantes envíos de alumnos, salvo que estas mostren predisposición. Esta saturación é susceptible de aparecer, posto que nalgún caso os alumnos poden supoñer unha carga para as empresas que están inmersas na súa actividade diaria e nos seus propios problemas e que, ás veces, dificilmente se poden subtraer á lóxica productivista que lles dicta o mercado. A experiencia demostra que os alumnos fan unha contribución productiva á empresa ó pouco de comeza-la súa FCT —aínda que hai diferencias duns sectores productivos a outros—, que representan unha faceta máis da vida laboral coa que se vai encontra-lo futuro traballador. Neste caso os titores da empresa e do instituto deben tratar de canaliza-los posibles problemas dunha forma satisfactoria.

Dito isto concluímos que queda unha importante tarefa por desenvolver na que o “voluntarismo do profesorado e das propias empresas” é un elemento imprescindible⁷, tal vez o máis importante e absolutamente imprescindible, pero non o único que tería que estar presente.

5. AS CONTRIBUCIÓNS “OCULTAS” NA RELACIÓN EMPRESA-CENTRO EDUCATIVO

Poderíamos defini-las contribucións ocultas na relación entre o sector productivo e o sector educativo como todo tipo de información, formación ou colaboración que se intercambia dunha maneira máis ou menos informal e sempre de xeito colateral ó fin primeiro, que será a formación do alumno. Estas contribucións supoñen unha potencialidade que debe ser tida moi en conta, xa que dificilmente se poden conseguir por outra vía que non sexa o contacto directo.

Neste intercambio que se produce na relación entre o sistema educativo e o sistema productivo definimos dous niveis: un, que chamamos “macro”, ou relación entre sistema educativo e sistema productivo a nivel xeral; e outro, que chamamos “micro”, ou nivel de relación entre un centro educativo e unha empresa concretos.

No nivel que denominamos “macro” debemos facer unha obrigada

reflexión sobre as vantaxes que achega a relación entre o mundo educativo e o mundo productivo. Este contacto debe permiti-la necesaria permeabilidade entre ambos, sempre en prol dunha maior calidade na formación e tamén na configuración das cualificacións profesionais. Non se pode entender unha Formación Profesional Regulada dentro do sistema educativo que non teña un contacto e un referente constante no mundo productivo —neste sentido destacaremos que esta necesaria permeabilidade mutua debe ser maior que a que existe na actualidade— se non corrémo-lo risco de ter un sistema de formación que non forme os individuos nas necesidades reais do sistema productivo.

Pero o noso ámbito de interese, neste momento, é o segundo dos citados niveis, o que denominamos “micro”. Se facemos un balance empresa-centro educativo o saldo sería abafantemente positivo a favor da escola e das persoas que integran a comunidade educativa. Trátase dunha relación en certo modo asimétrica, na que os centros educativos reciben moito máis do que achegan.

Dentro das contribucións “micro” que resultan positivas para os centros podemos cita-las seguintes:

En primeiro lugar, dispónse dun “banco de probas” onde se pode avaliar a calidade do ensino e a súa conexión coas necesidades do sistema

⁷ Informe do Consello Escolar do Estado do curso 1996-97. Dispoñible en internet en <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>.



A Formación en Centros de Traballo ofrece un 'banco de probas' onde avalia-la calidade do ensino dirixido á produtividade empresarial.

productivo. Nesta liña, hai que cita-la tendencia actual a considera-lo profesor coma un elemento imprescindible para o proceso de concreción curricular, ó asumi-lo papel de "investigación e desenvolvemento do currículo"⁸, sempre baixo o prisma da mellora do seu labor como docente. Aquí os alumnos, as reunións con eles e as opinións que proporciona a pro-

pia empresa son unha información de primeira man que ten un gran valor.

En segundo lugar, a FCT é un elemento de dinamización e de motivación para o profesorado e para o equipo docente. Pódese observar como moitos titores, a pesar do esforzo engadido que supoñen estes primeiros

8 L. Stenhouse, *Investigación y Desarrollo del Currículo*, Madrid, Ed. Morata, 2ª ed., 1987.

cursos de posta en marcha da FCT adoitan quedar satisfeitos co contacto coas empresas e están dispostos a repetir este tipo de experiencias; o mesmo ocorre cos coordinadores de Formación en Centros de Traballo que existen nos institutos.

En terceiro lugar, acerca-lo alumno ás perspectivas laborais reais, comprobando *in situ* cal é a situación do sector no que pretenden desenvolver-la súa futura vida laboral. Poderíamos resaltar neste apartado a importancia que ten a Formación e Orientación Laboral cara á integración do futuro profesional no mundo do traballo e polo tanto a importancia do módulo formativo de “Formación e Orientación Laboral”, ademais dos de “Relacións no Contorno de Traballo”, “Administración, Xestión e Comercialización na Pequena Empresa” e o de “Proxecto Integrado”, para os ciclos formativos que os teñen.

En cuarto lugar, é un acicate para o alumno, sérvelle de motivación no seu proceso de aprendizaxe, ademais de anima-lo profesor para ofrecer unha mellor formación.

En quinto lugar, é unha fonte de contactos para posteriores actividades, como poden ser visitas ás empresas ou charlas puntuais que poida da-lo persoal da empresa; proporcionándolle tamén ó profesor información sobre a realidade tecnolóxica e a evolución do sistema productivo.

A raíz deste último parágrafo, podemos reflexionar sobre a grande

importancia que o contacto co mundo productivo ten para un profesorado que, moitas veces, pode levar desconectado da actividade productiva moito tempo ó se dedicar á actividade docente a tempo completo. Este problema xa foi mencionado, de forma moi marxinal, no *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* e, posteriormente, a LOXSE (art. 56) marca a inclusión de actividades formativas en empresas para o profesorado de formación profesional.

6. CONCLUSIÓNSE E PERSPECTIVAS

a) O camiño emprendido coa implantación da FCT é un camiño sen retorno, na medida en que esta formación é unha necesidade do noso sistema de Formación Profesional; por isto dificilmente se pode concibir unha volta a modelos coma os da Lei Xeral de Educación de 1970. A observación das tendencias que se seguen en países do noso contorno xustifica aínda máis a súa implantación. O futuro tamén marca un camiño de certa converxencia entre a Formación Regulada, a Formación Ocupacional e a Formación Continua, polo tanto, os modelos máis academicistas e cerrados teñen que ser definitivamente superados.

b) A regulamentación que se lle deu á FCT dótaa dunha gran fortaleza e dunha gran coherencia interna. Outórgaselle o papel de garante do seu

correcto desenvolvemento ó currículo, á planificación de tarefas, ós titores e á avaliación.

c) O principal risco que pode sufrir a FCT é a calidade das actividades formativo-productivas que deben desenvolverlos alumnos nas empresas, toda vez que o perigo que se albiscaba ó principio da implantación da FCT, a falta de empresas dispostas a colaborar, parece estar superado.

d) En relación co punto anterior, vaise consolidando progresivamente a idea da necesidade dun espírito de corresponsabilidade formativa e de coparticipación entre o sistema educativo e o sistema productivo, pero queda aínda pendente a consecución dunha verdadeira participación e imbricación das empresas na Formación Profesional Regulada, fronte ó da simple colaboración tal como veñen asumindo normalmente ata o de agora.

e) O contacto entre o mundo productivo e o mundo educativo comporta uns efectos positivos que de ningunha maneira se poden infravalorar nin desprezar.

f) No noso país a Formación Profesional Regulada está formalmente encadrada dentro do ámbito educativo, polo que corresponderá a este (Administración educativa, centros docentes e profesorado) a función de pilotar este proxecto para que poida chegar a bo porto.

7. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Cano Sánchez, J., *La nueva Formación Profesional*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1993.

Consejo Escolar del Estado, *Informe do curso 1996-97*, dispoñible en internet <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, *Manual de Formación en Centros de Traballo*, Santiago de Compostela, 1998.

Carreras García, J., "La Formación Profesional y la Empresa", *Herramientas Revista de Formación Para el Empleo*, Vol. III, 1994.

Echeverría Samanes, B., *Formación Profesional. Guía para el Seguimiento de su Evolución*, Barcelona, PPU, 1993.

García Garrido, J.L., *Sistemas Educativos de Hoy*, Madrid, Dykinson, 3ª ed., 1993.

González, L., "La Reforma de la Formación Profesional a Partir de la LOGSE", *Herramientas Revista de Formación Para el Empleo*, Vol. I, 1991.

Hamel, Gary, e C. K. Prahalad, *Compiendo por el Futuro*, Barcelona, Ariel, 1999.

MEC, *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, 1989.

- Pineda Herrera, P. "Las Prácticas en Alternancia como Motor de la Ocupación en la Formación Profesional: Estudio de un Caso", en *Economía de la Educación*, Las Palmas de Gran Canaria, CIES, 1994, pp. 617-629.
- Robert Grant, M., *Dirección Estratégica*, Madrid, Cívitas, 1996.
- Stenhouse, L., *Investigación y Desarrollo del Currículo*, Madrid, Ed. Morata, 2ª ed., 1987.
- Torroba Arroyo, I., *La Formación en Centros de Trabajo. Programación y Evaluación*, Madrid, Ed. Escuela Española, 1995.
- VV.AA., *Formación, Transición e Empleo*, Vigo, Xerais, 1995.
- VV.AA., *Revista Galega do Ensino. Especial Formación Profesional*, 20, 1998.





Prácticas

EPIGRAFÍA ROMANA. PAUTAS SOBRE O SEU TRATAMENTO DIDÁCTICO

Javier Gómez Vila*
Instituto de Monterroso

*“Admiror, paries, te non cecidisse,
qui tot scriptorum taedia sustineas”¹.*

INTRODUCCIÓN

A necesidade de comunicación unida ó desexo de que a información perdurase fixo da escritura sobre materiais duros unha constante ó longo dos séculos. Non fai falla retrotraerse ó mundo asirio, grego ou exipcio, abonda con botar unha ollada á nosa Galicia actual para poder contemplar unha morea de inscricións, dende as estampadas nos linteis das portas coa data de construción das vivendas rurais ata as distintas mensaxes que seguen a esborranha-las paredes dos edificios, os bancos dos parques e as portas dos servicios.

Pero de tódalas épocas a maioría dos epigrafistas prefiren unha, quizais levados pola elegancia do texto e a coitada feita das letras, e esta é, sen dúbida, a romana. De feito, o romano

cando se aburría compraciase en esborranhar todo obxecto susceptible de soportalo, coma por exemplo o anónimo campesiño de Esperante que gravou sobre a pedra do muíño *“opus bene, finish”*². Pero tamén empregaba a pedra cando adoraba os deuses, lembraba os mortos, eloxiaba os emperadores e cando enchía de miliarios as súas famosas vías.

A inxente cantidade de inscricións romanas, así como a innegable beleza que posúen, explican en parte o éxito da epigrafía romana, que non sería tanto se non fose polo enorme interese amosado polos intelectuais renacentistas italianos que situaron a epigrafía romana no cumio máis alto. O sistemático labor de recuperación de inscricións uniuse ó fervente desexo de imita-lo mundo clásico, o que provocou que moitos pintores renacentistas as introduciran nos cadros,

* Profesor de Xeografía e Historia.

¹ Graffiti pompeiano: “Paredes, admírome de que non te derrubases, pois soste-lo aburrimiento de moitos escritores”.

² En Sta. María de Esperante (Lugo) hai constancia da existencia dunha vila romana de tipo rural. A inscrición está gravada no interior dun *“catillus”* e pódese traducir por “trabalei ben, acabouse”.

transformándoas, dese xeito, en venerables vestixios.

A epigrafía romana converteuse nunha ferramenta imprescindible para todo estudioso do mundo antigo. A información que se pode extraer dun epígrafe é realmente abundante e variada; a grandes trazos pódese resumir nos seguintes puntos:

1. O texto en si mesmo.

2. O nome das deidades, xa sexan do panteón romano como, por exemplo, do castrexo.

3. O nome das persoas e o seu *origo*, moi importante no caso da epigrafía de Gallaecia, xa que é a única maneira de coñece-lo nome dos nosos devanceiros e a zona á que pertencían.

4. Rotas e mansións do imperio que aparecen en distintos soportes, xa sexa barro (táboas de Astorga) ou bronce (vasos de Vicarello). Así mesmo, os miliarios, ademais de informar sobre o Emperador que os sufragou, amosan as distancias á próxima cidade e serven como identificadores do trazado do camiño.

5. Leis (*leges publicae*), decisións do Senado (*Senatus consulta*), estatutos de asociacións (*Collegia*), táboas de hospitalidade e padroado (*tesserae hospitalis e tabulae patronatus*), constitucións dos emperadores (*Constitutiones imperatorum*), etc.

6. Moitas inscricións completan o texto cun relevo que serve para anali-

zar dende a roupa de moda ata as actividades comerciais.

Curiosamente, e como estamos a ver, a pesar da enorme información que se desprende dela, a epigrafía romana é unha disciplina case reservada exclusivamente ós investigadores. O seu tratamento didáctico é practicamente nulo, salvo algunhas fotos que ilustran sen máis algúns manuais e os illados intentos dalgún museo de facer percorridos epigráficos. En certa medida, isto pode deberse á complexidade que *a priori* poida parecer que implica a análise dun epígrafe, sobre todo para o alumnado. Tamén é certo que o seu estudio non é obrigatorio en tódalas especialidades das licenciaturas de humanidades, polo que moitos docentes poden atoparse indefensos á hora de abordar curricularmente cuestións epigráficas.

Tendo en conta estes inconvenientes pareceunos oportuno tratar-lo tema dende dúas perspectivas. Por unha banda, tratar de facer uns contidos e obxectivos base que poidan ser empregados tanto por alumnos como por docentes e que sirvan como guía e material de aula. E por outra, poñer en práctica este deseño base con grupos de alumnos de distintos niveis para analiza-lo seu funcionamento e corrixi-las súas posibles deficiencias. Neste artigo intentaremos, pois, plasma-las dúas liñas de investigación, así como os resultados obtidos.

EPIGRAFÍA ROMANA. CADERNO DE TRABALO

Intentar facer un resumo sempre é arriscado e obviamente incompleto pero, tendo en conta os problemas atopados, cremos que é a única solución válida. Como a intención é que este caderno sexa útil tanto para docentes como para discentes estruturámolo en dúas partes fundamentais:

A. A escritura

B. As inscricións

A. A ESCRITURA

A.1. O ALFABETO

O alfabeto romano procede dun tipo especial de alfabeto grego, o *calcídico*, que despois dunha serie de transformacións se converte no alfabeto latino sobre o século II a. C. Consta de 23 letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, P, O, Q, R, S, T, V, X, Y, Z. Só existe un único signo “V” para un dobre valor fonético, vocálico e semiconsonántico, polo tanto respectaremos este trazo e non distinguiremo-la “V” da “U” escribindo sempre “servvs”. O mesmo pode aplicarse ó “/i/” aspirado, ex. “*Iuridicos*” que non debe ser transcrito como “J”.

A.2. SIGNOS DIACRÍTICOS

Os que coñecemos ó través das inscricións son o *apex*, que é unha especie de acento agudo empregado sobre vocais longas para distinguir entre

dúas palabras. En moitas ocasións tamén se emprega de xeito simplemente decorativo. Desaparece a partir do século II d. C.

O *silicus* ponse sobre a letra que debe ser lida dúas veces. Ten forma de coma ou de acento circunflexo, “*serûs*” = “*seruus*”.

A.3. INTERPUNCIÓNS

Empregábanse tanto para separar palabras como con fins decorativos. A máis empregada é o triángulo co vértice cara a abaixo (∇). A partir do século I d. C. comeza a empregarse unha integración en forma de folla chamada *federa* (♠). Os círculos foron tamén profusamente empregados, sobre todo a partir do século II, xunto co uso do trépano.

A.4. A ONOMÁSTICA

O nome romano está composto de tres elementos básicos:

A.4.1. *Praenomen* que sería o nome propio, é dicir, o que comparten varias persoas co mesmo apelido. Polo xeral tan só se empregaban os dezasete *praenomina* seguintes, que, ó ser moi coñecidos adoitaban ir abreviados:

A(ulos)	AP(nus)	C(aios)
IN(aeus)	D(ecimus)	L(ucius)
M(arcus)	M(anius)	N(umerius)
P(ublius)	Q(uintus)	S(eruius ou gius)
SEX(tus)	S/SP(urius)	TI/TIB(erius)
T(itus)	V(ibius)	

A.4.2. *Nomen* é o distintivo de tódolos individuos descendentes dun mesmo grupo de parentesco. Por exemplo *Tullius* derivado de *Tullus*³.

A.4.3. *Cognomen*, aparece tardia-mente e o seu emprego non se xeneralizará ata o s. I a. C. Nun principio foi probablemente un alcume, por iso moitos se refiren a características físicas ou espirituais: *Caecus*, cego; *Cicero*, garavanzo, *Caligula*, diminutivo de *caliga*, sandalia.

A.4.4. Filiación. O nome romano tamén facía constar quen era o pai, poñendo despois do nome paterno en xenitivo a abreviatura *F(ilius)*; *SEGVIA SEVERINI F(ilia)*, Segua, filla de Severinus.

A.4.5. *Origo*, xeralmente sitúase ó final e indica a procedencia do individuo cando a persoa aludida se atopa fóra do lugar de procedencia. Por comodidade, chámase *origo* a calquera indicación de procedencia (cidade, provincia, *conventus*, castro...). Non aparece ata a segunda metade do s. II, momento no que os xuristas precisaron o seu contido de vinculación ás obrigacións municipais. Na Gallaecia romana esta indicación da cidade ou do castro é de suma importancia xa que nos permite analizar, entre outros factores, os movementos de poboación e a organización social e territorial galaico-romana. Nos séculos anteriores o termo posuía un significado técnico de vinculación administrativa, aínda que o indi-

viduo non nacera nesa zona. *NICER CLVTOSI [F(ilius)]* ⤵⁴ *CARIACA PRINCIPIS ALBIONUM*, Nicer, fillo de Clutos do castro de Cariaca, príncipe dos Albións.

A.5. EDICIÓN DAS INSCRICIÓNS

Cremos que a mellor maneira de proceder á análise dun epígrafe é a través de fichas individuais que conteñan tanto os datos da peza, como a elaboración destes seguindo as normas convencionais. Deste xeito os aspectos que convén reflectir nas fichas serán os seguintes:

1. Datos externos

- Lugar e data do achado, con referencia ó contexto arqueolóxico naqueles casos en que sexa posible.
- Lugar actual de conservación da peza, ou indicación de que se atopa perdida.
- Bibliografía do epígrafe.
- Documentación gráfica, xa sexan fotos, debuxos ou calcos.

2. Datos internos

- Descrición da peza: tipo, material e medidas, se é posible, tanto do campo epigráfico como do conxunto.
- Descrición do estado de conservación.

3 Cfr. *Tvlo Hostilio* segundo a lenda foi o terceiro rei de Roma.

4 Sobre o tema do “c” invertido véxase G. Pereira Menaut, 1982, e M.L. Albertos, 1977, entre outros.

— Descripción da decoración empregada.

3. Transcrición do texto

Neste apartado intentarase integra-las partes perdidas e resolve-las abreviaturas. En epigrafía empréganse unha serie de signos convencionais chamados *sistema Leiden*, xa que foron establecidos no XVIII Congreso de Leiden en 1931, e que, a grandes trazos, son os que se seguen a empregar na actualidade. Son os seguintes:

- () Ponse entre parénteses o desenvolvemento da abreviatura que nós coñecemos. Por exemplo: D.M.S. = D(is) M(anibus) S(acrum).
- (...) Abreviatura non coñecida polo transcritor.
- [] Letras perdidas por rotura ou desgaste do material que o transcritor pode restituír.
- [---] Letras perdidas das que non consta o seu número.
- [-----] Liña irrecoñecible.
- Número indeterminado de liñas irrecoñecibles.
- [[]] Letras que foron borradas, pero que se aprecian.
- [.] Letras perdidas non restituíbles. Cando é un punto é unha soa letra, pero cando son tres ou máis puntos son tres ou máis letras.

[] Letras que o transcritor corrixe.

< > Letras non escritas polo lapicida e que o transcritor restituíe xa que son obrigadas no texto.

{ } Letras que deben ser omitidas.

Xeralmente, a transcrición do texto faise en letras maiúsculas, reservando as minúsculas para supli-las partes perdidas ou ilexibles. Así mesmo, na transcrición adóitase poñer unha raia oblicua cada vez que o texto cambia de liña no epígrafe.

Os lapicidas romanos abusan reiteradamente do uso das abreviaturas, polo que se fai necesario un coñecemento delas, así como da súa transcrición e tradución. A continuación citaremos-las máis empregadas:

D.M.S. D(is) M(anibus) S(acrum).
Consagrado ós Deuses
Manes.

I.O.M. I(ovi) O(ptimo) M(aximo).
A Xúpiter, óptimo,
máximo.

L.V. L(ares) V(ialibus).
Ós deuses das rutas.

⊃ Castellum. Castro.

C C(enturia). Centuria.

CAES CAES(ar). César.

COH COH(ors).
Cohorte (500 soldados).

COLL COLL(egium). Colexio.

COS CO(n)S(ul). Cónsul.

EX OFF	EX OFF(icina). Do taller.
E.V.	E(x) V(oto). Por unha promesa.
F.	F(ili). Fillo.
F.C.	F(aciendum) C(uravit). Fixo esta dedicatoria.
FL	FL(avivs). Flavio.
HIS	HIS(pania). Hispania.
H.S.E.	H(ic) S(itus) E(st). Aquí xace (o defunto).
IMP	IMP(erator). Emperador.
LEG	LEG(atus ou io). Legado ou lexión.
L.	L(ibertus). Liberto.
LEG.AVG	LEG(atus) AVG(usti). Legado de Augusto.
M.F.	M(onumentum) F(ecit). Fixo o monumento.
M.P.	M(ilia) P(assuum). Mil pasos (xeralmente en miliarios).
PONT.	PONT(ifex). Pontífice.
P.P.	P(ater) P(atriae). Pai da patria.
P(RO).S.	P(ro) S(alute). Pola saúde.
S.P.Q.R.	S(enatus) P(opulus)Q(ue) R(omanus). Senado popular de Roma.
S.T.T.L.	S(it) T(ibi) T(erra) L(evis). Que a terra che sexa leve.
TRIB.	TRIB(unus). Tribuno.

V.S.L.M V(otum) S(olvit) L(ibens)
M(erito). Ofreceu este voto
de boa gana.

V.L.A.S V(otum) L(ibens)
A(nimo)S(olvit). Ofreceu
este voto con ánimo ale-
gre.

B. TIPOS DE INSCRICIÓN

B.1. ESTEAS

Son monumentos de lembranza ó defunto. Nelas poden aparecer relevos dos falecidos co nome debaixo ou, simplemente, unha pedra fincada verticalmente no lugar da tumba con algún tipo de decoración e un texto alusivo ó finado. A estrutura que presentan é sinxela: moitas soen empezar con D.M.S., seguido do nome do falecido, o seu *origo*, sobre todo se finou nun lugar distinto ó do nacemento, a idade e, nalgúns casos, a indicación de quen fixo a estela:

Id: 17 **C:** Apana Ambolli **Lh:** Crecente. Parroquia de S. Román da Retorta.

T: APANA. AMBO / LLI. F. CELTICA / SVPERTAM. / (⊃) MIOBRI. / AN. XXV. H. S. E. / APANVS. FR. F. C.

Tr: APANA AMBOLLI F(filia) CELTICA SVPERTAM(arica) [⊃] MIOBRI AN(norum) XXV H(ic) S(itus) E(st) APANVS FR(ater) F(aciendum) C(uravit).

Tra: Apana, filla de Ambolo, céltica Supertamarica (orixinaria do pobo dos Célticos que viven por riba do río Tambre) do castelo de Miobro, morta á idade de 25 años, xace aquí. O seu irmán, Apanus, foi o promotor desta dedicatoria.

L: M.P.L. **Med:** 280x71x20. **Tp:** I.F. **M:** Granito.

D: Na parte superior hai unha escena de catro personaxes a modo de retrato de familia, con vestiario e peiteados á moda romana, na parte inferior hai un epígrafe.

B: Rodríguez Colmenero, A. (1996, pp. 283-288). Caamaño Gesto, M. (1999).

Ob: Atopada en 1995 por D. Manuel Carreira Gonzáles nun camiño de Crecente ó proceder á apertura dunha gabiá de condución de auga. O lugar está sito á beira da vía XIX do Itinerario de Antonino e moi preto de S. Román da Retorta onde se atopou un miliario de Calígula.

B.2. ARAS

Son monumentos votivos de forma prismática. Normalmente presentan unha inscrición dedicada ás divindades, tanto indíxenas como romanas, como forma de agradecemento ou favor relixioso. Na parte superior adoitan levar un ou máis orificios, denominados *focus*, empregados para as libacións. Este tipo de inscricións acostuma empregar unhas fórmulas bastante ríxidas: o nome da



Estela de Crecente. Lugo.

divindade (en dativo) seguido da indicación *sacrum*, o nome do que dedica⁵ (en nominativo) e o motivo polo que se dedica a ara, xa sexa por cumprir unha promesa (*ex voto*), porque así llo comunicaron nun soño (*ex visv*), por unha orde do Deus (*ex iussv*), pola saúde de alguén (*pro salute*), etc.:

Id : AF18 **C:** Capito Carminius

Lh: Vilar de Perdizes. Montalegre.

T: IOVI / O. MX / CAPITO / CARM / V. L. A. S.

Tr: IOVI O(ptimo) M(a)X(IMO) CAPITO CARM(inius) V(otum) L(ibente) A(nimo) S(olvit).

Tra: Capito Carminius ofreceu este voto a Xúpiter Óptimo Máximo con ánimo alegre.

L: Concello de Montalegre. **Tp:** I.V. **Med:** 87x38x8. **M:** Granito.

D: Presenta un *focus* (10x3) na súa parte superior. Tanto o frontón como a base están fracturados na súa banda esquerda.

V: 1.4 CARM(enius) (Schulze, 1933).

B: Schulze (1933). Lourenço Fontes, A. (1980, pp. 5-20). Rodríguez Colmenero, A. (1987, pp. 51-52).

Ob: Procede dun lugar chamado Pena Escrita, onde existe un santuario rupestre e onde tamén se atopou unha ara dedicada ó deus Larouco. A ara foi recollida no castelo medieval de



Vilar de Perdices. Portugal.

Montalegre por intercesión do Padre Fontes. Consérvase no recibidor do Concello de Montalegre á espera de que se rematen as obras de restauración do castelo destinado a museo.

B.3. HONORÍFICAS

Teñen a finalidade de honrar a unha persoa. O epígrafe pode

⁵ O dedicante non ten porque ser necesariamente unha persoa física, pode tratarse tamén dun *collegivn*, unha *civitas*, unha *provincia*, etc.

acompaña-la estatua, estar gravado nun arco, nun monolito ou nunha columna. A súa orixe está nos *elogia* que son unha precisa e simple enumeración dos cargos exercidos polo homenaxeado. Este costume particular pasou a ser público cando Augusto ordenou dispoñer no seu foro as estatuas dos xenerais máis famosos cos seus correspondentes *elogia* escritos sobre o plinto. El mesmo deixou o relato das súas fazañas na, quizais, máis famosa inscrición latina: a *Res Gestae Divi Avgvsti* para que fora copiado en táboas de bronce diante do seu mausoleo.

Dentro das honoríficas cómpre distingui-los miliarios. Tiñan forma de columna cilíndrica asentada sobre base cúbica e dispoñíanse ó longo das vías co obxectivo de sinala-las distancias, medidas en millas, con relación a un punto determinado. Moitas veces os miliarios levaban os títulos do Emperador que construíu ou reparou a vía, de feito, nalgúns tan só aparecen estes títulos, polo que se podería pensar que se empregaban só como propaganda do Emperador.

Id: AF337. **C:** Miliario Adriano.
Lh: Entre Bobadela e Busteliño.

T: IMP. CAES. DIVI. TRAIANI/
PARTHICI. F. DIVI. NERVAE. N/TI.
TRAIANO. HADRIANO/AVG. PON-
TIF. MAX. TRIB. POT/XVII. COS. IIII.
P. P. A BRACARA/ MILEA P LXXIV

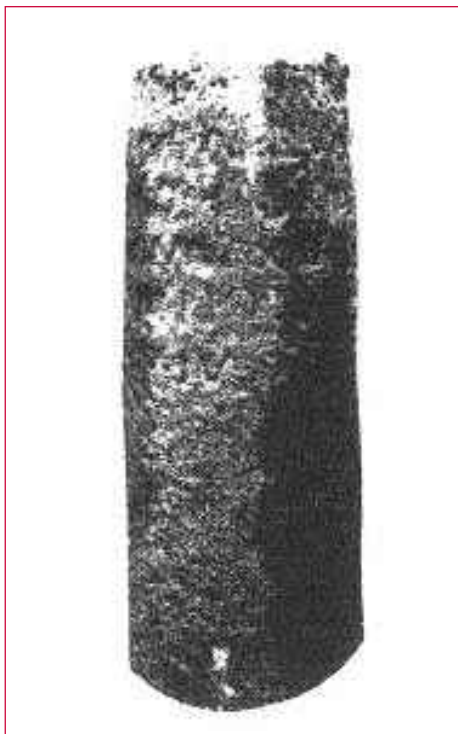
Tr: IMP(eratori) CAES(ari) DIVI
TRAIANI PARTHICI. F(ilio) DIVI
NERVAE. N(epo)TI TRAIANO. HA-
DRIANO AVG(usto) PONTIF(ici)

MAX(imo) TRIB(unicia). POT(estate)
XVII CO(n)S(uli). IIII P(atri) P(atriae) A
BRACARA MILEA P(asuum) LXXIV

Tra: O César Emperador Tráxano Adriano fillo do divino Tráxano Pártico e neto do divino Nerva, Augusto, Pontífice Máximo, coa potestade tribunicia pola XVIIª vez, cónsul pola IVª, Pai da Patria. A Bracara 74 millas.

L: MPO **Med:** a: 226, d: 71. **Tp:** miliario. **M:** Granito

B: Rodríguez Colmenero, A. (1987, pp. 448-449). CIL, 4839. IRG, IV, 40.



Miliario de Adriano.

OB: Foi atopado entre Bobadela e Busteliño (Xunqueira de Ambía, Ourense) no século pasado por Fr. Pedro Cid ó lado da Vía Nova, posiblemente *in situ*. Data do ano 132 ou 133 xa que é cando Adriano recibe a XVII potestade tribunicia.

B.4. INSTRUMENTA

Dentro deste grupo inclúense tódalas inscricións que teñan soporte móbil e poidan transportarse con facilidade. Das trinta e unha categorías nas que tradicionalmente se subdividen os *instrumenta* distinguimos, en orde á súa importancia, as seguintes:

B.4.1. *Lateres signati*. Son selos sobre ladrillos. A súa estrutura é moi simple: un nome en xenitivo dunha persoa de alto rango, probablemente o dono do obradoiro, outro en nominativo coñecido como *offinator* ou encargado da produción, e a alusión ó lugar onde se fabricaba, xa fose unha finca (*fundvs*), un obradoiro (*officina*), un forno (*fornax*) ou o lugar de extracción e manufactura (*figlina*).

Id: AF487b **C:** Legio VII **Lh:** Descoñecido.

T: LEG. VII. G. F.

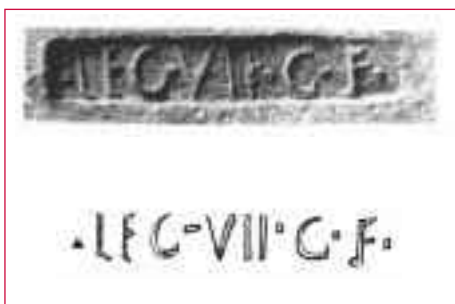
Tr: LEG(io) VII G(emina) F(elix).

Tra: Lexión VII Gémina Feliz.

L: MPO **Med:** 28x27x7 **Tp:** LS **M:** Barro.

B: Rodríguez Colmenero, A. (1987, p. 660). IRG, IV, 135. HAE, 293. Osaba, B. (1948-49, p. 107).

Ob: É descoñecida a súa procedencia, aínda que algúns autores o sitúan na zona oriental da provincia de Ourense. O selo reflicte só o nome da unidade militar que o fabricou. Son abundantes os ladrillos que conservan marcas da Lexión VII Gémina, sobre todo no seu campamento de León. É posible que na zona do achado existise unha *vexillatio* ou destacamento da mesma unidade militar.



Legio VII Gemina.

B.4.2. Ánforas. Son obxectos de cerámica que se empregaban para conter bebidas. Aparecen dous tipos de inscricións: os *tituli picti* e os selos. O primeiro está escrito sempre con tinta indeleble e consta de cinco elementos no caso da ánfora bética:

α. Situado no colo expresa o peso en libras da ánfora baleira.

β. Nas costas da ánfora aparece reflectido o nome dos comerciantes que transportaban o aceite. Son os chamados *negotiatores* e poden pertencer á mesma familia ou a varias, iso si, están asociados con fins mercantís.

γ. Outro elemento numeral, nesta ocasión situado no ventre, que expresa o peso do aceite en libras.

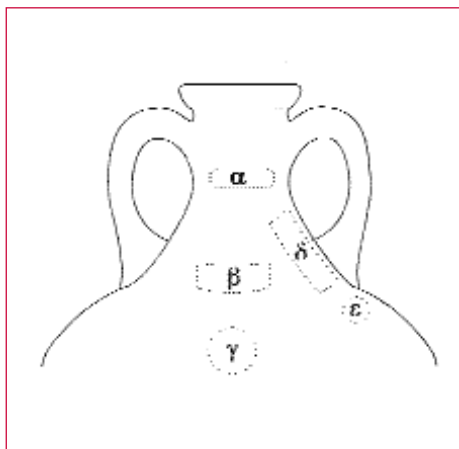
δ. Quizais sexa este elemento, situado no mango, o máis importante xa que é a indicación do control feito sobre a ánfora. Nel indícase a cidade de orixe, o *praedium* de onde procede o aceite, unha datación consular e o *cognomen* en nominativo do *ensor*, é dicir, do encargado de certifica-lo peso.

ε. É esta unha indicación numérica de significado descoñecido que non aparece con regularidade.

B.4.3. *Tesserae*. Son pequenas pezas de metal, marfil ou madeira, de formas diferentes, empregadas para fins diversos: entrada a banquetes e espectáculos, autorización a recibirlas racións de gran e rubricar pactos de hospitalidade ou padroado (*tesserae hospitales-tabulae patronvs*). Esta última categoría era moi importante na antiga Gallaecia.

Id: 84 **C:** Tillegus Ambati
Lh: Carbedo, O Courel.

T: APPIO IVNIO SILANO P SILIO / NERVA COS / TILLEGVS. AMBATI. F. SVSARRVS / ⊃ AIOBAIGIAECO. HOSPITIVM / FECIT. CVM LOVGEIS CASTELLANIS / TOLETENSIBVS. SIBI VXORI. LIBE / RIS POSTERISQVE. SVIS. EVMQ / VE VXOREM LIBEROSQVE. EIVS / IN FIDEM. CLIENTELANQVE. SVA / M. SVORVMQVE. IN PERPETVO. CAS / TELLANEI. TOLETENSIS. RECEPERVNT / EGIT. TILLEGVS. AMBATI



Titulus pictus sobre un ánfora olearia Bética.

IPSE / MAG. LATINO. ARI. ET. AIO TEMARI.

Tr: PPIO IVNIO SILANO P(ublio) SILIO NERVA CO(n)S(ulibus) TILLEGVS AMBATI F(ilius) SVSARRVS ⊃ (castellum?) AIOBAIGIAECO HOSPITIVM FECIT CVM LOVGEIS CASTELLANIS TOLETENSIBVS SIBI VXORI LIBERIS POSTERISQVE SVIS EVMQVE VXOREM LIBEROSQVE EIVS IN FIDEM CLIENTELANQVE SVAM SVORVMQVE IN PERPETVO CASTELLANEI TOLETENSIS RECEPERVNT EGIT TILLEGVS AMBATI (filius) IPSE MAG(istris) LATINO ARI(filio) ET AIO TEMARI(filio).

Tra: Sendo cónsules Appius Iunius Silanus e Publius Silius Nerva, Tilegus, fillo de Ambatus, do pobo dos Susarrus e pertencentes ó castro Aiobaigiaeco, fixo un pacto de hospitalidade cos Lougei, habitantes do *castellum de Toletum*, para si mesmo, para a

súa muller, para os seus fillos e para os seus descendentes. Pola súa parte, os habitantes do *castellum de Toletum*, recibírono para sempre como cliente, a el e ós seus. Levantou acta do acordo Tilegus mesmo, fillo de Ambatus, sendo maxistrados Latinus, fillo de Arus, e Aius, fillo de Temarus.

L: MPL **Med:** 28x16,5 **Tp:** Tessera Hospitales **M:** Bronce.

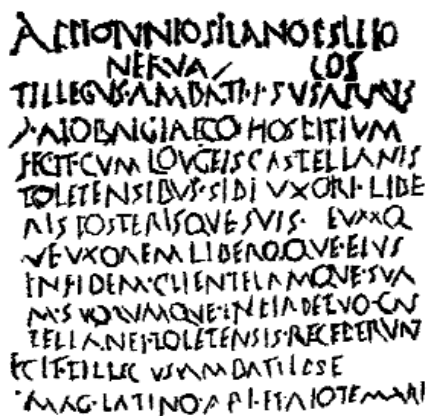
D: Texto epigráfico gravado sobre unha cartela enmarcada por columnas estriadas que soportan un frontón triangular no que se asoma unha cabeza de guerreiro tocado cun helmo. A ámbolos dous lados unhas *ansae* para colgar.

Var: 1.3: SVSARAVS (Vázquez Saco, 1958, p. 59); 1.13: IATINOARI (Ors, 1960; HAE).

B: IRPL, 55. Rodríguez Colmenero, A. (1995, pp. 22-23). Vázquez Saco (1958-59, p. 271). Ors, D' (1960, pp. 143-146). HAE, 1965. ILER, 5835. Lomas Salmonte, J. (1996, pp. 171-192). López Barja, P. (1993, pp. 229-231).

Ob: Apareceu en 1959 na torre de Cabreira (Carbedo, O Courel). Trátase dun pacto de hospitalidade habido entre un particular e unha comunidade. Tanto IRPL como Rodríguez Colmenero (1995) dátana no ano 28 d. C. Foi atopada nunha tumba de inhumación.

B.4.4. Tabellae defixionvm. Son pequenas táboas finas de materiais duros, xeralmente chumbo, con forma



ACTIO NNIO SILANO SILIO
NERVA / LOS
TILLEGVS AMBATHVS SARAVS
MAIOBENIGIACO HOSEIIVM
SECTCVM LOVGEIS CASTELLANIS
TOLETENSIBVS SIDI VXORI LIDE
NIS TOLETARISQVE SVIS EVAXQ
VE VXOREM LIBERNOQVE EIVS
IN FIDEM CLIENTELAMQVE SVAM
MISIT OMNIAQVE IN HAC DE VOCA
TELLA NEI TOLETENSIS RECEPERVNT
ET ITILLIC VIVAM DATILISE
MAG. LATINO A. P. I. I. A. I. O. T. E. M. A. I.

Texto da Tabula do Courel.

rectangular enroladas ou pregadas. A linguaxe empregada é variable, dende o grego ás linguas indíxenas, sendo o latín o máis común. Eran usadas para causar un prexuízo a un individuo concreto, invocando á divindade neste empeño. Nelas aparece o nome da vítima con toda unha serie de precisións coma o lugar onde vive, o oficio, etc. Tamén adoita aparecer-lo nome da divindade, vinculada case sempre ó mundo dos mortos: Plutón, Mercurio, Proserpina. Como se trata de facer efectiva unha maldición inclúen unha fórmula máxica para consagra-la vítima ó deus (*deferre, demandare, devolver*). Noutras indícase qué é o que o Deus debe facer con ela, en subxuntivo con *ut* (*abducas, crucies, cocidas*) ou en imperativo.

