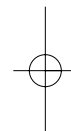
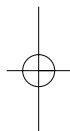
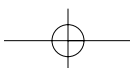
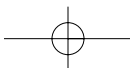
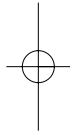
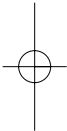
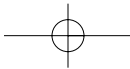


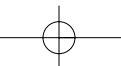
Revista Galega do Ensino



Revista Galega do Ensino- ISSN: 1133-911X- Núm. 30 - Fevereiro 2001







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

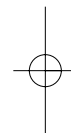
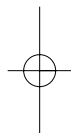
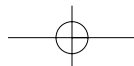
Antonio de Ron Pedreira
Agustín Dosil Maceira
Constantino García González
Carlos García Riestra
Xesús P. González Moreiras
Venancio Graña Martínez
José Eduardo López Pereira
Senén Montero Feijóo
José Carlos Otero López
Carlos Pajares Vales
Vicente Peña Saavedra
María Pilar Mar Pérez Marsó
Ángel Rebolledo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

TRADUCCIÓN E CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

Susana García Rodríguez

COLABORACIONES, 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

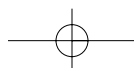


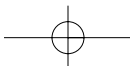
*O Comité de Redacción non asume
necesariamente as opinións expostas
polos autores*

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





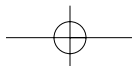
Índice

Colaboracións especiais

✦	Tres piares na pedagogía da delincuencia: o apoio social, a xustiza da restauración e a prevención familiar <i>Vicente Garrido Genovés</i>	pág. 17
✦	Enerxías alternativas e acuicultura mariña <i>Manuel Bao Iglesias / Antonio Cerviño</i>	pág. 37
✦	“¡Nuestro amor no esmalla nunca!” O estereotipo dos españois en Italia. Da cultura popular á publicidade <i>Marco Vecchia</i>	pág. 55
✦	Castelao educador <i>Marcelino Agís Villaverde</i>	pág. 77

Estudios

- ✦ Estudio da influencia do *Proxecto Manhattan* no desenvolvemento da ciencia e da tecnoloxía durante a segunda metade do século XX
Juan Besada Gesto páx. 97
- ✦ Caracterización da Gramática no ensino dunha lingua estranxeira
Irene Doval Reixa páx. 113
- ✦ Xeometría de sempre no inicio dun novo milenio
Luis Cachafeiro Chamosa páx. 129



Prácticas



Curva de acuerdo horizontal

Enrique J. Iglesias Santomé

pág. 143



Alumnado con necesidades educativas especiais nas clases de Educación Física. ¿Segregado ou integrado?

Fco. Javier Portas Oliveira

pág. 153

O pracer de ler

Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz

páx. 169

Recensións*Cinguidos por unha arela común. Homenaxe
ó profesor Xesús Alonso Montero, de VV.AA.**Manuel Quintáns S.*

páx. 181

*A educación en perspectiva. Homenaxe ó profesor
Lisardo Doval Salgado, de VV.AA.**Manuel Quintáns S.*

páx. 187

*Versos escritos en Buenos Aires e outros poemas,
de Xesús San Luis Romero**María José Torres Rodríguez*

páx. 193

*Na maleta, de Xurxo Borrazás**Xosé Manuel G. Trigo*

páx. 195

*La caverna de las ideas, de José Carlos Somoza**Miguel Ángel Otero Furelos*

páx. 199

- ❧ *Mientras agonizo*, de William Faulkner
Miguel Ángel Otero Furelos pág. 201
- ❧ *Art and Crusade in the Age of Saint Louis*, de D. H. Weiss
Carlos Sastre Vázquez pág. 205
- ❧ *The medieval art of love. Objects and subjects of desire*, de M. Camille
Carlos Sastre Vázquez pág. 209
- ❧ *Plano. Grao elemental 1, 2, 3 e 4*, de Victoria Sastre
Antonio Fernández-Albalat pág. 213
- ❧ *Ortega y Gasset y los orígenes de la transición democrática*, de J L Abellán
Manuel Rivas García pág. 217
- ❧ *Ética para el desarrollo de los pueblos*, de Emilio Martínez Navarro
María del Carmen García Sánchez pág. 223
- ❧ *La mente bien ordenada*, de Edgar Morin
María del Carmen García Sánchez pág. 227

- ❧ *Educación y vejez social. Ámbitos y propuestas de intervención*, de María R. Belando Montoro
Agustín Requejo Osorio pág. 231
- ❧ *Políticas educativas en la Unión Europea*, de F. Etxeberria, e outros
Antonio Rodríguez Martínez pág. 235
- ❧ *Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad de los alumnos*, de P. Whittin e D. J. Whittin
Miguel A. Santos Rego pág. 239
- ❧ *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*, de G. Navarro
Miguel A. Santos Rego pág. 243
- ❧ *Lingua Italiana I*, de María Montes López
Soledad Porras Castro pág. 247
- ❧ *Language Death*, de D. Crystal
Ignacio M. Palacios Martínez pág. 251

Novidades editoriais



Algunhas novidades editoriais. Literatura

Ana María Platas Tasende

pág. 259



Algunhas novidades editoriais. Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo

pág. 271

Noticias



pág. 277

Lexislación



Compilación. Outubro, novembro e decembro

Venancio Graña Martínez

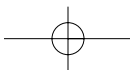
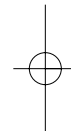
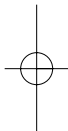
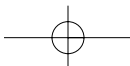
pág. 295

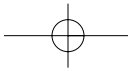
Normas para os autores



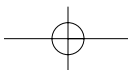
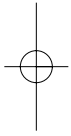
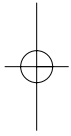
Comité de Redacción

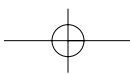
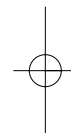
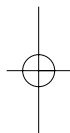
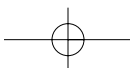
pág. 309





Colaboracións especiais





TRES PIARES NA PEDAGOXÍA DA DELINCUENCIA: O APOIO SOCIAL, A XUSTIZA DA RESTAURACIÓN E A PREVENCIÓN FAMILIAR

Vicente Garrido Genovés*
Universidade de Valencia

Este artigo ten tres obxectivos. En primeiro lugar, desenvolvémo-la teoría do apoio social que, claramente sostida pola investigación máis elaborada nos últimos anos, supón un referente conceptual de grande interese para tódolos educadores sociais. En segundo lugar, deterémonos en analiza-las pautas que actualmente definen a resposta da xustiza ante a delincuencia xuvenil, poñendo a énfase na moderna filosofía da xustiza da compensación ou restauración. Finalmente, incluímos unhas directrices xerais que deben axuda-los pais a educaren os seus fillos mediante o desenvolvemento da competencia social destes, cun claro sentido preventivo.

A TEORÍA DO APOIO SOCIAL

Nun traballo recente, Cullen, Wright e Chamlin (1999) desenvolve-ron a teoría do apoio social. A súa formulación é a seguinte. Pódese dicir que os diferentes teóricos da desviación, sexan de corte máis progresista ou

máis conservador, comparten unha visión común: a delincuencia é o produto dunha ausencia de control, ou polo menos, débese á ausencia do tipo axeitado de control. Agora ben, é o tipo de control no que ambas tendencias difiren: os conservadores cren que é o Estado quen non exerce o suficiente control, de aí que apelen á política de sentido común consistente en solicitar “man dura”. Pola contra, os liberais pensan que o déficit se localiza nun funcionamento anómalo do sistema de control informal.

Desde logo, non hai unha única teoría sobre o control, existen explicacións que destacan o autocontrol, mentres que outras falan do control coercitivo, do exercido pola comunidade, etc. E sen dúbida o control, dunha ou outra forma, está relacionado coa etiología da delincuencia. Sen embargo, queremos sinalar que resultan incompletas, xa que “deixan de lado a parte máis moldeable das relacións humanas” (p. 189). Por outra parte, as teorías do control non parecen fructificar en programas

* Profesor Titular de Teoría e Historia da Educación.

sociais que resulten viables e progresistas. ¿Por que? “As teorías do control sinalan que a prevención do delicto require facerlle algo á persoa antes que pola persoa” (p. 189). O resultado son programas que poden ser facilmente convertidos en estratexias represivas, ou ben prescricións vagas e de difícil consecución, como “lograr un control informal maior na comunidade”.

Hai, ademais, outra dificultade; os programas derivados das teorías do control son de difícil “venta” ó público e ós gobernos. As ideas públicas son poderosas porque se refiren non só ó interese propio do individuo, senón tamén ó ben común: “Capturan o sentido da xente sobre o que é malo, e presentan un marco —xeralmente só deseñado nas súas liñas máis xerais— no que dar solucións ós problemas suscitados” (Cullen e outros, 1999, p. 189).

¿Cal é a oferta dos teóricos do control comparada coa “man dura” dos conservadores? En vista da escaseza de propostas, os autores suxiren que a “idea pública” sexa non incrementalo control, senón o apoio social.

O APOIO SOCIAL COMO UNHA IDEA PROGRAMÁTICA

O apoio social é o proceso de transmisión de varias formas de capital humano, cultural, social e material. Pódese ofrecer en relacións íntimas ou próximas, pero tamén pode ser unha propiedade (cultural ou estrutural) de axencias ou institucións sociais. A tese

central da teoría criminolóxica do apoio social é que a realización de actos antisociais se relaciona inversamente co apoio social (Cullen, 1994). Esta tese aplícase tanto ós individuos coma ós contextos.

Agora ben, ¿por que mantemos que a teoría do apoio social terá éxito como idea programática para o control do delicto?

Os autores suxiren dúas razóns. En primeiro lugar, a investigación reforza a idea de que o apoio social reduce o delicto. En segundo, tal idea resulta atractiva para a xente.

O APOIO DA INVESTIGACIÓN

O CRIME E A NATUREZA HUMANA

As teorías do control baséanse na concepción hedonista do home, segundo a cal este busca a gratificación e foxe da dor. Xa que o delicto dá satisfaccións, resulta naturalmente atractivo.

É difícil rebater este punto, así como é importante considera-las construcións —tanto as externas coma as internas— que poden limita-lo desexo de obter pracer de forma ilegal. O problema está na idea implícita de que as persoas son seres que só se motivan na procura do pracer: “Esta concepción estreita da natureza humana, se ben pode ser útil no plano heurístico, lévamos a ignorar outros procesos que son potencialmente parte integral na comprensión da natureza humana” (Cullen e outros, 1999, p. 191).

Nesta mesma liña móvese a investigación actual dentro da chamada psicoloxía evolucionaria, que sinala que as persoas dispoñemos dun “pluralismo motivacional” que inclúe a evolución de crenzas e de conductas altruístas como aspectos esenciais da natureza humana (Sober e Wilson, 1998).

As teorías do control, sen embargo, teñen pouco que dicir acerca da conducta altruísta, ou do apoio social. Así por exemplo, na Teoría Xeral de Gottfredson e Hirschi (1990), o apego ós pais é importante só na medida en que se preocupan polos seus fillos; son os que se dedicarán máis a supervisar e castiga-las conductas inadecuadas para eles.

A tendencia conservadora aínda presta menos atención. No marco da súa Teoría Racional do Delicto (véxase unha revisión en Garrido, Stengeland e Redondo, 1999), o castigo severo é o único que pode facer menos atractivo o delicto. Presuntamente, as experiencias da vida son irrelevantes á hora de que o suxeito tome a decisión de delinquir ou non; tales eventos non contan nestas teorías.

Pola contra, a teoría do apoio social asume que as relacións de apoio, desde o mesmo nacemento, son unha parte integral do desenvolvemento humano. A necesidade de dar e recibir apoio é unha potencialidade central na persoa, cando este potencial se actualiza —no momento en que a persoa medra e se implica en relacións de

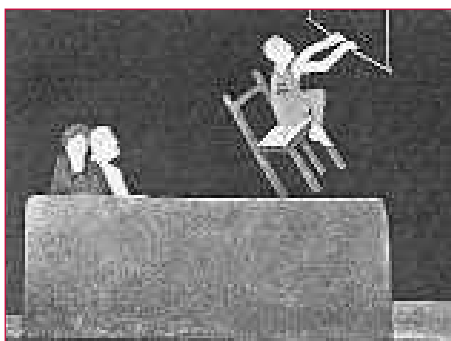
apoiio mutuo— redúcese o risco da delincuencia e doutras patoloxías persoais.

O QUE DI A INVESTIGACIÓN

Diferentes liñas de investigación coinciden en remarca-la importancia do apoio social na etioloxía do delicto.

Por exemplo, a investigación do desenvolvemento infantil sinala que unha falta de amor e coidado se relaciona con moitos problemas cognitivos e emocionais, precursores de trastornos variados de conductas. Ó contrario, o apoio social relaciónase coa asunción de estados internos —incluíndo empatía e autocontrol— que protexen da realización de conductas antisociais (Ramey e Ramey, 1998).

Tamén é relevante que se demostrara cómo o apoio social proporcionado polos pais ou outros coidadores propicia a resistencia entre os rapaces de alto risco, axudándolles a desenvolverse axeitadamente en ambientes



Más difícil todavía. Aguaforte e resina de Ignacio Berriobeña. O apoio social motiva o esforzo entre os nenos e a xuventude.

cheos de adversidades. Masten e Coatsworth (1998) pola súa parte, destacaron un dato moi importante: dispoñer dun adulto preocupado e agarimoso sèrvelle ó rapaz para bloquear boa parte do impacto producido por uns pais inadecuados.

Por outra parte, non cabe dúbida de que o éxito ou o fracaso de determinadas liñas de intervención ten diferentes implicacións para a validez das teorías criminolóxicas. E o certo é que os programas de prevención primaria destinados a proporcionarlles un apoio temperán ós nenos e ás súas familias tiveron un éxito notable na prevención da delincuencia (Garrido e López, 1995).

O apoio social é máis efectivo cando se presta a nenos pequenos, pero tamén resulta eficaz na xuventude. E esta efectividade vincúlase non só á redución da delincuencia, senón tamén dos trastornos psiquiátricos e o abuso de drogas. Así pois, os efectos do apoio social tenden a ser xerais, o que é importante cando se busca unha teoría xeral da desviación.

Finalmente, a teoría do apoio social refórzase polo feito de existir unha relación inversa entre o apoio social que se detecta nos contextos e o seu nivel de delincuencia. É o que explicaría, segundo Currie (1985), a alta delincuencia nos EEUU e, especialmente, o crime violento. De acordo con este autor, as sociedades industriais cunha violencia escasa tenden a ter programas de emprego ben desenvol-

vidos e políticas sociais que protexen os cidadáns contra as inclemencias das “forzas do mercado” —por exemplo Dinamarca— ou, coma no caso do Xapón, posúen unhas empresas privadas que cumpren esas funcións, acompañadas dunha ética de obrigaçión social e responsabilidades mutuas.

Outros autores situáronse nesta mesma liña discursiva de Currie, ó recoñecer a importancia dentro das comunidades da existencia de “apoios sociais informais”, “factores de protección informais” e “redes de coidado informais”. Por outro lado, unha parte da investigación considerou que o nivel de apoio informal existente nunha comunidade reduce as taxas de conducta delictuosa (Chamlin e Cochran, 1997). A interpretación destes autores é que o altruísmo social —definido como “a vontade dunha comunidade para se comprometer na distribución dos seus bens escasos para axudar e aliviarlos seus membros, á marxe da beneficencia do Estado” (p. 209)— reduce a delincuencia:

En síntese, hai unha ampla evidencia que apoia a conclusión de que o apoio social fomenta un desenvolvemento humano saudable, protexe as familias e mozos en situación de risco, e converte a comunidade nun lugar menos proclive á delincuencia. Tamén vimos, anque de forma máis especulativa, que eses achados se sustentan nunha visión do ser humano contemplado como alguén que, no curso da súa evolución, toma e presta apoio social á xente que o rodea (Cullen e outros, 1999, pp. 194-195).

O anterior leva a Cullen a concluír que na medida en que unha sociedade desenvolva contextos onde abunde o apoio social, a delincuencia declinará.

O APOIO SOCIAL CONTÉN UNHA IDEA INTUITIVAMENTE ATRACTIVA

Resulta claro que realizar unha investigación de calidade non é suficiente para influír sobre a política criminal. Os políticos non consideran só os resultados da Ciencia, senón tamén se as medidas que se van tomar teñen sentido para a xente, é dicir, se teñen puntos en común coa percepción existente na comunidade acerca de “cómo funcionan as cousas”. Isto puido comprobarse nos últimos trinta anos, cando a idea dos conservadores de que o crime era o resultado de unha perda de disciplina e responsabilidade individuais levou ó desenvolvemento de programas como “boot camps” (campos pseudomilitares, nos que os mozos reciben sesións intensas de adestramento na vida militar como alternativa á reclusión usual nos cárceres), “three strikes and you’re out” (unha lei imperante en varios Estados de EEUU, segundo a cal o terceiro delito grave vai seguido de modo automático dunha sentenza de cadea perpetua), e outros.

Simon (1993) emprega o concepto de “narración” para explica-la importancia de que unha idea sexa aceptada no ámbito da criminoloxía. Para el, unha narración aceptable pola xente ha de incluír tres compoñentes: unha explicación da orixe do crime, unha

medida do seu grao ou volume, e formas diversas capaces de controlalo. Non cabe dúbida de que as narracións dos políticos conservadores reúnen explicacións sinxelas sobre a orixe do delito e os remedios para atallalo.

Cullen pensa que a teoría do apoio social pode competir coas ideas populares dos conservadores, por dúas razóns. En primeiro lugar, a relación do apoio social co delito apela ó sentido común. A importancia de ser apoiado é consistente coa experiencia persoal de moita xente que recibiu axuda na vida. E apela tamén á empatía das persoas correntes ó lles pedir que pensen nas dificultades que han de resisti-los rapaces que viven en situacións de gran precariedade persoal e social. En segundo lugar, moitas persoas están cansas dun individualismo utilitarista, irrelevante para o ben común.

Cullen cita a Lerner (1996, p. 146), quen escribiu no seu influente libro *The Politics of Meaning*:

A maioría dos cidadáns está famenta de atopar un sentido e un propósito á vida. Sen embargo, estamos atrapados dentro dunha rede de cinismo que nos fai cuestionar se en realidade existe unha meta máis elevada có propio interese e o triunfo a calquera prezo. Vemos por todas partes as consecuencias destrutivas da ética dominante baseada no egoísmo e no materialismo [...].

A delincuencia reducirase cando a xente se sinta vinculada entre si. Ese vínculo [...] é o produto acumulativo dunha sociedade que aproba as dimensións espirituais e éticas da realidade humana, que imprime en tódalas súas accións un respecto

para todo ser humano, e que fomenta e premia o recoñecemento e o coidado de tódolos membros da sociedade [...]. Nós, sen embargo, vivimos nunha sociedade que deshumaniza a xente. Preocuparse polos outros, máis alá da familia próxima e dos amigos, chega a ser unha rara excepción antes cá norma. A consecuencia é o crime e a violencia.

En síntese, a narración ou as historias que mostran cómo a falta de apoio social dana a xente, especialmente os nenos, poderían competir coas historias dos conservadores onde os delinquentes aparecen como uniformemente violentos, como unha ameaza constante á sociedade.

PROPOSTAS PROGRAMÁTICAS

Centrámonos en catro propostas que poden resultar efectivas para reducir a delincuencia derivadas da teoría do apoio social.

INTERVENCIÓN TEMPERÁ

Quizais a pedra angular dun programa de prevención da delincuencia sexa fomenta-las experiencias da intervención temperá. Hai dúas razóns fundamentais para isto.

En primeiro lugar, os programas de intervención temperá dirixidos a nenos en risco e ás súas familias son viables politicamente. A lóxica que está por baixo é poderosa: non hai escusas válidas para non intervir antes de que o problema se consolide. En relación á delincuencia, a investigación amosa de

modo claro que hai unha continuidade substancial entre a aparición dos trastornos de conducta na infancia e a delincuencia posterior, especialmente no caso dos delinquentes reincidentes ou crónicos (Loeber e Farrington, 1998). Iría en contra do sentido común non procurar evita-lo desenvolvemento de delinquentes xuvenís, cando sabemos que xorden debido a determinadas condicións vividas na nenez. Neste sentido, non hai dúbida de que existe un gran consenso ó sinala-la necesidade de protexer-los nenos das circunstancias negativas de ambientes criminais, tanto na opinión pública coma entre os analistas sociais.

En segundo lugar, actualmente podemos demostrar de modo empírico que os programas de intervención temperá son eficaces na prevención da delincuencia e doutros problemas sociais (Loeber e Farrington, 1998), e axudan a aforra-lo diñeiro dos contribuíntes.

PROGRAMAS COMUNITARIOS DE INICIATIVA PRIVADA

Estes programas, a cargo de organizacións sen ánimo de lucro, son potencialmente importantes por dous motivos. Primeiro, debemos admitir que moitos programas comunitarios descansan en actividades que poden afectar de modo escaso ó desenvolvemento de carreiras delictuosas, caso de, por exemplo, os esforzos para incrementa-la autoestima. Con todo, xeralmente eses intentos teñen como consecuencia a redución doutros problemas sociais (coma o consumo de alcohol ou

drogas), e poden axudar a melloralas calidade de vida dos rapaces. E aínda máis, sobre a base do traballo realizado pódense lograr reducións substanciais na delincuencia mellorando o programa cos principios da intervención efectiva.

En segundo termo, existe o perigo de libera-lo Estado de todo esforzo preventivo facendo recaer-lo peso da acción integramente nestas organizacións. Este risco é certo, e deberíamos procurar non centrarnos exclusivamente neste tipo de empresas non gobernamentais. Agora ben, iso non nos tería que levar a descualificar estas iniciativas, xa que teñen a virtude de mobilizar adultos responsables e concienciados para a axuda efectiva de nenos que están nunha situación de risco na súa comunidade.

REAFIRMA-LO IDEAL DA REHABILITACIÓN DOS DELINCUENTES

A pesar da escasa confianza que teñen moitos Estados en dota-las prisións e centros xuvenís de persoal e medios para a rehabilitación, o certo é que é a única perspectiva que formula algo tan sinxelo coma o seguinte: investir diñeiro para axuda-los delinquentes fará que diminúa a súa reincidencia, e como consecuencia contribuirá a facer máis segura a vida na comunidade. Isto contrasta claramente coa filosofía penal baseada no “non facer dano” —que se propón asegurar unha vida digna en reclusión sen desenvolver programas de tratamento— e a corrente retribucionista que confía na severi-

dade da condena penal. Por outra banda, non hai que esquecer que a opinión pública ten sentimentos mesturados sobre cómo trata-los delinquentes; desexa que se lles castigue, pero tamén que se lles axude a escapar do círculo vicioso da delincuencia. Apoia-lo ideal da rehabilitación permite que se desenvolva un clima social favorecedor de novas e maiores estratexias de rehabilitación dos delinquentes, xuvenís ou adultos.

Hai outra razón de grande importancia; mentres que a investigación denunciou con claridade que as medidas punitivas (aumento do castigo) non reducen a reincidencia —e en moitos casos auméntana—, os programas de rehabilitación baseados en estudos sobre a eficacia reducen a delincuencia nun termo medio do 15%, chegando nalgúns casos a reducións de ata o 50% (Garrido e outros, 1999).

XERAR REFORMAS SOCIAIS E CULTURAIS MÁIS AMPLAS

A diferenza doutras correntes, a perspectiva do apoio social mantén que calquera política social que aumente o investimento económico en axuda-los individuos, as familias e as comunidades reducirá a delincuencia. Agora ben:

[...] a correspondencia entre un programa concreto e a taxa delictuosa non necesita ser directa ou inmediata, senón que máis ben os efectos, probablemente, serán pequenos, interactivos e acumulativos. É dicir, cando moitas forzas coinciden para crear un contexto de apoio, pásase un limiar que fai improbable que un suxeito cometa delitos, o que

contribúe a controla-la taxa de delitos xeral (Cullen e outros, 1999, p. 202).

Sen embargo, as reformas sociais non se deben limitar a procurar mellores recursos para as persoas, familias e comunidades en risco; tamén será relevante atender á cultura máis xeral da nación. Hai cada vez un maior consenso detrás da idea de que os valores culturais xerais poden fomenta-la delincuencia mediante a lexitimación do individualismo que destaca por riba de todo o éxito económico conseguido por calquera medio (Messner e Rosenfeld, 1994). En contraste, os valores que fomentan o altruísmo contribúen a diminuí-la delincuencia (Chamlin e Cochran, 1997).

A XUSTIZA DA RESTAURACIÓN

Por suposto, os delinquentes xuvenís han de responder fronte ó sistema de xustiza dos seus actos. Ningún país deixa de castiga-los seus infractores, e o feito de que estes sexan novos non cambia as cousas, se ben si que supón unha diferenza esencial no xeito de actuar.

En primeiro lugar, a resposta do Estado canalízase a través do sistema de xustiza xuvenil, o que significa que tanto os tribunais coma os encargados de aplica-las sancións —que chamaremos tamén “medidas”— han de ser diferentes ós que concorren no sistema aplicado ós adultos. No ámbito xuvenil, a misión principal de tódolos ope-

radores do sistema diríxese a un propósito educativo ou “reeducativo”, o que significa que o castigo ou o propósito exemplificante debe ser secundario, fronte á actividade de ensinar para ser capaz de medrar coma unha persoa plenamente responsable e socialmente competente.

Estes principios merecen unha aclaración, xa que se trata de dous termos esenciais na moderna perspectiva do sistema de xustiza xuvenil.

RESPONSABILIDADE

Durante moitos anos, os profesionais que traballaban con mozos antisociais tiñan unha visión asistencial da súa actividade. Isto supuña que percibían a delincuencia como un produto, esencialmente, da falta de oportunidades ou recursos sociais para se integren axeitadamente na sociedade. Así, a pobreza, o desemprego, a falta dunha vivenda digna, etc., constituíanse como factores causais que determinaban o futuro dos rapaces. Esta perspectiva concluía que a erradicación de tales factores tería como consecuencia a eliminación da delincuencia, conxuntamente con outros produtos indesexados coma o fracaso escolar, o abuso do alcohol ou a falta de cualificación laboral.

Evidentemente, unha parte esencial deste enfoque segue sendo verdade: detrás de moitas carreiras delictivas xuvenís agáchase unha realidade social miserable e sen esperanzas de futuro. Os sociólogos e criminólogos



Gravado actual en madeira. A xustiza da restauración non é un camiño doado, sen embargo é máis satisfactorio e afirma o sentido da responsabilidade.

falan de “desorganización social” para se referiren a aqueles ambientes en que os rapaces medran sen dispoñer de pautas de comportamento normativas e sen oportunidades para progresar na sociedade.

Sen embargo, e a pesar diso, as dificultades asociadas á pobreza non actúan directamente provocando o delito e a delincuencia, senón producindo unha ruptura no proceso de socialización. É dicir, un ambiente “desorganizado” é de tipo criminal porque dificulta a tarefa dos pais na educación dos seus fillos, empece o labor da escola como transmisor efectivo de coñecementos e permite que os mozos se asocien con amigos e compañeiros que dispoñen de actitudes e valores antisociais. Todo iso, ademais, complícase polo feito de que moitas veces tales actitudes antisociais resultan aprendidas dos pais, e son fortalecidas por unha comunidade na que se estima pouco o esforzo e a honradez

como calidades para “ser alguén” na sociedade.

O resultado de crecer nun ambiente así é, de forma resumida, a concreción no rapaz dun carácter no que a responsabilidade está ausente. Aquí “responsabilidade” significa a crenza de que un está obrigado a cumprir certas normas, entre as que se inclúen non maltratar, non agredir, non prexudica-los demais. É dicir, cando a lei actual insiste en que o mozo infractor se faga responsable quere significar que a el lle compete face-lo esforzo de procurar vivir sen viola-las normas sociais, que a pesar das dificultades que poida encontrar no camiño, nada xustifica que satisfaga as súas necesidades a custa do benestar dos demais.

Consecuentemente, segundo o anterior, se alguén prexudica a outro, ha de se responsabilizar de tal feito, isto é, ten que “se facer cargo” dos prexuizos que provocou e facer algo positivo para compensar ou restituír ese mal. Esta postura deu como froito todo

un movemento no contexto da xustiza (especialmente xuvenil, pero tamén no sistema aplicado ós adultos) denominado “xustiza reparadora” ou “restauradora”, co obxectivo de integrar tanto a vítima coma a comunidade no proceso de sanciona-lo rapaz delincuente (véxase Levrant, Cullen, Fulton e Wozniak, 1999).

¿Como se logra isto? Basicamente trátase de evita-la resposta típica retributiva —punitiva— dos tribunais, actuando antes de que se emita unha sentenza. A idea pódese ver quizais máis claramente no seguinte diálogo ficticio entre un xuíz e un mozo que foi encontrado culpable de roubo:

Xuíz: Ti roubaches nesa tenda. Rompíche-lo vidro, causaches estragos, e levaches aparatos por valor de cen mil pesos. A lei permítete impoñerche unha medida de reclusión nun centro por espacio dun ano. Pero teño unha idea mellor. Se o desexas, podes entrevistarte co dono da tenda, e quizais chegar a un acordo. Non creo que estar nun centro privado de liberdade che axude agora; penso que é máis educativo que fagas algo pola persoa a quen prexudicaches. Causaches unha perda, e sería mellor para ti que, en vez de estar fóra da sociedade, fagas algo que che axude a comprender que ese acto estivo mal.

Mozo: ¿E que teño que facer?

Xuíz: Iso agora non o sei en concreto. A cuestión é que se prefires facer algo para compensa-lo que fixeches, entón haste reunir co dono da tenda e cun especialista ou mediador, e chegaredes a un acordo. Tanto ti coma el debedes estar de acordo no que tes que facer, pero tamén é importante que te desculpes, que el

vexa que ti estás arrepentido do que fixeches.

Deste xeito, a través de actos de compensación ou restitución, a vítima séntese máis considerada, porque pasa a ter un rol activo no reparto de xustiza. Xa non é un mero axente pasivo que só participa no proceso denunciando o feito; agora tamén se lle require para que dea o seu parecer, para que escoite o infractor e lle faga —el tamén, e non só a sociedade a través do tribunal— responsable do que sufriu, dos prexuízos que lle causou.

Hai un beneficio psicolóxico —suponse— para a vítima, que se sente escoitada e cun protagonismo en todo o asunto, e para o mozo infractor, que en vez de sufrir un castigo arredado do feito que el cometeu —posto que ser recluso é algo ben diferente de roubar— pode facer algo directamente vinculado coa súa infracción. Así, pode limpa-la tenda durante un mes, ou —se ten idade para iso— dar parte do seu salario ó prexudicado ata compensa-las débedas.

Desculparse, restituí-lo dano, son exemplos característicos desta xustiza reparadora que agora se abre paso con forza en moitos países. Esta reparación tamén se estende á propia comunidade, e non necesariamente a un prexudicado en particular. En ocasións o dano resultado do delicto aféctalle á comunidade no seu conxunto, é o caso dos actos de vandalismo contra o mobiliario urbano ou o tráfico de drogas. En tales casos a restitución pódese orientar cara á comunidade no seu conxunto a

través, poñamos por caso, dunha medida como “traballos —ou servicios— en beneficio da comunidade”. Aquí un mozo participa durante unhas horas á semana —ou ó día— durante un período de semanas ou meses, en actividades que serven para a mellora ou asistencia a esa comunidade: limpeza de xardíns e parques, asistencia a anciáns ou eivados, axuda en centros de menores abandonados, vixilancia forestal, etc.

Son moitas as esperanzas postas nesta “nova forma” de administrar xustiza. Búscase beneficia-lo mozo transgresor, a vítima e a comunidade. O primeiro debe aprender a responsabilizarse, o que se logra —polo menos é o propósito— porque observa de modo “real” os efectos do seu delito —xa que escoita e ve a súa vítima e esta non é un mero ser anónimo que consta nos papeis como “a vítima” ou “o prejudicado”—, cambia a súa actitude favorable ó modo de vida antisocial, e sente os efectos negativos do seu acto ó ter que se esforzar mediante a restitución do dano realizado. A vítima —xa o dixemos— séntese escoitada, comprendida, e recóbrase máis dignamente da súa dor porque ten un rol activo que desempeñar, e incluso pode recibir unha compensación económica que fraga fronte ás súas perdas. Tamén pode sentir que axuda a reformar un rapaz descarreirado. Esa sensación de se apropiar dun proceso, que durante todo o século foi tarefa exclusiva do sistema —impersoal pola súa propia natureza— de xustiza, é dicir, “do

Estado”, está detrás dos beneficios que se espera que cheguen á propia comunidade afectada polo delito, na que tamén moitas veces vive o delincente. Deste xeito procúrase que progrese a conciencia desa comunidade en canto a que hai deberes cívicos que cumprir, e que estes en ocasións esixen —polo seu ben— que non se delegue a función sancionadora en lugares ou actuacións alleas ó ámbito no que se produciu a infracción.

Así mesmo, espérase que se designen máis recursos sociais a esas comunidades. En efecto, se agora non van ser procesados tantos mozos no sistema de xustiza, resulta lóxico pensar que podemos investir ese diñeiro en crear locais de ocio, iniciativas laborais e educativas nas que moitas destas accións reparadoras se poden concretar. Locais nos que os veciños poidan reunirse cos mediadores, ou proxectos de traballo no barrio nos que os infractores desenvolvan o seu sentido de responsabilidade ou o seu esforzo.

COMPETENCIA SOCIAL

Desgraciadamente, parece difícil que a “xustiza reparadora” por si soa poida ser unha resposta suficiente ante os mozos delincuentes. Non é que a súa filosofía sexa errónea; é que é insuficiente. Para ser responsable non abonda con se enfrontar ó dano cometido, con ver e escoita-lo reproche por parte do suxeito ou da comunidade, é

preciso tamén que se modifiquen as súas necesidades criminais.

¿Que son as “necesidades criminoxenas”? Son todas aquelas circunstancias que concorren na vida do mozo que teñen que ver co seu estilo de vida antisocial. Inclúe actitudes e valores antisociais, falta de cualificación laboral e escolar, pais inadecuados na súa tarefa de socialización (inexistencia de pautas educativas, ou ben estas son erróneas; de supervisión do comportamento do rapaz; mala comunicación na familia; apego afectivo escaso), grupo de amigos que reforzan o absentismo escolar, o abuso do alcohol ou as drogas e outros comportamentos antisociais, e escaso desenvolvemento da intelixencia social ou persoal, entre outros.

Enténdese, entón, que tales aspectos contribúen a sinala-lo camiño que vai toma-lo mozo: son calidades do individuo e do seu ambiente que favorecen o seu comportamento desviado e impiden que se integre nunha vida prosocial. Tales condicionantes ou factores denomínanse dinámicos porque son modificables. A diferenza de factores estáticos, coma o sexo, o historial delictuoso e calquera aspecto do pasado que, coma os feitos xa transcorridos, non se poden cambiar, as necesidades criminais constitúen un grupo de obxectivos de intervención de primeira orde, xa que se resultan afectados nun sentido positivo promoven a competencia social do suxeito (véxase Garrido e Martínez, 1998).

Comprenderase entón que as accións tomadas no marco dunha xustiza restauradora resultan insuficientes se o que se trata é de modificar estilos de vida que son claramente antisociais, é dicir, que están xa consolidados no obrar habitual do suxeito. A investigación sinala claramente que se precisan programas de intervención coidadosamente planificados co obxecto de cambiar esas necesidades criminais. A razón é que para ser competente socialmente se require algo máis que evitar ser estigmatizado polo sistema de xustiza —algo que se logra, teoricamente, aplicando medidas de mediación extraxudiciais—, e que enfrontarse con desculpas ou con traballos comunitarios ó feito cometido. Faise necesario máis ben contar con novas posibilidades de comportamento.

A nosa consideración sobre a competencia social é a seguinte. É o conxunto de recursos persoais dun individuo (capacidades, habilidades, actitudes) que o integran nun grupo prosocial e que lle permiten acceder ós reforzos que este dispensa, do que se deriva un sentimento de autoestima positiva para o individuo, e de consolidación das pautas de interacción dentro do grupo. Se ben a énfase se empraza en aspectos do individuo, débese entender que o suxeito ha de dispoñer das oportunidades necesarias no seu medio para que tales capacidades, habilidades e actitudes poidan desenvolverse. A “integración nun grupo prosocial” implica que unha persoa socialmente competente observa unha

conducta prosocial xeneralizada, buscando o beneficio dos demais, respectando os valores esenciais da colectividade onde vive.

Educación un delincuente xuvenil que leva xa varios anos actuando á marxe da lei, require, por conseguinte, dun esforzo planificado, intensivo e sistemático, que basicamente se dirixa a dotalo de novos modos de actuar, de pensar e sentir. Porque o mundo emocional tamén impregna a nosa conduta; constitúe o núcleo motivacional sobre o que se asentan as nosas formas de percibi-lo mundo (pensamentos) e ó que tenden a satisfacer os nosos actos. De aí que un especialista en relacións humanas, William Glasser, sinala que a xente cun comportamento desviado poida tomar dúas direccións. A primeira é tentar buscar de novo o camiño da felicidade, é dicir, “relacións pranteiras con xente feliz”. A outra é procura-lo pracer fóra da xente; non busca relacións pranteiras, senón pracer, e faino no alcohol, as drogas, o sexo sen amor e a violencia. Esta é a razón pola que é tan difícil axudalos: non perseguen relacións felices, senón un pracer inmediato e directo. As nosas oportunidades para socorrelos aumentan ostensiblemente se comprendemos que teñen un déficit crucial nas súas relacións persoais. E para iso temos que procurar que posúan as habilidades de competencia social necesarias, habilidades que lles sirvan para relacionarse cos outros de modo prosocial, que lles permitan sentirse útiles dentro dun marco de valores aceptado. Todo iso

ten como obxectivo transmitir-lle a idea de que o suxeito é alguén autónomo para levar unha vida máis efectiva. Por suposto, este non ten unha liberdade absoluta, as construcións poden ser importantes. Pero polo menos é libre para deixar de lles bota-la culpa ós outros e tomar decisións máis axeitadas.

Enténdese desta maneira a unión da idea de responsabilidade coa de competencia social. Unha persoa competente acepta cargar coa tarefa de construí-la súa propia vida. Para iso require aptitudes, actitudes e habilidades que o vinculen con actividades e persoas que reforcen e consoliden unha actuación prosocial e útil dentro da nosa sociedade.

A PREVENCIÓN NA FAMILIA

Que os pais son os grandes formadores da personalidade dos seus fillos é un dos saberes do sentido común máis antigos. O que resulta máis difícil de concretar é qué teñen que facer, exactamente, para atender de modo idóneo as diferentes peculiaridades coas que cada neno vén ó mundo. É dicir, nenos diferentes requiren respostas diferentes.

Moitas veces os pais atópanse desconcertados polo feito de que os seus fillos sexan tan diferentes. “¡Se os educamos igual!”, protestan, desorientados, ó referiren que un deles se mete en moitos problemas, a diferenza do outro. Sen embargo, deberíamos

recordar que a relación duns pais cos seus fillos está claramente mediatizada tanto por un punto de partida coma por un traxecto de experiencias ou “mapa de estradas”.

O punto de partida é a dotación xenética. Os xenes van definir un sistema nervioso, un temperamento a partir do cal dispoñemos dun estilo de resposta perante o mundo; o temperamental ten unha grande estabilidade ó longo do ciclo vital. Dito estilo, con todo, non quedará progresivamente definido senón a través das variadas experiencias que o mozo vaia recollendo do mundo. Trátase do mapa que todos elaboramos durante a nosa infancia; esas experiencias van crea-la imaxe do eu, da nosa identidade, a cal nos di cómo reaccionar fronte ós acontecementos, cáles son as decisións máis axustadas para cada situación (véxase Sobral, Romero e Luengo, 1998).

Os psicólogos e os educadores dicimos que temos que educa-los rapaces inculcándolles actitudes correctas. Disto estamos a falar. As actitudes e os valores son formas de percibi-lo mundo, de filtra-la realidade, e constitúen unha parte esencial da identidade da persoa. A identidade é a conciencia que ten un de si mesmo, o modo en que un “se ve” e se considera. Se un rapaz se esforza por ter éxito na escola, por axudar en casa, é porque a súa identidade rexistra como un valor importante o feito de “ser quen de” nos estudos e “cumprir coas expectativas” dos pais. Todo iso, por suposto, adquire importancia porque o que o rapaz sente e

percibe cando fai tales actividades é algo positivo, “refórza” na súa valoración de si mesmo; no primeiro caso, como estudante, no segundo, como “bo fillo” (se ben o primeiro tamén axuda a conseguila aprobación paterna).

AUTOCONTROL E SENTIMENTOS

Xa vimos que un temperamento dado axuda a definir cómo nos relacionamos co mundo. Alguén impulsivo tende a se apresurar nas súas respostas fronte ós acontecementos que lle xorden. Pero aínda cando exista esta predisposición xenética, a forza das experiencias pode lograr que aprendamos a exercer autocontrol; é dicir, podemos encarrila-las nosas predisposicións cara a aspectos positivos. Así, podemos aprender a demora-las nosas reaccións, ou a buscar no deporte a exteriorización do noso desexo de buscar emocións.

As experiencias no fogar son as grandes mestras nese mapa da vida. Elas axudan a desenvolver autocontrol así como inflúen poderosamente nas actitudes e valores que van aprende-los rapaces. Temos aquí, entón, dous grandes campos na educación dos fillos que dependerán moito do que lles ofrezan os pais. O primeiro campo resúmese na expresión “destrezas cognitivas”. Trátase de desenvolver habilidades mentais, entre as que se inclúen, non só as propias do bo desenvolvemento intelectual (intelixencia lóxica, capacidade

de razoamento, comprensión dos feitos do mundo), senón aquelas que axudan a que un sexa capaz de se relacionar eficazmente cos demais. O autocontrol implica que un poida axusta-lo seu comportamento ás esixencias do momento; tal destreza confire poder sobre as situacións, xa que obriga a que o axente reflexione sobre o que é mellor facer nunha circunstancia en que as nosas emocións nos piden actuar de inmediato nun determinado sentido. "Pensar antes de actuar" é, en efecto, a gran vía cara ó comportamento intelixente. Supón disciplina cognitiva, a oportunidade para considera-las diversas opcións existentes fronte a un problema, valora-las consecuencias probables e desexables e, finalmente, ponderar todo isto na selección dunha decisión definida.

Pero o cognitivo require, en simbiose, do conativo ou afectivo. E, sen dúbida, as actitudes e os valores refírense ó que "nos fai sentir mellor". Esta satisfacción persoal vaise vinculando, ó principio, coas necesidades máis primarias e egoístas, pero logo é tarefa dos pais que os afectos positivos (os sentimentos) dos seus fillos se relacionen co benestar dos demais: os propios pais, os irmáns, os amigos, e todas esas persoas que conforman o mundo en que se desenvolven.

AS EXPERIENCIAS

As experiencias son tan importantes porque mergullan o neno nunha

corrente de acontecementos que o levan a experimentar, a sentir e razoar dun modo concreto. É difícil que isto poida ser substituído de xeito eficaz por outro procedemento. Qué dúbida cabe que observa-los outros, o que permite a imitación, é tamén un modo de aprender da experiencia, neste caso allea, pero aínda sendo isto de extraordinaria importancia, non pode cumprir con tódalas esixencias que inclúe o aprender vivindo.

Non é nada novo. Xa Aristóteles aseguraba que a virtude nacía da práctica no obrar correcto. Este fundamento da ética, con todo, encontra nos nosos coñecementos actuais o fundamento psicolóxico: o feito de obrar correctamente xera sentimentos e aprendizaxes que, se son valorados positivamente polos pais, van conformando o carácter do mozo, isto é, a súa personalidade en canto plasmada na súa actuación cotiá.

Un "carácter" prosocial esixe, xa que logo, un actuar positivo, prosocial, en beneficio dos demais. Dicimos que alguén ten un "bo carácter" cando reacciona con ecuanimidade fronte ás circunstancias. O carácter é a expresión da persoa en canto que actúa. Isto terá moita importancia máis adiante, porque (como a realidade demostra) se pode crer algo, ter unha certa actitude, pero actuar nun sentido diferente. Os pais poden favorecer dito comportamento prosocial de tres maneiras; as dúas primeiras xa foron mencionadas: proporcionando experiencias ós seus fillos para que eles as vivan, e modelando o comportamento dos rapaces a

través do seu propio comportamento. O terceiro sistema é mediante as historias, as narracións ás que expón e orienta os seus fillos.

ENSINAR E DAR EXPERIENCIAS

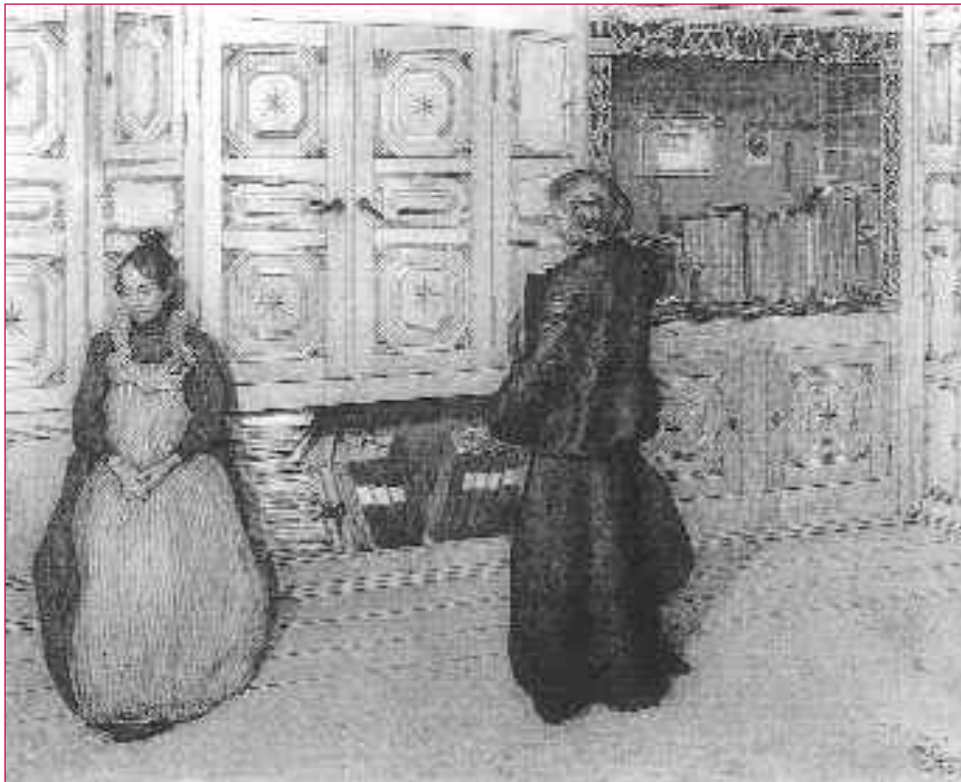
Cando dicimos que os pais modelan de modo socialmente eficaz os seus fillos queremos dicir que no seu comportamento hai pautas claras e consistentes de cómo reaccionar fronte á miríade de situacións que dan corpo á vida diaria. Este aprender observando implica tamén as palabras, a linguaxe: o que fan e din o pai e a nai son fonte inesgotable de aprendizaxe para o neno. Estas pautas, sen embargo, son realmente efectivas porque os pais as practican ó tempo que as ofrecen ós fillos. A relación entre o que din e o que fan é vital para que se cumpra a función positiva da socialización.