EPIGRAFÍA ROMANA. TRATAMENTO CURRICULAR

A experiencia que desenvolvemos pretendeu principalmente achega-los alumnos ó día a día do mundo antigo. As máis das veces tanto o latín coma a propia historia antiga son tratados dun xeito desnaturalizado, como datos esquecidos, sucesos incoherentes, palabras mortas⁶ que discorren polas páxinas dos libros de texto afastándose progresivamente das nosas experiencias e intereses. Esa historia escrita con maiúsculas é necesario dotala dun sentido que incardine a súa estrutura, que lle devolva a súa coherencia, é necesario pois volvela humanizar. Contradictoriamente, son as propias Ciencias Sociais as que deshumanizan o verdadeiro protagonista delas presentándonolo como un obxecto máis do devir histórico. Esquécese, polo tanto, o máis importante do ser humano: os seus sentimentos, as súas inquiredanzas, a súa humanidade. Non só dos grandes homes, senón tamén, de todos aqueles que polas súas circunstancias seguen a sufri-lo anonimato da nosa historia a pesar de seren eles os que a fixeron posible dende a súa inconsciencia.

En fin, a experiencia trata de analizarlo cotián a través dos documentos máis próximos ó alumnado: os epígrafes. En case tódalas zonas temos testemuños epigráficos que nos están a falar das propias vivencias dos nosos devanceiros. Daquel *Parraqvvs* que lle deu o

nome ó Parga actual, daquela Apana que con tan só dezasete anos falece en Lugo despois dun longo camiño dende Noia, de cómo vestía, de cómo era a súa familia, do amor profesado polo seu irmán plasmado na lápida, de Philtates, perruqueira de profesión e antiga escrava de condición...

1.1.OBXECTIVOS XERAIS

- Lectura correcta dos epígrafes.
- Transcrición e comprensión da mensaxe.
- Análise do nome romano, do indíxena e das distintas divindades, establecendo as diferencias e semellanzas.
- Análise e interpretación da decoración e das imaxes.
- Comprensión e valoración do concepto da morte no mundo romano.
- Comprensión do concepto de perdurabilidade e memoria do defunto a través da tumba.
- Comprensión e análise do panteón romano e indíxena. Diferencias e semellanzas.
- Diferenciación, a través das inscricións, dos cidadáns romanos fronte ós indíxenas.
- Coñecemento e valoración do entorno histórico circundante, situando

⁶ Nos últimos anos estase a desenvolver toda unha serie de experiencias prácticas para revitaliza-la lingua latina e afasta-la súa imaxe de lingua morta. Neste senso *vid.* J.M. Muñoz Real, 1995.

outros achados arqueolóxicos da zona.

- Valoración do latín como axente romanizador e vínculo de unión entre distintos pobos, no pasado e no presente.

1.2. ELECCIÓN DOS GRUPOS DE TRABAJO

Dado que un dos obxectivos da experiencia era indaga-la posibilidade de trata-la epigrafía con grupos de alumnos sen coñecementos da lingua latina, optouse por elixir, por unha banda, cursos medios: o extinguido 2º curso do primeiro ciclo de FP e 4º da ESO, e pola outra un 3º curso do segundo ciclo da FP. A elección deste último responde á necesidade de contrastar cómo o propio desenvolvemento persoal, provocado pola maior idade e diferente actitude, podía influír no tratamento do tema, tendo en conta que tampouco tiñan coñecementos da lingua latina. Así mesmo, considerouse oportuno, facer todo o contrario nalgún grupo. Deste xeito, elixiuse un 2º de Bacharelato onde si tiñan coñecementos previos da lingua.

1.3. DURACIÓN DO PROXECTO

Non tódolos cursos necesitaron do mesmo tempo para alcanza-los obxectivos sinalados. Para os dous cursos de 2º FP1 e o de 4º da ESO empregáronse doce horas, mentres que para 3º de FP2 foron 10 horas. As quince horas dedicadas en 2º de Bacharelato non foron debidas a unha dificultade no desenvolvemento da actividade

senón todo o contrario, xa que a actividade programada tan só ocupou oito horas, mentres que as sete restantes foron solicitadas polos propios alumnos que amosaban un verdadeiro interese pola lectura dos epígrafes e a súa interpretación. Fíxose necesaria entón a elaboración de máis material gráfico que era “devorado” axiña, de feito, neste curso foron interpretados trece epígrafes dos cales a metade foron lidos directamente das fotografías mentres que nos outros cursos só foron empregadas seis inscricións e a súa lectura facíase a partir de debuxos, de xeito que resulta máis doado ca con fotografías.

1.4. AVALIACIÓN

O primeiro que tiñamos necesidade de avaliar era a nosa propia metodoloxía para determinar se era válida para alcanza-los obxectivos establecidos. O desenvolvemento da experiencia co primeiro grupo de FP (1997) amosou unha enorme dificultade por parte dos alumnos para entende-las inscricións. Este problema foi debido, en parte, a que previamente non se lles facilitara ningún vocabulario base nin se lles explicara suficientemente as diferentes estruturas que adoitan presenta-los distintos tipos de inscricións. Como amosa o gráfico a deficiencia foi resolta, en parte, cos seguintes grupos proporcionándolles previamente as abreviaturas e transcricións dos epígrafes, así como unha explicación pormenorizada das estruturas. Aínda con todo, e a pesar da rebaixa considerable

das porcentaxes de dificultade, esta é a parte que máis dificultade presenta, debido, quizais, á falta de costume de ler inscricións. De feito, comprobouse que segundo se ían lendo, as seguintes eran moito mellor lidas e interpretadas cás primeiras.

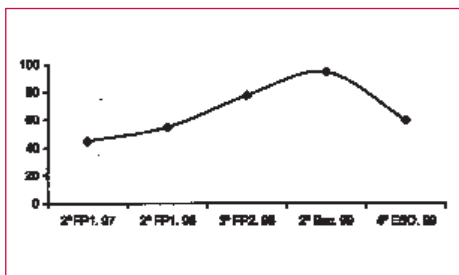


Gráfico 1. Índice de superación de obxectivos.

Se observámolo seguinte gráfico pódenos sorprende-la escasa dificultade na realización da experiencia en 2º de Bacharelato. Isto débese a varios motivos, entre os que cabe destaca-la presenza do Latín como materia nestes alumnos, a enorme motivación que

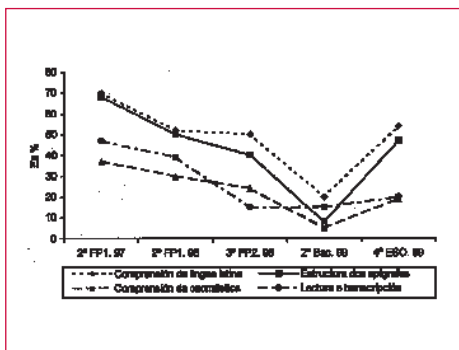


Gráfico 2. Porcentaxes de dificultade observadas no proceso.

amosaron en todo momento, o maior desenvolvemento intelectual propio da idade e, tamén, o feito de se-lo grupo máis reducido de tódolos que participaron.

CONCLUSÓNS

1. A experiencia é factible neste abano de cursos sempre e cando sexa sistematizada e axeitada ó nivel.

2. É conveniente entregar material ós alumnos (caderno de traballo) para unha mellor comprensión e asimilación.

3. É unha experiencia motivadora, xa que se lles presenta un material descoñecido para a maior parte dos alumnos que *a priori* semella ser moi difícil pero posteriormente descóbrese que non o é tanto. Esta capacidade para “ser quen de” causa na maior parte dos casos unha satisfacción.

4. É útil empregala en materias vinculadas co mundo clásico. De feito, as inscricións empregámolas en Historia de Galicia de 2º de Bacharelato para a comprensión dos deuses castrexos *versus* romanos e a onomástica indíxena *versus* galaico-romana, así como para analiza-los desprazamentos de poboación na Gallaecia. De xeito semellante, podémola aplicar na materia de Cultura Clásica na ESO.

5. A experiencia pode ser completada cunha visita a un museo⁷, experiencia sen dúbida motivadora xa que á hora de ler inscricións é moito máis “real” lelas sobre o propio soporte que sobre un papel.

SGLASEABREVIATURAS

B: Bibliografía

BML: Boletín do Museo de Lugo

CIL: Corpus Inscriptionum Latinorum

D: Decoración

HAE: Hispania Antiqua Epigraphica

Id: Número de orde do epígrafe

IF: Inscrición Funeraria

IRG: Inscricións Romanas de Galicia

IRPL: Inscricións Romanas da Provincia de Lugo

IV: Inscrición Votiva

L: Lugar de conservación do epígrafe

Lh: Lugar do achado

LS: Lateres Signati (ladrillos)

M: Material

Med: Medidas

MPL: Museo Provincial de Lugo

MPO: Museo Arqueolóxico Provincial de Ourense

Ob: Observacións

T: Texto da inscrición

Tp: Tipoloxía

Tr: Transcrición

Tra: Traducción

Var: Variantes

BIBLIOGRAFÍA

Albertos, M.L., *Organizaciones suprafamiliares en la Hispania Antigua*, Valladolid, 1975.

— “Perduraciones indígenas en la Galicia romana, los castros, las divinidades, y las organizaciones gentilicias en la epigrafía”, en *Actas del Bimilenario de Lugo*, Lugo, 1977, pp. 17-28.

Arias Vilas, F., Patric Le Roux, e Alain Tranoy, *Inscriptions romaines de la province de Lugo*, París, (IRPL), 1979.

Caamaño Gesto, M., “El miliario de Friol, Aportaciones al conocimiento de la vía XIX”, B.M.L, 1999.

Diego Santos, F., *Epigrafía romana de Asturias*, Oviedo, (ERA), 1959.

García Marín, J., Javier Gómez Vila, e Eulogio Pernas, “La visita a museos en el marco de la reforma. Una experiencia significativa: o Museo do Pobo Galego”, *Cadernos de*

⁷ Vid. García Marín, J., Javier Gómez Vila e Eulogio Pernas, 1993. Neste traballo inténtase sistematizar as visitas a museos no marco da aprendizaxe significativa.

- Innovación Educativa*, I, 1993, pp. 189-202.
- Lomas Salmonte, Fco. Javier, "Consideraciones sobre las civitates del cuadrante noroccidental de la Península Ibérica", en *Los orígenes de la ciudad en el noroeste hispánico. Actas del Congreso Internacional*, T.I. Lugo, 1996, pp. 171-192.
- López Barja, P., *Epigrafía romana*, Santiago, Tórculo, 1993.
- Lorenzo Fernández, J. A., D'Ors, e F. Bouza Brey, *Inscripciones romanas de Galicia IV, Provincia de Orense*, Santiago de Compostela, (IRG), 1968.
- Lourenço Fontes, A., "Culto ao Deus Larouco, Iupiter, e Ateguina", en *Actas do Seminário de Arqueologia do Noroeste Peninsular*, Guimaraes, III, 1980, pp. 5-20.
- Muñoz Real, J.M., *Latín y prensa escrita. Una experiencia práctica en el aula*, Madrid, Ed. Clásicas, 1995.
- Ors, A. D', "Nuevas aras romanas de Lugo", *Emérita*, XXVIII, 1960, p. 328. Corrixido en *Emérita*, XXIX, 1968, p. 128.
- Osaba, B., "La epigrafía romana del Museo de Orense", en *Memorias 1948-49*, p. 107.
- Pereira Menault, G., "Los castella y las comunidades de Gallaecia", *Zephyrus*, XXXIV-XXXV, 1982, pp. 249-267.
- "La formación histórica de los pueblos del norte de Hispania. El caso de Gallaecia como paradigma", *Veleia*, I, 1984, pp. 270-287.
- Rodríguez Colmenero, A., *Lucus Augusti. Urbs romana*, Lugo, 1995.
- "Estela romana, monumental, de Crecente (Lugo)" en *Larouco* 2, 1996, pp. 283-288.
- *Aquae Flaviae. Fontes epigráficas*, Chaves, Cámara municipal de Chaves, 1987.
- Roldán Hervás, J.M., *Repertorio de epigrafía y numismática latina*, Salamanca, 1969.
- Schulze, *Zur Geschichte lateinischer Eingennamen*, Berlín, 1933.
- Vázquez Saco, F., "Nuevas inscripciones romanas de la provincia de Lugo", *BCML*, VI, 1958-1959, pp. 270-273.



PROXECTO : “OS PEMENTOS DA NOSA ESCOLA”

*Javier Iglesias Valiño**
*Ana M^a Fariñas Pérez***
 Escola de Educación Infantil
 Xanza-Valga

O proxecto que denominamos “Os pementos da nosa escola” consiste nunha experiencia realizada con trinta e un nenos de 3, 4 e 5 anos de idade que comeza no mes de maio, cando plantámo-los pementos na horta da escola por xentileza da nai dun antigo alumno que nolos cedeu. Durante o verán foron coidados polos alumnos e mailos seus pais.

O traballo abrangue dous cursos e tres experiencias distintas segundo o tipo de pemento. No primeiro, o curso 1998-1999, plantamos pementos de Herbón e no segundo, o presente curso escolar 1999-2000, centrámonos máis nos pementos do piquillo, ou chouri-ceiros, e nos morróns.

Tanto no mes de outubro deste curso coma no do pasado recollémo-los pementos da horta arrincando as plantas. Ó facelo vimos que ofrecían resistencia (a función de sustento da raíz) e trasladámoslos ó interior da escola. Alí observámo-la forma de planta e as súas distintas partes: raíz, talo, froita e follas, e comentámo-las funcións de cada

unha ó tempo que comparamos con libros e revistas as fotografías e debuxos desta e doutras plantas.

Seguidamente arrincámo-la raíz e vémo-lo conducto do zume e cál é a súa función. A seguir tocámo-las plantas, ulímolos, etc. e mesmo recollemos uns caracois que había e que decidimos gardar nunha caixiña e alimentar coas leitugas da nosa horta escolar.

Observámo-las follas das distintas plantas de pemento e finalmente separámo-las, coidando de non lle arrinca-lo rabo e non esmagalos; isto esixe unha certa precisión da súa motricidade fina, un control da forza da man. Amontoámo-los pementos e posteriormente separámo-los que estaban podres e observamos que estes están brandos, que se poñen negros, soltan auga e incluso atraen os mosquitos. Cos talos e coas follas, así como cos pementos podres, decidimos facer un composto natural que utilizaremos para estercámo-las árbores do patio. Quédannos pois, na escola, os froitos sans que teremos que clasificar.

* Profesor de Infantil.

** Profesora de Infantil.



Arrancando os pementos da nosa horta escolar.

Cada neno colle un pemento, tócao, óleo, mira qué cor ten, fíxase na súa forma e vaino agrupando dependendo da variedade á que pertenza. Despois abrimos algúns e vemos que no seu interior todos teñen sementes, nervaduras ou nervios, carne, e por fóra a pel. Con coidado probámo-las sementes e vemos que moitas picaban mentres que a carne normalmente non. Así descubrímo-lo sabor picante. As sementes plantámolas en tarros.

Debuxamos tódolos pasos dados ata o de agora e os rapaces contan coas súas palabras o feito en cada momento.

Isto é importante porque así se centran nos diferentes aspectos do traballo e fan unha secuenciación temporal máis significativa ó seren eles os protagonistas. O feito de resumir unha experiencia deste tipo vailles axudar a esquematizar textos ou feitos máis complicados no futuro cunha redacción máis madura unha vez que dominan en cursos superiores a lecto-escritura.

Fotografámo-los distintos pasos dados e elaboramos entre todos un gran mural no que recollemos todo o feito ata o de agora e poñémoslle o títu-

lo: “OS PEMENTOS DA NOSA ESCOLA”.

Pasaremos agora a relatar por separado o que fixemos cos tres tipos de pementos:

- Pementos de Herbón.
- Pementos morróns.
- Pementos chouriceiros ou do piquillo.

Hai que ter en conta que as experiencias realizadas foron pensadas de xeito que puideran ser levadas a cabo por nenos destas idades que, recordemos, teñen 3, 4 e 5 anos.

1. OS PEMENTOS DE HERBÓN

A denominación de orixe “Pementos de Herbón” chega tamén ata a zona da nosa escola. Con esta variedade decidimos facer unha conserva de pementos en vinagre, para o cal previamente analizamos qué era unha conserva, para qué servía, qué tipos de conservas hai no mercado, etc.

Trouxemos á escola conservas variadas e vimos que estas tiñan unhas etiquetas ou envases que poñían unhas letras e uns números, así como debuxos, que eran importantes para saber cousas sobre o que se envasaba. Concluímos, tras ver cáles eran os aspectos



Separando o froito da planta e clasificandoo.

esenciais, que nós tamén iamos facer unha etiqueta con información para as nosas familias sobre a conserva que levaríamos para a casa. Nesa etiqueta poñeríamos os ingredientes, a data de consumo preferente, o peso, o lugar onde foi envasada e o debuxo dun pemento.

Pasamos pois agora a lava-los pementos de Herbón, secalos e metelos dentro do bote de cristal previamente esterilizado ou fervido e cheo de vinagre que os nenos trouxeron das súas casas. Vimos que ó metelos dentro o vinagre desborda, e esta é unha noción intuitiva do principio de Arquímedes.

Tras envasalos, puxéronlle-lo seu nome na tapa e cubriron as etiquetas. Cada neno pesou o seu bote, anotou o peso en gramos e fixo o debuxo do froito. Despois pegámo-la etiqueta e cada un levouno para a súa casa para preparar unha receita de cociña cos seus pementos.

Fixemos fotografías desta experiencia e colaboramos nun mural explicativo dos pasos dados e outro cos distintos tipos de conserva.

2. OSPAMENTOS MORRÓNS

Para os pementos morróns decidimos que pediríamos a cada neno que trouxeran unha receita da súas casas para cociñalos na escola.

Suxerímoslles ás familias que fagan partícipes ós seus fillos facendo que se fixen en que estas se copiaron

dun libro de receitas, de revistas, ou que as sabían os seus pais, nais, avós, fixándose tamén en que teñen un título, uns ingredientes, o número de persoas para as que se calculan estes e a preparación, que é a explicación da receita.

Recollemos tódalas receitas e elaboramos un recetario de pementos morróns que serviría para levar e preparar logo nas súas casas uns as receitas dos outros. De entre todas, seleccionamos unha por votación, concretamente a titulada “Espirais tricolores con pementos e salsa de tomate” e preparámola.

Observamos que esta receita, ó igual que outras que vimos, necesitaba uns ingredientes, que era o que faría falta ter para elaborala. Miramos qué instrumentos necesitamos: tixola, pota, cullerón, fornello, pratos, garfos, coitelos de punta roma, mantel e panos de mesa. Vimos tamén a necesidade de contar cun peso (para axustar as cantidades) e un reloxo (para calculalo tempo de cocción).

Unha vez que tiñamos todo o necesario preparámo-los ingredientes entre todos, para o cal necesitamos coller pementos verdes e vermello e cortalos, sacándolles tamén o rabo, as nervaduras brancas e as sementes. Así mesmo, cortamos tamén allos e cebola. A frixidura e a cocción quedou exclusivamente en mans das mestras por ser esta unha actividade que entrañaba perigo para os nenos. Unha vez preparada, para o cal tivemos que ler moitas

veces a receita para saber qué facer en cada momento, procedemos a poñer-la mesa para degustala. O éxito foi grande pois contentou moito os cativos que fixeron desta a súa única comida de mediodía, e non só eles, senón tamén ás mestras, polo que só quedou por toma-la sobremesa cousa que fixo cada un na súa casa.

Debuxamos e fotografámo-la experiencia e colocamos todo no taboleiro da escola e cada neno copiou despois a receita.

3. OS PEMENTOS CHOURICEIROS OU DO PIQUILLO

En realidade englobamos co mesmo nome os pementos que para uns eran do “piquillo” e para outros “chouriceiros”, pois ó parecer eran os mesmos aínda que nunhas zonas lles chamaran dun xeito e noutras de outro.

Ó separa-los pementos en grupos imos vendo en qué se diferencian uns doutros e imos xuntando no grupo de “pementos chouriceiros” aqueles que se parecen pola súa fisionomía externa. A estes decidimos atalos polo rabo e colocalos a secar colgados dunha barra coa intención de que, unha vez secos, cada neno levara un para a casa co fin de usalo nunha receita de cociña feita en familia.

Fixemos fotografías desta experiencia para confeccionar un pequeno álbum fotográfico explicativo de todos os pasos dados ata que os pementos se

colgaron da barra, contando o que faciamos en cada foto. Fixeron, así mesmo, un debuxo da experiencia e contaron o que fixeron, sempre coas súas letras.

Ó final de todos estes traballos confeccionamos un libro con forma de pemento titulado *Os pementos da nosa escola*, con portada de cartolina e unha folla de cores, no que se recolle o seguinte:

Páxina 1: Dada a silueta dun pemento os nenos teñen que pintala e cubrirla de anacos de papel segundo o gusto e a creatividade de cada un.

Páxina 2: Estampado con pintura dun pemento cortado lonxitudinalmente e outro horizontalmente.

Páxina 3: Dada a forma dun pemento deben debuxar, pintar e nomea-las partes: sementes, nervios, carne, pel e rabo.

Páxinas 4 e 5: Proporcionámoslles fotos das experiencias e teñen que poñerlle un pé de foto coa explicación do que se fai en cada unha.

Páxina 6: Traballo co texto dunha poesía aprendida relacionada co pemento completando palabras que faltan. A poesía é a seguinte:

“¡Mama, Papa!”

— Mamá, papá, Periquiño quére-me pegar.

— ¿Por qué?

— Por nada.



Colgando a secar os pementos do piquillo ou chouriceiros.

— Por algo será.

— Por un pemento, por un tomate, por un anaco de chocolate.

Páxinas 7 e 8: Relato e debuxo da experiencia feita cos pementos chouriceiros.

Páxinas 9 e 10: Copiado da receita de pementos morróns feita na escola. Nunha páxina copian o nome dos

ingredientes e na outra relatan a preparación.

Páxina 11: Debuxo da conserva realizada cos pementos de Herbón.

Páxina 12: Buscámo-lo significado de pemento que dá o diccionario da Real Academia da Lingua, facemos unha fotocopia ampliada e pegámola nesta páxina.





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: *Teodemiro soña con dragóns*

Texto e

ilustracións: Xan López Domínguez

Colección: Montaña Encantada

Editorial: Everest Galicia
 Primeiros lectores

Neste álbum, peculiar e magnífico, o ilustrador Xan López Domínguez réndelle unha orixinalísima homenaxe a Antonio Gaudí, o arquitecto ó que se lle deben, ademais da Sagrada Familia e outras tantas obras sobradamente coñecidas, os fascinantes espazos do Parque Güell de Barcelona.

A penas hai neste libro unha feble liña argumental: Teodemiro é un home maior que soña con dragóns. Páxina a páxina, nunha proposta cada vez máis abraiante, asistimos á plasmación plástica deses dragóns que enchen os seus sonhos: grandes coma casas ou pequenos

coma bichos bóla; feroces e brutais ou mansos coma cadelos; dragóns namorados da lúa ou agochados no fondo do mar... Todos eles rodean a Teodemiro, en escenarios que remiten a espazos do Parque Güell ou a algunhas das construcións máis características do estilo de Gaudí.

O álbum é un galano para os ollos. Encadres que xogan con variados tipos de plano e ángulos de visión, figuras siluetadas con groso trazo negro e cheas de intensas cores planas, composicións ategadas de elementos... En suma, unha excelente proposta plástica que paga a pena salientar.



Este libro, que inaugura a colección Sondeconto da editorial Kalandraka, é unha proposta que merece unha atención especial. A partir dunha serie de pezas para piano que o compositor Marcial del Adalid escribiu para a súa filla María hai máis dun século (gravadas agora pola Orquesta Sinfónica de Galicia e recollidas no CD que acompaña o libro), Neira Cruz escribiu un intenso e poético texto, ilustrado posteriormente por Kiko da Silva.

A historia é sinxela: cando Tano naceu, seu pai plantou no xardín unha semente de baobab. Árbore e neno foron medrando, e, cando Tano

Título: *A memoria das árbores*
Autor: Xosé A. Neira Cruz
Ilustracións: Kiko da Silva
Música: Marcial del Adalid
Colección: Sondeconto
Editorial: Kalandraka Editora
 De 6 anos en diante

fixo cinco anos, seus pais celebraron unha festa. Como tamén o seu irmán-árbore estaba de aniversario, o neno levoulle un anaco de pastel. Pola noite, cando Tano xa durmía, espertárono uns golpes na fiestra. Era o baobab, que viña invitálo á súa festa de aniversario. Unha festa fantástica, que remata cando chega o amencer dun novo día.

Ademais da forza evocadora do texto, merece mención especial o experimento plástico de Kiko da Silva, que, con madeira, plastilina e pinturas, dá vida ás diferentes escenas da historia.



Inés é unha nena de seis anos que vive nunha pequena aldea da Galicia do interior. Os seus pais son labregos e pasan moito tempo ocupados nos labores da terra. Na casa hai unha cadela, a Faísca, que é a compañia insubstituíble da nena; e tamén hai un can de caza, o León, que lle fai as beirás á cadela.

A novela, onde o narrador omnisciente intervéñ con frecuentes comentarios, coma se estivesemos nunha narración oral, conta a vida cotiá da nena e a súa relación cos dous ani-

Título: *Inés e a cadela sabia*
Autor: Darío Xohán Cabana
Ilustracións: M^a Ángeles Maldonado
Colección: Tucán
Editorial: Rodeira
 De 6 anos en diante

mais. Só no último tercio do libro asistimos a un feito fóra do rutineiro: Inés e os cans caen no pozo dunha mina de area abandonada, e tódolos veciños da aldea saen na súa procura, unha procura que ten un remate feliz.

Darío Xohán Cabana ofrécenos un libro inzado de optimismo, un canto ás situacións sinxelas da vida, narrado con mestría, nun ton onde se mesturan a tenrura e o humor. As ilustracións de Ángeles Maldonado, de carácter realista, reforzan ese vitalismo presente no texto.



Marta Matapitos, a malvada protagonista desta novela, é a directora dun colexio. Ninguén o sabe, pero trátase “do derradeiro membro dunha malvada caste de meigas chuchonas, personaxes malévolos que vampirizan a enerxía vital dos nenos”. Como ela di, un colexio é o lugar ideal, pois está sempre cheo de nenos. Casilda Belida, bibliotecaria e profesora de educación infantil da escola, será quen se opoña a tan terribles personaxe (coa valiosa axuda do conserxe e, sobre todo, dos seus alumnos).

Con este punto de partida, Gloria Sánchez proponnos unha narración onde nos atopamos

Título: *Matapitos.com*
Autor: Gloria Sánchez
Ilustracións: Fran Jaraba
Colección: Merlín
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 9 anos en diante

cunha revisión moi orixinal e libre dalgúns dos máis populares contos tradicionais, desde *Branca-neves* ata *Hansel e Gretel*. Hai moito humor neste libro, un humor que vai da ironía crítica á aberta comicidade, plasmado nuns personaxes magníficos (as ilustracións de Fran Jaraba son un complemento indispensable) e nuns diálogos delirantes.

Como Marta Matapitos é unha adicta á informática, os lectores atoparanse cunha sorpresa se se conectan á Rede e teclean este enderezo: <http://www.xerais.es/matapitos.com/>



Título: *Contos de maxia, IV*
Autor: Xosé Miranda, Antonio Reigosa e Xoán Ramiro Cuba
Ilustracións: Irene Fra
Colección: Cabalo Buligán
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 10 anos en diante

Xa hai máis de dous anos que estes tres autores lucenses iniciaron unha empresa de grandísimo alento: poñer por escrito os contos populares da tradición oral galega, tomando como punto de partida todos os materiais editados con anterioridade e tamén as versións orais recollidas polo equipo etnográfico Chaira. Este traballo está a aparecer dentro dunha colección específica, “Cabalo Buligán”, en edición moi coitada, con ilustracións a cor de diferentes artistas. Polo de agora apareceron catro volumes dedicados ós “Contos Marabillosos” e, con este que se

referencia aquí, outros catro dedicados ós “Contos de Maxia”.

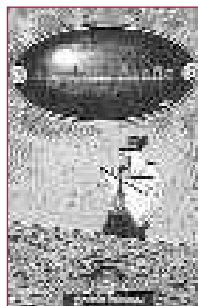
No presente volume, atopámo-los relatos *O príncipe lagarto*, *Aladina*, *A caixa dos demachiños* e *O mozo, a meiga e o xigante*. Son textos axeitados para calquera idade, especialmente apropiados para seren lidos en voz alta. Cabe salientar neles o traballo exhaustivo e rigoroso a partir das diversas fontes, a altura literaria dos textos e o engado das historias (sobre todo, a que abre o volume). As ilustracións de Irene Fra, minuciosas e realizadas con técnica mixta, recrean eficazmente o mundo dos relatos.



O primeiro que chama a atención neste libro é o espazo xeográfico e cultural no que se sitúan os catorce contos que o compoñen: as terras americanas da conca do Amazonas e os espazos abertos onde vivían os antigos indios, no que hoxe son os EE UU. Os autores recorren ó vello artificio do manuscrito atopado, do que eles son simples transcriutores. Neste caso, os papeis corresponden a un parente xornalista que pasou unha boa parte da súa vida profesional nas terras anteditas.

Título: *Contos do reino Mamoranguá*
Autor: Ana Mª Fernández e
 Xoán Babarro
Ilustracións: Xulia Barros
Colección: Elefante Contacontos
Editorial: Ir Indo
 De 12 anos en diante

O contido dos papeis son uns contos breves, case sempre narradas cun ton mítico que os fai especialmente atractivos. A maioría baséase nas lendas maias, aztecas ou sioux ("Eu, aguia", "A sabedoría de Muller Luz"...); outras son narracións realistas que nos ofrecen o contraste entre a visión do mundo que ten o narrador, europeo, e os personaxes indíxenas cos que se relaciona ("Xé Samba", "Flor de Lúa"...). Unha proposta distinta, narrada con eficacia, á que paga a pena achegarse.



Estamos nos últimos anos do século XVIII. Roi, o protagonista e narrador deste libro, cóntanos cómo foi a súa infancia e mocidade: o seu nacemento nunha aldea preto do cabo Vilán, os anos de rapaz nos que soñaba con navegar por tódolos mares do mundo, o desembarco na costa fisterá do pirata Arripai, "o máis sanguinario e terrible dos mares", que rapta á mocíña do que Roi estaba namorado... Finalmente, Roi acaba embarcando co capitán Araña, un corsario galego que xurara acabar para sempre co pirata Arripai.

Título: *Capitán Araña*
Autor: Rafael Lema
Ilustracións: Eduardo Reimóndez
Colección: Xuvenil
Editorial: Sotelo Blanco
 De 12 anos en diante

Son moi escasas as novelas xuvenís que teñen o mar como escenario, e máis escasas aínda as que abordan o mundo da piratería fuxindo dos tópicos humorísticos ou dos esquemas rutineiros da novela de aventuras. Aínda que só fose por iso, *Capitán Araña* merecería ser salientada. Pero é que, ademais, está narrada con alento épico, cunha lingua madura que outorga unha poderosa verosimilitude a todo o narrado. Tan só o remate, algo apresurado, embaza a forza do conxunto.



Esta novela é a gañadora da segunda convocatoria do Premio Abril, un feito que xa a fai merecedora de atención. Este premio, creado hai dous anos por Editores Asociados (Galaxia é a editorial galega do grupo) e Ámbito Cultural, comezou a súa andaina o ano pasado, cando resultou gañadora a excelente *Silencio no corazón*, de Jaime Cela, xa recollida nesta sección.

A historia que se narra en *Camiños sen fin*, escrita orixinariamente en bable, é de ambiente mariñeiro. Pedro, o narrador, cóntanos as súas lembranzas da vida no mar: o seu intenso desexo

Título: *Camiños sen fin*
Autor: Pablo Antón Marín Estrada
Traducción: Leandro García Bugarín
Colección: Costa Oeste
Editorial: Galaxia
 De 13 anos en diante

de ser mariñeiro, os meses de práctica na pesca de baixura da man de seu pai, a súa primeira (e única, por razóns que se coñecen ó remate do libro) marea nas augas do Gran Sol, a descuberta do sentimento amoroso...

Por riba da historia, que podería ser unha máis das que teñen como tema a relación entre o mar e os homes, o que singulariza este libro é a súa linguaxe. Narrado sen concesións a unha pretendida comercialidade, o texto ten un ton poético e elegíaco que o eleva por riba doutros libros dirixidos ós lectores mozos.



As cousas claras é a novela gañadora do Premio Merlín deste ano 2000. Cómpre dicilo desde o primeiro: trátase dun libro excelente, escrito con mestría, onde se nos conta unha historia que aborda algúns dos aspectos máis espíntos da sociedade actual.

Marga, a protagonista e narradora, é unha rapaza de dezaseis anos que está a cursa-lo bacharelato. Vive soa con súa nai, coa que mantén unhas difíciles relacións. No instituto hai un profesor, Mon, que propón unhas clases diferentes, onde aborda temas "conflictivos". Un día, o centro aparece sementado de carteis onde se

Título: *As cousas claras*
Autor: Xosé A. Neira Cruz
Colección: Fóra de Xogo
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 13 anos en diante

acusa a Mon de relacionarse sexualmente con alumnos. Iso motiva unha áspera polémica e, aparentemente, un intento de suicidio do profesor. Marga e mailo seu amigo Afonso van descubrir, cando empezan a remexer no caso, que a realidade era moi distinta.

Xosé A. Neira Cruz ofrécenos unha novela que entronca coa mellor tradición da narrativa xuvenil. A que non renuncia a contar o mundo en toda a súa complexidade, por dura que sexa, sen renunciar tampouco a mostrar a forza irrefreable da vida, capaz de impoñerse ás circunstancias máis adversas.



Aínda que hai un breve texto que serve de fío conductor, *El erizo de mar* é un álbum onde a ilustración é a protagonista absoluta. A autora, partindo da imaxe dun ourizo de mar, vai realizando sucesivas transformacións que nos levan a outros elementos, respectando sempre a proximidade visual entre cada un e o seguinte. Despois de chegar ata as propostas máis diversas, nunha

Título: *El erizo de mar*
Texto
e ilustracións: Iela Mari
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 4 anos en diante

roda de imaxinativas sorpresas, remata volvendo outra vez ó ourizo de mar, nun traxecto cerrado e circular.

Velaquí un álbum que é unha festa para a imaxinación e unha deliciosa caixa de sorpresas. Encantaralle ós primeiros lectores, pero tamén engaiolará a calquera persoa que se achegue a el libre de prexuízos.



Remata o inverno; na horta, as árbores froiteiras comezan a agromar. Logo, na primavera, todas se enchen de flores. Os insectos e os paxaros vanse achegando a eles. Pero a cerdeira, a pereira, a ameixeira... tódalas árbores os rexeitan, polos trastornos que provocan. Tan só a maceira os acolle: dilles que poden facer nela os seus niños, instalarse entre as súas pólas. E o mesmo fai coas toupas, e cos ourizos, e cos leiróns... Os paxaros e outros animais fan a súa vida na maceira, entre as olladas escépticas das árbores que a rodean.

Título: *El manzano*
Texto: Mira Lobe
Ilustracións: Angelika Kaufmann
Traducción: Eduardo Martínez
Editorial: Lóguez Ediciones
 De 7 anos en diante

Despois chega o inverno: caen as follas e aparece a neve. As outras árbores teñen frío e soledade. Só a maceira non se sente soa, porque garda a lembranza de tantos amigos que viviran ou dormen a carón dela.

Este álbum, que recibiu numerosos premios en Austria e Alemaña, é un deses poucos libros que nos quedan gravados na memoria. En tempos de insolidariedade e rexeitamento ante a inmigración, esta sinxela e intemporal historia ofrece unha mensaxe integradora e solidaria, ben doada de entender polos lectores máis novos.



María leva varios días agardando o paso das aves que, procedentes do Norte, marchan a terras máis cálidas. Sempre se deteñen preto da súa aldea, pero este ano non dan chegando.

A nena, acompañada dalgúns animais da súa casa, emprende camiño cara ó Norte, na procura das aves. Despois dunha longa viaxe, chegan por fin a unha “xigantesca cidade con fumegantes chemineas”. Alí atopan as aves, voando desconcertadas polas súas rúas: orientáranse pola luz da cidade, crendo que seguían a do sol.



“Os vencillos voan sempre. Todo o día e toda a noite. Durante o día voan xogando e cazando. Comen mosquitos e outros insectos voadores. Pola noite soben canto poden polo ceo escuro e dormen planeando, coas ás abertas.” Estas son as primeiras liñas do libro, e a tentación do lector é a de pensar que está ante unha esaxeración, axiña desmentida polas enciclopedias, onde atopámo-la confirmación de que as cousas son así: o vencello pasa case toda a súa vida no aire.

Nesta pequena novela, Gonzalo Moure cóntano-la vida de Gordo, un vencello rebelde,

Título: *No eres más que una pequeña hormiga*
Autor: Adrià Gòdia
Ilustracións: Judit Morales
Editorial: Ediciones SM
 De 7 anos en diante

Entón María e os animais constrúen un enorme paxaro, poñéndolle ás á bicicleta da nena. Cando María monta nela e bota a voar polo aire, tódalas aves a seguen, retomando así o camiño que sempre fixeran.

Este álbum levou o Premio Lazarillo de Ilustración no ano 1998. Un premio acertado, porque, se ben o texto é atractivo, son as ilustracións as que impoñen o seu protagonismo. Feitas cunha mestura de diversas técnicas, sempre con cores frías e cunhas arriscadas composicións, chaman a nosa atención pola súa beleza e orixinalidade.

Título: *El vencejo que quiso tocar el suelo*
Autor: Gonzalo Moure
Ilustracións: Fernando Martín Godoy
Colección: Pájaros de Cuento
Editorial: Everest
 De 8 anos en diante

empeñado en pousar no chan para vivir experiencias novas, ignorando así as leis non escritas da súa especie. É unha narración tenra e dura, de fondo alento poético (as ilustracións de Fernando Martín reforzan esta vertente), adubada sempre cunha pinga de humor.

Este libro forma parte dunha nova e interesante colección, “Pájaros de Cuento”, da que ata agora apareceron nove títulos, cada un deles protagonizado por un paxaro distinto. Son historias de ficción moi diversas, que teñen como única premisa a de mostrarnos os paxaros tal e como son na realidade.



Si ves un monte de espumas é o título do fermoso poema de José Martí que abre esta escolma de poesía infantil hispanoamericana. Como di Ana Garralón no prólogo, “os vinteseis autores que aparecen nesta selección naceron en América Latina, terra fermosa de longas distancias e grandes contrastes: de México a Tierra del Fuego, é dicir, de Norte a Sur, hai máis de dez mil quilómetros e moitas culturas diferentes. Sen embargo, todos estes autores teñen algo en común e é que nalgún momento das súas vidas escribiron versos para nenos”.



Carla pertence a unha familia onde a cultura se vive intensamente (o pai é director de teatro e a nai, actriz; seu irmán Sergio, ó que está moi unida, é pintor e pasa unha tempada en New York). A novela comeza cando a rapaza inicia 3º da ESO e, xunto ó seu amigo Jaime, empeza a vivi-las inquietudes da adolescencia.

Ó colexio chega un novo profesor, David, que entra en contacto con Carla de modo casual. Axiña lle pide que se integre nun grupo de rapaces que está formando, co obxectivo de discutir de libros, de cine, de pintura... Carla e Jaime entran no grupo e, pouco a pouco, nun proceso

Título: *Si ves un monte de espumas y otros poemas*
Autor: Selección de Ana Garralón
Ilustracións: Teresa Novoa
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 8 anos en diante

Trátase dunha escolma luminosa e fascinante, onde atopamos poemas de autores de sona (José Martí, Nicolás Guillén, Amado Nervo, Gabriela Mistral...) a carón doutros menos coñecidos que nos sorprenden pola súa calidade (Hugo Molina, Emma Pérez, Gloria Jiménez, Gastón Figueira...). Un agasallo para calquera persoa, grande ou pequena, que se achegue a estas páxinas.

As numerosas ilustracións de Teresa Novoa, formalmente innovadoras, iluminan con novas perspectivas a beleza dos textos.

Título: *Llámalo X*
Autor: Marinella Terzi
Colección: Gran Angular-Alerta Roja
Editorial: Ediciones SM
 De 13 anos en diante

de idealización, a rapaza acaba por namorarse do profesor. Paralelamente, comezan a espallarse rumores de que David tivera que marchar doutro colexio por motivos nunca aclarados. Este e outros acontecementos obrigarán a Carla a madurar e a vivir intensamente o amor e a amizade.

Llámalo X é unha novela de iniciación que aborda todo o complexo mundo dos sentimentos e contradicións que se experimentan nos anos da adolescencia. É é, tamén, unha apaixonada defensa do valor que ten a arte para axudarnos a entende-lo mundo e a nosa propia vida.



Título: *Una guerra africana*
Autor: Ignacio Martínez de Pisón
Colección: Gran Angular
Editorial: Ediciones SM
De 14 anos en diante

Estamos nos tempos da guerra con Marrocos. É o ano 1921 e acaba de producirse o chamado desastre de Annual. José Carril, o mozo protagonista, alístase no exército por fuxir da fame e da miseria. Forma parte do grupo mandado polo sarxento Medrano, un antigo mestre anarquista, que trata de resistir a presión dos soldados de Abdelkrim. En Melilla, de xeito casual, José Carril entra en contacto cun pequeno grupo anarquista (onde destaca a figura de Aurora, unha militante que prepara un atentado), oposto activamente a unha guerra inxusta e cruel. A

experiencia bélica e o contacto con determinadas persoas (o grupo de soldados, o sarxento, Aurora) axudaralle a conformar a súa visión do mundo e da vida.

Nesta novela, de magnífica escritura, aparecen reflectidos de xeito extraordinario o fanatismo ideolóxico, a crueldade da guerra e as serias carencias de todo tipo que dominaban na España daquel tempo. Resulta estimulante atopar propostas narrativas coma esta dentro da literatura orientada á mocidade.



Recensiones



Título: *O reto da innovación na Educación Especial*
Autor: José Ramón Alberte Castiñeiras (ed.)
Editorial: Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2000
Colección: Informes e Propostas, 3
Núm. pp.: 705
Tamaño: 24 x17

Esta obra nace do resultado do traballo e a reflexión dun gran número de profesionais comprometidos tanto profesional como persoalmente co progreso, co descubrimento, que buscan novas alternativas, profesionais, en definitiva, comprometidos coa difícil tarefa da innovación na educación especial. A atención á diversidade constitúe unha das principais aspiracións da educación básica obrigatoria e un dos principios xerais que a LOXSE establece. Pretende que a intervención educativa se axuste gradualmente ás diferencias individuais en canto a valores, expectativas persoais, autoconcepción, estilos de aprendizaxe, intereses, motivacións, capacidades, ritmos de aprendizaxe, etc. do alumnado.

O libro conta con cincuenta e catro achegas, o que demostra a capacidade de convocatoria do editor. Así, neste volume, no que desde diversas ópticas se aborda unha cuestión tan candente, atopamos múltiples propostas que podemos agrupar en cinco grandes bloques: integración e innovación; formación e desenvolvemento profesional para a atención á diversidade; organización educativa e atención á

diversidade: Educación Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obrigatoria e Postobrigatoria; innovacións e uso de recursos; experiencias concretas de atención á diversidade, educación e traballo.

Poderíamos asumir un consenso no que as medidas de atención á diversidade son medidas de individualización do ensino que deben procurarse nun ensino adaptativo. Nos distintos capítulos preséntanse múltiples e diversas propostas, tanto teóricas como prácticas de diferentes medidas de atención á diversidade, presentando unha feliz conxunción de aspectos teórico-prácticos que permiten contextualizar, e a partir de aí comprender máis claramente qué está a ocorrer no ámbito da educación especial no noso país.

O Real Decreto 696/1995 de 28 de abril de ordenación da educación dos alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais establece que os alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais asociadas a sobre-dotación intelectual, a discapacidade psíquica, sensorial ou motora, e aqueles que precisan de compensación

educativa por estaren nunha situación social ou culturalmente desfavorecida se escolaricen, con carácter xeral, nos centros e programas ordinarios.

Así, atopámonos con achegas nas que se traballa sobre *adaptacións de acceso ó currículo*, que supoñen por tanto modificacións que compensen dificultades para acceder ó currículo, tales como dificultades de acceso físico (que requiren medidas de adaptación nos espazos, mobiliario, recursos didácticos, etc.) ou dificultades na comunicación (que requiren en ocasións a utilización de sistemas e códigos distintos ou complementarios da linguaxe oral); *adaptacións curriculares*, nas que a adaptación supón efectuar modificacións nos propios elementos curriculares (obxectivos, contidos, métodos pedagóxicos e criterios de avaliación).

Pola súa vez, o alumnado que non consegue o título de graduado en Educación Secundaria pode acceder á oferta ordinaria ou específica de programas de Garantía Social que se adaptará ás necesidades específicas deste tipo de alumnado; as modalidades existentes son: iniciación profesional, formación-emprego, talleres profesionais ou modalidade para o alumnado con necesidades educativas especiais. Tamén terá acceso, trala súa formación básica a unha oferta formativa deseñada especialmente para facilita-la súa transición á vida adulta e laboral. Estes programas de transición á vida adulta estarían encamiñados a facilitalo desenvolvemento da autonomía persoal e a integración social dos alumnos.

Indícase que, nos centros de educación especial, se escolarizan exclusivamente os alumnos e alumnas con necesidades educativas asociadas a condicións persoais de discapacidade unidas a atraso mental severo ou profundo, a plurideficiencias ou a trastornos graves de personalidade, cando na avaliación psicopedagóxica se considera que sería mínimo o seu nivel de adaptación e integración nun centro ordinario e que van requirir adaptacións moi extremas en practicamente tódalas áreas do currículo. Neste sentido a resposta educativa que se debe proporcionar ós alumnos con necesidades educativas especiais non debe centrarse unicamente nas súas características propias senón na organización do centro e da aula adaptando obxectivos, contidos, criterios de avaliación e metodoloxía xeral ás súas características singulares.

Todos estes aspectos son presentados con minuciosidade e rigorosidade neste libro, que resultan de enorme utilidade para todos aqueles estudantes e profesionais preocupados pola temática da Educación Especial. Tendo en conta estas contribucións, as análises, as investigacións presentadas, as experiencias compartidas polos diferentes autores expertos na temática que participan neste libro, constataremos que tocan o fondo do que supón verdadeiramente o núcleo de todo proceso educativo calquera que sexa o nivel ó que desexemos aplicalas, resultando un inequívoco sinal da evolución e avance neste ámbito, presentándonos

non só unha panorámica actual da Educación Especial, senón das medidas e solucións aplicables á realidade.

Cabe resaltar nesta obra que os seus autores utilizan unha linguaxe directa e concisa sen resentirse por isto o rigor das súas contribucións, de lectura fácil, que non se perde en tentativas de achegamento ó tema, senón que reflicte o resultado dunha reflexión valente e achegada á realidade dos

nosos centros educativos, gracias a que todos eles son profesionais cunha presenza nas prácticas educativas dos diferentes niveis do sistema educativo do noso país que, sen dúbida, contribúe a que a calidade educativa sexa cada día unha realidade.

Cristina Abeal Pereira
Universidade de Santiago de
Compostela





Título: *Aforismos sobre el arte de saber vivir*
Autor: Arthur Schopenhauer
Editorial: Debate, Madrid, 2000
Núm. pp.: 223
Tamaño: 19 x 13

A Editorial Debate acaba de promover unha nova colección sobre “el arte de vivir”, na que se recollen obras de diferentes autores que nos propoñen reflexións e pautas para afronta-la vida con outra mirada. Os sete libros publicados tratan de nos orientar sobre a busca, os modos, camiños e formas de pensar e actuar para consegu-la felicidade. O primeiro dos volumes editados é o libro de Epicuro *Sobre la felicidad* ó que seguen outros: *Meditaciones* (Marco Aurelio), *Imitación de Cristo* (Tomás de Kempis), *Maestro de vida* (M. de Montaigne), *Oráculo manual y arte de prudencia* (Baltasar Gracián). Os dous últimos corresponden á obra de Arthur Shopenhauer, que agora comentamos, e *La conquista de la felicidad*, publicada por Bertran Russell.

Todos queremos, desexamos, ser felices. Atopamos xa en Aristóteles que o fin natural do home é ser feliz. Este mesmo filósofo lémbra-nos que, a pesar da evidencia desta apreciación natural, é difícil saber qué é a felicidade para o home. Os homes e as mulleres somos distintos, diverso será tamén o que cada un fai para conseguila. Por iso, a “arte de vivir” é unha tarefa persoal e,

se ben o desexo é común a todos, a súa realización é un quefacer individual.

Esta colección permítenos ir rastrexando nalgúns filósofos, variados no tempo, en ideas e propostas, sobre o tema da felicidade, obxecto de estudio desta serie de libros que, no seu conxunto, pode ser un material válido para os alumnos. En efecto, ler e revisa-los clásicos sobre cuestións que de forma perenne nos interesan a todos pode ser un bo exercicio filosófico. O tema da felicidade é un tema de onte, de hoxe e de mañá e todos nos sentimos implicados por igual.

Un dos autores elixidos nesta colección para tratar sobre a “arte do vivir” é Arthur Shopenhauer (1788-1860). Na súa obra *Parerga y paralipomena*, concretamente no primeiro tomo, atópase a *Eudemonología o aforismos sobre el arte de vivir*. Trátase dunha obra de madurez e nela Schopenhauer compendia e expón a súa “filosofía para o mundo” deixándono-la súa sabedoría práctica para sobrevivir nun mundo que tantas veces nos é hostil. Os aforismos que alí se atopan son coma unha autobiografía psicolóxica do autor. Son

o compendio de observacións, intuicións, respostas a situacións complexas da vida, das relacións e convivencias cos demais ¿Como resolvelas sen deixar de ser feliz?

Ó longo dos seis capítulos deste libro vainos amosando o contido de tanta sabedoría condensada en poucas páxinas pero que son o resultado de toda unha vida de lectura e reflexión. Comeza cunha distinción fundamental: “lo importante es lo que somos, no lo que tenemos” e enriquece esta reflexión con distintas contribucións doutros autores que afondaron nestes mesmos temas como Epiteto, Aristóteles, Cicerón, Shakespeare, Goethe, etc. En concreto, reflexiona amplamente sobre un texto de Aristóteles (*Ética Eudemia*, VII, 2) que di que “la felicidad es de quienes se bastan a si mismos”.

Schopenhauer continúa as súas reflexións formulando as diferencias sobre os que teñen o necesario, e máis, para vivir e os que carecen diso e polo tanto aspiran a ter máis. O autor ironiza e analiza profundamente os medios que estes empregan para conseguilo. Baseándose nestas diferencias dos homes polas súas posesións radican os diferentes niveis de aspiracións e con iso as sensacións de felicidade ou de dor que ten cada un.

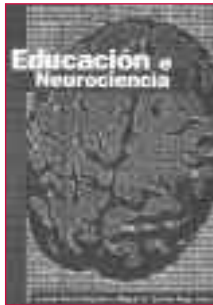
Pero ademais de ser, de ter, xorde outra interrogante: ¿que somos para os demais? ¿que representamos? Todo isto afecta á felicidade. Son interesantes os argumentos nesta liña para conseguila tranquilidade de espírito e a independencia ante as opinións.

Finaliza Schopenhauer, a través de máximas e consellos prácticos, presentando unha serie de consideracións referidas ó comportamento que debemos ter, en primeiro lugar, con nós mesmos; en segundo lugar cómo comportarnos cos demais e, por último, conclúe facendo unhas advertencias sobre o interesante que é reflexionar sobre os cambios que se van producindo en nós nas distintas etapas da vida. Deste xeito aplica a sabia sentenza de Voltaire: “quen non ten o espírito que corresponde á súa idade, ten tódolos infortunios da súa idade”.

Estas páxinas, escollendo sobre todo determinados textos, proporcionan un material moi útil para facer reflexiona-los nosos alumnos sobre un tema tan vital e tan importante como é “o saber vivir sen deixar de ser feliz”. Trátase dunha cuestión ética e pragmática na que esta obra e outras da colección nos poden axudar.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Educación e Neurociencia*
Autores: Lisardo Doval Salgado e Miguel A. Santos Rego (eds.)
Editorial: Galigraf, A Coruña, 1999
Núm. pp.: 153
Tamaño: 21,05 x 12,05

A obra *Educación e Neurociencia* pretende traza-las conexións existentes entre campos do saber ata o de agora escasamente relacionados: a Educación e a Neurociencia. Ó longo das súas páxinas, os distintos autores tentan amosarnos cómo a Pedagogía, en tanto que ciencia da educación, pode recoller moitas pautas de actuación das neurociencias, ó tempo que as diversas situacións educativas lles poden ofrecer ás neurociencias excelentes campos de experimentación nos que probar teorías fóra dos laboratorios. Baixo estas consideracións, o libro, que comeza cunhas notas *In Memoriam* ó profesor Lisardo Doval Salgado, coeditor e investigador profundamente preocupado pola temática que nel se aborda, desenvólvese en oito capítulos.

Coa lectura do primeiro capítulo, achegámonos ó concepto de neurociencia, un campo científico amplo, xeral e complexo no que están implicadas perspectivas totalmente básicas como a Bioloxía Molecular ou mesmo Ciencias Sociais coma a Pedagogía, a Psicoloxía ou a Antropoloxía. A lectura dalgúns dos aspectos puntuais da investigación en Neurociencia amósanos que hoxe

certamente sabemos moito acerca das funcións concretas e de determinados substratos estruturais do sistema nervioso central, aínda que nos faltan respostas claras sobre o seu funcionamento. Estas son, en opinión do autor, as razóns fundamentais que avalan a necesidade de coordinar esforzos e un traballo interdisciplinario dende a Anatomía, Fisioloxía, Física, Farmacoloxía, Psicoloxía..., para avanzar nun campo científico tan prometedor coma este das neurociencias.

O capítulo segundo ocúpase de achegarnos ó funcionamento do cerebro humano e á súa aplicación ás áreas de aprendizaxe, dando conta da coexistencia, na actualidade, de dúas teorías nun principio enfrontadas. A teoría das "localizacións" funcionais e a teoría da "totalidade" funcional. Actualmente sabemos que o cerebro humano funciona coma unha totalidade, pero tamén que determinadas áreas son imprescindibles para poder desenvolver unha función concreta. Gracias á investigación sabemos ó tempo, que a codia cerebral se subdivide en tres áreas: áreas sensitivas e sensoriais, áreas

motoras e áreas de asociación superior, psíquicas e prefrontais.

Así mesmo, o funcionamento do sistema nervioso central humano é compatible coa especialización de aspectos funcionais deste e, en especial, coa presenza de dous hemisferios. A partir dos estudos e experimentos feitos con animais e con pacientes con cerebro cirurxicamente dividido, compróbase que a percepción, a memoria e a aprendizaxe se executan de forma independente en ámbolos dous hemisferios. A linguaxe e a fala son funcións case exclusivas do hemisferio esquerdo, ó igual có movemento voluntario complexo, a lectura, a escritura e o cálculo matemático; pola súa parte, o hemisferio dereito está especializado en funcións non lingüísticas, no recoñecemento de padróns complexos na visión, a audición e os sentidos táctiles, no sentido do espazo e, en xeral, nos actos creativos asociados ás expresións artísticas e imaxinativas.

No seguinte capítulo, o terceiro, os autores expoñen o importante papel que xogan as imaxes mentais na aprendizaxe e a súa relación coa creatividade. Así mesmo, suxiren que o vínculo entre imaxes mentais e creatividade pode tamén establecerse baseándose na especialización hemisférica. Como poñen de manifesto numerosos estudos, e mesmo os testemuños subxectivos de persoas creativas no mundo artístico e científico, as imaxes mentais e a creatividade son importantes no desenvolvemento do individuo e están intimamente relacionadas. Así, por

exemplo, grandes figuras da literatura dan conta de que as súas obras foron creadas copiando imaxes mentais ou auditivas, ou describindo imaxes visuais. Tamén as ideas creativas de afamados científicos parecen xurdir, a miúdo, como imaxes mentais concretas.

O vínculo entre imaxes mentais e creatividade tamén se pode establecer baseándose na especialización hemisférica. A revisión dos diversos estudos leva a pensar que o hemisferio dereito ten un papel preponderante na creatividade, non obstante, ámbolos dous hemisferios interactúan para producir un acto creativo. Pero, na dominancia hemisférica dun individuo, é ademais necesario considera-la influencia doutras variables coma por exemplo as diferencias sexuais, as características de personalidade ou os estilos cognitivos. Finalmente, os autores deste traballo fan unha reflexión sobre as implicacións educativas que teñen as imaxes mentais, e subliñan a necesidade de desenvolver nos estudantes habilidades de procesamento da información tanto verbais coma non verbais.

O autor do seguinte capítulo detense na definición e caracterización dos “estilos cognitivos” afondando no estudio de dous deles, os máis relevantes dende o punto de vista da investigación básica e aplicada: “dependencia-independencia de campo perceptivo” (DIC) e “reflexividade-impulsividade”. Os estilos cognitivos son dimensións sintetizadoras que resumen o método cognitivo básico no que unha

persoa se apoia ó se enfrontar ás diversas formas de estimulación sensorial; definen os modos xerais que ten cada individuo de procesa-la información e de resolver problemas. A análise que o profesor García Ramos fai do construído “estilos cognitivos” deixa patente as súas implicacións no proceso educativo, ó lle axudar ó profesor a entender-las actuacións dos alumnos. Así, unha das súas principais aplicacións educativas reside, sen dúbida, na posibilidade que nos fornecen de estudia-lo modo persoal de cada individuo para procesa-la información e a recepción dos estímulos externos.

Do capítulo quinto son autores os profesores Lisardo Doval Salgado e Miguel A. Santos Rego, editores da obra, que partindo dunha concepción da educación como desenvolvemento intencional das potencialidades do individuo, propoñen a “pedagogía adaptativa”, como a parte da pedagogía que, mediante a reflexión sobre o fenómeno da educación como proceso de adaptación, constrúe e propón modelos de intervención pedagóxica válidos para elevar-las cocientes de adaptabilidade do educador ás características do educando, e do educando ós requirimentos de cada tarefa. Para eles, a pedagogía adaptativa xustifícase a partir da evidencia dunha diversidade de estilos, habilidades, estratexias e procedementos que definen o concurso ou dinámica interactiva de alumnos e profesores, tanto nos seus compoñentes interrelacionais coma intrarrelacionais. Propoñen, así mesmo, as princi-

pais consideracións técnicas da pedagogía adaptativa, a saber: a creación na aula dun clima desinhibidor, a posta en práctica de accións pedagóxicas favorables ó desenvolvemento integral das funcións de todo o cerebro, moi especialmente as do hemisferio dereito e a selección de tarefas de aprendizaxe axeitadas ó desenvolvemento de estratexias e tácticas adaptativas.

En definitiva, a pedagogía que os autores propoñen tenta recordá-la necesidade de adapta-la intervención ós estilos e estratexias procesadores e de aprendizaxe nos estudantes e ás mesmas condicións sociais que se viven ou perciben nos contextos de educación formal.

A continuación, o profesor Bernardo Gargallo López, no sexto capítulo, acércanos ó coñecemento do estilo cognitivo “reflexividade-impulsividade” e á investigación e programas de intervención por el realizados. O esquema teórico que é obxecto de estudo ten un carácter bipolar e está acouñado por dúas variables fundamentais:

1. Latencia ou demora temporal, é dicir, o tempo previo á emisión da resposta por parte do suxeito, en situacións de certa incerteza, que chega a ser longa para algunhas persoas mentres para outras, pola contra, chega a ser bastante breve.

2. Precisión ou exactitude na resposta, isto é, calidade do rendemento intelectual que conduce ós acertos ou erros.

En xeral, parece que os suxeitos reflexivos empregan máis tempo cós impulsivos en analiza-las cousas, son máis coidadosos e acertan máis porque as súas estratexias de análise son axei-tadas, mentres que nos impulsivos ocorre o contrario. Dende o punto de vista educativo, o estilo cognitivo “reflexividade-impulsividade” parece ter múltiples e variadas implicacións en relación á atención, o rendemento académico, a capacidade de inhibición ou control de movementos, o desenvolvemento cognitivo e a capacidade mental, a metacognición, a habilidade lectora, a agresividade, o autocontrol e a resolución de problemas.

No seguinte capítulo, o autor aproxímanos a dúas acepcións do termo “reflexividade”. Así, a reflexividade maniféstase nas actividades encamiñadas á percepción e adquisición da información ou experiencia, dominio máis influído polas dimensións supraconscientes ou superracionais da nosa mente, e as súas potencialidades actívanse a través da meditación reflexiva. Ademais, a reflexividade está ligada co pensamento racional, lóxico, consciente, que é un aspecto esencial do pensamento crítico. Así, en relación coa primeira acepción, o profesor débelle axudar ó alumno a descubri-las súas posibilidades, favorecendo o uso da imaxinación e a intuición e utilizando, de modo frecuente, técnicas de relaxación, visualización, imaxinería guiada e meditación. Polo que respecta á segunda acepción do termo “reflexividade”, o autor é partidario de que no

deseño dun programa educativo se teñan en conta factores ambientais, psicolóxicos, cognoscitivos e persoais-sociais no seu desenvolvemento.

O derradeiro capítulo ocúpase do síntoma de confusión b/p na escritura, un síntoma que aparece frecuentemente nos nenos disgráficos e que se adoita considerar unha disfuncionalidade á hora de percibir obxectos no espacio ou de se proxectar sobre o espacio percibido. Ó longo das súas páxinas faise un percorrido por algunha das síndromes nas que se presenta o síntoma de confusión b/p, a saber:

- Síndromes debidas a problemas no estado xeral de actividade por carencias afectivas ou por perturbacións do ton cortical.
- Síndromes debidas a problemas na linguaxe impresa, sexa na lectura previa á copia ou ben no dictado.
- Síndromes debidas a deficiencias na linguaxe expresiva-escrita, por agnosia no recoñecemento e conciencia do propio corpo, ou por disfuncionalidades no centro da escritura (Centro de Exner).

Froito de tan variada etioloxía, no traballo destaca a necesidade de desenvolver liñas pedagóxicas baseadas nun coñecemento profundo de cada síndrome e as súas características.

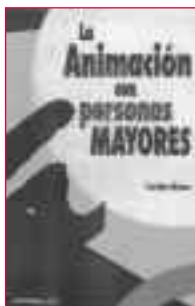
En síntese, as diferentes contribucións incluídas neste libro teñen a intención de presenta-los intereses comúns entre dous campos do saber que ata agora coexistían baixo un

descoñecemento mutuo e, por tanto, incorporar unha visión dende as neurociencias aínda emerxente, pero capaz de ofrecer alternativas a algúns dos problemas pedagóxicos máis importantes. Dende estas premisas, os autores trazan as relacións existentes entre a educación e as neurociencias para amosarnos que a Pedagogía, en tanto que ciencia da educación, pode ver mellorado o seu *status* na medida en que adquiere unha maior toma de conciencia sobre a repercusión que a investigación neurolóxica ten para a educación do individuo e, á inversa, porque

tamén se adiviñan beneficios que a Pedagogía pode achegar á interpretación dun déficit ou disxunción cerebral previamente identificada. En definitiva, trátase de proclama-la emerxente relación entre educación e neurociencias, algo que, como xa suxiren os editores na introducción á obra, hoxe non é só pertinente, senón absolutamente imprescindible se queremos acadar unha educación de calidade.

Ana M^a Porto Castro
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *La Animación con personas mayores*
Autora: Carolina Elizasu
Editorial: CCS, Madrid, 1999
Núm. pp.: 199
Tamaño: 23 x 15

Este libro non é un caso singular nun momento en que, política e socialmente, preocupa o problema das persoas maiores, que supoñen máis dun 15% da poboación de Galicia. Figura co número dezaioito nunha ampla colección titulada: Escuela de Animación. Neste momento, o seu último volume *Expresión musical, educación y tiempo libre* ocupa o número vintedous.

¿Cal é o obxectivo desta colección? Trátase fundamentalmente de poñer a disposición do público unha serie de obras nas que o rigor da exposición teórica vén acompañado pola experiencia e praxe activa de moitos dos seus autores. Neste caso, a autora leva anos traballando como animadora de persoas maiores en España e Francia e coñece profesionalmente moi ben este tema.

Dúas cuestións temáticas serven de base para o proxecto desta obra. Por unha parte a situación das persoas maiores e por outra o tema da animación sociocultural. En canto á primeira, a autora opta pola denominación de “persoas maiores” e non de “terceira idade”, termino que tivo certo éxito a

partir dos anos sesenta e que hoxe é substituído polo primeiro. A razón é a connotación negativa que ofrece a expresión “terceira idade” ó da-la sensación de grupos de persoas que, por non estaren activas, se atopan en certa situación de marxinalidade e incapacidade. En consecuencia, deben ser obxecto dunha merecida atención e descanso en maior medida que un colectivo activo e participativo na nosa sociedade en función das súas capacidades. Hai pouco reseñabamos nestas mesmas páxinas nunha obra cun título innovador *¿Qué hacen las personas mayores por nosotros?*

En canto á segunda temática, o núcleo central da obra está referido á animación sociocultural, outra expresión na que a influencia francesa resulta tamén importante. A idea da animación sociocultural (ASC) vense impondo como contrapartida á simple “difusión cultural” dende metade do século. Se esta considera os individuos e as comunidades como meros receptores da cultura a ASC pretende convertelos en axentes activos. Esta dialéctica conceptual ten a súa implicación e continuidade na distinción entre

“democratiza-la cultura” para eleva-lo nivel cultural das masas e a “democracia cultural” que se interesa polo feito de que os colectivos sociais sexan suxeitos creadores e participantes nas propias e diferentes accións de intervención cultural sen nega-lo reparto dos beneficios culturais para todos. Ambas situacións non son excluíntes pero, sobre todo, a perspectiva da ASC pretende promover nos distintos membros da sociedade unha participación activa do seu propio desenvolvemento tanto social coma cultural.

No caso das persoas maiores, a ASC ten unhas connotacións moi particulares que son estudadas neste traballo. Por unha parte, este colectivo goza de maior tempo libre ó se atopar en situación de xubilación e dispoñer dun tempo liberado dos condicionamentos laborais. Por outra, esta situación ten un risco por canto a persoa maior pode diminuí-la súa actividade e as súas relacións sociais. Ante este feito problemático a autora preséntano-la ASC coma unha actividade e un programa que lles permita ós maiores integrarse e participar de forma voluntaria en tarefas colectivas nas que a cultura xoga un papel estimulante. A función do “animador” e dos diferentes “programas” consiste precisamente en provoca-la inquietude dunha aprendizaxe continua que lles permita ós maiores entender os cambios rápidos da nosa sociedade e participar activamente na soa realidade cotiá.

Dende este presuposto básico que aclara o núcleo e obxectivo fundamen-

tal desta obra, a autora divídea en cinco capítulos. Un primeiro dedicado a expoñe-la situación da vellez hoxe, tanto dende o punto de vista demográfico coma socioeconómico, sanitario e educativo, para analizar no segundo o sistema de protección social. Estes dous capítulos son, por tanto, introductorios para profundar logo nas situacións particulares da súa vida.

O terceiro e cuarto capítulo asumen o núcleo central ó comenta-los diferentes procesos de actividades de animación. Descríbense os modelos institucionais da animación (capítulo terceiro) e analízase (capítulo cuarto) as actividades de animación tanto no propio domicilio coma en diferentes institucións, sen esquecer-la motivación e os soportes técnicos para organizar e participar nos diferentes programas.

Particular atención merece o tema dos fogares e clubs de xubilados dada a extensión deste programa. Para a autora estas institucións (residencias). Considera que hoxe reflicten un modelo de xubilación anacrónico como etapa de merecido descanso na que soamente se deben realizar actividades recreativas que non se puideran gozar ó longo da vida profesional.

A partir desta crítica amplamente xustificada, proponse un novo modelo moito máis activo, sen nega-la función de encontro e de gozo deste “descanso” merecido. Neste novo modelo trátase de romper coas situacións de pasividade e de dependencia para que os propios socios sexan autoxestores e

animadores, formen parte de asociacións e desenvolvan actividades que potencien unha inserción social dinámica e variada. Estes fogares necesitan, por tanto, unha reconversión que dea resposta ós máis variados intereses dos maiores e teña en conta o novo perfil do xubilado que se vai xa configurando e que, na súa opinión, cada vez ten menos que ver coa persoa que “vén pasalo rato”.

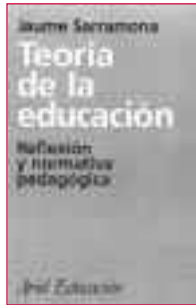
Ó tema da xubilación dedica a autora o seu último e amplo capítulo rexeitando os modelos e prácticas da “xubilación-ocio” e da “xubilación como segregación”. A súa proposta é un novo modelo cultural de xubilación que busca unha nova utilidade social para os maiores en oposición á condena a un ocio forzoso, a ser enviados ó mundo dos improductivos e marxina-dos da sociedade. A preparación para a xubilación reivindica unha persoa maior activa a través do intercambio de

servicios prestados das transferencias que recibe da propia sociedade. Todo isto debe traducirse nunha participación na vida asociativa, no compromiso voluntario que lle permitirá a este colectivo estende-la noción de traballo máis alá da actividade productiva e organizada e comprometerse en proxectos e actividades tanto de carácter social, como culturais, formativos, deportivos, etc.

En síntese, esta obra non trata só do tema actual da vellez senón que tamén analiza a súa situación, ofrece o modelo e práctica de animación socio-cultural para converte-lo tempo libre dos maiores nun tempo e nunha ocasión de participación, formación, desenvolvemento persoal e compromiso social.

Agustín Requejo
Universidade de Santiago
de Compostela





Título:	<i>Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica</i>
Autor:	Jaume Sarramona
Editorial:	Ariel, Barcelona, 2000
Núm. pp.:	272
Tamaño:	22 x 15

A Editorial Ariel iniciou nos últimos anos con motivo da posta en marcha das novas titulacións nas facultades de Ciencias da Educación (Pedagogía, Psicopedagogía e Educación Social) unha colección específica denominada Ariel Educación. Son moitas as obras que leva publicadas, tanto as que podiamos denominar “manuais de estudio” en formato grande como obras máis específicas que acollen temáticas puntuais sobre determinadas cuestións educativas.

Neste ano acaba de publicar un novo título sobre *Teoría de la Educación* que completa outras publicacións como *Teorías e institucións contemporáneas de la educación* (1997) e *Educación no formal* (1998). ¿Que é o que distingue esta obra dos anteriores traballos? Neste caso estamos ante un texto íntegro do autor fronte a colaboracións puntuais en determinados capítulos de obras precedentes. O máis particular é o propio subtítulo: *Reflexión y normativa pedagógica*.

Tal como di nas breves páxinas dedicadas á súa presentación a Teoría da Educación é un conxunto sistemáti-

co de coñecementos que ten como obxectivo básico mellora-la práctica educativa por medio de propostas e normas de acción. Por tanto, na opinión do autor “no puede considerarse meramente especulativa sino eminentemente aplicativa o tecnológica” (p. 8). Con estas aclaracións básicas o que se pretende nestas páxinas é facer unha selección de contidos esenciais para a intervención educativa, tanto nos ámbitos da educación de carácter formal como non formal e informal.

Os temas escollidos aparecen agrupados en tres partes claramente diferenciadas. A primeira leva por título “La educación como tarea de humanización” e a súa intención é ofrecerlle ó lector unha visión global da educación como “proceso” de “comunicación”, como “proceso sistémico” que engloba diferentes tipos de intervencións e como “estructura social” composta de elementos humanos, institucións e funcións que conflúen nun país ou territorio, nun sistema educativo.

Esta ampla visión sistémica dedica na segunda parte un espacio moito máis extenso ás “instituciones y a la

práctica educativa" tomando como referencias principais a familia como "institución social y educativa", a escola, os profesionais da educación ("el profesor como educador profesional") e o suxeito da educación. Xunto a estes contextos nos que a acción formativa ten diferentes tipos de intervencións, o autor non esquece que no propio espacio escolar están presentes determinados instrumentos e circunstancias. Entre os principais está o currículo que, co seu conxunto de prescricións propostas polas diferentes administracións educativas, constitúe o ámbito académico sobre o que se materializa a actuación profesional dos profesores e a interacción co colectivo de alumnos nos diferentes tramos do sistema educativo.

Dada a importancia do currículo como instrumento de formación e aprendizaxe para o colectivo de alumnos, a súa aplicación débese adaptar ás circunstancias particulares. En consecuencia, nesta parte expóñense algunhas das cuestións máis importantes que afectan ó fenómeno da "atención á diversidade": diferencias aptitudinais ante a educación flalumnos con problemas e superdotadosfl, diferencias de xénero fla práctica da coeducaciónfl e diferencias culturais nas súas dimensións máis específicas fla educación intercultural e a diversidade lingüística.

Estas páxinas dedicadas a temas tan específicos resultan hoxe fundamentais. Un sistema educativo baseado esencialmente na "comprensividade"

non pode tratar a todos por igual se ten como obxectivo común o de ofrecer a tódolos alumnos unha educación básica de, polo menos dez anos para, a continuación, seguir formándose conforme ás súas necesidades, os seus itinerarios laborais, as diferentes capacidades e situacións vitais, etc. Estamos, no momento actual, ante un dos grandes retos da educación. Dedicar máis tempo ó estudio destes problemas esenciais creo que é un dos méritos desta obra.

Non menos importante é o tema da participación co que se pecha este apartado. É difícil desenvolver unha sociedade democrática se as diferentes institucións sociais flentre elas a escolafl non asumen o reto da participación de toda a comunidade educativa. Pero xunto á dimensión máis micropolítica, o autor expón unha perspectiva nova da participación vinculada á calidade do propio sistema educativo. Dende tal perspectiva, a participación non só é unha manifestación de democracia interna do propio sistema, resulta tamén unha garantía de calidade: "aunque sea a costa de emplear una terminología propia del mundo empresarial, es preciso recordar que la "calidad total" de un organismo tiene como requisito básico la participación y el compromiso institucional de todos y cada uno de sus miembros" (p. 195).

Acostumados a revisar múltiples manuais de Teoría da Educación, en moitos bótanse en falta cuestións relacionadas cun dos problemas básicos da acción educativa: a aprendizaxe

considerada dende a perspectiva pedagóxica. Introducir esta cuestión nun libro de Teoría da Educación é, en palabras do propio autor, algo “poco habitual” pero resulta indiscutible para os futuros e actuais pedagogos. Non é de estrañar por tanto que esta obra veña a cubrir esta necesidade en toda a terceira parte (pp. 199-268).

Nesta última parte faise un percorrido moi ben sistematizado polos diferentes modelos pedagóxicos que teñen que ver coas diversas formas de aprendizaxe, entendida tal acción “no sólo como conocimientos sino como habilidades y actitudes en el marco de una escala de valores que convierte tales aprendizajes en realmente educativos” (p. 200).

Estes capítulos documentan de forma moi sinxela e clara algúns dos modelos da aprendizaxe: “o modelo asociacionista”, o “modelo pedagóxico da imitación”, o “modelo cognitivista”, “o modelo educativo constructivista” e

o “modelo de resolución de problemas”.

É evidente que a aplicación destes modelos variará moito segundo as circunstancias, o obxectivo e a acción de aprendizaxe que se pretenda realizar, de aí a responsabilidade e a necesidade de que os profesionais da educación os coñezan. Neste sentido, este último apartado é unha contribución particular para coñecer e actuar ante as diferentes situacións de aprendizaxe que se producen no proceso educativo.

Poderíanse incluír moitos outros temas pero cremos que esta obra cumpre moi ben o seu grande obxectivo e especificidades: ofrecernos unha “reflexión y normativa pedagógica” suficiente para atopar orientacións e respostas ós problemas e situacións coas que se enfrenta a educación actual.

Agustín Requejo
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *La descentralización de la enseñanza*
Autor: AA.VV.
Editorial: Egido e ICE-USC, Zaragoza, 1999
Núm. pp.: 308
Tamaño: 24 x 17

Toda tarefa conxunta, solidaria, en torno a unha cuestión ou preocupación común deixa normalmente un pouso agradable que é resultado da colaboración e o esforzo compartido para que as cousas que empezan rematen ben. Aquí hai un exemplo en forma de libro, resultado dunhas xornadas celebradas en Compostela a comezos do ano noventa e nove.

A obra é produto dunha eficaz acción coordinadora en torno a un tema clave do noso desenvolvemento educativo que é obxecto de análise, discusión e propostas de avance. A ocasión para facelo, pódese dicir que inmellorable, posto que tódalas comunidades autónomas de España contan xa con competencias en materia de ensino sen excepción de ningún nivel. A descentralización na educación non é, xa que logo, un tema máis dentro da política educativa, senón que está a ser, e seguirá sendo, o tema por excelencia. Estou seguro de que constituirá un dos aspectos sobre os que pivotarán futuras valoracións na marcha dos acontecementos que teñen que ver co ensino e coa formación dos cidadáns.

Non hai sociedade aberta se hai vixilantes obsesionados cos seus destinos, iluminados respecto das finalidades e propósitos de vida que todos, individuos e grupos, deben seguir. Por iso, a verdadeira democracia non pode deixar de lado a auténtica asociación entre liberdade e responsabilidade. Situar preto dos administrados a toma de decisións que mellor lles conveñan ás persoas e ós colectivos, comprometidos coas regras convivenciais, axuda a preparar condicións de progreso, porque este ten bastante que ver coa maneira de asumi-lo control da nosa vida.

Estamos, pois, diante dunha obra colectiva pero de propósito —que non de pensamento— único. Preguntar e preguntarse pola descentralización educativa ten moitas posibles respostas que pasan antes polos criterios nos que se pretendan construír tales respostas. Non se pode negar que a dimensión de criterios neste proxecto, apoiado tamén polo Consejo de Universidades e a Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, á parte do substancial apoio da Universidade de Santiago de Compostela, deriva das indicacións

que a mesma legalidade impón sobre o eixo temático. Quérese dicir, simplemente, que o centro da atención indagadora está explicitamente situado nunha plataforma de análise e consideración político-administrativa, cunha visión incluso máis escorada cara ó segundo deses compoñentes analíticos que cara ó primeiro, alomenos no senso historicista da palabra.

Neste volume cabe apuntar certa falta de consistencia no xeito de estruturalas partes e capítulos pois, á parte de non ter en tódalas entregas epígrafes semellantes ou parellos (a expectativa está influída polo exame da temática dende territorios varios), prodúcese unha mestura, non sempre comprensible, entre ensino universitario e non universitario. Pequenos detalles, sen dúbida, pero que cómpre ter en conta cando o que se está a facer é conxuntar, para a súa presentación pública, diferentes relatorios dun evento congresual, e dun relatorio a un capítulo de libro hai case sempre, por non ser máis rotundo, unha certa distancia. O arranxo das partes en beneficio do todo é algo loxisticamente esperable neste tipo de transformación discursivas.

Certo que estes detalles formais non teñen que afectar necesariamente á calidade do produto. En xustiza, tal é o caso deste interesante empeño editorial, capitaneado polo Profesor Antonio Embid Irujo, profesor de Dereito Administrativo da Universidade de Zaragoza e Presidente da Asociación Española para o Estudio do Dereito e da Política da Educación. Tamén aquí

desexo facer un pequeno apuntamento. Precisamente pola súa función de director ou coordinador da obra, o que debería face-lo Dr. Embid é un estudio introductorio xeral e non tanto un prólogo, cometido que se deixa normalmente nas mans dalgunha autoridade política ou académica allea ás páxinas do libro.

Vaiamos coa referencia xeral ó contido. Once estudos, de epicentro e formato desigual, son os que sitúan o lector nunha boa ocasión de nutri-lo seu marco de reflexión sobre o proceso ex-tenso e in-tenso seguido e os resultados acadados no traxecto político e social que vai dende aquel país, no que Madrid era e representaba todo, a este no que todos estamos chamados a dicir moito máis no ámbito lexítimo das competencias recoñecidas a cada parte do sistema.

O camiño percorrido é innegable e está a da-los seus froitos. Agora ben, non nos deixemos contentar demasiado polos logros xa que a viaxe histórica aínda está lonxe de se achegar ó seu destino. Seguimos sendo un país onde a implicación real dos municipios na educación é obxectivamente insignificante e onde a efectiva autonomía dos centros, nos que radica a verdadeira posibilidade de eleva-la calidade do sistema, permanece como materia pendente.