É claro que, no fogar, observar e imitar sucédense de modo natural, nunha alimentación mutua. Cando os pais ven que os seus fillos lles imitan naquilo que xulgan desexable reciben o incentivo para seguir mostrando esas conductas, o que á súa vez fortalecerá eses actos nos nenos. Falamos de actos, pero non debemos esquecer aquí que tamén se ensinan actitudes e valores, é dicir, os produtos cognitivos da interacción diaria, que se van constituír en elementos estables para permitirla toma de decisións de acordo ó que é correcto e o que non o é.

Pero non basta, como antes sinalamos, con modelar e imitar. Os rapaces han de ser capaces de extraer leccións prácticas das súas experiencias, e mellor aínda, das súas “malas” experiencias. É o que se denomina “moralidade negativa”. Esta refírese á “cuestión psicolóxica de se a experiencia e o coñecemento dunha persoa en relación a unha conducta inmoral, por exemplo un roubo, lle axuda a evitar realizar dito acto” (de acordo con Oser, 1996, p. 68)

Nós apoiámo-la idea de que tan importante como saber qué facer é saber qué non facer. Unha forma universal de proceder con esta aprendizaxe é saber obter unha lectura adecuada dos propios erros. En efecto, cando o mozo comete unha acción errónea e é capaz de comprende-las consecuencias negativas de tal feito, aprende algo que non se pode dar unicamente no lado positivo da acción moral, é dicir, aquilo “que se debe facer”. De aí que unha tarefa moi relevante que teñen que desempeñar os pais sexa tratar de modo educativo os actos inxustos ou perniciosos dos fillos. Porque non cabe dúbida de que estes actos non faltan na vida do neno e do mozo, e pérdese unha oportunidade preciosa cando tales situacións non son discutidas (reflexionadas) á luz das súas consecuencias negativas.

Así, o valor da solidariedade pódese fomentar mediante o exemplo e a exhortación a compartir e axuda-lo amigo, compañeiro ou outra persoa. Sen embargo, ¿como facer fronte a



Nai e filla, de Carl Larsson, 1903. O entorno familiar é moi importante para establecer pautas de comportamento.

aquela situación na que un amigo do noso fillo lle pediu axuda para facer unhas tarefas escolares e este non o atendeu, preferindo ir xogar ¡unha vez máis! ó fútbol? Imaxinemos que o amigo do noso fillo suspende no exame, e por este motivo pasa uns días moi malos. Aquí hai unha oportunidade para a aprendizaxe desa “moralidade negativa”. Discuti-la situación co rapaz axúdalle a comprender por qué non debeu face-lo que fixo; é a reflexión sobre as consecuencias negativas do

feito (suspense do amigo, o seu sufrimento) o que posibilita esa aprendizaxe negativa. A conclusión da reflexión debe ser comprender cál debía se-la acción positiva que evitara esas consecuencias.

Dedúcese do anterior que unha idea esencial é permitir que os rapaces teñan a posibilidade de fracasar, de recibir “feridas morais”. A sobreprotección moral (impedir que corra os seus propios riscos para evitar que actúe de modo incorrecto) non é unha boa idea.

Pero resulta obvio que non podemos expoñe-lo neno a calquera situación perigosa (coma o consumo de drogas) para esperar a resalta-lo negativo; do mesmo xeito que non podemos confiar en que a experiencia do comportamento erróneo (por extenso que sexa) poida resultar de tal envergadura como para que abranca tódolos posibles excesos ou inxustizas que un ser humano cometa. Agás casos excepcionais, en efecto, os nosos rapaces non agriden gravemente, nin asasinan, nin incendian a escola, etc. En tal caso, ¿como se podería inculcar esa aprendizaxe da moralidade negativa? É aquí onde interveñen as historias.

AS HISTORIAS

Mediante o uso das narracións, das historias (escritas, vistas, escoitadas) podemos ofrecer unha experiencia mediatizada polo simbólico: “Educativamente, baixo certas condicións, a literatura ou os informes históricos dos fracasos humanos poden ter unha influencia comparable ás situacións persoalmente vividas de equivocación moral” (Oser, 1996, p. 70).

A pesar de que as escolas constitúen un lugar idóneo onde o narrativo se podería empregar amplamente, tampouco é desprezable o uso que poden darlle os pais. ¿Acaso os pais non adoitan contarlles contos ós fillos? Por descontado que é así, pero resulta desafortunado que eses momentos de influencia moral se limiten a propiciar

principalmente o sono. A influencia das historias pódese manter ata ben entrada a adolescencia, con tal de que saibamos orienta-las películas e libros que len os nosos fillos, ou ó menos que saibamos propiciar espazos para a discusión e reflexión de tales narracións.

Como é lóxico, as narracións inclúen tanto exemplos de “moral negativa” como de “moral positiva”, e podemos enfatizar unha ou outra de acordo cos nosos propósitos.

Un bo exemplo de moralidade negativa que propicia a continuación a reflexión sobre o positivo (o que habería que facer no ser lugar) áchase na película de Robert De Niro *Unha historia do Bronx* (*A Bronx tale*). Nela, De Niro é un conductor de autobús que ve cómo o seu fillo, no contexto dun barrio italiano da cidade de Nova York na posguerra, sente unha admiración crecente polo gánster que domina o territorio. O mozo comeza a súa relación con el ó lle facer un favor e non delatalo á policía; a relación vaixe estreitando cada vez máis, e axiña a vida ordinaria do pai é pouca cousa fronte ó luxo, poder e seducción que emana da vida fácil do gánster. Inevitablemente, o enfrontamento entre pai e fillo encerra o punto culminante da reflexión moral da película.

Hai outras moitas, e en ningún sentido son películas aburridas ou mal realizadas. Pola contra, o lector pode escoller entre unha ampla oferta para propicia-la reflexión moral: *Matar un reiñeñor*, *O milagre de Ana Sullivan*, *Os*

sete magníficos, A lista de Schindler... Na literatura a lista é igualmente interminable, e moitas delas teñen a súa correspondente adaptación fílmica (e en ocasións máis dunha): *Os irmáns Karamazov, A morte dun viaxante, O terceiro home, Billy Bud*, etc.

ÉTICA OU PSICOLOXÍA?

A pedagogía axudounos moito a comprende-los nenos, e esperamos que este artigo sirva como un aval máis para este feito. Pero hai un perigo entre os pais con cultura que se interesan xenuinamente polos fillos, e é este: comprende-lo desenvolvemento dos fillos non equivale a educalos adecuadamente. Robert Coles (1998, p. 231) puxo de relevo esta idea ó asegurar que

Una y otra vez he llegado a darme cuenta de que incluso los niños en edad preescolar están constantemente intentando comprender cómo deben pensar sobre este don de la vida que se les da y qué deben hacer con ella. Las personas como yo, formadas en medicina, a menudo recalamos los aspectos psicológicos de este fenómeno y no es raro que pongamos etiquetas reduccionistas, como si un niño no pudiera detenerse y pensar sobre el sentido de la vida sin ser candidato a un examen médico. De hecho, la exploración moral y las preguntas sobre los misterios de esta vida, sus ironías y ambigüedades, sus complejidades y paradojas, —esta actividad de la mente y del corazón— contribuye a la experiencia de lo que es un ser humano: la criatura de conciencia que, por medio del lenguaje, nuestra capacidad distintiva, intenta

pautas e hipótesis para desvelar el significado de las cosas.

O que se quere dicir é que ningunha comprensión científica pode substituí-lo feito de educar. Os nenos necesitan dirección e valores, cariño e aceptación. Moitos pais poden caer na tentación de lles deixar “ós especialistas” problemas ou dificultades que esixen da súa propia responsabilidade como pais atopa-la solución. Educalos fillos supón, inexorablemente, propiciar unha ética que sirva de norte no seu crecemento como seres humanos, cada vez máis plenos e libres.

BIBLIOGRAFÍA

- Chamlin, M. B., e J. K. Cochran, “Social altruism and crime”, *Criminology*, 35, 1997, pp. 203-227.
- Coles, R., *La inteligencia moral del niño y del adolescente*, Barcelona, Kairós, 1998.
- Cullen, F. T., “Social support as a organizing concept for criminology”, *Justice Quarterly*, 11, 1994, pp. 527-559.
- Cullen, F. T., J. P. Wright, e M. B. Chamlin, “Social support and social reform: A progressive crime control agenda”, *Crime and Delinquency*, 45, 2, abril, 1999, pp. 188-207.
- Currie, E., *Confronting crime*, N. Y., Pantheon, 1985.

- Garrido, V., e M. J. López, *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1995.
- Garrido, V., e M. D. Martínez, *Educación social para delincuentes*, Valencia, Tirant Lo Blanch, 1998.
- Garrido, V., P. Stangeland, e S. Redondo, *Principios de criminología*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1999.
- Glasser, W., *Choice theory*, Nova York, Harper Collins, 1998.
- Gottfredson, M. R., e T. Hirschi, *A general theory of crime*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1990.
- Lerner, M., *The politics of meaning: Restoring hope and possibility in the age of cynicism*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1996.
- Levrant, S., F. T. Cullen, B. Fulton, e J. F. Wokniak, "Reconsidering restorative justice: The corruption of benevolence revisited?", *Crime and Delinquency*, 45, 1999, pp. 3-27.
- Loeber, R., e D. Farrington, *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*, Thousand Oaks, Sage, 1998.
- Masten, A. S., e J. D. Coatsworth, "The development of competence in favorable and unfavorable environment", *American Psychologist*, 53, 1998, pp. 205-220.
- Messner, S. F., e R. Rosenfeld, *Crime and the american dream*, Belmont, CA, Wadsworth, 1994.
- Oser, F. K., "Learning from negative morality", *Journal of Moral Education*, 25, 1996, pp. 67-74.
- Ramey, C. T., e S. L. Ramey, "Early intervention and early experience", *American Psychologist*, 53, 1998, pp. 109-120.
- Simon, J., *Poor discipline: Parole and the social control of the underclass, 1900-1990*, Chicago, University of Chicago Press, 1993.
- Sober, E., e D. S. Wilson, *Unto others: The evolution and psychology of unselfish behavior*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1998.
- Sobral, J., E. Romero, e M. A. Luengo, "Personalidad y delincuencia. La relevancia de lo temperamental", *Boletín de Psicología*, 58, marzo, 1998, pp. 19-30.



ENERXÍAS ALTERNATIVAS E ACUICULTURA MARIÑA

Manuel Bao Iglesias*
Universidade de Santiago
de Compostela

Antonio Cerviño**
Centro de Investigacións Mariñas
de Courón

O *Libro branco da enerxía para o futuro: fontes de enerxía renovables*, elaborado pola Comisión Europea co obxecto de definir unha estratexia e un plan de acción comunitarios, di textualmente no seu inicio:

O aproveitamento actual das fontes de enerxía renovables na Unión Europea é irregular e insuficiente. Anque a dispoñibilidade de moitas desas fontes é alta e o seu potencial económico real é considerable, a súa contribución ó consumo de enerxía interior bruto da Unión na súa totalidade é decepcionantemente baixo: inferior ó 6%, unha porcentaxe que está previsto que aumente no futuro. Se a Comunidade non logra atender unha parte perceptiblemente maior da súa demanda enerxética con fontes de enerxía renovables durante a próxima década, perderase unha oportunidade de desenvolvemento importante ó tempo que lle resultará cada vez máis difícil cumprirlos seus compromisos, tanto no ámbito europeo coma internacional, en materia de protección ambiental.

* Catedrático de Enxeñería Química.

** Investigador.

Pola súa parte, o Departamento de Enerxía de USA (DOE), en colaboración co Instituto de Investigación en Producción de Enerxía Eléctrica (EPRI), definen:

Os beneficios de utilizar recursos renovables de enerxía son múltiples. A maior parte destes beneficios derivan da súa condición de ser virtualmente inesgotables. Os recursos eólico e solar recupéranse diariamente. A biomasa pode ser producida por xestión de programas agrícolas e proporcionar un subministro continuo de combustible. A enerxía xeotérmica é extraíble do interior da superficie terrestre en cantidades practicamente ilimitadas.

Con esta perspectiva e coa convicción de que existe tecnoloxía desenvolvida para proceder á realización de procesos integrados, que poden cumprir tódolos requisitos de sostibilidade se se dispón de enerxía limpa en cantidades suficientes, é fácil chegar á conclusión de que a sostibilidade é tecnicamente posible se se alcanza a

dispoñibilidade real de enerxía limpa nas cantidades necesarias.

Nunha revisión rápida, pero coitada, do estado actual de desenvolvemento das enerxías renovables podemos comprender a diferenza que existe entre formulación de obxectivos de tipo político e de tipo real. Desde un punto de vista político, probablemente teñámo-la impresión de que as enerxías renovables son unha realidade inmediata e de que estamos en condicións de esixir a súa aplicación, o que se opón ó feito de que a UE teña a xa a mencionada contribución actual de só un 6% e que, en cambio, os países incorporados ultimamente (Austria, Finlandia e Suecia) superen xa en 1995 o 20%. Convén lembrar adicionalmente que a dependencia da UE de importacións enerxéticas é do 50% e que, se non se adoptan medidas, aumentará nos próximos anos ata alcanza-lo 70% antes do 2020. Así mesmo, os recursos enerxéticos importados procederán de fontes cada vez máis distantes da UE, circunstancia que implica riscos xeopolíticos que deben ser contidos para seguridade dos abastecementos, polo que se admite que o desenvolvemento de enerxías renovables ten implicacións positivas tanto para a balanza comercial como para a seguridade.

O informe DOE-EPRI coida máis a súa formulación ambiental, insistindo en que varias das tecnoloxías de produción de enerxía renovable —coma a hidráulica, a eólica, a solar térmica e a fotovoltaica— non producen emisións na etapa específica de

producción de enerxía; que as plantas de biomasa, cos modernos controis de emisión e un ciclo de combustible debidamente xestionado, supoñen unha emisión neta de carbono de valor cero e a emisión de cantidades mínimas doutros contaminantes da atmosfera; e que tampouco son importantes as emisións das plantas xeométricas. Cando estas tecnoloxías despracen ós combustibles fósiles suporá unha forte redución na emisión de gases de efecto invernadoiro. O razoamento pretende resaltar que a produción deste tipo de enerxías ten un valor superior ó que se lle asignaría á da enerxía que substitúe, de procedencia fósil e, así mesmo, intenta poñer de relevo o valor de mellora do ambiente que proporcionan.

Como consecuencia de distintos acordos e da consideración de posibles escenarios da evolución internacional, a UE formulou como obxectivo a obtención dunha contribución de enerxías renovables ó consumo total da enerxía dos seus estados membros do 12% para o ano 2010. Para fixar esta taxa partiuse da base de que a achega actual non alcanza o 6% e este dato logrouse pola importante contribución dos países incorporados recentemente —Austria, Finlandia e Suecia— nos que a produción de enerxías renovables para o consumo interno supera o 24%. Estes valores atópanse moi lonxe dos que realmente se poderían alcanzar se os esforzos realizados polos diferentes estados fosen consecuentes coas políticas que presentan de aforro enerxético e redución dos combustibles

fósiles, que normalmente teñen que ser importados. É preciso cumprilas propostas realizadas e non simplemente cubrir unha cota marcada dentro dunha evolución previsible.

A posibilidade de alcanza-lo obxectivo proposto establécese sobre a base dun forte desenvolvemento do emprego de biomásas —ó que se lle asigna unha cota do 8%. A enerxía hidráulica de máis de 10 MW de potencia unitaria está xa moi aproveitada e espérase pouca evolución neste campo, polo que se fai un grande uso da enerxía eólica e da minihidráulica. As formas directas de aproveitamento solar seguirán sendo case testemuñais anque se espera un grande impulso no desenvolvemento tecnolóxico, como tamén ocorrerá coas enerxías xeotérmicas, de mareas, etc.

O esforzo que debe ser realizado nas diferentes rexións depende das súas posibilidades; por exemplo, en Galicia son razoables fortes investimentos en produción de enerxía eólica, aínda cando xa se alcance a cota marcada, debido ó gran potencial que posúe. Para o ano 2010 as previsións con respecto á comunidade galega son dun abastecemento eléctrico da orde dun 80% procedente de enerxías renovables (incluída a grande hidráulica).

Outro dos obxectivos marcados pola UE é o de conseguir unha produción de electricidade a partir de sistemas integrados de coxeración do 18%. En xeral, este tipo de producións adoitan estar distribuídas e con capacida-

des instaladas non moi elevadas, polo que contribúen ó raciocinio no uso enerxético.

De xeito resumido presentámo-lo estado das distintas tecnoloxías.

1. ENERXÍA XEOTÉRMICA

A produción de electricidade comercial a partir de reservas xeotérmicas de vapor é unha realidade desde os anos trinta en Italia e California, e está xa explotada na actualidade en tódolos países desenvolvidos. Tamén son explotables, tanto nestes países coma nos que están en vías de desenvolvemento, os mananciais de auga quente xeotérmica. A viabilidade comercial destes está condicionada á temperatura, caudal e calidade da auga, así como á profundidade á que se pode acceder para eleva-la temperatura do fluído —auga a presión ou vapor— para o cal os perfís de temperaturas e a natureza e características da rocha son fundamentais.

Outro grupo de tecnoloxías —aínda en etapa de investigación e con altos niveis de risco, ademais das consecuentes posibilidades de fracaso— corresponde á perforación de pozos profundos de ata 5 Km para alcanzar altas temperaturas na denominada zona seca —na que non hai auga natural. A inxección de auga desde a superficie permite obter vapor de presión elevada, e este produce enerxía nun ciclo de vapor que pode ser

reinjectado como vapor de baixa temperatura ou como líquido.

O estado actual impide avalialo potencial comercial, xa que as incertezas en requirimento de materiais e os riscos de fallos de explotación son descoñecidos. Lamentablemente, en España as expectativas de produción desta enerxía son practicamente nulas e existen só aproveitamentos de tipo hidrotermal de escasa significación enerxética.

2. ENERXÍA SOLAR TÉRMICA

A efectos de produción de enerxía nobre —mecánica ou eléctrica— os sistemas solares poden concentra-la luz do sol para quentar un fluído de traballo que xere electricidade por algún ciclo termodinámico. Fundamentalmente podemos considerar tres sistemas diferentes:

- Campo de helióstatos.
- Fluído que capta enerxía térmica e produce traballo.
- Fluído que transporta a enerxía a un almacenamento do que se extrae por diferentes mecanismos.

Como a concentración de enerxía require a recepción solar directa, estas formas de aproveitamento ven condicionada a súa viabilidade ó número de horas de sol, a diferenza dos sistemas de captación sen concentración que poden operar con nubes. España dispón das mellores condicións no sueste

peninsular, polo que as grandes instalacións experimentais europeas se atopan nesta zona. Alí están operativos dous campos de helióstatos correspondentes ó primeiro tipo de sistemas, neles ensáianse diferentes xeitos de operación, tipos de fluídos de traballo e formas de almacenamento. Sen embargo, anque se consideren distintas formas de valoración, a enerxía obtida aínda non é competitiva coas formas convencionais.

Existen sistemas de menor dimensión que poden ser máis alcanzables para institucións ou empresas que empregan campos pequenos ou concentradores cilindroparabólicos nos que se procesa un fluído de traballo en circuíto pechado. En Almería, o CIE-MAT está participando nun sistema deste tipo con auga como fluído directo de traballo que se transforma en vapor e se expande en turbina nun circuíto clásico. En América estanse ensaiando concentradores de espellos orientados, coma nun campo de helióstatos pero en superficies tan reducidas coma 25m². O foco do pseudo paraboloide é a caldeiriña dunha máquina que segue un ciclo —o *stirling*—, que non tivo aceptación nos sistemas convencionais pero que aquí, ó parecer, pode ser interesante. Os sistemas de acumulación de enerxía térmica requiren grandes instalacións e, polo tanto, grandes investimentos.

Estas formas de enerxía, establecidas no lugar axeitado, teñen a vantaxe de posuír unha certa fiabilidade; pódese coñecer-lo número de días de sol en

cada época do ano con certa seguridade e, moi aproximadamente, o número de horas de insolación que, nas nosas instalacións experimentais, se achega ás tres mil horas ó ano. A enerxía producida non pode competir coa convencional da rede, fundamentalmente polo baixo prezo actual dos combustibles fósiles e porque non se inclúe nos custos o ambiental.

Sen dúbida, o esforzo no noso país non está en concordancia coas posibilidades e pode estar condicionado por antecedentes nefastos no desenvolvemento de sistemas de captación de baixa temperatura, onde se rabenou a iniciativa privada ó protexer empresas oficiais que, por ser oficiais, non foron viables. Probablemente poderíamos atopar exemplos análogos en moitos outros campos do desenvolvemento industrial.

3. ENERXÍA FOTOVOLTAICA

Os sistemas fotovoltaicos converten directamente a luz solar en electricidade mediante dispositivos electrónicos de estado sólido que non requiren partes móbiles, non precisan circulación de fluídos e non producen ruídos nin emisións de ningún tipo. O grupo de características mencionado fai moi atractiva esta utilización que, ademais, require pouco mantemento. A dificultade principal para a súa aplicación radica no estado de desenvolvemento, que impón uns prezos de produción entre cinco e dez veces superiores ós da

enerxía eléctrica captable dunha rede de abastecemento convencional.

A tecnoloxía presente contempla tres tipos de sistemas: células de silicio monocristalino, placas de silicio policristalino e os denominados colectores de lámina delgada. Os primeiros son os máis empregados e os últimos representan a esperanza de futuro en redución de custos para os que se supón un período de evolución, ata alcanzar valores competitivos cos da rede convencional, de entre dez e vinte anos. Convén facer notar que a tecnoloxía tradicional de células de silicio monocristalino ten máis de trinta anos de funcionamento, polo que non é previsible que a “curva de aprendizaxe” desta tecnoloxía específica se poida reducir nunha orde de magnitude; os custos esperados deben ser obtidos por un proceso distinto que defina outra tecnoloxía como pode se-la de “lámina delgada”.

O interese por esta aplicación, plenamente xustificado, é tal que a Comisión Europea propón unha campaña que permita entrar en competencia con Xapón e os Estados Unidos en función da bagaxe existente e establece que:

É necesario que a campaña sexa ambiciosa e moi visible, co fin de constituír unha base de mercado suficientemente ampla para que os prezos baixen de maneira substancial. Polo tanto, incluírá unha iniciativa para a instalación de 500.000 sistemas fotovoltaicos en tellados e fachadas dentro do mercado interior da UE, e unha iniciativa de exportación de 500.000 sistemas

fotovoltaicos rurais, co fin de lanzala electrificación descentralizada nos países en desenvolvemento. A capacidade básica de cada un destes sistemas establécese en 1 KWe.

O desenvolvemento próximo destas tecnoloxías nos países da UE estará baseado nunha posible redución de custos, mediante a súa integración como elemento estrutural na construción—co que se evitan investimentos en tellados e fachadas, por exemplo, e mellora a imaxe estética e social—, en maior medida ca na economía da produción eléctrica.

A UE contempla a subvención de ata un tercio do custo de investimento en cada aplicación que, nos tamaños comentados, se sitúa en seis euros por vatio, e que en dez anos se debe reducir a tres, así como a adquisición por parte da rede, a prezos que contemplen os custos íntegros de produción, dos excedentes de aplicación.

Con todo o estímulo establecido, unha forte dúbida alimenta a nosa desconfianza en función de dúas consideracións que se manteñen ocultas no enfoque global. A primeira é a propia eficiencia dos sistemas fotovoltaicos que, debido a que do espectro da luz solar só certas radiacións transportan enerxía suficiente para mobilizalos electróns que conforman a enerxía eléctrica, non supera na práctica o 10% da enerxía total recibida, e en teoría non supera o 15%. Por este motivo o uso de sistemas de concentración permite maior produción unitaria por célula, pero non mellor rendemento enerxético,

e este rendemento é inferior ó que está demostrado para sistemas de captación de orixe térmica, que pode chegar a valores do 30%. E, en segundo lugar, o uso de células fotovoltaicas é ambientalmente limpo, pero a súa fabricación dista moito de selo, ata tal punto que os procesos de redución da sílice para obte-lo silicio metal—máis aínda se é monocristalino—requiren o uso de altas temperaturas no forno eléctrico—moi superiores ás da metalurxia do aceiro—ou o emprego de fluor para produci-lo tetrafluoruro de silicio, volátil, que por redución química con metais alcalinos permita obte-lo silicio policristalino. Os procesos implicados supoñen agresións ambientais que deberán ser tidas en conta ó avaliar un sistema que posúe unha eficiencia pouco comparable coa imaxe que se pretende dar del.

En enerxía solar, tanto térmica coma fotovoltaica, o desenvolvemento importante é máis de carácter cualitativo ca cuantitativo. Moitas aplicacións, coma faros, telefonía en zonas afastadas de redes eléctricas, etc., requirirán xeracións puntuais ou almacenaxes de enerxía seguras. Con respecto ó almacenamento, existen desenvolvementos recentes que permiten, mediante pilas de combustibles rexerables, bos comportamentos, o que reducirá algo o campo de aplicación previsto para formas fotovoltaicas que non lograron ata a data unha eficacia e economía aceptables. En Galicia, o número de horas de radiación utilizable é menor do conveniente, o que encarece a unidade de

enerxía producida polo que é de supoñer que os avances se producirán noutras zonas.

Adóitase incorporar a estas consideracións o concepto de enerxía solar pasiva que, derivada de condicións de deseño e do uso de materiais axeitados, permite economizar enerxías de todo tipo. Neste campo si existe un elevado potencial derivado da dispoñibilidade de materiais base que se poden empregar (resíduos de lousa e granito, madeiras, etc.) e de grupos de traballo en materiais de construción que deben ser potenciados.

A produción prevista na UE para o ano 2010 é dun 0,05% do total da demanda. En calquera caso, a tecnoloxía non será competitiva ata dentro de vinte ou trinta anos.

4. ENERXÍA EÓLICA

A enerxía eólica, coñecida e apreciada desde hai séculos, foi perdendo importancia de xeito progresivo a partir do inicio da era industrial, debido a que as grandes necesidades concretas das empresas só podían ser satisfeitas pola proximidade a sistemas hidráulicos importantes ou, máis tarde, pola construción de centrais termoeléctricas. As centrais hidráulicas de capacidade menor tamén foron quedando obsoletas temporalmente, ata que os automatismos e os sistemas de telecontrol permitiron a súa recuperación para a produción de enerxía.

A principios dos anos oitenta, dada a dependencia de enerxía exterior que sufrían os países europeos —quizais como consecuencia da crise enerxética de 1973— e baixo o liderado de Dinamarca e Alemaña —non tanto de Holanda, a pesar da súa gran tradición e relativamente avanzada tecnoloxía—, prodúcese unha forte incentivação, por parte dos mencionados gobernos, de importantes programas de desenvolvemento. Incentivação que foi mantida desde entón por concienciación do cambio climático e polos éxitos obtidos. Deste xeito, a tecnoloxía máis avanzada, na actualidade, é europea.

A enerxía eólica actualmente é competitiva e explótase en localizacións nas que existen condicións favorables. As limitacións á súa forte expansión son as barreiras de acceso, a propiedade privada, a capacidade de evacuación da enerxía producida e a aceptación social. Estamos nunha rexión moi favorecida. España é xa a terceira potencia de Europa neste sector. O aproveitamento eólico é útil cando existen ventos en franxas de velocidade de 4,5 a 10 m/s durante períodos superiores ó 25% do tempo (2300 horas/ano), pero o establecemento das instalacións necesarias presenta dificultades debido ó impacto que se produce durante a construción (producción de ruídos, alteración de usos da zona, afectación da fauna ou da flora, cambio na paisaxe e a necesidade de dispoñer de liñas de evacuación da enerxía que, en si mesmas, constitúen

instalacións paralelas que deben supera-lo mesmo tipo de afeccións) que require unhas garantías de restablecemento que non sempre son posibles.

Non podemos deixar de mencionar a obra *Historia de las máquinas eólicas*, de Juan Carlos Cádiz Deleito, que, con ilustracións de Juan Ramos Cabrero, describe todo tipo de artefactos ata chegar ós sistemas actuais nos que vemos que a pugna tradicional entre máquinas de eixo vertical fronte ás de eixo horizontal se pronunciou cara ó eixo horizontal; e que a existente entre a hélice de dúas ou tres pas se decantou pola de tres. Así pois, o xerador tipo actual é unha turbina de eixo horizontal con tres pas que acciona un alternador no que, mediante equipos electrónicos, se xera corrente alterna de 50 ciclos a voltaxe definida polo acomodamento á rede e con potencias medias unitarias que crecen progresivamente, ó tempo que o han de face-lo fuste dos “muíños” e a lonxitude das súas pas. A mediados de 1999, en Galicia, o muíño tipo tende a ser de 600 KWe de potencia, 40 m de altura e pas de 16 m, pero é previsible que no ano 2010 sexa de 1200 KWe, 100 m de fuste e 26 m de lonxitude da pa. As perspectivas para este tipo de enerxía son que para o ano 2030 será a de máis baixo custo de produción.

En Galicia, xunto con Aragón, existe a maior dispoñibilidade de enerxía eólica, impulsada polo establecemento e a medra continuada da rede de alta e media tensión, que permite a evacuación de enerxía da rede nacio-

nal. Este esforzo, promovido e financiado polo Goberno autonómico, debería conducir ó desenvolvemento de tecnoloxía así como á produción propia de elementos.

O dominio da tecnoloxía pode ser a base para chegar a instalacións de produción en flotación que, en comparación coas terrestres, terían en menor grao os inconvenientes de ruído, propiedade privada ou impacto visual. Na figura 1 pódense observar uns pequenos xeradores eólicos (2,5 KW) situados na parte superior do pavillón danés na Expo2000 de Hannover.

O resultado é que cada aplicación supón un problema distinto no que a perspectiva individual divide claramente a opinión dos cidadáns. A contemplación dun parque eólico, incluso sen problemas de proximidade, pode resultar un panorama agradable ou

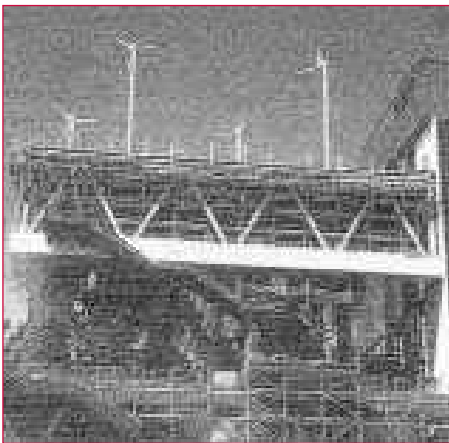


Figura 1.

desagradable segundo quen o vexa. Hai que aclarar que ningún país ten que cumprir unha cota de produción de enerxías renovables, senón que ten a obriga moral de efectua-la maior achega posible segundo os seus recursos naturais e o seu desenvolvemento tecnolóxico e de infraestructuras. Por esta razón, un forte progreso eólico, compatible cos restantes valores naturais, é importante non só pola produción de enerxía en si mesma, senón tamén polo impulso tecnolóxico que supón en toda a estrutura industrial do contorno.

O estado actual da tecnoloxía permite afirmar que o aproveitamento de enerxía eólica en instalacións mariñas ancoradas sobre o fondo, fundamentalmente (tal como se aprecia na figura 2), é competitivo co de instalacións terrestres, xa que compensan o maior custo derivado da construción de liñas de evacuación no mar co de maior potencia unitaria de instalacións, como consecuencia de que o vento no mar é, por termo medio, de maior velocidade ca en terra. A enorme redución de problemas derivados do uso do espazo, dos ruídos e incluso da imaxe, xunto coa posible integración de efectos —por exemplo o uso dos fustes de elementos como soportes de balizamentos, de iluminación de zonas ou de instalación de equipos de sinais ou de seguridade—, abre grandes posibilidades de desenvolvemento que, sumadas ó terrestre, permitirían un importante impulso tanto enerxético coma tecnolóxico.



Figura 2.

É interesante destaca-los datos dun estudio realizado en Alemaña, representado na figura 3 na que se pode aprecia-la dispoñibilidade de enerxía eólica *offshore* que podería fornecer-lo consumo global de enerxía eléctrica da UE.

5. BIOMASA

O uso de residuos e desperdicios do monte, así como da agricultura, para a produción de calor e enerxía (coxeración) é unha práctica corrente nas industrias agroforestais e derivadas. As instalacións funcionan con eficiencia baixa e economía marxinal para capacidades de pouca produción. O tamaño mínimo para o limiar de rendibilidade sitúase por riba de 10 MWe. A combustión en instalacións convencionais de carbón existentes permite o funcionamento económico en case

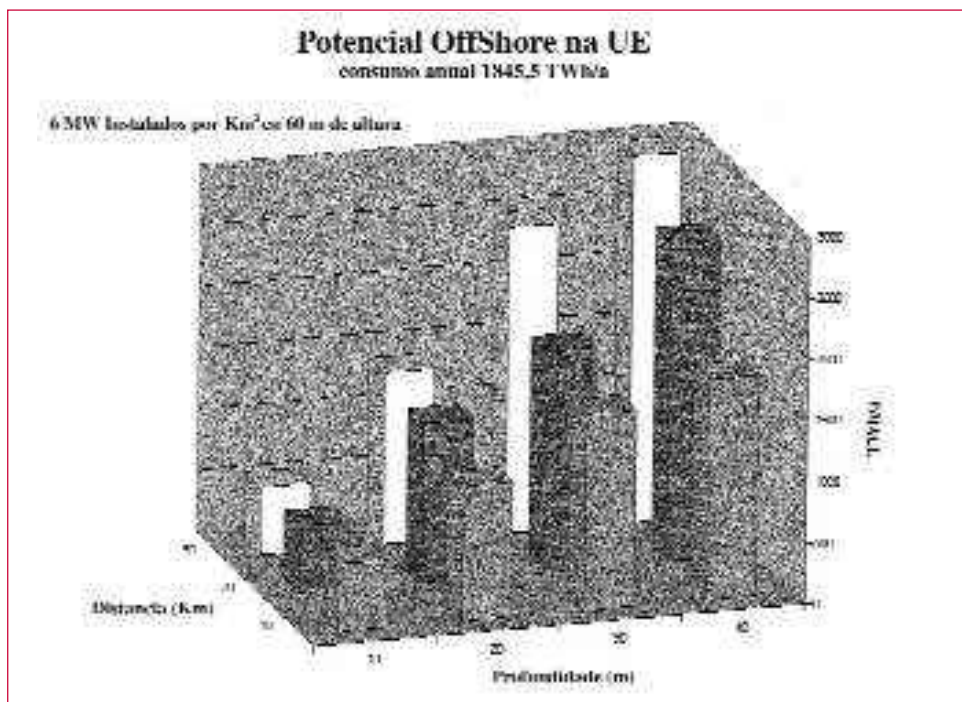


Figura 3.

calquera dimensión e a fracción de enerxía alimentada supón unha redución real de emisión de carbónico que, a longo prazo, se produciría por combustión ou oxidación da materia incorporada sen produción de enerxía.

Atópanse en desenvolvemento —ou demostración— plantas de gasificación en distintos conceptos operativos, nas que o gas producido pode ser empregado en sistemas de ciclo combinado —sistemas de coxeración—, ou en aplicacións industriais integradas con eficiencia moi superior ó sistema de combustión comentado anteriormente, así como en toda unha escala de

capacidades que poden ser competitivas desde 5 ata 100 MWe. Nestas tecnoloxías avanzadas existen etapas intermedias de tratamento do gas producido, que permiten mante-los posibles contaminantes dentro dos límites establecidos polas modernas lexislacións.

Existe un conxunto de tecnoloxías en avanzado estado de desenvolvemento para o uso de biogás producido por fermentación de residuos; para a produción de combustibles líquidos por fermentación de azucres (bioalcoholes); para a produción de biodiésel a partir de cultivos de oleaxinosas,

extracción de aceites e a transformación destes ou dos motores para que poidan consumir directamente o aceite extraído; e para a obtención de alcatrás —equivalentes a un fuelóleo— por pirólise rápida de residuos vexetais, todas elas economicamente viables en condicións de apoio institucional razoable.

Deixemos constancia de que a previsión da contribución á demanda esperada para o ano 2010, por este concepto, é do 8,5% o que supón máis de 2/3 do total de enerxías renovables.

6. ENERXÍA DE CORRENTES

Nos últimos tempos, de entre as formas non tradicionais de produción de enerxía xorde como interesante, e máis para Galicia, a utilización da “enerxía de correntes” mediante diferentes dispositivos en función do tipo de aproveitamento.

Desenvolvéronse turbinas mergulladas que poden facer captacións significativas con rotores de poucos metros de diámetro que operan en fluxos duns 2 m/s de velocidade, o que produce unha rotación lenta con pouca perturbación do medio. Actualmente existen varios modelos de turbinas, tanto de eixo horizontal coma de eixo vertical, en instalacións de desenvolvemento para avala-las súas posibilidades futuras. Na figura 4 temos un sistema de eixo horizontal de características moi semellantes ás dos xeradores eólicos e, na figura 5, un sistema que

emprega un soporte de maiores dimensións e cunha maior necesidade de infraestrutura.



Figura 4.

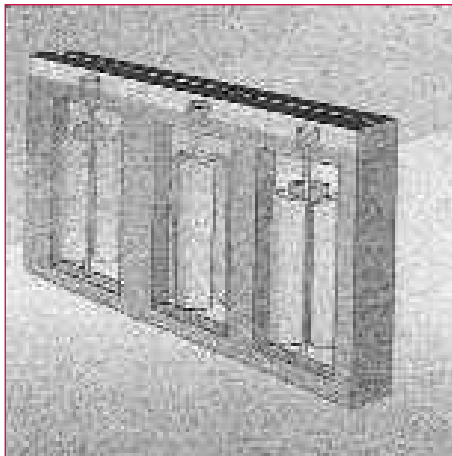


Figura 5.

Un exemplo das posibilidades de aplicación son os sistemas de produción de enerxías de baixa intensidade, nas que, na nosa opinión, radica un enorme potencial para tódalas formas de produción, non desenvolvidas suficientemente porque supoñen aproveitamentos menores que, pola

minimización de impactos, a aceptación social e a accesibilidade como propiedade particular non competitiva con outros aproveitamentos privados, representan unha posible achega que estimamos nun 15-20% do total de enerxías renovables para o 2010.

A continuación descríbese unha experiencia que se está desenvolvendo na ría de Arousa.

A ACUICULTURA MARÍÑA E A DEPENDENCIA ENERXÉTICA

Co emprego das técnicas coas que se desenvolve a acuicultura, un aspecto moi importante para a rendibilidade das instalacións é a alta dependencia enerxética necesaria para un correcto desenvolvemento da produción acuícola. Dous son os aspectos fundamentais nestas instalacións: os movementos de masas de auga da mar (bombeos) e o quentamento desta.

Cando se trata de instalacións de cultivo de peixes (piscifactorías mariñas), os caudais requiridos son elevados e directamente proporcionais ás toneladas producidas. Isto débese ó feito de que é necesario manter, por un lado, altos niveis das taxas de osíxeno na auga e, polo outro, requírese a eliminación de metabolitos non desexables que son excretados polos propios peixes; isto implica a utilización de grandes equipos de bombeo, cun consumo de quilovatios nada desprezable. Na actualidade, son moitas as instalacións que tratan de buscar sistemas de

recirculación da auga, con mecanismos de depuración incluídos, que van conseguir un elevado aforro enerxético nos sistemas de bombeo, debido á menor diferenza de altura manométrica.

O outro aspecto importante é o quentamento da auga. Así, nalgún dos procesos que se desenvolven nunha instalación deste tipo (sistemas larvais, preengorde de crías, etc.), é necesario o incremento da temperatura de traballo. O salto térmico pode ser elevado, sobre todo nos meses fríos. Igualmente, co uso da recirculación, afórrase unha parte da enerxía calorífica necesaria.

Nas instalacións de cultivo de moluscos, e basicamente nas plantas de produción de semente (criadeiros e sementeiras), tamén é necesario bombear auga do mar, aínda que os requirimentos neste caso sexan menores. Así mesmo, en parte das actuacións é necesario proceder a un quentamento da auga. Tamén neste caso se pode provocar unha recirculación, en especial na área de preengorde de semente, bombeando auga desde as piscinas onde se produce o alimento necesario para os moluscos (fitoplancto) cara ós circuitos de mantemento da semente, e devolvendo a auga de novo ó punto de partida.

Como se pode observar, no caso dos peixes o subministro de auga é necesario porque serve para achega-lo osíxeno necesario e para a eliminación dos metabolitos producidos. No caso dos moluscos, o caudal de auga conseguido supón, así mesmo, o fornece-

mento do alimento imprescindible para a medra dos individuos establecidos nas citadas instalacións.

ALTERNATIVAS POSIBLES

Como vimos, todas aquelas alternativas enerxéticas que minimicen os elevados custes dunha instalación, sempre serán ben recibidas. O que ocorre é que só serán interesantes aquelas que supoñan unha inversión mínima e teñan unha alta eficacia enerxética, pois de pouco serve poñer en marcha sistemas alternativos cando o custo das inversións, ou os custos de mantemento son tan elevados que a rendibilidade do sistema non aconsella poñer en práctica estas solucións.

Entre os aspectos, mencionados antes, de elevado custo enerxético nunhas instalacións deste tipo (bombeos e quentamento da auga), os sistemas que favorezan a circulación da auga son os que *a priori* parecen máis interesantes. Así, en instalacións de ceba de moluscos en zonas intermareais, o aproveitamento das mareas permite levar a cabo intercambios de auga, coa conseguinte chegada de novo alimento. Deste xeito, puxéronse en marcha numerosos parques de cultivo de moluscos, pechados e comunicados mediante comportas, que funcionan coas mareas ó permitirla entrada de auga co fluxo da marea, despois retense e só se baleira, parte ou todo o contido da auga retida, cando de novo se volve produci-la subida da marea. Antigamente esta aplicación do

xogo das mareas xa se fixo —como é o caso do uso dos muíños de marea— aproveitando a enerxía proporcionada pola corrente da auga que pasaba a través dos mecanismos do muíño tanto no fluxo coma, sobre todo, mediante o embalsado de auga de mar, no refluxo da marea. Algúns exemplos son os muíños de marea do Saco de Fefiñáns (Cambados), na figura 6, a enseada de Quilme (na Illa de Arousa) ou o situado no saco da ría de Santoña (Cantabria).

Na expansión da acuicultura en Galicia é moi importante a produción de moluscos (fundamentalmente os cultivos de ameixas e ostras). Nas nosas rías o desenvolvemento natural debe estar reforzado pola aplicación de técnicas de cultivo e semicultivo co



Figura 6.

obxectivo de buscar un aumento da produción.

Para os cultivos de ameixa das zonas intermareais desenvóléronse técnicas que permiten aumenta-la produción mediante a semente de crías producida en instalacións de posta inducida (criadeiros) e que, se se quere ter unha garantía de supervivencia, non deben ser sementados no medio natural antes de que alcancen un tamaño superior ós 8/10 mm.

Igualmente, para o cultivo de ostra, tanto en zonas intermareais coma para os cultivos en batea, débese partir dun tamaño de semente non inferior ós 8/10 cm. A adquisición de semente de moluscos destas características faise nas plantas de produción, que preengordan a semente nas súas instalacións (sementeiras) mediante técnicas de estabulación dos exemplares en cilindros con malla, polos que se fai pasar auga enriquecida en fitoplancto producido nas mesmas instalacións en terra.

Xa se demostrou en numerosos traballos científicos que o crecemento das crías destes moluscos no seu medio natural, cando as condicións son axeitadas —temperatura, alimento, circulación de auga, etc.— é excelente. Por iso, frecuentemente, os responsables e técnicos das plantas de produción de semente, co obxecto de abaratar custos de produción, intentan coloca-la semente no medio natural canto antes, tentando rebaixar cada vez máis o

tamaño de permanencia nas instalacións en terra.

Recórrese en numerosas ocasións a transporta-la semente a bateas onde a colocan en cestiños encaixables de plástico, duns 40 cm de diámetro, divididos en cuadrantes e colocados en pisos de sete ou oito cestiños. Polo interior destes faise pasar unha corda de suxeición que os mantén colgados dos traveseros da batea. Desta forma conséguese que a semente sexa alimentada co fitoplancto natural contido na auga e que pasa polo interior dos cestiños. Cando a semente é moi pequena —menor de 3 ou 4 mm— é preciso empregar uns recipientes, a xeito de cuarteiróns, que se introducen no interior dos cestos e que deben ter unha luz de malla bastante inferior ó tamaño mínimo das sementes colocadas, para evitar que se perdan no mar.

Como consecuencia desta reducida luz de malla, e debido á proliferación de epibiontes nos cestos e nos cuarteiróns —sobre todo na época de primavera-verán—, o paso de auga a través da semente cada vez se fai máis dificultoso, chegando a ser practicamente nula a circulación se se deixa que se obstrúa de forma total a superficie dos recipientes de cultivo. Para evitar que se produzan mortalidades elevadas é necesario traballar con densidades moi pequenas, co obxecto de que a pouca auga que circula a través da semente —sobre todo se a súa temperatura é elevada— sexa suficiente para subministra-lo osíxeno e o alimen-

to necesarios. Desta forma redúcese a rendibilidade.

Este problema soluciónase se, por medio de diversas tecnoloxías, se forza a circulación da auga a través da semente estabulada na batea en recipientes con malla adecuada, de forma semellante a como se fai nas instalacións en terra que, para este fin, teñen as plantas de produción. Necesítase, polo tanto, unha achega de enerxía que poña en funcionamento eses sistemas e que permita, ademais, conseguir un desenvolvemento óptimo das crías de moluscos.

Unha dificultade consecuentemente coa localización dos polígonos de bateas é a forma de proporcionar enerxía externa. É preciso buscar sistemas autónomos que fornezan a enerxía necesaria para mante-la semente nos recipientes

coa circulación de auga axeitada ás necesidades requiridas polos moluscos.