Dende a análise en perspectiva global, coa que se arranca e coa que se pecha, ata a incursión na realidade de cada comunidade (Aragón, Andalucía,

Cataluña, Estremadura, Galicia, e as Illas Baleares, son as referencias territoriais aquí incluídas), pasando por un par de aspectos nucleares na dinámica acometida, a saber, planificación de centros e financiamento do ensino, o que se ofrece a todos, especialistas, profesores, estudantes e público en xeral, é un libro útil e necesario para comprende-la realidade do noso sistema educativo, sen deixar de albiscar-la súa vinculación dialéctica co macrosistema social e o seu encaixe cultural nas coordenadas dun país renovado nunha Europa cada vez máis unida.

Con todo, non é dos libros que cómpre ler dunha atacada pois nin se presta pola esencia do seu contido nin o aconsella o sentido mesmo da disposición de temas e aspectos principais. Préstase, nese senso, a unha repousada lectura comparativa respecto daquilo que interesa en termos xerais ou particulares, sempre relacionados cos puntos neurálxicos da descentralización educativa levada a cabo no noso país.

O libro representa unha boa oportunidade para coñecer e valorar criticamente o xa proxectado e realizado acerca da educación en España e na meirande parte das comunidades autónomas (botamos en falta estudos sobre o País Vasco e Canarias, dada a relevante peculiaridade das súas traxectorias no marco xeral da política educativa española). Conforma un deses tomos que ningún estudioso da educación debe perder de vista na súa biblioteca profesional, posto que pode precisalo en calquera momento e, dende logo, nos periódicos repastos que cumpriría facer dun fenómeno importante na historia recente do noso sistema educativo. Consultalo coa frecuencia que aconselle cada circunstancia redundará nunha vantaxe engadida para quen desexe aproveitar o tempo que outros, xenerosamente, nos concederon.

Miguel Anxo Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *A convivencia nos centros escolares de Galicia*
Autor: AA.VV.
Editorial: Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 2000
Núm. pp.: 698
Tamaño: 24 x 17,5

O último informe sobre o estado do sistema educativo en Galicia ten como eixo a cuestión da convivencia nas escolas. Á parte do estudio en si mesmo, a reseña que segue é motivo de sincera ledicia para o asinante por un dobre motivo. Primeiro, porque a investigación se deseñou e se levou a cabo dende o Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da Universidade Compostelá, no marco da continua e productiva colaboración entre o Consello Escolar de Galicia e o ICE e nun intre de especial significado para o instituto xa que cumpriu tres décadas de fructífero traballo a prol da educación na nosa comunidade autónoma. E segundo, polo acerto na elección do tema. É xusto felicitar e agradecerlle ó Consello Escolar de Galicia o patrocinio deste tipo de estudos, que tanto axudan a perfilar avances como a descubrir desafíos no horizonte común desta terra e das súas xentes.

A convivencia nos centros escolares de Galicia é un título suficientemente expresivo para un informe, agora libro, na encrucillada temporal na que nos movemos en Europa e no resto do planeta. A cabalo entre un século que se

vai, tan pródigo en avances revolucionarios para o progreso individual e colectivo, como en vergoñentas afrontas á dignidade do ser humano; e outro que asoma no que todos témo-la esperanza de que o mundo, cada vez máis interdependente e globalizado, poida discorrer por camiños de equidade, paz e liberdade.

Falando en termos puramente culturais, co engaste crítico derivado da dinámica histórica, se o século XX estivo presidido por un paradigma asimilacionista, como sutil produto dunha época (industrial) afanada na busca de man de obra homoxénea, hai motivos para pensar que o século XXI será propicio para outro, sensible ós froitos da diversidade humana no desexable camiño da interculturalidade. Aspiración convivencial de primeira magnitude no imperio da complexidade e da heteroxeneidade que nos rodea. Quizais haxa motivos para o optimismo dende unha lectura da realidade, ou das realidades, onde aparece privilexiada a creación en detrimento da produción en masa.

O respecto á diversidade humana e cultural conecta na nosa sociedade co valor da tolerancia como vía de desenvolvemento, educativamente asociable ó que J. Delors denominou "aprender a vivir xuntos", ou sexa, a convivir, aprendendo a dinamizar civicamente estratexias de cooperación, definindo e operando en novos espazos de comunicación. Neste senso, tamén a educación e a escola están a muda-la súa función, reformulando proxectos, programas e habilidades precisas para educadores e educandos. Unha axenda distinta, en poucas palabras, é a que se está abrindo camiño na formación das mulleres e dos homes de hoxe e de mañá. Non pode estrañar, xa que logo, a importancia atribuída á convivencia como activo de crecemento e de cohesión social, e mesmo como indicador —tamén prognosticador— dun compromiso eficaz na prestación do servizo educativo, a todas luces emblemático para os que seguimos defendendo, con honestidade fáctica, os servizos públicos fundamentais.

Así pois, os máximos responsables dun sistema educativo, que aspiren a estar á altura das circunstancias, teñen que favorecer-lo encontro, efectivamente integrador, das distintas instancias implicadas no labor de educar. Sen elas é unha inxenuidade agardar ningún artellamento razoable de proxecto educativo, susceptible de xerar e potenciar actitudes e pautas de convivencia baseadas nun radical sentido da democracia, pero da democracia con maiúsculas, non da casposa interpreta-

ción que aínda se segue a dar de tan magnífica palabra.

A escola foi e segue a se-la institución clave na apaixonante tarefa de construír e fortalece-la democracia nunha sociedade que, como a nosa, se recoñece cada día máis pluralista, ó tempo que máis segura de si mesma, da súa identidade histórica, e das canles para se proxectar axeitadamente no concerto da multiculturalidade global e local.

Precisamente por iso, democracia implica aprender a con-vivir, pero non de costas ou con olímpica ignorancia do outro, senón co-laborando a reo na identificación de turbulencias (para exemplo, a violencia na escola, ou nos seus arredores, que esnaquiza a convivencia e alimenta a marxinação en distintos formatos) e nas propostas de cambio que afectan, como diría Habermas, ó "mundo da vida". Cómpre cementa-la aprendizaxe de habilidades socio-cognitivas e afectivas, imprescindibles en toda acción que sirva ó cultivo do coñecemento, intercambio, tolerancia, respecto, axuda, resolución de conflitos, etc. Tendo claro, iso si, que a educación en valores e a tolerancia na escola poden ser receitas preventivas daquilo que perverte a convivencia nos centros, pero non poden ser, ou interpretarse, a modo de virtuosismos pedagóxicos para non facer nada, isto é, para non intervir cando as circunstancias así o aconsellan.

Permítaseme a licencia. Se algún barómetro elocuente hai na democra-

cia, que afecta á calidade do seu progreso, este é o da convivencia na esfera pública da sociedade civil. E aí, nin querendo se podería canea-la rutilante presenza da escola, dos centros que, non o esquezamos, son educativos por esencia funcional e que para seren iso, educativos, deben estar en condicións de interconectar, teórica e praxicamente, os conceptos senlleiros de liberdade, pluralismo, solidariedade, xustiza, paz e desenvolvemento. Sen eses eixos de tracción dianteira na ruta do progreso democrático, pervivirán, cos seus nefastos efectos, as doses de prexuízo e arrogancia que envelenan a convivencia e converten o discurso dos seus protagonistas nunha ridícula posta en escena do que non son.

É importante enfatizar —*hic et nunc*— que a aprendizaxe da convivencia non se pode predicar só para os demais, coma se fose unicamente un obxectivo referido ó crecemento formativo dos nosos alumnos ou un alegato de uso estratéxico cos pais. Conforma, do mesmo xeito, o espello no que temos que mirárno-los profesores e os equipos de dirección. A mellora da convivencia nos centros comporta unha simbólica atalaia de observación actitudinal e de conducta á que referir un compromiso de educación moral ou, se así se prefire, de civilidade na misión que se supón que temos. Do contrario, ¿a que xogamos ou a quen queremos enganar?

En definitiva, convivir é facer a cotío cultura do diálogo, tolerar positivamente as conviccións opostas, prepa-

rarse para o manexo e resolución participada dos conflitos. Fortalece-la convivencia non é cuestión de remedios máxicos senón de sentido común e de responsabilidade compartida. Lembremos que educar para a democracia supón ensina-la asunción da discrepancia, mobilizando a convivencia de diversos valores e de diversas racionalidades.

Coido que estamos diante dun interesantísimo informe sobre este problema que preocupa, con razón, por afectar a un dos núcleos superestructurais e de obrigada consideración nos principios e finalidades da mesma escola.

O estudio foi comandado polo Profesor Zabalza, de acreditada experiencia neste tipo de incursións, á fronte dun nutrido grupo de investigadores que, ademais da presenza dos que traballan no ICE compostelán, pon de manifesto a posibilidade de artellar conxuntamente proxectos de indagación educativa, de utilidade para a sociedade galega, dende as tres universidades que conforman o noso sistema universitario.

A calidade do traballo, da súa metodoloxía e do xeito de levalo adiante fanse visibles dende o principio do informe, tendo en conta as dificultades de entretecer abordaxes cuantitativas con outras de carácter cualitativo. Trátase dun estudio que merece ser visto no seu conxunto para mellor aprecio das arestas e da ensamblaxe

que esixe un esforzo desta natureza na ordenación escolar do noso territorio.

Atopará o lector conclusións e propostas atinadas e suxestivas sobre o estado convivencial das nosas escolas. Pero que ninguén busque conclusións definitivas no estudio. Sería sospeitosa a simple tentación de facelo. Como toda empresa científica no proceloso mundo das ciencias sociais, favorece a diversidade interpretativa do que está a pasar nos centros, tanto intramuros como no que atinxe á súa relación coa comunidade, pero, o máis significativo,

é que apunta vieiros polos que aínda deben transitar outros convois de exploración, unindo algúns cabos soltos —que sempre quedan— na busca de claves que sirvan para mellora-la convivencia nos centros escolares de Galicia. Isto será o mesmo, dun xeito ou doutro, que optimiza-la convivencia de cantos, nacemento á parte, vivimos e traballamos neste Fogar de Breogán.

Miguel Anxo Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela





- Título:** *Aprendiendo y enseñando a traducir. Learning and Teaching to Translate. Aprendendo e ensinando a traducir*
- Autores:** Ignacio Palacios Martínez e Elena Seoane Posse
- Editorial:** Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, Universidade de Santiago de Compostela, 2000
- Colección:** Instituto de Ciencias da Educación / Materiais didácticos, 12
- Núm. pp.:** 181
- Tamaño:** 21 x 15

A importancia da traducción no mundo actual fai xurdir numerosos estudos de tipo teórico que teñen como finalidade principal a aprendizaxe e o descubrimento dos mecanismos que implican os procesos tradutores. Fronte a estes, os estudos de carácter práctico son escasos. Por isto, e pola súa calidade, o libro recentemente publicado polos profesores universitarios Ignacio M. Palacios Martínez e Elena Seoane Posse merece, sen dúbida, unha calorosa benvinda.

A obra destaca desde o primeiro instante polo seu título en tres idiomas: castelán, inglés, e galego: *Aprendiendo y enseñando a traducir. Learning and Teaching to Translate. Aprendendo e ensinando a traducir*, no que xa se adiantan as linguas que van a ser sometidas a consideración ou traducción. É tamén salientable que o título escrito en inglés apareza en cursiva, o que parece indicala prioridade que se concede á lingua inglesa, tomada como base para

algunhas traduccións e como fin noutras ó incluír tanto traduccións directas coma inversas.

Aínda que polo título o tema poida parecer moi especializado, os autores presentan os contidos cunha linguaxe accesible. Esta accesibilidade vén dada polo carácter fundamentalmente práctico do libro que non se subscibe a unha teoría ou modelo concreto senón que reducen os seus aspectos “mais teóricos” a útiles consellos, pautas e claves totalmente orientados á posta en práctica da actividade tradutora. Así mesmo, calquera termo especializado aparece adecuadamente subliñado no texto e indícase a súa inclusión e explicación no Glosario. Por todo isto, é axeitado para o público xeral, non só para profesionais da traducción ou do ensino senón tamén para alumnos ou persoas interesadas, e incluso para aquelas que decidan iniciarse no tema.

Tras unha breve introducción na que os autores explican cómo xurdiu a obra, así como as súas partes fundamentais, seguen catro capítulos, un Glosario, o capítulo 6 e a Bibliografía que pecha o libro.

O capítulo primeiro expón trece premisas básicas que equivalen a recomendacións prácticas sobre a tradución baseadas na propia experiencia docente dos autores. Os capítulos segundo e terceiro constitúen o corpo principal da obra. Presentan unha serie de textos nos que destaca a variedade de rexistros empregados, a información previa e orientativa sobre estes, as propostas de tradución e as notas. Mención especial merecen tamén a actualidade e autenticidade dos textos que non foron modificados ou adaptados para os fins didácticos da obra: o ensino da lingua inglesa, fundamentalmente, e a práctica e aprendizaxe da tradución como fin en si mesma. O capítulo segundo inclúe soamente traducións directas, inglés-castelán e inglés-galego. O terceiro contempla traducións inversas de castelán-inglés e galego-inglés. Trátase de textos dos rexistros educativo, epistolar (exemplos de cartas ó director, cartas privadas e cartas comerciais), relixioso, culinario, económico, literario, xurídico-administrativo, xornalístico, publicitario e técnico-científico que aparecen en ámbolos dous capítulos, os cales, por outra banda, presentan estruturas simétricas con catro apartados fundamentais:

1. “Preparación para a tradución” na que se anticipan características, tanto lingüísticas como extralingüísticas dos textos (en concreto son as seguintes: tema do texto, estrutura, formato, estilo, ton, propósito do autor, coñecemento do destinatario, aspectos gramaticais —fundamentalmente sobre construcións—, puntuación, punto de vista do narrador, etc.). Hai que subliñar-la importancia deste apartado posto que reflicte as ideas e recomendacións expresadas no capítulo primeiro en canto á necesidade de atender a cuestións extralingüísticas.

2. “Texto orixe” en castelán, galego ou inglés.

3. “Tradución proposta”, todas elas moi elaboradas, meditadas e axeitadas. Quixera sinalar tamén a importancia deste apartado en canto que ofrece posibles alternativas consideradas polos autores e nunca traducións definitivas, erro no que adoitan caer outros libros deste tipo.

4. Por último, inclúense notas con referencias e comentarios pormenorizados sobre a opción elixida en cada caso, principalmente sobre problemas gramaticais e léxicos: estruturas, construcións, acrónimos, información morfolóxica, falsos amigos, frases feitas, campos semánticos, préstamos, anglicismos, ambigüidade, etc., pero tamén outros comentarios máis xerais sobre a tradución dos títulos, recursos literarios ou incluso sobre problemas extralingüísticos, coma diferencias culturais, etc.

O cuarto capítulo dá un xiro creativo e innovador ó traballo ó incluír dezaseis variadas e innovadoras actividades comunicativas de carácter práctico de comprensión e expresión oral e escrita orientadas ó ensino e aprendizaxe da traducción. Todas e cada unha delas presentan uns obxectivos específicos, por exemplo, reforza-lo vocabulario e os coñecementos gramaticais, favorece-la aprendizaxe de estratexias, contrasta-lo inglés coa L1, conciencia-lo alumno da importancia das diferencias culturais, etc. Aínda que todas estas actividades, nas que se especifican os procedementos para a posta en práctica no contexto da aula, están pensadas para persoas cun nivel intermedio ou avanzado, é de destaca-la súa adaptabilidade a outros niveis.

A intención dos autores de facer un traballo de rigor con bases metodolóxico-didácticas ben fundamentadas é evidente. Sen chegar a caer en tecnicismos ou teorías que poidan dificultar a finalidade deste traballo. Por todo isto, un Glosario alfabético con cincuenta claras definicións de termos lingüísticos mencionados e debidamente identificados ó longo do libro constitúe o que poderíamos cualificar coma o cume final do traballo.

Para rematar, tanto se analizámo-la obra globalmente, coma se só temos en conta algunha das súas partes, xorde un valioso instrumento, non só para aquelas persoas que pretendan iniciarse ou mellorar na traducción, senón tamén para todos aqueles docentes que desexen revisar ou incluso introducir novas ideas nas súas clases. Polo tanto, pódese dicir que o libro resposta ás expectativas do lector cando se achega a un título aparentemente tan complexo e globalizador, [...] *Aprendendo e ensinando a traducir*, que, en principio, puidera parecer difícil de abarcar nun libro que non excede das 181 páxinas.

En definitiva, o tratamento dos contidos destaca polo uso dunha linguaxe sinxela de doada comprensión, así como por outros aspectos mais técnicos como poden se-lo emprego da experiencia docente como base ou a utilización, non só de textos auténticos sen manipulación senón tamén a inclusión de actividades contextualizadas e situacións que lle conceden á obra unha perspectiva práctica e pedagóxica.

M^a Isabel Balteiro Fernández
Universidade de Santiago
de Compostela





Título: *Ten o seu punto a fresca rosa*

Autor: Mª Xosé Queizán

Editorial: Xerais, Vigo, 2000

Núm. pp.: 293

Tamaño: 22 x 14,5

Éche un libro estimulante, e como calquera epíteto referido a esta novela pode resultar particularmente ambiguo, enténdase *estimulante* no sentido... intelectual. Xa o título ten unha gracia mareante que guinda evocacións romántico-pondalianas ou polo menos podería insinuar unha historia do mérito das de Bárbara Cartland, pero despois resulta que a *rosa* máis ben pode ser das do xardín de Gertrude Stein.

E entrando en materia (porque materia temática si que hai nesta novela) atopámonos na soleira do libro cunha sesión de autoerotismo nada elíptico a gusto dunha adolescente, María, que é unha das pezas (*boa peza*, dirían as prexuzosas mentes) da poliédrica estrutura de personaxes que se sitúan en triángulos non tanto sentimentais como xenitais. Toda esta xeometría e a súa implicación accional resultará á fin peneirada por un trío policial —Manolo, Róber e Lupe— que resulta moi rendible tanto dende o punto de vista técnico coma diexético. Pero precisamente a unha trama tan rica non resultará doado darlle, en

tódolos casos, cabal entidade e caracterización.

Nun primeiro nivel polarízanse por un lado os personaxes femininos e por outro os masculinos (obviamente). Os primeiros gozan dun maior aprecio cualitativo e dedícaselle máis atención á descrición dos tipos psicolóxicos e ós esquemas de pensamento e conducta. Con particular estima é tratado o personaxe de Charo Santoro, sobre quen finalmente recae o papel de simbolizala *muller nova*, a reconstrución da muller que estivo sepultada baixo as estereotipias culturais. Será “unha aprendizaxe difícil, que teño que levar a cabo” (p. 250). Máis esquemático resulta Petra, edificada con dous brochazos: determinismo (á maneira, digamos, zoliana) e elementalidade, pero coherente na expresión dos seus resortes conductuais, a excepción de que o seu lesbianismo acaba admitindo papeis de parella convencional. No transcurso da súa relación con Charo quere ter unha nena “como quere un home tradicional ter criaturas e formar un fogar” (p. 173). O malo de Petra é que é un home, “ninguén é perfecto”,

que diría aqueloutro naquela película de Marilyn Monroe.

Non falta a estampíña de Lucía, (santa) esposa exemplar e alienada, que sublima soidades ó piano e ignora (vidas que consisten en non parar de ignorar) que María, a filla que adoptaron ela e mailo seu home, veu sendo *instruída* por el en marciais artes parafilicas.

E xa na nómina de personaxes masculinos, batemos con este Antonio Torras, que non deixa de enganchar reminiscencias valleinclanianas, pero en versión urbanícola-industrial. Coma un Montenegro representa ese derradeiro grao de decadencia moral parafilicamente ilustrada: don Pedrito Montenegro rematou gustando do rústico vampirismo sexual naquela violación da muiñeira Liberata; Antonio anda enleado na paidofilia (non nos gusta dicir pedofilia) incestuosa. A capacidade de dexeneración das aristocracias —rurais ou burguesas— non mingua historicamente, só se refina e perfecciona. En xeral os personaxes masculinos de *Ten o seu punto a fresca rosa* cadran en seren seres débiles, hipócritas, de psique inferior, máis ou menos reptilíneos, e, sobre todo, parvos. Qué vocábulo tan sublime ten aquí o galego para enfeixa-la diversidade dos estóildos universais de Erasmo, afinando nesta ocasión nos parvos do país. A “parvicie”, dicía Blanco Amor, non ten cancelas. Parvos intolerantes, parvos sindicalistas —hai un estupendo nesta novela—, parvos-progres do 68, unha galería, en fin, de criaturas, de

homiños e macacos que fican nun macaquiño: o doutor Luna. Resulta case nietzscheanamente achaiador o panorama: “homes, qué pequeno o máis grande”, lamentaba Zaratustra. Qué ben o pasa o narrador con todos estes liliputienses (ás veces liliputeiros). É orxiástica esta relación *titiritesca* entre narrador —mesmo cando a focalización é interior— e personaxes.

A asimetría cualitativa entre personaxes femininos e masculinos faise definitivamente expresiva nun dos esquemas máis actanciais: o do trípode policial. O home ou é de feitura franquista, inculto e curto (de recursos intelectuais) coma Manolo, ou é, por riba de curto, reducido a un deses clónicos *politicamente correctos*, coma Róber. Sen embargo ela, Lupe, é estudiada, intelixente e feminista.

A temática do libro é farturenta e didáctica. O primeiro que hai que aprender é que a emancipación feminina empeza polo corpo e hai que somete-los módulos de normalidade sexual á desconfianza ou á aniquilación, porque despois de todo, como demostrou Henry Havelock Ellis (*Estudios de psicología sexual*), a noción mesma de normalidade é absurda. Hai que descubri-la “chaviña” (segundo canta a etimoloxía). Despois de se liberar das últimas entregas emocionais, ideolóxicas, partidarias ou multipartidarias, só a *chaviña* do tesouro che garante un asilo supremo; só o *tender button* (Gertrude Stein) te redime dun par de séculos de botóns, costura e máquina Singer e sobre todo das chantaxes emocionais

do amor, esa droga das mulleres. Qué razón tiña Alexandra Kollontái cando falaba da “catividade amorosa” da muller, dese “Eros sen ás”, na que fica atrapada. Total que fronte ó eros áptero quedan dúas solucións: ou a autosuficiencia sexual, a autarquía xenital, porque sempre é mellor cando se fai soa. Colette diría a principios de século aquilo de: “podedes facelo todo vós soas”. E se lle deixáramos participar a Woody Allen engadiría que, polo menos, o autoerotismo ten a vantaxe de facére-lo amor con alguén a quen ti queres ou, por outra banda, o lesbianismo, que, como se recoñece no libro de Queizán, non escapa ós males da paixón destructiva, pero que, digamos —dicimos nós—, vén sendo coma o que Churchill opinaba da democracia, *mutatis mutandi*: é o menos malo dos sistemas.

E nesta aporía está detido un dos vieiros principais do feminismo. Se se quere ir máis alá haberá que enfrontalo problema do código semantoxénico masculino do amor, e consecuentemente crear unha *resignificación*, que equivalería a unha revolución humanística, á invención dunha nova maneira de soñar, un novo sistema de maravillosas mentiras que nos axude a levar (a aturar) as nosas insoportables certezaas. A muller está farta de significar o que vén significando, farta e dorida non só por se vir tendo que someter a unha orde simbólica masculina, senón porque ese código excluía da felicidade as feas. “A muller que non é fermosa só vive a metade da vida”, dicía Mme. de

Sevigné con esa impasibilidade parecida ó cinismo que practican certas intelixencias. E o mesmo pensaron as que tanto tiveron —a mesma Anaïs Nin— sobre as que nada tiveron. Non hai porque seguir soportando o peso dos soños dos homes (e moito menos o peso dos seus quilos), pero alixeirar ese lastre, creando un novo sistema de representacións para definirse como “suxeita de desexo” vai custar un ollo da cara e a xema do outro. De momento só se alcanzou a fase da soidade clitoridiana.

E nesta reivindicación do papel de *suxeita* o movemento non pode ficar nunha especie de dereito de transferencia: o home xa leva moito tempo colonizando a beleza do corpo feminino (sobre todo dos corpos fermosos, porque un tema interesante lamentablemente ausente no libro é o da percepción do propio corpo); xa é hora de facer un traspaso do obxecto para usolésbico (véxase a reveladora secuencia do sindicalista alá pola p. 64). Sospeitamos que a cousa non está en que ó prevalece-la fortaleza dos bíceps suceda agora o predominio da musculatura *pubococcíxea*, nin que unha cultura falocrática se supere coa promesa dun paraíso *clitorisíaco*. Despois de todo, é bo que estas propostas de ensaio sobre os novos gozos —que tamén teñen as súas sombras— poidan convivir con formas de sensualidade *de toda a vida*. Xa Georg Simmel desconfiaba que puidese haber un erotismo que regalase un pracer máis intenso ca tomar a man unha primeira vez, ou ca

un bico furtivo dos de sempre, ou a clara conciencia dun amor correspondido. En todo caso, a ver qué pasa nos próximos tempos. O romanticismo sexual parece que chegou ó seu fin e a muller por el fabricado tal vez sexa “unha obra ficticia” (Flaubert), de xeito que haberá que darlle a estas alturas a razón a Rimbaud: o amor hai que reinventalo.

Hai outros contidos de interese nesta novela: a crítica social. Dende a alta burguesía industrial descéndese ata o *lumpen*. Falta tal vez detemento na crítica das clases medias intelectuais, esas que guindaron as utopías sesenta-eoitistas ó fondo das súas piscinas volviendo ós clásicos da man de Petronio: *Tanto magis expedit inguina quam ingenia fricare*.

Particular interese como tema ten a propia cidade, Vigo, o único ser para o que se lle reserva un amor sentimental. Son inspiradas as descrições da beleza paisaxística (atardeceres dende o monte do Castro), detalladas as referencias ós contidos junguianos dos seus cidadáns, coma ocorre na secuencia da procesión do Cristo da Victoria onde o narrador se recrea sacándolle comicidade ó solemne desfile que encabezan as autoridades consabidas “cos cus apertados... como se o pregado do cu lles obrigase a enrugar o bico” (p. 104). Moi lograda a plasticidade desta estampa; así mesmo, o ambiente de

radicalización contra a Dictadura nos primeiros anos setenta queda acertadamente suxerido.

Verbo do estilo, M^a Xosé Queizán aposta pola narración sobria, a frase escorrida, mesmo pola “frase macho”, que diría Flaubert, cousa que podería ter unha paradoxal gracia. Non entra primeiramente nas pretensións desta autora o achado dun adxectivo imprevisible. A sorte de non padecer o que alguén chamou “a febre do estilo” léxítima o emprego de epítetos gastados e recursos bovaristas, esa “enfermidade de transmisión textual”. Sen embargo, no medio destas consideracións xerais, a *noluntade* de estilo (outra forma de estilo) québrase en non poucas ocasións na procura de metamemias orixinais e arriscadas, coma cando o corpo (de María) é “peixe no edredón, que é o mar”. Ou coma cando un director de orquestra fai movementos coma os do “arroaz”. Non falta un engadido de oportuna poeticidade noutros momentos: “os seus dedos fúndense nas teclas como pés na area de ignotos desertos de saudade”, nin o entrecosto do humor e a ironía polo relato adiante.

O que se dicía: o libro é estimulante e un (un/unha) pásao ben coa súa lectura.

Xosé Manuel G. Trigo
Instituto de Ames
Bertamiráns (A Coruña)





Título: *La primera luz. Libro de lectura para uso de las escuelas de primeras letras de Galicia.* (Facsimile)
Por M...[Manuel M. Murguía]

Estudio
introductorio: (En volume distinto)
Vicente Peña Saavedra e Manuel Fernández González

Coordinador: Vicente Peña Saavedra.

Editor: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Política Lingüística, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades

Núm. de pp.: 64 / 120.

Tamaño: 16 X 10 / 19 X 9.

No ano dedicado a facer memoria do ilustre fillo de Arteixo, Manuel Antonio Martínez Murguía, non se podía esquece-lo o seu interese polo ensino en Galicia, se cadra a súa teima máis profunda e sentida. "Los hombres todos tenemos siempre una madre á quien debemos amar y venerar —lémbrenos el mesmo no seu saúdo introductorio, "A los niños", nesta sinxela publicación, *La primera luz*—: esta madre es la PATRIA." E o descubrimento e revelación desta "patria" é obxectivo prioritario e único, non só deste pequeno libríño, senón tamén de todo o seu inxente labor como investigador e historiador.

Un traballo sinxelo, realizado co pensamento posto na súa primeira filla, Alejandra, á que se dirixe no prólogo con estas fermosas palabras: "Y tú, hija mía, venida ayer á este valle de lágrimas, tú en quien pienso al escribir este libro, aprende, hija de mi alma, á

amar á esta Galicia infortunada, en donde han nacido tus padres y en donde has visto la primera luz." pero no que, sen dúbida, alentan cobizas dunha moito maior transcendencia.

Esta edición, que reproduce facsimilarmente a segunda, "corrixida" e "tirada en Lugo na imprenta de Soto Freire en 1868", preséntase con sobrecuberta, xunto cun coidado e rigoroso estudio dos profesores Vicente Peña Saavedra e Manuel Fernández González, nun pequeno volume independente de 120 páxinas, dentro dun estofo en cartón brando de cor azul. Presentación que contribúe a poñer de relevo o claro senso de homenaxe desta publicación ó autor de *La primera luz*.

Despois dun breve, ben que rigoroso, estudio do contexto socio-cultural educativo —"o autor e a súa obra", "Galicia nos anos centrais do século XIX: sociedade e cultura", "a realidade

escolar galega a mediados do século XIX" e "os libros de texto"—, no que aparece *La primera luz*, os profesores Vicente Peña e Manuel Fernández detéñense con especial atención e acaimento na análise e significado da obra mesma. Dentro dos límites dun traballo desta clase —trátase só dun pequeno prólogo—, os autores logran con éxito poñer de relevo aqueles aspectos desta obrinha de Murguía, sobre todo os de carácter didáctico e pedagóxico, que fan dela algo máis ca un traballo "interesante", segundo algunhas opinións da crítica, e, incluso, máis ca unha "obra tan seria, tan útil y tan galleguista", como a cualificou César Vaamonde Lores. "Resulta evidente —escriben— que estamos perante un libro *menor* na produción bibliográfica de Murguía, se o comparamos con obras como *Diccionario de escritores gallegos* (1862), *Historia de Galicia* (1865-1913), *Los precursores* (1885), *Galicia* (1888), etc. Pero cremos —engaden— que hai que valoralo no seu propio contexto, sen esquecer nin omitir cal era a súa finalidade expresa."

É *La primeira luz* —en palabras destes profesores— "un pequeno manual que, anque escrito en castelán, pode ser considerado como o primeiro que persegue a parcial galeguización dos contidos escolares ou, se se prefire, a academización xa dende o nivel educativo elemental da cultura galega". Unha obra que, aínda que concibida polo autor "para uso de las escuelas de primeras letras de Galicia", recibiría, por Real Orde do 26 de abril de 1860, "o

referendo legal para poder ser empregada como manual de lectura en todas as escolas do Reino de España".

"Polo que fai á concepción e contidos da obrinha no seu conxunto —precisan—, trátase certamente dun manual escolar de "lectura", e non de "historia" en sentido estricto, que se ocupa, non embargante, sobre todo da historia e da xeografía de Galicia, nun momento no que a meirande parte dos manuais de lectura en España contiñan textos relixiosos ou abordaban cuestións relativas á hixiene, ás boas maneiras, etc.". Contido que se presenta "combinando de xeito encadeado a forma *descriptivo-expositiva co sistema interrogativo ou catequético*, así denominado por se-lo procedemento utilizado polos mestres cristiáns ou catequistas na ensinanza da relixión."

Sen embargo, "ó noso entender —escriben—, a importancia cardinal de *La primera luz*, sen esquecer nin minimizala súa funcionalidade e relevancia pioneira como libro escolar de lectura, consiste en que nesa pequena e modesta cartilla podemos atopala semente e a esencia das principais ideas de Murguía sobre a lingua, a historia e a xeografía de Galicia, que o autor considera factores diferenciais —e nalgúns casos de superioridade— da patria galega, sobre todo respecto de Castela. Nesta liña argumental —engaden—, o mozo Murguía aborda neste opúsculo historiográfico aural, de forma condensada, temas fundamentais no seu pensamento e na súa concepción de Galicia, sobranceando

os padróns étnico, xeográfico, lingüístico e histórico da nacionalidade galega."

A pesar de coincidir plenamente con esta interpretación e valoración de *La primera luz* de Murguía, teño sen embargo a sospeita de que os profesores Peña Saavedra e Fernández González, quizais en exceso estritos coa condición esencialmente divulgadora do seu traballo, renuncian á oportunidade de afondar noutros aspectos, non menos relevantes, do pensamento do noso historiador. Non parece, neste senso, suficiente intentar explicar, por exemplo, que a razón de que a primeira das biografías da lección XXIII da cartilla de Murguía estea dedicada a Santa Mariña —¿por qué non tamén á figura de San Pelayo da seguinte lección?— se poida deber simplemente ó "feito de que o libro de lectura tiña que pasar pola censura eclesiástica e por iso, se cadra, lle pareceu oportuno escoller este personaxe".

Sendo evidente esta circunstancia, non sería malo lembrar que xunto ós "padróns étnico, xeográfico, lingüístico e histórico da nacionalidade galega", sobranceados por Murguía nesta obriña como "temas fundamentais" do seu pensamento e da súa concepción de Galicia, o carácter profundamente relixioso —non necesariamente cristián— do pobo galego. Unha herdanza que o propio Murguía remonta ata as súas mesmas orixes, segundo el o pro-

pio pobo celta, tal como nos lembra na lección XII desta *cartilla*: "Las costumbres de aquellos sencillos pobladores, su religión y su lengua, de la que tantas palabras conservamos todavía, se encarnaron en nosotros, y podemos decir que los celtas, esos celtas poderosos de quien tantas grandes naciones se glorían de descender, fueron los principales pobladores de Galicia."

Murguía non é, de certo, sospeitoso nesta materia. Aínda que persoalmente escéptico como historiador e como mestre, non intentou nunca inventar, no senso de imaxinar ou crear, unha historia inexistente de Galicia, senón, simplemente, descubri-la verdade e poñela á vista e ó servicio dos galegos. Reflexión que, sen dúbida, ten só a súa explicación no propio carácter suxerinte do traballo dos profesores Vicente Peña Saavedra e Manuel Fernández González, un verdadeiro convite ó aproveitamento da *La primera luz* de Manuel Murguía e, en xeral, de toda a súa obra. Mérito, de certo, non pequeno para un estudio que quere ser sobre todo un sinxelo e doado achegamento, didáctico-pedagógico, ó complexo mundo do ensino no século XIX, e un camiño cara ás novas perspectivas do ensino en Galicia.

Manuel Quintáns
Centro Ramón Piñeiro
Santiago de Compostela



Título: *Contos da Galicia romana: un novo xeito de coñecer a romanización de Galicia*
Autor: Fernando Lillo Redonet
Editorial: Toxosoutos, Noia, 2000
Colección: Ensino
Núm. pp.: 71
Tamaño: 24 x 17

A materia de Cultura Clásica ten en Galicia unhas particularidades que os novos manuais desta materia escritos en galego poñen de relevo. Sen embargo, aínda que temos xa os libros de texto axeitados para guía-las nosas clases, faltan materiais de apoio e unidades didácticas que estudien os aspectos da cultura clásica máis relacionados coa cultura galega. O libro que reseñamos é unha mostra de cómo poden ser estes materiais de apoio e está pensado para o seu uso práctico e inmediato nas aulas.

Nada mellor cás propias palabras do autor para comprende-lo que supón esta obra didáctica: "*Contos da Galicia romana* propón un novo xeito de coñecer a romanización da nosa terra. A través de contos ficticios, pero baseados sempre nas fontes históricas, literarias e arqueolóxicas, aprendemos os principais aspectos da conquista e da romanización de Galicia. Nestes contos seguimos a Teucro no seu regreso dende Troia ata a ría de Pontevedra, introducímonos no castro de Santa Tegra da man dun lexionario romano, acompañamos a Xulio César na súa expedición contra os herminios, asistimos á trágica sorte

dos guerreiros do monte Medulio, visitamos a cidade de Lugo no tempo dos romanos e contemplamos a enxeñería romana para a extracción do ouro nas minas das Médulas".

Estes contos van seguidos de actividades que os fan apropiados para o seu uso na materia de Cultura Clásica, Latín ou Grego. O seu autor, Fernando Lillo Redonet, emprega un sistema que xa experimentou con éxito noutras das súas obras coma *Un salmantino en Roma*, *Noches romanas*, *Un salmantino en Mérida* ou *Un salmantino en Segóbriga*. O sistema consiste en dar vida á antigüidade clásica a través de curtos relatos ficticios que sempre teñen un fondo histórico debidamente comprobado polas diversas fontes. Neste caso, por medio de narracións postas en boca de personaxes que realmente existiron, o alumnado toma contacto dun xeito sinxelo cos principais feitos da romanización de Galicia.

No primeiro conto, titulado "Os gregos na Gallaecia: a odisea de Teucro", ofrécese un relato ó estilo da épica homérica que refire a extraordinaria aventura de Teucro dende a toma

da cidade de Troia ata a súa chegada a Helenes, actual Pontevedra. Despois da lectura, ó alumnado preséntaselle una serie de actividades de comprensión do texto e de afondamento no tema da colonización grega da nosa terra.

O segundo conto, “De cando os romanos chegaron a Gallaecia”, presenta o relato da expedición de Décimo Xunio Bruto centrándose no contacto dos romanos cos habitantes dos castros dos que se describen os seus costumes e vivendas. Neste conto, Décimo Xunio visita o castro de Santa Trega que, por mor dos trasnos da imprenta, queda en dúas ocasións escrito como “Santa Prega??” o que é un erro moi de lamentar aínda que non estraga a orixinalidade do relato do lexionario romano. Os exercicios correspondentes destacan o feito da conquista e o contacto entre as dúas culturas.

Tamén se relaciona coa conquista o terceiro conto, “A guerra de Gallaecia de Xulio César”, que mostra un achegamento á figura do xeneral romano e ós motivos da súa expedición ás terras do norte e ás míticas illas Cassitérides.

O cuarto conto titulado “A traxedia do Medulio” remata a serie dedicada á conquista coa heroica resistencia dos guerreiros cántabros, ástures e galaicos neste monte de dubidosa localización. Aquí o relato está posto en boca dun espía romano que, infiltrado entre os indíxenas, é testemuña do trágico final destes.

Os dous últimos contos están relacionados xa co proceso de romaniza-

ción. En “Lugo: unha Roma en pequeno” asistimos á descrición de *Lucus Augusti* con tódolos adiantos que tiña unha cidade romana que atraía os indíxenas á órbita de Roma. Nas actividades tomamos contacto coas vivendas, as rúas e as termas romanas, elementos todos que fixeron aumenta-la calidade de vida dos indíxenas.

No último conto, “Unha viaxe ás minas de ouro das Médulas”, asistimos á viaxe dun personaxe real de *Lucus Augusti* que transita polas vías romanas ata As Médulas, describindo con todo detalle o funcionamento desta explotación mineira. As actividades axudan á comprensión de todo o que relata o protagonista.

A obra contén tamén unha breve cronoloxía e unha bibliografía básica. Para finalizar, penso que se debe resalta-la novidade destes contos que, dun xeito ameno, nos achegan ás raíces da nosa historia; e non dubido que o alumnado pode aprender gozando, tanto se se utilizan como lectura na casa e posterior comentario na aula, como se se traballa directamente con eles lendo o conto en voz alta na clase. O profesorado ten, en resumo, un material adecuado e orixinal que se pode completar coas explicacións que se consideren oportunas e con diversos medios audiovisuais como diapositivas e vídeos.