O USO DE ENERXÍAS ALTERNATIVAS. UNHA EXPERIENCIA

Co obxecto de deseñar unha instalación de preengorde de semente de moluscos a partir de tamaños superiores a 1 ou 2 mm estanse levando a cabo unhas experiencias nun viveiro flotante, dos tradicionalmente situados para o cultivo de ostra plana e emprazado nun polígono de bateas da ría de Arousa (Cambados G). A base da experiencia está no aproveitamento de enerxía eólica, mediante o emprego dun pequeno xerador de 1500 W de potencia (véxase a figura 7) e a posibilidade de establece-los requirimentos dun sistema destas características, de xeito que, en fases posteriores, se poida

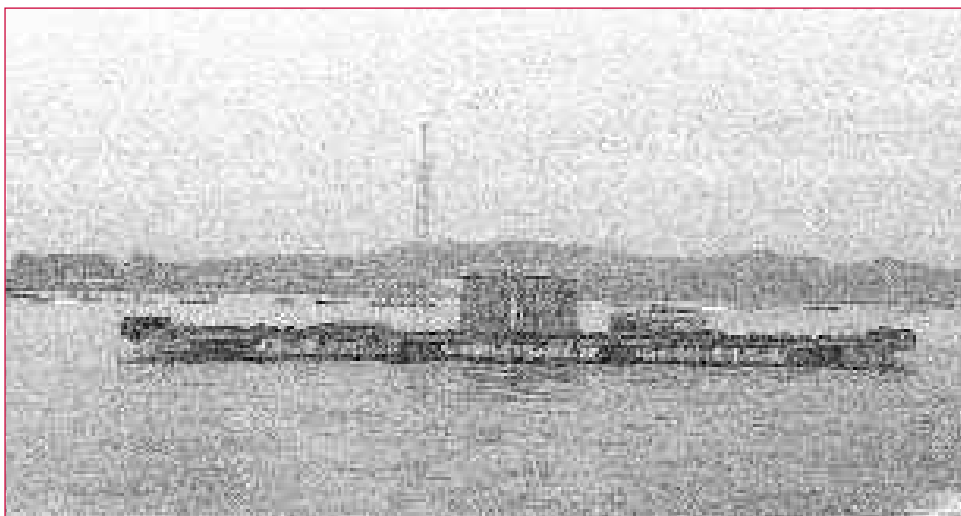


Figura 7.

proxectar unha estrutura que permita manter, industrialmente, en fase de preengorde, unha elevada cantidade de semente de moluscos a altas densidades de cultivo.

O primeiro aspecto que se debe avaliar é a cantidade e as características do vento existente na zona e cál sería a capacidade de xeración de enerxía en función dos xeradores utilizados. Púidose obter esta información co apoio dunha estación meteorolóxica situada no Centro de Investigacións Mariñas, próximo á zona de estudio, que de forma automática e continuada rexistra e proporciona datos de diversos parámetros.

De acordo coa información recollida ó longo dun período de doce meses (agosto 1999-xullo 2000) comprobouse que o 57,56% do ano se producen ventos con velocidades superiores a 3 m/s, que son necesarios para que un xerador destas características funcione. Loxicamente, a capacidade de produción de enerxía está directamente relacionada coa velocidade do vento: a maiores velocidades maior é a potencia producida polo xerador. Comprobouse, mediante os sensores correspondentes, que a intensidade producida por este equipo está en función da velocidade do vento, de acordo coa seguinte ecuación:

$$\text{Amp} = -4,0936 + 2,57 * \text{vel. vento (m/s)}$$

Velocidade (m/s)	Total minutos	%	Minutos ano	Amp/h producidos	Amperios totais
0-3	209,065	42,44	223,084	0,00	0
3-5	98,770	20,05	105,393	6,20	10,891
5-8	108,385	20,00	115,653	12,65	24,383
8-10	41,855	8,50	44,662	19,08	14,202
10-13	28,655	5,82	30,577	25,52	13,006
13-16	5,405	1,10	5,767	33,25	3,196
16-20	435	0,09	464	42,26	327
>20	0	0,00	0	0,00	0

Resultados dos parámetros de vento e produción de enerxía durante o período de agosto 1999- xullo 2000.

Na figura 8 móstranse as porcentaxes de vento ó longo de doce meses segundo a súa velocidade (m/s) entre agosto de 1999 e xullo de 2000.

Na táboa recóllese o dato de que, a partir de 20 m/s, a produción de

enerxía faise 0, xa que, para protexe-lo sistema e como medida de precaución, con ventos iguais ou superiores a ese valor frearíase o xerador. Esta enerxía producida e almacenada en diversos sistemas, emprégase para poñer en

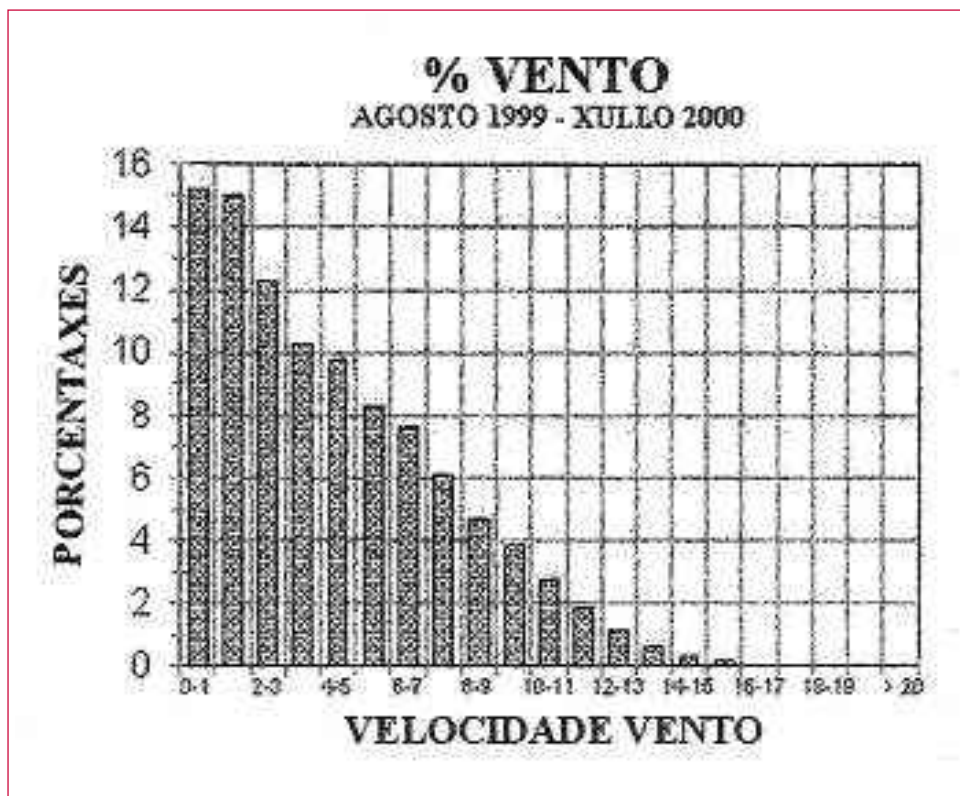


Figura 8.



Figura 9.



Figura 10.

funcionamento un compresor que proporciona aire e que é usado para forzar a circulación da auga a través dos sistemas de estabulación de semente (figura 9).

Cremos que o sistema pode ser perfectamente aproveitable para o preengorde da semente de pequeno tamaño (incluso no futuro pode ter outras aplicacións dentro do ámbito da acuicultura). Os ventos que se orixinan na zona son válidos para a produción de

enerxía en máis da metade das horas do ano. Incluso, dadas as características dos espacios onde se sitúan os polígonos de bateas, este sistema eólico pódese combinar coa explotación doutras enerxías que permitan un mellor aproveitamento das forzas que nos proporciona a natureza. Así, poderíase obter enerxía a baixo custo mediante o uso das correntes de marea que xorden no lugar onde se atopa este viveiro flotante.



“¡NUESTRO AMOR NO ESMALLA NUNCA!” O ESTEREOTIPO DOS ESPAÑOIS EN ITALIA. DA CULTURA POPULAR Á PUBLICIDADE

Marco Vecchia*
Universidade “Ca’ Foscari”
Venecia

ALGO DETEORÍA PARA COMEZAR

Tal vez sexa un pouco aventurado e vago afirmar que as mensaxes publicitarias constitúen un conxunto de textos que reflicte o xeito de pensar e de imaxinar típico dunha cultura ou dunha nación, e máis aínda hoxe en día cando, gracias á difusión das empresas multinacionais e dos seus produtos, gran parte das mensaxes comerciais se converteron en multiculturais e se creou unha especie de *koiné* publicitaria na que as peculiaridades nacionais desaparecen, absorbidas no modelo americano das *soap operas*¹. Non obs-

tante, é innegable que un *corpus* nacional de anuncios publicitarios, especialmente dos televisivos, é o mellor repertorio dos lugares comúns compartidos polo público que pertence a esa determinada cultura nacional. E é así por dous motivos.

Por un lado, a publicidade é actualmente un dos herdeiros máis auténticos e máis fértiles desa produción popular que, ó longo dos séculos, lle propuxo ó público de masa —se non saímos de Italia— óperas e cancións, comedias lixeiras e películas. Neste sentido, os *commercials* están, con toda seguridade, moito máis preto da vida e

* Profesor de Publicidade.

¹ É innegable que a linguaxe publicitaria, máis ca calquera outra, se fixo partícipe ou protagonista dun movemento de homoxeneización cultural que conta cun precedente só no fenómeno artístico do chamado “gótico internacional”, que permitiu que se transmitisen e se compartisen mitos, estilemas, fórmulas retóricas e imaxes a través de toda a Europa Occidental. Lémbrese, para a nosa época, a política activada ó longo dos anos pola empresa que tal vez foi (antes ca NIKE) a máis activa na internacionalización do *American Way of Life*, a Coca Cola, que chegou a reproducir a mesma historia (mozos que practican o seu deporte favorito, súan, compiten e, ó final, atopan na bebida, precisamente a Coca Cola, refresco e amizade), propoñéndoa en distintas variantes e mostrando, segundo os diferentes grupos de países, deportes diferentes (fútbol para os países latinos, rugby para os USA, etc.) sen modificala mensaxe de fondo. Ou lémbrese o costume da publicidade xaponesa de mostrar modelos occidentais para facer propaganda de produtos claramente europeos ou americanos, coma o whisky ou, sobre todo, recórdese o feito de que xa unha linguaxe tan fortemente persuasiva e, polo tanto, tan penetrante e impregnante como o é a publicitaria, atopa as súas mellores expresións, desde un punto de vista tanto retórico coma estético, en producións que nacen con vocación de globalidade, da mesma maneira que era global o destino das novelas artúricas ou da arquitectura gótica.

da cultura media da poboación cás obras cun valor artístico ou cunha densidade de pensamento moi diferentes.

Polo outro, os creadores de mensaxes publicitarias teñen que ter en conta constantemente as leis da economía (que lles lembran, máis a eles cós demais, que o tempo é diñeiro²) e a potencial e previsible distracción do seu público³.

Para evitar estes dous obstáculos, é obrigatorio tanto recorrer a ideas correntes e convencionais como explotar retoricamente os lugares comúns. Desta forma é posible concentrar nun ambiente ou nun personaxe todo un conxunto de referencias e de connotacións que, doutro xeito, esixirían longos discursos e explicacións detalladas, absolutamente impensables no contexto publicitario.

Deste xeito, unha paisaxe de campo pode transmitir por si soa as ideas de natureza, pureza e autenticidade, ou a figura dun relixioso pode comunicar resistencia á tentación e á vez, gracias ó patrimonio contístico tradicional, gula. Se, como ocorre nun

recente anuncio italiano para a marca Mayó, se ve un cura que come maionesa mentres camiña polos carreiros dunha aldeíña, comprenderemos de inmediato, sen necesidade de que nolo expliquen, que esa maionesa é perfectamente natural e que é tan boa que lles gusta ós larpeiros e que fai que caia na tentación incluso quen, por vocación, se debería resistir. Os 20 segundos de tempo verbal poden estar destinados a explicar outros conceptos que presentan dificultades para ser comunicados a través das imaxes: que esa maionesa está feita con iogur e que, por iso, é tan lixeira e tan refinada que se pode emparellar cos peixes máis delicados.

E da mesma maneira a publicidade pode chegar a ser testemuño do punto de vista que unha cultura (a italiana, no noso exemplo) asume ó mirar, ou mellor, ó imaxinar outra cultura, outro pobo (aquí, o español)⁴.

Se un publicitario elixe para a súa campaña un determinado personaxe, faino porque isto lle permite concentrar, neste personaxe como tal,

² Se un só segundo de televisión pode chegar a custar cen mil pesetas de mero espazo e tres millóns de pesetas *una tantum* de produción, ninguén se pode permiti-lo luxo de desaproveitar ese segundo.

³ Cada italiano ve, como media, sesenta e catro anuncios ó día, case dous mil ó mes (esta afirmación poderíase prestar a unha lectura equivocada: non se pretende afirmar que tódolos italianos "teñan a posibilidade de ver" sesenta e catro anuncios ó día, senón que, estatisticamente, cada italiano "ve efectivamente" sesenta e catro anuncios ó día como media). Por conseguinte, a distracción convértese nunha defensa saudable e case indispensable contra a masa de textos que, por outra parte, dada a necesidade de concentra-la súa propia mensaxe persuasiva en 20 ou 30 segundos, son extremadamente densos.

⁴ Non se pode deixar de citar un estudio exemplar neste sentido: "Dirty Gondola: the Image of Italy in American advertisements", publicado por Robert Casillo na revista *Word & Image*, vol. I, nº 4, outubro-décembro, 1985, no que se analiza a imaxe dos italianos tal e como se infire dun conxunto de textos publicitarios e de arte popular estadounidenses.

significados xa aceptados e compartidos polo público ó que se dirixe. O público, pola súa banda, almacenou estes significados, que derivan só en moi pequena parte da experiencia directa⁵, e en maior parte de intercambios de ideas cos seus compatriotas, así como desa produción popular á que se aludía ó principio e da que a publicidade, dado que é a súa prolongación, multiplica o seu efecto nun círculo vicioso de continuas confirmacións recíprocas: o público recibiu e asumiu a imaxe X da tradición, a publicidade, por economía comunicativa, arraiga aínda máis profundamente na mente do público⁶, ata crear un repertorio convencional coma o da Comedia da arte, no que abundaba coa aparición da máscara de Pantalón para designala vellez ou a avaricia, ou a de Arlequín para designala pobreza e a astucia.

E bastaba que entrase en escena o español capitán Matamoros para indicala fahenda e a vaidade.

DO MATAMOUROSÓ TOUREIRO: NACEMENTO E DESENVOLVEMENTO DUN ESTEREOTIPO

O tipo do matamouros é tan emblemático que vive, non só na Comedia da arte, senón tamén en formas diferentes de espectáculo, coma o teatro veneciano políglota do século XVI, cun ton profundamente burlesco. *La spagnolas* de Andrea Calmo constitúe un bo exemplo, pois non se trata dun auténtico militar español, senón dun bergamasco que viaxou “per la Siviglia, per la Valenza” e que recorre á fala castelá tanto para subliña-lo seu propio valor militar como cando quere falar de amor: “chieros inamorados a vos, galanas torondeta”⁷, propoñendo así outro modelo, o do conquistador amoroso, que chegará a ser fundamental para o actual emprego na publicidade do personaxe español. Hai que subliñar tamén o efecto cómico que produce a alteración lingüística co engadido constante do -s final⁸ que aínda hoxe, para capas menos cultas da

5 Polo demais, os publicistas, ó igual cós psicólogos, saben moi ben que a experiencia persoal, que as *idées reçues* que se albergan na mente e na enciclopedia imaxinaria de quen está vivindo esa experiencia, a filtran e a orientan decisivamente.

6 Sería demasiado longo (e estaría fóra de lugar) afrontar aquí o problema ético, moi debatido, sobre o papel da publicidade na creación de desexos inútiles e de malos costumes. Os estudos máis recentes demostran que, incluso fronte a un público máis inxenuo, coma o dos nenos, a publicidade non é capaz de crear algo que sexa diferente do xeito de pensar do individuo ou que estea lonxe do seu estilo de vida común no ámbito social e familiar do destinatario da mensaxe, pero que a mesma publicidade, pola contra, ten unha enorme eficacia para confirmar e axigantar crenzas e comportamentos xa aceptados, aínda que só sexa debilmente, por ese individuo, polo seu ambiente ou pola súa familia.

7 “Quero se-lo voso namorado, fermosa gordiña”. Cfr. Andrea Calmo, *La Spagnolas* (a cura di Lucia Lazzerini), Milano, Bompiani, 1978, p. 26.

8 O mesmo título da comedia alude a ese uso incorrecto, ó se engadir un -s final a un “La [commedia] spagnola” máis correcto, pero menos divertido.

sociedade italiana é a auténtica característica distintiva da fala castelá.

Esta figura do español como militar⁹, avatar do *miles gloriosus*, desaparece coa extinción da Comedia da arte, pero non se esvaece aínda a outra connotación, a da soberbia, a miúdo acompañada pola fachenda da dinastía propia. Así, Goldoni, na *Vedova scaltra*¹⁰, de 1748, caracteriza a Don Alvaro de Castiglia, o pretendente español da fermosa e rica viúva, coma un soberbio, preocupado sobre todo polo decoro e pola gloria do seu propio país e ridículamente orgulloso da súa propia árbore xenealóxica, que lle envía, mediante Arlequín, á viúva Rosaura como regalo precioso:

ALV. Tu avrai l'onore di presentarle in mio nome un tesoro. [...] Prendi portale questo foglio e sarai largamente remunerato.

ARL. Elo questo el tesoro?

ALV. Sí, questo è un tesoro inestimabile.

ARL. Cara ela, la perdona la curiosità, coss'elo mo stó tesoro?

ALV. Questo è l'albero del mio casato [...] Lo darai a donna Rosaura, e le dirai così: Gran dama, specchiatevi nei gloriosi antenati di don Alvaro vostro sposo, e consolatevi che avrete l'onore di passare fra l'eroine spagnole. [...] assicurati che vi sarà un piccolo tesoretto anche per te.

ARL. No vorave che el piccolo tesoretto fusse qualche piccolo alberetto¹¹.

E aproximadamente oitenta anos despois, en 1825, Balocchi, no libreto de ópera *Il viaggio a Reims* de Giochino Rossini (que é, máis aínda cá *Vedova scaltra*, un auténtico repertorio destes estereotipos nacionais¹²) retoma de novo o tema ó presentárnolo sabio anticuario e arqueólogo romano Don Profondo mentres se caracteriza a si mesmo e a tódolos demais personaxes cando describe o contido das equipa-

9 Outra interesante aparición do capitán español ó longo do século XVI atopámola en *L'Amor Costante* (cfr. Alessandro Piccolomini, *L'Amor Costante*, in *Commedie del Cinquecento*, a cura di Nino Borsellino, Milano, Feltrinelli, 1962, vol. I). Sen embargo, neste caso a ridiculización do personaxe a penas se insinúa e limitase ás súas fanfurrinadas amorosas (dúas mil posibles aventuras nun ano), tal vez tamén por respecto cara a Carlos V, que presenciou a estrea da obra xunto ó seu séquito.

10 A comedia de Goldoni é, en realidade, un pretexto para sacar a escena un verdadeiro repertorio de tipoloxías nacionais, dado que a Rosaura, a viúva herdeira dun gran patrimonio, lle fan as beiras, ademais dun español don Alvaro, tamén un inglés magnífico e pedante, un francés afectado e vaidoso e un italiano celoso e apaixonado.

11 "ALV. Ti tera-lo honor de lle doar no meu nome un tesouro. [...] Toma e lévalle este papel e recompensareite ricamente / ARL. ¿É este o tesouro? / ALV. Si. Isto é un tesouro inestimable. / ARL. Estimado señor, perdoe a miña curiosidade, ¿que é este tesouro? / ALV. Isto é a árbore da miña familia [...] Darasillo a dona Rosaura e diraslle: Gran dama, mírese no espello dos gloriosos devanceiros de don Álvaro, o voso esposo, e alédese porque terá vostede o honor de estar entre as heroínas españolas. [...] Confía en que haberá un pequeno tesouro tamén para ti. / ARL. Non quixera que o pequeno tesouro fose una pequena árbore". Cfr. Carlo Goldoni, *La vedova scaltra*, in *Tutte le opere di Carlo Goldoni*, a cura di Giuseppe Ortolani, Milano, Mondadori, 1936, vol. II, p. 364.

12 Neste libreto, verdadeira obra mestra do *nonsense* operístico, aparecen na escena, ademais dun inglés rixido e aburrido, dun francés frívolo e rabudo e dun español presumido, tamén unha francesa que está tola pola

xes e, nas maletas do español Don Alvaro (que ten o mesmo nome có prototipo goldoniano), atopa:

Gran Piante genealogiche
Degl'avoli e bisavoli
Colle notizie storiche
Di quel che ognuno fu.
Diplomi, stemmi e croci,
Nastri, collane ed ordini,
E, grosse come noci,
Sei perle del Perú¹³.

Pero mentres tanto, xunto ó capitán, na súa versión orixinal ou na versión do nobre orgulloso¹⁴, fórbase consolidando outra figura fundamental para o desenvolvemento posterior: Don Juan, quen, na Comedia da arte, no teatro do século XVII e na ópera difundira o estereotipo do español galanteador e conquistador de damas, ata a hipérbole, irónica e admirativa á vez, do catálogo de Leporello.

Sen embargo, se Don Juan (con toda a súa tradición de moralismo ortodoxo e de rebelión libertina, de convidados de pedra e de manías obsesivas) acabou confinado cada vez máis, a par-

tir do século XIX, no teatro culto, deixándolle ó estereotipo español só a marca da fogosidade amatoria¹⁵ e do galanteo de lucimento, este papel de conquistador impetuoso foi usurpado con moito maior éxito popular pola figura do toureiro.

Deste imaxinario italiano hai un exemplo de grande efecto no segundo acto da *Traviata* de Verdi, cando uns mozos “mascherati da Mattadori e Piccadori spagnuoli entrano vivacemente” e cantan:

Di Madride noi siam mattadori,
Siamo i prodi del circo dei tori,
[...]
E una storia se udire vorrete
Quali amanti noi siamo saprete¹⁶.

Continúa un coro que narra cómo Piquillo, matador biscaíño, demostrou o valor viril e o ardor amoroso dos toureiros ó matar cinco touros nun só día como homenaxe á beleza dunha “moza andaluza”. Na escena hai tamén algunhas xitaniñas, pero non están tan fortemente caracterizadas coma os

moda, un alemán melómano e racionalista, un ruso belicoso, unha polaca entusiasmada coa cultura, unha hoteleira suíza preocupada sobre todo por atraer clientes e, precisamente, un romano afeccionado á arqueoloxía. Sobre todos eles domina Corinna, personificación paródica de madamme de Staël.

13 “Grandes árbores xenealóxicas / Dos avós e bisavós / Con noticias históricas / Do que cada un foi. / Privilexios, brasóns e cruces / Cintas, colares e condecoracións / E grandes coma noces / Seis perlas do Perú”. Cfr. Luigi Balocchi, *Il viaggio a Reims*, edizione critica a cura di Janet Johnson, Fondazione Rossini di Pesaro, 1983.

14 Outro exemplo deste modelo de nobre español mullereiro e orgulloso, que provén da Francia de Beaumarchais e se difunde con prepotencia en Italia, é o Conde de Almaviva, ó que Da Ponte-Mozart fixeron famoso nas súas *Nozze di Figaro* e Paisiello e Rossini no seu *Il Barbiere di Siviglia* (a ópera homónima de Morlacchi non conseguiu ningún éxito en Italia).

15 “Carramba, yo songo spagnolo / e tengo el sangre caliente” proclamará unha canción de revista dos anos cincuenta.

16 “Uns mozos disfrazados de matadores e picadores entran” e cantan: “Somos matadores de Madrid / Sólo-los valorosos da praza de touros / [...] / Se queren escoitar unha historia / Saberán qué amantes somos”. Cfr. Francesco Maria Piave, *La Traviata*, 1853, en Luigi Baldacci (a cura di), *Tutti i libretti di Verdi*, Milano, Garzanti, 1975, pp. 310-311.

matadores. Nin sequera se afirma que sexan españolas e, polo que sabemos, poderían ser incluso turcas, coma as xitaniñas que Rossini saca a escena no *Turco in Italia*¹⁷. Carmen non chegou aínda, pero en canto o seu personaxe se impoña en Italia gracias á ópera de Bizet, cun enorme éxito popular, a parella dos españois típicos estará constituída: o conquistador, toureiro ou non toureiro, pero sempre *bel tenebros*, e a fascinadora, xitana ou non, pero sempre muller fatal.

MASCULINO OU FEMININO: O TOUREIRO E A XITANA

Di Spagna sono la bella
Regina son dell'amor
Tutti mi dicono: "Stella,
Stella di vivo splendor".
Stretti stretti
Nell'estasi d'amor
La spagnola sa amar così
Bocca a bocca la notte e il dì¹⁸.

Estas estrofas dunha das cancións máis célebres do café cantante italiano de principios de século resumen moi ben a imaxe da muller española e

dos españois en xeral tal e como foi transmitida pola tradición do teatro lixeiro ata o cine, a cultura popular e a publicidade dos nosos días: "raíña" (ou rei) do amor, dedicados principalmente, se non exclusivamente, á actividade de conquistadores e amantes.

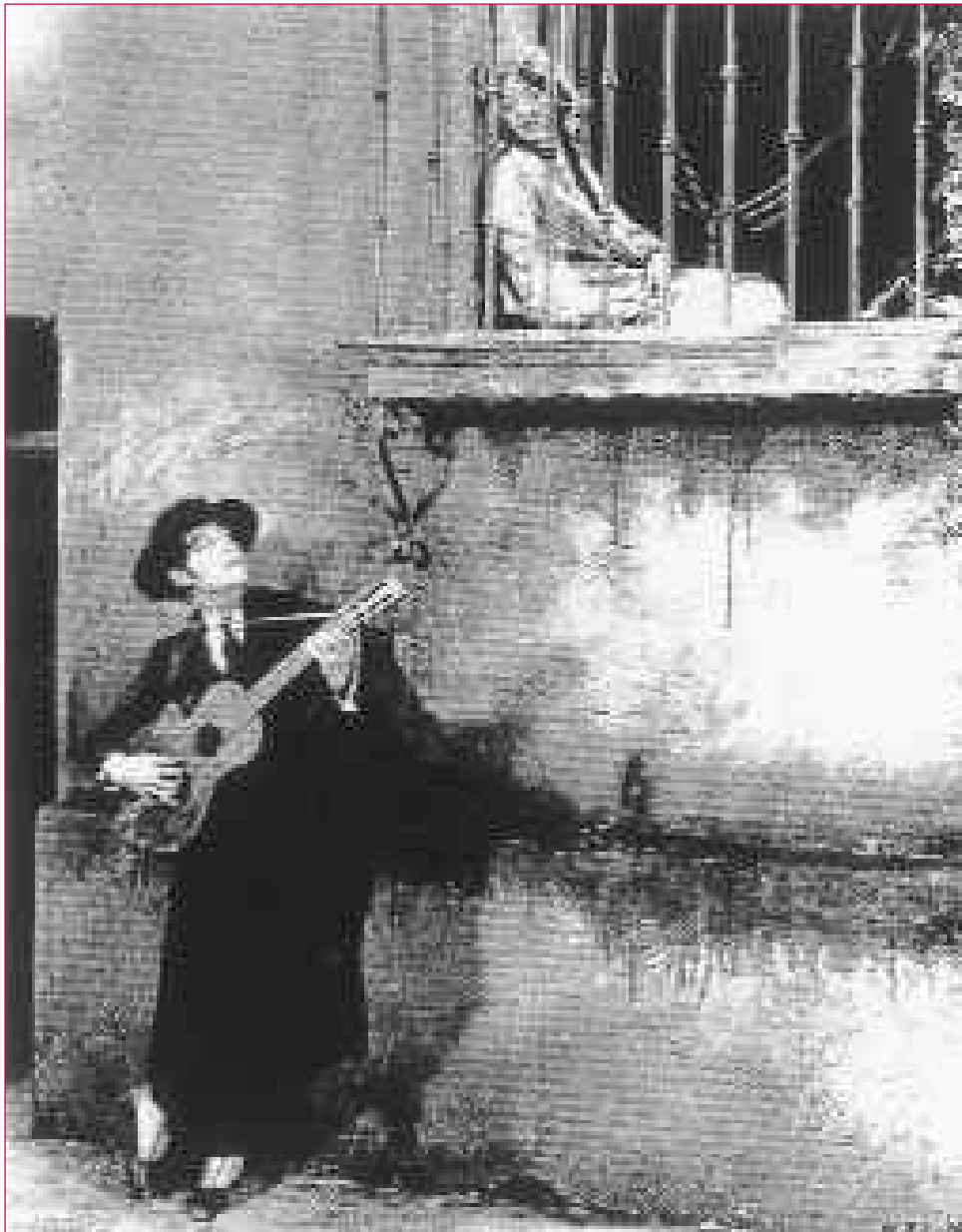
As dúas versións cinematográficas de *Sangue e area* (ámbalas dúas de produción estadounidense, pero que obtiveron un grandísimo éxito en Italia) desempeñaron un papel particular na construción deste personaxe; primeiro Rodolfo Valentino (1922) e despois Tyrone Power, flanqueado pola turbadora Rita Hayworth (1941, pero que chegou a Italia despois da guerra), propoñían a imaxe do toureiro engaiolante, e á súa vez, vítima da fascinación feminina. A isto engádese a difusión do mito hemingwaiano e, pasando da ficción ó cine e da literatura á realidade das revistas, un papel emblemático tiverono Luis Dominguín e os seus amores con Lucía Bosé.

17 A ópera italiana, durante os séculos XVIII e XIX, recorreu frecuentemente a temas de orixe española. Ademais do xa citado Don Juan, do que especialmente a escola napolitana ofreceu numerosas versións (citarei, entre outros, a Acciajuoli, Mingotti, Righini, Calegari, Tritto, Albertini, Gazzaniga, Paisiello, Rossi e Pacini), e das numerosas derivacións do *Don Quijote* (Caldara, Piccinni, Paisiello, Anfossi, Mercadante, Generali, Donizetti, etc.), Donizetti en particular escribiu nada menos que dez, das súas setenta óperas, de argumento español (desde *Alahor di Granada* a *Zoraida di Granada*, desde *Sancia di Castiglia* a *Maria Padilla*, desde *Il furioso all'isola di San Domingo* a *La favorita*, etc.) e Verdi acudiu a España para catro das súas vinteseis óperas (*Ernani*, *Il Trovatore*, *La Forza del destino*, *Don Carlos*) e, anque menos coñecidas actualmente, non hai que esquecer obras doutros autores coma *Ines de Castro* de Persiani ou a *Caritea regina di Spagna* de Mercadante. A pesar diso, nada desta riquísima produción chegou xamais a sedimentar na cultura popular. Para os italianos, a España operística está representada por Carmen e o seu "toureador".

18 "De España son a fermosa / reina son do amor / todos me din "Estrela / Estrela de divaz fulgor". / Apertados fortemente / no éxtase do amor / a española sabe amar así, / boca con boca a noite e o día".

“¡Nuestro amor no esmalla nunca!” O estereotipo...

61



Rodolfo Valentino en *Sangre e arena*.

Esta imaxe queda reforzada e confirmada por dúas figuras (moi diferentes entre si) de españois que se impuxeron no imaxinario dos italianos: Federico García Lorca e Jaime Luis de Villalonga. A gran difusión, incluso entre un nivel cultural baixo, dalgunhas das poesías de Lorca, e sobre todo do *Llanto por Ignacio Sánchez Mejías* (mediante discos do coñecido actor italiano Arnoldo Foà), provocou en gran parte unha interpretación distorsionada do home-toureiro andaluz. Dino Risi entendeu perfectamente esta situación e traduciu para a pantalla nunha escena de *Il sorpasso*, ó facer que Bruno (interpretado por Vittorio Gassmann) —personaxe que dalgunha maneira personifica o italiano de instrucción medio-baixa, pero que desexa

afirma-lo seu propio dereito a se sentir culto— cite os versos “Y que yo me la llevé al río / creyendo que era mozuela” cunha identificación admiradora do estereotipo do español conquistador e, en definitiva, do home latino, anque o mesmo Bruno se separe de inmediato del cun xesto vulgar pola posible homosexualidade do poeta, que contaminaría esta imaxe “machista”. Fellini, pola súa banda, encomenda o modelo a Villalonga que imita unha corrida, prepara unha sangría e de novo cita versos lorquianos: “Nadie comprendía el perfume / de la oscura magnolia de tu vientre...”, en *Giulietta degli Spiriti*, onde é Giulietta Massina quen personifica a admiración *low-brow* por un modelo pseudoculto, segundo un

Rodolfo Valentino en *Sangue e area*.Tyrone Power en *Sangue e area*.

esquema *kitsch* típico do director, o seu home¹⁹.

Como ocorre a miúdo, a produción popular intervéñen terapéuticamente sobre os excesos, ironizando sobre eles e tratándoos comicamente: xa en 1948 se produce unha película que a televisión italiana segue repoñendo aínda hoxe, cincuenta e dous anos despois e sempre cunha boa audiencia: *Fifa e area* (parodia evidente, xa desde o título, de *Sangue e area*)²⁰. Totò²¹, a célebre *soubrette* Isa Barzizza e a fermosa Franca Marzi ridiculizan (pero á vez reafirman) os personaxes do toureiro, da rica americana ó estilo de Hemingway e da española ardente e celosa²²; e tamén se actualizan as deformacións e alteracións tradicionais do castelán para suscitar inevitables efectos cómicos²³, anque

aquí Totò e os seus guionistas prefíren xogar, no canto de cos -s finais, co parecido entre algunhas palabras españolas con consoante final palatal (muchacho, mucho, ocho...) e sons semellantes da lingua italiana (cacio=queixo) ou do dialecto veneciano (vecio=vello): de xeito que unha sevillana fermosa e provocadora lle



Totò en *Fifa e area*.

19 Pénsese nos moitos exemplos deste esquema presentes na *Dolce vita*, desde a velada na casa de Leonida Repaci (interpretado polo propio escritor) ó personaxe de Steiner (interpretado por Alain Cuny), que toca na igrexa a *Tocata e fuga en re menor* de Bach, e do que Villalonga é a réplica española.

20 Desde o principio enténdese que se trata dunha meta-película: ó final dos créditos iniciais, despois dos nomes dos actores e dos colaboradores, aparecen outros, sen sentido ningún, coma o “técnico do timbre”, a “prima do axudante de dirección” ou o “noivo da prima do axudante de dirección”; inmediatamente despois, cando inicia de verdade a película e se ve un panorama de Nápoles, óense as protestas do público na sala que esperaba ver Sevilla e unha voz en *off* intervéñen para calma-los espectadores e para explicar que unha historia española pode comezar tamén en Nápoles.

21 A Súa Alteza Imperial, o príncipe Antonio de Curtis Gagliardi Ducas Comneno di Bisanzio, co nome artístico de Totò (Nápoles 1898 Roma 1967) foi, tanto no teatro coma no cine, o actor cómico italiano do século XX máis dotado e máis celebrado (xa o nome — auténtico — parece unha auténtica burla). É moi pouco coñecido no estranxeiro a causa das súas expresións idiomáticas, que en Italia se converteron en proverbiais pero que son practicamente imposibles de traducir a outras linguas, posto que se basean case sempre en xogos de palabras que, á súa vez, nacen de expresións dialectais ou populares.

22 A historia é complexa e, como sucede case sempre nas películas de Totò, completamente carente de lóxica: a un farmacéutico napolitano, gracias a unha serie enguedellada de equívocos, confúndeno cun asasino en serie. Debe fuxir a Sevilla e transformarse no matador Nicolette para poder casar cunha fermosa herdeira americana. Toda a diversión se centra na mímica de Totò e nos seus xogos verbais (en Italia é celeberrima a réplica: “Xa que falamos de política, ¿non se podería comer algo [no dobre sentido de ‘comer’ e de ‘roubar’]?”).

23 “¡Corazón!”, dílle unha sevillana guapa a Totò; “No sé, las cuatro, las cinco...” responde el, que entendeu “Che ore sono?”.

di ó seu fogoso toureiro: “¡Paquito, te tengo de ocho” = “non te perdo de vista”, onde o “tengo” é unha palabra inexistente, pero que ten resonancias napolitanas e españolas, e “ocho” non é o numeral español, senón “ocio” = “ollo” veneciano.

Nesta película, atópase tamén unha canción seria (con ritmo de tango) que gozou dun certo éxito na época, *Paquito lindo*:

Caballero de la muerte
Caballero de mi vida
Fatti onore alla corrida
Ma il destin non l'affrontar²⁴

na que se sintetiza o tema do amor e da morte que está latente sempre na figura do toureiro.

Poucos anos despois, o cantante napolitano Renato Carosone delinea, en cambio, na canción *Torero*, a figura ridícula dun mozo que intenta impresionar as rapazas facéndose pasar, precisamente, por un matador:

Torero,
te sì ficcato n'capo sto sombrero
dice ca sì spagnolo, e nunn'è vero.

Esta canción ten un final moi significativo:

Torero,
co sti basette 'a sudamericano,

co sta chitarra 'mmano e a cammi-
[setta 'e picchè,
torero, torero, olé!²⁵

O toureiro é presentado con patillas de “sudamericano”, evidenciando desta forma unha mestura característica do imaxinario italiano con respecto ós españois. En efecto, pese á maior proximidade xeográfica e lingüística, os italianos, especialmente neste último século, demostraron, e seguen a demostrar aínda, un coñecemento moito menor da realidade cultural e histórica española cá que teñen de Gran Bretaña ou doutras culturas europeas.

Un dato evidente é o que ofrece o coñecemento das distintas linguas²⁶:

	De cada 100 italianos
falan inglés	32
falan francés	25
falan alemán	5
falan español	5

Desta ignorancia relativa da cultura española derivan, na mente do público, confusións e contaminacións das tipoloxías nacionais. Así, para un italiano de cultura media, a diferenciación entre un británico e un estadounidense é clara: tal vez non será capaz de percibi-las distancias e os cambios

24 “Cabaleiro da morte / Cabaleiro da miña vida / Faite honor na corrida / Pero non desafíe-lo destino”.

25 “Toureiro / puxécheste na cabeza este sombreiro / dis que es español e non é verdade / [...] / Toureiro / con estes bigotes de sudamericano / coa guitarra na man e a camisa de piqué / toureiro, toureiro, ¡olé!”. “Olé” é para os italianos a exclamación típica dos españois.

26 Fonte: Sinottica Eurisko 2000/2. O dato é aínda máis dramático se se extrapolan só os que falan “ben” español, que son o 1,1% da poboación italiana.

lingüísticos, as diferencias de pronuncia ou os distintos *slangs*, pero probablemente poderá nota-los xestos diferentes e o xeito de vestir e, seguramente, lles atribuirá un patrimonio cultural diferente e distintos estilos de vida.

Non así, en cambio, entre os españois e os latinoamericanos. Na mente de gran parte dos italianos de cultura media, a diferenza entre estes dous grupos é moito máis confusa e lábil: é fácil distingui-la situación xeográfica, histórica e política, pero cando se entra no campo máis humilde e cotián da xestualidade, do xeito de vestir, da música popular ou das interaccións, a confusión é case total²⁷.

O tipo publicitario do inglés di “*all right*” con voz pausada e profunda, case sen move-los labios, en xeral sentado no sofá, cunha chaqueta de *tweed*, mentres o tipo publicitario do americano di “*O.K.*” (ou mellor aínda,

“*oquéi*”) con voz estentórea, levantando o polgar da man dereita, movéndose enerxicamente dunha habitación a outra dun rañaceos, lucindo unha camisa branca *button-down*, co colo desabotoado, a gravata afrouxada e as mangas arremangadas ata os antebrazos²⁸.

Isto non ocorre de forma igual de clara co mundo hispánico: na mente do italiano medio é coma se se reconstruíse o imperio sobre o que nunca se poñía o sol, cunha propia xeografía cultural bastante complexa e, sobre todo, con límites imprecisos.

Nesta *koiné* tipolóxica o único que se distingue dos demais latinoamericanos é o mexicano, representado con sombreiro e poncho, agachado frecuentemente e apoiado contra un muro ó sol, coa postura da sesta.

É un personaxe tradicional desa comidade italiana que se constrúe de

27 A esta confusión contribuíron con toda seguridade as películas de Disney (de 1942 e de 1945, respectivamente, pero proxectadas en Italia despois do final da guerra, *Saúdos amigos* e *Os tres cabaleiros* que, a pesar das súas intencións didácticas e de propaganda política, acabaron confundindo na mente dos nenos italianos de aquel tempo os distintos países de América Latina, os seus idiomas e a súa música) e os musicais hollywoodianos (con personaxes coma a brasileira Carmen Miranda e o hispano-cubano Xavier Cugat unidos directamente nun *melting pot* musical difundido por todo o mundo aproveitando a moda “exótica”; cfr. Francesco Adinolfi, *Mondo esotica*, Torino, Einaudi, 2000). Naqueles anos, un famoso cómico italiano, Renato Rascel, executaba unha canción-caricatura na que se mofaba da manía das cancións españolas: “¡Ay, como me gusta! / Me gusta la cumparsita / La guitarrita / La castañeta / Il bandoneon / ...” e demais, nunha lista demencial de palabras á española.

28 Estou simplificando ata o extremo, o que é certamente restrictivo. Pero, anque se analice máis detalladamente a situación e se descubra que o inglés pode levar tamén unha chaqueta cruzada de raías ou un xerse de caxemira, que probablemente teña algo na cabeza, coma unha gorra tamén de *tweed* ou un fungo, que fala cun italiano moi deformado pola pronuncia inglesa, que a miúdo ten ó seu lado un mordomo e que vive nun castelo gótico ou pasea por un lugar outonal, mentres que o americano pode levar unha camisa hawaiana e bermudas, ou vaqueiros, camiseta e zapatillas de deporte e vivir nunha casa co seu pequeno xardín, o problema de fondo segue subsistindo: a publicidade sèrvese de estereotipos que lle axudan ó espectador a percibir de inmediato as diferentes tipoloxías. Os estereotipos típicos do inglés e do americano son entre si moi distintos, os do español e do latinoamericano son moito menos diferenciábeis o un do outro.

costas ós estranxeiros (por outra parte, cada nación ten as súas propias vítimas deste tipo de comicidade²⁹) e recentemente volveu aparecer nunha serie de anuncios italianos para a bebida Estathè.

Os temas son moitos pero, como é habitual nos anuncios en serie, a estrutura é fixa: vai moita calor, os dous mexicanos están botando a sesta, alguén (unha turista bonita, un amigo vestido de mariachi...) os invita a participar nalgunha actividade (unha excursión, unha festa...); a resposta é negativa: moven un dedo como signo de rexeitamento e pronuncian a frase "Es muy fatigoso"; pero chega o ruído dun bote de Estathè aberto e os dous compañeiros cambian de comportamento: "Esto es Estathè", di un, creando unha aliteración múltiple cun resultado enormemente mnemotécnico e transfórmanse inmediatamente en velocistas do tipo de Speedy Gonzales (outro mexicano emblemático no imaxinario italiano).

Non moi diferente é outro anuncio para a máquina de café De Longhi, que aproveita este estereotipo do sudamericano preguiceiro.

O protagonista, unha especie de guía turístico, négase sempre a traballar ou, cando traballa, faino cunha lentitude exasperante, xustificándose coa frase repetida obsesivamente "me cala la palpebra" (*cáeme a pálpabra*). Un bo café expreso é capaz de espertalo e de facer que sexa vivaz e activo.

Un dos exemplos macroscópicos desta confusión remóntase a hai algunhas décadas e é a historia publicitaria dun café que ten un nome alusivo a Brasil: Paulista.

As películas realízanse coa técnica do *stop motion* e os protagonistas son monecos cun corpo cónico. Ela é unha muller hispana, chamada Carmencita, que soña cun home "con un bigote que conquista". El preséntase co aspecto dun *cow-boy*, pero transfórmanse maxicamente nun personaxe cómico cun sombreiro na cabeza, un poncho de cor e uns enormes bigotes. Carmencita ve nel o seu grande amor, Paulista.

O singular é que este moneco con aspecto brasileiro non fala portugués, senón italo-castelán, igual ca Carmencita³⁰, confirmando a intercam-

29 Poderíase explorar ó respecto un *corpus* moi interesante da publicidade estadounidense xuntando todos os anuncios que se burlan da figura da "mamma" para facer publicidade a alimentos da cociña italiana, cun amplo abano de estereotipos de homes italianos, desde o siciliano gordo con tirantes e pucha negra (ó estilo da mafia) ata o empresario elegantísimo e coas sens prateadas (ó estilo de Giovanni Agnelli), mentres as nais son sempre gordas e están de pé detrás da cadeira do fillo, para controlar que coma o suficiente e que adore a súa cociña.

30 En realidade, a historia publicitaria é máis longa e máis complexa: Carmencita naceu como personificación da cafeteira Bialetti, aínda hoxe a máis vendida en Italia, e un personaxe chamado Caballero búscala "na



Carmencita e Caballero na publicidade de Paulista.

biabilidade que caracteriza este universo ibero-publicitario. Recentemente este personaxe volveu aparecer nos carteis publicitarios das estradas italianas, coa acostumada iconografía brasileira, pero acompañado por unha frase na que se mesturan a cultura cubana e palabras italo-españolas: “Hasta el aroma, siempre”.

A RITMO DEBAILE

Desta forma trazouse a tipoloxía actual dos españois para o consumo da publicidade italiana, guapos, “machos”, se son homes, sedutoras, se son mulleres, conquistadores, cun acento lixeiramente ridículo ó falar, sobre todo en italiano, e cunha certa actitude agresiva: o *bel tenebros* e a xitana, herdeiros de tantos capitáns e de tantas Carmen.

Non obstante, falta aínda outra connotación fundamental: o baile. Os españois da publicidade italiana recente aparecen todos vinculados coa danza máis ou menos directamente.

A isto contribuíron varios factores.

Ante todo, a tradición: xa desde o século XVI a cultura musical uniu a miúdo o mundo hispánico e o ritmo do baile (a lista podería ser longa: desde a difundidísima “*folia di Spagna*”, ata o final do primeiro acto do *Don Giovanni*, desde a *Carmen* ata a *Traviata*, desde os distintos boleros ata os ballets de Petipa).

A continuación, a crecente admiración polos bailaores de flamenco: Antonio na posguerra, despois Antonio Gades³¹ e máis recentemente

pampa misteriosa”; cando a atopaba pronunciaba en italiano, pero cun lixeiro acento español, unha frase que axiña chegou a ser de uso común: “Carmencita, tu sei mia / chiudi il gas e vieni via” (“Carmencita, ti es miña / pecha o gas e vente comigo”). O paso desde esta idea ata o nacemento dun amor entre a cafeteira e unha marca de café era fácil.

³¹ É singular que a recepción do flamenco en Italia se orientase sempre máis cara ós artistas masculinos. De xeito que a compañeira de Antonio, Rosario, ou a de Gades, Cristina Hoyos, son moito menos coñecidas ca eles.



Il Ciclone: sevillanas en Toscana.

Joaquín Cortés; sobre todo os dous últimos confirmaron tamén a imaxe amorosa e machista do home español, introducíndoa nun contexto de ballet, xeralmente lonxe de connotacións de virilidade.

Por último, o éxito triunfal e popular da película de Leonardo Pieraccioni, *Il ciclone*, de 1996. Dalgún xeito, esta cinta é un exemplo paradigmático do mecanismo que estamos intentando descubrir: en efecto, a historia é a materialización dos sonhos dun italiano medio que ve de súpeto interrompida a súa vida, precisamente, polas bailarinas dunha compañía espa-

ñola ó garet. A dinámica da película está completamente baseada no contraste entre unha (realista) inadaptación dos italianos á dispoñibilidade sexual e unha (mitificada) sensualidade libre e natural das españolas, novas réplicas en ton menor do prototipo de Carmen.

Con todo, anque estas mozas volven encarnar un modelo xa consolidado, á vez, visto o éxito da cinta e o individual de polo menos dúas delas (Forteza e Estrada), ampliaron a asimilación dos medios de masa dese modelo e connotárono intensamente en relación co baile.

O ESTEREOTIPO EA PUBLICIDADE HOXE EN DÍA

Precisamente Natalia Estrada protagoniza un anuncio para Cynar³².

O anuncio é moi sinxelo e sen particulares elementos referenciais. Nunha escenografía que alude a un ambiente de bar, Natalia Estrada móvese cun paso que está a medias entre a camiñada e o baile, e cunha actitude claramente sensual, rexeitando as flores que se lle ofrecen e pedindo que, no seu lugar, se lle ofrezca un Cynar, mentres unha voz masculina se dirixe a ela con grande énfase: “¡Fermosa alcachofa!”.

A mensaxe está clara. Cynar xa non é unha bebida para persoas que desexan a calma, senón para persoas abertas e libres, cunha vida amorosa intensa. Unha muller española (e que é española sabémolo polo personaxe, que ten unha orixe ben coñecida, polos

seus movementos danzaríns³³, pola súa pronuncia castelá e pola singular expresión “alcachofa”³⁴) serve para resumir e transmitir sinteticamente todos estes contidos.

Case como imitación de Cynar, outro aperitivo que busca rexuvenecerse, Aperol, empregou o flamenco como vehículo dunha mensaxe de modernidade e de sensualidade (ingredientes, por outro lado, dos que carece unha bebida sen alcohol coma esta³⁵).

Aquí o ambiente é evidentemente o dun bar, onde algúns mozos, homes e mulleres, guapos e elegantes, están bebendo. Unha rapaza pide un Aperol e inmediatamente despois súbese na barra e ponse a bailar unha especie de sevillana, e ó instante outro rapaz a imita.

Como se ve, trátase dun anuncio bastante pobre e elemental, pero, por

32 O Cynar, bebida tipicamente italiana, difundida desde mediados de século, está a medio camiño entre un vermú e un *amaro* e distínguese principalmente pola súa composición a base de alcachofa. Despois de xurdir case como unha bebida natural, como calmante e para protexer-lo fígado “contro il logorio della vita moderna” (“contra a fatiga da vida moderna”), fíxose famoso gracias ó emprego de actores italianos (Ernesto Calindri e Alberto Lionello) cunha personalidade marcadamente pausada e sosegada. Sen embargo, nos últimos anos sentiuse a necesidade de modernizala súa imaxe e isto motivou o cambio de política publicista e o recurso a Natalia Estrada.

33 Unha característica de moitos dos personaxes españois na publicidade, a causa da súa habitual necesidade de comunicar inmediatamente e con economía de signos, é a maneira de camiñar que os distingue, imitada dos movementos do flamenco, co busto cara a atrás con respecto ó centro de gravidade e os xeonllos sempre cara a adiante.

34 Hai que lembrar que a expresión italiana “carciofo” non é en absoluto un cumprimento: pola contra, úsase coma insulto co significado de ‘persoa fea, estúpida e incapaz’. A versión española — en feminino, ademais — fai que desapareza esta connotación pexorativa e engade unha exótica e afectuosa.

35 O mercado do alcohol en Italia coñeceu nestes últimos anos unha sensible transformación. Se, por un lado, os italianos beben cada vez menos bebidas alcohólicas, polo outro, verificouse un progresivo descenso dos tradicionais aperitivos sen alcohol (Aperol, Bitter San Pellegrino, Crodino, etc.) que tiveron que se poñer en movemento para estar de novo á moda e opoñerse á competencia dos cavas.

iso, moito máis sintomático da difusión, incluso nun nivel baixo, do estereotipo, que aquí se reduce ó signo do baile.

Neste sentido, máis débil aínda é a referencia que fai á sensualidade española un anuncio de moi distinta calidade e de moito maior éxito, producido para o café Illy³⁶.

A protagonista é outra célebre beleza española, Inés Sastre, que, cun fondo de música de ton español, se move por unha casa metafísica probando unha e outra vez vestidos, xoias e perfumes, ata que descobre que o seu aroma perfecto é o do café Illy, co que humedece a parte posterior das orellas, coma se fose un perfume.

Son, en cambio, moi explícitas as referencias a este conxunto de imaxes na mensaxe televisiva das medias Sanpellegrino.

O ambiente é de tipo rural (podería se-la pampa arxentina, o campo andaluz ou o val do Po) e a historia alterna entre o interior dunha habitación e o exterior dunha eira. Dentro, os dous protagonistas, Antonio Banderas (español) e Valeria Mazza (arxentina) acaban de

concluir unha cita amorosa e el estalle axudando a vestirse, colocándolle as medias con miradas cheas de sensualidade; un anticuado gramófono difunde cara ó exterior un tango co que bailan algunhas parellas de campesiños. As mans del, virís e duras, fan que ela tema, mentres pasan polas súas pernas e polas súas medias, que estas se poidan romper. “¡Aya, me esmalla!” (cun efecto mnemotécnico de asonancia), grita Valeria Mazza. Exactamente neste momento o gramófono atáscase e os bailaríns miran cara á fiestra estupefactos; co fin de que ninguén chegue a molestalos, Banderas tira, cunha reacción repentina, o envoltorio das medias cara ó gramófono, que comeza de novo a soar, e así o home pode volver acariciá-las medias, pronunciando a frase que rapidamente se fixo popular: “¡Nuestro amor no esmalla nunca!”. O anuncio remata cun plano dos dous protagonistas que, xa na eira, se unen ó tango e realizan un audaz paso que a ela lle fai ensina-la perna cinxida pola media.

Hai moito que dicir sobre esta mensaxe televisiva³⁷: ante todo, mentres Banderas responde, incluso fisicamente, ó modelo do “macho” español, Valeria Mazza remite a este mundo só pola súa pronuncia hispana e pola súa orixe arxentina, que o gran público coñece, e non, claro está, polo seu aspecto de loura nórdica; o tango,

36 O peche verbal do anuncio: “Eccezionale, in tutti i sensi” (“excepcional en tódolos sentidos”) xoga co dobre sentido da palabra “*sensu*”. A versión orixinal desta mensaxe permitía enxerga-la chegada dun home, que era o destinatario das insinuacións sensuais da protagonista, pero durante a súa elaboración decidiuse eliminar esta alusión demasiado explícita e previsible ó modelo seductor.

37 Este non é máis có primeiro guión dunha serie máis longa na que, en cada ocasión, os mesmos protagonistas se atopan envoltos en situacións que poñen en perigo o seu amor e a resistencia das medias. Sen embargo, as demais historias, nas que o esquema das referencias a España se esquecen ou se descoidan, obtiveron un éxito moi inferior, incluso desde un punto de vista publicitario.

“¡Nuestro amor no esmalla nunca!” O estereotipo...

71



Banderas e Mazza na publicidade de Sempellegirino.

inspirado no país natal da modelo e útil para ensina-las medias, fai referencia a esa mestura de pobos ibéricos que se indicaba antes; de calquera forma, o tango pode aludir tamén á presenza de Banderas na película *Evita*. Pero o dato máis interesante é a violenta recuperación das alteracións lingüísticas ata chegar a crear expresións verbais que non son nin españolas nin italianas, coma o verbo “esmallar”, máis cerca do italiano “smagliare” ca do correcto “romper”, que crebaría o ritmo case de canción da frase e que sería demasiado ridículo se se aplicara ó amor.

Se Cynar atopa o seu equivalente pobre, pero exemplar, na síntese realizada por Aperol, as medias Sanpellegrino encóntrano no anuncio das medias Pompea, que contra o encanto tenebroso de Banderas pon en xogo a sensualidade que loce Joaquín Cortés.

O ambiente límtase a unha habitación baleira (podería ser unha sala para exercicios de baile). Cortés, que mostra como é costume o torso espiado, baila envolvéndose nunha media de muller, con evidentes alusións sexuais e xestos case sadomasoquistas. Chega unha muller (coa que evidentemente pasou a noite e á que lle colleu as medias) e arráncallas das mans, preocupada polas posibles carreiras; pero el, sempre con movementos moi requintados, demostralle que non sufriron dano ningún.

Unha vez máis, dentro da extrema concisión do desenvolvemento, é

máis cómodo descifra-la mensaxe e desvela-lo mecanismo que se puxo en funcionamento: un home recoñecidamente español, cun aspecto físico que denuncia explicitamente a súa orixe e cos movementos e a mímica dun bailarín de flamenco, tipificados ata a esaxeración, sintetiza o que se converteu no modelo exemplar do español para o público dos medios de comunicación de masas italianos: o conquistador, dotado dunha evidente carga sexual. No comedimento da narración publicitaria é suficiente a súa presenza para enriquecer con outros significados e outras capacidades de persuasión unha representación que, en si, é pobre. Se, reducíndoo ó absurdo, no canto de Cortés, houbese un bailarín, aínda con aspecto viril, pero con faccións evidentemente nórdicas —Mikhail Barishnikov, por exemplo—, toda a construción caería no ridículo, ata chegar ó afeminado. Se a mensaxe se sostén e funciona, é gracias a que se recorre a unha tipoloxía hispana e a un conxunto de tópicos compartidos por todo o público, como xa se viu, en calquera sector mercadotécnico cada vez que sexa necesario asociar ó produto unha entoación de sensualidade e de conquista amorosa.

ALGO DE TEORÍA PARA CONCLUIR

Ó final deste *excursus*, alguén podería obxectar que, se se explorase a enciclopedia popular que na mente do público medio italiano se asocia a España, non se atoparían só xitanas,

“¡Nuestro amor no esmalla nunca!” O estereotipo...

73



Cortés na publicidade de Pompea.

toureiros e bailaores de flamenco, senón tamén imaxes máis complexas e problemáticas, herdadas dun pasado recente ou testemuños dunha realidade contemporánea³⁸. Se, por unha parte, as asociacións de ideas relacionadas co franquismo quedaron tan relegadas no pasado que probablemente para os máis novos son completamente borrosas, cando non desapareceron totalmente, por outra, os problemas relacionados coa ETA están moi presentes na sensibilidade dos italianos informados.

Pero está claro que a publicidade non se pode permitir evocar realidades que, dunha maneira ou outra, sexan inquietantes ou problemáticas: na fermosa fábula publicitaria non queda lugar para realidades peores có po ou os malos olores.

E tamén queda pouco espazo para realidades positivas coma a cara moderna dunha España na vangarda no plano cultural e no plano industrial (ou no publicitario).

Precisamente, mentres escribo as últimas liñas deste artigo organizouse en Italia unha xornada/velada televisiva (a cargo de Tele+, coa colaboración de RaiSAT, a partir dunha idea e coa supervisión de Juan Cueto) dedicada a España: o núcleo central desta manifestación foi unha corrida³⁹ e ó flamenco concedéuselle tamén un grande espazo.

Durante a conferencia de prensa de presentación no Instituto Cervantes, o responsable da oficina española de turismo en Milán insistiu en subliñar que a tendencia da comunicación turística española avanzou, desde hai algúns anos, nunha dirección contraria que intenta eliminar estes estereotipos da imaxe española a favor dunha presentación máis moderna e menos convencional.

En realidade, este é o nó crucial da estratexia publicitaria, é dicir, en qué medida é oportuno arriscarse a que non te recoñezan e a que non te entendan ou, pola contra, en qué

38 Obviamente desatendín completamente outra corrente, difundida só nun nivel máis alto e, tamén por isto, moito máis rica e variable, menos estereotipada, na que predominan — asociadas con imaxes dos españois — connotacións lúgubres e tráxicas, con frecuentes alusións á Idade Media. Xa se fixo referencia á ópera seria e ó aproveitamento que fai deste tema español. De tódolos xeitos, é sobre todo o principio do Romanticismo cando se multiplican estes tons, con exemplos de baladas inspiradas en Goethe e en Hugo; esta corrente foi perfectamente resumida en 1862 por Arrigo Boito nunha mala novela, *Iberia* (en Arrigo Boito, *Tutti gli scritti*, a cura di Piero Nardi, Milano, Mondadori, 1942, pp. 414-437), que desde o incipit "L'epoca di questo fatto ci è ignota; il paese è la Spagna. Un cavallo corre furiosamente per campi deserti, un cavaliere lo sprona, nero l'uno, nero l'altro..." ("Non coñecemos a época destes feitos; o país é España. Un cabalo corre furiosamente nos campos ermos, un xinete esporéao, negro o un, negro o outro...") é un repertorio programático e crítico dos lugares comúns típicos do romanticismo de ambientación española. Tampouco hai que esquecer outra corrente da literatura anti-española vinculada co período do dominio e que alcanza a súa máis coñecida expresión en *La secchia rapita* (1622) de Alessandro Tassoni. Está claro que estes percorridos máis cultos non afectan de ningún xeito á publicidade, que, excepto en casos raros de produtos elitistas, está orientada cara ó gran público.

39 A publicidade non pode aceptar tampouco a figura do toureiro, dado que evoca a idea da morte, completamente inaceptable nunha mensaxe comercial.

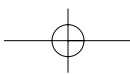
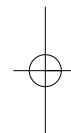
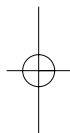
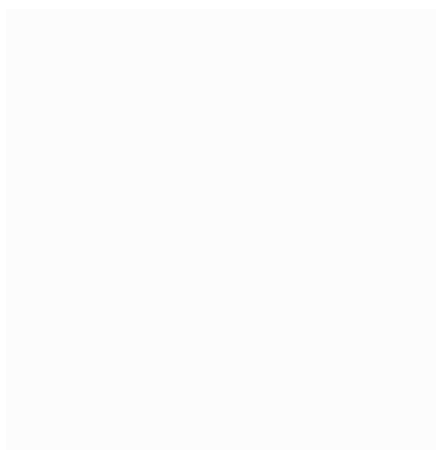
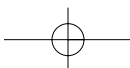
medida é oportuno seguir esquemas ensaiados e aproveitar un patrimonio de coñecementos xa aceptados.

Non existe evidentemente unha resposta unívoca, pero non hai que esquecer que a comunicación comercial non está constituída só pola publicidade: se a mensaxe publicitaria ten a vantaxe de gozar da difusión seguramente máis ampla e máis económica que existe, ten a desvantaxe de non poder articular-lo seu propio discurso de forma exhaustiva e de ter que recorrer —como dixemos— a conceptos xa sedimentados; non obstante, no acervo dos comunicadores, incluídas as relacións públicas, hai mensaxes que chegan a menos persoas e que adoitan ser

máis custosas, pero que se poden permiti-la innovación e a información (neste sentido, a manifestación de Tele+ ten o indiscutible mérito de difundir precisamente a través dun medio homoxeneizador coma a televisión, imaxes e coñecementos vinculados cunha cultura local e dar unha visión estereotipada de realidades culturais demasiado a miúdo ignoradas e alteradas polo turismo de postal).

E só a través das potencialidades informativas e innovadoras das relacións públicas se pode chegar a modificar unha imaxe non desexada e incómoda, sen debilita-lo impacto xeral da comunicación dun país.





CASTELAO EDUCADOR

Marcelino Agís Villaverde*
Universidade de Santiago
de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Non hai sociedade, por máis posmoderna que sexa, que non teña un conxunto de mitos que formen parte da súa identidade colectiva. A necesidade de crear e mante-los mitos ten que ver coa nosa propia esencia humana. O home non é só un ser racional, que atopa sentido ás cousas contando cun pensamento abstracto e coa exacta coherencia da lóxica. Non. Seriamos máquinas, talmente coma os actuais ordenadores programados para responder dunha determinada maneira, sempre previsible. O home é tamén un ser simbólico, que precisa da lóxica dos relatos con final feliz; un ser que necesita recibir e dar afectividade e que atopa no corazón motivacións que a razón non entende. Desde que nacementos somos peregrinos á busca da nosa propia personalidade, por iso axuda moito atopar modelos exemplares ou educativos ós que admirar e imitar. Modelos que nun tempo achegou a

relixión e ós que modernamente se sumaron outros ámbitos: a política, a cultura, o cine, o mundo das finanzas ou a literatura.

No caso de Castelao, Rosalía de Castro e outras figuras senlleiras da cultura galega, chega a tal punto o proceso de mitoloxización que, decote, o mito agacha a persoa e mesmo escurece unha lectura aberta e ampla da súa obra. Pero o mito tamén ten as súas razóns e desvelalas axuda a deslindalo da realidade, garantindo unha aproximación máis fiel desde o plano intelectual. ¿Cales son as razóns do mito Castelao?

Lendo a modo o “Prefacio” do libro de Valentín Paz-Andrade, *Castelao na luz e na sombra*, atoparemos non só o funcionamento do mito senón tamén a súa explicación¹. Alí descríbese a Alfonso Daniel coma un príncipe da súa caste, da súa cultura, do seu pobo, que morre despoxado do seu chan, da súa terra. Unha morte que é vivida coma un infortunio colectivo de

* Profesor Titular de Filosofía.

¹ Cfr. V. Paz-Andrade, *Castelao na luz e na sombra*, A Coruña, Edicións do Castro, 1986 (2), pp. 14-17.

inmensa magnitude. Un home rebelde, na súa mocidade, que loita a prol da liberdade e da xustiza social a través de debuxos de denuncia. Un artista comprometido coa súa terra e os seus problemas que contribúe a esperta-la conciencia crítica dunha sociedade adurmiñada. Castelao devólvelles ós máis febles a súa voz cativa: labregos e mariñeiros, cegos, esmoleiros, emigrantes, viúvas, mártires cívicos. Todos tiveron voz no pé das súas caricaturas, todos falan en galego da dor do seu drama, con retrans, con ironía, pero endexamáis para se mofar ou ridiculiza-la súa propia condición de despoñuídos.

Alén disto, as circunstancias empurran a Castelao á política: primeiro é desterrado por motivos políticos durante o chamado “bienio negro”, dous anos despois, en 1936, sae elixido deputado do Partido Galeguista nas Cortes Republicanas e, trala Guerra Civil, ten que vivir no exilio e morrer lonxe da súa terra. É nese momento, senón antes, cando morre o home e nace o mito. “Fóisenos pra sempre —escribe Ramón Piñeiro no día do seu pasamento—, máis no corazón popular deixou o eco inmorrente d-isa bondade que o povo santifica coa súa devoción. Apagouse a súa vida, pro o seu nome brila no mundo galego co-a inmensa forza mítica d-un símbolo moral”².

Velaí a primeira dificultade de se achegar ó pensamento dun home convertido en mito e referente para toda unha cultura. Sen deixar de recoñecer-la forza simbólica da figura de Castelao, sen nega-la evidencia do mito Castelao, cómpre agora poñer entre parénteses todos estes elementos sacramentais para poder chegar á obra dun intelectual, dun artista, dun escritor, dun político que foi tamén un pensador. El mesmo se revelou contra este proceso de mitoloxización que xa percibiu en vida, porque talmente como agora sucede, as ínfulas rituais e simbólicas do mito agachábano a el:

Cando cheguei a Bós Aires, sentáronme nunha cadeira, cobríronme cun fanal e dixéronme que era un ‘símbolo’. Axiña comprendín que a cadeira era un ataúde, o fanal era unha sepultura i eu era o ‘difunto Castelao’. Comparábanme a Curros e a Rosalía, e cicáis por eso mesmo non concebían que estivese vivo. Invitábanme a facer o morto —a ver, ouvir e calar—, porque deste xeito recibiría moitas honras [...]. Pero sucedeu que non quixen morrer dentro dun fanal, atafegado nunha campana pneumática, porque aínda teño moitas cousas que facer e moitas máis, que dicir. É como estimo a miña vida e os meus ósos espero morrer alá [...]³.

Mais, unha vez que fagamos comparece-los verdadeiros perfís de Castelao, aínda debemos enfrontarnos coa segunda e máis importante dificultade: ¿baixo que punto de vista

2 R. Piñeiro, “Castelao”, en *Castelao, 33 anos despois*, Vigo, A Nosa Terra, 1983, p. 18.

3 Castelao, “Verbas de Chumbo”, en *Ronsel*, Bos Aires, nº 1, 1941, p. 9. Recollido en Castelao, *Prosas do exilio*, Montevideo, Ed. do Patronato da Cultura Galega, 1976, p. 53.

podemos considerar a Castelao coma un pensador, coma un educador das masas?

Pois, antes de nada, revisando cómo foron e evolucionaron as filosofías do século XX que enmarcan a súa obra. Hoxe angustíámonos matinando en que a filosofía deste final de século está en crise. ¡Madia leva! A filosofía estivo e estará sempre en crise porque o seu é darlle volta ás cousas, facendo que todo sexa un problema, mesmo aquilo que non é tal para ninguén. O que se cadra entrou en crise e non ten volta de folia é o xeito de filosofar practicado no século que aí vai.

Os vellos e canónicos xéneros redaccionais, que serviron durante centos de anos para expresa-lo pensamento máis elaborado dos homes e a linguaxe abstracta e conceptual preferida polos filósofos, xeraron na contemporaneidade unha certa canseira que levou os pensadores a inventaren novos xeitos de filosofar. Nuns casos apostando pola creación dunha nova linguaxe, ateigada de elementos figurativos; noutros, deixando que a arte, a literatura, o cine, fosen tamén canles para a expresión do pensamento humano.

Se isto é así, pagaría a pena revisa-la obra dunha chea de intelectuais que foron catalogados como literatos, artis-

tas ou escritores, sen máis. Entre elas a do noso Castelao, considerado tradicionalmente un home de acción e moi raramente un pensador⁴. Certamente, Castelao non foi un teorizador, non foi un filósofo no sentido tradicional do termo, tampouco un pedagogo, pero non viviu das rendas do pensamento de Vicente Risco, como algunha que outra vez se nos fixo crer. Compartiu un mesmo espírito cos homes da Xeración Nós, pero mantendo os sinais persoalísimos do seu pensamento.

2. DO PENSAMENTO Á ACCIÓN

2.1. O PENSAMENTO "DUALÉCTICO"

Un dos trazos característicos do pensamento de Castelao é a contraposición dialéctica que realiza entre os dous polos da realidade diametralmente opostos e enfrontados sen posible reconciliación. Non se trata xa que logo dun pensamento dialéctico, a semellanza do de Hegel, porque nunca hai tres termos en xogo para explica-la dinámica que experimenta a realidade. Non hai posibilidade de síntese final, de camiño intermedio, onde se atopen as dúas caras do real. O seu é un pensamento combativo onde as dúas fronteiras que entran en litixio non atopan nunca unha saída negociada, un punto inter-

⁴ Digo "moi raramente" porque hai algún traballo pioneiro nesta consideración que merece ser citado. Cfr. C. Balañas Fernández, "Castelao, conciencia de Galicia", en *Revista de Letras*, nº 6, Universidade de Puerto Rico, 1970. Do mesmo autor pódese ver: "Cousas da Vida, Cousas da Sociedade", en *Homenaxe a Castelao*, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 1976; ou no traballo máis recente de A. González Fernández, *Fundamentos antropolóxicos da obra de Castelao*, Santiago de Compostela, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1999.

medio no que as dúas partes nin gañen nin perdan. Non, unha sempre sae victoriosa e a outra derrotada. Se cadra, porque non se trata de propostas teóricas, discutibles no plano das ideas, senón de anacos da realidade que implican unha clara postura ética e política. Haberá así, valores bos e malos, ideas boas e malas, políticas boas e malas, explotadores e explotados, ricos e pobres. Trátase sempre de visións dualistas, en irreconciliable enfrontamento, que poderían defini-lo seu pensamento coma “dualéctico”, botando man deste neoloxismo híbrido.

Así o viu Ramón Piñeiro, quen, nun traballo consagrado a Castelao, nos presenta os trazos esenciais deste pensamento dualéctico, situado nun lugar ben distinto á simple contemplación optimista ou pesimista da realidade. Recoillo, polo seu interese, un amplo fragmento:

A vida humana presenta violentos contrastes entre o ben e o mal, entre a beleza e a fealdade, entre a alegría e a tristura, entre a nobreza e a ruindade. Hai xentes que se defenden desta tensión interior, deste dualismo antagónico, inclinándose a disfrutar da beleza, da nobreza, da alegría e dos demais valores positivos da vida procurando esquecer —defensivamente, claro— os valores negativos. Son eses seres que máis ou menos consideramos optimistas. Outros, pola contra, contemplan a vida ó traveso da fealdade, da tristura, da ruindade, e apenas si teñen en conta a realidade dos valores positivos. Son os que máis ou

menos consideramos pesimistas. [...] Castelao vive con intensidade o conflito interno da vida humana... Acepta a tensión. E acéptaa non pasivamente, resignadamente, senón de maneira activa, como loita. Porque conoce e é capaz de gozar dos valores positivos da vida, refuga e combate os valores negativos que a atormentan. Cando el nos amosa a fase abeseda, sombría, da vida, non é para nos dicir: *a vida é esto*. Pola contra, o que el nos está decindo é: *a vida non debe ser esto*⁵.

Esta actitude crítica fronte a unha realidade inxusta fai que Castelao se sitúe do lado dos máis febles, dos que padecen a historia. A súa obra é un testemuño da vida con tódalas súas aspeirezas e ó mesmo tempo unha chamada á conciencia do lector para que repare na necesidade de transforma-las cousas. Por iso, dicía con anterioridade, este pensamento dualéctico ten tanto unha raizame ética coma unha necesaria implicación política, na medida en que esta pode contribuír a mellora-la realidade. Estamos diante do compromiso político-social que Castelao sempre considerou a súa principal misión. Por iso, o esquema do seu pensamento dualéctico está presente tanto nos seus álbums de debuxos coma na súa obra narrativa ou ensaística.

No limiar do álbum *Nós*, composto entre os anos 1916-1918 e publicado en 1931, declara que “a tristura d’estes dibuxos queima com’a raxeira do sol que pasa por unha lupa; mais eu non quixen cantal-a ledicia das nosas festas, nin a fartura dos casamentos, sinón as

5 R. Piñeiro, *Lembrando a Castelao*, Santiago de Compostela, Ed. Sept, 1975, pp. 11-12.



*—Que San Roquiño nos liberte de médicos,
abogados e boticarios!*

tremendas angurias do decotío labrego e mariñeiro". E, en efecto, o enfrontamento dualéctico prodúcese neste álbum entre dous grupos antagónicos: dunha banda, os vellos sinxelos, a xente do pobo, doutra médicos, avogados e boticarios. "¡Que San Roquiño nos liberte —exclama unha parella de aldeáns, pregando detrás dunha fiestra a San Roque que é levado en procesión— de médicos, avogados e boticarios!"

Os labregos aparecen coma escravos do fisco, os mariñeiros empobrecidos polos malos políticos, a lei e a xustiza son inxustas. Emigrantes que marchan a centos porque en Galicia non se pide, ou se cadra porque a nosa terra non é nosa. Curas, "prófugos do sacho" que son felices durmindo a sesta. Un vello e un neno, en fin que "non soñan máis que cando durmen", se cadra porque a realidade é tan cruel

que mesmo perderon toda esperanza de soñar espertos.

Estes pares enfrontados repítense de mil maneiras nos debuxos de *Cousas da Vida*, que lle deran a Castelao gran popularidade por saíren publicados en xornais diarios. Os tres álbums compostos durante a Guerra Civil —*Galicia mártir*, *Atila en Galicia* e *Milicianos*— cambian radicalmente a temática, dando conta do enfrontamento entre os dous bandos do conflito, pero repiten o mesmo esquema dos malos, os fascistas neste caso, contra os bos, as vítimas republicanas.

Alén das contradicións que apreciamos nos seus debuxos, quizais a parte máis coñecida da súa obra, Castelao vai repeti-lo mesmo esquema dualéctico nun libro de tan fondo calado político coma *Sempre en Galiza*. Nel volven estar presentes os bos: labregos, mariñeiros, galeguistas, xente do pobo; e os malos: republicanos anti-federalistas, curas prófugos do sacho, políticos centralistas, caciques, militares que rascan a gorxa. Pero tamén haberá enfrontamento entre conceptos coma nación-estado, centralismo-federalismo ou historia contra tradición. Ou aquelou-tros relativos ó enfrontamento entre a nosa cultura e a cultura castelá: lírica galega contra épica castelá, muiñeira contra xota, gaita contra guitarra, intuición contra lóxica, lingua galega, en fin, contra lingua castelá.

Castelao sintetiza nunhas páxinas ateigadas de sátira, por unha banda, e

de lirismo poético, pola outra, as dúas facianas da realidade galega. E así debuxa, esta vez con palabras, os tres elementos da España centralista, responsables da Guerra Civil: o militarismo, o clericalismo e o semifeudalismo⁶. Contrapostos dualécticamente a estes tres elementos aparecen os tres símbolos de Galiza: a árbore, a vaca e o peixe, cos que dá remate ó libro primeiro de *Sempre en Galiza* (SeG, 134-35).

Pero, se cadra, o labor pedagóxico de Castelao máis efectivo se produce cando reivindica a acción, non só coma o mellor xeito de transforma-la realidade senón mesmo de comprendela, seguindo o ritmo vivo dos acontecementos, o latexar das “cousas”. Un aspecto que vai cobrar relevancia no eido filosófico por influencia do marxismo.

2.2. FILOSOFÍA DA PRAXE

“Ata o de agora os filósofos dedicáronse a pensar o mundo, agora cómpre transformalo”. Velaí unha das teses contra Feuerbach, escrita por Marx —se cadra a máis coñecida—, que había influír de tal maneira na filosofía do século XX como para crear unha nova escola filosófica que hoxe coñecemos como a “Filosofía da Praxe”. Eran, polo xeral, filósofos neomarxistas que lle concedían á acción o papel protagonista como motor do pensamento e da transformación da realidade. A canseira dun pensamento meramente teórico, desconectado do mundo e dos seus

6 Castelao, *Sempre en Galiza*, Madrid, Akal, 1977 (1980³), pp. 195-96. (En adiante SeG).

problemas, deu lugar a que filósofos coma Lukács, caeran nunha absolutización da praxe que xerou outra postura extrema: o idealismo da praxe.

Sen chegar a este radical idealismo da praxe, apreciamos na obra de Castelao unha defensa da acción como motor do pensamento fronte á pura teoría, que lle parece baleira e impracticable desde un punto de vista ético. En realidade, a contraposición entre teoría e praxe no noso autor é unha máis das parellas que sumar a un pensamento que nós cualificamos como dualético. En efecto, para demostrala validez dunha proposta, Castelao sempre a confronta coa súa antítese. Neste caso non hai posibilidade ningunha de atopar unha postura intermedia, un terceiro termo que puidera achegar unha síntese entre os dous polos enfrontados. Talmente como sucede no caso do enfrontamento entre filosofía e praxe.

Xa no comezo de *Sempre en Galiza* lanza duras críticas —coma se dunha materialización exemplificadora se tratara da undécima tese sobre Feuerbach— contra aqueles que predicaban un ideal pero, no fondo, non querían velo realizado porque o único ó que aspiran é á inmortalidade, ós honores que recibirán en pago por espallar unha idea que, de feito, non pasa de ser unha filigrana teórica porque nunca contaron co seu desenvolvemento efectivo na realidade. Paga a pena presentar cada verba desta denuncia de Castelao:

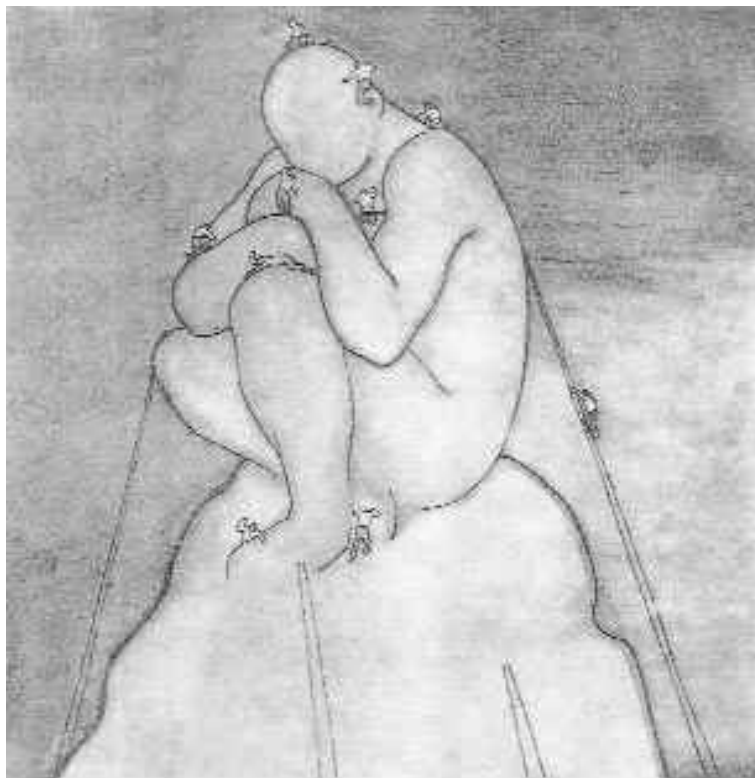
Hai homes que pasan a vida predicando as escelencias d-unha doutrina

na política ou social e sinten a ledicia de seren combatidos, porque confían na posteridade e soñan en trunfar dispóis de mortos, convertíndose en estatuas de bronce ou mármore; pero se a idea que predicaban botase axiña raíces no sentimento popular e se, por acaso xurdise a ocasión de vela trocada en feito histórico, para abrir unha época, entón veredes que os mesmos sementadores da teoría collen medo, e algúns son capaces de abandonar os seus postos de honor (*SeG*, 10).

O verdadeiro obxectivo dun pensador é, polo tanto, que as ideas que soña se poidan aplicar á realidade para transformala. Crear unha doutrina para engadir unha máis ás moitas existentes é xogar ós “solitarios filosóficos”, algo tan inútil como loitar cos inimigos soamente no terreo da polémica. O primeiro debuxo do álbum *Nós* é a expresión alegórica deste pensamento da praxe.

Importa o traballo, importa o labor de todos, importa a colaboración entre os homes e, polo mesmo a solidariedade; sobra a crítica inactiva, dedicarse a poñer chatas a unha obra que está por rematar. O máis terrible dos castigos que se lle pode impoñer a un home é impedirlle que traballe, por iso Castelao se laia dos vellos desamparados que non poden máis que ver traballar e contentarse con iso coma se fose unha verdadeira xornada laboral:

Onde queira que se traballe alí están os ‘vellos desamparados’ a gozaren cos ollos. Esta ledicia é a única que os anima, e no remate da xornada márchanse para o Asilo, como se voltasen do Teatro.



*Non lle poñades chatos á obra, non estois
nun se remate. O que fose que vai mal que
traballe n'ela; hai sitio para todos.*

Hoxe pareime a velos. Estaban ao redor dunha obra de desmorte. Cada un d-eles co seu pau, e todos eles enfardados en traxes antigos. Eu decateime de que suaban de tanto axudar... cos ollos, e cavilo que se consideran parceiros no traballo, e que respirarán con orgullo o día que a obra remate. ¡Probes vellos! (SeG, 18).

Tamén este aspecto nos permite cualifica-lo pensamento de Castelao coma unha verdadeira filosofía da

praxe. Para el, segundo acabamos de ver, o traballo forma parte da mesma esencia humana e do seu desenvolvemento libre. Talmente como defendera Marx nos *Manuscritos de economía e filosofía* e noutras tantas obras, nas que a verdadeira transformación da realidade vén das ideas convertidas en accións. Para o galeguista rianxeiro o valor supremo do pensamento é a transformación dunha realidade

inxusta, de xeito que tódalas ideas deben ir encamiñadas a lograr ese obxectivo. As reflexións teóricas que quedan nunha guerra entre intelectuais están de máis. Referíndose a estes fabricantes de ideas para a posteridade segue dicindo que

Eles gustan de chamaren 'tempos heroicos' aos do espallamento da idea, e non se decatan de que o verdadeiro heroísmo consiste en trocar os anxeos en realidade, as ideas en feitos, pois crear unha doutrina non é apenas outra cousa que facer *solitarios* filósofos, como loitar con nemigos, no campo da polémica, pode ser, simplemente, un xogo de amor propio. E así, soñar c-un futuro lonxano e venturoso cicáis sexa un divertimento poético, alleo a toda vocación de sacrificio (SeG, 10).

Quen así fala é, de certo, un Castelao consciente da infelicidade e da inxusta realidade que asolagaba Galicia e os galegos. Unha realidade que se debía vencer no terreo dos feitos, na loita contra aqueles que mantiñan abertas as feridas polas que se desangraba o país. O momento histórico no que escribe estas páxinas era de radicalización política, os anos inmediatamente anteriores á Guerra Civil. Castelao está desterrado en Badaxoz polo goberno de Lerroux, durante os anos do bienio negro. Pero lonxe de perde-la convicción nas súas ideas reafirmase nelas, radicalizándoas se cadra, porque a outra opción é a dos coitados entre os que el non quere figurar. O que estaba en xogo, na terminoloxía do propio Castelao, era a felicidade do pobo e a salvación da patria, e diante de tan

grandes obxectivos a inacción non estaba permitida.

Cando un home sabe que a realización d-unha idea vai producir a felicidade do seu pobo e a salvación da súa patria, non debe recuar ante a posibilidade do trunfo, aínda que a violencia doorosa e sanguinienta do parto lle produza arrepiños; porque o home que dubida e teme no intre de realizar o ideal que predicou e non ten coraxe para manterse no seu posto de perigo, ou é un farsante ou é un coitadiño (SeG, 10).

Dúas notas permiten apreciar a radicalización do discurso de Castelao, este discurso no que apreciamos-lo protagonismo absoluto da praxe fronte á teoría: a disposición dun home a morrer polas ideas que defende e a imposición das ideas que conduzan á salvación do pobo, cando este non sexa consciente do que o momento histórico lle está a esixir. Noutros lugares de *Sempre en Galiza* vai moderar moito máis o seu discurso, a medida que as circunstancias políticas vaian cambiando. Pero o que se mantén coma unha constante ó longo de toda a obra é esta filosofía da praxe presentada xa nas primeiras páxinas.

A opinión que lle merecen os pensadores que se deleitan na mera teoría exprésaa comparándoos cun organista que coñeceu en Badaxoz ó que só lle interesaban as tripas do instrumento, que coñecía de memoria, pero non tocalo nin que ninguén o tocara. Un instrumento musical que non produce música é unha peza morta, ó igual que un pensador que ten ideas que non se aplican á realidade só dá a luz criaturas

mortas. A descrición que realiza deles é novamente dura, aínda que feita con grande ocorrencia irónica. Pasan a vida ensumidos nas bibliotecas engulindo libros que saben case de memoria e cando morran debemos choralos porque son sabios. Pero “nos seus miolos non nasceu endexamáis a branca fror d-un pensamento orixinal”. Coñecen o que se publica no estranxeiro e critican todo canto se publica no país, pero eles nin con dúas vidas de *profundación* se decidirían a escribir un libro. Fronte a estes homes ós que Castelao chama ironicamente sabios, pensadores, mestres, defende os homes de acción:

Aínda queda moita fina caste de inteleituas, dos que a xente di que debemos facer pranto cando morran, mais eu quixera mellor homes de acción, que loitasen polo engradecimento da nosa Terra, sen medo ao fracaso, nin á censura, nin tansiquera ás pedradas. Porque hai que loitar e crear, e non imos perder a vida metidos nas tripas dos problemas (SeG, 21).

Do que se trata, pois, é de loitar e crear, e non perde-la vida metidos nas tripas dos problemas. Daquela, todo o que poida entorpece-la acción débese deixar de lado. Tal é o caso da saudade entristecida, do inútil laio polos feitos dun pasado adverso, porque esta actitude crea un sentimento de desesperanza no futuro e impide unha acción decidida para transforma-lo existente. “Mataremos, se é preciso, —di Castelao— a Saudade; porque a Saudade cicáis sexa unha esperanza

entristecida, ladroeira de accións” (SeG, 34). E neste mesmo sentido afirma noutro lugar que “estamos asistindo agora a un parto sanguíneo e dooroso de novas ideas, e os feitos pasados non poden roubarnos o pensamento e acción que necesitamos para construímos a Galiza do futuro. Temos que refugar, inclusive, a nosa propia vellez” (SeG, 38). Unha vellez que é xustamente a historia de Galicia da que Castelao renega para reivindicar-la tradición auténtica coa que afrontar con esperanza un futuro mellor. Un argumento que aparece tamén nunha das notas dos seus *Cadernos*, datada durante a Guerra Civil entre os anos 1938-1939.

Cuando la historia de un país es gloriosa puede y debe imponer sus enseñanzas; pero desgraciadamente la historia de España no ha dejado más que desilusiones de vida sin saber siquiera cuál fue su mejor propósito y ha conducido a los hespañoles a la tragedia presente. Por esto el pasado no puede ni debe robarnos la acción y el pensamiento para construir el futuro⁷.

Todo o que ten verdadeira existencia debe estar relacionado cos feitos, cos acontecementos, endexamais coa fría racionalidade ou coa ideación intelectual que non ten referendo real. Por iso, cando fala da nación defínea como “un feito e non unha idea, un ser real e non un ente problemático” (SeG, 39). Segundo tiramos do paralelismo que establece o autor un feito é un ser real, mentres que unha idea é un ente

7 Castelao, *Cadernos (1938-1948)*. Escolma, Vigo, Galaxia, 1993, p. 57.

problemático. En termos moi semellantes se vai pronunciar no terceiro libro de *Sempre en Galiza*, cando defina o concepto de nación dos nacionalistas dicindo que “o seu concepto da nación é hestórico e non filosófico, da máis sensible realidade e independente do concepto de Estado” (SeG, 290). A nación pertence á máis sensible realidade, mentres que o Estado é un concepto, unha teorización que non existe en ningures máis ca na cabeza dos lexisladores que están guiados por principios político-filosóficos. “Os ‘nacionalistas galegos’ —di un pouco máis adiante— vemos que o Estado hespañol é unha orgaización teórica, un ente abstracto, sen pés nin cabeza, e que a nosa Terra necesita reconstituírse como ‘nación hespañola’” (SeG, 295-296). Isto explica por qué cando apela a Stalin para buscar unha axeitada definición de nación se xustifica dicindo que este é un autor libre de “ofuscacións filosóficas”. Por se algunha dúbida quedaba do que quería significar ó se referir a tales “ofuscacións”, déixao completamente diáfano unhas liñas máis adiante ó dicir que “apelo a este home porque non é un simple teorizante” (SeG, 40). A filosofía é tan perversa que mesmo nos pode facer dubidar do que vemos e no caso da nación galega, malia ter ben á vista que cumpre tódolos trazos propios dunha verdadeira nación, son as elucubracións político-filosóficas as que teiman en que creámo-lo contrario.

O concepto sociolóxico da ‘nación’ está embafado por elucubracións político-filosóficas, capaces de facer-nos dubidar do que vemos, ouvi-

mos e apalpamos; pero non hai nada tan doado de comprender e definir cando consideramos o feito nacional como unha fatalidade biolóxica, independente do ser político, que se basa na vontade dos homes. O escurecemento d-un concepto provén, a miúdo, das misturas que con el facemos; e o neboeiro en que se envolve a idea de ‘nación’ prodúcese cando discurremos encol dos atributos xurídicos que lle son esenciais (SeG, 294).

Certamente, Castelao non garda da filosofía e dos filósofos unha boa impresión, segundo podemos comprobar, polo exceso de teorización que os afasta da realidade na que hai que intervir. O carácter filosófico, o que se rexe pola lóxica da razón exacta e teorizante, é inxuriado, entre outras razóns por non encaixar co modo de ser propio da cultura galega; unha cultura dominada máis, segundo nos di, pola intuición ca pola lóxica (Cfr. SeG, 52). A explicación que dá unhas páxinas máis adiante a esta súa visión do home galego é á súa vez máis intuitiva ca lóxica, máis poética ca científica, pero neste caso sobradamente xustificada. “Os galegos —afirma— non somos homes lóxicos, cicáis por termos os ollos embafados pol-a brétema do Atlántico” (SeG, 88).

Un novo exemplo da forza dos acontecementos, fronte ós soños e ás ideas, ou se se prefire da forza da praxe fronte á teoría, xorde cando Castelao fala da necesidade do Estatuto de autonomía de Galicia, atafegada polos feitos históricos dun pasado no que a voz cantante a levou ó estado abafante que vive, como podemos ler noutro lugar,

no “ceo das abstraicións” (Cfr. *SeG*, 118). En palabras de Castelao, “Os soños primeiro e as ideas dispóis, crean feitos hestóricos. E Galiza xa soñou e pensou d-abondo. Non tardará en producirse o gran acontecemento. Aquel acontecemento que vai esvaecer o pesadelo da miseria moral e material en que nos ensume o Estado” (*SeG*, 133). Sen querer, Castelao arremeda a música da undécima Tese contra Feuerbach: xa está ben de pensar e soña-lo mundo, agora cómpre transformalo. En honor á verdade hai que dicir que Castelao se permite unha excepción a esta regra xeral, escribindo unhas páxinas, xusto ó remate do libro primeiro de *Sempre en Galiza*, nas que nos confía os seus soños de futuro para Galicia, un discurso no que a música nos lembra aqueloutro que algúns anos despois pronunciaría Martin Luther King diante de milleiros de negros americanos ós que lles confesaba que tiña un soño (*I have a dream*). O soño de Castelao para Galicia abrangue tódolos ámbitos e sectores sociais e remata coa descrición dos tres grandes símbolos de Galicia: a árbore, a vaca e o peixe. É, como digo, un dos escasos espazos que Castelao abre ó lirismo e ós soños. En calquera caso, se ben é certo que nestas páxinas está lonxe dunha filosofía da praxe, non é menos certo que tampouco se instala nunha elucubración teórica rexida pola lóxica e a fría racionalidade.

Axustarse ós feitos e non a principios político-filosóficos ofrece tamén vantaxes no ámbito da promulgación

das leis. Así, paradoxalmente, as leis que se dictan con carácter provisorio e excepcional resultan se-las máis necesarias e permanentes porque nacen promovidas por determinados feitos ou realidades concretas. Mentres que as leis ordinarias, dictadas de acordo cos principios político-filosóficos dos lexisladores, non sempre son duradeiras. “Estas Leis, non previstas polo Código fundamental e contrarias ao espírito que o inspirou, son as únicas que funcionan permanentemente en Hespaña, porque tamén son permanentes os feitos que as orixinan” (*SeG*, 161). Unha vez máis comprobamos como os principios teóricos teñen para Castelao un escaso valor fronte ós feitos que non son máis có froito das acción humanas. O desaxuste entre o valor teórico das leis e a súa aplicabilidade ás realidades concretas compróbase con respecto á lei de leis que é a Constitución. Castelao cóntalle a don Miguel de Unamuno, con quen coincide nos corredores das Cortes españolas, unha anécdota que fai referencia a este paradoxo entre o valor teórico das constitucións elaboradas cada tanto polos lexisladores e o valor real que teñen.