M^a Luisa Ortiz Ruiz

Colegio Internacional SEK-Atlántico
Poio-Pontevedra



Título: *La casa de Patrick Childers*
Autor: Lázaro Covadlo
Editorial: Mondadori, Barcelona, 1999
Núm. pp.: 222
Tamaño: 23 x 14

Lázaro Covadlo é un escritor bonaerense establecido en Barcelona que presenta esta novela despois de publicar *Remington Rand, una infancia extraña*, e *Conversaciones con el monstruo*, á parte do libro de contos *Agujeros negros*, que fixo del un dos autores a seguir; daquela, os seus incondicionais agardaban impacientemente a nova obra deste peculiar autor de culto.

Un pode pensar, ó colle-la novela nas súas mans, que a portada é unha evidente declaración de intencións: unha mansión estilo Nova Inglaterra, coas súas clásicas referencias ó xénero gótico, se usámo-la etiqueta anglosaxona (para nós é unha historia de medo ou de pantasmas). Pois ben: ¿É a portada un engano, ou ben unha chanza ó lector? Máis tarde hei explica-las miñas dúbidas con respecto a isto. Agora, se analizámo-la obra, vemos que está narrada en primeira persoa polo personaxe central, Raúl Ramírez, e que está dividida en dúas partes claramente diferenciadas, tanto no contido coma no deseño editorial.

Na primeira sección repousa a trama xeral: Raúl Ramírez, home casa-

do e cunha filla, vai morrer en pouco tempo; foxe da súa casa sen dar noticia ningunha, e vai vivir a unha mansión illada na que o seu antigo dono, Patrick Childers, se aforcou hai moitos anos. Así, a procura da soidade é o pretexto para as lembranzas que necesita plasmar para que non caian no esquecemento, polo que esta parte está centrada no conto da súa vida e na casa, que adquire protagonismo propio; a razón disto é que Covadlo introduce o catálogo (ou decálogo) do xénero gótico, isto é, unha casa illada habitada por pantasmas por mor dunha morte violenta, ruídos atemorizadores, o retrato cambiante do morto, a baixada ó soto, etc.

Pero este non é o único recurso utilizado, tamén recorre o novelista a unha variación do manuscrito achado, e a través do diario de Patrick Childers descobre a súa vida, as súas motivacións, que, por certo, semellan seren todas de tipo sexual co que temos unha estraña mestura do xénero gótico co erótico, e non porque nesa primeira categoría non apareza o erotismo ¡nin moito menos! senón porque o protagonista nunca é un ser pasivo nestes relatos e porque o ton erótico do diario

de Childers —situado nos anos vinte— é demasiado moderno, anacrónico en outras palabras.

O mellor desta primeira parte é a narración das historias secundarias por parte de Raúl Ramírez (as do seu mellor amigo e do seu peor inimigo), e a baixada ós sotos labirínticos da casa, que nos fan lembra-lo sinistro mundo dos cegos de *Sobre héroes y tumbas*. O peor, que a pretendida atmosfera gótica non encaixa co ton usado e este nin de lonxe reflicte a “profunda congoja” que o narrador di sentir.

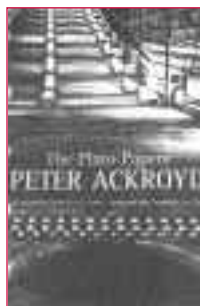
A segunda parte céntrase na vila próxima á casa, que tamén pertenceu a Patrick Childers, e na relación do protagonista con Florencia e Patricio Kerrigan. Pois ben, constitúe un xiro totalmente inesperado e mais desconcertante. A vila é un lugar irreal polo esaxerado, un sitio poboado de bébedos, lascivos, ladróns, zanfoneiros, que nos fai pensar na Babilonia dos sermóns eclesiásticos mais cun toque galdosiano ou incluso valleinclanesco e, finalmente, pasado pola turmix por Roberto Arlt. Aquí, en *totum revolutum*, os homes e mailas mulleres levan os nomes e maila sangue dos antigos moradores da casa, nun enguedello endogámico do que ninguén está libre: Florencia, a amante de Raúl, resulta sela filla e maila nai dun fillo de Patricio Kerrigan.

A relación do protagonista con Florencia fai troca-la textura da narración; agora céntrase máis no plano erótico, ata o punto de chegar case que a

roza-la materia do *culebrón* con situacións moi preto do teatro do absurdo e un final bizantino; xorde, tamén, un elemento de intriga, se cadra o mellor desta parte, cando tanto Raúl coma Florencia se van identificando cada vez máis coa historia de Childers, ata o punto de representaren a mesma vida, as mesmas obsesións daquel, retomando deste modo a liña gótica do comezo.

O caso é que, cando a novela se achega á fin e semella evidente que Raúl vai morrer deixando tras de si unha estraña historia de excesos, chega a resolución: xúntanse os fíos da madeixa e a fin é sorprendentemente boa. Un fío que quedara solto, insinuado, é o que sostén este remate nunha situación sen saída; sen embargo quedan moitas dúbidas respecto á novela, por exemplo: ¿Era a intención do escritor mestura-los xéneros dun xeito irónico, ou en realidade escapóuselle das mans a urda da historia e mais da trama? ¿Utilizou o ton e o personaxe adecuados para a narración da historia? ¿Tentaba o autor crea-la atmosfera que creou na casa, que é ou debería ser de feito un protagonista tan axeitado coma o mesmo Raúl Ramírez? ¿Foi a súa intención inaugurar un novo xénero, isto é, o folletín gótico? Penso que soamente Lázaro Covadlo podería responder estas preguntas, pero o lector normal non pode evitar remata-lo libro con esta sensación de dúbida.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo



Título: *The Plato papers*
Autor: Peter Ackroyd
Editorial: Vintage, Londres, 2000
Núm. pp.: 139
Tamaño: 20 x 13

Peter Ackroyd, o autor de *Hawks-moor* e *Chatterton*, un dos grandes santóns da literatura posmoderna inglesa, despois da case que inadvertida *Dan Leno & The Limehouse Golem* (*Dan Leno, el Golem y el Music Hall*, Edhasa, 1999) acaba de publicar a súa última novela, *The Plato papers*, aínda non traducida ó castelán no momento de facer esta recensión. Este polifacético escritor, novelista e mais biógrafo, semella dar un xiro á súa narrativa habitual con esta obra.

Por unha vez o autor non sitúa a súa ficción no pasado histórico de Inglaterra senón que opta por escolle-lo futuro. Mais non pensemos que é unha novela de ficción científica, nin moito menos, *The Plato papers* é máis unha fábula ca unha hipótese sobre o tempo vindeiro. E se nesta obra abandona o característico trazo posmoderno da historiografía si lle engade a ironía propia desa corrente ou tendencia, así como a intertextualidade con fins cómicos.

Na novela, un home chamado Platón, orador de oficio, diríxese ós habitantes do Londres do século corenta para lles explica-la historia da cidade

e mais da súa cultura, que se corresponde coa cultura do século vinte. Platón fala dende un mundo totalmente distinto do noso, onde a noción do tempo non existe e tanto a raza humana coma o mesmo ámbito no que habita mudaron a súa esencia, de xeito que este é un universo idealista onde moran seres máis preto dos anxos ca dos homes. Platón fai consideracións en torno a ese mundo pasado do que o home destoutro mundo non ten máis ca fragmentos que interpretar.

No século corenta o pasado está dividido en varias eras: a Era de Orfeo, correspondente á época clásica grega, na que os mitos son considerados reais e non interpretacións dos fenómenos da natureza; a Era dos Apóstolos, a de Xesús Cristo, que dende un punto de vista inxenuo expón tódalas contradicións do cristianismo; a nosa era, que na novela é chamada "Mouldwarp" (un termo de difícil interpretación que pode ser un reto para a persoa que realice a tradución da novela), e que dura ata a desaparición da nosa civilización e a eventual extinción do home como a especie que coñecemos agora; e, finalmente, a época na que se desenvolve a

narración “Witspell” (outro termo que vai dar dores de cabeza pola súa ambigüidade), que ten como prólogo a conciencia propia do home de que o universo é unha emanación de si mesmo.

Ackroyd usa tres procedementos para narra-la historia: a conversación en modo teatral de varios personaxes, entre eles o mesmo Platón falando coa súa alma, que van desentrañando os pormenores da trama; un glosario de palabras rescatadas do pasado que Platón reinterpreta nunha boa mostra do enxeño e mailo humor do autor, por exemplo a “telepatía” é ‘dor causada pola televisión’, e, por último, o propio Platón meditando e disertando sobre a historia perante os seus concidadáns, de xeito que, sen sabelo, por medio dos erros do seu coñecemento do pasado, está a construír unha relación dos feitos pretéritos totalmente diferente do que en realidade foi. Se é que podemos usar aquí a palabra “realidade” que, na novela, se amosa como un terreo permeable e cambiante, non inmutable. Platón confunde a Darwin con Dickens e considera ó primeiro un novelista, mentres que a Freud o etiqueta de autor cómico; considera a teoría da relatividade coma un mito de creación e cambia os papeis de Poe, Eliot, Hitchcock e outras iconas da nosa cultura. Deste xeito, o autor proba que é imposible interpreta-la historia porque nos vén dada por datos que non son fiables.

O caso é que Platón, un inadaptado na súa época, un visionario, baixa quizais na súa imaxinación, quizais en

“realidade”, ó mundo inferior, que é unha caverna na que aínda viven os habitantes do Londres do noso século; pero o feito é que despois desta viaxe a Hades Platón retorna ó seu mundo con dous obxectos dese mundo inferior cheo de paixón, morte, dor e vida: un reloxo e uns dados.

Platón sofre un xuízo ó regresar e conta-la súa experiencia. É un herexe que corrompe a mocidade. Platón sementa dúbidas sobre o edificio místico no que se basea a súa civilización, pon en entredito tódalas crenzas establecidas, introduce a posibilidade da incerteza (os dados), e a morte en forma de tempo (o reloxo). Tense que ir, mais a dúbida permanece.

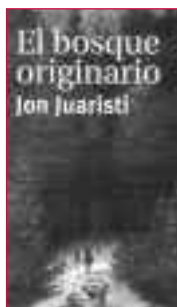
Esta estraña novela pódese considerar coma unha meditación acerca da realidade, acerca de cómo este concepto é a mestura de múltiples interpretacións de fenómenos suxeitas a prexuízos ideolóxicos —relixiosos, lingüísticos, políticos, filosóficos, etc.— que consideramos inamovibles e certos; o mundo, o home, precisan certezas, por isto Ackroyd fai unha parábola sobre estas nocións coa intención irónica de amosarnos como manipulámo-lo pasado para podermos interpreta-los seus restos segundo os nosos intereses. A tese central de Ackroyd é que vivimos nun constructo feito co material inestable dunha ciencia imperfecta; o mundo é unha necesidade que se sustenta de mentiras, medias verdades ou, incluso, da ignorancia. E por último, tamén penso que o autor reivindica a nosa era, con tódalas súas tachas, a

pesar da traxedia cotiá que é a vida: non é casualidade que Platón baixe á terra, atope a caverna e comprenda que as espadas de Damocles do tempo e mais do azar nos fan máis humanos cá vivencia anódina dos espíritos puros

nun mundo sen medos, pero tamén sen esperanzas.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *El bosque originario*
Autor: Jon Juaristi
Editorial: Madrid, Taurus, 2000
Núm. pp.: 347 páxinas
Tamaño: 15 x 24

Din as historias do libro que Martiño Lutero foi o primeiro autor en vender masivamente as súas obras pola soa virtude do seu propio nome. Abría así o reformador alemán o rexistro de escritores dos que non é preciso coñece-lo contido concreto do seu último traballo para que os editores pelexen por se facer cos dereitos de publicación e os lectores acudan ansiosos por el ás librerías. Sexa pola calidade que se lles presupón, coma no caso dos autores xa *consagrados*, sexa pola eficacia da promoción planeada por competentes departamentos de mercantilización editorial e axencias de representación literaria, como acontece cos *best sellers* de hoxe, hai *sinaturas* que converten en éxito comercial todo canto subscriben... mesmo antes de ser publicado.

Pode dicirse que Jon Juaristi forma parte desta especial categoría de autores que contan cunha moi ampla e fiel freguesía dende que en 1997 *El bucle melancólico* acadara cifras de vendas sorprendentes nun mercado tan cativo como é o do xénero ensaístico. O éxito daquela obra, que quería poñer ó descuberto as inconsistencias intel-

tuais e as insuficiencias éticas do discurso do nacionalismo etnicista vasco, incluso lles deu nova vida mercantil ás que anos antes o autor dedicara xa a outros aspectos da mesma cuestión: *El linaje de Aitor* (1987), onde se ocupaba da invención no século XIX da narrativa histórico-lendaria que foi configurando a tradición vasca sobre a que erguería a súa doutrina o nacionalismo aranista; e *Vestigios de Babel* (1992), onde rastrexaba dende os inicios da idade moderna as relacións que unen as fabulacións sobre unha identidade española primitiva e sobre o particularismo vasco, que sería presentado durante un longo período, precisamente, como a mellor expresión daquela.

Non é habitual ver libros de ensaio encabezando as listas de vendas, como tampouco non o é que intelectuais de gran prestixio se avenían a compaxinalo seu labor profesional coa produción de traballos menos eruditos destinados ó público non especializado. Pocos membros desta selecta comunidade intelectual parecen dispostos —ou capaces— a renunciar ós rigorosos requirimentos do aparato científico en favor do esforzo que

supón *rebaixa*-lo ton, a linguaxe e as pretensións para achega-los seus coñecementos a un abano maior de lectores. Claro que un obxectivo como este esixe, ademais, ocuparse de materias que formen parte das preocupacións e dos intereses de amplos estratos da sociedade e sobre as que o intelectual poida difundir coñecementos ou opinións máis cualificadas cás que recibe o común da xente a través dos medios de comunicación de masas.

Juaristi, profesor universitario de Literatura e, dende hai pouco, director da Biblioteca Nacional, hai tempo que decidiu espallar por medio de artigos periódísticos e obras literarias dirixidas a lectores de nivel cultural medio as súas teses sobre o nacionalismo vasco. A calidade da súa escrita e o carácter polémico do asunto na sociedade española explican o éxito editorial dunha empresa que merece agradecemento. Aínda que só fose, con independencia de compartí-las súas ideas, polos riscos que supón adoptar unha posición de compromiso público antinacionalista en Euscadi. Riscos —incluído o físico— que deitan da especial xenreira que suscita nos antigos camaradas o que ousa abandona-la *igreja* ideolóxica na que noutrora compartiran militancia. Por volver á referencia inicial —e perdóese a comparanza—, se Lutero se convertera nun satán para os católicos, que botaron sobre el no seu día as máis desmedidas e ruíns descualificacións persoais, Juaristi é hoxe unha das figuras máis aborrecibles para o nacionalismo vasco. Pois se o monxe agostiño

—que, á fin, non abandonara as súas crenzas cristiás— merecía para Roma castigo por herexe, o escritor vasco —que chegara a formar parte de ETA na súa mocidade— parece merecelo aínda máis por apóstata, por romper de todo coa doutrina nacionalista, traizón que, para os vascos que aínda comungan con ela, eleva ó grao máximo a *perversión* do seu comportamento.

El bosque originario ofrece un percorrido por algunhas das lendas das orixes que diversos pobos europeos foron construíndo dende a antigüidade clásica ata este mesmo século. Desfilan pola obra as mitoloxías orixinarias dos antigos gregos, os relatos romanos que procuraban xa o prestixio dunha ascendencia troiana para a súa cidade —fabulación amplamente imitada despois, no medievo—, as xenealoxías bíblicas —lexitimacións ben lóxicas nunha cultura cristiá como a europea—, as posteriores fantasías sobre as raíces xermánicas ou célticas de certas nacións e, por fin, as elucubracións sobre os pobos arios, inocentes nun principio pero inspiradoras despois das políticas máis malignas do século.

Non queda a obra, sen embargo, na pura presentación dos personaxes e dos episodios dos que se compoñen as distintas narracións lendarias e mais na descrición do seu proceso de elaboración no transcorrer dos séculos. Resulta patente a vontade do autor de aproveitar toda ocasión para amosa-las implicacións que este tipo de figuracións teñen aínda nos tempos modernos e mesmo na actualidade. E é que,

nalgúns casos, a persistencia das construcións xenealóxicas é certamente sorprendente. Véxase, por exemplo, as que aínda hoxe se articulan arredor dun celtismo que impregna un sentimento cultural difuso en diversos países europeos nos que se proclama unha raíz céltica: ¡cantos cren aínda no estereotipo físico dos celtas, todos louros e altos, ou na dicotomía coa que Matthew Arnold contrapoñía na Gran Bretaña do XIX os ingleses pragmáticos, materialistas e masculinos cos celtas fantasiosos, espirituais e femininos! Son mitos de extraordinaria duración, que aínda serven tanto para cualificar manifestacións artísticas —lémbrese a etiqueta de *música celta*— coma para sustentar propostas políticas que resultan verdadeiramente asombrosas na era da democracia.

Quen se achegue ó traballo de Juaristi poderá comprobar que as construcións xenealóxicas sempre foron elaboradas cun designio político. No seu momento serviron para a exaltación das dinastías reais ou para a xustificación dos privilexios aristocráticos —facendo, por exemplo, de raizame

goda a nobreza castelá ou de liñaxe franca a francesa— e do dominio dos señores sobre os campesiños. Pero tamén hoxe, convenientemente depurados dos seus compoñentes máis estrafalarios, os mitos orixinarios, proxectando cara a atrás os pobos ata tempos inmemoriais, sustentan a miúdo as reivindicacións dos nacionalismos etnicistas. Os exemplos son abundantes mesmo na civilizada Europa: dende un Le Pen que non renuncia á crenza nunha nación francesa de bases raciais de estirpe gala ata os supostos e exclusivos dereitos históricos dunha nación sobre un territorio que alicerzan as terribles guerras balcánicas do presente e outras moitas reivindicacións políticas. Xustamente, é dos perigos que derivan da conversión de certos relatos fantasiosos dun pasado imaxinario en fundamentación de doutrinas e programas políticos do presente, da mestura irresponsable do ámbito cultural co político, do que parece querer advertir Juaristi coa súa obra.

Xavier R. Madriñán
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *El retablo de la flagelación de Leonor de Velasco*
Autor: J. Yarza Luaces
Editorial: El Viso, Madrid, 1999
Núm. pp.: 157
Tamaño: 24 x 19

O volume que nos ocupa, saído do prelo en xuño de 1999, é produto dun encargo que o actual propietario do retablo lle fixo ó profesor Yarza. Coñecedor do seu rigor, pediulle que analizara técnica e iconograficamente a obra que, pintada ca. 1485-90, constitúe unha excelente representante da pintura baixomedieval burgalesa.

Yarza comeza facendo unha breve contextualización no ambiente social e artístico no que se desenvolveron os artistas autores da peza. Como é sabido, a cidade de Burgos era no século XV, cando se pinta o retablo, unha das máis poderosas do reino de Castela en virtude dunha laboriosa burguesía comercial. Tamén gozou do favor real, cristalizado na fundación da Cartuxa de Miraflores —panteón de Xoán II, da raíña Isabel de Portugal e mais do Infante Alfonso— con monumentos funerarios de grande interese. De entre os nomes de pintores que saen á palestra convén, segundo o profesor Yarza, subliñarlos do Mestre dos Balbases, Alonso de Sedano ou o Mestre da Visitación, que presentan certas características estilísticas localizables nos paneis da peza analizada.

Encargado, segundo Yarza, por dona Leonor de Velasco, membro dunha familia que gozaba dun poder inmenso —a Capela do Condestable da catedral de Burgos é boa proba disto—, para a igrexa conventual das claristas de Medina de Pomar, onde ocuparía o lugar de honor: a ábsida central. Está formado por oito táboas dedicadas á Paixón de Cristo, coas seguintes escenas: *Santa Cea*, *Oración no Horto e Prendemento*, *Cristo na casa da Caifás* e *Negación de Pedro*, *Flaxelación*, *Ecce Homo*, *Camiño ó Calvario*, *Crucifixión e Enterro*. Dous gardapós laterais presentan as figuras de seis apóstolos e de dous anxos, ocupados estes últimos en soste-las armas dos Velasco.

A seguir, Yarza dedica un capítulo a discerni-las mans que traballaron na obra, chegando á conclusión de que participaron dous mestres cuns trazos estilísticos diferenciados. Especula coa posibilidade de que o retablo fora contratado por un único pintor que, ó deixar inacabado o conxunto, deu paso a un segundo artista, que para Yarza é o Mestre de Oña, responsable dunha porción menor do encargo, concretamente o *Xesús na casa de Caifás*, o *Santo*

Enterro, o gardapó e, quizais, algunhas figuras nas táboas realizadas polo primeiro mestre. Deixando a un lado cuestións técnicas (que se poden seguir doadamente nas fotografías de detalle), un dos aspectos máis sobresaíntes do primeiro pintor, que Yarza relaciona co Mestre da Visitación, é o seu interese por establecer un vínculo entre o devoto e a obra mediante o recurso de pintar figuras que miran cara a nós, táctica xa profusamente utilizada en Italia, como estudou John Shearman (*Only Connect... Art and the Spectator in the Italian Renaissance*, Princeton UP, 1992).

Tras dunha breve biografía de dona Leonor de Velasco, considerada por Yarza a doante que aparece retratada, vén un longo capítulo dedicado á análise iconográfica dos paneis. Destaquemos algunhas cuestións:

O tema da *Flaxelación*, ferinte, declamatorio, que dá nome ó retablo, está en consonancia co desenvolvemento dunha nova vivencia de relixión que pasaba, segundo San Francisco e os grandes místicos, pola identificación do fiel cos sufrimentos de Cristo. Para Yarza, as polémicas ideolóxicas cos xudeus na España do século XV explicarían a existencia de importantes ciclos dedicados á Paixón. Dentro desta liña hai que entende-los conspicuos apéndices nasais de Xudas e dalgúns outros personaxes negativos. Chama a atención a importancia do tema da *Negación de San Pedro*, que Yarza explica nun sentido penitencial, aínda que non acabamos de quedar convencidos do pretendido ton misóxino que o

autor quere detectar, incluso admitindo a súa hipótese dun mentor iconográfico masculino. Subliña tamén o feito de que a pretendida dona Leonor non dirixa a súa mirada ó Flaxelado senón cara a un punto indeterminado ¿no exterior da pintura?, algo que non é en absoluto excepcional: véxase, por exemplo, a táboa da *Árbore de Xessé*, obra de Geergen tot Sint Jans, conservada no Rijksmuseum de Amsterdam, na que a doante, unha novísima monxa, axeonllada á dereita da Árbore, dirixe a súa atención cara a algo que, novamente, parece acharse fóra do ámbito pictórico. Eu penso que a clave pode estar no contexto para o que foi concibida a obra desgraciadamente, ó se perder toda noticia segura deste, non se pode avanzar máis. Neste sentido lembro a primeira vez que puiden ver pinturas de Caravaggio *in situ* (p. ex. *Santa Maria del Popolo*, Roma), é nese momento cando se comprende nidiamente o papel do xogo compositivo que chamamos “diagonal barroca”.

Na *Última Cea* e no *Prendemento* é digno de mención o feito de que Xudas apareza nimbado. Aínda que o nimbo é un elemento iconográfico pagán (J. con Schlosser, *Präludien*, Berlín, 1927, p. 19 e segs.) e durante certo tempo aparece circundando a cabeza de personaxes nefastos, coma o Herodes da basílica de Santa Maria Maggiore en Roma, a finais do século XV non cabía dúbida acerca do seu emprego. Yarza atribúe esta anomalía a un erro do artista, explicación que nos custa aceptar: ¿é admisible que tal incorrección lle

pasara tamén inadvertida á cliente? É certo que existen moitos exemplos de erros na arte relixiosa, véñennos agora á cabeza os vintetrés anciáns da Apocalipse esculpido en Carboeiro. Pero no caso de Xudas propoñemos outra posible explicación — aínda que recoñecemos que é tan indemostrable coma a do erro—: Yarza, ó describi-la táboa da *Flaxelación*, demórase na figura do primeiro plano, un saión que improvisa uns azoutes, que ten a súa orixe no teatro litúrxico. Pois ben, conservase un texto, procedente de Oberammergau, cunha redacción data-da no século XVII pero que é unha posible versión dun drama litúrxico máis antigo; nel Xudas é descrito portando o nimbo que lle será arrebatado por un anxo durante a Santa Cea. Deixamos aquí esta noticia como mera

suxestión (a nosa gratitude ó profesor Peter Dinzelbacher, Princeton Institute for Advanced Study, e a Otfried Lieberknecht, Berlín).

O espacio non nos deixa moita marxe. Soamente nos resta incidir na posible utilización da figura do can como iconografía antixudía na táboa do *Ecce Homo*, ou nos hipotéticos retratos nalgunhas das figuras. O rico complemento crítico, que produce sa enveixa ós que non temos boas bibliotecas preto de nós, é outro dos incentivos para se aproximar a este libro editado a un prezo moi razoable tendo en conta a boa calidade do volume.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *El teorema del loro. Novela para aprender matemáticas*
Autor: Denis Guedj
Editorial: Anagrama, Barcelona, 2000
Núm. pp.: 537
Tamaño: 22 x 14

¿En que forma se pode concibi-la relación entre as disciplinas científicas e a Literatura ou, en particular, entre as Matemáticas e a Literatura? Dende un punto de vista amplo pódese dicir que o dominio da linguaxe e algunha dose de creatividade son ingredientes necesarios para a produción, tanto das obras literarias coma das matemáticas. Ademais, ambos tipos de obras adoitan ter como un dos seus obxetivos a explicación ou a interpretación dalgunha parcela da realidade e acostuman a ser valorados tamén pola súa compoñente estética. Difiren, por suposto, na natureza das linguaxes empregadas, nos métodos e no carácter da explicación que se pretende. Pero non creo que sexan moitas as conexións existentes entre Literatura e Matemáticas como tales campos de estudio. Tan diferentes lle parecían a Dirac, o físico-matemático, que cando se enterou de que Oppenheimer escribía poesía, foino ver e díxolle que non entendía cómo alguén que se dedicaba ó estudio da Física podía escribir poesía simultaneamente. Dirac argumentaba que no

ámbito das ciencias se busca dicir algo que ninguén soubese antes, con palabras que todo o mundo entende e que, en poesía, se está limitado a dicir algo que todo o mundo sabe con palabras que ninguén pode entender.

Outra sorprendente opinión sobre a poesía podemos atopala na nota que o matemático Charles Babbage, o deseñador do primeiro ordenador dixital automático¹, enviou a Lord Tennyson cando escribiu *A visión do pecado*:

“Señor,

No seu, polo demais fermoso poema, hai un verso que di:

Cada momento morre un home,

Cada momento nace un.

Debe ser manifesto que se iso fose certo a poboación do mundo se mantería estable. En realidade, a taxa de nacemento é lixeiramente superior á de defunción.

Suxeriría que na próxima edición do seu poema, dixese:

Cada momento morre un home,

Cada momento nace 1 1/16.

¹ Charles Babbage contou para o seu traballo sobre a Máquina Analítica coa colaboración da matemática Ada Augusta King, condesa de Lovelace, filla do sexto Lord Byron, o célebre poeta.

Estrictamente falando, isto non é correcto, a cifra real é tan longa que non me entra nunha ringleira, pero penso que a cifra $1\frac{1}{16}$ será suficientemente precisa para a poesía.

Son, os anteriores, puntos de vista que se poden considerar caricaturescos por esaxerados, pero que nos din que non é tan estraño atopar científicos que mostran interese pola creación literaria. Máis infrecuente é o caso contrario. Cóntase en David Wells, *El curioso mundo de los matemáticos*, Gedisa, Barcelona, 2000, que Paul Valéry estaba interesado nas Matemáticas como “el paradigma de la actividad puramente mental”. Pierre Féline someteuno “a una prueba bastante dura para medir su capacidad de abstracción. Le propuse la lectura de una obra singular: *Théorie des ensembles* de Georg Cantor. No eran necesarios unos conocimientos amplísimos para poder enfrentarse a este trabajo: bastaba con las reglas elementales del cálculo. Pero he aquí que, a las pocas páginas, la mente se ve obligada a detenerse, exhausta. Al día siguiente intentábamos continuar pero cada día que pasaba avanzábamos menos[...]”. A pesar deste mal comezo sinala Féline que: “Cuando le volví a ver algún tiempo después, vi que se hallaba muy cómodo en este terreno en el que el pensamiento sólo ve transformaciones y combinaciones de conceptos abstractos”.

A relación entre Literatura e Matemáticas, polo tanto, hai que buscarla, principalmente, a través de persoas que tiveron e teñen contacto con ambas artes. Hai exemplos de literatos

famosos que tiveron unha formación matemática, coma os premios Nobel de Literatura José Echegaray e Alexander Solzhenitsin. Anque Echegaray tamén foi un matemático profesional, quizais os exemplos máis significativos e máis coñecidos de persoas que destacasen nas dúas facetas sexan Omar Khaiame e Charles Ludwig Dodgson. O astrónomo e alxebrista persa do século XI, Omar Khaiame, é famoso polas súas cuartetos, chamadas *Rubaiyat*, nas que enxalza as delicias do viño e do amor, subliñando que todo o demais é cinza e ilusión e facendo tamén súa a omnipresente divisa na literatura poética universal do *carpe diem*. O matemático e lóxico inglés Dodgson é máis coñecido polo pseudónimo de Lewis Carroll, que empregou para asinala-la súa inmortal creación *Alicia no país das maravillas*.

Outro exemplo máis recente do contacto entre Literatura e Matemáticas constitúeo o grupo *Oulipo* (*Ouvroir de littérature potentielle*) fundado no seo do Colexio Patafísica en 1960 polo matemático francés François Le Lionnais xunto con Raymond Queneau, co obxecto de estudar cientificamente as limitacións da creación literaria. Unha das súas tarefas é a investigación sobre procedementos de manipulación textual (o S+7, a literatura definicional e outras). Queneau, máis coñecido polos seus *Exercicios de estilo* (1949) e pola novela *Zazie no metro* (1959), publica en 1961 *Cent mille milliards de poèmes*, no que os lectores, baseándose en dez sonetos, poden chegar a construír ata dez poemas

diferentes que dan lectura, segundo o autor, para 190.258.751 anos.

Pero o libro que comentarei, como indica o seu ambicioso subtítulo, pretende explotar outro tipo de relación con poucos antecedentes coñecidos²: aproveita-la trama dunha novela para contar algo de historia das Matemáticas, coa esperanza de que o lector aprenda un pouco sobre esta arte. Seguramente na historia da Literatura hai exemplos de obras nas que aparecen cuestións relacionadas coas Matemáticas. Lembro, en particular, a narración de Aldous Huxley *O mozo Arquímedes* na que se describe o pracer estético que experimenta un neno, Guido, excepcionalmente dotado para esta disciplina, ó descubrir por si mesmo o teorema de Pitágoras e unha das súas demostracións. Pero na obra de Denis Guedj, as Matemáticas non son unha anécdota. Máis ben dá a impresión de que a trama da novela se ideou para lle dar pé ó autor para contar algo sobre a súa historia.

O argumento xira en torno á desaparición en circunstancias estrañas dun vello matemático, Grosrouvre, en Manaos. Alí reunira unha prodixiosa biblioteca de clásicos matemáticos que, xunto cunha carta, envía a un libreiro, filósofo, de nome Pierre Ruche (πR) amigo da época universitaria. Na carta dille que descubriu unha demostración para o gran teorema de Fermat ($x^n + y^n = z^n$ non ten solucións enteiras se

$n > 2$) e outra para a conxectura de Goldbach (calquera número par é a suma de dous números primos). Estos dous famosos resultados quizais sexan os de enunciado e comprensión máis simple para un non profesional das Matemáticas, polo que foron sempre obxecto de innumerables intentos de demostración polos afeccionados que, erroneamente, supoñen que o traballo é asequible. O teorema de Fermat foi demostrado hai un par de anos polo matemático inglés Andrew Wiles. A conxectura de Goldbach segue sendo unha conxectura.

Na novela cóntanse as accións que levan a cabo os protagonistas —o citado R. Max (un neno xordo) e os xemelgos Jonathan e Lea— para desentraña-lo misterio da desaparición do matemático Grosrouvre e das súas demostracións. Anque a clave deste enredo está no papagaio falanguero que pode repetir de memoria resultados matemáticos, os protagonistas vense na necesidade de estudar ou de repasar un pouco da historia das Matemáticas para conseguir desentraña-lo misterio. Para isto válense da biblioteca do matemático Grosrouvre. Aparecen, máis ou menos ordenadamente, os grandes matemáticos gregos Tales, Pitágoras, Eudoxo, Euclides, Apolonio, Arquímedes, etc.; os árabes al-Jwarizmi, al-Tusi, al-Karagi, etc.; os europeos do século XVI Tartaglia, Ferrari, Cardano, Viète, etc.; e nun dis-corer ata épocas máis modernas,

2 En 1997, o alemán Hans Magnus Enzensbergir publica o exitoso libro *O díaño dos números*, no que se relata cómo un díaño pequeno pretende iniciar a un neno nalgúns aspectos das Matemáticas.

Fermat, Descartes, Leibniz, Newton, Gauss, Euler, Abel, Galois, etc. O autor preocúpase case máis do anecdotario que da descrición e da análise dos resultados matemáticos máis relevantes, evitando a complexidade que suporía o feito de se adentrar en xustificacións ou demostracións. Merécelle especial atención o problema dos inconmensurables, os tres problemas clásicos —a cadratura do círculo, a duplicación do cubo e a trisección do ángulo—, e a resolución alxebrica das ecuacións polinómicas. O libro está cheo de historias, pero detense especialmente en conta-la de Omar Khaiame³. Dos vinteseis capítulos que ten o libro dedícalle dous, porque é unha das que posúeu máis elementos literarios e porque o autor busca na súa trama un certo paralelismo entre a vida de Omar e a dos seus personaxes. Esta asignación do espacio no texto temén dá unha idea de que no libro hai máis Literatura que Matemáticas, e as que hai son descritivas, están ben contadas e son fáciles de ler. O tipo de coñecemento matemático que pretende transmitirlo autor é global: unha historia das grandes correntes matemáticas e dos problemas que as suscitaron. Pero para lles sacar partido ós datos e comentarios que achega Guedj é necesario partir dunha certa formación Básica.

Dudo que a súa lectura sirva para aprender Matemáticas no sentido que

se lle dá á palabra “aprender” no contexto escolar. Ninguén que lea o texto aprenderá, por exemplo, a resolver unha ecuación de segundo grao ou a calcula-la tanxente a unha curva, anque no texto se citen estes resultados. Dicia Michael Atiyah que “resulta moi difícil saber comunica-lo coñecemento que un ten de algo porque se chega a iso despois de dar voltas e máis voltas[...] Pode que sexas quen de expoñelo de tal xeito que chegar ó punto clave lle levaría a alguén moito menos tempo do que empregaches ti. Pero se esa persoa non se emprega a fondo co problema e non é quen de ve-los perigos agachados que encerra, entón non o entenden realmente”. Non quero dicir con isto que o libro non teña os seus méritos, pero si que ten un subtítulo moi atrevido. Ten a virtude de integrar, con máis ou menos acerto, os contidos de tipo matemático na trama da novela, co que, para que esta siga sendo unha novela, non abusa da linguaxe formal na súa exposición. Algún divulgador científico díxo unha vez que por cada fórmula que aparece nun libro se perden un mínimo de mil lectores. *El teorema del loro*, que foi un *best seller* en Francia, ha perder moi poucos por este motivo.

José Luis Valcarce Gómez
Instituto Pontepedriña
Santiago de Compostela

³ No libro lese Omar Jayyam. Non hai unha grafía unívoca para este nome persa. Na traducción de Christovam de Camargo de *Las rubaiotas* (Ed. Losada, Bos Aires, 1971) achégase: Khayyám, Kheyayám, Jayyam, Khaiam ou Khaiami. Plaza y Janés na súa colección Rotativa, publica en 1969 unha versión na que emprega o nome Kheyayam.



Novidades editoriais

ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

NARRATIVA

AA.VV., *Todo por unha teima e catro contos máis*, Xunta de Galicia, 2000.

Alatríste, Sealtiel, *El daño*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Alonso, Syra, *Diarios*, ed. de Carme Vidal, Vigo, A Nosa Terra, 2000.

Alvarez Cáccamo, A., e outros, *Tecendo panos*, Santiago, Laiovento, 2000.

Amat, Nuria, *El siglo de las mujeres*, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.

Amis, Martin, *Exito*, trad. de Héctor Silva, Madrid, Punto de Lectura, 2000.

Araguas, Vicente, *Agora xa foi*, Santiago, Laiovento, 2000.

Arnim, Elisabeth von, *Amor*, trad. de Lucía Vázquez Castro, Madrid, Alfaguara, 2000.

Aub, Max, *Campo de los almendros*, ed. de Francisco Caudet, Madrid, Castalia, 2000.

Austen, Jane, *Lady Susan*, trad. de Marcelo Cohen, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.

_____, *Lady Susan. Los Watson*, trad. de Marta Salís, Barcelona, Alba, 2000.

Azúa, Félix de, *Momentos decisivos*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Banville, John, *El libro de las pruebas*, trad. de Horacio González Trejo, Barcelona, Anagrama, 2000.

Barea, Arturo, *La forja de un rebelde*, intro. de Nigel Townson, Madrid, Debate, 2000.

Barril, Joan, *Tódolos portos se chaman Helena*, Vigo, Xerais, 2000.

Belgrano Rawson, Eduardo, *El naufragio de las estrellas*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

Benni, Stefano, *A derradeira bágoa*, Santiago, Laiovento, 2000.

Braddon, Mary Elisabeth, *El secreto de Lady Audley*, trad. de Mercè Diago e Abel Debritto, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.

Brontë, Anne, *Agnes Grey*, trad. de Elisabeth Power, Madrid, Cátedra, 2000.

Calvino, Italo, *As cidades invisibles*, trad. de Miguelanxo Murado, Vigo, Xerais, 2000.

Caneiro, Xosé Carlos, *A rosa de Borges*, Santiago, Sotelo Blanco, 2000.

- Carou, Xosé, *O bebedizo de lúa*, Pontevedra, Deputación de Pontevedra, 2000.
- Carré Alvarellos, Leandro, *Las leyendas tradicionales gallegas*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Castán, Carlos, *Museo de la soledad*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Castelao, Alfonso R., *Cousas*, ed. de Manuel Rosales, Vigo, Galaxia / Fundación Caixa Galicia, 2000.
- Castro, Francisco, *Play back*, Pontevedra, Deputación de Pontevedra, 2000.
- Cercas, Javier, *Relatos reales*, Barcelona, El Acanalado, 2000.
- Chacón, Dulce, *Cielos de barro*, Barcelona, Planeta, 2000.
- Chirbes, Rafael, *La caída de Madrid*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Cohen, Marcelo, *Hombres amables*, Valencia, Numa, 2000.
- Collins, Wilkie, *Monkton el loco y otros cuentos de terror y misterio*, trad. e pról. de Oscar Palmer, Madrid, Valdemar, 2000.
- Costa Gómez, Luisa, *Educación para la tristeza*, trad. de María Dolores Torres París, Madrid, Alianza, 2000.
- Costas, Leticia, *Unha estrela no vento*, Vigo, Xerais, 2000.
- Dacosta Molanes, Beatriz, *Cascas de noz*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Desbordes, Michèle, *La petición*, trad. de Tomás Onaindia, Madrid, EDAF, 2000.
- Díaz, Jesús, *Siberiana*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Dobarro Paz, Xosé María, e Luciano Rodríguez (eds.), *Novos exercicios de estilo*, A Coruña, Universidade da Coruña / Consellería de Educación.
- Dumas, Alexandre, *Os tres mosqueteiros*, (dous vols.) trad. de Darío Xohán Cabana, Vigo, Xerais, 2000.
- Eça de Queirós, *Los Maia*, trad., pról. e n. de Jorge Gimeno, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- _____, *El difunto y otros cuentos de viva muerte*, ed. e trad. de María Tecla Portela Carreiro, Madrid, Celeste, 2000.
- _____, *La reliquia*, trad. de Roser Vilagrassa, Barcelona, El Acanalado, 2000.
- Edwards, Jorge, *El sueño de la historia*, Barcelona, Tusquets, 2000.
- _____, *Las máscaras*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Eliot, George, *Middlemarch*, trad. de José Luis López Muñoz, Barcelona, Alba, 2000.
- Escobar, Julia, *La asamblea de los muertos*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Fernández de Castro, Javier, *Crónica de la mucha muerte*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- Fernández Lorenzo, Rafael, *As flores do meu amigo*, Vigo, Xerais, 2000.
- Fernández Paz, Agustín, *Aire negro*, Vigo, Xerais, 2000.
- Fernández, Pedro Jesús, *Tela de juicio*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Ferrero, Jesús, *Juanelo o el hombre nuevo*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Fontaine, Arturo, *Cuando éramos inmortales*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Fraile, Medardo, *Cuentos de verdad*, ed. de María del Pilar Palomo, Madrid, Cátedra, 2000.