Estabamos n-un mitin de propaganda, nas derradeiras eleccións, e un vello petrucio empeñouse en falar, e falou así: ‘Agora imos facer unha Constitución, que non vai ser como as outras, porque ésta ímola escribir en papel de lixa para que ninguén se poida limpar o cú con ela’” (*SeG*, 168).

Os principios teóricos adoitan ser inauténticos, sobre todo se non se axus-



O *Ex-libris* de Castelao mostra o seu talante irónico e burlesco ó tratar algúns temas trascendentes.

tan á realidade á que teñen que ser aplicados. Tal é o caso do lema “liberté, égalité, fraternité” importado da Revolución Francesa que non serve nunha república coma a española e que Castelao ve máis ben colocado na porta dun cemiterio (Cfr. *SeG*, 220). Non é que, de seu, Castelao non loite por estes principios, pero négase a aceptalos como pura teoría sen a súa aplicación práctica a un Estado plurinacional. A mesma postura adopta cando critica os federalistas galegos partidarios, en teoría, do federalismo e grandes autonomistas, pero na práctica, cando chegan a Madrid, esquécense ou mesmo refugan estes principios, porque só era unha cantilena teórica aprendida na véspera de se declara-la República, e cando teñen que defendelos resultan ser uns farsantes (Cfr. *SeG*, 175-76). Teoría e práctica esta vez aplicada ás conviccións íntimas dos homes: as teóricas son moral e politicamente incorrectas, como acabamos de ver.

Castelao non filosofa porque filosofar é para el perderse nunha néboa insubstancial de construcións teóricas sen conexión posible co mundo real. Por iso, as poucas veces que usa o termo faino cunha clara intención burlesca. Así, por exemplo, en *Sempre en Galiza* podemos le-lo seguinte: “Agora síntome con arelas de filosofar, porque veño de ter unha leria c-un grave cosmopolita, incapaz de comprender a variedade humán anque el pertence a un pequeno grupo de imbecíles que hai en todal-as bandas do mundo.” (*SeG*, 243). Este mesmo efecto é o que busca cando emprega o termo “filosofar” aplicado ó burro que carga con Rañolas, un dos protagonistas da novela *Os dous de sempre*. Rañolas recibe a nova da morte da súa nai e queda abraiado e entristecido, mentres que o burro segue coma se tal cousa porque está filosofando:

Rañolas quedóuse abraiado, sen dar creto ás verbas da vella, enfiando os ollos no campanario da eirexa.

O burro siguéu filosofando, sen variar o tema en que viña prendido, alleo á desgracia do amo⁸.

Cando Rañolas marcha por onde viñera a descrición da escena é a seguinte: “Rañolas a chorar e o burro filosofando”. Malia o ton irónico-burlesco apreciámo-la acepción que Castelao ten da alta filosofía e do filosofar que el, desde logo, non practica como mero exercicio teórico. Doutra volta, no libro de *Cousas*, é un barbeiro o que ten a teima case obsesiva de

8 Castelao, *Os dous de sempre*, en *Obra Completa 1*, Madrid, Akal, 1975-1981 (reed. 1987), p. 182.

profundar nos asuntos máis triviais. A descrición que nos fai del e do seu problema, que poderíamos chama-la “patoloxía do filósofo”, é a seguinte:

Era un barbeiro de sábado que amaba os libros que non entendía e gustaba de lélos todos enteiros.

Unha vez atopéino coa testa pousada nas mans, ó xeito dun pensador, e díxome:

—Estou profundando.

E dende entón, pra min, hai homes que profundan⁹.

Ninguén espera que un barbeiro de sábado sexa un pensador, un home dedicado a afondar nas cousas desta vida e da outra, alguén que se laia de que non sabe latín para poder profundar máis. Un home a quen, despois de ter profundado un bo retrinco de tempo no mar, o único que se lle ocorre dicir é que “O mar... jé un fenómeno!”. Por iso cando morre, unha das mulleres que facían o pranto, representante da sinxeleza do pobo que non elabora grandes teorías sobre a realidade, fala coa verdade espida, provocando o efecto humorístico do relato: “¡Agora xa non profundas! ¡Agora xa non profundas porque xa o sabes todo!”¹⁰. Algo semellante, pero sen chegar ó estado patolóxico que sufría o barbeiro de sábado, lle acontecía a Rañolas, un dos personaxes da novela *Os dous de sempre*.

Rañolas era un home tan grande que con dous libros que meteu na cachola tivo dabondo para latricar de todo, e Pedro quedábase pasmado diante da súa sabencia. Os problemas máis ensarillados non tiñan segredo para el con tal de que lle desen tempo para profundar. A cada intre surdíalle nos miolos un pensamento profundo¹¹.

Tal como acontecía coa vella carpideira do relato de *Cousas*, o exceso de teorización de Rañolas é freado pola adhesión á terra, ás cousas sinxelas e inmediatas que representa o espírito de Pedro, o outro personaxe da historia. Non en van, este personaxe é caracterizado por Castelao coma un “animal de luxo, pola súa in-humana incapacidade para a acción, e “masa sen lévado”, que segundo el mesmo declara chegou a non ser home¹².

O maxín de Rañolas endexamáis delampaba e Pedro sabía calar; pero unha vez púxolle reparos. Foi que Rañolas quixo desenrolar unha teoría e comezou decindo:

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

E Pedro atallouno:

—¿En qué os podías gastar, home? Porque aínda que comeras o que comeras¹³.

Deixando a literatura e pasando ó plano político, comprobamos tamén como a escisión entre teoría e praxe é

9 Castelao, *Cousas*, en *Obra Completa 1*, Madrid, Akal, 1975-1981 (reed. 1987), p. 85.

10 Castelao, *Cousas*, cit., p. 86.

11 Castelao, *Os dous de sempre*, cit., p. 323.

12 Sobre esta caracterización do personaxe pódese ver A. González Fernández, *Fundamentos antropolóxicos da obra de Castelao*, cit., p. 30.

13 Castelao, *Os dous de Sempre*, cit., p. 324.

igualmente perversa. Unha cousa é concibir teoricamente a gobernabilidade dun Estado e outra ben distinta realizar día a día as accións de goberno que a realidade social precisa. Nun acto organizado polos republicanos españois en Montevideo, Castelao pronuncia un discurso no que incide sobre este aspecto: “Hay en España muchos hombres —afirma— que viven en perpetuo milagro de levitación, sin tocar pueblo ni tierra, y que al abrazar la política pretenden reducir la vida española a fórmulas metafísicas” (*SeG*, 419-420). A política non se pode rexer por fórmulas metafísicas porque o seu fin primordial é o de intervir na realidade. Sobre o asunto hai unha ampla nota recollida nos *Cadernos* da que agora extractamos un fragmento:

A política non ten as raíces no ar, non é unha filosofía pura, unha ciencia independente, unha arte espontánea. A política é a filosofía, a ciencia e a arte de gobernar unha sociedade; e da mesma maneira que non hai sociedade sen goberno, tampouco pode haber goberno sen unha política [...] Un político pode saber socioloxía, economía, hestoria, diplomacias, psicoloxía das moitedumes, dereito, etc. e por enriba de todo eso necesitará posuír unha ciencia que non se adprende nos libros e que soio a vida nos ensina¹⁴.

Mesmo a filosofía política, con ser fundamentalmente unha disciplina teórica, pertence ó ámbito das filosofías

prácticas que nacen para seren aplicadas á vida do home nun afán de resolverlos seus problemas. Unha teoría política que non contemple as necesidades reais do pobo pode que non sexa máis ca un feixe de ideas ensarilladas que nada bo traerán para a vida dos homes¹⁵. Por respecto a ese home que é o destinatario das actuacións políticas neste eido, coma noutros, hai que se deixar de filosofías. Por non falar da intromisión trasnoitada da teoloxía na política que Castelao critica en distintas ocasións. Así, no libro cuarto de *Sempre en Galiza*, escribe: “compre, pois, esvair, as abstraicións metafísicas ou teolóxicas da política en uso, porque aínda eisen os homes, cos seus desexos e necesidades” (*SeG*, 440).

Outro aspecto no que apreciamos como Castelao aposta pola praxe fronte á teoría é no relativo á educación integral dos homes. As aprendizaxes teóricas, en moitos casos necesarias para dominar unha disciplina ou unha arte, non abundan se non son combinadas sabiamente cos coñecementos prácticos. Nos *Cadernos*, por exemplo, refírese ó feito de que para comandar un barco non abundan os coñecementos adquiridos na Escola náutica, senón que hai que completalos coas ensinanzas que soamente se gañan coa experiencia de navegación. É noutro lugar destes *Cadernos*, escritos por Castelao

¹⁴ Castelao, *Cadernos*, cit., p. 73.

¹⁵ A este respecto afirma nunha das súas notas dos *Cadernos*: “Así como a verba ‘Beleza’ — que non pronunciará endexamáis o pobo — somentes sirveu para inventar teorías estéticas, a verba ‘Soberanía’ é outro pretexto para inventar teorías políticas. Verbas que o pobo non pronuncia somentes conducen a ensarillar as ideas e pol-o tanto producen males terribles”, cit., p. 122.

na década que vai de 1938 a 1948, cando se pronuncia por ese saber práctico que só achega a experiencia da vida e que, por desgracia, morre sempre coa persoa. “Eu —di o autor— procurei deprender máis na vida que nos libros, máis da psicoloxía dos homes e moitedumes que na historia política dos povos. Creo que de nada me servirá o que adeprendín. E se a min non me serve, tampouco lle servirá a ninguén, porque a experiencia persoal non é cousa que poida transmitirse por herencia. Hai que adeprender o que eu sei consagrando unha vida enteira como a que eu consagrei”¹⁶.

Por último, paga a pena comprobar como este rexeitamento da teoría fronte á práctica ten tamén a súa correspondencia na concepción que Castelao ten da arte. Así, cando Otero nos fala de Castelao como artista dinos que é o “menos teorizante e o máis vivinte dos artistas”, posuidor dun espírito artístico empeñado constantemente na superación do concepto. A virtude innata de Castelao é a de mostra-la vida a través de instantáneas nas que decote se alenta gravemente a contradición e manifesta un pudor insuperable pola teoría¹⁷. Unha apreciación que podemos ver corroborada por Castelao cando, nun dos *Diarios*, afirma que “Cómpre facer Arte e non filosofí-

as”¹⁸. A xustificación desta forma de entende-la arte dánola Castelao facendo alusión á pasaxe de *Cousas* na que presenta o barbeiro de sábado:

Os artistas *novos* sempre están a *profundar*, como decía un barbeiro de Rianxo, e algúns fan adrede cousas incomprensibles, co gallo de faguer un arte impopular, ‘como é a música de *cámara*, como son as cencias’. Queren chegar a xenios *profundando*. Pensan que o arte está nos miolos i estruchan a cachola como quen estrucha un tubo de pintura¹⁹.

De feito, Castelao manifesta a súa admiración por Braque e Picasso, porque no seu cubismo “a teoría apareceu despois da obra”²⁰. Con isto comprobamos como tamén no tocante á arte, a teoría, o exceso filosófico, de afondamento, é criticado e postergado fronte a unha visión máis espontánea e dinámica, máis directa da realidade. En todo caso, advirte Castelao, o ideal é atopalo equilibrio na arte, pois caer no outro extremo por fuxir da teoría non é tampouco a situación desexable. “Lembremonos —di Castelao— que as teorías veñen sempre dispóis das obras. O artista, pois, deberá gardarse dun exceso de método; pero debe desconfiar da eisaxeración contraria, pois é indubidabel que coa influencia dos sentidos nada máis, o artista caería na decoración pura e a emoción artística nunha vulgaridade utilitaria que ningún

16 Castelao, *Cadernos*, cit, p. 104.

17 R. Otero Pedrayo, “Castelao e o rumor conxunto das vidas e camiños de Galicia”, en *Revista Grial*, Vigo, T. XXII, nº 85, 1984, pp. 268 e ss.

18 Castelao, *Diarios de Arte*, en *Obra Completa 3*, Madrid, Akal, 1982, p. 14. (En adiante DA).

19 DA, cit, p. 49.

20 DA, cit, p. 53.

pragmatismo sabería erguer hastra a Beleza.” (DA, 62-63). A postura pola que opta o autor é a do equilibrio entre o que subministran os sentidos e o que subministra o espírito. Atopa-la xusta medida deste equilibrio é o que Castelao denomina o “segredo do xenio”²¹.

FINAL

Castelao foi un deses intelectuais que se converteron en pensadores porque sentían moi dentro a vida e os seus problemas, dándose o caso de que alguén cun título de medicina no peto, gañase o pan como funcionario, dedicándose por libre a escribir, debuxar e levar adiante todas aquelas empresas políticas e culturais que engrandecesen o seu país. Na súa obra, Galicia non era unha construción teórica, sen alma, pintoresca, folclórica, preciosista, senón un cadro onde as xentes máis humildes e marxinas construían o fondo humano do seu galeguismo. O seu humor non era mera comicidade senón compromiso cunha realidade abafante e inxusta que tentou denunciar e axudar a cambiar.

Os que o coñeceron falan del coma un home cordial e sensible, aberto ós demais, un home ledo e dotado para gozar da beleza e dos valores positivos da vida. Con este perfil non sería raro que fechase os ollos á fealdade e ás múltiples ruindades da sociedade

de galega do seu tempo pero non o fixo porque lle doían as feridas da humanidade: dos que emigran fuxindo da fame, dos que volven para morrer na terra, dos escravizados polo fisco, dos burgueses que renegan da súa identidade galega, dos que soñan tan só cando dormen. Tampouco foi un filósofo analítico, o sociólogo que describe con datos a realidade, informando do que hai. Non, iso sería unha actitude conformista que nunca foi a súa. El quixo esperta-la conciencia de todo un pobo berrando que as cousas non deben ser tal como son, demostrando unha inmensa confianza no espírito humano para corrixi-los seus propios erros.

Se estas ideas fosen defendidas en tratados ou ensaios ateigados de conceptos sería un pensador recoñecido, un educador de masas. Como as espallou a través da literatura ou da arte a ninguén se lle ocorre tal cousa. Non obstante Castelao creou un mundo conceptual propio, herdeiro tanto da tradición do pensamento galego coma do pensamento europeo, que construíu a través dun peculiar xogo dialéctico que confrontaba sempre opostos. Puxo tanto o seu pincel coma a súa pluma ó servizo da ética, refugando visións escapistas ou meramente estéticas da realidade. Defendeu a primacía da praxe sobre a teoría. E legou á posteridade unha serie de profecías político-sociais, moi atinadas á vista da realidade galega actual. Deulle, en fin, mil

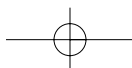
21 DA, cit, p. 63.

voltas á realidade co de arriba para abaixo, poñendo ó descuberto as súas contradicións internas e denunciando as vítimas ás que lles tocaba apandar coas inxustizas que xeraba. E para dar conta destes obxectivos, afastouse dos gastados xéneros do pensamento filosófico, apostando por outras canles comunicativas, pouco ou nada canónicas pero pletóricas de forza expresiva. A Castelao poderíámoslle aplica-lo que el mesmo afirma verbo dos músicos rusos: “un músico ruso apaña un tema popular e logo dalle mil voltas pra faguer dunha cousa sinxela unha cousa grandiosa”²². Do mesmo xeito, un neno pobre, un mariñeiro vido a menos ou

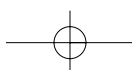
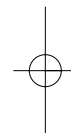
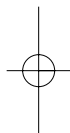
unha vítima da emigración convértese durante un breve instante en centro do mundo, recuperando o protagonismo que a historia lles nega, malia teren que sufrila. Por iso, os seus temas aínda sendo populares resisten o paso do tempo, embalsamados nun humor que rara vez é satírico e tratados sempre dun xeito máis sim-páthico ca corrosivo. O seu foi un pensamento da diferencia que enriquece e nos leva ó universal, fronte ós pensamentos únicos e homoxeneizantes que degradan a personalidade e a identidade. Pero ser diferente ten un prezo e o seu foi o de levar sempre unha frase nos beizos: “¡Cando volva a Galiza...!”

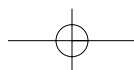
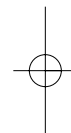
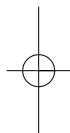
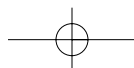


²² DA, cit., p. 49.



Estudios





ESTUDIO DA INFLUENCIA DO PROXECTO MANHATTAN NO DESENVOLVEMENTO DA CIENCIA E DA TECNOLOXÍA DURANTE A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Juan Besada Gesto*
Colexio Profesional da Educación da
Coruña-Lugo

As mistificacións filosóficas contribuíron a encubrir [...] a dependencia real da tecnociencia dos intereses estatais, industriais e militares, a súa instrumentalización por parte destes e o consecuente empeño en poñer a cuberto a investigación e o desenvolvemento tecnocientífico de controis sociais e democráticos¹.

INTRODUCCIÓN

A Primeira Guerra Mundial, que fomentou o desenvolvemento do avión de bombardeo, do carro de combate ou do gas tóxico, ofreceu unha visión anticipada do que a ciencia podía facer na guerra. Ó se mestura-los científicos e os homes políticos, directamente co incentivo das esixencias militares e case sen restricións de fondos, foi forzoso advertir que non era necesario esperar longos anos para facer que unha idea progresara, paso a paso, a través de experimentos e ensaios, ata chegar á súa plena produción. Esta lección aprendeuse tan axiña como se esqueceu despois: así o acredita a escasa atención que se prestou, no intermedio das dúas guerras mundiais, a conquis-

tas coma os avións a reacción ou a televisión. Foi necesaria a Segunda Guerra Mundial para que espertase a conciencia e se obrase en consecuencia.

A primeira proba espectacular foi a bomba atómica —desde o descubrimento da fisión atómica en 1938 ata os bombardeos de 1945—, na que se investiu máis diñeiro do utilizado pola ciencia ata entón. A Guerra Fría deu un novo impulso para que a ciencia se puxese ó servizo das necesidades bélicas e superase os esforzos anteriores, o que conduciu a unha taxa de crecemento da investigación sen precedentes.

A guerra acelera vastas actividades de investigación e desenvolvemento. A relación entre a guerra, a investigación e os descubrimentos científicos

* Secretario.

¹ M. Medina e J. Sanmartín, "La filosofía de la tecnocracia", en *Ciencia, tecnología y sociedad*, Barcelona, Anthropos, 1990.

é moi explícita. Algúns autores incluso ven na guerra a principal forza de motivación do avance da ciencia en tódolos campos², desde o conceptual ó tecnolóxico. Pode que a afirmación pareza algo esaxerada, mais é evidente que, cando menos, algúns dos máis importantes descubrimentos sobre o mundo natural foron inspirados polas necesidades militares, fosen reais ou imaxinarias.

Que a guerra se mantivera como universal fío conductor ó longo da historia revela algo, se cabe, máis brutal aínda: a guerra, nas súas múltiples formas, foi, e desta forma se mantén, o máis eficaz instrumento de conquista e exercicio de poder. Isto foi axiña asimilado polo primeiro capitalismo, que foi consciente, ademais, de que un exército sempre impecablemente preparado para a eventualidade da guerra é o máis fiel e seguro consumidor. Resultou, para a sociedade no seu conxunto, moi desafortunado que fose o exército e non o gremio artesán, máis humano e cooperativo, quen presidira o nacemento das formas modernas da máquina:

A máquina chegou á nosa civilización, non para salva-lo home da servidume das formas innobres de traballo, senón para facer máis extensamente posible a submisión a innobres formas de consumo que se desenvolven dentro das aristocracias militares³.

O sistema de organización política, que desde o final da Segunda Guerra Mundial se vai estendendo desde Europa e EEUU, quérese caracterizar polo sometemento do militar ó poder político. E sen embargo, como teremos oportunidade de comprobar ó longo do presente estudio, os intereses da industria militar e a súa participación directa no traballo dos científicos, tanto no deseño de proxectos de investigación coma no seu financiamento, están na orixe da Revolución Tecnolóxica. Semella que no referente ós exércitos tamén se cumpre aquela máxima heraclitiana segundo a cal é imposible protexerse daquilo que xamais desaparece.

No medio natural os machos rivalizar entre si pola posesión das femias, que elixirán o máis san; intimídanse os uns ós outros e fan alarde da súa forza e poderío. Ó espertar á sexualidade, o macho adolescente da especie humana que se vexa a si mesmo san e forte tenderá tamén a mostra-la súa superioridade e desenvolver tecnoloxías que lle permitan domina-los seus conxéneres, créndose máis completo se as usa. Este principio, que se podería considerar masculino, prevalece na xestión dos procesos económicos e na organización da comunidade política; converte o que era só un síntoma en tendencia á constante demostración de forza e de dominio, e resulta nefasto, segundo se viu ata agora, para a sociedade humana.

2 McLuhan, *Guerra y paz en la aldea global*, Barcelona, Planeta, 1968.

3 Lewis Mumford, *Técnica y civilización*, Madrid, Alianza Editorial, 1977.



O prezo da guerra obrigou a transforma-las industrias civís en militares. Na imaxe, unha fábrica británica de munición en 1916.

CONSIDERACIÓNS PRELIMINARES

A tecnoloxía determina unha interpretación da realidade e un sistema de valores que, á súa vez, incide na organización e estratificación social (Marx chamouno “formas de conciencia” e “superestructura xurídica e política”). Este novo sistema de valores intervén á súa vez no avance científico.

Na guerra, todo valor está supeditado ás necesidades obxectivas de combate: a victoria depende de chegar antes có inimigo ó prezo que sexa. Así, o investimento económico, exento de todo prexuízo ideolóxico en calquera das súas formas, ponse ó servizo desta carreira e, deste modo, a aceleración tecnolóxica intensifícase nos períodos de guerra. As necesidades militares constitúen o motor do acelerado desenvolvemento tecnolóxico que Occidente viviu ó longo da segunda metade do século XX. E iso débese, precisamente,

a un dos fenómenos máis característicos do noso tempo: a Guerra Fría, un longuísimoo período no que dúas potencias, despois de se dividi-las respectivas zonas de influencia, se vixían tanto como se temen. Probablemente nunca aquel vello principio romano que obriga a prepara-la guerra durante a paz foi tan esaxeradamente posto en práctica.

Durante o período que nos ocupa a economía fíxose máis complexa: a produción xa non é o resultado da suma do traballo, o capital e a materia prima; ciencia, tecnoloxía e xestión da información interveñen agora como elementos decisivos na xeración de riqueza. Novas formas de organización horizontal substitúen a burocracia vertical no mundo empresarial, aplicándose ós ámbitos da economía os sistemas de redes orixinais da década de 1960 coa intención de manter comunicados, en tempo real, os protagonistas dos dis-

tintos proxectos de investigación militar⁴.

Queremos saber cál é o verdadeiro protagonismo do “sistema de guerra”⁵ na evolución científica e tecnolóxica. A necesidade de concentra-lo labor nun aspecto impídenos reparar en cuestións que serían igualmente relevantes para unha visión completa do tema, a saber: os sistemas de produción e as técnicas de organización social e control de masas.

As plenas posibilidades da bioloxía só empezaron a ser comprendidas durante a Segunda Guerra Mundial. A necesidade de protexe-los combatentes das enfermidades e de reducir ó mínimo as consecuencias das feridas conduciu a rotundos progresos en cirurxía e medicina. Mantelos sans e en forma foi o que levou á práctica, eficaz e oficialmente, as regras da ciencia da nutrición; e fíxose con efectos tan notables que foi posible mante-la poboación británica en bo estado de saúde, incluso superior ó de antes da guerra, cunha dieta moi reducida. O DDT e a penicilina son produtos da guerra. Ó propio tempo, a crecente necesidade de alimentos estimulou a agricultura e as industrias de transformación.

A economía da Guerra Fría, que destinou inxentes cantidades de capital ás necesidades militares de deseño de

armamento, contribuíu decisivamente ó desenvolvemento da física e da química, e incluso da psicoloxía, ó estudia-la resposta dos soldados sometidos a radiación.

En fin, non imos enumerar aquí as distintas innovacións científicas ou técnicas que teñan orixe directamente en investigacións impulsadas por necesidades bélicas. O verdadeiramente relevante é afondar nas relacións entre as entidades político-militares, as institucións científicas e a industria, ó entender que tales relacións son fundamentais para comprende-lo complexo sistema de transformacións que implica a revolución tecnolóxica.

Será conveniente chama-la atención sobre un aspecto fundamental estudado xa hai décadas⁶: o crecemento exponencial do número de profesionais da ciencia. Estímase que na actualidade viven un 90% dos científicos que existiran xamais. É evidente que semellante abundancia condiciona todo tipo de actuacións xa que posibilita a realización de grandes proxectos que precisan de moitos profesionais; así mesmo, a competencia entre científicos é moito máis intensa, o que repercute no tipo de problemas que están dispostos a considerar. Para controlar tanta concorrencia é mester establecer axencias, normalmente estatais, que avalíen proxectos e repartan fondos, comeza así a

4 ARPANET, primeira versión do que terminou sendo INTERNET, responde a unha iniciativa militar.

5 A expresión é de Leonard C. Lewin, en “Reportaje desde Iron Mountain sobre la posibilidad y el deseo de paz”, en McLuhan, *op. cit.*

6 D. J. de La Solfa Price, “Hacia una ciencia de la ciencia, 1937”, en J. Manuel Sánchez Ron, *El poder de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

política científica. A conformación da base académica ó servizo desta política científica garda unha íntima relación co cambio tecnolóxico na industria da guerra e, por extensión, con tódalas profundas transformacións nas que, en tódolos campos, o home moderno se está vendo inmerso.

A MILITARIZACIÓN DA CIENCIA

A ciencia viuse enormemente transformada pola experiencia da Segunda Guerra Mundial. O éxito da aplicación da ciencia á guerra, incomparablemente máis rotundo que durante a Gran Guerra, marcou desde entón o modo de conducirse polo menos durante a Guerra Fría. A militarización da ciencia é unha das características dese modo, principalmente en EEUU, potencia dominante nese período xunto coa Unión Soviética.

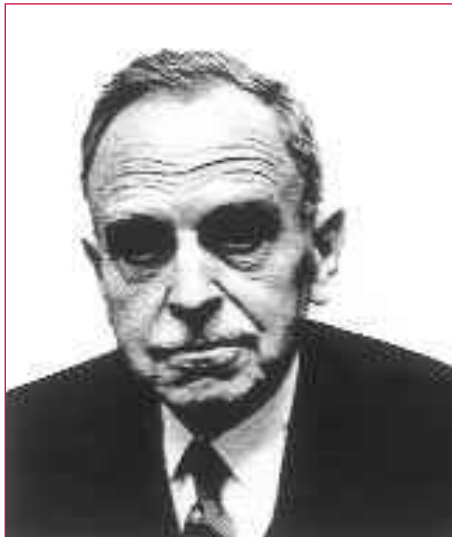
Durante a Segunda Guerra Mundial sobresaí un importante programa científico-técnico: o *Proxecto Manhattan*, orientado á construción da bomba atómica. A súa experiencia modificou a actividade e a organización científica porque os seus descubrimentos foron fundamentais para a evolución posterior da ciencia teórica ou práctica, da tecnoloxía, da enerxía nuclear, da electrónica ou da informática. É o xeito de levar a cabo —desde a organización e a planificación do proxecto ata o seu desenvolvemento— o que inaugura, como xa queda dito, unha maneira de guiar a ciencia desde entón.

Vexamos primeiro cómo sucederon as cousas.

O PROXECTO MANHATTAN E A BOMBA ATÓMICA

En 1938, Otto Hahn e Fritz Strassman, que traballan no Instituto de Química da Kaiser-Wilhelm Gesellschaft en Dahlem, Alemaña, descubren a fisión do núcleo do uranio.

A noticia chega a EEUU por medio de Rosenfeld, colaborador de Niels Bohr. E axiña se pensa na posibilidade dunha reacción en cadea, que era factible se na fisión se producía máis dun neutrón: os neutróns liberados poderían chocar con outros núcleos liberando, á súa vez, enerxía e neutróns, e así sucesivamente. Podería producirse unha gran cantidade de enerxía que permitise fabricar unha



O físico alemán Otto Hahn.

arma extraordinariamente poderosa ou utilizar uranio coma unha fonte de enerxía ata entón descoñecida.

Na primavera de 1939, científicos americanos, británicos, franceses e alemáns solicitan axuda ós seus respectivos gobernos para investiga-la fisión e piden que sexan vixiados os abastecementos do uranio. Temíase, na comunidade científica de EEUU, que os alemáns iniciaran xa a investigación encamiñada á fabricación dunha gran bomba.

En outubro, o presidente Roosevelt nomea un Comité do Uranio para coordina-la investigación dirixida a conseguir unha reacción en cadea sostida.

En xuño, Vannevan Bush, que, como veremos, terá tamén un protagonismo relevante na historia interna do Instituto Tecnolóxico de Massachusetts (MIT), preside un Comité Nacional de Investigación e Defensa (NDRC), que ten como finalidade principal a busca de novas formas de aplicación da ciencia ás necesidades da guerra. Dentro da nova organización os traballos na procura dunha reacción en cadea comezaron a avanzar con decisión. Os Departamentos de Guerra e da Armada aprobaron un programa para obter U-235⁷. O NDRC apoia a investigación de Fermi en Columbia acerca da reacción nuclear.

En 1941 comeza a se estender entre a comunidade científica o convencemento da necesidade de acelerar-la investigación sobre o uranio. As presións dos físicos nucleares, a evolución da propia disciplina e o curso da guerra en Europa impulsaron os traballos do Comité do Uranio. Roosevelt funda a Oficina de Investigación e Desenvolvemento Científico (OSRD), da que pasa a depende-lo NDRC (Bush comeza a dirixi-la nova oficina) e dálle autoridade sobre tódolos labores científicos de defensa.

En Gran Bretaña —os ingleses estaban máis impelidos pola guerra— acadáranse importantes progresos cara á construción da bomba atómica. En realidade, en EEUU a maioría dos físicos nucleares estaban máis motivados, ó principio, polos aspectos teóricos ca polos prácticos da súa disciplina e, en todo caso, os seus intereses —persoais, que non institucionais— estaban máis a favor da consideración enerxética práctica ca da construción dunha arma altamente destrutiva. Os norteamericanos empezaron a prestar máis atención á posibilidade de fabricar unha bomba atómica a raíz do coñecemento dos progresos realizados en Gran Bretaña.

En decembro de 1941, nunha reunión da Sección do Uranio da OSRD, anunciouse un esforzo definitivo para

⁷ É relevante porque este isótopo do uranio é o susceptible de produci-la reacción en cadea, pero é moi escaso na natureza, aparece unicamente nunha proporción do 0,72%. En Berkeley, en 1941, producírase un novo elemento tan fisionable coma o U-235: o plutonio. A segunda bomba atómica, a que destruíu Nagasaki, era unha bomba de plutonio.

fabrica-la bomba. Para coordina-los estudos básicos da reacción en cadea organízase en Chicago o Laboratorio Metalúrxico⁸.

O coronel James C. Marshall do Corpo de Enxeñeiros recibe ordes para formar unha dependencia destinada á fabricación de bombas atómicas; a dependencia organízase oficialmente o 13 de agosto de 1942 e denomínase *Manhattan Engineer District* (Marshall instalara o seu cuartel xeral en Manhattan); o seu traballo recibe o nome de Proxecto DSM (Desenvolvemento de materiais substitutivos). Por suposto, tratábase do *Proxecto Manhattan* e á súa fronte púxose a Leslie R. Groves, un oficial do Corpo de Enxeñeiros.

O *Proxecto Manhattan* constituíu un modelo de organización para o futuro. Non se precisaba só capacidade científica, senón tamén industrial e tecnolóxica, así como a cobertura militar que subministraba a infraestrutura esencial. Houbo que crear numerosos grupos de traballo⁹.

Estaba, por suposto, o Laboratorio Metalúrxico de Chicago: no seu reactor, que contiña 400 toneladas de grafito, 6 toneladas de uranio metálico e 58 toneladas de óxido de uranio, que Fermi supervisaba, tivo lugar a primeira reacción en cadea

automantida da historia o 2 de decembro de 1942. Tamén o Radiation Laboratory de Lawrence en Berkeley. Por outra parte, o Westinghouse Electric and Manufacturing Co. ocupábase da produción de uranio metálico, e a Mellinckrodt Chemical Works de St. Louis, axudada pola National Bureau of Standards, de preparar óxido de uranio. [...] Da produción de grafito de gran pureza encargábanse a National Carbon Co. e a Speer Carbon Co., seguindo as suxestións dos técnicos da National Bureau of Standards. Nos estudos de reaccións con neutróns rápidos dirixidos por Breit participaron investigadores do Instituto Carnege de Washington, National Bureau of Standards, Rice Institute, e das universidades de Cornell, Purdo, Chicago, Minnesota, Wisconsin, California, Stanford e Indiana. Para desenvolver métodos de produción de plutonio construíuse, coa participación da Stone and Webster Engineering Corporation e da Du Pont, unha planta en Oak Ridge, Tennessee, coñecida como Clinton Engineer Works. Para a produción en grande escala do plutonio construíuse outra planta en Columbia, Washington. Tamén houbo que investigar sobre problemas de corrosión, refrixeración, blindaxe, protección, ou as consecuencias biomédicas, cuestións estas nas que participaron numerosas empresas e universidades¹⁰.

Por último, estaba o problema de utilizar tódolos materiais, dispositivos e coñecementos para fabricar realmen-

8 Na posguerra, a partir deste laboratorio, a Universidade de Chicago fundará un Instituto para o Estudio dos Metais, un dos múltiples exemplos da importancia que para o desenvolvemento científico posterior tivo o programa nuclear estadounidense.

9 Na relación que reproducimos, tomada do profesor Sánchez Ron, amósanse moi explícitas as relacións entre a institución militar, as institucións académicas e a industria, resultando unha moi apropiada descrición dunha maneira de facer ciencia, que marcaría o seu desenvolvemento posterior.

10 Sánchez Ron, *op. cit.*, p. 334.



Robert Oppenheimer e o xeneral R. Groves no deserto de Novo México onde ensaiaron a bomba atómica.

te a bomba atómica, meta efectiva do programa. Organizouse un grupo con ese fin baixo a dirección de Robert Oppenheimer, físico teórico na Universidade de California, que elixiu Los Álamos, en Nuevo México, como lugar para fabrica-la bomba atómica. Oppenheimer foi o director do laboratorio, que se adxudicou á Universidade de California. En Los Álamos formou-

se o grupo de científicos máis numeroso de toda a historia da ciencia que traballaba conxuntamente.

Coa asignación do Proxecto DSM ó Corpo de Enxeñeiros do Exército de EEUU dábase un paso que tivo unhas consecuencias que marcaron a evolución da ciencia e da historia socio-económica da segunda metade do século XX. A sociedade civil estaba cedendo definitivamente a soberanía da investigación ás Forzas Armadas. Os militares aproveitaron a lección: déronse de conta de que a ciencia de mediados de século contiña unhas potencialidades que a facían absolutamente imprescindible para que os exércitos se preparasen nas mellores condicións posibles para a guerra. Tamén se beneficiou a industria, que encontrou nos exércitos un consumidor ideal e, a penas sen asunción de riscos, vese favorecida por importantes contratos cos gobernos; así como a ciencia, que encontra un impagable provedor de recursos¹¹. As forzas armadas de EEUU pensaron que a guerra se desenvolvería no futuro en escenarios moi afastados do seu territorio nacional, e que sería preciso posuí-los medios electrónicos axeitados para salvar calquera distancia. A creación do Manhattan Engineer District significou un momento crucial no avance da ciencia e a tecnoloxía, e desde logo, as súas implicacións alcanzan moito máis aló do mero progreso tecno-científico.

¹¹ Ás relacións entre o poder político-militar, a investigación e a industria dedicamos un apartado máis adiante.

A CIENCIA, OS MILITARES E A INDUSTRIA

De 1940 a 1945 o presuposto en I+D do goberno federal de EEUU multiplícase por 21,5¹². Son características deste aumento a utilización da infraestrutura académica —as autoridades universitarias recoñeceron que o esforzo bélico ía producir unha expansión considerable das súas respectivas universidades e adoptaron tácticas destinadas a saca-lo máximo proveito de tal situación— así como a percepción, por parte dos militares, de que o poderío que conseguirían co apoio da ciencia e a tecnoloxía sería incontestable, e a superioridade tecnolóxica necesitaba de grandes proxectos de investigación.

A partir da posguerra, e ó inicio da Guerra Fría, a ciencia, case toda con aplicacións militares, é xa unha cuestión de estado¹³. En 1945, a Mariña estadounidense fundou unha Oficina de Investigación Naval (ONR), que en catro anos xa mantiña mil douscentos contratos que involucraban a duascientas institucións académicas, tres mil científicos e dous mil cincocentos estudantes. O que pretendían as Forzas Armadas con esta e outras axencias de investigación que lle seguiron era controlar unha parte substancial do potencial científico e manter, de maneira non rechamante, unha rede de institucións

e persoal investigador e técnico que servise ós fins militares, ó tempo que traballaban en física nuclear, electrónica, ciencia dos materiais, matemáticas aplicadas ou informática.

A asociación militar co progreso científico e a innovación tecnolóxica constitúe unha das características máis sobresaíntes do noso século. Mais non abundaría por si soa esta asociación para explica-la rápida universalización dos produtos de tales innovacións. Foi a participación dunha poderosa industria capaz de abrir un mercado civil que rendibilizase semellantes investimentos —do que careceu, por certo, a Unión Soviética— a que fixo da innovación tecnolóxica o principal motor de crecemento económico nos nosos días.

A este respecto é interesante constatar, a modo de exemplo e moi brevemente, dous casos significativos. O primeiro ten que ver co deseño mesmo da estratexia militar estadounidense nos inicios da Guerra Fría, e o segundo, nada menos que cos inicios da industria dos ordenadores, ó fin tan fundamental.

H. H. Arnold, Comandante Xeneral das Forzas Armadas estadounidenses, pide a Von Karman, que desde a Escola Graduada de Aeronáutica Daniel Gughenheim do Insti-

12 Sánchez Ron, *op. cit.* Nótese que a expresión “Investigación e desenvolvemento” foi introducida por primeira vez en 1941 cando o Presidente Roosevelt fundou a Oficina de Investigación e Desenvolvemento.

13 Un exemplo do férreo control e presión do estado sobre a ciencia na década de 1950: Oppenheimer oponse ó proxecto de fabricación da bomba de hidróxeno, por este motivo é declarado pola Comisión de Enerxía Atómica un risco para a seguridade e négaselle todo acceso a segredos militares.

tuto Tecnolóxico de California se convertera na máxima autoridade en aeronáutica, que investigue o futuro da aviación militar. No informe que lle dirixe fala de mísiles balísticos intercontinentais e de satélites orbitais de observación, vixilancia e localización¹⁴, e senta as bases do programa estratéxico das Forzas Armadas. A axuda para tales investigacións chegou dun centro civil: a Donald-Douglas.

Na década de 1950, a IBM introdúcese no campo da electrónica cun contrato para desenvolver-lo proxecto militar SAGE, co que se pretende construír unha barreira electrónica de radar. Sobre a base desta investigación contrata oitocentos enxeñeiros e traballadores, a seguir aparecerá unha nova industria creada a partir dun innovador coñecemento: a aplicación do transistor ós ordenadores. Foi unha vez máis o apoio financeiro e institucional do Pentágono o que alimentou un descubrimento. A industria dos ordenadores tamén estivo relacionada nos seus inicios con programas militares. A ciencia e a industria seguiron, a partir de 1945, as directrices marcadas por políticos e militares.

A ciencia conquistou un lugar moi definido na industria. O que no século XIX sucedía moi excepcionalmente converteuse hoxe na regra. Os laboratorios de investigación de antano foron substituídos, trala Segunda

Guerra Mundial e durante a Guerra Fría, por institucións de nivel universitario. A interacción entre ciencia e procesos de produción é actualmente máis forte e adquire unha importancia moito maior cá que ata agora tivera. A Investigación e o Desenvolvemento (I+D) convertéronse en disciplinas que se incorporan a institucións de rápido crecemento, e nun motor imprescindible para a xeración de riqueza. A ciencia encontrou na industria un aliado firme (coma a industria atopara o seu aliado nos exércitos), e ó fácelo ampliouse e transformouse. O aumento das aplicacións da ciencia e as necesidades militares implicárona aínda máis cos gobernos. Desde esta experiencia foi xurdindo unha nova conciencia da investigación como suxeito de transformación social¹⁵.

A guerra produciu o máis notable exemplo de proceso de institucionalización da ciencia no século XX: agora é goberamental e planificada. Os gastos de investigación e desenvolvemento alcanzan tales cantidades de capital que se necesitan establecementos do tamaño de cidades para albergar persoas e equipos. Empezouse a utiliza-lo novo enfoque integrador en tódolos campos. De feito, esta fora a política do Estado Soviético desde a súa fundación. A industria, a agricultura, a medicina, a ciencia comezaron a ser programadas, en lugar de quedar ó azar das forzas económicas. Pese á súa

¹⁴ Tales satélites son hoxe a base da revolución nas telecomunicacións e o seu uso civil estendeuse a amplos sectores da economía e a investigación.

¹⁵ Karl Marx foi quen se decatou de que son as innovacións técnicas o que está na base das transformacións económicas, sociais e políticas.

desaprobación política as industrias e os gobernos occidentais empezaron a copiar esta tendencia planificadora. Advertiuse que as aplicacións da ciencia non se producen por si mesmas: primeiro débense descubri-las necesidades para poder impulsa-lo esforzo científico deliberado e planificado e acha-los medios con que satisfacelas, despois abranse novos mercados¹⁶.

A industria impulsada pola guerra é unha industria preparada para a guerra: pode responder en calquera momento a necesidades militares inmediatas. A disposición para a loita é hoxe algo moito máis estendido do que o foi en calquera outra época anterior á nosa. A Segunda Revolución Industrial supuxo xa a definitiva militarización da industria, sobre todo no que se refire ós sistemas de estruturación da produción¹⁷; coa militarización da ciencia a organización militar alcanza a sociedade no seu conxunto e converte en universal o sistema de guerra.

UN EXEMPLO PARADIGMÁTICO: O MIT

Se non tan espectacular, polo menos tan intensa coma a que conduciu á fabricación da bomba atómica, foi

a investigación levada a cabo durante a Segunda Guerra Mundial sobre o radar. Traémolo agora a colación porque interesa, aínda que sexa brevemente, facer algún comentario sobre o MIT (Instituto Tecnolóxico de Massachusetts), institución á que xa nos referimos máis arriba e que na súa traxectoria sintetiza gran parte do dito ata agora.

O radar foi inventado en Gran Bretaña como sistema para detecta-la presenza dos bombardeiros alemáns. En 1940, a instancias do Comité Nacional de Investigación e Defensa, créase no MIT¹⁸ o Laboratorio de Radiación. O goberno, a través deste laboratorio, que é quen decide os contratos, reparte fondos para o estudo dos semicondutores como rectificadores de sinais, e sabido é que o estudo de semicondutores termina conducindo ó transistor e á moderna microelectrónica.

Arredor do MIT foise conformando, na área de Boston, un gran centro de desenvolvemento de alta tecnoloxía. Sérvenos, ademais, de exemplo ilustrativo de cómo unha zona de poderosa evolución fabril no pasado, lonxe de se esgotar no declive da era industrial é

¹⁶ Dos factores confesados que interveñen na Iniciativa de Defensa Estratéxica anunciada por Reagan en 1983 un deles resulta moi significativo: "debería orixinar un considerable número de resultados civís e introducir así profundos cambios en la estructura industrial, económica y social", Marceau Felden, *La guerra en el espacio*, Madrid, Tecnos, 1985.

¹⁷ O *fordismo* foi unha aplicación enormemente efectiva de técnicas de produción iniciadas nas guerras napoleónicas.

¹⁸ Lembremos agora que o presidente deste comité é Vannevar Bush, do ámbito do MIT e presidente de Reytheon. Esta empresa chegará a ser na década de 1950 unha industria de primeira orde no campo dos foguetes e os mísiles.

capaz de adaptarse á revolución tecnolóxica e recuperar así todo o protagonismo. O seu crecemento foi debido, sen dúbida, ós altos niveis de formación e investigación académica deste centro (actualmente hai na área de Boston sesenta e cinco universidades e escolas universitarias)¹⁹. A conformación de semellante infraestrutura académica e os considerables recursos que se concentraron en tal esforzo débense nunha grandísima medida ó MIT e a un proceso concreto: o cambio tecnolóxico na industria da guerra, primeiro durante a Segunda Guerra Mundial e máis tarde durante a Guerra Fría. Desde os albores do *Proxecto Manhattan* os asesores científicos da Presidencia de EEUU foron investigadores vinculados ó MIT. Esta institución converteuse no eixo da investigación avanzada en electrónica durante a guerra e os primeiros anos da posguerra cun considerable apoio do Departamento de Defensa. O seu persoal utilizou os seus coñecementos avanzados en tecnoloxía e os seus excelentes contactos co aparato militar para crear empresas que prosperaron rapidamente gracias á falta de competencia.

A BOMBA ATÓMICA É UNHA METÁFORA

É asombroso que semellante investimento de esforzo humano tivese como resultado a máis espantosa das escenas de destrución á que asistise xamais a humanidade —á altura, por

certo, do proxecto mesmo. É imposible non sentir arrepiños ó pensar no que podería resultar se esta actividade se orientase cara a fins máis nobres, e hai moitos, cá máis espectacular demostración de poderío militar.

En 1917 nacía un estado cunha historia que abarcaría practicamente o resto do século. O Estado Soviético quixo ser radicalmente diferente nun principio e quixo poñer-la ciencia ó servizo dun interese tan nobre e honesto coma a transformación de toda unha nación que se estendía desde o mar Báltico ó Pacífico. Mais despois de se erixir, a raíz da guerra, na outra gran potencia militar, xunto con EEUU, derrúbase ó cabo de a penas setenta e cinco anos de existencia esgotado pola carreira militar. Na URSS non existiu, coma en EEUU, un potentísimo sector industrial capaz de sacar proveito da carreira.

As bombas de Hiroshima e Nagasaki pesarán para sempre sobre moitas consciencias e espertarán definitivamente a moitos do soño utopista de progreso continuo. Tres anos se tardou en fabrica-la bomba ¡e houbo que esperar once máis! para construí-la primeira central nuclear en Calder Hall, recibida ó principio con fervoroso entusiasmo. Mais é indeleble a memoria do fungo atómico. Anos máis tarde incéndiase o reactor daquela central e as súas consecuencias son nefastas para unha ampla zona agrícola. Se engadímo-los accidentes en Three Mile

19 M. Castells e P. Hall, *Las tecnópolis del mundo*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.



As dúas bombas atómicas botadas sobre Xapón quedaron como símbolo dos horrores da guerra na era da ciencia e da tecnoloxía.

Island (1979) —do que, por certo, nunca se deu información sobre o número de vítimas— e en Chernobyl (1986) non resulta raro o relativo pouco éxito da aplicación da física nuclear ó abastecemento de enerxía. Nin sequera coa crise de 1973 a enerxía nuclear chegou nunca a cumprir-las expectativas creadas. Foi precisamente aquela crise, unida ás dificultades de evolución da enerxía nuclear, o que espertou a necesidade de buscar novas fontes de enerxía.