Franco Ramos, Jorge, *Rosario Tijeras*, Barcelona, Mondadori, 2000.

Gamboa, Santiago, *Vida feliz de un joven llamado Esteban*, Barcelona, Ediciones B, 2000.

García Sánchez, Javier, *La mujer de ninguna parte*, Barcelona, Ediciones B, 2000.

Garcilaso de la Vega (Inca), *Comentarios reales*, ed. de Mercedes Serna, Madrid, Castalia, 2000.

Garriga Vela, José Antonio, *El vendedor de rosas*, Barcelona, Destino, 2000.

Gaya Nuño, Juan Antonio, *Obras Completas, I, II*, ed. de Consolación Baranda, Madrid, Biblioteca Castro, 2000.

Giménez Bartlett, Alicia, *Muertos de papel*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Graves, Robert, *Adiós a todo eso*, trad. de Sergio Pitol, Barcelona, Muchnik, 2000.

Grishan, John, *La Hermandad*, trad. de María Antonia Menini, Barcelona, Ediciones B, 2000.

Grubb, Davis, *La noche del cazador*, trad. de Antonio Molina Foix, Barcelona, Anagrama, 2000.

Guelbenzu, José María, *El río de la luna*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Handke, Peter, *En una noche oscura salí de mi casa sosegada*, trad. de Eustaquio Barjau Riu, Madrid, Alianza, 2000.

Herrera y Reissig, Julio, *Aguas del Aqueronte y otros cuentos narcóticos*, Madrid, Celeste, 2000.

Hidalgo, Manuel, *Días de agosto*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Horváth, Odön von, *Juventud sin Dios*, ed. e trad. de Berta Vias Mahou, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Jaureguizar, *Salitre*, Vigo, Xerais, 2000.

Jones, Thom, *Sonny Liston fue mi amigo*, trad. de Antonio Padilla, Barcelona, Muchnik, 2000.

Kadaré, Ismaíl, *Spiritus*, trad. de Ramón Sánchez Lizarralde, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Kis, Danilo, *Penas precoces*, trad. de Dragana Bajic e M. Angeles Alonso, Barcelona, Muchnik, 2000.

Kundera, Milan, *La ignorancia*, trad. de Beatriz de Moura, Barcelona, Tusquets, 2000.

Lahiri, Jhumpa, *Intérprete de emociones*, trad. de Antonio Padilla, Ediciones del Bronce, 2000.

Larbaud, Valéry, *De la tierna edad*, trad. de Ricardo Cano, Tarragona, Igitur, 2000.

Lebert, Hans, *La piel del lobo*, trad. de Adan Kovacsics, Barcelona, Muchnik, 2000.

Lispector, Clarice, *La hora de la estrella*, trad. de Ana Poljak, Madrid, Siruela, 2000.

Lobo Antunes, António, *Exhortación a los cocodrilos*, trad. de Mario Merlino, Madrid, Siruela, 2000.

López, Carlos Eugenio, *Ahogados*, Madrid, Lengua de Trapo, 2000.

Lopo, Antón, *O riso de Isabel Hill*, Pontevedra, Deputación de Pontevedra, 2000.

Loureiro, Ramón, *O corazón portugués*, Vigo, Galaxia, 2000.

- Luaces Pardo, Narciso, *O carreiro. Memorias do Tío Santos*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Mahfuz, Naguib, *Miramar*, trad. de de Isabel Hervás, Barcelona, Destino, 2000.
- Martín Largo, José Ramón, *La noche y la niebla*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- McCann, Colum, *A este lado de la luz*, trad. de María Barros Ochoa, Barcelona, Muchnik, 2000.
- McLiam Wilson, Robert, *Ripley Bogle*, trad. de Daniel Aguirre Oteiza, Barcelona, Tusquets, 2000.
- _____, *Akhenaton, el rey hereje*, trad. de Angel Mestres, Barcelona, EDHASA, 2000.
- Mallea, Eduardo, *Todo verdor perecerá*, Madrid, Cátedra, 2000.
- Mann, Thomas, *José y sus hermanos I: Las historias de Jacob*, trad. de Joan Parra, Barcelona, Ediciones B, 2000.
- Mármol, José, *Amalia*, ed. de Teodosio Fernández, Madrid, Cátedra, 2000.
- Marsé, Juan, *Rabos de lagartija*, Barcelona, Lumen, 2000.
- Martín Largo, José Ramón, *La noche y la niebla*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Martín, Luis G., *La muerte de Tazio*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Martín, Paco, *Historias para ler á noite*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Matute, Ana María, *Aranmanoth*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Mayrata, Ramón, *Miracielos*, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Mercado, Tununa, *Canon de alcoba*, trad. de Mónica Bar, Vigo Xerais, 2000.
- Merino, José María (ed.), *Leyendas españolas de todos los tiempos. Una memoria soñada*, Madrid, Temas de Hoy, 2000.
- Merino, José María, *Las novelas del mito: El caldero de oro, La orilla oscura, El centro del aire*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Middleton, Richard, *El buque fantasma y otros relatos tristes y siniestros*, trad. de José María Nebreda, Madrid, Valdemar, 2000.
- Miranda, Xosé, *Triloxía pánica*, Vigo, Xerais, 2000.
- _____, *Infancia e desventura de Lino Carrán*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Miranda, Xosé, e outros, *Contos de maxia, I*, Vigo, Xerais, 2000.
- _____, *Contos de maxia, II*, Vigo, Xerais, 2000.
- Montemayor, Carlos, *Guerra en el paraíso*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Moreno, Xosé Antonio, *Reminiscencias de Bob Dylan*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Musset, Alfred de, *Las dos amantes*, trad. de Luis Fernández Ardavin, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.
- Nabokov, Vladimir, *Risa en la oscuridad*, trad. de Javier Calzada, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Navarro, Hipólito G., *Los tigres albinos*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Nieva, Francisco, *Los rabudos y otros cuentos*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- Núñez Búa, Xosé, *Revoeira*, Vigo, Ir Indo, 2000.

Olmedo, Juan Antonio, *El balcón de Azaña*, Sevilla, Renacimiento, 2000.

Olmo, Lauro, *Golfos de bien y otros cuentos*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Otero Pedrayo, Ramón, *O espello no serán*, Vigo, Xerais, 2000.

Padilla, Ignacio, *Amphitryon*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Paz Soldán, Edmundo, *Amores imperfectos*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Pérez-Ortiz, Luis, *Balneario de almas*, Madrid, Lengua de Trapo, 2000.

Pérez-Reverte, Arturo, *La carta esférica*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Pitol, Sergio, *Todos los cuentos*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Powell, Anthony, *Una danza para la música del tiempo: Primavera*, trad. de Javier Calzada, Barcelona, Anagrama, 2000.

Prada, Juan Manuel de, *Las esquinas del aire*, Barcelona, Planeta, 2000.

Prieto, Antonio, *Reliquias de la llama*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

Proust, Marcel, *A la busca del tiempo perdido* (I). *Por la parte de Swann. A la sombra de las muchachas en flor*, ed. e trad. de Mauro Armiño, Madrid, Valdemar, 2000.

Puentes, Hixinio, *O bandido Casanova*, Vigo, Xerais, 2000.

Puértolas, Soledad, *Adiós a las novias*, Barcelona, Tusquets, 2000.

Pushkin, Alexandr, *Eugenio Oneguín*, trad. de Mijail Chilikov, Madrid, Cátedra, 2000.

Pynchon, Thomas, *Mason y Dixon*, trad. de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 2000.

Queizán, María Xosé, *Ten o seu punto a fresca rosa*, Vigo, Xerais, 2000.

Reigosa, Carlos G., *Crimen en Compostela*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Restrepo, Laura, *La novia oscura*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Rico, Manuel, *La mujer muerta*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Riveiro Coello, Antón, *Animalia*, Vigo, Galaxia, 2000.

Rivera de la Cruz, Marta, *Linus Daff, inventor de historias*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Roca, Maria Mercè, *Delitos de amor*, Barcelona, Planeta, 2000.

Rodríguez Troncoso, Manuel, *Chama acesa. Noeliña*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2000.

Roig, Montserrat, *La hora violeta*, ed. de Jacqueline A. Hurtle, Madrid, Castalia, 2000.

Rosenberg, Sara, *Cuaderno de invierno*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Saint-Exupéry, Antoine de, *Tierra de los hombres. Carta a un rehén. Carta al general X*, trad. de Gabriel M. Jordá, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.

Saladrigas, Robert, *Cómplices de ciudad*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Sánchez Espeso, Germán, *No dejéis el cuchillo sobre el piano*, Barcelona, Destino, 2000.

- Sánchez, Clara, *Últimas noticias del paraíso*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Sánchez-Ostiz, Miguel, *La flecha del miedo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Santis, Pablo de, *El teatro de la memoria*, Barcelona, Destino, 2000.
- Santos, Care, *Solos*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Saramago, José, *Levantado del suelo*, trad. de Basilio Losada, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Sepúlveda, Luis, *Historias marginales*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Seth, Vikram, *Una música constante*, trad. de Damián Alou, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Sevgi Ozdamar, Emine, *El puente del cuerno de oro*, trad. de Miguel Sáenz, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Simenon, Georges, *El viajero del día de Todos los Santos*, trad. de Mercedes Corral, Barcelona, Tusquets, 2000.
- Singer, Isaac Bashevis, *Sombras sobre el Hudson*, trad. de Rhoda Henelde e Jacob Abecassis, Barcelona, Ediciones B, 2000.
- Somerset Maugham, William, *El filo de la navaja*, trad. de Fernando Calleja, Madrid, Debate, 2000.
- Souvestre, Pierre, e Marcel Allain, *Fantomas*, trad. de María José Furió, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Stevenson, Robert Louis, *El emigrante por gusto*, trad. de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, Alba, 2000.
- _____, *La isla del tesoro*, trad. de Francisco Torres, Madrid, Valdemar, 2000.
- Stoker, Bram, *Drácula*, intro. e trad. de Xela Arias, Vigo, Xerais, 2000.
- Strausfeld, Michi (ed.), *Nuevos narradores cubanos*, Madrid, Siruela, 2000.
- Taibo, Nacho, *Salvador de Occidente*, Vigo, Ir Indo, 2000.
- Thackeray, William M., *Memorias y aventuras de Barry Lyndon*, trad. de J. M. Pomares, Madrid, Valdemar, 2000.
- Tiavea, Tuiavii de, *Os Papalagi*, trad. de Onofre Sabaté, Santiago de Compostela, Edicións Positivas, 2000.
- Tolkien, J. R. R., *O hobbit*, trad. de Moisés R. Barcia, Vigo, Xerais, 2000.
- Toro, Suso de, *Non volvas*, Vigo, Xerais, 2000.
- Unamuno, Miguel de, *San Manuel Bueno, mártir*, ed. de Arcadio López-Casanova, Salamanca, Almar, 2000.
- Uslar Pietri, Arturo, *Un mundo de humo y otros cuentos*, Barcelona, Debolsillo, 2000.
- Vázquez Montalbán, Manuel, *El hombre de mi vida*, Barcelona, Planeta, 2000.
- Verdú, Vicente, *Cuentos de matrimonios*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Verne, Julio, *El volcán de oro*, trad. de Eduardo Lasca, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Villanueva, Xosé Manuel, *Adeus, India, adeus*, Vigo, Ir Indo, 2000.
- Wallace, David Foster, *La niña del pelo raro*, trad. de Javier Calvo, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Walser, Martin, *La guerra de Fink*, trad. de Daniel Najmias, Barcelona, Lumen, 2000.

Zunzunegui, Juan Antonio, *La vida como es*, ed. de Pilar García Madrazo, Madrid, Castalia, 2000.

Zweig, Stefan, *Veinticuatro horas en la vida de una mujer*, trad. de María Daniela Landa, Barcelona, El Acantilado, 2000.

_____, *Sueños olvidados y otros relatos*, trad. de Genoveva Dieterich, Barcelona, Alba, 2000.

_____, *Novela de ajedrez*, trad. de Manuel Lobo, Barcelona, El Acantilado, 2000.

_____, *La lucha contra el demonio*, trad. de Joaquín Verdaguer, Barcelona, El Acantilado, 2000.

POESÍA

AA. VV., *Auroras boreais (Escolma de poesía islandesa moderna e contemporánea)*, ed. bilingüe, trad. de Perfecto Andrade e Herman Stefansson, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2000.

Aguado, Neus, *Aldebarán*, Barcelona, Lumen, 2000.

Aguirre, Francisca, *Ensayo general (Poesía completa 1966-2000)*, Madrid, Calambur, 2000.

Alegría, Claribel, *Saudade*, Madrid, Visor, 2000.

Amor Meilán, Manuel, *Treboadas e outros poemas*, ed. de M^a Teresa Araújo García, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2000.

Ballagas, Emilio, *Cielo en rehenes*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.

Barnatán, Marcos-Ricardo, *El techo del templo. Antología 1965-1998*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.

Bécquer, Gustavo Adolfo, *Rimas. Otros poemas. Obra en prosa*, ed. de Leonardo Romero Tobar, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Bolaño, Roberto, *Los perros románticos*, Barcelona, Lumen, 2000.

Breyner Andresen, Sophia de Mello, *Antología poética*, trad. de Carlos Clemenston, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.

Brodsky, Joseph, *No vendrá el diluvio tras nosotros (Antología poética 1960-1996)*, ed. de Ricardo San Vicente, Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2000.

Browning, Elizabeth Barret, *Sonetos de la portuguesa*, trad. de Marta Porpetta, Madrid, Torremozas, 2000.

Cabrera, Antonio, *En la estación perpetua*, Madrid, Visor, 2000.

Calderón de la Barca, Pedro, *Poesía. Una antología de Luis Alberto de Cuenca*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Caproni, Giorgio, *Antología poética*, ed. e trad. de P. L. Ladrón de Guevara, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.

Carballido, Cesáreo, *Sede auga*, Vigo, Xerais, 2000.

Castaño, Yolanda, *Edénica*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Castro, Juana, *Del color de los ríos*, Ferrol, Fundación Caixa Galicia, 2000.

Castroviejo, José María, *Poesía*, Sada A Coruña, Edicións do Castro, 2000.

Cernuda, Luis, *La Realidad y el Deseo (1924-1962)*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

- Dacosta, Marta, *En atalaia alerta*, Fundación Caixa Galicia, 2000.
- Darío, Rubén, *Y una sed de ilusiones infinita*, ed. de Alberto Acereda, Barcelona, Lumen, 2000.
- Doce, Jordi, *Lección de permanencia*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Espinosa, Estibaliz, *Pan (Libro de ler e desler)*, Fundación Caixa Galicia, 2000.
- Ezquerria, Iñaki, *Otra ribera*, Vitoria, Universidad del País Vasco, 2000.
- Feria, Luis, *Obra poética y cuentos*, ed. de Carlos Eduardo Pintos, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Gamonedá, Antonio, *Sólo luz*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2000.
- García Jambrina, Luis (ed.), *La promoción poética de los 50*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Giménez, Esther, *Mar de Pafos*, Madrid, Hiperión, 2000.
- Ginsberg, Allen, *Muerte y Fama*, trad. de Ana Becciu, Barcelona, Lumen, 2000.
- Góngora, Luis de, *Obras completas, I*, ed. de Antonio Carreira, Madrid, Fundación José Antonio de Castro, 2000.
- González, Ana M., *Cárnica das nosas vidas xuntos*, Pontevedra, Deputación de Pontevedra, 2000.
- González, Angel, *101+19=120. Poemas*, Madrid, Visor, 2000.
- Grass, Günter, *As galiñas de vento* (antoloxía bilingüe), trad. de Ursula Heinze e Ramón Lorenzo, Vigo, Xerais, 2000.
- Guache, Angel, *Un mundo*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Guede Oliva, Manuel, *As doce e sereno*, Vigo, Xerais, 2000.
- Herrero, Fermín, *Un lugar habitable*, Madrid, Hiperión, 2000.
- Hidalgo, José Luis, *Poesías completas*, ed. de J. A. González Fuentes, Barcelona, DVD, 2000.
- Hidalgo, José Luis, *Poesías completas*, ed. de Juan Antonio González Fuentes, Barcelona, DVD, 2000.
- Hopkins, Gerard Manley, *Poesías*, ed. e trad. de Carlos Pujol, Granada, Comares, 2000.
- Jaramillo Agudelo, Darío, *Aunque es de noche*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Jiménez Lozano, José, *Pájaros*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Juaristi, Jon, *Poesía reunida (1985-1999)*, Madrid, Visor, 2000.
- Kruckenberga, María del Carmen, *Obra poética case completa*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 2000.
- Laforgue, Jules, *El sollozo de la tierra*, trad. de Luis Martínez de Merlo, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Llorente Sanjuán, Jesús, *Verano muerto*, Sevilla, Renacimiento, 2000.
- López Andrada, Alejandro, *Los pájaros del frío*, Sevilla, Renacimiento, 2000.
- López Gradolí, Alfonso, *Los signos de la soledad*, Madrid, Devenir, 2000.
- López-Vega, Martín, *Equipaje de mano*, Madrid, Acuarela Libros, 2000.

- Manrique, Jorge, *Poesía completa*, ed. de Angel Gómez Moreno, Madrid, Alianza, 2000.
- Manuel María (ed.), *Sursum corda. Poesía galego-portuguesa ao viño*, sel. de Xosé Lois García e Carlos Díaz Martínez, Santiago, Laiovento, 2000.
- Melgarejo, Luis, *Libro del cepo*, Madrid, Hiperión, 2000.
- Mesa, Bruno, *El laboratorio*, Madrid, Visor, 2000.
- Molho, Blanca e Maurice, *Poetas ingleses metafísicos del XVII*, Barcelona, El Acanalado, 2000.
- Montale, Eugenio, *Huesos de sepia*, ed. bilingüe, trad. de Carlo Fabretti, Tarragona, Igitur, 2000.
- Novalis, *Poesías completas. Los discípulos en Saïs*, trad. de Rodolfo Häslar, Barcelona, DVD, 2000.
- Padilla, Guillermo, *Inútiles naufragios. 1993-1999*, Madrid, Endymion, 2000.
- Padorno, Manuel, *Hacia otra realidad*, Barcelona, Tusquets, 2000.
- Panero, Leopoldo María, *Teoría del miedo*, Tarragona, Igitur, 2000.
- Parra, José Luis, *Los dones insuficientes*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Peña, Pedro J. de la, *Los dioses derrotados*, Madrid, Visor, 2000.
- Pérez Estrada, Rafael, *Cosmología esencial (Los ojos de las metáforas)*, Barcelona, DVD, 2000.
- Pexegueiro, Alfonso, *Blasfemias de silencio*, Vigo, Xerais, 2000.
- Poe, Edgar Allan, *Poesía completa*, ed. bilingüe, trad. de María Condor e Gustavo Falaquera, Madrid, Hiperión, 2000.
- Pound, Ezra, *Cantos completos. Tomo III*, trads. vv., Madrid, Cátedra, 2000.
- Puchkin, Aleksander, *El habitante de otoño*, trad. Rubén Darío Flores Arcila, ed. bilingüe, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Quintáns Suárez, Manuel, *Cancioneiro do Fisterra galego*, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 2000.
- Riechmann, Jorge, *Muro con inscripciones*, Barcelona, DVD, 2000.
- Rilke, Rainer Maria, *Poesía amorosa (Antología)*, sel., pról. trad. e n. de Federico Bermúdez-Cañete, Madrid, Hiperión, 2000.
- Rodríguez González, Eladio, *Antoloxía poética*, ed. de Arturo Rodríguez Hervada, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2000.
- Rodríguez Jiménez, Antonio, *Una hebra de esplendor. Antología poética 1979-1999*, intro. de Francisco Ruiz Noguera, Málaga, Ayuntamiento de Málaga, 2000.
- Ronsard, Pierre de, *Poesía*, sel., trad. e n. de Carlos Pujol, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Sena, Jorge de, *Antología poética*, trads. vv., Madrid, Calambur, 2000.
- Stevenson, Robert Louis, *Poemas*, trad. de Carlos Pujol, Granada, La Veleta, 2000.
- Storni, Alfonsina, *Poemas de amor*, Madrid, Hiperión, 2000.
- Ullán, José Miguel, *Órganos dispersos*, Tegui-se (Lanzarote), Fundación César Manrique, 2000.

Ungaretti, Giuseppe, *El dolor*, trad. de Carlos Vitale, Tarragona, Igitur, 2000.

Vales Villamarín, Francisco, *Obra poética*, ed. de Concepción Delgado, M. Teresa Amado e Alfredo Eiras, A Coruña, Concello de Betanzos, 2000.

Vidal Martínez, Aurora, *Poemas de nenos e paxariños*, ed. de Luís Alonso Girgado, Santiago de Compostela, Follas Novas, 2000.

Vilas, Manuel, *El cielo*, Barcelona, DVD, 2000.

Villena, Luis Antonio de, *Syrtes*, Barcelona, DVD, 2000.

Villon, Françoise, *Las nieves de antaño (Antología)*, trad. de Gonzalo Suárez Gómez, Barcelona, Debolsillo, 2000.

Viñals, José, *Milagro a milagro*, Madrid, Hiperión, 2000.

Vitale, Carlos, *Unidad de lugar*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Zambrano, José Antonio, *Después de la noche*, Madrid, Calambur, 2000.

TEATRO

Badiou, Alain, *Ahmed alporízase. Comedia en catro movementos*, Santiago, Noitarenga, 2000.

Brecht, Bertolt, *Los horacios y los curiacios. Terror y miseria del Tercer Reich. Los fusiles de la señora Carrar*, trad. de Miguel Sáenz, Madrid, Alianza, 2000.

Calderón de la Barca, Pedro, *Obras maestras*, coords. José Alcalá-Zamora e José María Díez Borque, Madrid, Castalia, 2000.

Duque de Rivas, *Don Alvaro o la fuerza del sino*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Fandiño, Antonio Benito, *A casamenteira*, intro. de Xosé R. Barreiro, Laura Tato e Carmen Blanco, Ourense, Linteo, 2000.

García Lorca, Federico, *El público. El sueño de la vida*, ed. de Antonio Monegal, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

López-Veiga, Rodolfo, *Canto para un poeta melencólico*, Fundación Rosalía de Castro, 2000.

Pernas Cora, Gustavo, *Comedias paranoicas: Ladramos. Fábula. Anatomía dun hipocondríaco*, pról. de Anxo Abuín González, Vigo, Xerais, 2000.

Portes, Francisco, *La soga de cáñamo*, Valladolid, Junta de Castilla y León, 2000.

Strindberg, August, *Teatro de cámara*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Vega, Félix Lope de, *El perro del hortelano*, ed. de Paula Barral, Madrid, Castalia, 2000.

Vidal Bolaño, Roberto, *A burla do galo*, Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, IGAEM, 2000.

Zgustová, Monika, *Las aventuras del buen soldado Svejk (según la novela de Jaroslav Hasek)*, Ondarribia (Guipúzcoa), Hiru, 2000.

VARIOS

AA.VV., *Diccionario da Literatura Galega III*, Vigo, Galaxia, 2000.

Aleixandre, Marilar, *Castelao segundo Rañolas. Vida e obra de Castelao*, Vigo, Galaxia, 2000.

Alonso, Bieito, *O exilio de Castelao*, Vigo, A Nosa terra, 2000.

Amorós, Andrés, e outros, *Antología comentada de la literatura española. Siglo XIX*, Madrid, Castalia, 2000.

Axeitos Agrelo, Xosé Luís, *Manuel Antonio*, Xunta de Galicia, 2000.

Barea, Arturo, *Palabras recobradas*, ed. de Nigel Townson, Madrid, Debate, 2000.

Baroja, *Obras completas XVI. Obra dispersa y epistolario*, ed. de José-Carlos Mainer, Barcelona, Circulo de Lectores, 2000.

Barreiro Fernández, Xosé Ramón, e Xesús Alonso Montero (coords.), *Boletín da Real Academia Galega. Número monográfico en honor de D. Manuel Martínez Murguía*, A Coruña, Real Academia Galega / Fundación Rodríguez Iglesias / Hércules de Ediciones, 2000.

Barreiro Fernández, Xosé Ramón, e Xosé Luis Axeitos, *Manuel Murguía. Vida e obra*, Vigo, Xerais, 2000.

_____, *Manuel Murguía. Unha fotobiografía*, Vigo, Xerais, 2000.

Baudelaire, Charles, *Poesía completa. Escritos autobiográficos. Los paraísos artificiales. Crítica artística, literaria y musical*, trad. de Javier del Prado e José A. Millán Alba, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Bloom, Harold, *¿Cómo leer y por qué?*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Brizuela, Mabel, *Los procesos semióticos en el teatro. Análisis de "Las meninas" y "El sueño de la razón" de Antonio Buero Vallejo*, Kassel, Reichenberger / Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000.

Brodsky, Joseph, *Del dolor y la razón*, trad. de A. Martí, Barcelona, Destino, 2000.

Cadalso, José de, *Cartas marruecas. Noches lúgubres*, ed. de Russell P. Sebold, Madrid, Cátedra, 2000.

_____, *Cartas marruecas. Noches lúgubres*, ed. de Emilio Martínez Mata; est.preliminar de Nigel Glendinning, Barcelona, Crítica, 2000.

Canavaggio, Jean, *Un mundo abreviado: aproximaciones al teatro áureo*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert, 2000.

Castelao, Alfonso R., *Sempre en Galiza*, Ramón Máiz coord., Santiago de Compostela, Parlamento de Galicia / Universidade de Santiago de Compostela, 2000

Cornago Bernal, Oscar, *La vanguardia teatral en España (1966-1975). Del ritual al juego*, Madrid, Visor, 2000.

Endress, Heinz-Peter, *Los ideales de Don Quijote en el cambio de valores desde la Edad Media hasta el Barroco. La utopía restaurativa de la Edad de Oro*, trad. e adaptación de Mercedes Figueras, Pamplona, EUNSA, 2000.

Estébanez Calderón, Demetrio, *Breve diccionario de términos literarios*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Feal Deibe, Carlos, *Poesía y narrativa de Pedro Salinas*, Madrid, Gredos, 2000.

Fernández del Riego, Francisco, *Un epistolario de Ramón Piñeiro*, Vigo, Galaxia, 2000.

Ferreiro, Manuel, e Xosé R. Freixeiro Mato (eds.), *Castelao na Galicia do século XX*, A Coruña, AS-PG / Universidade da Coruña, 2000.

- Forneiro, José Luis, *El romancero tradicional de Galicia: una poesía entre dos lenguas*, Guipuzkoa, Sendoa, 2000.
- Fortes, Belén, *Manuel Murguía e a cultura galega*, Santiago de Compostela, Sotelo Blanco, 2000.
- Freixas, Laura, *Literatura y mujeres*, Barcelona, Destino, 2000.
- Fuentes, Carlos, *Los cinco soles de México. Memoria de un milenio*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- García Castañeda, Salvador (coord.), *Literatura de viajes. El Viejo Mundo y el Nuevo*, Madrid, Castalia / The Ohio State University, 1999.
- García de Enterría, Eduardo, *De Fray Luis a Rosales*, Valencia, Institució Alfons El Magnànim / Diputació de Valencia, 2000.
- García Jambrina, Luis (sel. e ed.), *La promoción poética de los 50*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- García Martín, José Luis, *Biblioteca circulante*, Gijón, Libros del Pexe, 2000.
- García Montero, Luis, *El sexto día. Historia íntima de la poesía española*, Madrid, Debate, 2000.
- Gasquoine Hartley, C., *Un verán en Galicia*, trad. de Xosé María Gómez Clemente, Vigo, Galaxia, 2000.
- Gavilanes, José Luis, y António Apolinário (eds.), *Historia de la literatura portuguesa*, Madrid, Cátedra, 2000.
- Gómez y Patiño, María (coord.), *Calderón: Una lectura desde el siglo XXI*, Alicante, Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert", 2000.
- González Beramendi, Xusto, *Manuel Murguía*, Xunta de Galicia, 2000.
- González Maestro, Jesús, *La escena imaginaria. Poética del teatro de Miguel de Cervantes*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert, 2000.
- Graves, Robert, e Raphael Patai, *Los mitos hebreos*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Gutiérrez Izquierdo, Ramón, *Lecturas de nós. Introducción á literatura galega*, Vigo, Xerais, 2000.
- Ibáñez Ehrlich, María-Teresa (ed.), *Los presentes pasados de Antonio Muñoz Molina*, Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert, 2000.
- James, Henry, e Robert Luis Stevenson, *Crónica de una amistad. Correspondencia y otros escritos*, trad. de María Condor, Madrid, Hiperión, 2000.
- Jauss, Hans Robert, *La historia de la literatura como provocación*, trad. de Juan Godo Costa e José Luis Gil Aristu, Barcelona, Península, 2000.
- Juan Bolufer, Amparo de, *La técnica narrativa en Valle-Inclán*, Santiago de Compostela, Universidade de Compostela, 2000.
- Juaristi, Jon, *El bosque originario. Genealogías míticas de los pueblos de Europa*, Madrid, Taurus, 2000.
- Lafargue, Paul, *O dereito á preguiza*, Santiago, Edicións Positivas, 2000.
- Lewis, C. S., *La experiencia de leer*, trad. de Ricardo Pochtar, Barcelona, Alba, 2000.
- López Bueno, Begoña (dir.), *La epístola*, V Encuentro Internacional sobre Poesía del Siglo de Oro, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2000.

López Bueno, Begoña, *La poética cultista de Herrera a Góngora*, 2ª ed. revisada, Sevilla, Alfar, 2000.

López, Aurora, e Andrés Pociña, *Rosalía de Castro. Estudos sobre a vida e a obra*, Santiago, Laiovento, 2000.

Lowry, Malcolm, *El viaje que nunca termina. Correspondencia (1926-1957)*, trad. de Carmen Virgili, Barcelona, Tusquets, 2000.

Luján Atienza, Angel Luis, *Retóricas españolas del siglo XVI. El foco de Valencia*, Madrid, CSIC, 1999.

M... (Manuel Martínez Murguía), *La primera luz*, ed. facsimilar, ed. de Vicente Peña e Manuel Fernández González, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro, 2000.

Máiz, Ramón, *O pensamento político de Murguía*, Vigo Xerais, 2000.

Martín Gaité, Carmen, *La búsqueda de interlocutor*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Martín, Paco, *Lembranza nova de vellos mesteres*, Vigo, Galaxia, 2000.

Mateo Díez, Luis, *Las palabras de la vida*, Madrid, Temas de Hoy, 2000.

McLeish, Kenneth, e Stephen Unwin, *Guía de las obras dramáticas de Shakespeare*, trad. de A. T. Desmots, Barcelona, Alba, 2000.

Millás, Juan José, *Cuerpo y prótesis*, Madrid, Santillana / El País, 2000.

Monteagudo Cabaleiro, Teresa, e Luís Alonso Gírgado (eds.), *Manuel Murguía (Cronobiografía. Escolma de textos na prensa galega de Cuba. Referencias hemerográficas)*,

Xunta de Galicia, Consellería de Educación, 2000.

Morelli, Gabriele (ed.), *Ludus. Cine, arte y deporte en la literatura española de vanguardia*, Valencia, Pre-Textos, 2000.

Murguía, Manuel, *Diccionario de escritores gallegos* (ed. facsimilar), Xunta de Galicia, Consellería de Cultura, 1999.

Murguía, Manuel, *Murguía e La Voz de Galicia*, A Coruña, La Voz de Galicia, 2000.

Mutis, Alvaro, *De lecturas y algo del mundo*, Barcelona, Seix Barral, 2000.

Neira Vilas, Xosé, *Murguía e os galegos da Habana*, Sada, A Coruña, Edicións do Castro, 2000.

Neumeister, Sebastian, *Los dramas mitológicos de Calderón. Mito clásico y ostentación*, Kassel, Reichenberger, 2000.

Panero, Juan Luis, *Sin rumbo cierto. Memorias conversadas con Fernando Valls*, Barcelona, Tusquets, 2000.

Pasternak, Boris, *La infancia de Liouvers. El salvoconducto. Poesías de Yuri Zhivago*, trans. vv., Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.

Pinillos, M. Carmen, e Juan Manuel Escudero (eds.), *La rueda de la fortuna. Estudios sobre el teatro de Calderón*, Kassel, Reichenberger, 2000.

Platas Tasende, Ana María, *Diccionario de términos literarios*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Pozuelo Yvancos, José María, e Rosa María Aradra Sánchez, *Teoría del canon y literatura española*, Madrid, Cátedra, 2000.

Prada, Juan Manuel de, *Animales de compañía*, Madrid, Sial, 2000.

- Rei Romeu, Manuel, *Alfonso Daniel Castelao*, Vigo, A Nosa Terra, 2000.
- Riera, Carme, *Partidarios de la felicidad. Antología poética del grupo catalán de los cincuenta*, ed. de Pilar Beltrán, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.
- Rilke, Rainer Maria, *Diarios de juventud*, trad., pról. e n. de Eduardo Gil Bera, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Rodríguez, Juan Carlos (ed.), *Brecht, siglo XX*, Granada, Comares, 2000.
- Roncero López, Victoriano, *El humanismo de Quevedo*, Pamplona, EUNSA, 2000.
- Ruano de la Haza, José María, *La puesta en escena en los teatros comerciales del Siglo de Oro*, Madrid, Castalia, 2000.
- Ruffinatto, Aldo, *Las dos caras del 'Lazarillo'. Texto y mensaje*, Madrid, Castalia, 2000.
- Santoja, Gonzalo, *La insurrección literaria. La novela revolucionaria de quiosco (1905-1939)*, Madrid, Sial, 2000.
- Seoane, Xavier, *Atravesar o espello*, Vigo, Xerais, 2000.
- Starkie, Enid, *Arthur Rimbaud*, trad. de José Luis López Muñoz, Madrid, Siruela, 2000.
- Stein, Gertrude, *Guerras que he visto*, trad. de Alejandro Palomas, Barcelona, Alba, 2000.
- Taboada Chivite, Xesús, *Refraneiro galego*, Xunta de Galicia, Consellería de Educación, Centro Ramón Piñeiro, 2000.
- Trapiello, Andrés, *La brevedad de los días*, Barcelona, Península, 2000.
- Turguéniev, Iván, *Páginas autobiográficas*, trad., intro. e n. de Víctor Gallego, Ballesteros, Barcelona, Alba, 2000.
- Valle-Inclán, Xaquín del, e Alfonso Mato, *Cartas eruditas e literarias a Murguía*, Sada, A Coruña, Edición do Castro, 2000.
- Varanini, Francesco, *Viaje literario por América Latina*, trad. de Attilio Pentimalli, Barcelona, El Acanalado, 2000.
- Vieira, Yara Frateschi, *En cas dona maior. Os trovadores e a corte senhorial galega no século XIII*, Santiago, Laivento, 2000.
- Vieites, Manuel F. (coord.), *Animación teatral. Teorías, experiencias, materiais*, Consello da Cultura Galega, 2000.
- Vilavedra, Dolores, *Sobre narrativa galega contemporánea*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Walcott, Derek, *La voz del crepúsculo*, trad. de Catalina Martínez Muñoz, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Wilde, Oscar, *Sobre el arte y el artista*, sel. e trad. de María Angeles Cabré, Barcelona, DVD, 2000.
- _____, *De profundis*, trad. de María Luisa Balseiro, Madrid, Siruela, 2000.
- Zafra, Rafael, e José Javier Azanza (eds.), *Emblemata aurea. La emblemática en el arte y la literatura del Siglo de Oro*, Madrid, Akal, 2000.



ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

AA.VV., *Prácticas fundamentales de tecnología educativa*, Barcelona, Oikos-Tau, 1999.

Acereda Extramiana, A., *Niños superdotados. Guía para padres y profesores*, Madrid, Pirámide, 2000 (Col. Ojos Solares).

Alberte Castiñeiras, J. R. (ed.), *O reto da innovación na Educación Especial*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2000 (Col. Informes e Propostas).

Aldámiz-Echevarría, M^a. M., e outros, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*, Barcelona, Graó, 2000.

Allen, D., *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Redes de Educación).

Álvarez, M^a. N., e outros, *Valores y temas transversales en el currículum*, Barcelona, Graó, 2000.

Amorós, P., e P. Ayerbe (eds.), *Intervención educativa en inadaptación social*, Madrid, Síntesis Educación, 2000 (Col. Didáctica y Organización Escolar).

Antunes, C., *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, Cómo se manifiestan, Cómo funcio-*

nan, Madrid, Narcea, 1999 (Col. Educación Hoy).

Antúnez, S., *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*, Barcelona, ICE da Universitat de Barcelona/Horsori, 2000 (Col. Cuadernos de Educación).

Apple, M. W., e J. A. Beane, *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, 1999.

Avilés de Torres, D., J.L. Ruiz Domínguez, e F.S. Sánchez Guirado, *Unidades didácticas interdisciplinares*, Madrid, La Muralla, 1999.

Aznar Minguet, P., *Teoría de la educación. Un enfoque constructivista*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.

Badillo, R. M^a., *Cuentos para "delfines". Autoestima y crecimiento personal. La didáctica del ser*, Madrid, Narcea, 2000 (Col. Educación Hoy).

Balaban, N., *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia*, Madrid, Narcea, 2000 (Col. Primeros Años).

Bárcena, F., F. Gil, e G. Jover, *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1999 (Col. Aprender a Ser).

- Bartolomé, A. R., *Nuevas tecnologías en el aula. Guía de supervivencia*, Barcelona, Graó/ICE da Universitat de Barcelona, 1999.
- Bateman, W., *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*, Barcelona, Gedisa, 2000 (Col. Biblioteca de Educación).
- Baudit, A., *El Tutor: procesos de tutela entre alumnos*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Beetlestone, F., *Niños creativos, enseñanza imaginativa*, Madrid, La Muralla, 2000.
- Beltrán, F., e A. Sanmartín, *Diseñar la coherencia escolar*, Madrid, Morata, 2000.
- Bernard, J. A., *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado (ESEAC)*, Madrid, Narcea, 2000 (Col. Educación Hoy).
- Biddle, B., e outros, *La enseñanza y los profesores* (Vol. I, II e III), Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Temas de Educación).
- Bisquerra Alzina, R., *Educación emocional y bienestar*, Madrid, Praxis, 2000 (Col. Monografías Escuela Española).
- Bolívar, A., *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*, Madrid, La Muralla, 2000.
- Bonals, J., *El trabajo en pequeños grupos en el aula*, Barcelona, Graó, 2000.
- Bringiotti, M^a I., *La escuela ante los niños maltratados*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Cuestiones de Educación).
- Calhoun, C., D. Light e S. Keller, *Sociología*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, 2000 (7^a edición).
- Castillo Cebados, G., *De la universidad al puesto de trabajo. Estrategias y recursos para acceder al primer empleo*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Consello Escolar de Galicia, *A autonomía dos centros escolares*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 1999.
- , *A convivencia nos centros escolares de Galicia*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, 1999.
- Cuenca Cabeza, M., *Ideas prácticas para la educación del ocio: fiestas y clubes*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000 (Documentos de Estudios de Ocio, número 15).
- Cuenca Cabeza, M. (dir.), e A. Madariaga Ortuzar (coord.), *Práctica deportiva escolar con niños ciegos y de baja visión*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000 (Documentos de Estudios de Ocio, número 8).
- Czarny, M., *La escuela en internet. Internet en la escuela. Propuestas didácticas para docentes no informatizados*, Rosario/Santa Fe (Argentina), Homo Sapiens Ediciones, 2000.
- Dede, C., *Aprendiendo con tecnología*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Redes de Educación).
- Díez de Ulzurrun, A. (coord.), *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista* (Vol. I e II), Barcelona, Graó, 1999-2000.
- Duckworth, E., *Cuando surgen ideas maravillosas y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Echeverría Ezponda, J., *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*, Barcelona, Destino, 1999 (Col. Ensayos).