Desde algúns anos antes, 1966, o aumento da demanda enerxética xa é superior ó aumento de poboación. A ecuación de Malthus non perde forza e aínda se multiplican as variables.

En 1968 un grupo de intelectuais independentes preocupados polos impactos do modelo de evolución vixente fundan o Club de Roma. No seu primeiro informe, *Os límites do crecemento*, advirten dos perigos: esgotamento dos recursos²⁰, deterioro medioambiental e exceso de materialismo. En 1987 a ONU (*Informe Bruntland, enerxía para o mundo de mañá*) cuña o concepto de “desenvolvemento sostible”.

A industria presenta os novos materiais que definen a nosa cultura elegantemente empaquetados en liñas de deseño, mostrándonos un mundo que malgasta imaxinación e creatividade.

²⁰ W. S. Jevons (1835-1882) formulouno en *The Coal Question*: se unha sociedade economiza o seu uso de combustible disporá de máis capital para investir e ampliará as súas actividades, o que a levará sen remedio a consumir máis combustible, e será, evidentemente, unha carreira imposible de vencer. En D. Cardwell, *Historia de la tecnología*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

de, vacacións, turismo, tempo libre, etc. Os novos medios, segundo se di, o novo ambiente, fannos máis libres: liberdade para comunicarnos, para superar distancias, para traballar na casa, para votar en eleccións libres, para alcanza-la curación de enfermidades incurables, para non morrer... E non só somos máis libres ca antes, incluso o capital inventou contas correntes para palia-las catástrofes: somos máis solidarios. Apolo convértese nun modelo que agora, gracias ó capitalismo e ó consumo, nós, os privilexiados, podemos posuír. Racionalidade a toda costa, propiedade a calquera prezo.

Mais dentro de trinta anos haberá mil millóns de coches queimando o seu combustible por tódalas estradas do mundo, ¿seguiremos pegados á roda?

Tanto esforzo investido para tanta destrución. O *Proxecto Manhattan* é unha metáfora. Consecuencia do crecemento sen control e do deterioro da calidade de vida, perceptible sobre todo nos máis importantes centros innovadores: contaminación medioambiental e acústica, esaxerada densidade de poboación en medios urbanos, enormes perdas de tempo, esforzo e enerxía nos, cada vez máis aparatosos, traslados do fogar ó lugar onde se traballa (nótese que unha das características peculiares da organización social propia do sistema de guerra é o cambio de percepción do traballo: de ser considerado medio de vida, do que uns poucos tiñan o privilexio de se ver libres, pasa a constituírse en instrumento imprescindible de realización persoal. A nosa tarefa

afástase dos soños íntimos e o quefacer da nosa vida xa non é propio. Tanto é así que incluso nos vemos obrigados a trasladarnos do fogar para realizalo), necesidade de consumir, excesiva concorrencia laboral, fatiga producida pola tecnoloxía, adicción ó traballo; así como paro, aumento da pobreza, dualización e exclusión social, etc.

No dito respecto do cambio na percepción do traballo atopamos unha posibilidade de reflexión acerca da orixe da tensión e violencia propias das actuais sociedades urbanas. Por suposto, non me refiro á —máis ou menos tolerable— violencia xerada por necesidades de satisfacción material que seguramente acompañou os grupos humanos polo menos desde esa nova relación co medio que a propiedade trouxera consigo. Pensemos no que significa o feito, para nós tan simple mais tan raro historicamente, de nos trasladar do fogar para traballar. Se, ademais, sentimos realizado o noso proxecto persoal de vida levando a cabo esa tarefa ¿atoparemos grandes dificultades en percibi-la semellanza entre o noso labor e os quefaceres dun soldado? No sistema de guerra dúas formas de vida conviven radicalmente disociadas: a persoal e a profesional. Se a esta última dedicámo-la maior parte do tempo, esforzo e enerxía —aínda sen ter en conta o investido en formación para poder levar a cabo esa tarefa— ¿que nos quedará entón para aquela unha vez resolta a satisfacción das necesidades fisiolóxicas de soño, alimento ou reprodución? Vémonos empe-

ñados en cumprir un soño alleo que finximos propio. Onde vivímo-lo afecto, e deberíamos cumprí-los anhelos íntimos, só reparamos enerxías para poder levar a cabo tarefas de bo soldado.

A miúdo se imaxinou a sociedade futura como cultura do lecer e, sen embargo, basta observar un programa de calquera axencia de viaxes para entender que tamén aquí a organización militar ten implantada a súa pegada. Incluso a compensación económica do traballo é investida en cumprir aspiracións alleas.

BIBLIOGRAFÍA

Bernal, J. D., *Historia social de la ciencia*, Barcelona, Península, 1967.

Cardwell, Donald, *Historia de la tecnología*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

Castells, Manuel, e Peter Hall, *Las tecnópolis del mundo*, Madrid, Alianza Editorial, 1994.

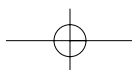
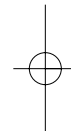
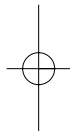
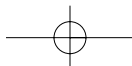
Felden, Marceau, *La guerra en el espacio*, Madrid, Tecnos, 1985.

Mumford, Lewis, *Técnica y civilización*, Madrid, Alianza Editorial, 1977.

Prades, Ana, *Energía, tecnología y sociedad*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

Sánchez Ron, J. Manuel, *El poder de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.





CARACTERIZACIÓN DA GRAMÁTICA NO ENSINO DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

*Irene Doval Reixa**
Universidade de Santiago
de Compostela

O ensino da gramática é, desde hai tempo, unha importante fonte de controversia, máis quizais ca ningún outro aspecto do ensino de linguas. O seu redor xorden distintas cuestións; por unha banda trátase da pregunta radical de se ten que haber gramática no ensino das linguas estranxeiras (ELE); pola outra, estas discusións ocupáronse tamén de cómo ha de ser presentada esa gramática, é dicir, a perspectiva didáctica do problema. Por este motivo non resulta estraño que o ensino da gramática fose propicio para as reflexións sobre a teoría e práctica da clase de lingua estranxeira.

Neste traballo analizámo-la lexitimidade do ensino gramatical nunha clase de lingua estranxeira, revisámo-lo concepto mesmo de gramática e de gramática didáctica e a relación desta última coa Lingüística, así como a perspectiva didáctica de inserción no ELE.

1. A EVOLUCIÓN DA GRAMÁTICA NO ELE E A SÚA DEPENDENCIA DAS CORRENTES LINGÜÍSTICAS

Na historia do ELE é unha constante a súa dependencia e relación con

outras disciplinas coma a Pedagogía, Psicoloxía e, moi especialmente, coa Lingüística, coa que, como é lóxico, tivo sempre unha vinculación especialmente estreita. Agora ben, só nos últimos decenios acadou unha nova dimensión debido á aparición das chamadas teorías lingüísticas modernas (estructuralismo, gramática xerativo-transformacional, pragmalingüística, lingüística textual, etc.) que tentaron transmitir-lo seu enfoque e resultados ó ELE.

Este proceso ten os seus primeiros testemuños nos anos posteriores á Segunda Guerra Mundial, que se materializan no concepto de "Lingüística aplicada", que xurdiu nos EEUU na década dos corenta en estreita vinculación co de "ensino de linguas estranxeiras". Incluso foi usado, en parte, como sinónimo, nun senso —demasiado— restrinxido de Lingüística con resultados aplicados á didáctica das linguas estranxeiras.

Cun atraso de case dúas décadas produciuse a recepción en Europa das teorías lingüísticas desenvolvidas en

* Titular da Área de Filoloxía Alemana.

EEUU, coma o estruturalismo taxonómico ou a gramática xerativo-transformacional, o que á súa vez coincidiu coa reforma educativa dos anos sesenta, que se esforzou en dota-lo ensino dunha base científica. Para a didáctica das linguas estranxeiras significaba a lexitimación da xa tradicional orientación cara á Lingüística.

Efectivamente, desde os inicios do ensino escolar de linguas estranxeiras, a mediados do século pasado, e ata épocas relativamente recentes, practicouse un método que entón era considerado o único posible e que, posteriormente, recibiu o nome de “método gramatical de traducción”. Este, maioritariamente vinculado á gramática tradicional, caracterizábase por lle transmitir directamente ó ELE os coñecementos lingüísticos da época, tiña unha orientación exclusivamente gramatical, e adoitaba ter como modelo a gramática latina¹. Como resultado final, no mellor dos casos, os alumnos eran capaces de ler e incluso traduci-la lingua estranxeira, de determina-las clases de palabras e os membros da frase, pero a penas de usar esa lingua na comunicación real, así pois, os alumnos adquirían uns coñecementos, pero non a capacidade e destreza no seu manexo do idioma.

2. A COMPETENCIA COMUNICATIVA COMO META DO ENSINO DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

A este proceder fíxoselle a merecida crítica de que o obxectivo último do ELE, a competencia comunicativa², non se podía acadar mediante ese método. A concepción de que a meta do ELE non era adquirir coñecementos gramaticais sobre a lingua, senón capacidades e destrezas comunicativas nesta, conduciu á moi xustificada reivindicación dun ELE comunicativo, xa que estas esixencias de dominio práctico, da capacidade comunicativa, non podían ser proporcionadas polo método gramatical de traducción.

Cara a mediados da década dos setenta produciuse un cambio que Helbig denomina “comunicativo-pragmático”, e supuxo un desprazamento no interese central da Lingüística das características internas do sistema lingüístico ás funcións da lingua na sociedade. Este proceso foi provocado pola constatación de que o sistema de signos lingüísticos non era ningún obxectivo en si mesmo, senón unicamente un medio para fins extralingüísticos, determinado por factores externos e só explicable por completo desta forma.

En analoxía coa Lingüística xurdiu tamén no ELE unha escisión polarizada en torno ós conceptos de

¹ Esta era a situación que predominaba, con poucas excepcións, en España ata os anos oitenta, onde os efectos dese cambio se deixaron sentir máis tarde e aínda hoxe en día persisten parcialmente nos diferentes niveis educativos.

² Sobre este concepto, *vid. infra*.

gramática ou comunicación. Ó igual que o cambio comunicativo-pragmático na Lingüística significou unha desviación da gramática cara á comunicación, así tamén, no ELE, os antigos métodos gramaticais de traducción foron eliminados en favor doutros métodos comunicativos. Esta reorientación, provocada, como vimos, polas necesidades prácticas da clase de lingua, non se abriu paso sen embargo de maneira clara³ ata que acadou a súa base teórica en relación co cambio correspondente na Lingüística. A meta agora do ELE era a chamada “competencia comunicativa” (Hymes, 1972), definida como a capacidade individual de uso da lingua, en termos tanto do coñecemento coma da realidade, fronte ó concepto chomskiano de “competencia” como capacidade abstracta.

A discusión sobre o ELE orientábase cara ós elementos pragmáticos, polo que xurdiu unha nova conciencia para a significación dos elementos pragmlingüísticos, que ata entón quedaran maioritariamente fóra da discusión lingüística, e ás veces tamén da didáctica das linguas estranxeiras. Estes novos obxectivos levaron á introducción de novos medios (laboratorio de idiomas) e os seus correspondentes métodos (os audioorais) que xa se usaban en EEUU desde había tempo.

Ó abeiro desta noción comunicativa caeu en desgracia a gramática:

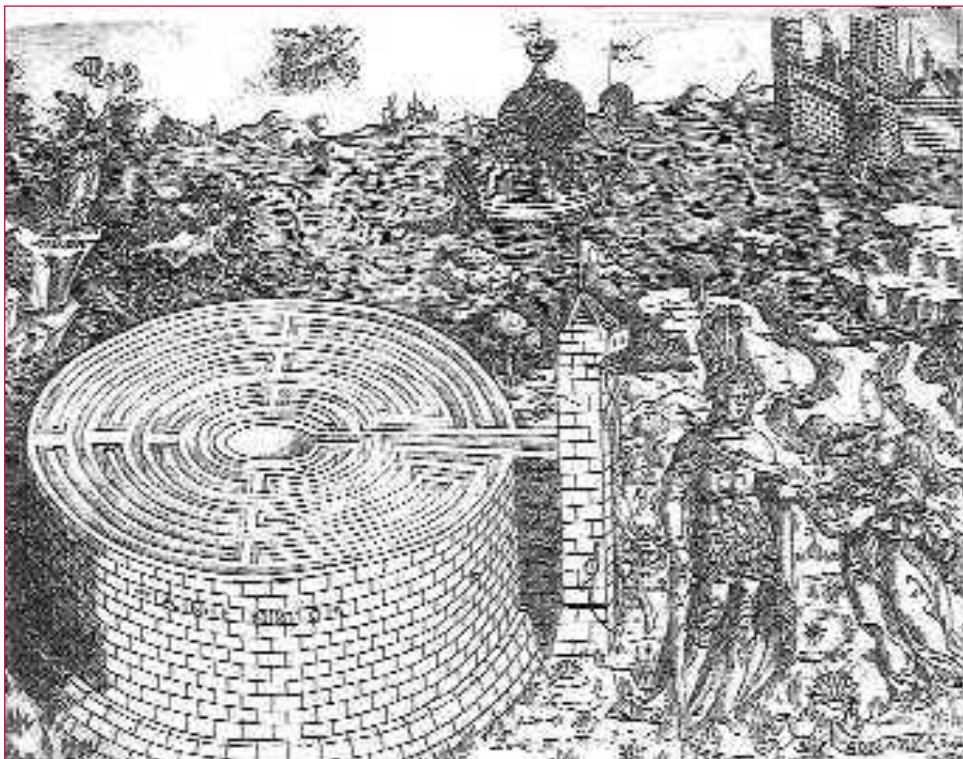
menosprezouse, dubidouse do seu valor e minimizouse o seu papel no ELE. Esta reorientación cara á comunicación conduciu a unha especie de aversión á gramática, especialmente ás regras gramaticais, presentadas como ríxidas e totalmente superfluas nun ensino comunicativo. Igualmente, o concepto mesmo de comunicación foi a miúdo restrinxido á competencia activa, en concreto á comunicación oral en situacións cotiás sinxelas e deste xeito foi reducido sen fundamento. Comunicación é sen dúbida algo máis amplo, onde se inclúe a recepción e a produción de textos xornalísticos, literarios ou científicos que esixen maiores coñecementos lingüísticos e gramaticais.

3. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL DE “GRAMÁTICA”

Nesta discusión sobre o valor da gramática no ELE, é necesario cuestionar-lo concepto mesmo de gramática do que se parte, pois diso depende a polémica. O seu papel e a súa diferente resposta relaciónanse substancialmente coa polisemia do propio termo, usado, como mínimo, con dúas acepcións distintas que Kleineidam (1986, p. 10) describiu da seguinte maneira:

a. Gramática como un sistema inherente de regularidades dunha determinada lingua, do que dispoñen os membros dunha comunidade

³ Esta reorientación comezou en época moi anterior, por exemplo en L. Bloomfield, *The Study of Language*, New York, 1914.



Teseo recibe o fío de Ariadna, gravado de Baccio Baldini, circa 1500. A gramática é coma o fío de Ariadna para guiarnos no labirinto da nova lingua e non perdernos nas súas dificultades.

lingüística como presuposto necesario para a súa actuación lingüística.

Neste sentido a gramática é un sistema de regras interiorizado polo falante que se forma no curso da súa adquisición da linguaxe; así entendido, podemos afirmar que non se pode aprender unha lingua sen aprender á vez a súa gramática ou que un neno, cando se escolariza, xa domina amplamente a gramática da súa lingua materna. Gramática designa, neste sentido, competen-

cia existente de modo inconsciente da que dispón o falante nativo e que forma parte dunha máis ampla competencia comunicativa. Este concepto pódese tamén aplicar á competencia gramatical específica que o alumno dunha lingua estranxeira forma no curso do seu proceso de aprendizaxe, e que supón un compoñente dese sistema que na discusión científica se coñece cos termos de “lingua de aprendizaxe”, “lingua ínterim” ou “interlingua”.

b. Gramática como unha descrición explícita de regularidades dunha determinada lingua. Esta segunda acepción comprende o amplo espectro dos asertos máis ou menos sistemáticos sobre as regularidades gramaticais dunha determinada lingua. Isto refírese tanto ás afirmacións intuitivas metalingüísticas dos non lingüistas coma á recompilación de regras, pedagoxicamente motivada, para un correcto uso lingüístico, así como tamén a descricións lingüísticas da lingua que se fundamentan en determinadas teorías gramaticais coma a estruturalista, a xerativo-transformacional ou a gramática de dependencias.

De modo máis preciso Helbig (1992, p. 135) adopta, no primeiro sentido de Kleineidam, unha nova diferenciación entre unha gramática A en canto sistema de regras inherente ó obxecto lingua, independente da súa descrición lingüística e do seu dominio por parte do falante —a lingua externa—, e unha gramática C, o sistema de regras interiorizado polo falante. Por último, a gramática B é a descrición científica por parte da Lingüística deste sistema de regras, é dicir, a reprodución da gramática a través da Lingüística, que coincidiría co segundo sentido de Kleineidam.

4. A GRAMÁTICA NO PROCESO DE APRENDIZAXE DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Dos dous (ou tres) significados do termo gramática que vimos cando fala-

mos de “gramática dunha lingua estranxeira” usámo-lo segundo sentido de Kleineidam, a gramática B de Helbig, isto é, a descrición de regularidades morfosintácticas (e léxicas) dunha lingua en forma de aseveracións metalingüísticas fixadas por escrito.

O que se cuestiona é se o alumno dunha lingua estranxeira necesita esa descrición explícita de regularidades. É evidente que o falante nativo non precisa ningunha regra gramatical da súa lingua, pois a súa competencia lingüística capacítalo para unha comunicación efectiva, sen que para iso precise un saber gramatical explícito. Agora ben, aínda que o obxectivo final —un dominio completo da lingua— é o mesmo para os falantes nativos e non nativos, os camiños para esa meta son distintos na adquisición da lingua materna e da estranxeira. O dominio irreflexivo da lingua como fin non significa automaticamente unha adquisición irreflexiva como medio (Helbig), xa que depende das distintas situacións de aprendizaxe e, en xeral, non é válido para a maioría das formas de aprendizaxe dirixida.

Na aprendizaxe dunha lingua estranxeira (L2), a transmisión das estruturas gramaticais nativas só é posible en moi contados casos, e polo xeral hai que construír no proceso de aprendizaxe un sistema completamente novo de estruturas gramaticais. É evidente que unha lingua estranxeira se pode aprender dunha maneira natural, en forma de aprendizaxe non dirixida, cunha longa estadía por parte do alumno no entorno lingüístico da L2. O

continuo contacto coa lingua estranxeira pode conducir finalmente a unha competencia lingüística próxima á do falante nativo, no mellor dos casos; é dicir, acaba dominando esa gramática inherente. O que ocorre na clase de lingua estranxeira é que hai que recorrer á descrición explícita de regularidades por varios motivos: non se dispón do entorno lingüístico e, por outro lado acelera o proceso de aprendizaxe, xa que o tempo de que dispón é limitado⁴. Hai que considerar que nun ano de estancia no país da L2, supoñendo un contacto lingüístico diario de 12 horas, representa 4380 horas. Fronte a isto, unha clase de lingua durante 6 anos (a 4 horas semanais e 40 semanas ó ano) supón só 960 horas, é dicir, un 22% do tempo dun ano de estancia no país da L2. O enfoque comunicativo non reduciu de ningunha maneira a importancia da progresión gramatical na clase de lingua estranxeira. Incluso os métodos que teñen a esixencia de segui-los principios pragmalingüísticos mostran na súa estrutura unha coidadosa progresión gramatical e dan detalladas axudas cognitivas ós temas gramaticais individuais.

Certo é que, se por gramática se entende unicamente a mera aprendizaxe dos paradigmas da conxugación e declinación, o seu valor é reducido. O concepto de gramática non pode ser entendido demasiado restrictivamente limitado á morfosintaxe formal, senón

que entendemos que no ensino das linguas estranxeiras se ha de ter unha comprensión máis ampla da gramática, que non pode ser separada do léxico. Esta idea de considera-lo léxico como parte integrante fundamental da gramática, toma cada vez máis corpo tamén na Lingüística xeral⁵, xa que os significados nunha lingua se expresan de modo morfosintáctico e léxico.

5. CARACTERIZACIÓN DA GRAMÁTICA DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Unha vez sentada a necesidade da gramática, chegamos á cuestión bosquexada inicialmente sobre a relación entre gramática ELE e Lingüística, xa que a presentación, orientada á sistemática dos fenómenos lingüísticos, aproxima a gramática dunha lingua estranxeira á descrición lingüística. Agora ben, a gramática ELE ha de posuír trazos específicos que proveñen da súa determinación para un contexto de aprendizaxe e transmisión dunha lingua estranxeira, debe servir para axuda-lo alumno á adquisición dun sistema de regras alleo, polo que se lle formularán determinadas esixencias que non son válidas para unha descrición lingüística sen finalidades prácticas.

A gramática dunha lingua estranxeira é unha gramática de uso, e como tal persegue sobre todo obxectivos prácticos. Como gramática de

⁴ Estes datos están tomados de D. Mindt, 1989, p. 15.

⁵ Cfr. R. Steinitz, "Lexikalisches Wissen und die Struktur von Lexikon-Einträgen", en *Linguistische Studien* (ZISW) A/116, Berlín, 1984.

referencia ou de aprendizaxe serve para a consulta, a aprendizaxe repetitiva ou a ampliación sistemática do aprendido. A gramática que podemos chamar “lingüística” serve para a discusión entre os lingüistas, está guiada polo interese de mellora-lo estado de coñecemento científico sen o referente dunha aplicación específica (Heringer/Keller-Bauer, 1984, p. 68).

A contraposición aquí presentada entre a descrición lingüística e a da gramática dunha lingua estranxeira lévanos ó centro da discusión sobre a gramática didáctica, que non imos presentar en detalle; só nos referimos a que gramática didáctica non é sinónimo de gramática dunha lingua estranxeira, senón que este é un aspecto parcial do dominio abranguido pola gramática didáctica, que significa, en xeral, unha descrición lingüística orientada ó ensino e á aprendizaxe (Bausch, 1979, p. 2).

A gramática dunha lingua estranxeira á que aquí nos referimos non é ningún método en sentido estricto. Un método reconduce a clase de lingua estranxeira na súa progresión e organización metódica, mentres que unha gramática dunha lingua estranxeira acompaña a clase como descrición lingüística independente da progresión. Un método de cuño moderno ha de persegui-lo uso axeitado da lingua en determinadas situacións comunicativas. O libro de gramática ten, pola contra, como obxectivo a estruturación cognitiva e memorización dos complexos gramaticais, así como a toma de



A gramática dunha lingua estranxeira persegue sobre todo un obxectivo práctico: a comunicación fluída entre persoas de diferente fala (tomado de Editorial Everest).

conciencia das correlacións gramaticais. Como gramática de referencia e aprendizaxe sérvelle sobre todo o alumno avanzado para a consulta, repetición e perfeccionamento sistemático dos seus coñecementos. A gramática dunha lingua estranxeira á que aquí nos referimos, ten, en canto descrición lingüística independente dunha progresión didáctica, menos pretensións didácticas ca un método e está, na súa concepción, obrigatoriamente máis orientada cara ós criterios de clasificación lingüística e ós seus correspondentes procedementos descritivos.

5.1 A GRAMÁTICA LINGÜÍSTICA FRONTE Á GRAMÁTICA DIDÁCTICA

A necesidade da gramática non quere dicir que esta deba ser transmitida á clase sen reelaboración previa desde a descrición lingüística, senón que hai que diferenciar entre unha gramática lingüística e unha didáctica. Mentres que a primeira serve para a descrición científica da lingua, a gramática didáctica⁶ ofrece unha descrición lingüística coa finalidade da aprendizaxe ou o ensino da lingua (Helbig, 1992, p. 137 e ss.)⁷.

Hoxe xa se superou a tese mantida nunha fase caracterizada pola crenza optimista dunha directa aplicación dos modelos lingüísticos á gramática ELE, no senso de que a mellor teoría lingüística é tamén a mellor teoría para a gramática dunha lingua estranxeira. Baixo a impresión da rápida percepción da gramática transformacional nos anos setenta e a conseguinte decepción á hora da súa aplicación práctica, reina un grande escepticismo en relación á conveniencia da adopción de teorías lingüísticas. A consecuencia disto, chegou a ser un lugar común sinalar que os logros da Lingüística non son congruentes cos da Didáctica de linguas estranxeiras ou da súa investigación. En palabras de Wilkins (1972, p. 227): "The aims of language teaching and linguistics are very different".

Aínda coa restricción básica da limitación das descrições orientadas lingüísticamente en relación á aprendizaxe de linguas estranxeiras, non se pode, con todo, menosprezo-lo papel da Lingüística. Por tras do rexeitamento desta como ciencia está a crenza correcta de que unha descrición lingüística aplicada directamente na clase de lingua estranxeira non significa

6 Dados os reducidos límites deste traballo, non entramos na múltiple e confusa terminoloxía existente, nin facemos diferenciacións nese grupo xeral de gramática didáctica — por outros chamada gramática pedagóxica "pädagogische Grammatik" (cfr. Huelva, 1997, p. 25) ou de aprendizaxe "Lerner-Grammatik" (cfr. Schmidt, 1990, p. 153)—, dentro do cal a maioría dos autores distinguen entre gramática para o autor do libro de texto, para o docente e para o alumno (Helbig, 1992, p. 136).

7 Helbig expuso estas ideas con anterioridade nun artigo xa citado: "Zun Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht" (cfr. n. 5); sobre este mesmo tema véxase tamén J. Buscha e J. Schroeder, *Linguistische und didaktische Grammatik*, Leipzig, 1989, especialmente o artigo de H. Sitta, "Anforderungen an Grammatiken unter pädagogischer und linguistischer Perspektive", pp. 29-39.

ningunha solución á multiplicidade de problemas que presenta, o cal nos pode conducir a un inadecuado menosprezo da base lingüística. Esta permanece, na nosa opinión, como un requisito esencial e fundamento imprescindible para toda descrición cunha orientación didáctica da lingua estranxeira que se vai aprender.

O enfoque comunicativo formulou ademais a necesidade dunha nova gramática, que parta dunha descrición lingüística pero deseñada especificamente para o ELE. Esta non pode se-la mera adaptación de gramáticas lingüísticas existentes, xa que non dan conta das necesidades da clase de lingua estranxeira. A situación do ELE está por isto caracterizada polo dilema de que, por unha banda, se ten a convicción de que polo de agora non existen para a elaboración dunha gramática ELE completa suficientes investigacións sobre o proceso de aprendizaxe lingüística e a estrutura dunha gramática de aprendizaxe; por outra, está a necesidade práctica de elaborar unha gramática que cumpra os modernos requisitos.

5.2. REQUISITOS DUNHA GRAMÁTICA DIDÁCTICA PARA O ENSINO DUNHA LINGUA ESTRANXEIRA

Esta adaptación ou incluso simplificación dunha gramática lingüística ha de facerse tendo en conta factores psicolóxicos, metodolóxicos e didácticos. Esta diferénciase substancialmente, condicionada polos distintos obxectivos e usuarios. No tema que nos ocupa, o condicionamento principal é

que os alumnos teñen outra lingua materna, é dicir, será unha gramática destinada á adquisición dunha lingua estranxeira. Esta aplicación implica a toma en consideración dunha serie de puntos de vista didácticos, con aspectos esenciais dos que imos falar a continuación.

Unha decisión moi importante para a concepción da gramática dunha lingua estranxeira afecta á elección dos datos lingüísticos que se van tratar. O lingüista non interesado en cuestións didácticas, concentra o seu interese a miúdo en fenómenos gramaticais que presentan unha desviación da sistemática gramatical xeral dunha lingua; interésase fundamentalmente por ámbitos que mostran particularidades do sistema ou indicios posibles de cambio. Así, dedican ás veces un grande espazo á consideración de fenómenos un tanto marxinais que se arredan da significación normal e que resultaría desproporcionado nunha clase de lingua estranxeira. Ó contrario deste proceder, a gramática didáctica ha de trata-los problemas segundo a súa importancia para o uso da lingua obxecto, e distanciarse de problemas marxinais, aínda que lingüisticamente sexan de grande interese.

Unha gramática ELE ha de presentar unha selección dos fenómenos máis frecuentes e importantes para a comunicación e das estruturas máis difíciles ou que constitúen habituais fontes de erros para os alumnos non nativos. Na lingua materna só un reducido número de casos son fonte de

faltas, polo que se pode renunciar ó tratamento doutros fenómenos en razón da conciencia lingüística. Unha gramática ELE debe conter explicacións para feitos que ós nativos lles son totalmente inmediatos e non lles supoñen problema ningún⁸.

Por iso, para a elaboración dunha gramática é de capital importancia un aspecto que normalmente non se ten en conta, isto é, o corpus lingüístico do que parte a descrición gramatical. Este ten que se-lo máis amplo posible, e a súa compilación vai depender dos obxectivos pedagóxicos da clase que determinarán o tipo de textos elixidos, así como o seu estilo (Mindt, 1989, p. 16). Só así, cunha ampla base de datos lingüísticos, se pode determinar con precisión cáles son as estruturas máis frecuentes, as que lles ocasionan maior dificultade ós non nativos, etc. Ademais do aspecto da elección está a cuestión da presentación do material elixido, onde se han de contempla-los seguintes puntos: os principios organizativos adecuados, a lingua de descrición gramatical e as esixencias da configuración externa.

Nunha gramática ELE non se pode partir da competencia nin apoiarse nela, como se fai nunha gramática da lingua materna, senón que aquela ten que contribuír primeiro, como un medio entre outros, a formar esa competencia. Debe ser máis pormenorizada nas súas descrições, conter regras

moito máis explícitas que indiquen coa maior exactitude cómo se forman, interpretan e usan frases correctas. Estas regras han de estar organizadas de forma inductivo-empírica e non deductivo-teórica, é dicir, partindo dun texto e profundando con exercicios (Götze, 1995, p. 236).

Un aspecto moi importante é a análise contrastiva que, mediante unha comparación entre a L2 e a lingua materna, teña en conta as dificultades de aprendizaxe e as posibles interferencias. Efectivamente, unha lingua estranxeira apréndese sobre a base da lingua materna, por iso son importantes as investigacións contrastivas que poden axudar á elección dos puntos principais, qué é o que supón máis dificultade para os alumnos con esa L1, aqueles temas que máis se afastan dela e, polo tanto, son potenciais fontes de erros.

Como xa dixemos anteriormente a gramática didáctica ten que partir dunha concepción da gramática máis ampla que inclúa fonética, morfoloxía, sintaxe, semántica e pragmática, xa que a interrelación entre as distintas análises é imprescindible no proceso de aprendizaxe dunha lingua estranxeira.

Unha gramática ELE non debe pretender ser unha gramática de problemas, senón de resultados. As descrições lingüísticas están, en xeral, orientadas á presentación de problemas, isto é, explican por qué e cómo chegaron a

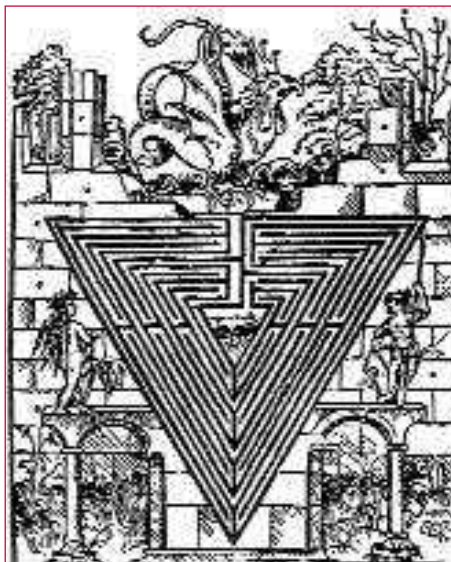
⁸ Por exemplo, podemos citar para o alemán a adscripción de xénero ós substantivos, a declinación do adxectivo ou a rección, o uso dos verbos modais, etc.

eses resultados, fundamentan as súas posicións teóricas e o seu enfoque metodolóxico e enfróntanse dun xeito argumentado coa literatura específica. A gramática dunha lingua estranxeira é, a diferenza desta, unha gramática de resultados na medida en que non fai explícito o seu procedemento descritivo, nin o fundamenta ou, se vén ó caso, o considera un problema, nin discute solucións alternativas, senón que se limita a presenta-los resultados como constatados.

Fronte á gramática lingüística, con versións contemporáneas que foxen do prescritivismo, unha gramática dunha lingua estranxeira ha de ser necesariamente normativa, na medida en que ten que seleccionar, de entre a cantidade de variedades lingüísticas, un uso determinado que se eleva a modelo. En xeral elixírase unha norma que goce dunha valoración positiva entre a maioría dos membros dunha comunidade lingüística. Por iso, non é casual que tradicionalmente a fixación da lingua na gramática corresponda á variedade denominada “lingua estándar”, que posúe unha validez suprarrexional e un prestixio social elevado condicionado historicamente.

5.3. A ORIENTACIÓN LINGÜÍSTICA BASE DA GRAMÁTICA DIDÁCTICA

Algunhas opinións son partidarias de desenvolver para o ELE modelos gramaticais diferentes dos da teoría lingüística, porque fornecería de exemplos de descrición morfolóxica e sintáctica especificamente concibidos para a



Dous labirintos do opúsculo *De Labyrintho*, de Johannes Stabius, Nuremberg, 1510. Cada lingua ten a súa estrutura. A gramática ELE consiste nunha descrición adecuada á estrutura superficial das normas lingüísticas en cada caso.

adquisición de linguas estranxeiras. Nós entendemos, como xa dixemos, que ese non é o camiño, senón que os novos postulados lingüísticos han de encontra-lo seu reflexo tamén na didáctica da lingua, é dicir, debe haber un proceso de adaptación. Neste, o primeiro que se cuestiona é qué modelo teórico ha de adopta-la descrición lingüística tomada de base.

Hai que sinalar que unha gramática ELE non pode consistir na aplicación fiel dun modelo gramatical, senón dunha descrición adecuada próxima á estrutura superficial das normas lingüísticas que se van describir, onde se toma como base un modelo, pero sen que impida, para temas puntuais, a utilización complementaria doutros. Algúns autores incluso consideran que este eclecticismo é unha característica intrínseca dunha gramática ELE (Helbig, 1992, p. 138). Isto vén dado polos seus condicionamentos xa que, ó ser tan completa e pormenorizada, empréganse xeralmente para a descrición da lingua en cuestión distintas teorías gramaticais, non unha soa, segundo a que se adapte mellor á explicación, sen que isto implique caer en contradicións. Debido a isto, chamóuselles “theoretische Mischgrammatiken” (gramáticas de teorías híbridas) (Buscha, 1995, p. 177). Acéptase, en xeral, que non é posible unha teoría gramatical unificada.

O obxectivo da competencia comunicativa pode, en principio, ser máis asequible se se empregan descri-

cións individuais baseadas en distintos enfoques teóricos, sempre que formulen afirmacións relevantes sobre as regularidades superficiais da lingua. Este procedemento pode que sexa, desde un punto de vista estritamente científico-lingüístico, insatisfactorio e que se lle reproche certo eclecticismo. Pero hai que ter presente que a gramática ELE presenta os resultados lingüísticos relevantes dunha nova forma, axeitada ó usuario, pero tamén consistente. Isto implica unha descrición en sentido amplo, próxima á estrutura superficial, que toma a oración —na súa configuración lineal— como punto de partida e mostra os seus constituintes e funcións, amosando ademais —aspecto de grande importancia nunha lingua estranxeira— estruturas supraoracionais, isto é, os procedementos de ligamento textual. A pesar dunha básica apertura a descricións lingüísticas baseadas en distintos modelos gramaticais, hai que face-la restricción de que unha gramática ELE só pode ser concibida como unha gramática da estrutura superficial, pois as descricións que expresamente traballan coa suposición das estruturas profundas e que postulan niveis abstractos de derivación das frases —ás que non se lles pode adscribir directamente ningunha estrutura superficial conforme ás normas— son inadecuadas neste marco.

Os modelos máis estendidos entre as gramáticas ELE son os tradicionais (as chamadas gramáticas escolares, onde as clases de palabras e as partes

da oración eran os conceptos básicos), os operacionais, os funcionais, os dependenciais e os xerativo-transformacionais (incluíndo a gramática estrutural de constituíntes). Pódense atopar razóns para o predominio —xa que non exclusividade— duns ou doutros modelos e para a súa mestura. Na práctica, se se examinan as gramáticas de linguas estranxeiras⁹ das dúas últimas décadas atópanse só tipos mixtos, coa liña predominante tradicional, modelos da gramática xenerativa (en franco retroceso) e da sintaxe estrutural de Tesnière.

6. RECAPITULACIÓN FINAL

O antigo sistema de ensino de linguas concedíalle unha preponderancia absoluta á gramática. A consecuencia das novas visións lingüísticas dos anos setenta, este sistema de valores inverteuse e xurdiron visións igualmente unilaterais, consumándose na didáctica das linguas estranxeiras un afastamento da gramática e da Lingüística sistemática, que finalmente conduciu a que unha perspectiva de investigación fose simplemente eliminada a favor doutra. O enfoque comunicativo no ELE relegou a un segundo plano o papel da gramática, asociado de forma un tanto rixida ó ensino tradicional.

Fronte a isto, foi gañando terreo nos últimos anos a opinión de que non se trata de inverte-lo sistema de valores vixente, senón de poñer en relación a gramática e o sistema da lingua con outros determinantes comunicativos, interaccionais, psicolóxicos e sociais¹⁰ en beneficio da competencia comunicativa.

No ELE, por moi orientado que estea á comunicación, non se pode renunciar á gramática, o cal non quere dicir que non sexa necesaria a transformación dunha gramática lingüística nunha de tipo didáctico. Partindo dunha concepción desta como o que explicamos, non pode caber dúbida ningunha de que é imprescindible na adquisición dunha lingua estranxeira, posto que as regras gramaticais existen obxectivamente na lingua, son descritas polos lingüistas e han de ser dominadas polos falantes.

A diatriba sobre o valor da gramática é só aparente, posto que tódolos métodos han de incluír necesariamente —e inclúen— contidos gramaticais e, de feito, a maioría dos libros de texto están estruturados gramaticalmente, teñen partes de exercicios gramaticais. Outra cuestión é cómo se debe transmitir (implícita ou explicitamente, qué modelo gramatical adoptar), cando e canto é necesario transmitir. Estas son cuestións de tipo didáctico-metodoló-

9 Referímonos naturalmente ás linguas que coñecemos: alemán, inglés, francés e español.

10 Ademais da obra de Helbig xa citada, véxase tamén W. Motsch: "Sprechaktanalyse – Versuch einer kritischen Wertung", en *Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1984, pp. 15-20; tamén W. Hartung: "Über die Gesellschaftlichkeit der Sprache", en *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 11, 1981, p. 1311.

xico moi importantes que dependen de cada grupo concreto, pero que non afectan necesariamente á cuestión básica de gramática si ou gramática non¹¹.

A base dunha gramática didáctica ha de ser unha gramática lingüística, sobre a que se ten que facer unha adaptación, sendo a elección da materia, a ordenación e a presentación o que non pode ser trasladado directamente. Respecto ó modelo lingüístico chegou-se á conclusión, que se demostra na praxe, de que ningún dos modelos de descrición lingüística existentes é suficiente tomado en exclusiva, polo que se fai necesario combinalos.

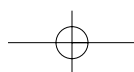
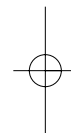
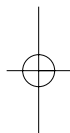
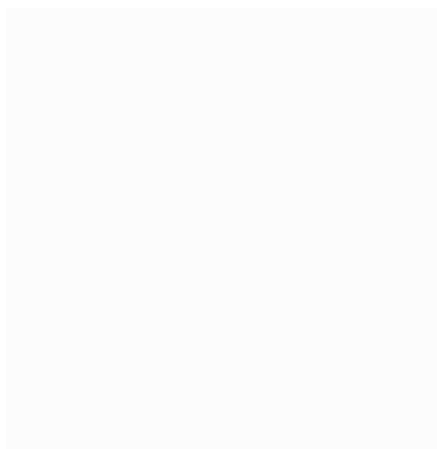
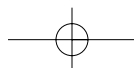
BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, E., "La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras", en V. García Hoz (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*, Madrid, Rialp, 1992, pp. 19-107.
- Andersen, R. W., "Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition", en T. Huebner e C. Ferguson (eds.), *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Vol. 2, Amsterdam, Benjamins, 1991, pp. 305-324.
- Batstone, R., *Grammar*, Oxford, University Press, 1994.
- Buscha, J., "Referenzgrammatiken als theoretische Mischgrammatiken", en V. Ágel e R. Brdar-Szabó (eds.), *Grammatik und deutsche Grammatiken*, Tübingen, Niemeyer, 1995, pp. 175-185.
- Dirven, R., "Pedagogical grammar", *Language Teaching*, 23, 1990, pp. 1-18.
- Gnutzmann, Claus, e F. Königs (eds.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen, Gunter Narr, 1995.
- Götze, L., "Kommunikativ-funktionale Grammatik", en V. Ágel e R. Brdar (eds.), *Grammatik und deutsche Grammatiken*, Tübingen, Niemeyer, 1995, pp. 233-242.
- Grotjahn, R., e G. Kasper, "Zur Konzeption und Bewertung didaktischer Grammatiken", en K. R. Bausch (ed.), *Beiträge zur didaktischen Grammatik*, Königstein/Ts., Scriptor, 1979, pp. 98-116.
- Helbig, G., *Entwicklung der Sprachwissenschaft seit 1970*, Darmstadt, Westdeutscher Verlag, 1990.
- , "Grammatiken und ihre Benutzer", en V. Ágel e R. Hessky (eds.), *Offene Fragen-offene Antworten in der Sprachgermanistik*, Tü-

11 Cfr. G. Helbig: "Das Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht", en *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 1972, pp. 10-18; cfr. tamén D. e M. Rall, "DaF gezielt - zu viel verlangt?", en U. Engel e S. Grosse, *Grammatik und Deutschunterricht, Jahrbuch des IDS*, Düsseldorf, 1978, pp. 249 e ss.

- bingen, Niemeyer, 1992, pp. 135-150.
- Hymes, D., "On communicative competence", en J. B. Pride e J. Holmes (comp.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1972.
- James, C., e P. Garret (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, London, Longman, 1992.
- Kleineidam, H., *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen*, Tübingen, Narr, 1986.
- Llobera, M., e outros, *Competencia comunicativa*, Edelsa, Madrid, 1986.
- Mindt, Dieter, "Eine neue Grammatik für den Fremdsprachenunterricht", en Goethe-Institut/ Britisch Council / CREDIF, *La place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Didier, 1989, pp. 13-24.
- Müller-Küppers, E., *Dependenz-, Valenz- und Kasustheorie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Regensburg (Materialien DaF 36), 1991.
- Odlin, T., *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, University Press, 1994.
- Rutheford, W. E., *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Londres, Longman, 1987.
- Schmidt, R., "Das Konzept einer Lerner-Grammatik", en H. Gross e K. Fischer, 1990, pp. 153-162.
- Wilkins, D. A., *Linguistics in Language Teaching*, London, Eduard Arnold, 1972.





XEOMETRÍA DE SEMPRE NO INICIO DUN NOVO MILENIO

*Luis Cachafeiro Chamosa**
Instituto Pontepedriña
Santiago de Compostela

Os cambios da sociedade de fin de milenio afectan á forma de vivir, de consumir e de situarnos neste mundo, así mesmo levan implícitos cambios nos usos e nas crenzas sociais. Con todo, resulta necesario conservar boa parte das referencias ó mundo anterior —social, cultural ou filosófico—, pois de non ser así atopariámonos perdidos, sen obxectivos nin experiencias coas que interpreta-los fenómenos actuais e iríamos camiño dunha catástrofe cultural e humana de consecuencias imprevisibles. Estes cambios modifican igualmente as necesidades matemáticas da sociedade e, en consecuencia, da súa vertente educativa. Isto vese claramente na existencia e o uso que se lles dá ás calculadoras que, por facer máis doadas algunhas actividades matemáticas, van modifica-la utilidade dalgúns contidos e procedementos matemáticos que pasan a perder interese social. Pese a isto, tamén cómpre conservar moitos elementos tradicionais, tanto pola súa faceta práctica coma pola súa importancia cultural.

Cremos que na Xeometría se atopan boa parte deses elementos que se deben manter. Logo do auxe das Matemáticas modernas caracterizado pola famosa consigna de Diedonné, “¡Abaixo Euclides!”, hoxe estamos lonxe desa época na que eran a materia principal do currículo educativo e vemos como a Xeometría sintética mostra unha enorme utilidade —dentro das Matemáticas ou fóra delas— axudándonos á transmisión de ideas, conceptos e análise dos obxectos do mundo real (así como do outro mundo virtual, pero tamén real, que é o do ordenador).

Neste artigo pretendemos mostrar elementos matemáticos que resultan de interese, non só pola súa conexión cos coñecementos matemáticos tradicionais senón tamén pola relación directa con outros eidos do saber. Xustamente, este obxectivo é un dos aspectos que as entidades organizadoras do Ano Mundial das Matemáticas queren destacar e facer chegar a todo o público.

* Catedrático de Matemáticas.

POLIEDROS REGULARES

As formas xeométricas son un dos elementos que, de xeito máis suxectivo, mostran a conexión das Matemáticas coa sociedade, coa cultura e coas outras materias educativas. Unha das razóns atópase no actual uso masivo de formas e materiais de todo tipo na produción e consumo de produtos, incluíndo a publicidade e as manifestacións culturais. As propiedades desas formas e a súa propia existencia derívanse de moitos resultados matemáticos (por exemplo, non podemos facer un poliedro regular de dez caras). Amais, apareceron novas formas e figuras que se poden estudar de xeito matemático, coma os “fractais”. Os desenvolvementos de figuras por ordenador baséanse en algoritmos e polo tanto son, no seu interior, resultado de operacións lóxicas e alxebraicas.

É ben coñecido que, entre os poliedros que se poden construír no noso mundo tridimensional, só existen cinco regulares, chamados “sólidos platónicos”, nome que se lles deu pola súa propia perfección intrínseca. Un poliedro será regular cando se verifique que:

- Tódalas arestas teñen a mesma lonxitude.
- Tódalas caras teñen o mesmo número de arestas.
- En tódolos vértices concorre o mesmo número de arestas.

Podíase pensar que a terceira condición é consecuencia das anteriores pero non é así, como podemos ver se pegamos por unha cara dous tetraedros regulares da mesma medida, a nova figura contén seis caras formadas por triángulos equiláteros iguais, pero en dous dos vértices saen tres arestas e nos outros tres saen catro.

Tampouco a segunda é consecuencia da primeira e a terceira, xa que mediante cortes axeitados do cubo se converte nun cuboctaedro (figura 1), no que as caras están formadas por triángulos equiláteros e mais por cadrados.

A estes dous exemplos de poliedros formados por polígonos regulares de igual lado chámaselles “poliedros semirregulares arquimediáns”.

Dos cinco sólidos platónicos: *tetraedro*, *hexaedro*, *octaedro*, *dodecaedro* e *icosaedro*, tres deles teñen as caras for-

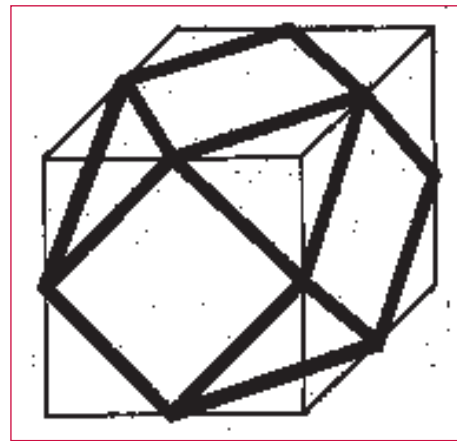


Figura 1. Cuboctaedro obtido a partir do cubo.

madras por triángulos, outro por cadrados e outro por pentágonos. ¿Por que non poden estar formadas as caras por outros polígonos, por exemplo hexágonos? Non é moi difícil conseguir que algún alumno ou alumna dea unha resposta atinada a esa pregunta, que posiblemente sirva para que deduzan que non pode haber máis ca eses cinco poliedros regulares.

Dado que as caras dos poliedros regulares son só triángulos, cadrados e pentágonos, podemos analiza-las diferencias entre eles. Observamos que o pentágono é notablemente máis complexo cós outros dous e así, se lles pedimos ós nosos alumnos que tracen e describan un método de construción deses polígonos regulares, seguramente atoparemos solucións para o triángulo e o cadrado pero dificilmente para o pentágono. É doado, para un alumno de ESO, realiza-las construcións do triángulo e do cadrado coa regra e o compás, pero resulta practicamente imposible que poida deducir algunha para o pentágono. Outra diferenza notable atopámola na proxección ortogonal dos vértices sobre un lado, que proporciona valores irracionais no pentágono, o que non sucede co triángulo equilátero nin co cadrado (figura 2).

Moitos dos alumnos de ESO tamén precisarán axuda para calcula-los ángulos dun pentágono, axuda que pode consistir na división do pentágono en triángulos, trazando as alturas e calculando os ángulos destes triángulos como paso intermedio antes de obte-lo valor do ángulo interior do

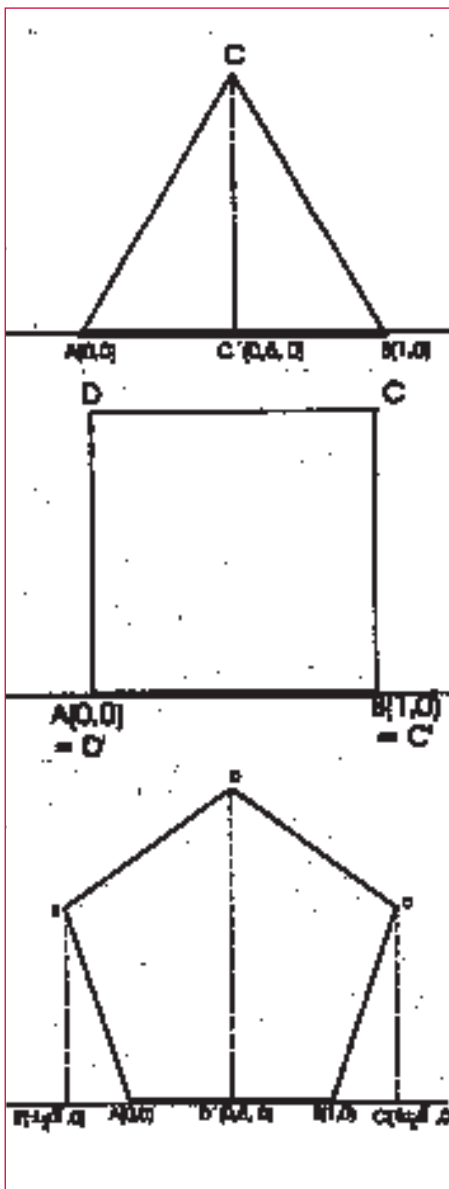


Figura 2. Polígonos que forman os poliedros regulares e as respectivas proxeccións dos vértices sobre a base.

pentágono regular. Deste xeito, unha dedución do valor do ángulo do pentágono será a seguinte:

$$\frac{360^\circ}{10} = 36^\circ; 90^\circ - 36^\circ = 58^\circ; 2 \cdot 58^\circ = 108^\circ$$

Outro exercicio que se pode realizar na aula é o de calcula-lo valor do apotema e a área do pentágono regular de lado a unidade. O valor do apotema pode obterse, ben mediante unha representación a escala —o que proporciona un valor aproximado—, ben por trigonometría, deste xeito conséguese outro tipo de aproximación.

No pentágono danse algunhas outras peculiaridades xa coñecidas en boa medida polos xeómetras gregos.

Trazando as diagonais dun pentágono aparecen triángulos isósceles. Algúns agudos, coma o AFG na figura 3, outros obtusos, coma o AFE, e un pentágono regular no interior FGHIJ. O triángulos AFE e AEB son semellantes e, como consecuencia desta propiedade, o pentágono FGHIJ é regular.

A razón de semellanza entre os triángulos AFE e AEB resulta ser un número que se considerou como base das formas perfectas: o número áureo $\phi = 1,6180339\dots$

Considerémo-lo pentágono regular ABCDE de lado a unidade (figura 2). Como consecuencia da semellanza dos triángulos AFE e AEB verifícase a

igualdade $\frac{EF}{AE} = \frac{AE}{EB}$ e tamén $\frac{EB-1}{1} = \frac{1}{EB}$

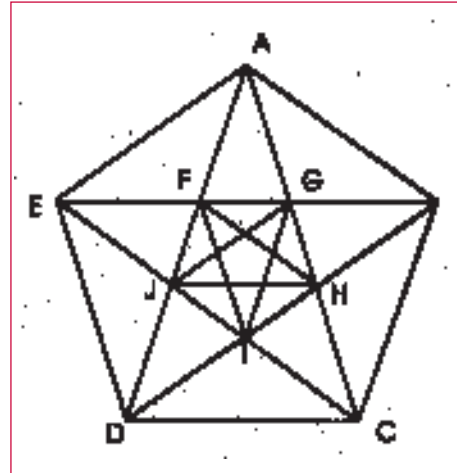


Figura 3. Pentágono regular e proceso de división por trazado das diagonais.

dado que $FB=AE=DC=1$. En consecuencia EB verifica a ecuación $EB^2 - EB - 1 = 0$ que ten de solución posi-

tiva $\phi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2}$, número coñecido

tamén como número áureo. Así mesmo, aparece como o cociente entre o radio da circunferencia circunscrita ó decágono regular e o lado deste.

O NÚMERO ÁUREO

— Este número expresa a relación máis sinxela que se pode establecer dividindo un segmento en dúas partes a e b: a parte menor é á maior como esta é ó total das dúas.

$$\frac{b}{a} = \frac{a}{a+b}$$

— Para os pitagóricos esta proporción tiña propiedades máxicas. Unha delas é que se reproduce de xeito constante se construímos unha secuencia substituíndo a menor pola suma das dúas: a e $a+b$; $a+b$ e $2a+b$; $2a+b$ e $3a+2b$... Por simetría, tamén están en proporción áurea os pares a e b ; b e $a-b$; $a-b$ e $2b-a$; $2b-a$ e $2a-3b$... que se obteñen substituíndo a maior pola diferenza das dúas.

— As potencias do número áureo forman unha curiosa secuencia na que un termo é exactamente igual á suma dos dous anteriores:

$$\frac{1}{\phi^2}; \frac{1}{\phi}; 1; \phi; \phi^2; \phi^3$$

$$\phi^3 = \phi^2 + \phi; \phi^2 = \phi + 1; \phi = 1 + \frac{1}{\phi}; \dots$$

— A secuencia anterior é unha progresión xeométrica que á vez ten propiedades aritméticas. O matemático italiano do século XIII, Nicolás de Pisa (Fibonacci), empregou por primeira vez secuencias de números coa propiedade de que un deles se obtén dos anteriores sumando os dous que o preceden, propiedade que acabamos de ver que teñen as potencias de ϕ . Á sucesión con esta propiedade na que os dous primeiros números son 1 —isto é, a serie 1; 1; 2; 3; 5; 8; 13; ...— coñécese como “sucesión de Fibonacci” e aproxímase moi rapidamente a ϕ . Por exemplo $\phi - 8/5 = 0,010\dots$; $\phi - 21/13 = 0,00264\dots$

— Os rectángulos nos que a razón entre o lado maior e o menor é o número áureo coñécense como “rectángulos áureos”. Este foi considerado o modelo de rectángulo máis perfecto e equilibrado. As tarxetas de crédito, os rectángulos nos que se realizan moitos cadros pictóricos, etc., son aproximacións a rectángulos áureos. No Partenón aparece claramente o número áureo (figura 8).

— O número áureo é o único número positivo que difire unha unidade do seu inverso e, polo tanto, ten as mesmas cifras decimais ca el. Isto pódese enunciar como un problema para resolver na aula (e.g. adiviña-los números que difiren do inverso nunha unidade —resposta: en varias unidades— o que proporciona a ecuación $x^2 - x - 1 = 0$, de solucións ϕ e $-1/\phi$ (resp. $x^2 - nx - 1 = 0$).

— Cando a un rectángulo áureo se lle engade un cadrado, o novo rectángulo tamén é áureo. O mesmo sucede se se lle subtrae un cadrado, como observamos na figura 5.

— Como resultado destas propiedades, o número áureo fainos lembrarnos os procesos de xeración de figuras que se poden repetir infinitamente conservando as proporcións e as formas. Neste sentido, para os artistas e sabios do Renacemento, incluíndo a Leonardo da Vinci e Johannes Kepler, o número áureo é a máxima representación da harmonía, do equilibrio na desigualdade. Para os templarios era un dos símbolos máxicos que encerraba en si os

misterios das proporcións perfectas. Non é de estrañar que outro dos seus símbolos fose a estrela de cinco puntas ou estrela de Salomón, símbolo que apareceu en practicamente tódalas sociedades secretas, incluídas as loxas masónicas.

— Para C. Boyer os matemáticos gregos posiblemente descubriron a irracionalidade do número áureo antes cá de $\sqrt{2}$ argumentando o exceso sobrannte ó medi-lo lado do pentágono FGHIJ da figura 3, exceso que se continúa indefinidamente de se repetir indefinidamente o trazado de pentágonos inscritos.

Vimos que a diagonal do pentágono regular é o número áureo multiplicado polo lado. Na dedución do valor de EB (figura 3) notamos que esta diagonal aparece dividida en tres partes: EF, FG e GB de medidas $1/\phi$; $1/\phi^2$ e $1/\phi$ respectivamente. De aí resultan os valores da proxección dos vértices C e D da figura 2. As dúas primeiras partes (EF+FG) dan a unidade ($1/\phi + 1/\phi^2 = 1$) e os tres, o número áureo ($1/\phi + 1/\phi^2 + 1/\phi = \phi$). En consecuencia, o pentágono inscrito ten de medida $1/\phi^2$ e trazando as sucesivas diagonais dos novos pentágonos xorde unha progresión xeométrica de razón $1/\phi^2$ (figura 3).

No dodecaedro podemos observar esta sucesión de pentágonos en cada cara. Se trazámo-las diagonais das caras que son adxacentes a un mesmo pentágono obtemos un novo pentágono no que os lados son esas mesmas

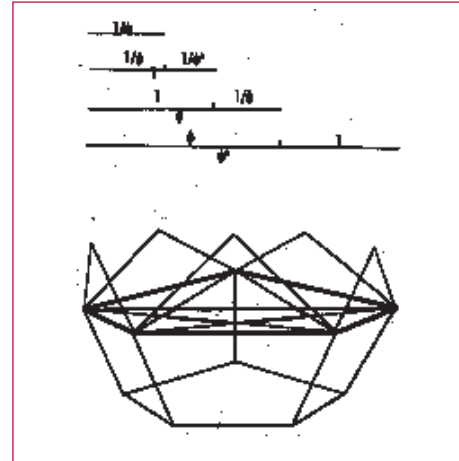


Figura 4. As diagonais do dodecaedro son lados dun pentágono regular.

diagonais (de lado ϕ , como vimos cando a aresta é a unidade). En consecuencia, as súas diagonais estarán divididas en tres segmentos de medidas $1/\phi$; $1/\phi^2$ e $1/\phi$ e, en total, a medida desta diagonal é ϕ^2 (figura 4).

Na natureza non aparece o pentágono nas redes cristalinas pero si hai, en cambio, triángulos, cuadriláteros e hexágonos. A razón deste feito atopámola na coñecida como “lei dos índices”, directamente vinculada, no caso do pentágono, á irracionalidade dos valores das proxeccións de E e C (na figura 2), e polo tanto á do número áureo.

NÚMERO ÁUREO, FORMAS E CONSTRUCCIÓNS

Tense suxerido que a razón do éxito do rectángulo áureo, por exemplo

na pintura, se debe a que o ollo, ó com-para-la espesura da pequena tira coa grande, recorta mentalmente nesta última unha espesura igual á da pequena e obtén —cando os intervalos verticais se atopan na razón ϕ — un resto que obedece á mesma proporción, e de aí a impresión de repouso, constancia, seguridade, nun ritmo indefinidamente continuo (figura 7). Moitos cadros corresponden a rectángulos áureos e non é difícil atopar paisaxes nas que a liña do horizonte divide o cadro na proporción áurea. Os rectángulos de razón entre os lados próxima a $\sqrt{\phi}$ foron amplamente escollidos para realizar pinturas trazadas de xeito vertical, isto é, máis altas ca anchas (figura 6).

A sección ou proporción áurea, “divina proporción” como tamén é coñecida, é un caso particular da regra xeral da harmonía das formas que conservan a mesma proporción nos detalles ca no conxunto.

$$\frac{BC}{AB} = \frac{BD}{CD} = \phi$$

A diferenza do que sucede nas formas minerais, o pentágono regular atópase cunha increíble abundancia nas formas vivas. Moitísimas flores teñen forma pentagonal (caravel, xeranio, prímula, a flor da maceira, a da fresa, etc.) e no caso da pasiflora atopamos combinadas a forma pentagonal e decagonal. No reino animal gran cantidade de seres teñen forma pentagonal (estrela de mar, medusas, etc.). O ourizo de mar, ou lanterna de Aristóteles, recibe este nome do filósofo grego que

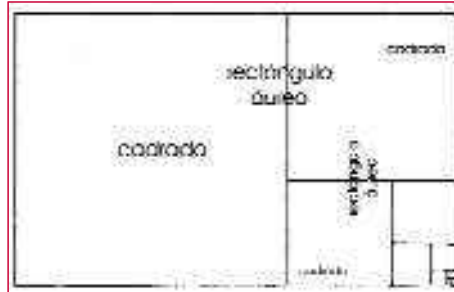


Figura 5. Rectángulo áureo e xeración de novos rectángulos áureos.

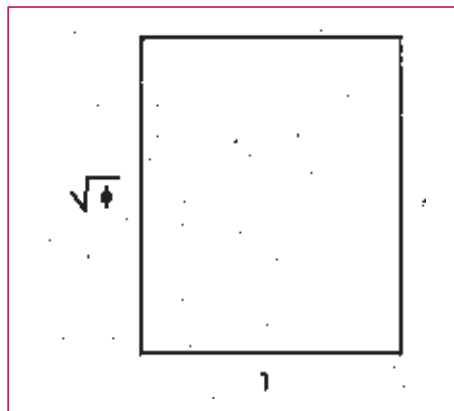


Figura 6. Rectángulo de razón $\sqrt{\phi}$.

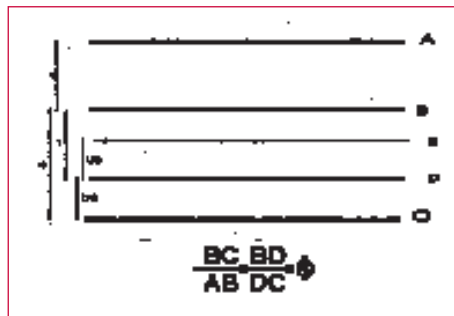


Figura 7. Constancia e equilibrio xerados polo número áureo.



Figura 8. O número áureo no Partenón.

observou que a súa forma se atopa disposta en grupos de cinco ou de múltiplos deste número. O radiolario, *Circorhegna dodecaedra*, forma un dodecaedro regular. As nosas mans teñen forma de pentágono.

A natureza pode evita-la lei dos índices racionais dado que o desenvolvemento do ser vivo ten a súa orixe no proceso de crecemento organizado no que inicialmente se dispón dun pequeno elemento que vai medrando pero conservando a forma e a complexidade. Este crecemento difire do das formas cristalinas baseado na repetición de estruturas idénticas en forma e tamaño.

A ESPIRAL LOGARÍTMICA

Na espiral logarítmica, tan próxima ó número áureo, podemos observar este equilibrio típico da natureza biolóxica, "cambiar para que todo siga igual". Esta espiral é a única curva aberta que ten os seus segmentos proporcionais e, polo tanto, simboliza máis ca ningunha outra a conservación de forma no proceso de crecemento. Ó igual que ϕ , aparece constantemente en multitude de formas vivas, coma a disposición das follas de moitas plantas ou os grans nos froitos no reino vexetal. No reino animal un gran número de cunchas teñen forma de espiral logarí-

mica, os cornos dos mamíferos e o propio caracol do noso oído interno tamén toman esa forma.

Unha espiral logarítmica caracterízase pola propiedade de que a relación entre segmentos de espiras consecutivas están en progresión xeométrica. Toda espiral logarítmica queda caracterizada polo valor da razón OC/OB desa progresión xeométrica. Outro xeito de identificala é mediante o ángulo característico.

$$\frac{OC}{OB} = \frac{OB}{OA}$$

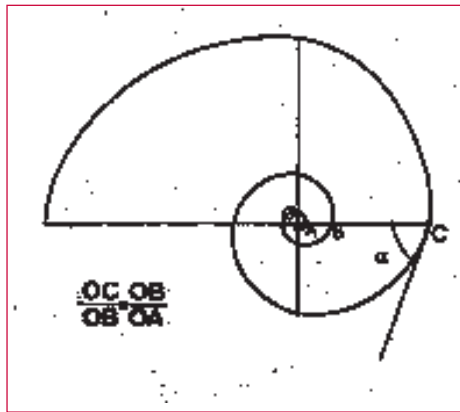


Figura 9. Espiral logarítmica.

Nunha espiral logarítmica, o ángulo que forma calquera radio vector (OC por exemplo) coa tanxente á espiral no punto común con esta (C, neste caso) é constante. As espirais de ángulo característico próximo a 90° aproxímanse á espiral de Arquímedes (de aumento constante entre espiras consecutivas) e o crecemento é moi

lene. Na natureza atopamos moitas espirais deste tipo (ángulos maiores de 89°) nos restos fósiles das *numulitas*, pequenos protozoos extinguidos que hoxe se poden atopar en moitas rochas sedimentarias. No outro extremo están as espirais logarítmicas de ángulo característico pequeno (arredor de 60°) que aparecen nos actuais *Halitoides* (escalope de mar), coma o *Halitoides splendens*; espirais que son, polo tanto, extremadamente abertas.

Entre estes dous valores atopámonos a espiral de pulsación radial ϕ (isto é $OC/OB=\phi$), que ten de ángulo característico $85^\circ 36'$ e está presente en moitas amonitas fósiles e outras especies vivas coma o *Murex* ou a *Scaloria pretiosa*.

A abertura destas é menor cá das espirais de pulsación radial ϕ^2 e ángulo característico $81^\circ 22'$, presente na *Dolium Perdix*. Aínda maior abertura ca esta é a da espiral de pulsación ϕ^4 , que

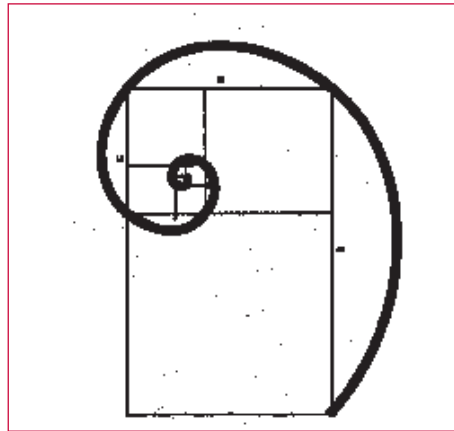


Figura 10. Espiral logarítmica e rectángulos áureos

ten de ángulo característico $73^{\circ} 43'$, valor que case coincide co do pequeno *Haliotis parvus*.

Unha característica das formas espirais dos seres vivos ó longo da súa evolución parece se-la redución do ángulo característico xunto cunha diminución de tamaño.

M. Ghyka (1977) observou que, se trazamos unha secuencia crecente de rectángulos áureos polo procedemento clásico de engadir cadrados cada vez maiores, e unímo-los vértices consecutivos dos sucesivos rectángulos por unha espiral, a figura que se forma tende a confundirse coa espiral logarítmica de razón entre as espiras ϕ^4 (figura 10).

A disposición en espiral de moitos froitos (piñas, xirasoles, etc.) e animais demóstranos que esas formas están aí polas súas propiedades matemáticas. No caso da espiral logarítmica é ese patrón espacial —que non cambia ó cambiar de tamaño xa que engade elementos isométricos idénticos— o que a diferencia das formas cristalinas. Non é casual que nos froitos, o número de espirais que hai nun sentido e no outro sexan números consecutivos de Fibonacci e, polo tanto, aproximacións ó número áureo ϕ .

As espirais tamén aparecen representadas nas obras humanas da antigüidade. Por exemplo, en moitos petroglifos do noso país, nas fíbulas de bronce de La Tène, en chapiteis xónicos e noutras moitas formas xeométricas.

NÚMERO ÁUREO, ARTE E CORPO

A razón áurea foi empregada tanto polos artistas —arquitectos, escultores, pintores, músicos— da antiga Grecia coma polos de épocas posteriores, como Leonardo, Stradivarius ou Mozart.

Na arquitectura gótica, obsérvase unha liberdade e unha exuberancia nos detalles que semellan as da natureza viva, ó permitir esas pequenas desviacións prohibidas nas construcións gregas. Esta fantasía gótica, aparentemente caprichosa, revélanos un rigor dinámico tan perfecto coma o equilibrio estático dos templos gregos. Nas catedrais góticas aparecen tanto o dobre cadrado coma a sección áurea, combinándose o pentágono, o cadrado e mailo triángulo equilátero (figuras 11 e 12).

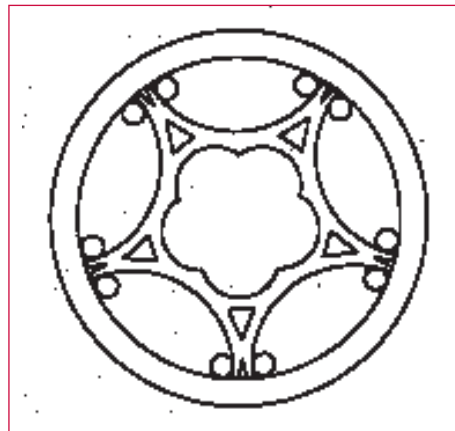


Figura 11. Rosetón pentagonal da Notre Dame de París.

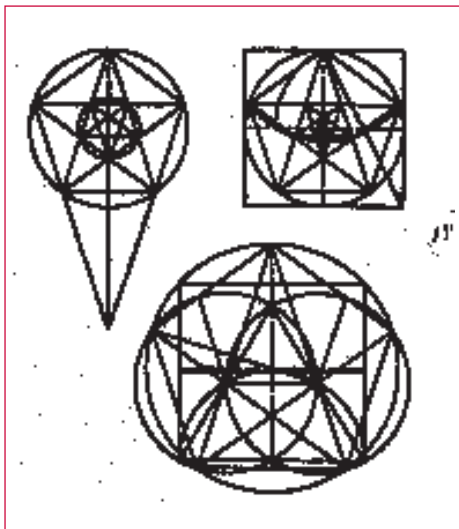


Figura 12. Formas pentagonais de catedrais góticas.

Para os gregos, a natureza seguía determinadas proporcións que correspondían ó modelo ideal. Un dos modelos era, evidentemente, o número áureo.

O interese polo número áureo anovouse coa súa relación cos procesos computacionais —as series de Fibonacci son un exemplo típico de recursividade dobre— e empregouse tamén no estudio de dinámica de poboacións, en economía e noutros ámbitos.

O rectángulo áureo é unha das formas, coma a espiral logarítmica e os fractais, que se conservan sen variación tanto no infinitamente grande coma no pequeno. Esta propiedade de persistencia a pesar dos cambios lémbra-la necesidade que temos de conservar un

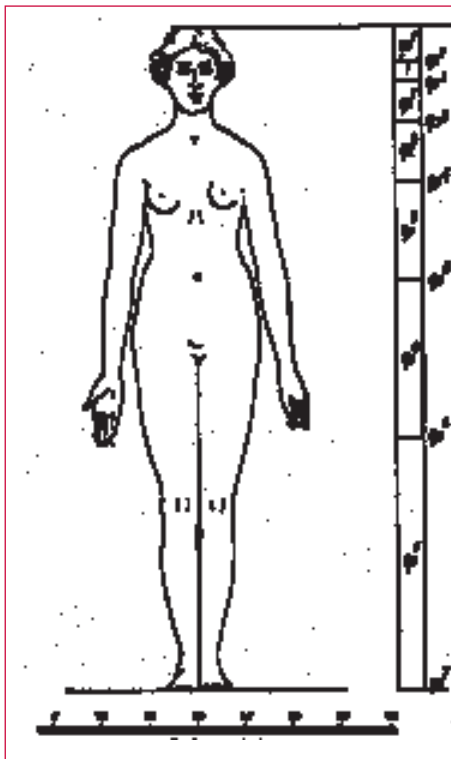


Fig 13. Proporcións vinculadas ó número áureo no corpo feminino.

número suficiente de contidos matemáticos. ¿Seguirá a ser ϕ un exemplo do que se ha de manter na Matemática educativa? Cambios para conservar ou conservar para asumirlos cambios nesta vertixinosa época na que vivimos.

BIBLIOGRAFÍA

Atienza, J., *La ruta sagrada*, Barcelona, Robin Book, 1992.

140 Luis Cachafeiro Chamosa

Boyer, C., *Historia de la matemática*, Madrid, Alianza Universidad, 1986.

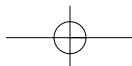
Cachafeiro, L., *As Matemáticas do corpo*, Granada, Proyecto Sur, 2000.

Enzensberger, H., *El diablo de los números*, Madrid, Siruela, 1997.

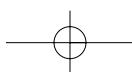
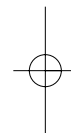
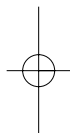
Ghyka, M., *Estética de las proporciones en la naturaleza y en las artes*, Barcelona, Poseidón, 1977.

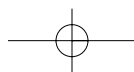
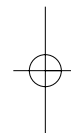
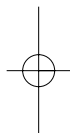
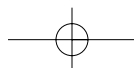
Wikstroöm, A., *Functional Programming Using Standard ML*, New York, Prentice Hall, 1988.





Prácticas





CURVA DE ACORDO HORIZONTAL

Enrique J. Iglesias Santomé*
Instituto Fontiñas
Santiago de Compostela

Na actualidade os estudos en Matemáticas do noso futuro alumnado perderon carga formativa de Xeometría, e quedaron a unha beira, con menor importancia, aquelas Matemáticas que se xunguían intimamente co mundo das imaxes e polo tanto era máis palpable a súa aplicación práctica.

Este mundo das imaxes e das Matemáticas é o fundamento do deseño de calquera infraestrutura do noso territorio. Así, o trazado dunha estrada sobre o terreo deberá estar perfectamente descrito pola definición xeométrica das aliñacións que o conforman, e estas non deben ser comprendidas tan só polo enxeñeiro proxectista, senón que deben de selo, ademais, por outras persoas que, alleas á concepción do proxecto, han de materializalo *in situ*, proxectándoo fisicamente sobre o terreo.

As principais aliñacións que conforman en planta as nosas estradas son:

as rectas, as curvas circulares e as clotoides¹.

Todo o noso alumnado ten na mente unha imaxe coa que acompaña-las palabras “recta” e “circo”. Pero, ¿e as clotoides? ¿como é esa curva? Ten forma de espiral e é a curva que describiría o noso vehículo se, xirando o volante dun xeito uniforme, circulasemos a velocidade constante. Pero isto non é abondo para a súa elección e deseño e, desde logo, tampouco para que o noso alumnado realice dun xeito real os puntos que a conforman a partir dos planos e valores definidos nun proxecto.

Unha definición da clotoide podería ser-la seguinte: lugar xeométrico dos puntos do plano nos que o desenvolvemento “L” desde o punto inicial da curva, tanxente a unha recta, multiplicado polo radio “R” da curva nese punto, é igual a unha constante “A²” a todo o longo da curva:

* Profesor de Construcións Cívicas e Edificacións Prácticas.

¹ Segundo a Instrucción da Dirección Xeral de Estradas “Características Xeométricas. Trazado”, adoptárase en tódolos casos como curva de acordo a clotoide, que é a que mellor se presta para conseguir que o tránsito dunha traxectoria curvilínea de radio de curvatura constante — curva circular — a unha traxectoria rectilínea, ou viceversa, se faga gradualmente.

$$L \times R = A^2$$

Esta aparentemente fácil ecuación entraña diversas dificultades na súa utilización e posta en práctica.

A máis inmediata aplicación dun arco de clotoide é o seu uso como unha curva de transición entre unha curva circular e unha aliñación recta. Isto fai que o seu radio “R” varíe desde infinito —no punto de tanxencia coa recta— ata o radio da curva circular.

O parámetro “A” obtense dunhas fórmulas máis ou menos empíricas da Instrucción de Estradas, e as coordenadas para un punto da curva obtéñense das seguintes ecuacións:

$$\frac{X}{R} = \text{Sumatorio} \times 2 \frac{(-1)^{(n+1)} \tau^{(2n-1)}}{(4n-3)(2n-2)!}$$

$$\frac{Y}{R} = \text{Sumatorio} \times \frac{(-1)^{(n+1)} \tau^{(2n)}}{(4n-1)(2n-1)!}$$

Normalmente trabállase cos catro ou cinco primeiros termos da serie pero, aínda así, resulta complicado face-los cálculos cunha calculadora científica. Un dos métodos máis prácticos foi a utilización de táboas, hoxe é máis útil unha calculadora programable ou un ordenador.

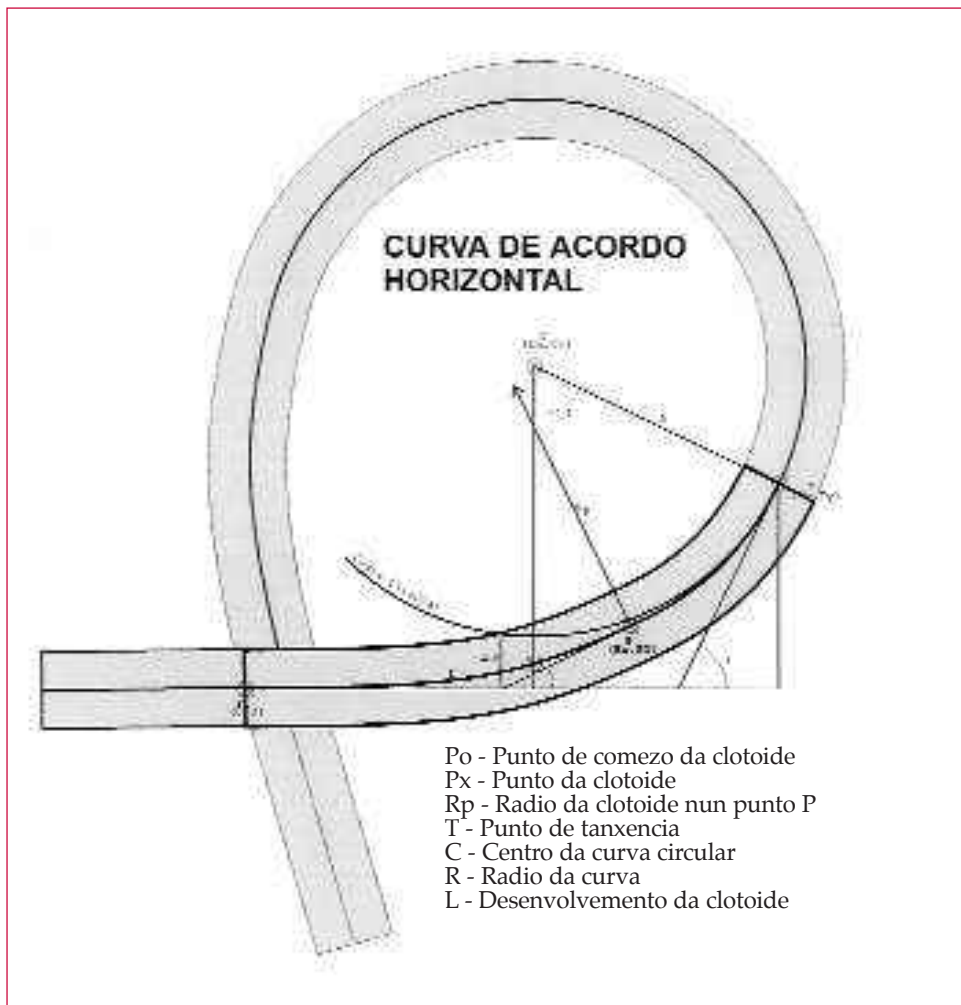
Proposto o problema e chegados a este punto, pensamos que sería moi importante, para evita-lo fracaso didáctico, tratar de achegar e facer accesible ó noso alumnado a súa realidade xeométrica e, reafirmando o dito popular de “vale máis unha imaxe...”,

preguntámonos ¿por que só calculala?, ¿por que non aproveitar xa para debuxala?

As ferramentas témolas todas.

Na programación do módulo de Trazados Viarios comezamos coa explicación e as prácticas necesarias para conquista-las habilidades suficientes para traballar con AutoCAD. Nos equipamentos das aulas do módulo témostos ordenadores. Así pois, independentemente da versión de AutoCAD coa que traballemos, contamos cunha ferramenta que nos serve para acadalo obxectivo fixado, non só calcula os puntos da curva, senón que tamén a debuxa. Trátase da linguaxe de programación chamada Lisp na versión adaptada para AutoCAD, denominada Autolisp.

Autolisp permítelles ós programadores, e a tódolos usuarios que desexen desenvolver AutoCAD, escribir macroprogramas e funcións nunha linguaxe de alto nivel, perfectamente axeitada ás necesidades gráficas ó ser moi flexible e sinxela de aprender e utilizar. É case ideal para o tipo de interacción non estruturada que caracteriza o proceso de debuxo, así como para a investigación e desenvolvemento de intelixencia artificial e sistemas expertos. O intérprete de Lisp vén implantado no AutoCAD xa desde versións antigas. Na última versión do AutoCAD témosto VisualLisp, que non deixa de se-lo mesmo Lisp, pero baixo un contorno operativo baseado en cores que facilita a escritura e a estrutura-



ción das funcións compoñentes do programa.

Con estas ferramentas e perseguindo os fins didácticos que sinalamos, configurámo-la rutina ou programa, escrito en Autolisp, que a continuación se presenta. Esperamos

que poida ter unha utilidade práctica, tanto para o alumnado coma para outros usuarios. Esta rutina, baixo as limitacións da Instrucción de Estradas, calcula as coordenadas dos puntos da curva baixo un intervalo fixo e debuxa a clotoide na súa capa respectiva.

Antes de pasar a comentala indicaremos que se pode escribir en calquera procesador de textos e gravala en formato ASCII, dándolle a extensión “.lsp”.

A rutina estrutúrase en catorce funcións, unhas máis complexas cás outras. As trece primeiras funcións internas son de cálculos, e a número catorce é o verdadeiro motor principal do programa.

1ª *Debuxa*: Toma os puntos dun ficheiro e debuxa unha poliliña curva da coa forma da clotoide.

2ª *Itera*: Calcula, por medio de iteracións, o ángulo para o cal outras dúas funcións “iti” e “ib” obteñen o mesmo resultado cunha aproximación de 0,00001 m.

3ª *Desclo*: Escribe ó final dun ficheiro os valores da clotoide, o radio da curva circular, o parámetro e o desenvolvemento da clotoide.

4ª *ITI*: Toma o valor do ángulo de “itera” e calcula un valor para a ordenada.

5ª *Des*: Calcula o desenvolvemento en función do parámetro e do radio.

6ª *Para*: Calcula o parámetro en función do radio e do ángulo.

7ª *Rara*: Serve para te-lo valor do incremento do radio partido polo radio.

8ª *Ib*: Calcula en función do ángulo a ordenada para que, a seguir,

“itera” a compare coa calculada en “iti”.

9ª *Ptan*: Calcula o punto de tangencia da clotoide coa curva circular.

10ª *Puntos*: A partir dun intervalo fixado, calcula os puntos da clotoide nese intervalo ó longo de toda a curva.

11ª *Truc*: Comproba que a velocidade da curva circular estea en consonancia co seu radio e fixa unha serie de parámetros que se utilizarán na función “normativa”.

12ª *Mifi*: Comproba que o nome de ficheiro que se lle asigne á clotoide non exista xa.

13ª *Normativa*: Comproba que a clotoide cumpra os parámetros mínimos establecidos pola Instrucción de Estradas.

14ª *CG*: É a verdadeira función, unha vez cargada pasa a ser unha orde de comando de AutoCAD. É o verdadeiro motor da rutina, desde onde se chaman as outras funcións para que efectúen os cálculos ou comprobacións.

Na súa segunda liña “(SETQ CAM “E:/ACAD2000/LISP/CLOTOIDE/”)” establece o camiño out “path” onde se gravará o ficheiro cos datos e o nome da clotoide. Este camiño ou subdirectorío pódese cambiar polo que a un máis lle guste, sempre que exista.

O ficheiro co nome da clotoide ten a extensión “.cl1” e pódese ler con calquera programa de tratamento de textos. Contén os puntos de deseño da curva partindo do seu sistema de

coordenadas particulares, é dicir, o "0,0" está no punto de tanxencia da clo- toide coa recta, o eixo "X" de abscisas é prolongación da recta, e o eixo "Y" de ordenadas vai en dirección da recta cara á curva circular, independente- mente da situación de ambas. Ó rema- ta-la rutina o "SCP" de AutoCAD volve ó sistema de coordenadas uni- versais e a referencia a obxectos queda activada co "fin".

A rutina explícase por si mesma, as diferentes funcións van separadas unhas das outras; en Autolisp pódense escribir deste xeito ou todo seguido. Déixanse as indicacións de seguimento e as explicacións —que non fai falta copiar— reconécese en que a liña comenza por un ";".

Nos sistemas de AutoCAD que non teñan o Vllisp implantado, a carga farase manualmente desde a liña de comandos de AutoCAD.

Comando: (load "aquí poñerose o camiño e o nome da rutina coa exten- sión .lsp")

A partir da carga teremos un novo comando en AutoCAD para debuxar clotoides.

Comando: CG

RUTINA

; FEITA POLO AUTOR PARA
DEBUXAR CLOTOIDES @Eu

; Permítese toda reprodución
total ou parcial sen petición de permiso

```
(DEFUN DEBUXA ()
  (SETQ POS 0
    FPS(* 2(1+ NTO)))
  (SETQ F(OPEN NOM1 "R"))
  (SETQ WF (LIST 0 0)
    CUEN 0)

  (WHILE (/= POS FPS)
    (SETQ PIN(READ-
      -LINE F))
    (SETQ PUN(READ-LINE F))
    (SETQ WE(LIST (ATOF PIN)
      (ATOF PUN)))
    (COMMAND "POL" WF WE "")
    (SETQ WA WF)
    (SETQ WF WE)
    (SETQ POS(+ 2 POS))
    (SETQ CUEN 1)
  )
  (CLOSE F)
  (COMMAND "EDITPOL" "ULTI-
    MO" "J" (SSGET "X" (LIST (CONS 8
      NON ))) "" "V" ""))
  )

(DEFUN ITERA ()
  (SETQ TA 135
    CONTO 10.00000
    YA 2
    YB 1)
  (WHILE (> (ABS (- YA YB)) 0.000001)
    (WHILE (< (- YB YA) 0)
      (SETQ FR TA)
      (SETQ TA (- TA CONTO))
```

148 Enrique J Iglesias Santomé

```

      (SETQ TR (/ (* TA 3.14159) 200))
      (ITI)(RARA)(IB)
      (PRINT "" )(PRIN1 "YA-YB = ")(PRIN1
      (- YA YB))(PRIN1 "  YA = ")(PRIN1
      YA)(PRIN1 "  YB = ")(PRIN1 YB)(PRIN1
      "  TA = ")(PRIN1 TA)(PRINT)
    )
    (SETQ TA FR)
    (SETQ TR (/ (* TA 3.14159) 200))
    (SETQ CONTO (/ CONTO 10))
    (PRIN1) (PRINT (ABS CONTO))
    (PRINT "")
    (IF (< (ABS CONTO) 0.000001) (SETQ
    PAR (GETREAL "N\ ISTO NON VAL
    PULSA ESC"))))
    (ITI)(RARA)(IB)
  )
)

(DEFUN DESCLO ()
  (SETQ HR(RTOS (FLOAT R) 2 3)
  HA(RTOS (FLOAT A) 2 3)
  HL(RTOS (FLOAT L) 2 3)
  )
  (SETQ F(OPEN NOM1 "A"))
  (WRITE-LINE HR F)
  (WRITE-LINE HA F)
  (WRITE-LINE HL F)
  (WRITE-LINE NTT F)
  (CLOSE F)
)

(DEFUN ITI ()
  (SETQ YR1 (/ (* 2 (EXPT TR 2)) 3)
  YR2 (- YR1 (/ (* 2 (EXPT TR 4)) 42 ))

```

```

  YR3 (+ YR2 (/ (* 2 (EXPT TR 6))
  1320))
  YR4 (- YR3 (/ (* 2 (EXPT TR 8))
  75600))
  YA (+ YR4 (/ (* 2 (EXPT TR 10))
  6894720))
)
)

(DEFUN DES ()
  (SETQ L (/ (* A A) R))
)

(DEFUN PARA ()
  (SETQ A (SQRT (* (* (EXPT R 2) TR)
  2)))
)

(DEFUN RARA ()
  (SETQ RR (/ AR R))
)

(DEFUN IB ()
  (SETQ YB (1+ (- RR (COS TR))))
)

(DEFUN PTAN ()
  (SETQ XT1 (- (* 2 TR) (/ (* 2 (EXPT TR
  3)) 10))
  XT2 (+ XT1 (/ (* 2 (EXPT TR 5)) 216))
  XT3 (- XT2 (/ (* 2 (EXPT TR 7)) 9360))
  XT4 (+ XT3 (/ (* 2 (EXPT TR 9))
  685440))
  XT (* XT4 R)
  UT (RTOS (FLOAT XT) 2 3)
)

```

```

(SETQ YT1 (/ (* 2 (EXPT TR 2)) 3)
  YT2 (- YT1 (/ (* 2 (EXPT TR 4)) 42))
  YT3 (+ YT2 (/ (* 2 (EXPT TR 6)) 1320))
  YT4 (- YT3 (/ (* 2 (EXPT TR 8)) 75600))
  YT5 (+ YT4 (/ (* 2 (EXPT TR 10)) 6894720))
  YT (* YT4 R)
  VT (RTOS (FLOAT YT) 2 3)
)
(SETQ PT (LIST XT YT))
)

(DEFUN PUNTOS ()
(SETQ IN (GETREAL "\NINTERVALO =
")
  K (* 1 IN)
  E (* 2 R) L)
  NTO (FIX (/ L IN))
  NTK (+ 6 NTO)
  NTT "FIN"
)
(WHILE (< IN L)
  (SETQ XP1 (- IN (/ (EXPT IN 5) (* 10
    (EXPT E 2))))
    XP2 (+ XP1 (/ (EXPT IN 9) (* 216
    (EXPT E 4))))
    XP3 (- XP2 (/ (EXPT IN 13) (*
    93600 (EXPT E 6))))
    XP (+ XP3 (/ (EXPT IN 17) (*
    685440 (EXPT E 8))))
  )
  (SETQ YP1 (/ (EXPT IN 3) (* 3 E))
    YP2 (- YP1 (/ (EXPT IN 7) (* 42
    (EXPT E 3))))
    YP3 (+ YP2 (/ (EXPT IN 11) (* 1320
    (EXPT E 5))))
    YP4 (- YP3 (/ (EXPT IN 15) (*
    75600 (EXPT E 7))))
    YP (+ YP4 (/ (EXPT IN 19) (*
    6894720 (EXPT E 9))))
  )
  (SETQ UX (RTOS (FLOAT XP) 2 3)
    VY (RTOS (FLOAT YP) 2 3)
  )
  BUCLE QUE ESCRIBE PX, PY
  (SETQ F(OPEN NOM1 "A"))
  (WRITE-LINE UX F)
  (WRITE-LINE VY F)
  (CLOSE F)
  (SETQ P (LIST XP YP)
    RP (/ (* A A) IN)
    TP (/ (* A A) (* 2 (* RP RP)))
    ANGU (+ TP 1.57079)
  )
  (SETQ RX (- XP (* RP (SIN TP)))
    RY (+ YP (* RP (COS TP)))
    PC (LIST RX RY)
  )
)
(SETQ IN (+ IN K))

;FIN WHILE
)

;CALCULO O PUNTO DE TANXENCIA
COA L MÁXIMA

```

150 Enrique J Iglesias Santomé

```

(SETQ IN L)
(SETQ XP1 (- IN (/ (EXPT IN 5) (* 10
(EXPT E 2))))
  XP2 (+ XP1 (/ (EXPT IN 9) (* 216
(EXPT E 4))))
  XP3 (- XP2 (/ (EXPT IN 13) (*
93600 (EXPT E 6))))
  XP (+ XP3 (/ (EXPT IN 17) (*
685440 (EXPT E 8))))
)
(SETQ YP1 (/ (EXPT IN 3) (* 3 E))
  YP2 (- YP1 (/ (EXPT IN 7) (* 42
(EXPT E 3))))
  YP3 (+ YP2 (/ (EXPT IN 11) (* 1320
(EXPT E 5))))
  YP4 (- YP3 (/ (EXPT IN 15) (*
75600 (EXPT E 7))))
  YP (+ YP4 (/ (EXPT IN 19) (*
6894720 (EXPT E 9))))
)

(SETQ UX (RTOS (FLOAT XP) 2 3)
  VY (RTOS (FLOAT YP) 2 3)
)
(PRIN1 L)(PRIN1 "-")(PRIN1 XT):(PRIN1 "
"): (PRIN1 YT) (PRINT)
(SETQ F(OPEN NOM1 "A"))
(WRITE-LINE UX F)
(WRITE-LINE VY F)
(CLOSE F)
(DESCLO)
)

(DEFUN TRUC ()
(PRINT )

```

```

(SETQ VEL (GETREAL "VELOCIDADE
MÁXIMA NA CURVA KM/H."))
(IF (AND (= VEL 30) (>= R 25)) (SETQ
FI "N" PERA 0.1 JOTA 0.5 EPSI 0.7))
(IF (AND (= VEL 40) (>= R 45)) (SETQ
FI "N" PERA 0.1 JOTA 0.5 EPSI 0.7))
(IF (AND (= VEL 50) (>= R 75)) (SETQ
FI "N" PERA 0.09 JOTA 0.5 EPSI 0.6))
(IF (AND (= VEL 60) (>= R 120)) (SETQ
FI "N" PERA 0.08 JOTA 0.5 EPSI 0.6))
(IF (AND (= VEL 70) (>= R 175)) (SETQ
FI "N" PERA 0.075 JOTA 0.5 EPSI 0.5))
(IF (AND (= VEL 80) (>= R 250)) (SETQ
FI "N" PERA 0.065 JOTA 0.4 EPSI 0.5))
(IF (AND (= VEL 90) (>= R 350)) (SETQ
FI "N" PERA 0.055 JOTA 0.4 EPSI 0.45))
(IF (AND (= VEL 100) (>= R 450))
(SETQ FI "N" PERA 0.045 JOTA 0.4
EPSI 0.4))
(IF (AND (= VEL 120) (>= R 800))
(SETQ FI "N" PERA 0.030 JOTA 0.4
EPSI 0.4))
(IF (AND (>= R 800) (<= R 940)) (SETQ
PERA 0.03))
(IF (AND (>= R 940) (<= R 1100))
(SETQ PERA 0.025))
(IF (AND (>= R 1100) (<= R 1500))
(SETQ PERA 0.02))
(IF (>= R 1500) (SETQ CUMPRE
"NO"))
)

(DEFUN MIFI ()
(SETQ CONFI (OPEN (STRCAT CAM
NON ".CL1") "R"))
(PRIN1 CONFI) (PRINT "")
(IF (= NIL CONFI)
(PRINT "NOME VALIDADO")
(PROGN

```

```
(SETQ NON (GETS-
TRING T "XA EXISTE: DALLE OUTRO
NOME ==> "))
```

```
(CLOSE CONF)
```

```
(MIFI)
```

```
)
```

```
)
```

```
)
```

```
(DEFUN NORMATIVA ()
```

```
(SETQ NCAR (GETREAL "\N NÚMERO
DE CARRÍS DA CALZADA 2, 3, 4 OU 6 =
"))
```

```
(SETQ ACH (GETREAL "\N ANCHO DA
CALZADA = "))
```

```
(IF (= 2 NCAR) (SETQ NC 1))
```

```
(IF (= 3 NCAR) (SETQ NC 1.2))
```

```
(IF (= 4 NCAR) (SETQ NC 1.5))
```

```
(IF (= 6 NCAR) (SETQ NC 2))
```

```
(SETQ LMI1 (* (* (/ 1 (* 46.656
JOTA)) VEL) (- (/ (* VEL VEL) R) (* 127
PERA)))
```

```
LMI2 (/ R 9)
```

```
LMI3 (/ (* NCAR (*
ACH PERA)) (+ 2 EPSI))
```

```
)
```

```
(IF (> LMI1 LMI2) (SETQ LM
LMI1) (SETQ LM LMI2))
```

```
(IF (> LM LMI3) (SETQ LM LM)
(SETQ LM LMI3))
```

```
(IF (> L LM) (SETQ CUMPRE "SI")
(SETQ CUMPRE "NO"))
```

```
)
```

```
(DEFUN C: CG ()
```

```
(SETVAR "CMDECHO" 0)
```

```
(COMMAND "SCP" "U")
```

```
(SETQ CAM
"E:/ACAD2000/LISP/CLOTOIDE/")
```

```
NON (GETSTRING T "NOME
PARA A CLOTOIDE =====>
")
```

```
(MIFI)
```

```
(SETQ EXT1 ".CL1"
```

```
EXT2 ".CL2"
```

```
NOM1 (STRCAT CAM NON
EXT1)
```

```
NOM2 (STRCAT CAM NON
EXT2)
```

```
)
```

```
(COMMAND "CAPA" "C" NON "O" "3"
NON "ACT" NON "E" NON "")
```

```
(COMMAND "REFENT" "CEN
TRO")
```

```
(SETQ PO (GETPOINT "\NSINA
LA A CURVA"))
```

```
XO (CAR PO)
```

```
YO (CADR PO)
```

```
)
```

```
(COMMAND "REFENT" "CUA")
```

```
(SETQ RO (GETPOINT "\NSINALA
UN PUNTO DA CURVA"))
```

```
XT (CAR RO)
```

```
YT (CADR RO)
```

```
)
```

```
(COMMAND "REFENT" "CER")
```

```
(SETQ PP (GETPOINT "\NSINALA
UN PUNTO DA RECTA DE EMPALME"))
```

```
XI (CAR PP)
```

```
YI (CADR PP)
```

```
)
```


152 Enrique J Iglesias Santomé

(COMMAND "REFENT" "NIN")

(COMMAND "LINEA" PO "PER" PP "")

```
(SETQ LL (ENTGET (ENTLAST))
  PF (CDR (ASSOC 11 LL))
)
(SETQ FX (CAR PF)
  FY (CADR PF)
)
```

;CÁLCULO DO RADIO

```
(SETQ R (DISTANCE PO RO))
(SETQ AR (- (DISTANCE PO PF) R))
(TRUC) (PRIN1 PERA)
(IF (OR (= FI "N") (= FI "N"))) (PROGN
  (ITERA)
  (PTAN)
  (SETQ XC (- XT (* R (SIN TR))))
  (SETQ PIE (DISTANCE PF PP))
  (SETQ PIEX (- PIE XC))
  (SETQ PC (LIST PIEX 0))
  (COMMAND "BORRA" "ULTIMO" "" ""))
(COMMAND "SCP" "3" PP PF PO )
(COMMAND "SCP" "DE" PC)
```

```
(PRIN1 R)(PRIN1 " ")(PRINT AR)
(PARA)(DES)
```

;COMEZAN AS COMPROBACIÓNS DA NORMATIVA

(NORMATIVA)

(IF (= "SI" CUMPRE)

(PROGN

(PUNTOS)

(DEBUXA)

(COMMAND "SCP" "U")

)

(PRIN1 "ALGÚN DOS
PARÁMETROS NON CUMPRE,
COMPROBA-LO PARÁMETRO OU O
INCREMENTO DO RADIO")

)

) ;FIN DO PROGN

) ;FIN DO IF

(PRINC) (PRINC)

(IF (OR (= FI "S") (= FI "S"))) (PRINT "<<<<
NON CUMPRE O RADIO MÍNIMO
>>>>"))

(PRINC)(COMMAND "REFENT" "FIN")

)



ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. ¿SEGREGADO OU INTEGRADO?