- _____. *Un mundo virtual*, Barcelona, Ediciones de Bolsillo, 2000.
- Embid Irujo, A., *La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Tecnos, 2000.
- Etxeberria, F., P. Ayerbe, X. Garagorri, e A. Vega, *Políticas educativas en la Unión Europea*, Barcelona, Ariel, 2000 (Col. Practicum).
- Fainhola, B., *La interactividad en la educación a distancia*, Barcelona, Paidós, 1999 (Col. Cuestiones de Educación).
- Feito Alonso, R., *Los retos de la escolaridad obligatoria*, Barcelona, Ariel, 2000 (Col. Practicum).
- Fernández Arroyabe, M^a. L., *El arte como vivencia de ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000 (Documentos de Estudios de Ocio, número 13).
- Fernández Bravo, J.A., *Técnicas creativas para la resolución de problemas matemáticos*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2000.
- Fernández del Valle, J., e J. Fuertes Zurita, *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*, Madrid, Pirámide, 2000 (Col. Psicología).
- Fernández Enguita, M., *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Practicum).
- _____. (ed.), *Sociología de la educación*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Referencia).
- Ferreres, V. S., e F. Imbernón (eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis Educación, 1999 (Col. Didáctica y Organización Escolar).
- Ferrés, J., *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Gardner, H., *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Transiciones).
- Garfella, P. R., e R. López Martín, *El juego como recurso educativo. Guía antológica*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.
- Gimeno, A., *La familia: el desafío de la diversidad*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Psicología).
- Goldschmied, E., e S. Jackson, *La educación infantil de 0 a 3 años*, Madrid, Morata, 2000 (Col. Pedagogía Manuales).
- González, M^a. C., *La motivación académica: sus determinantes y pautas de intervención*, Pamplona, Eunsa, 2000.
- González, V., *Inteligencia moral*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2000 (Col. Aprender a Ser).
- Goodson, I. F., *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro, 2000 (Col. Repensar la Educación).
- Gorbeña Etzebarria, S. (ed.), *Modelos de intervención en ocio terapéutico*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000 (Documentos de Estudios de Ocio, número 11).
- Guisán, E., *Más allá de la democracia*, Madrid, Tecnos, 2000.
- Hernández Pina, F., e E. Soriano Ayala, *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria*, Madrid, La Muralla, 1999.
- Hernández, F., *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2000 (Col. Repensar la Educación).
- Hiriart, R. V., *Educación sexual en las escuelas. Guía para el orientador de púberes y adolescentes*,

- Barcelona, Paidós, 1999 (Col. Maestros y Enseñantes).
- Hook, S., *John Dewey. Semblanza intelectual*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Educador).
- Hume, M., *Los alumnos intelectualmente bien dotados*, Barcelona, Edebé, 2000.
- Iglesias, C., *Educación para la paz desde el conflicto*, Noia (A Coruña), Toxosoutos, 1999.
- Illán, N., e F. Pérez (coords.), *La construcción del proyecto curricular en la Educación Secundaria Obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1999.
- Jaramillo Guijarro, C., *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, Instituto de la Mujer, 1999.
- Jares, X., *Educación y derechos humanos: estrategias didácticas y organizativas*, Madrid, Popular, 1999.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson, e E. J. Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós, 1999 (Col. Educador).
- _____, *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Barcelona, Paidós, 1999 (Col. Educador).
- Lillo Jover, J., *Ergonomía. Evaluación y diseño del entorno visual*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- López Herrerías, J. A., *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social: la praxis pedagógica en educación social*, Valencia, Nau Llibres, 2000.
- López Rupérez, F., P. Municio, M^a. D. Peralta, e R. Pérez Juste, *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*, Madrid, Narcea, 2000, (Col. Educación Hoy).
- López Torrijo, M., *Textos para una historia de la educación especial*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.
- Luke, C. (comp.), *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*, Madrid, Morata, 1999.
- Maceira Gago, A., e A. Rodríguez Martínez (coords.), *Educación y ansiedad*, Santiago de Compostela, Grafinova, 2000.
- Maiztegui, C., e V. Pereda (coords.), *Ocio y deporte escolar*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000 (Documentos de Estudios de Ocio, número 12).
- Marchesi, A., *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Martínez Rodríguez, J., *Negociación del currículum*, Madrid, La Muralla, 2000.
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M., *Educación en positivo para un mundo en cambio*, Madrid, PPC, 2000.
- Muzás, M^a. D., M. Blanchard, e M^a. T. Sandín, *Adaptación del currículo al contexto y al aula*, Madrid, Narcea, 2000 (Col. Educación Hoy).
- Navarro, G., *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2000 (Col. Aprender a Ser).
- Nieto, J. M., e F. Botías, *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*, Barcelona, Ariel, 2000 (Col. Ariel Educación).
- Nirenberg, O., e otros, *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Barcelona,

- Paidós, 2000, (Col. Tramas Sociales).
- Ontina, A., e outros, *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*, Madrid, Narcea, 2000.
- Ortega Esteban, J. (coord.), *Educación social especializada. Educación con menores en dificultad y en conflicto social*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Educación).
- _____(coord), *Pedagogía social especializada. Pedagogía de menores en dificultad y en conflicto social*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Educación).
- Palacios Martínez, I. M., e E. Seoane Posse, *Aprendiendo y enseñando a traducir. Learning and teaching to translate. Aprendendo e ensinando a traducir*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Pérez Serrano, G. (coord.), *Exclusión e integración social*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1999.
- _____(coord.), *Temáticas transversales en educación social y Animación sociocultural*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1999.
- _____(coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*, Madrid, Narcea, 2000 (Col. Narcea Sociocultural).
- Pérez Tornero, J. M., *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Cognición y Desarrollo Humano).
- Pérez-Delgado, E., e M^a. V. Mestre Escrivá (coords.), *Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Psicología).
- Pietro Bosello, A., *Escuela y valores: la educación moral*, Madrid, CCS, 1999.
- Poole, B. J., *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, 1999.
- Porro, B., *La resolución de conflictos en el aula*, Barcelona, Paidós, 1999 (Col. Educador).
- Pozo Municio, J. I., *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza, 1999.
- Przesmycki, H., *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*, Barcelona, Graó, 2000.
- Puig, J. M^a, X. Martín, S. Escardíbul, e A. M^a. Novella, *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades*, Barcelona, Graó, 2000.
- Puiggrós, A. (coord.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario/Santa Fe (Argentina), Homo Sapiens Ediciones, 1999.
- Repetto, E., *Tu futuro profesional. Programa de preparación de los jóvenes para la transición a la vida activa y adulta*, Madrid, CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial), 2000.
- Rincón Igea, B. del, V. López Belinchón, e M^a. C. Palomares Aguirre, *La Intervención Psicopedagógica en Secundaria*, Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2000 (Col. Humanidades).
- Rodríguez Neira, T., *La cultura contra la escuela*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Ensayo).

- Rodríguez Neira, T., J. V. Peña Calvo, e J. Hernández García, *Cambio educativo: presente y futuro*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2000.
- Romans, M., e outros, *De profesión: educador (a) social*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Papeles de Pedagogía).
- Romero Pérez, C., *El conocimiento del tiempo educativo*, Barcelona, Laertes, 2000.
- Rosales, C., *Textos para la enseñanza de los temas transversales*, Santiago de Compostela, Tórculo, 1999.
- _____(coord.), *Innovación en la Universidad*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Ross Epp, J., e A. M. Watkinson (dirs.), *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla, 1999.
- Santos Guerra, M. A., *La escuela que aprende*, Madrid, Morata, 2000.
- Santos Rego, M. A. (ed.), *A educación en perspectiva. Homenaxe ó Profesor Lisardo Doval*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Santos Rego, M. A. (ed.), *Pedagogía dos valores en Galicia*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Sarramona, J., *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*, Barcelona, Ariel, 2000 (Col. Educación).
- Savater, F., *El valor de educar*, Barcelona, Ariel, 2000, (Col. Ensayo) (12ª edición).
- Setién Santamaría, M^a. L. (coord.), *Ocio, Calidad de Vida y Discapacidad*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000 (Documentos de Estudios de Ocio, número 9).
- Setién Santamaría, M^a. L., e A. López Marugán, *El ocio de la sociedad apresurada*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2000 (Documentos de Estudios de Ocio, número 10).
- Shea, B., *Educación especial. Un enfoque ecológico*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, 2000.
- Simón Rueda, C., J. L. López Taboada, e J. L. Linaza Iglesias, *Maltrato y desarrollo infantil*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2000.
- Simons, H., *Evaluación democrática de instituciones escolares*, Madrid, Morata, 1999.
- Sobrado Fernández, L. (ed.), *Orientación profesional: diagnóstico e inserción sociolaboral*, Barcelona, Estel, 2000.
- Souto, M., *Las formaciones grupales en el aula*, Barcelona, Paidós, 2000 (Col. Educador).
- Steinberg, S., e J.L. Kincheloe, *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata, 2000.
- Tedesco, J. C., *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Grupo Anaya, 1999.
- Torrego, J. C. (coord.), *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea, 2000 (Col. Educación Hoy).

Torres, J. A., *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*, Málaga, Ediciones Aljibe, 1999.

Torres, R. M^a., *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

_____, *Educación para todos: la tarea pendiente*, Madrid, Popular, 2000.

Touriñán López, J. M. (dir), *Educación y sociedad de la información: Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*, Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela, 1999.

Vandereycken, W., e G. Noordenbos (comps.), *La prevención de los trastornos alimentarios. Un enfoque multidisciplinario*, Barcelona, Graniza, 2000.

Vilanou, C. e E. Colleldemont, *Historia de la educación en valores*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2000 (Col. Aprender a Ser).

Vinyamata Camp, E., *Manual de prevención y resolución de conflictos. Conciliación, mediación, negociación*, Barcelona, Ariel, 1999 (Col. Practicum).

Vlachou, A. D., *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla, 1999.

Whitty, G., S. Power, e D. Halpin, *La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*, Madrid, Morata, 1999.

Wray, D., e M. Lewis, *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid, Morata, 2000.

Zabala i Vidiella A., *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, Barcelona, Graó, 1999.





Noticias



**CERCEO DE FORMACIÓN PARA MEMBROS
DA COMISSIÓN UNIVERSITARIA.**
Instituto de Estudos de Educación (IEE)
da Universidade de Santiago de Compostela

RELACIÓN DE CURSOS

A TITULACIÓN UNIVERSITARIA

Impartido por: Dr. Miguel Ángel Seoane Rego e Dra. Ana M^a Porto Carro (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 20 ó 21 de Abril do 2001

Lugar: I.C.E. (Praza de Mézquita, s/n). Santiago de Compostela

CONSTRUCIÓN EXPERIENCIAL DO MANEIXO DOCUMENTO EN CENTROS E DEPARTAMENTOS

Impartido por: Dr. Carlos A. Gómez Otero (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 12. Datos: 11, 12, 13 e 14 de Xullo do 2001

Lugar: I.C.E. (Praza de Mézquita, s/n). Santiago de Compostela

ANÁLISIS PARA A INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Impartido por: Gay Norrman (Servicio de promoción da U.I.C.)

Nº de horas: 20. Datos: Do 15-5-2001 ó 14-6-2001

Lugar: Facultade de Pedagogía, Campus Sur, Santiago de Compostela

ANÁLISIS PARA A INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL E AMBIENTALMENTAL

Impartido por: Gay Norrman (Servicio de promoción da U.I.C.)

Nº de horas: 20. Datos: Do 13-2-2001 ó 15-3-2001

Lugar: Facultade de Biología, Campus Sur, Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN Ó ANÁLISIS CUALITATIVO

Impartido por: Gay Norrman (Servicio de promoción da U.I.C.)

Nº de horas: 20. Datos: Do 17-10-2000 ó 16-11-2000

Lugar: Facultade de C.C. Educación, Campus Sur, Santiago de Compostela

A LOCALIZACIÓN DE INFORMACIÓN EN CATALÁN E BAILE DE BATES

Impartido por: D. Xosé Anxo Dovel Roy (Biblioteca da Facultade de Educación, Campus Sur)

Nº de horas: 10. Datos: Do 16 ó 20 de Outubro do 2000

Lugar: Aula de informática da Facultade de Educación, Campus Sur, Santiago de Compostela

APRENDER A FALAR EN PÚBLICO: CURSOS PRÁCTICOS DE COMUNICACIÓN PROFESIONAL

Impartido por: D. Arturo Merygo Pérez (Doctor en Ciencias de la Información)

Nº de horas: 15. Datos: Mayo de 2001. Viernes e sábado.

Lugar: I.C.E. (Paseo de Marzotto s/n). Santiago de Compostela.

ASPECTOS GRAMATICAIS DA ESTRUTURA DO DISCURSO COMO LINGUA INSTRUMENTAL

Impartido por: Dña. María del Carmen Lomba Aldrey (Instituta de Idiomas, Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 12. Datos: 27, 28, 29 e 30 de Novembro de 2000

Lugar: I.C.E. (Paseo de Marzotto, s/n). Santiago de Compostela.

ASPECTOS GRAMATICAIS DA ESTRUTURA DO DISCURSO COMO LINGUA INSTRUMENTAL

Impartido por: Dña. M. Carmen Lomba Aldrey (Instituta de Idiomas, Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 12. Datos: 2, 10, 17 y 24 de Novembro de 2000

Lugar: E. U. de Marketing. Lago

A APRENDIZAGEM DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NA DIMENSÃO EUROPEIA

Impartido por: Dr. José M. Vaz (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 12. Datos: 5, 6, 7 e 8 de Março de 2001

Lugar: I.C.E. (Paseo de Marzotto, s/n). Santiago de Compostela.

A APRENDIZAGEM DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NA DIMENSÃO EUROPEIA

Impartido por: Dr. José M. Vaz (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 12

Datos: 12, 13, 14 e 15 de Março de 2001

Lugar: Escola Universidade de Marketing. Campus de Lago.

DESARROLLO DE FICHAS WEB

Impartido por: Pablo J. Rey Sanchez (Universidade de Santiago de Compostela)

módulos e sesións

Nº de horas: 16. Datos: 9, 10, 16, 17, 23, 24 de Febreiro do ano 2001. Hai que escribir 4 días de esos ó 10 de 9

Lugar: Aula de Informática - sala 31- da Facultade de CC. da Educación (Campus Novas). Santiago de Compostela.

UTILIZACIÓN PRÁCTICA DOS MEDIOS AUDIOVISUAIS E VIDEO

Impartido por: José Búa González (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria)

Nº de horas: 30. Datos: 3, 6, 12, 13, 15, 19 e 30 de Febreiro de 2001.

Lugar: Facultade de Ciencias da Educación (Campus Novas). Santiago de Compostela.

ESTRATEGIAS PARA A PRESENTACIÓN AUTOMÁTICA DE INFORMACIÓN CON FOLIOS SEGUENTES DO EXCEL: TÉCNICAS DE ELABORACIÓN DE TRANSPARENCIAS E MANEJO DE POWERPOINT.

Impartido por: Eugenio Ferrás Méndez (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 9, 16 e 23 de Febreiro de 2001.

Lugar: Facultade de Ciencias da Educación (Campus Novas). Santiago de Compostela.

INSTRUMENTOS PARA A PRESENTACIÓN ALTERNATIVA DE INFORMACIÓN CON FINES INQUIRITIVOS DE INCREMENTACIÓN NA ELABORACIÓN DE TRANSPARENCIAS E MANEJO DE DOCUMENTOS

Impartido por: Dra. Lina Iglesias Fariñas (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 19, 20, 21 e 22 de Febreiro do 2001

Lugar: Aula de Informática, Escola de Mestreiro, Campus de Lago.

INTRODUCCIÓN A PERSPECTIVA SOCIAL

Impartido por: José Carlos Fernández López (Bolsista Aula Fotográfica do Campus de Lago)

Nº Horas: 13. Datos: Do 18 ó 23 de Novembro do 2000

Lugar: Facultade de Ciencias da Educación. (Campus Norte). Santiago de Compostela.

INTRODUCCIÓN A PERSPECTIVA SOCIAL

Impartido por: José Carlos Fernández López (Bolsista Aula Fotográfica do Campus de Lago)

Nº Horas: 13. Datos: Do 16 ó 28 de Outubro do 2000

Lugar: Facultade de Veterinaria (Campus de Lago)

AS TECNOLOGÍAS DA INFORMACIÓN E A COMUNICACIÓN AVANZADAS E SUAS

Impartido por: Javier García Tolado (Doutor do Curso do Supercomputación de Galicia, CESGA),

María J. Riquelme Matallana (CESGA), Jesús Acuña Vilas (CESGA), Manuel Gema Montes (Terra TRE)

Nº de Horas: 6. Datos: 7, 8 Novembro do 2000 (data inidividual)

Lugar: Aula de Telescopio do CESGA (Aula). Lago. Campus Sur). Santiago de Compostela.

UTILIDADES EDUCATIVAS DE INTERNET

Impartido por: Dr. José A. Cajigalillo Pajón (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 16. Datos: 23, 24 e 30 de Marzo, 7, 9 e 10 de Abril do 2001. (Recoller 4 días máis entre os)

Lugar: Aula de Informática da Facultade de CC. Exactas. (Campus Norte). Santiago de Compostela.

APRENDIZAJE COOPERATIVO E APLICACIÓN DO MÉTODO COOPERATIVO

Impartido por: Dr. Miguel Anxo Somoza Rego, Dr. Agustín Godín Olco (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 11 e 12 de Maio do 2001.

Lugar: I.C.E. (Praza de Mazarredo, etc). Santiago de Compostela.

SEMINARIOS DE AVALIACIÓN DE UNIVERSIDADES

Impartido por: Dr. José Caído Val, Dra. Ana Mª Porto Castro e Dra. Rita Eladi Philip (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 7 e 8 de Xullo do 2001.

Lugar: I.C.E. (Praza de Mazarredo, etc). Santiago de Compostela.

RECURSOS PSICOLÓGICOS ASISTIDOS POR ORDENADOR EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Impartido por: Dr. Domingo Gómez Fernández, Dr. Xosé L. Salgado Novoa, Dra. Paula Paz

(Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 20. Datos: 18, 19 e 20 de Setembro e 6, 10, 20, 24 de Novembro do 2000

Lugar: Facultade de Pedagogía (Campus Sur). Santiago de Compostela.

PROPOSPICION ABORDAR A FUNCIÓN DOCENTE

Impartida por: Dr. Elyllita Madua Madrid, Dra. Carmen Santa Riveira (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 26 e 27 de Outubro de 2000.

Lugar: Facultade de Pedagogía (Campus Sur), Santiago de Compostela.

UN SISTEMA PARA ANALIZAR AS PRÓPIAS CLASES. (TALLER PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS)

Impartida por: Dr. Miguel Zubizar Barrio (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 17 e 18 de Maio de 2001.

Lugar: I.C.E. (Praza de Montesinos, s/n), Santiago de Compostela.

A SITUACIÓN DA VIXE

Impartida por: Dra. María Fiam Auzary (Licenciada en Logopedia (Universidade de Liexa)

Nº de horas: 12. Datos: 15, 16, 17 e 18 de Xarnero de 2000.

Lugar: I.C.E. (Praza de Montesinos, s/n), Santiago de Compostela.

A SITUACIÓN DA VIXE

Impartida por: Dra. María Fiam Auzary (Licenciada en Logopedia (Universidade de Liexa)

Nº de horas: 12. Datos: 7 e 14 de Febreiro de 2001.

Lugar: Escola de Maestría de Lago (Avenida Ramón Franco s/n), Campus de Lago.

A PRÁCTICA DOCENTE EN ENTORNOS DE ALTERNATIVAS INTERCULTURAIS

(curso realizado por videoconferencia entre Lago e Santiago)

Impartida por: Dra. Lourdes Mosquera, Dra. Adriana Gouvea (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 20. Datos: 17 e 21 de Setembro de 2001.

Lugar: Aula de Videoconferencias do CESGA (Avenida de Lago, Campus Sur) Santiago de Compostela. Sala de Teleconferencias. Edificio Interactivo. Campus de Lago.

A ELABORACIÓN DO PROXECTO DOCENTE: UNHA OPORTUNIDADE PARA A APRENDIZAXE PERSOAL

(curso realizado por videoconferencia entre Lago e Santiago)

Impartida por: Dra. Lourdes Mosquera, Dra. Adriana Gouvea (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 20

Datos: 24 e 28 de Setembro de 2001. Lugar: Aula de Videoconferencias do CESGA (Avenida de Lago, Campus Sur), Santiago de Compostela. Sala de Teleconferencias. Edificio Interactivo. Campus de Lago.

ANTE, DURANTE, DEPOIS

Impartida por: Dra. Mª Jesús Agra Parfils (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: Do 17 ó 21 de Setembro de 2001.

Lugar: Facultade de Ciencias da Educación. (Campus Norn), Santiago de Compostela.

FORMACIÓN PARA A INNOVACIÓN NA ENSEÑANZA

Impartida por: Dr. Xosé López García, Dr. Xosé Ramón Foua Barreira, Dr. Luís Calisto Álvarez (Universidade de Santiago de Compostela)

Nº de horas: 10. Datos: 4, 11 e 18 de Maio de 2001.

Lugar: Facultade de Ciencias da Educación (Praza de Montesinos, s/n) Santiago de Compostela.

FORMACIÓN PARA A DIFUSIÓN DA INVESTIGACIÓN

Importado por: Dr. Xosé López Oteiza, Dr. Xosé Rendo Porto Estévez, Dr. Luis Cedeira Álvarez
(Universidade de Santiago de Compostela)
Nº de horas: 10. Datos: 14, 21 e 28 de Maio de 2001.
Lugar: Facultade de Veterinaria, Campus de Lugo

O PREVENIENDO DA UNYVERSIDADE ANTE ALUMNOS CON HABILIDADES EDUCATIVAS

Importado por: Dra. M^{te} José Racion Caneala, Dra. Mercedes García Novo, Dña. Josefina del Carmen Fernández de la Iglesia (Universidade de Santiago de Compostela)
Nº de horas: 15. Datos: 11, 12, 13 e 14 de Decembro de 2000.
Lugar: Facultade de Psicoloxía. (Campus Sur), Santiago de Compostela.

ATENCIÓN TEMPORAL NOS ÁMBITOS DE ALTO RISCO DA NOVA CONVENIENCIA UNIVERSITARIA

Importado por: Dra. M^{te} José Racion Caneala, Dra. M^{te} Carmen Torro Méndez, Dña. Mercedes García Novo, Dña. Victoria Blázquez Novo, Dña. Josefina del Carmen Fernández de la Iglesia (Universidade de Santiago de Compostela)
Nº de horas: 20. Datos: 9, 10, 11 e 12 de Abril de 2001.
Lugar: Facultade de Psicoloxía. (Campus Sur), Santiago de Compostela.

O PAPEL DO EDUCADOR

Importado por: Dña. Concha Rendo Escobar (Paradigma do Organismo Personalidade y Relacións Mentais)
Nº de horas: 12. Datos: 11, 12 e 13 de Decembro de 2000.
Lugar: Facultade de Ciencias da Educación. (Campus Sur), Santiago de Compostela.

MATRÍCULA**Importe da matrícula para membros da Comunidade Universitaria**

Cursos de 10 a 12 horas:	7.500 pts.
Cursos de 13 a 20 horas:	12.000 pts.
Cursos de 21 horas:	15.000 pts.
Cursos de máis de 25 horas:	17.000 pts.

Para as persoas que non pertencen á Comunidade Universitaria, o importe da matrícula incrementase cos encargos por curso.

Diplomas

O Instituto de Ciencias da Educación expedirá un Diploma acreditativo no que constará o número de horas e o título do curso realizado.

Información**I.C.E.**

Paseo de Mazarelos, s/n
Facultade de Xornalismo, 4º planta
15703 Santiago de Compostela
Tfn 981 563 100, Extensión 12640

Vicerreitorado da Comunidade
de Campus de Lugo
Facultade de Veterinaria
Pabellón 4, 4º planta
Campus Universitario
27002 Lugo

Páxina Web do ICE:

<http://www.ice.usc.es>

Subscripción do ICE

Tfn. 981 563 100, ext.12643

División de Investigación Educativa e Programas de Formación

Tfn. 981 563 100, ext.12644

9º Certame de
narracións breves

Eduardo Castel

MA US ELO MUR



ARTEIXO 2000

Un nome. Un pobo. Unha obra



CONCELLO DE ARTEIXO

Bases

1. O Consello de Arxivo, para contribuír á desenvolvemento da identidade galega e a honrar o nome Patrimonia, convocará este concurso anual á Premio "Miguel Margale".
2. Poderán concorrer todos os autores que o desexen con naba lingua galega, de tradición literaria escrita en lingua galega.
3. Os artigos delexa ser editados o inéditos, dentro extensións que inferiores de 15 folios sin superior de 30.
4. Os traballos presentaranse por cuadruplicado, mecanografiados a duplo espazo, por unha soa cara e só no final da obra e na letra. Ademais, se aparecerá nun sobre pendado o título, letra, nome, apelido, natividade, e currículo do autor.
5. As obras deben enviares antes do 1 de marzo de 2000 ó seguinte endereço, facendo constar en sobre "F. Concurso Miguel Margale de Narracións Breves".

Consello de Arxivo.
Finis Alameda E. Sagiea, s.º 1
15142 Arxivo

Bases

6. Establécense un único premio dotado con 400.000 pesetas. O galardón pode declararse deserto en ser repartido "ex aequo" entre dous autores.
7. O xurado, constituído por membros de recolección galega, será designado polo Consello de Arxivo e fará públicas a súa decisión insubornable no sitio de maio do 2000, ano de Margale.
8. Os principais non premiados poderán ser despois sempre que o soliciten os seus autores, por escrito, no prazo máximo de un mes dando a presentación do folio.
9. Os autores premiados renunciarán ós seus dereitos no caso de que o Consello sinde o/s traballo/s e se fosen outras edicións fará constar que foi premiado como carcama.
10. A interpretación destas bases corresponden exclusivamente ó xurado. O lugar de participar no concurso supón a confirmación das mesmas bases.

Arxivo, novembro de 1999



Lexislación

NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de marzo, abril, maio, xuño, xullo, agosto
e setembro do ano 2000)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez*
Colexio Público Víctor López Seoane
A Coruña

1. ALUMNOS E CONTORNO FAMILIAR

1.1. ADMISIÓN DE ALUMNOS

— Orde do 24 de abril de 2000 pola que se regula o procedemento para a admisión de alumnos en bacharelato e ciclos formativos de formación profesional específica de grao medio, en centros sostidos con fondos públicos. (DOG, 30/05/00).

— Orde do 26 de xuño de 2000 pola que se establecen normas de admisión de alumnos nos centros docentes dependentes da Consellería de Pesca, Marisqueo e Acuicultura, para o curso académico 2000-2001. (DOG, 17/07/00).

— Resolución do 30 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se regula o acceso e a admisión de alumnado ós ciclos formativos

das familias profesionais de artes plásticas e deseño durante o curso 2000-2001. (DOG, 27/07/00).

1.2. BECAS E AXUDAS

— Orde do 14 de febreiro de 2000, das Consellerías de Educación e Ordenación Universitaria e Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude, pola que se convocan subvencións para as corporacións locais da Comunidade Autónoma que vaian establecer un programa de axudas ás familias para a escolarización dos seus fillos para o curso académico 2000-2001. (DOG, 02/03/00).

— Resolución do 31 de marzo de 2000, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Promoción Educativa, pola que se publican as relacións dos alumnos que resultaron beneficiarios de axudas para Educación Especial

para o curso 1999-2000. (BOE, 18/04/00)

— Resolución do 31 de marzo de 2000, da Dirección Xeral de Formación Profesional e Promoción Educativa, pola que se publican as relacións dos alumnos beneficiarios de axudas para adquisición de libros de texto e material didáctico complementario para os niveis non obrigatorios da ensinanza para o curso 1999-2000. (BOE 18/04/00).

— Orde do 5 de xuño de 2000 pola que se convocan axudas para adquisición de libros de texto e material didáctico complementario, para o curso académico 2000/2001. (BOE, 09/06/00)

— Orde do 21 de xuño de 2000 pola que se convocan axudas para alumnos con necesidades educativas especiais para o curso 2000-01. (BOE, 08/07/00).

— Orde do 15 de xuño de 2000 pola que se convocan becas e axudas ó estudio de carácter xeral, para o curso académico 2000/2001, para alumnos de niveis postobrigatorios non universitarios e para universitarios que cursan estudos na súa Comunidade Autónoma. (BOE, 07/07/00).

— Orde do 3 de xullo de 2000 pola que se aproba o impreso oficial para a solicitude de becas e axudas ó

estudio para o curso 2000/2001. (BOE, 13/07/00).

1.3. CONTORNO FAMILIAR

— Decreto 42/2000, do 7 de xaneiro, polo que se funde a normativa reguladora vixente en materia de familia, infancia e adolescencia. (DOG, 06/03/00).

— Decreto 312/1999, do 11 de novembro, polo que se refunde a normativa existente en materia de muller. (DOG, 10/04/00, separata)

— Decreto 42/2000, do 7 de xaneiro, polo que se refunde a normativa reguladora vixente en materia de familia, infancia e adolescencia. (DOG, 10/04/00, separata).

— Decreto 50/2000, do 20 de xaneiro, polo que se actualiza a normativa vixente en materia de xuventude. (DOG, 10/04/00, separata)

2. CENTROS PÚBLICOS

2.1. CREACIÓN DE CENTROS

— Decreto 126/2000, do 19 de maio, polo que se crea o Instituto de Educación Secundaria de Foz, na provincia de Lugo, mediante a transformación do Instituto de Educación Secundaria Vilaxoane e do Instituto de Educación Secundaria o Centiño non único centro. (DOG, 31/05/00)

— Decreto 127/2000, do 19 de maio, polo que se crea o Instituto de Educación Secundaria de Fene, na provincia da Coruña, mediante a transformación do Instituto de Educación Secundaria Barallobre e do Instituto de Educación Secundaria O Pazo nun único centro. (DOG, 31/05/00).

2.2. POSTAS EN FUNCIONAMENTO

— Orde do 20 de xullo de 2000 pola que se autoriza a posta en funcionamento do Instituto de Educación Secundaria de Fene (A Coruña). (DOG, 04/09/00).

— Orde do 20 de xullo de 2000 pola que se autoriza a posta en funcionamento do Instituto de Educación Secundaria de Foz (Lugo). (DOG, 04/09/00).

2.3. CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 9 de marzo de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 de Xinzo de Limia (Ourense). (DOG, 31/03/00).

— Orde do 16 de marzo de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número I de Ribadeo (Lugo). (DOG, 03/04/00).

— Orde do 22 de marzo de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación da escola de educación infan-

til da Igrexa-Valadares, Vigo (Pontevedra). (DOG, 18/04/00).

— Orde do 28 de marzo de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria Beo-Seaia de Malpica de Bergantiños (A Coruña). (DOG, 26/04/00).

— Orde do 19 de abril de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 2 de A Coruña. (DOG, 11/05/00).

— Orde do 8 de maio de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Silleda (Pontevedra). (DOG, 08/06/00).

— Orde do 10 de maio de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Xove (Lugo). (DOG, 09/06/00).

— Orde do 11 de maio de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 2 de Cambre (A Coruña). (DOG, 09/06/00).

— Orde do 12 de maio de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria número 1 de Sarria (Lugo). (DOG, 14/06/00).

— Orde do 26 de maio de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación infantil e primaria de Dumbría (A Coruña). (DOG, 30/06/00).

— Orde do 28 de xullo de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Centro de Ciclos Superiores de Formación Profesional Específica da Coruña. (DOG, 07/09/00).

3. MODALIDADES DE CENTROS

— Orde do 31 de xullo de 2000 pola que se adxudican axudas económicas para as corporacións locais que sexan titulares de escolas fogar. (DOG, 05/09/00).

— Orde do 28 de xullo de 2000 pola que se constitúen os colexios rurais agrupados de Valga e María Zambrano (O Rosal) da provincia de Pontevedra. (DOG, 07/09/00).

4. CENTROS PRIVADOS

4.1. TRANSFORMACIÓN DE UNIDADES

— Resolución do 31 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autoriza a centros privados a transformación de unidades de formación profesional de segundo grao en ciclos

formativos de grao medio. (DOG, 14/06/00).

4.2. CENTROS CON PROFESOR DE APOIO

— Orde do 30 de agosto de 2000 pola que se fai pública a relación de centros privados concertados de educación primaria e secundaria obrigatoria que contan con profesor de apoio. (DOG, 14/09/00).

4.3. AXUDAS ECONÓMICAS

— Orde do 21 de xuño de 2000 pola que se convocan axudas de ata 80.000 pts. cada unha destinadas a alumnos de tres, catro e cinco anos de idade, matriculados en centros de educación infantil non sostidos con fondos públicos, que estean debidamente escolarizados. (BOE, 08/07/00).

— Orde do 23 de xuño de 2000 pola que se regula a concesión de axudas económicas para o curso 2000-2001 a unidades que escolaricen alumnos de 4 ou 5 anos nos centros docentes privados. (DOG, 29/06/00).

— Resolución do 17 de agosto de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se resolve provisionalmente a convocatoria de axudas económicas para o curso 2000-2001 a unidades que escolaricen alumnos de educación infantil de 4 ou 5 anos en centros docentes privados. (DOG, 01/09/00).

4.4. PROFESORADO

— Resolución do 3 de agosto de 2000 pola que se ordena a publicación do acordo do 21 de xullo de 2000, do Consello da Xunta de Galicia, polo que se autoriza a firma do acordo sobre melloras retributivas e incremento dos equipos docentes. (DOG, 25/08/00).

5. EDUCACIÓN INFANTIL

— Orde do 2 de marzo de 2000 pola que se regula o procedemento de adxudicación de prazas nos centros infantís dependentes da Consellería de Familia e Promoción de Emprego, Muller e Xuventude. (DOG, 10/03/00).

— Orde do 17 de maio de 2000 de corrección de erros da do 5 de abril, pola que se aproba o currículo integrado para a Educación Infantil e a Educación Primaria previsto no Convenio entre o Ministerio de Educación e Cultura e o Consello Británico en España. (BOE, 14/06/00)

— Orde do 3 de xullo de 2000 pola que se aproba o contido mínimo do Regulamento de réxime interior de centros de atención á primeira infancia pertencentes á Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude. (DOG, 20/07/00).

6. EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.1. CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO

— Decreto 54/2000, do 3 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en confección. (DOG, 24/03/00).

— Decreto 68/2000, do 16 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en conducción de actividades físico-deportivas no medio natural. (DOG, 06/04/00).

— Decreto 79/2000, do 16 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en explotacións agrarias extensivas. (DOG, 13/04/00).

— Decreto 92/2000, do 23 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en laboratorio. (DOG, 25/04/00).

— Decreto 100/2000, do 31 de marzo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en farmacia. (DOG, 09/05/00).

— Decreto 116/2000, do 27 de abril, polo que se establece o currículo

formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en conservaría vexetal, cárnica e de peixe. (DOG, 25/05/00).

— Decreto 148/2000, do 25 de maio, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en elaboración de produtos lácteos. (DOG, 20/06/00).

— Decreto 213/2000, do 21 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en soldadura e caldeirería. (DOG, 15/09/00).

— Decreto 217/2000, do 21 de xullo, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en acabados de construción. (DOG, 25/09/00).

6.2. CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO SUPERIOR

— Decreto 52/2000, do 28 de xaneiro, polo que se establece o currículo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en mantemento e montaxe de instalacións de edificio e proceso. (DOG, 16/03/00).

— Decreto 106/2000, do 27 de abril, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título técnico supe-

rior en saúde ambiental. (DOG, 18/05/00).

— Decreto 113/2000, do 27 de abril, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en documentación sanitaria. (DOG, 23/05/00).

— Decreto 114/2000, do 14 de abril, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente o título de técnico superior correspondente ó título de técnico superior en información e comercialización turísticas. (DOG, 24/05/00).

— Decreto 183/2000, do 22 de xuño, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en próteses dentais. (DOG, 12/07/00).

6.3. ACCESO E DESENVOLVEMENTO DOS CICLOS FORMATIVOS

— Orde do 25 de abril de 2000 pola que se regulan as probas de acceso ós ciclos formativos de formación profesional específica e de artes plásticas e deseño. (DOG, 30/05/00).

— Resolución do 27 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se dictan instrucións sobre o acceso e admisión ós ciclos formativos de grao medio e de grao superior de

formación profesional específica para o curso 2000-2001. (DOG, 30/05/00).

— Resolución do 14 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se dictan instrucións para o desenvolvemento dos ciclos formativos de formación profesional específica no curso 2000-2001. (DOG, 29/06/00).

6.4. PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

— Resolución do 30 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se regula o desenvolvemento de programas de garantía social en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia para o curso 2000-2001. (DOG, 24/07/00).

— Resolución do 26 de xullo de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social en centros públicos para o curso 2000-2001. (DOG, 28/08/00).

6.5. FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

— Orde do 30 de marzo de 2000 pola que se promoven accións de integración laboral e estímulo da formación empresarial dos alumnos que rematan estudos de formación profesional regrada, de educación secundaria ou bacharelados LOXSE no curso 1999-2000. (DOG, 14/04/00).

— Orde do 10 de xullo de 2000 pola que se conceden axudas para a realización de accións de integración laboral e estímulo da formación empresarial dos alumnos que rematan estudos de formación profesional regrada, de educación secundaria obrigatoria ou bacharelados LOXSE no curso 1999-2000, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 31/07/00).

— Orde do 26 de xullo de 2000 pola que se convocan estadías formativas en empresas ou institucións para o curso 2000-2001, destinadas a funcionarios docentes non universitarios e se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 04/08/00).

6.6. CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Orde do 20 de xullo de 2000 pola que se convocan axudas para realizar ensinanzas de formación profesional específica de grao medio en familias profesionais con escasa demanda por parte do alumnado durante o curso 2000-2001. (DOG, 04/08/00).

6.7. BACHARELATO

— Orde do 14 de febreiro de 2000 pola que se convocan premios extraordinarios das modalidades de bacharelato, regulado pola Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, correspondente ó curso 1998-1999. (DOG, 15/03/00).

— Resolución do 10 de marzo de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se procede a nomear e facer pública a composición do tribunal que deberá xulgar-las probas para a concesión do premio extraordinario das modalidades de bacharelato, regulado pola Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 23/03/00).

— Orde do 18 de maio de 2000 polo que se regula a implantación do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 01/06/00). Corrección de erros, (DOG, 23/06/00).

— Resolución do 15 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se adxudican os premios extraordinarios de bacharelato, regulados pola Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo. (DOG, 05/06/00).

— Orde do 5 de xuño de 2000 pola que se convocan os Premios Nacionais de Bacharelato regulado pola Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo, correspondentes ó curso 1998-1999. (BOE, 09/06/00).

— Orde do 5 de xuño de 2000 pola que se convocan os Premios Nacionais de Bacharelato Unificado e Polivalente correspondentes ó curso

académico 1998/1999. (BOE, 09/06/00)

— Orde do 28 de agosto de 2000 pola que se convocan os premios extraordinarios das modalidades de bacharelato, regulados pola Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo, correspondentes ó curso 1999/2000. (DOG, 27/09/00).

7. ENSINANZAS ARTÍSTICAS

8. ESPECIALIDADES DO CORPO DE PROFESORES

— Real Decreto 989/2000, do 2 de xuño, polo que se establecen as especialidades do Corpo de Profesores de Música e Artes Escénicas, se adscriben a elas os profesores de dito Corpo e se determinan as materias que deberán impartir. (BOE, 22/06/00).

8.1. CONSERVATORIOS

— Decreto 39/2000, do 11 de febreiro, polo que se transforma o Conservatorio de música oficial non estatal de grao elemental de Viveiro (Lugo), en conservatorio de música público de grao elemental e profesional dependente de dito concello. (DOG, 01/03/00).

— Orde do 14 de abril de 2000 pola que se autoriza a posta en funcionamento do Conservatorio Profesional

de Música dependente do Concello de Arzúa (A Coruña), para impartir ensinanzas correspondentes ós graos elemental e medio. (DOG, 16/05/00).

— Orde do 17 de abril de 2000 pola que se lle concede a autorización definitiva para impartir as ensinanzas de música de grao elemental e medio ó Conservatorio Profesional de Música de Viveiro (Lugo). (DOG, 02/06/00).

— Decreto 133/2000, do 2 de xuño, polo que se transforma o Conservatorio de música oficial non estatal de grao elemental de Vilalba (Lugo), en conservatorio profesional de música de grao elemental e medio dependente do dito concello. (DOG, 05/06/00).

— Orde do 9 de xuño de 2000 pola que se lle concede autorización definitiva ó Conservatorio Profesional de Música de Lalín, para impartir as ensinanzas de música correspondentes ó grao medio establecidas na Lei 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo. (DOG, 06/07/00).

— Orde do 23 de xuño de 2000 pola que se conceden axudas a conservatorios de música públicos non dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 18/07/00).

— Decreto 222/2000, do 13 de setembro, polo que se crea o conservatorio profesional de música de graos

elemental e medio dependente do Concello de Vilagarcía de Arosa (Pontevedra). (DOG, 29/09/00).

8.2. ESCOLAS DE MÚSICA E DANZA

— Orde do 28 de febreiro de 2000 pola que se publica a convocatoria para a concesión de subvencións a escolas de música públicas e pola que se regula o procedemento para a súa concesión. (DOG, 17/03/00).

— Orde do 9 de marzo de 2000 pola que se publica a convocatoria para a concesión de subvencións a escolas de música privadas con ánimo de lucro e se regula o procedemento o procedemento para a súa concesión. (DOG, 22/03/00).

— Orde do 8 de marzo de 2000 pola que se publica a convocatoria para a concesión de subvencións a escolas de música privadas dependentes de institucións sen ánimo de lucro e se regula o procedemento para a súa concesión. (DOG, 23/03/00).

— Orde do 18 de abril de 2000 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Municipal de Ribas de Sil (Lugo) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 15/05/00).

— Orde do 29 de maio de 2000 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Municipal de Mondoñedo (Lugo) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 28/06/00).

— Orde do 22 de xuño de 2000 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Danza Susana Castro de Vigo (Pontevedra) no Rexistro de Escolas de Danza. (DOG, 18/07/00).

— Orde do 29 de xuño de 2000 pola que se conceden subvencións a escolas de música públicas. (DOG, 21/07/00).

— Orde do 18 de xullo de 2000 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Municipal da Capela (A Coruña), Escola de Música Municipal A Fábrica de Oleiros (A Coruña) e a Escola de Música Municipal de Campo Lameiro (Pontevedra) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 21/08/00). Corrección de erros, (DOG, 26/09/00).

— Orde do 24 de xullo de 2000 pola que se conceden subvencións a escolas de música privadas dependentes de institucións sen ánimo de lucro. (DOG, 21/08/00).

— Orde do 26 de xullo de 2000 pola que se conceden subvencións a escolas de música privadas con ánimo de lucro. (DOG, 21/08/00).

— Orde do 14 de agosto de 2000 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Berenguela de Santiago de Compostela (A Coruña) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 19/09/00).

— Orde do 31 de agosto de 2000 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Municipal de Ortigueira (A Coruña) no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 19/09/00).

9. EDUCACIÓN DE ADULTOS

— Orde do 4 de xaneiro de 2000 pola que se establecen axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos na Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2000, cofinanciadas polo Fondo Social Europeo. (DOG, 01/03/00).

— Orde do 31 de maio de 2000 pola que se convocan axudas para a realización de actividades de alfabetización e formación de adultos. (DOG, 23/06/00).

10. EDUCACIÓN NO EXTERIOR

10.1. ADSCRICIÓN E PROVISIÓN DE VACANTES

— Orde do 22 de marzo de 2000 pola que se prorroga a adscripción temporal en praza docente do exterior a funcionario do Corpo de Mestres. (BOE, 07/04/00). Corrección de erros, (BOE, 26/04/00).

— Resolución do 11 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Persoal e Servizos, aprobando as listas provisio-

nais de admitidos e excluídos a participar no concurso de méritos para a provisión de prazas vacantes de funcionarios docentes no exterior, convocado por Orde do 29 de decembro de 1999. (BOE, 22/04/00).

— Orde do 23 de xuño de 2000 pola que se resolve o concurso de méritos para a provisión de vacantes de persoal docente no exterior, convocado pola Orde de 29 de decembro de 1999. (BOE, 30/06/00).

— Orde do 18 de xullo de 2000 pola que se prorroga a permanencia de Asesores técnicos no exterior, en réxime de adscripción temporal. (BOE, 03/08/00).

10.2. ACTIVIDADES E SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

— Orde do 2 de agosto de 2000 pola que se fixan as cotas por servicios e actividades de carácter complementario nos Centros Docentes Españois en Francia, Italia, Marrocos, Portugal, Colombia e Guinea Ecuatorial durante o curso 2000-01. (BOE, 10/08/00).

11. LINGUA GALEGA

11.1. DÍA DAS LETRAS GALEGAS

— Orde do 10 de febreiro de 2000 pola que se dan instrucións para a conmemoración do Día das Letras

Galegas nos centros de ensino non universitarios. (DOG, 09/03/00).

11.2. PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 2 de xuño de 2000 pola que se anuncia a adxudicación de doce bolsas de estadías de persoal dos departamentos de estudos galegos de universidades de fóra da Comunidade Autónoma de Galicia e a súa colaboración en proxectos de investigación que se van a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades convocadas por Orde do 24 de febreiro de 2000. (DOG, 15/06/00).

11.3. VALIDACIÓNS

— Orde do 7 de xullo de 2000 pola que se fai pública a validación de cursos de especialización en lingua galega. (DOG, 04/08/00).

12. MUFACE, CLASES PASIVAS E SEGURIDADE SOCIAL

— Resolución do 29 de febreiro de 2000, da Dirección Xeral da Mutua Xeral de Funcionarios Civís do Estado, pola que se convoca a concesión de axudas económicas para a adquisición de vivenda polos mutualistas de MUFACE durante o ano 2000. (BOE, 16/03/00).

— Real Decreto 432/2000, do 31 de marzo, polo que se regula o cómpu-

to no Réxime de Clases Pasivas do Estado dos períodos recoñecidos como cotizados á Seguridade Social, en favor dos sacerdotes e relixiosos ou relixiosas da Igrexa Católica, secularizados. (BOE, 08/04/00).

— Real Decreto Lexislativo 4/2000, do 23 de xuño, polo que se aproba o texto refundido da Lei sobre Seguridade Social dos Funcionarios Cívís do Estado. (BOE, 28/06/00).

13. ORGANIZACIÓN DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

— Real Decreto 269/2000, do 25 de febreiro, polo que se aproba a Clasificación Nacional de Educación 2000 (CNED-2000). (BOE, 08/03/00).

— Resolución do 8 de xuño de 2000 pola que se ordena a publicación do acordo do Consello da Xunta de Galicia do 7 de xuño de 2000, polo que se modifica a relación de postos de traballo da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 22/06/00).

— Real Decreto 1331/2000, do 7 de xullo, polo que se desenvolve a estrutura orgánica básica do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte. (BOE, 08/07/00).

14. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

14.1. INSTRUCCIÓN DE FIN DE CURSO

— Resolución do 27 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se dictan instrucións para a organización das actividades de final do curso 1999-2000 nas escolas de educación infantil, no colexios de educación infantil e primaria e nos centros públicos integrados. (DOG, 12/05/00).

— Resolución do 27 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se dictan instrucións para o final do curso 1999-2000 nos institutos de educación secundaria, nas escolas de arte, nas escolas oficiais de idiomas, nos conservatorios de música, nos conservatorios de danza e na Escola Superior de Conservación e Restauración de Bens Culturais de Galicia. (DOG, 12/05/00).

14.2. APRENDIZAXE DE LINGUAS ESTRANXEIRAS

— Orde do 10 de marzo de 2000 pola que se convocan axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia, sostidos con fondos públicos, que participen en estadias e intercambios con centros educativos doutros países para favorecer a aprendizaxe activa de linguas e para realizar

estadías en empresas. (DOG, 20/03/00).

— Orde do 15 de maio de 2000 pola que se convoca a realización de proxectos de anticipación da primeira lingua estranxeira no segundo ciclo de educación infantil e no primeiro ciclo de educación primaria. (DOG, 31/05/00).

— Orde do 16 de xuño de 2000 pola que se conceden axudas a alumnos e profesores de centros docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos que participen en estadías e intercambios con centros educativos doutros países para favorece-la aprendizaxe de linguas e para realizar estadías en empresas. (DOG, 13/07/00).

— Orde do 7 de setembro de 2000 pola que se conceden axudas a alumnos e profesores de centros públicos docentes da Comunidade Autónoma de Galicia sostidos con fondos públicos, que participen en estadías e intercambios con centros educativos doutros países para favorece-la aprendizaxe activa de linguas e para realizar estadías en empresas. (DOG, 03/10/00).

14.3. CALENDARIO ESCOLAR

— Orde do 30 de xuño de 2000 pola que se aproba o calendario escolar para o curso 2000-2001, nos centros docentes de niveis non universitarios

sostidos con fondos públicos. (DOG, 16/08/00).

14.4. DOCENCIA DO ENSINO RELIXIOSO

— Resolución do 5 de abril de 2000 pola que se dispón a publicación, no *Diario Oficial de Galicia*, do convenio entre a Xunta de Galicia e o Consello Evanxélico. (DOG, 19/04/00).

14.5. PREMIOS E CONCURSOS

— Resolución conxunta do 7 de marzo de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se convoca concurso de premios escolares de niveis non universitarios para a elaboración de carteis ou debuxos e traballos de redacción sobre a educación do consumidor en conmemoración do Día Mundial dos Dereitos do Consumidor. (DOG, 27/03/00).

— Orde do 8 de marzo de 2000 pola que se convoca o Premio de Calidade en Educación para o curso 1999-2000. (BOE, 16/03/00).

— Orde do 8 de marzo de 2000 pola que se convocan os XVIII premios "Francisco Giner de los Ríos" á mellora da calidade educativa para 2000. (BOE, 16/03/00).

— Resolución do 1 de marzo de 2000, da Secretaría de Estado de Educación, Universidades, Investi-

gación e Desenvolvemento, pola que se resolve a convocatoria dos Premios Nacionais 1999 á Innovación Educativa. (BOE, 21/03/00).

— Orde do 14 de abril de 2000 pola que se convoca un concurso de debuxos entre alumnos de educación primaria e secundaria para a conmemoración do Día da Seguridade e Saúde no Traballo do 28 de abril do ano 2000. (DOG, 28/04/00).

— Resolución conxunta do 30 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, 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, do Servizo Galego de Promoción da Igualdade do Home e da Muller, da Dirección Xeral da Xuventude e do Centro de Información e Tecnoloxía Ambiental da Consellería de Medio Ambiente, pola que se resolve a concesión dos premios á innovación educativa sobre os temas transversais. (DOG, 04/08/00).

— Resolución do 30 de maio de 2000, conxunta da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e do Instituto Galego de Consumo, pola que se premian as mellores memorias dos proxectos de educación do consumidor na escola, desenvolvidos dentro do marco da Rede Europea de Educación

do Consumidor, e para a selección de novos proxectos presentados por centros educativos de niveis non universitarios, que desexen incorporarse á citada rede. (DOG, 08/09/00).

14.6. SERVIZOS ESENCIAIS MÍNIMOS

— Orde do 14 de setembro de 2000 pola que se dictan normas para garanti-los servizos esenciais durante a folga convocada con carácter indefinido a partir do día 18 de setembro de 2000, so sector do transporte público de viaxeiros por estrada, na provincia da Coruña. (DOG, 18/09/00).

15. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

15.1. CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

— Decreto 142/2000, do 25 de maio, polo que se dispón a renovación parcial dos membros do Consello Escolar de Galicia. (DOG, 12/06/00).

15.2. ÓRGANOS DE GOBERNO DOS CENTROS PÚBLICOS

— Orde do 25 de abril de 2000 pola que se dictan normas para a elección de órganos unipersoais de goberno nos centros públicos de ensino non universitario. (DOG, 10/05/00).

15.3. ASOCIACIÓNS DE PAÍS DE ALUMNOS

— Orde do 6 de setembro de 2000 pola que se convocan axudas para financiar actividades das confedera-

cións e federacións de pais de alumnos e asociacións de pais de alumnos de centros de educación especial. (DOG, 18/09/00).

— Orde do 6 de setembro de 2000 pola que se establecen axudas para financia-las actividades das asociacións, federacións e confederacións de alumnos de centros docentes de niveis non universitarios. (DOG, 18/09/00).

16. POSTOS DE TRABAJO

16.1. ACCESO Ó CORPO DE MESTRES

— Orde do 16 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso-oposición para ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 22/03/00). Corrección de erros, (DOG, 23/03/00).

— Resolución do 3 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fan públicas as listas provisionais de admitidos e excluídos do proceso selectivo para ingreso no corpo de mestres, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 11/05/00).

— Resolución do 5 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a data do sorteo para determina-la composición dos tribunais que deberán xulga-lo procedemento selectivo de ingreso así como a

adquisición de novas especialidades, do corpo de mestres. (DOG, 11/05/00).

— Resolución do 29 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se nomean os tribunais que deberán xulga-las probas do proceso selectivo para o ingreso no corpo de mestres, así como a adquisición de novas especialidades, convocado pola Orde do 16 de marzo de 2000. (DOG, 07/06/00).

— Resolución do 30 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se elevan a definitivas as relacións de aspirantes admitidos e excluídos ó proceso selectivo para ingreso no corpo de mestres, convocado por Orde do 16 de marzo de 2000. (DOG, 09/06/00).

— Resolución do 8 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fan públicas as resolucións dos tribunais que xulgarán o proceso selectivo para ingreso no corpo de mestres, así como os da adquisición de novas especialidades, polas que se anuncian as datas, as horas, e os lugares nos que se farán as presentacións dos aspirantes e se anuncian tamén as datas, as horas e os lugares nos que se celebrarán a proba de coñecementos de lingua galega e a proba de carácter práctico. (DOG, 16/06/00).

— Orde do 8 de xuño de 2000 pola que se declaran aptos na fase de prácticas os opositores que superaron o

procedemento selectivo para ingreso no corpo de mestres, convocado pola Orde do 12 de marzo de 1999. (DOG, 20/06/00).

— Orde do 1 de setembro de 2000 pola que se fai pública a lista dos opositores seleccionados no proceso selectivo convocado pola Orde do 16 de marzo de 2000, para ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 15/09/00). Corrección de erros, (DOG, 06/10/00).

— Orde do 18 de setembro de 2000 pola que se nomean funcionarios en prácticas do corpo de mestres os opositores seleccionados no procedemento selectivo convocado pola Orde do 16 de marzo de 2000 e que están ocupando vacantes dotadas orzamentariamente. (DOG, 02/10/00).

16.2. ACCESO Ó CORPO DE ENSINO SECUNDARIO

— Orde do 25 de febreiro de 2000 pola que se nomean funcionarios de carreira do Corpo de profesores técnicos de Formación Profesional e profesores de Música e Artes Escénicas, seleccionados nos procedementos selectivos convocados por Orde do 8 de xuño de 1994. (BOE, 17/03/00).

— Real Decreto 321/2000, do 3 de marzo, polo que se modifica o Real Decreto 1692/1995, do 20 de outubro, polo que se regula o título profesional

de Especialización Didáctica. (BOE, 04/03/00).

— Orde do 15 de marzo de 2000 pola que se convocan procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas, e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios de carreira dos anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 22/03/00).

— Resolución do 17 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se regula a composición das comisións avaliadoras da fase de prácticas establecida na Orde do 15 de marzo de 2000, pola que se convocaban procedementos selectivos de ingreso e acceso no corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas. (DOG, 03/05/00).

— Resolución do 18 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a composición das comisións avaliadoras da fase de prácticas dos procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas convocados por Orde do 15 de marzo

de 1999, en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 03/05/00).

— Resolución do 2 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a data do sorteo para determina-la composición dos tribunais que deberán xulgar-los procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas. (DOG, 10/05/00).

— Orde do 27 de abril de 2000 pola que se modifica a do 7 de febreiro de 1995 pola que se publicaba a lista de opositores que superaron os procedementos selectivos convocados pola Orde do 8 de xuño de 1994, no relativo ó corpo de profesores de ensino secundario, especialidade tecnoloxía administrativa e comercial. (DOG, 12/05/00).

— Resolución do 9 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a lista provisional de admitidos e excluídos para participar nos procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas, en expectativa de ingreso, e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios anteditos

corpos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 16/05/00).

— Orde do 31 de maio de 2000 pola que se declaran aptos na fase de prácticas os aspirantes que superaron os procedementos selectivos para acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas convocados por Orde do 19 de marzo de 1997 e do 15 de marzo de 1999. (DOG, 09/06/00).

— Resolución do 31 de maio de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se procede a nomear e facer pública a composición dos tribunais que xulgarán os procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas convocados por Orde do 15 de marzo de 2000. (DOG, 09/06/00).

— Resolución do 9 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a lista definitiva de admitidos e excluídos ós procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios dos devanditos cor-

pos, na Comunicade Autónoma de Galicia. (DOG, 19/06/00).

— Resolución do 12 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fan públicas as resolucións dos tribunais que xulgarán os procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas nas que se anuncian as datas, as horas e os lugares en que se fará a presentación dos aspirantes e tamén as datas, as horas e os lugares en que se realizarán as probas de coñecementos de lingua castelá, lingua galega e o primeiro exercicio. (DOG, 15/06/00).

— Resolución do 12 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se fai pública a distribución entre os distintos tribunais dos aspirantes definitivamente admitidos ós procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario e profesores de música e artes escénicas convocados por Orde do 15 de marzo de 2000. (DOG, 16/06/00).

— Resolución do 16 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se modifica parcialmente a composición dos tribunais que xulgarán os procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesos-

res de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas convocados por Orde do 15 de marzo de 2000, especialidades de piano, saxofón e violoncelo. (DOG, 21/06/00).

— Resolución do 16 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se procede a modifica-la resolución do tribunal de organización e procesos de mantemento de vehículos que xulgará o procedemento selectivo de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario na que se anuncian as datas, as horas e os lugares en que se realizará o primeiro exercicio. (DOG, 21/06/00).

— Resolución do 23 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se procede a modifica-la lista definitiva de admitidos e excluídos ós procedementos selectivos de ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas e profesores de música e artes escénicas e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios dos devanditos corpos, na Comunicade Autónoma de Galicia. (DOG, 04/07/00).

— Resolución do 27 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das puntuacións definitivas da fase de concurso dos procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, pro-

fesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño e ingreso no corpo de mestres. (DOG, 04/07/00).

— Resolución do 17 de xullo de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncia a publicación das puntuacións definitivas da fase de concurso dos procedementos selectivos de ingreso e acceso ós corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño e ingreso no corpo de mestres. (DOG, 24/07/00).

— Orde do 11 de agosto de 2000 pola que se fai pública a lista dos opositores que superaron os procedementos selectivos convocados por Orde do 15 de marzo de 2000, para ingreso e acceso ó corpo de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, profesores de música e artes escénicas e procedemento de adquisición de novas especialidades polos funcionarios de carreira dos anteditos corpos na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 23/08/00).

— Orde do 20 de setembro de 2000 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 que superaron os procedementos selectivos convocados por ordes do 19 de marzo de 1997 (DOG do 3 de abril), 15 de marzo de 1999 (DOG do 22) e 15 de marzo de 2000 (DOG do 22) e están ocupando vacante dotada orzamentariamente. (DOG, 29/09/00).

16.3. CONCURSOS DE TRASLADOS

16.3.1. CORPO DE MESTRES

— Resolución do 23 de marzo de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se anuncian as vacantes para cubrir no concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres, convocado pola Orde do 10 de novembro de 1999. (DOG, 07/04/00).

— Resolución do 5 de abril de 2000 pola que se fai pública a adxudicación provisional de destinos do concurso de traslados específico para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de orientación, convocado pola Orde do 19 de novembro de 1999. (DOG, 11/04/00).

— Orde do 23 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso de traslados e procesos previos do Corpo de Mestres para cubrir postos vacantes en centros públicos de Educación Infantil, Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obrigatoria e Educación de Adultos das Cidades de Ceuta e Melilla. (BOE, 03/04/00). Corrección de erros, (BOE, 06/04/00).

— Resolución do 15 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se publica a adxudicación provisional de destinos do concurso de traslados de mestres, convocado por Orde do 10 de novembro de 1999. (DOG, 28/04/00).

— Resolución do 25 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se publica a adxudicación definitiva de destinos do concurso de traslados específico para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de orientación, convocado pola Orde do 19 de novembro de 2000. (DOG, 03/05/00).

— Resolución do 5 de xuño de 2000 pola que se publica a adxudicación definitiva de destinos do concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres, convocado por Orde do 10 de novembro de 1999. (DOG, 15/06/00).

16.3.2. CORPO DE PROFESORES DE ENSINO SECUNDARIO

— Resolución do 7 de marzo de 2000 pola que se publica a adxudicación provisional de destinos do concurso de traslados dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, profesores de música e artes escénicas, profesores de artes plásticas e deseño e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 15/03/00).

— Orde do 16 de marzo de 2000 pola que se fan públicas as vacantes definitivas dos corpos de profesores que imparten ensino secundario, formación profesional, ensinanzas artísticas e idiomas para o curso 2000-2001. (DOG, 12/04/00).

— Resolución do 17 de abril de 2000 pola que se resolve definitivamente o concurso de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de ensino secundario, formación profesional, escolas oficiais de idiomas, catedráticos e profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 02/05/00).

16.4. VACANTES PROVISIONAIS DE ENSINO SECUNDARIO

— Orde do 3 de febreiro de 2000 pola que se fan públicas as vacantes provisionais dos corpos de profesores que imparten ensino secundario, formación profesional, ensinanzas artísticas e idiomas para o curso 2000-2001. (DOG, 24/02/00).

— Resolución do 6 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se dictan normas para a adxudicación de destino provisional para o próximo curso académico 2000-2001, entre profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, profesores de música e artes escénicas, profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño, que non teñan destino definitivo na Comuni-

dade Autónoma de Galicia. (DOG, 13/06/00).

16.5. PRAZAS DE INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓN EN SECUNDARIA

— Anuncio do 28 de xuño de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se comunica a apertura dun prazo para solicitar prazas de interinidades e substitucións en determinadas especialidades do corpo de profesores de ensino secundario e outros. (DOG, 01/08/00).

16.6. COMISIÓNS DE SERVICIO

— Orde do 17 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso de méritos específico entre funcionarios de carreira dos corpos docentes que imparten ensinanzas de niveis non universitarios, para cubrir prazas de asesores técnicos na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 10/04/00). Corrección de erros, (DOG, 17/04/00).

— Orde do 30 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso público de méritos para cubrir determinadas prazas, en réxime de comisión de servicio, por funcionarios docentes de ensino non universitario, na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 14/04/00).

— Orde do 16 de xuño de 2000 pola que se convoca concurso de méritos específico entre funcionarios de carreira dos corpos docentes que

imparten ensinanzas en niveis non universitarios, para cubrir postos de profesores en prazas sometidas a convenio ou a programas específicos da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 20/06/00). Corrección de erros, (DOG, 23/06/00).

— Orde do 14 de xullo de 2000 pola que se resolve o concurso de méritos específico entre funcionarios de carreira dos corpos docentes que imparten ensinanzas de niveis non universitarios, para cubrir prazas de asesores técnicos na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 27/07/00).

— Orde do 31 de agosto de 2000 pola que se resolve o concurso público de méritos para cubrir determinados postos en réxime de comisión de servicios, por funcionarios docentes de ensino non universitario. (DOG, 02/10/00).

17. ESTABLECIMENTO DE POSTOS DE TRABAJO DOCENTES

— Orde do 31 de xullo de 2000 pola que se establecen ensinanzas, número de unidades e postos de traballo docentes que corresponde prover por funcionarios do corpo de mestres no CEIP Virxe do Mar de Narón (A Coruña), no CEIP Isaac Peral de Ferrol (A Coruña), no IES Saturnino Montojo de Ferrol (A Coruña), e na EEI Nosa

Señora do Carme de Marín (Pontevedra). (DOG, 05/09/00).

18. PROFESORADO: FORMACIÓN E PERFECCIONAMENTO

18.1. CONVOCATORIAS DE CONCURSOS DE MÉRITOS

— Orde do 27 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso de méritos para cubrir postos de asesores e/ou asesoras especialistas no Servicio de Formación do Profesorado. (DOG, 04/04/00)

— Orde do 27 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso de méritos para cubrir postos de directores ou directoras dos Centros de Formación e Recursos. (DOG, 04/04/00).

— Orde do 27 de marzo de 2000 pola que se convoca concurso de méritos para cubrir postos de asesores e/ou asesoras de formación nos Centros de Formación e Recursos. (DOG, 04/04/00).

— Orde do 6 de outubro de 2000 pola que se resolve o concurso de méritos para cubrir postos de directores ou directoras dos centros de formación e recursos.

— Orde do 6 de setembro de 2000 pola que se resolve o concurso de méritos para cubrir postos de asesores e/ou asesoras especialistas no Servicio de

Formación do Profesorado. (DOG, 27/09/00).

— Orde do 6 de setembro de 2000 pola que se resolve o concurso público de méritos para cubrir postos de asesores e/ou asesoras de formación nos centros de Formación e Recursos. (DOG, 02/10/00).

18.2. CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

— Orde do 7 de febreiro de 2000 pola que se convoca un curso de especialización mestres en servizo activo na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 04/04/00).

18.3. CONVOCATORIA DE AXUDAS ECONÓMICAS

— Orde do 29 de febreiro de 2000 pola que se regula o procedemento para o reintegro individual de gastos por asistencia a actividades de formación do profesorado non universitario. (DOG, 09/03/00).

— Orde do 26 de xullo de 2000 pola que se convocan axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2000 e organizadas polas asociacións e fundacións con fins pedagóxicos, legalmente constituídas. (DOG, 17/08/00).

— Orde do 26 de xullo de 2000 pola que se convocan axudas

económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2000 e organizadas polos movementos de renovación pedagóxica. (DOG, 17/08/00).

18.4. PROXECTOS DE FORMACIÓN EN CENTROS

— Orde do 17 de marzo de 2000 pola que se convocan proxectos de formación e asesoramento do profesorado en centros docentes non universitarios para o curso 2000-2001. (DOG, 04/04/00).

18.5. LICENCIAS POR ESTUDIOS

— Orde do 22 de marzo de 2000 pola que se convocan licencias por estudos para o curso 2000-2001 destinadas a funcionarios docentes non universitarios e se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 10/04/00).

— Orde do 5 de setembro de 2000 pola que se resolve definitivamente a convocatoria de licencias por estudos para o curso 2000-2001 destinadas a funcionarios docentes non universitarios. (DOG, 14/09/00).

18.6. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

— Orde do 3 de abril de 2000 pola que se convocan actividades formativas para o curso 2000-2001 destinadas a profesorado de inglés e de francés, e

se aproban as súas bases de concesión. (DOG, 17/04/00).

19. PROGRAMAS EDUCATIVOS

19.1. PROGRAMAS DA UE

— Resolución do 24 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional, pola que se conceden axudas para o desenvolvemento de proxectos educativos conxuntos no marco do Programa Sócrates, Lingua, Acción E, que se van a realizar entre o 1 de marzo de 2000 e o 31 de xullo de 2001. (DOG, 11/05/00).

— Resolución do 26 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional, pola que se fai pública a lista de candidatos seleccionados como beneficiarios de axudas concedidas pola Unión Europea dentro do Programa Sócrates, Comenius 3.2 Axudas para a formación do profesorado e persoal educativo. (DOG, 11/05/00)

— Resolución do 14 de xullo de 2000 da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se resolve, con carácter definitivo, a convocatoria de axudas para a formación continua de profesores e formadores de linguas estranxeiras de acordo coa Acción B de Programa Lingua (capítulo 3

do Programa Sócrates). (DOG, 08/08/00).

19.2. ESCOLAS VIAXEIRAS

— Resolución do 6 de marzo de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se seleccionan os centros desta Comunidade Autónoma que participarán na actividade de escolas viaxeiras durante o ano 2000. (DOG, 21/03/00).

19.3. PROGRAMAS DEPORTIVOS

— Resolución do 21 de marzo de 2000, do Consello Superior de Deportes, pola que se aproba a lista de substancias e grupos farmacolóxicos prohibidos e de métodos non regulamentarios de dopaxe no deporte. (BOE, 07/04/00)

19.4. PRESTACIÓN SOCIAL SUBSTITUTORIA

— Orde do 6 de marzo de 2000 pola que se convocan os centros de ensinanzas non universitarias para incorporarse á bolsa de entidades colaboradoras no programa de prestación social substitutoria do servizo militar. (DOG, 04/05/00). Corrección de erros, (DOG, 10/05/00).

19.5. INTERCAMBIOS

— Resolución do 10 de marzo de 2000, da Secretaría Xeral Técnica, pola que se convoca intercambio de Mestres dentro do programa hispano-francés “Experimento controlado para a en-

nanza precoz das linguas vivas”. (BOE, 29/03/00).

— Orde do 23 de febreiro de 2000 pola que se conceden axudas para a realización de intercambios escolares entre alumnos matriculados en centros docentes españois. (BOE, 23/03/00).

— Orde do 23 de febreiro de 2000 pola que se conceden axudas para a realización de intercambios e encontros escolares entre alumnos de Centros docentes españois e de Centros docentes de Estados membros da Unión Europea. (BOE, 23/03/00).

19.6. LEITE ESCOLAR

— Orde do 13 de abril de 2000 pola que se instrumenta na Comunidade Autónoma de Galicia a axuda ós alumnos de centros escolares para o consumo de leite e determinados produtos lácteos. (DOG, 25/04/00).

20. TÍTULOS

— Real Decreto 274/2000, do 25 de febreiro, polo que se establece o título de técnico superior en Animación Turística e as súas correspondentes ensinanzas mínimas. (BOE, 14/03/00).

— Real Decreto 320/2000, do 3 de marzo, polo que se establecen os títulos

de Técnico Deportivo e Técnico Deportivo Superior nas especialidades de fútbol e fútbol sala, se aproban as súas correspondentes ensinanzas mínimas e se regulan as probas e os requisitos de acceso a estas ensinanzas. (BOE, 29/03/00).

— Resolución do 5 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se convoca a proba extraordinaria para a obtención do título de graduado escolar para maiores de dezasete anos nas convocatorias de xuño e setembro e se dictan instrucións para a súa realización. (DOG, 27/04/00).

— Resolución do 12 de abril de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se convoca a proba libre para a obtención do título de graduado en educación secundaria para maiores de 18 anos na convocatoria de xuño e de setembro e se dictan instrucións para a súa realización. (DOG, 08/05/00).

21. UNIVERSIDADE

21.1. MODIFICACIÓN DE ESTATUTOS

— Decreto 41/2000, do 25 de febreiro, polo que se aproba a modificación dos estatutos da Universidade de A Coruña. (DOG, 02/03/00).

21.2. CERTIFICADO DE APTITUDE PEDAGÓXICA

— Resolución do 29 de marzo de 2000, da Dirección Xeral de Universidades, pola que se autoriza, con carácter provisional, a impartición de ensinanzas conducentes á obtención do certificado de aptitude pedagóxica na Universidade de A Coruña. (DOG, 31/05/00).

21.3. ACCESO Á UNIVERSIDADE

— Orde do 23 de febreiro de 2000 pola que se regulan as probas de acceso á universidade para os alumnos e as alumnas que cursaron as ensinanzas de bacharelato previstas na Lei 1/1990, do 3 de outubro, de ordenación xeral do sistema educativo. (DOG, 14/03/00).

— Orde do 3 de marzo de 2000 pola que se regula o proceso de incorporación para o curso 2000-2001 dos estudantes ó nivel universitario do ensino nos centros das tres universidades galegas. (DOG, 16/03/00).

— Real Decreto 990/2000, do 2 de xuño, polo que se modifica e completa o Real Decreto 1640/1999, do 22 de outubro, polo que se regula a proba de acceso a estudos universitarios. (BOE, 03/06/00).

— Orde do 15 de xuño de 2000 pola que se fixa o prazo para que os estudantes soliciten prazo na Universidade Nacional de Educación a Distancia (BOE, 20/06/00).

— Orde do 26 de xullo de 2000 pola que se desenvolve a disposición adicional cuarta do Real Decreto 69/2000, do 21 de xaneiro, polo que se regulan os procedementos de selección para o ingreso nos centros universitarios dos estudantes que reúnan os requisitos legais necesarios para o acceso á Universidade. (BOE, 28/07/00).

21.4. AXUDAS, BECAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

— Orde do 17 de febreiro de 2000 pola que se convocan bolsas e axudas para a asistencia a congresos, simposios, seminarios ou cursos de verán, destinadas a estudantes universitarios de segundo e terceiro ciclo ou recentemente titulados, tanto licenciados como diplomados universitarios, nalgunha das universidades do sistema universitario de Galicia. (DOG, 07/03/00).

— Orde do 22 de febreiro de 2000 pola que se convocan bolsas e axudas ó estudio de carácter especial para estudantes galegos, descendentes de galegos ou residentes en Galicia que cursen estudos universitarios de primeiro ou segundo ciclo no curso 2000-2001, cunha necesidade urxente de recursos económicos motivada por causas sobrevindas e non previstas. (DOG, 07/03/00).

— Orde do 24 de febreiro de 2000 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de doce bolsas para estadias de persoal dos departamentos de estudos galegos de univer-

sidades de fóra da Comunidade Autónoma e a súa colaboración en proxectos de investigación no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. (DOG, 16/03/00).

— Orde do 10 de marzo de 2000 pola que se convocan subvencións a universidades galegas para a organización de congresos, simposios e xornadas que favorezan a proxección universitaria, tanto no ámbito local como no nacional e internacional. (DOG, 22/03/00).

— Orde do 15 de marzo de 2000 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de axudas ó estudio e accións de apoio económico ós estudantes universitarios, e se anuncia a súa convocatoria, correspondente ó curso académico 1999-2000. (DOG, 28/03/00).

— Orde do 28 de marzo de 2000 pola que se aproban as bases que rexerán a convocatoria de bolsas para asistencia a congresos, simposios, seminarios ou cursos monográficos para investigadores non vencellados ás universidades galegas e, se procede, á súa convocatoria. (DOG, 14/04/00).

— Orde do 15 de maio de 2000 pola que se efectúa convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios galegos, descendentes de galegos ou residentes en Galicia interesados en solicitarlos créditos para financiamento dos seus estudos universitarios do pri-

meiro ciclo e primeiro e segundo ciclo, e prorroga-los concedidos na convocatoria anterior. (DOG, 07/06/00).

— Orde do 16 de maio de 2000 pola que se efectúa convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios galegos, descendentes de galegos ou residentes en Galicia interesados en solicita-los créditos para financiamento dos seus estudos de terceiro ciclo e prorroga-los concedidos na convocatoria anterior. (DOG, 07/06/00).

— Orde do 21 de xuño de 2000 pola que se convocan 2600 axudas ó estudio de carácter especial denominado becas-colaboración para o curso 2000-01. (BOE, 08/07/00).

— Orde do 21 de xuño de 2000 pola que se convocan becas de mobilidade para o curso 2000-01 para os alumnos universitarios que cursan estudos fóra da súa comunidade autónoma. (BOE, 21/06/00).

— Orde do 4 de xullo de 2000 pola que se convocan dúas bolsas de colaboración en tarefas de sensibilidade xeral e seguimento do procedemento de orientación e información ós estudantes e do procedemento de acceso ás universidades. (DOG, 10/07/00).

— Orde do 14 de xullo de 2000 pola que se convoca un concurso público de méritos para a selección de profesor ou profesora bolseiro de lingua, literatura e cultura galegas para as universidades de Murcia, do País Vasco,

Autónoma de Barcelona, de Salamanca, de Cork, de Oxford, de Rennes II-Haute Bretagne, Nova de Lisboa, do Minho (Braga), de Varsovia, Freie Universität d Berlín, de Trier, Ruprecht-Karls de Heidelberg, de Birmingham, da República (Montivideo), de Padua e de Tubinga. (DOG, 24/07/00).

— Orde do 10 de xullo de 2000 pola que se resolve a do 10 de marzo de convocatoria de subvencións a universidades galegas para a organización de congresos, simposios e xornadas que favorezan a proxección universitaria, tanto no ámbito local como no nacional e internacional. (DOG, 28/07/00).

— Orde do 28 de xullo de 2000 pola que se aproban as bases que rexeirán a convocatoria de bolsas para a realización de estudos de terceiro ciclo nas universidades do sistema universitario de Galicia e se procede á súa convocatoria (programa de promoción xeral da investigación e programas tecnolóxicos). (DOG, 21/08/00).

— Orde do 11 de agosto de 2000 pola que se resolve o concurso público convocado na do 10 de febreiro de 2000, para a adxudicación de dúas bolsas para realizar estudos relacionados coa Unión Europea no Colexio de Europa (Bruxes e Natolín). (DOG, 30/08/00).

— Orde do 23 de agosto de 2000 pola que se resolve a convocatoria da do 4 de xullo de 2000, de dúas bolsas

de colaboración en tarefas de sensibilidade xeral e seguimento do procedemento de orientación e información ós estudantes e do procedemento de acceso ás universidades. (DOG, 30/08/00).

— Orde do 11 de agosto de 2000 pola que se resolve a concesión de axudas para accións de apoio económico ós estudantes universitarios correspondentes ós anexos I, II, III, IV, V e VI da Orde do 15 de marzo de 2000. (DOG, 04/09/00).

21.5. TÍTULOS

Acordo do 17 de maio de 2000, do Consello de Universidades, polo que se fixan os límites de prezos por estudos conducentes á obtención de títulos universitarios oficiais para o curso 2000-2001. (BOE, 02/06/00)

— Decreto 157/2000, do 22 de xuño, polo que se fixan os prezos correspondentes ós estudos conducentes á obtención de títulos oficiais no ensino universitario para o curso 2000/2001. (DOG, 28/06/00).





Normas para os autores

NORMAS PARA OS AUTORES

Comité de Redacción

Os profesores interesados en remitir estudos, prácticas, recensións de libros ou noticias para a súa publicación na *Revista Galega do Ensino* (RGE) deberán aterse ás seguintes indicacións, tendo en conta que non se aceptarán os traballos que non as respecten:

1ª) As colaboracións serán inéditas. Consistirán en investigacións teóricas ou prácticas relacionadas co ensino. Deben presentar especial interese para calquera dos niveis do ensino que se integran 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 (enténdese do mesmo ano en que se envían á Revista) e nelas o nome, apelidos e centro do autor 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).

2ª) Os autores presentarán os traballos en disquete, acompañados de copia impresa en letra Courier tamaño 12, paso non compensado. Cada páxina debe ter 2.275 matrices (caracteres + espazos en branco), o que equivale a folios Din A4 de 35 liñas con 65 matrices por liña.

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. Non se usará letra negra (grosa). A cursiva ou as comiñas deberán responder ás convencións internacionais. Toda sigla ha de ser desenvolvida entre parénteses a primeira vez que se cite nun traballo. Exemplo: RAG (Real Academia Galega).

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) Os traballos terán a extensión seguinte (cítanse a mínima e a máxima en folios Din A4, entendendo incluídos cadros e esquemas): “Colaboracións Especiais”, 15-25; “Estudios”, 10-25; “Prácticas”, 6-15; “Recensións”, 3-5; “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 vinte e cinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparecen no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18)
 — sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefire a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallen tódolos datos.

12ª) 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.

Utilizárase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros, revistas e xornais irán en letra cursiva; os de capítulos de libros, de artigos aparecidos en revistas e xornais, ou de traballos en libros 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 o número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicárase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinaláranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenáranse 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, 2ª ed., 1992 (ou 1992²).

Tarrío Varela, A., *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais, 1995.

B) LIBROS de varios autores:

Cando os autores son dous ou tres, só se 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 XYZ 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 bilíngüe. 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.

13ª) Nas RECENSIÓNS deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

14ª) A bibliografía correspondente a cada traballo non poderá supera-las tres páxinas.

15ª) 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.

16ª) O Comité de Redacción resérvese a facultade de introduci-las modificacións que estime oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais non serán devoltos.