*Eco. Javier Portas Oliveira**
Centro de Formación e Recursos
Vigo

Posiblemente, case que con toda seguridade, os profesionais docentes de Educación Física atópanse ante o reto máis importante da historia desta disciplina. Este non é outro que a integración dos alumnos con necesidades educativas especiais (n.e.e.) nas clases ordinarias. Loxicamente é un reto; un gran reto, por se tratar dunha situación totalmente nova para o profesorado. Pero non é un obstáculo insalvable. Nin tampouco unha situación para desesperarse, nin moito menos.

Hai que desterra-lo medo a ter alumnos con n.e.e. nas clases. Axiña se presentan as dúbidas: ¿está o profesorado preparado para isto?, ¿ten a suficiente formación para enfrontarse a estas situacións?, ¿saberá desenvolver-la función docente nas aulas atendendo ó alumnado normal e mais ó que ten n.e.e.?, atender ás necesidades educativas especiais ¿non suporá desatender-los outros alumnos?, etc.

Os que xa tiveron a sorte, e dise sorte conscientemente, de ter nas súas clases alumnos con n.e.e. observaron como cun pouco de intuición, sentido común, e con lixeiras e doadas adaptacións de materiais, espazos e metodoloxías (sen chegar en moitos casos ás A.C.Is¹), se poden acadar resultados sorprendentes. Resultados que non só quedan reflectidos nas melloras no ámbito físico, senón que se observan tamén auténticos logros con referencia á socialización do neno e a súa autoestima, xa que unha participación adecuada ás súas posibilidades reais nos xogos cos seus compañeiros facilitará a adaptación ó grupo, favorecerá a integración e, en definitiva, unha adecuada interacción social. Vantaxes todas elas que xustifican dabondo o feito de acoller a estes nenos nas clases sen maiores traumas, e co convencemento de que se está a realizar un traballo que paga moito a pena.

Polo tanto, desde estas páxinas anímase a superar ese medo inicial que

* Asesor.

¹ A.C.Is: Adaptacións Curriculares Individualizadas, que xa implican modificacións nos elementos prescritivos do currículo, é dicir, nos obxectivos, nos contidos e/ou nos criterios de avaliación dos alumnos.

todo o profesorado manifesta cando se lle comunica que terá alumnado de integración; e por suposto inténtase erradicar totalmente a tentación de aparcas a estes nenos con n.e.e. nas aulas e ximnasios para que non entorpezan o desenvolvemento normal da clase. Segregando a estes alumnos coa práctica docente estáselles a facer un fraco favor ós nenos con n.e.e., e tamén ós outros alumnos, porque se está a cohibi-la interacción entre eles. Estáselles negando a todos eles unha das posibilidades máis enriquecedoras que atoparán no seu proceso de aprendizaxe.

Están demostrados experimentalmente os beneficios que proporciona a integración destes alumnos en centros educativos ordinarios, comparados coa súa escolarización en centros educativos especiais. Non semella o obxectivo deste artigo mencionalos aquí porque xa hai abundantes estudos sobre o tema.

Outro aspecto que se debora afastar da práctica docente é o de actuar individualmente. O deseño, realización e avaliación das actividades deberá ser sempre en equipo, e máis se existen alumnos con necesidades educativas especiais. A participación de tódolos profesionais que estean en contacto co neno con n.e.e. é imprescindible no deseño, seguimento e avaliación das actividades desenvolvidas. Así pois, será moi enriquecedor para tódolos profesionais traballar en equipo e complementar así informacións, achegar diferentes puntos de vista, acordar cri-

terios de observación e de avaliación, compartir experiencias e apreciacións sobre estes nenos, etc. O equipo de traballo debería estar formado polo titor correspondente, os mestres do equipo docente, o profesor de apoio, o orientador, o logopeda, e os membros do Equipo Específico Provincial. É dicir, tódolos profesionais que traballen con ese alumno. Ademais, este equipo de atención deberá contar coa colaboración das familias, sobor de todo, para conseguila información pertinente e face-lo seguimento dos progresos dos nenos con estas necesidades.

Atendendo a isto, os profesionais de Educación Física non se deberían pechar nos ximnasios, senón que deberían participar nestes equipos, porque a información que se poida achegar referente ó seu desenvolvemento motor, socialización co grupo, etc., é moi importante.

Ás veces o atranco máis grande non o orixina o profesorado senón que está nas casas. ¿Como facerlles ver ós pais, titores, etc. dun neno con n.e.e. que este pode facer exercicio físico sen que sexa contraproducente para a súa saúde?, ¿como facerlle entender, *a priori*, que o seu fillo se verá beneficiado coa práctica deportiva?, ¿como convencelos para que deixen de ser atrancos, e se convertan en impulsores e animadores destas prácticas integradoras?, ¿como conseguir que entendan que o medo ó que lle poida pasar ó seu fillo eivado non debe ir máis aló do que poden sentir outros pais de alumnos normais? (Nas familias, a sobreprotec-

ción, e o non querer aceptar que o seu fillo ten unha serie de necesidades educativas especiais, son os principais problemas cos que se atopa o profesorado). Por iso, desde estas liñas tamén se anima ós profesionais de Educación Física para que non se deixen vencer polas circunstancias; para que loiten contra elas. Non con imposicións, nin enfrontamentos cos pais, senón co diálogo, coa demostración práctica diaria, invitándolles a presenciar, se é necesario e se o desexan, algunhas das súas sesións e que valoren eles mesmos os beneficios que tal integración lles reportará ós seus fillos. Hai que ter en conta que para acadar bos resultados no eido da integración é imprescindible a colaboración das familias. Sen ela, posiblemente, case que con seguridade, o proxecto estará abocado ó fracaso.

Neste artigo, polo tanto, preténdese demostrar a través de xogos moi coñecidos por tódolos profesionais da área o sinxelo que resulta a adopción dalgúñas modificacións para que o alumnado con necesidades educativas especiais poida participar con toda normalidade e naturalidade nas actividades desenvolvidas nas clases de Educación Física. Como xustificación e demostración do dito ata aquí sirvan de exemplo esta decena de xogos, a maior parte deles motóricos por se-los que presentan máis dificultades na súa adaptación ós diferentes problemas que poidan padecer os alumnos con n.e.e.

EXEMPLO 1. ACHICANDO BALÓN²

1.1. *Descrición:* Os xogadores repártense en dous equipos, separados por unha liña. Cada equipo terá un mesmo número de balóns. Ó sinal de comezo cada equipo deberá desprenderse de tódolos balóns canto antes lanzándoos ó campo contrario e devolvendo os do outro equipo, que seguirán chegando á súa zona de xogo. Gañará o equipo que menos balóns teña no seu poder cando se sinale o final do xogo. Penalizarase o equipo que tire os balóns ó campo contrario despois de rematado o xogo, e os balóns que estean en movemento no momento de se produci-lo sinal de finalización serán considerados non válidos.

1.2. *Material:* Para este xogo só se precisan balóns de cores moi vivas e bolsas de plástico.

1.3. *Adaptacións para nenos con dificultades:* Está claro que neste xogo as maiores adaptacións sufriran aqueles nenos que teñan problemas de visión. Así, poderase diferenciar as adaptacións que se deberán realizar para os alumnos con deficiencias visuais ou para os alumnos cegos. Para os primeiros a simple utilización dos balóns de cores vivas e de maior tamaño, se é posible, sería suficiente para integralos totalmente na actividade mencionada. Cos alumnos cegos deberase tomar a precaución de envolver

² Ilustracións adaptadas ós xogos descritos baseadas nas de E. Peñalver, *Juegos y Educación Física*, Ed. Alhambra, 1987.

algúns ou tódolos balóns en bolsas de plástico que será obrigatorio desprazar rodando polo piso para que poidan escoita-lo seu ruído. Neste caso a actividade debería realizarse nun relativo silencio ou nivel de ruído aceptable.

Outros alumnos que poderían ter problemas nesta actividade son os que padezan dificultades motóricas, pero as adaptacións necesarias para integralos no xogo son tamén moi doadas. Os alumnos que teñan as dificultades nun membro superior poderán xogar co membro útil, e se as dificultades aparecen nos dous membros poderán utilizalos pés pero lanzando o balón sen elevalo do chan e non moi forte para evitar accidentes. Se os alumnos presentan as súas dificultades nos membros inferiores xogarán en igualdade de condicións aínda que se poderá toma-la decisión de emprazalos en lugares estratéxicos para que poidan recolle-los balóns debido a súa lentitude de desprazamento. Deste xeito integraranse no xogo incluso os alumnos que asistan ás clases en cadeira de rodas.

Para lograr unha maior adaptación ás dificultades dos alumnos poderanse introducir certas variantes ó xogo, como por exemplo, devolve-los balóns con diferentes partes do corpo, cambia-las posturas dos xogadores (sentados, deitados...), etc.

Os alumnos que presenten outras dificultades tales como as sensoriais auditivas ou as mentais xogarán en igualdade de condicións xa que as

reglas deste xogo son moi sinxelas e doadamente comprensibles.

Trátase dunha actividade motórica (aínda que tamén se podería considerar predeportiva de balonmán) e co seu desenvolvemento o alumnado estará a traballar sobor de todo os lanzamentos e as recepcións, aínda que indirectamente tamén a velocidade, a forza e a axilidade están presentes.

EXEMPLO 2. COELLOS, ¡Á TOBEIRA!

2.1. Descrición: Xogan dous equipos. Un é o que corre dunha tobeira a outra que estarán nas liñas de fondo, e o outro equipo dividirase en dúas metades e colocaranse a ámbolos dous lados da pista ou ximnasio (liñas de banda). Cada xogador deste último equipo terá un balón. Ó sinal de saída, o equipo que corre (coellos) tenta chegar dunha tobeira á outra (que estará noutro extremo do campo), sen que os xogadores do outro equipo (cazadores) lles acerten cos balóns. Os cazadores poderán recolle-los balóns dentro da zona destinada ó desprazamento de coellos e volver a lanzalos se están detrás das liñas delimitadas para isto. Os xogadores cazados poden quedar tombados no chan ou pasar a ser cazadores. É norma básica a obrigatoriedade de lles tirar ás pernas dos coellos por razóns obvias de seguridade.

2.2. Material: Balóns lixeiros e petos de cores rechamantes que se poden facer con bolsas de lixo grandes.



2.3. Adaptacións para nenos con dificultades: Neste xogo existe máis movemento dos participantes e é algo que hai que ter moi en conta porque esixirá o deseño dun maior número de adaptacións. Así pois, para os alumnos que teñan dificultades motóricas nos membros inferiores (aínda que estean en cadeira de rodas), cando xoguen como coellos, terán que ser cazados dúas o máis veces en función das súas limitacións, ou consideraranse cazados cando a pelota lles dea nunha determinada zona das pernas. Cando as limitacións estean nos membros superiores poderase adoptar a modificación explicada no xogo do exemplo nº1.

Para os alumnos con dificultades sensoriais tamén se deberán deseñar algunhas modificacións. Por exemplo, para os deficientes visuais bastará con que se utilicen os petos rechamantes para diferencia-los coellos dos cazado-

res. Os alumnos cegos, cando sexan coellos, terán que fuxir dándolle a man a un compañeiro e terán máis vidas cós demais. Cando sexan cazadores os coellos pasarán dunha tobeira a outra berrando para que estes alumnos se orienten pola voz. Para os alumnos con deficiencias auditivas ou xordos non hai que facer ningunha adaptación.

Os alumnos con dificultades mentais explicáraselles exhaustivamente e as primeiras veces deberán observa-lo xogo. Despois permitiráselles actuar algunhas veces da man dun compañeiro. Posteriormente xogarán en igualdade de condicións. Loxicamente haberá que ter moi en conta o nivel de afectación que presente o neno.

Pódese tamén introduci-la variante de cambia-la forma de desprazamento (cuadrupedias, pata coxa, pés xuntos, reptacións...). Cos máis cativos é moi doado facerse entender tan só cambiando o nome do animal (xa non somos coellos, agora somos osos. Agora serpes. Agora canguros, etc.).

Este xogo tamén é unha actividade motórica e, coma no caso anterior, poderíase considerar predeportiva de balonmán. Co seu desenvolvemento o alumnado estará a traballar, sobor de todo, os lanzamentos e recepcións, a velocidade de execución do lanzamento, a forza e a axilidade. Ademais, os alumnos que corren realizarán habilidades básicas (saltos, xiros, etc.) para evitar seren alcanzados polas pelotas, ademais de traballa-la velocidade de desprazamento.

EXEMPLO 3. POLICÍA E LADRÓN

3.1. *Descrición:* O neno que sexa o policía ten que pilla-los demais compañeiros. Os xogadores pillados deberán permanecer inmóbiles (ou facendo outras actividades no sitio, por exemplo un número de abdominais adecuado ás idades, saltos, etc.), ata que outro compañeiro o salve. Pasado un tempo procederase a cambia-lo policía seguindo un criterio previamente determinado para evitar conflitos.

3.2. *Material:* Unicamente os petos rechamantes construídos coas bolsas de lixo.

3.3. *Adaptacións para nenos con dificultades:* Os alumnos que teñan as súas dificultades nos membros superiores xogarán en igualdade de condicións, a non ser que exista unha gran dificultade que aconselle toma-la decisión de dicirlles que, no seu caso, serve con que soamente toquen ós outros, ou incluso acouta-lo espazo de xogo. Se as dificultades están nos membros inferiores poderase adapta-lo xogo de xeito que teñan máis vidas en función do seu nivel. Cando sexan estes alumnos o policía poderán pilla-los seus compañeiros tocándolles cun complemento ou lanzándolles unha pelota. Neste último caso, a pelota, despois de lle dar ó xogador, ten que caer ó chan. Se o xogador tocado é quen de colle-la pelota sen que toque o chan seguirá xogando. Para os alumnos que se despracen en cadeira de rodas poderanse adoptar tamén estas modificacións, ou introdu-



ci-la figura da casa, ou zona de seguridade no xogo. Tamén se podería aumenta-lo número de policías no xogo para darlle unha maior mobilidade.

Os deficientes auditivos e xordos xogarán en igualdade de condicións, e os deficientes visuais só terán que se fixar nos petos de cores vivas. Os alumnos cegos deberán ir acompañados por un ou dous compañeiros, collidos da man, segundo a súa necesidade.

Os alumnos con deficiencias mentais indicaránselles claramente as regras do xogo e serán acompañados polo profesor cando teñan que estar quedos porque foron pillados.

Poderanse introducir variantes para salva-los compañeiros e conseguir obxectivos afectivos como por exemplo darse unha aperta, un bico, unha palmadiña, etc.; ir a un lugar determinado e facer unha tarefa (abdominais, lumbares, flexións, etc., en número axeitado); dicir unha palabra clave, etc.

Este xogo poderíase encadrar dentro das actividades motóricas de locomoción. Co seu desenvolvemento, sobor de todo, incrementarase a velocidade de reacción, a velocidade de

locomoción e a axilidade (xiros, fintas, cambios de dirección, etc.)

EXEMPLO 4. O RABO DO RAPOSO

4.1. *Descrición:* Tódolos xogadores distribuídos polo espazo delimitado levarán colocado un pano de cores metido no elástico do pantalón a modo de rabiño. Desprazándose polo espazo, tentarán quita-lo maior número posible de rabiños evitando á súa vez que lle rouben o seu. Cando isto último ocorra deberá permanecer de pé no sitio ata que poida roubar un rabiño, sen move-los pés, de alguén que pase preto del ou ata que alguén con máis dun llo dea para continuar xogando.

4.2. *Material:* Panos ou anacos de tea de cores moi vivas e rechamantes.

4.3. *Adaptacións para nenos con dificultades:* A principal adaptación que se fará neste xogo é relativa ó número de panos que poderán leva-los alumnos con necesidades educativas especiais.

Así pois, ós nenos que teñan dificultades motóricas nos seus membros inferiores permitiráselles que leven dous ou máis rabiños en función das súas posibilidades de fuxir. De igual xeito se fará cos alumnos que estean en cadeira de rodas.

Cos deficientes mentais adoptárase a mesma solución. Levarán máis dun rabiño en función das súas posibilidades ata que dominen a mecánica do xogo.



Pola contra, cos alumnos que teñan as súas dificultades nos membros superiores haberá que lles dicir que rouben os rabiños co membro útil (no caso de que exista), ou buscar outras adaptacións no caso de que sexan os dous membros superiores os afectados (por exemplo: pórse a carón do perseguido, tocar co ombreiro ó compañeiro, etc.). Nestes casos haberá que ter moito coidado no referente á seguridade dos participantes e a prevención de accidentes.

As adaptacións para os deficientes sensoriais (deficientes visuais ou cegos) serán basicamente: a utilización de panos de cores vivas para face-los rabiños e, se é necesario, en función das posibilidades dos alumnos irán acompañados dun compañeiro. Neste último caso considerarase roubado o rabiño con só lle tocar ó que o leva. Os deficientes auditivos e xordos xogarán en igualdade de condicións.

Poderase introducir tamén algunha variante, coma por exemplo que aqueles que queden sen rabiño sigan xogando de pantallas para axudar ós que aínda o conservan.

Esta actividade, ó igual cá anterior, é un xogo motórico de locomoción que potencia a velocidade de reacción,

a velocidade de locomoción e a axilidade (xiros, fintas, cambios de dirección, etc.). A novidade desta actividade, radica no número de posibles contrincantes que lle poidan saír a un determinado alumno. Na actividade anterior había un só contrincante (o policía). Nesta, calquera dos compañeiros pode roubarlle o seu pano, polo que se precisa unha maior atención e velocidade nas reaccións e nos desprazamentos.

EXEMPLO 5. CARREIRA DE CEGOS

5.1. *Descrición:* Os xogadores divídanse en equipos e cos ollos tapados débense situar en fila detrás dunha liña de saída, fronte a un compañeiro lazarillo. Ó sinal de saída o primeiro de cada equipo sae en dirección ó seu lazarillo guiándose polas palabras ou sons en clave do seu compañeiro. Ó chegar ó seu carón volverá para da-lo relevo ó segundo neno do seu equipo. Trátase de procurar que todos cheguen ó seu destino o antes posible, pero sen implicacións competitivas. Tamén se poderá facer saíndo todos xuntos a modo de tren.

5.2. *Material:* Vendas ou panos para tapa-los ollos.

5.3. *Adaptacións para nenos con dificultades:* Os deficientes motóricos esta vez non terán ningún problema para xogar en igualdade de condicións.

Dentro dos deficientes sensoriais, os deficientes visuais e os cegos terán vantaxe sobre os alumnos normais



polo que tamén xogarán sen precisar de ningunha adaptación. Para os deficientes auditivos ou xordos poderase adopta-la solución de que os lazarillos acompañen a estes alumnos dándolles un tipo de sinais táctiles.

Os alumnos con deficiencias mentais xogarán en igualdade de condicións se o seu atraso llelo permite, se non poderase adopta-la mesma solución cá empregada cos deficientes sensoriais auditivos ou xordos.

As variantes que se poden introducir neste xogo son: realiza-lo traxecto por parellas para dinamizar máis a actividade, colocar algúns obxectos ou pequenos obstáculos (non perigosos) para aumenta-la emoción no traxecto de cada cego, etc. Neste último caso o lazarillo debe dirixilo e indicarlle os obstáculos do traxecto.

Este xogo é sensorial, potencia a capacidade de reacción ante estímulos auditivos e, indirectamente, a orientación espacial cando se utilicen os obstáculos.

EXEMPLO 6. O ESCACHA CADEAS

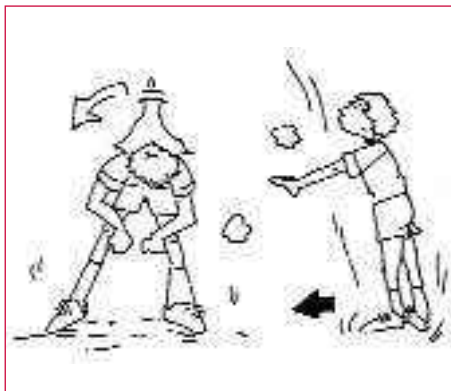
6.1. *Descrición:* Os xogadores colocaranse un detrás doutro e agarraranse

pola cintura ó compañeiro de adiante. O primeiro da cadea deberá agarrarse fortemente a un obxecto consistente (o poldro, un poste, etc.) O último membro da cadea tentará escachar algún elo turrando cara a atrás e cara ós lados, ¡nunca cara a adiante!, e isto hai que llo deixar moi claro a este xogador. Se logra escachar algún elo este pasará á posición última da cadea para comezar novamente o xogo. Poderase tamén introducir un tempo de xogo para os que non sexan quen de escacha-la cadea. ¡Ollo cos golpes! Deberanse adoptar tódalas medidas de seguridade posibles: acolcha-lo elemento e, se é posible, tamén o chan que imos utilizar, cando a cadea cae ó chan o xogador que está a turrar deberá deixar de facelo, etc.

6.2. *Material:* Un mínimo de dez colchóns.

6.3. *Adaptacións para nenos con dificultades:* Os alumnos que presenten as súas dificultades motóricas nos membros superiores ou estean en cadeira de rodas formarán sempre parte da cadea e estarán colocados nas primeiras posicións. Os alumnos que presenten as dificultades nos membros inferiores poderán xogar en igualdade de condicións cos nenos normais (lembrade que se non é capaz de escacha-la cadea nun tempo determinado poderá ser cambiado, pedir axuda a outro compañeiro, etc.).

Os deficientes mentais xogarán en igualdade de condicións despois dunha detida explicación do profesor, e



se é necesario despois de que observen o xogo desde fóra unhas cantas veces.

Os deficientes sensoriais xogarán en igualdade de condicións. Unicamente haberá que coloca-los cegos na dirección da cadea.

As variantes que se poden introducir neste xogo son: turrar por paredes, enfrontar dúas cadeas e que turren os dous últimos de cada unha, etc.

Coa realización deste xogo estase a conseguir, sobor de todo, un desenvolvemento xeral da forza.

EXEMPLO 7. FUXIR DO CASTELO

7.1. *Descrición:* Deberase dispor un espazo coutado con aberturas ou portas. Un xogador, que será o gardián, situarase en cada porta e bloquearaa. Os demais xogadores repartiranse polo interior do castelo e deberán fuxir del polas portas enganando ou despistando o seu gardián. Como é lóxico, soamente se permite saír do castelo polas

portas e os gardas poden deixa-la súa porta para intentar colle-los xogadores interiores.

7.2. *Material:* Cordas ou cintas de cores vivas e rechamantes e varios pivotes sinalizadores.

7.3. *Adaptacións para nenos con dificultades:* No caso de nenos con dificultades motóricas nos membros superiores xogarán en igualdade de condicións e, se son gardas, simplemente se terá que cambia-lo verbo pillar ou coller polo de tocar. É dicir, nestes casos os alumnos con estas dificultades tocarán simplemente ós compañeiros que tenten saír pola súa porta. Se a dificultade está nos membros inferiores daránselles máis vidas en función das súas posibilidades de movemento. Se son gardas tocarán soamente ós seus compañeiros. Se os nenos están en cadeira de rodas haberá que lles dar máis vidas e poderán ser axudados por un compañeiro que levará con coitado a cadeira. Se son gardiáns terán un complemento brando para tocar ós demais xogadores ou ben pódese-lles reduci-la súa porta. Tamén se lles poderá dicir que lles lancen unha pelota ós que queiran atravesala súa porta.

Dentro dos alumnos con deficiencias sensoriais, os deficientes auditivos e xordos xogarán en igualdade de condicións. Os cegos deberán ir collidos da man dun compañeiro ou de dous en caso de necesidade. Loxicamente terán máis vidas. Ós deficientes visuais bastarlles con que as cordas sexan de

cores vivas, e os compañeiros leven petos tamén de cores rechamantes se fose necesario. No caso de que a deficiencia visual fose profunda poderían xogar cun compañeiro.

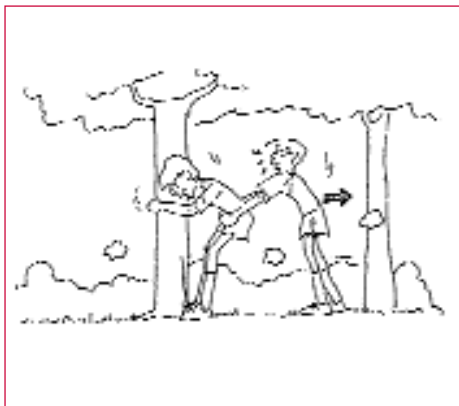
Os alumnos con deficiencias mentais necesitarán unha explicación detallada do xogo e as primeiras veces poderían xogar da man dalgún compañeiro.

Como variantes poderase propo-lo cambio das dimensións das portas, ou incrementa-lo número de gardiáns, darlles novos papeis ós collidos e ós que logran fuxir do castelo, etc.

Este é un xogo motórico no que se ven involucradas algunhas habilidades básicas, pero ideal sobor de todo para traballa-la velocidade de desprazamento, a velocidade de reacción e a axilidade nos movementos.

EXEMPLO 8. OS PIPOTES

8.1. *Descrición:* Os alumnos colocaranse en fila e, flexionados pola cintura, estarán separados uns dos outros aproximadamente tres ou catro metros. O último comezará a salta-los seus compañeiros que son os pipotes. Cando chegue ó primeiro lugar da fila flexionarase do mesmo xeito que estaban os saltados. A continuación seguirá o alumno que estaba colocado xusto diante del, e así sucesivamente ata que salten todos.



8.2. *Material:* Petos de cores rechamantes.

8.3. *Adaptacións para nenos con dificultades:* Para os alumnos con dificultades motóricas nos membros superiores ou inferiores cando saltan ós compañeiros, estes deberán colocarse a unha altura inferior para facilitarlle-lo salto. Se o neno se despraza en cadeira de rodas loxicamente non poderá saltar ós demais nenos, pero si poderá pasar coa súa cadeira por un lateral do compañeiro que debe dar un pulo e tocarlle as costas, por exemplo. Cando sexa el o saltado, os demais deberán facelo por riba das súas pernas, apoiando as mans nos repousabrazos da cadeira de rodas.

No caso dos deficientes mentais o xogador que debe ser saltado diminuirá a altura do salto en función do grao de deficiencia do saltador.

Dentro das dificultades sensoriais as modificacións irán encamiñadas ós nenos que presenten dificultades visuais e ós cegos, xa que os deficientes

auditivos e xordos xogarán en igualdade de condicións. Para os primeiros deberáse esixir ós alumnos que serán saltados que se coloquen os petos de cores rechamantes que contrasten co chan. Para os cegos bastará con que coloquen primeiramente as mans nas costas dos compañeiros que van saltar (para que calculen distancias e alturas), e se é preciso diminuíranse as alturas pedíndolles ós alumnos que flexionen máis as pernas cando sexa a vez destes alumnos cegos.

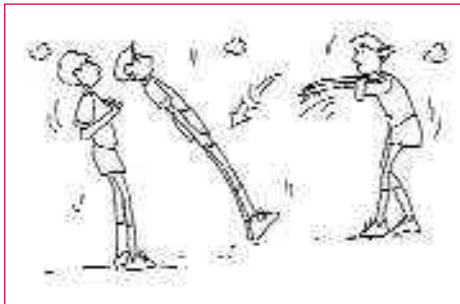
As variantes deste xogo son moitas. A modo de exemplo pódense citalas de perseguir ó que salta diante (neste caso haberá que darlle máis vantaxe ou tempo de intervalo ós alumnos con n.e.e.), formar equipos e marcarse un percorrido para ver cál o fai no menor tempo, realizar diferentes saltos, intercalar saltos e reptacións, etc.

Esta actividade é un xogo motórico para desenvolve-la forza, a coordinación xeral e a axilidade no salto.

EXEMPLO 9. A BOTELLA TOLA

9.1. *Descrición:* Faranse grupos de seis ou oito xogadores e un estará colocado no centro do círculo que deben forma-los demais. O xogador do medio cos pés no sitio e o corpo ríxido simulará ser unha botella tola que se balancea e cae dun lado ó outro. Os demais compañeiros impedirán que esta caia ó chan pasándose a botella tola.

9.2. *Material:* Ningún.



9.3. Adaptacións para nenos con dificultades: Neste xogo, polas súas características, deberanse realizar un maior número de adaptacións. Así pois, para os alumnos que presenten dificultades nos seus membros superiores, cando formen parte do círculo poderanse axudar do peito para recibir a botella. Se as dificultades as presentan nos dous membros superiores serán eles os que fagan de botella. Pechando máis o círculo estarase a resolver os problemas de equilibrio que adoitan presentar os nenos con dificultades nos membros inferiores. Se o alumno está en cadeira de rodas, cando xogue como botella sentarase nun tallo e deixará cae-lo tronco. Cando estean no círculo xogarán en igualdade de condicións, aínda que deberán aproximar a súa situación á botella xirando a cadeira de rodas un pouco para non manca-lo compañeiro que fai de botella.

Os deficientes sensoriais auditivos ou xordos xogarán en igualdade de condicións. Os alumnos con deficiencias visuais ou cegos tamén poderán xogar en igualdade de condicións, aínda que cando formen parte do círculo

deberán estar en contacto permanente co compañeiro que fai de botella. Ademais, a botella poderá facer calquera son que lles sirva de axuda verbal.

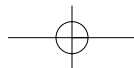
No caso de deficientes mentais deberáselles ofrecer unha explicación detallada, e observarán o xogo unhas poucas veces antes de entrar a participar eles. Posteriormente, o profesor estará disimuladamente detrás destes alumnos por se se lles cae a botella.

As variantes deste xogo poden ser: aumenta-lo número de xogadores ou diminúilo, recibi-la botella con diferentes partes do corpo (mans, peito...), cambia-la postura dos xogadores e da botella (de pé, de xeonllos...), varia-lo tamaño do círculo segundo as idades dos xogadores, etc.

Este é un xogo motórico onde os alumnos que forman o círculo traballan a forza do tren superior, e indirectamente o equilibrio. O alumno que fai de botella estará desenvolvendo o valor da confianza nos seus compañeiros.

EXEMPLO 10. CARA E CRUZ

10.1. Descrición: Os alumnos colocaranse en dúas filas, unha en fronte da outra, de xeito que se formen parellas. Unha destas filas chamarase cara, a outra cruz. Entre estas dúas filas haberá unha ringleira de balóns brandos. Corresponderalle un balón a cada parella. Ó sinal de cara, a fila así denominada fuxirá ata unha liña previamente



TITULO DA DO XOGO:		Nº:
Nome do xogo:		
Descrición:	Gráficos:	
Material necesario:		
ADAPTACIÓN PARA ALUMNADO CON DIFICULTADES		
1. Alumnado con dificultades motorias:		
1.1. Nos membros superiores:		
1.2. Nos membros inferiores:		
1.3. En cadeira de rodas:		
2. Alumnado con dificultades sensoriais:		
2.1. Deficientes visuais:		
2.2. Cegos:		
2.3. Deficientes auditivos:		
2.4. Xordos:		
3. Alumnado con deficiencias mentais:		
OBSERVACIÓNS:		

fixada tratando de evitar que os xogadores do equipo cruz lles dean cos balóns. Se o mestre di cruz invértense os papeis de fuxidos e lanzadores. Gañará o equipo que conserve máis vidas despois de varias fuxidas que o mestre irá intercalando para que os xogadores non saiban de antemán quen fuxirá e quen lanzará os balóns.

10.2. *Materiais*: Petos de cores rechamantes e balóns brandos de cores vivas.

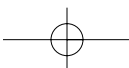
10.3. *Adaptacións para nenos con dificultades*: O que está claro é que, polas características do xogo, se deberán realizar, para tódolos alumnos que presentan dificultades, unha serie de adaptacións.

É o momento de comprobar que isto de adaptar xogos ás necesidades educativas dos alumnos non é nada difícil. Pódese utilizar unha ficha coma a da páxina anterior para clasifica-

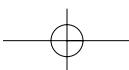
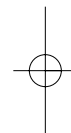
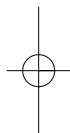
xogos e ser máis operativos. Deste xeito, pouco a pouco, poderase ir elaborando un ficheiro cun grande número de xogos adaptados que fagan máis doada a docencia da área.

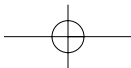
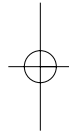
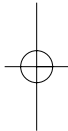
Como conclusión xeral deste traballo poderíanse subliñar os beneficios que reporta a integración de alumnos con necesidades educativas especiais non só para eles mesmos, senón para o resto do alumnado que se enriquece con outras realidades e para o propio profesorado. Os beneficios referentes á autoestima de tódolos implicados no proceso de integración, á socialización do alumnado con n.e.e. a partir da interacción social co resto do alumnado, ó proceso facilitador da aprendizaxe por emulación, sen contar coa lóxica mellora de aspectos do ámbito psicomotriz, fan deste proxecto da integración algo polo que paga moito a pena traballar nesta dirección.





O pracer de ler
Literatura infantil e xuvenil





O PRACER DE LER

Literatura infantil e xuvenil

Agustín Fernández Paz
Instituto Os Rosais II
Vigo

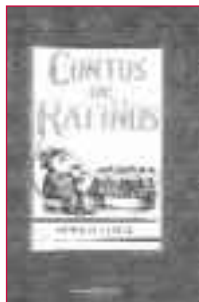


Título: *Carlota, a marmota que non podía dormir*
Texto: Miro Villar
Ilustracións: Enjamio
Colección: Merliño
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
Primeiros lectores

Chega o inverno, o tempo de durmir ata que chegue a primavera. Pero a marmota Carlota ten un grave problema: a ela non lle vén o sono. Desesperada, vai pedir consello á Osa Rosa, ó Leirón Ramón, ó Castor Pastor... Pero as solucións que lle ofrecen non dan resultado, e Carlota está cada vez máis preocupada. Finalmente, será o Esquío Uxío quen lle dea o consello que a fará durmir.

Velaquí un álbum que merece tódalas loanzas. Tanto o texto de Miro Villar como as

ilustracións de Enjamio teñen unha alta calidade. O texto é un conto rimado, rebordante de enxeño e humor, que se vai abrindo como unha inesgotable caixa de sorpresas. En canto ás ilustracións, resulta difícil expresar con palabras a imaxinación, brillantez e perfección técnica (mediante *collages* e ceras, principalmente) que Enjamio consegue neste álbum. Unha delicia de libro, e non só para os lectores máis novos.



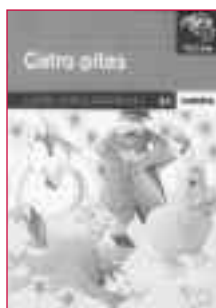
Contos de ratiños, publicado orixinariamente en 1972, está considerado xa un clásico da literatura infantil. A aparición da tradución galega, nunha moi coidada edición de Kalandraga, é un feito que cabe salientarmos especialmente.

O libro recolle sete contos que Papá Rato lles conta ós seus sete filliños para que durman. Tódolos contos teñen un texto moi breve e de extrema sinxeleza, acompañado sempre por

Título: *Contos de ratiños*
Texto e ilustracións: Arnold Lobel
Colección: Tras os Montes
Editorial: Kalandraga Editora
 Primeiros lectores

unha serie de ilustracións secuenciadas (máis complexas e irónicas có texto) que funcionan como unha narración paralela.

Algúns dos contos son tan sinxelos e perfectos que producen abraio: “Rato Moi Alto e Rato Moi Baixo”, “Nubes” ou “A viaxe” poden ser un bo exemplo do alto grao creativo acadado por Arnold Lobel nesta obra magnífica, ideal para os nenos e nenas que comezan a ler coa axuda dalgunha persoa adulta.



Título: *Catro pitas*
Autor: Xavier López Rodríguez
Ilustracións: M^a Antonia Cortijos
Colección: Tucán
Editorial: Rodeira-Edebé
 De 6 anos en diante

Nun galiñeiro viven catro pitas. Todas se afanan por poñer o maior número de ovos, pero a desconfianza medra entre elas ó comprobaren que os ovos que poñen sempre lles desaparecen. Cando se unen para resolver o misterio, axiña descubren que os ladróns son as mesmas persoas que as alimentan. E o seu abraio é aínda maior ó saberen que esas mesmas persoas comen os ovos que elas poñen.

Entón deciden montar un poñedoiro secreto, onde poidan gardar unha parte dos ovos para chocalos e poder ter pitiños. E idean toda

clase de estrataxemas para que os amos non descubran o seu segredo.

Velaquí un fermoso conto para os nenos e nenas que comezan a lectura autónoma. A narración é sinxela, con parágrafos curtos e moitas secuencias dialogadas. O humor e a tenrura están presentes en todo momento nesta historia que se pode ler como unha loanza da solidariedade. As ilustracións de M^a Antonia Cortijos salientan axeitadamente o humor e a tenrura que enchoupan todo o texto.



Título: *Nube de neve*
Autor: Xabier P. Docampo
Ilustracións: Xosé Cobas
Colección: Montaña Encantada
Editorial: Everest Galicia
 De 7 anos en diante

Oria queda fascinada a primeira vez que ve a neve. Tanto lle impressiona aquela paisaxe branca que, sabedora de que a neve se forma cando as nubes arrefrían moito, decide coller unha nube e gardala no conxelador, para ter neve sempre que o desexe. A nena sobe a un monte, colle unha pequena nube, gárdaa no conxelador e esquécese dela.

Na primavera, cando as árbores se enchen de flores brancas, Oria lembra a neve e decide sacar fóra a nube para que volva nevar. Pero as

cousas non van ser tan doadas e a nube acabará por descarga-la neve onde a nena menos imaxinaba.

É este un fermoso relato que xoga coa irrupción do fantástico no mundo cotián. Un texto que ten un brillantísimo complemento nas ilustracións de Xosé Cobas: encadres orixinais, personaxes inesquecibles (como tal, o gato que vive coa nena) e un xogo de texturas e cores que son un engado para os ollos.



Título: *Palabras envoltas en cancións*
Autor: Antonio García Teijeiro
Ilustracións: Xosé Cobas
Colección: Sete Mares
Editorial: Galaxia
 De 11 anos en diante

Este libro contén un interesante experimento literario, afastándose de xeito deliberado dos camiños habituais na literatura para a mocidade. Está composto por vinte pequenas unidades, todas elas coa mesma estrutura. O punto de partida sempre é un fragmento dunha canción dalgún cantante ou grupo de sona (Bob Dylan, os Rolling Stones, Lou Reed, Jimi Hendrix, os Doors...); a partir deses poucos versos, García Teijeiro constrúe un poema que recrea e amplía o mundo suxerido polo fragmento inicial. E crea tamén un breve texto —narrativo, pero fondamente poético—, onde un mozo ou unha moza

viven unha experiencia que ten moito que ver co tema desenvolvido anteriormente.

Música, poesía, narración... Os tres elementos aparecen integrados en cada unha das secuencias, que podemos ler como apaixonadas homenaxes ás grandes figuras da música popular das últimas décadas.

Aínda habería que engadir ó conxunto as ilustracións de Xosé Cobas, unha homenaxe ás mellores achegas da plástica do século XX, que se integran admirablemente no mundo poético evocado nos textos.



Título: *Os ollos do tangaleirón*
Autor: Xosé A. Neira Cruz
Colección: O Barco de Vapor
Editorial: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

Malaquías é un científico que leva case toda a súa vida dedicado á criptozooloxía, obsesionado por descubrir evidencias que permitan afirma-la existencia dos Pés Grandes, seres estreitamente emparentados cos humanos. Desde o seu laboratorio da Punta das Furnas, está en contacto con científicos de todo o mundo que comparten o mesmo obxectivo. E con el, como axudante, está a súa sobriña Lena, que é a narradora desta novela.

Un día, mentres contesta o correo electrónico, Lena recibe unha mensaxe procedente dunha aldea dos Ancares. Nela pídeselles axuda para salva-lo tangaleirón, ser mítico que vive nos cumes máis inaccesibles, xa que unha expedición

sen escrúpulos anda na súa procura. Ante a ausencia do tío, Lena parte para os Ancares na compañía dunha tía súa. Alí coñece a quen lle mandaba as mensaxes: Abel, un mozo de 17 anos, de quen a rapaza se namora sen remedio. Neses días nos Ancares, os dous mozos vivirán unha perigosa aventura e, ó tempo, unha tenra historia de amor.

Os ollos do tangaleirón é unha atractiva novela de aventuras, narrada con abondosas doses de ironía, onde atopamos tódolos ingredientes característicos do xénero. Mereceu o Premio O Barco de Vapor correspondente ó ano 2000.



Título: *Castelao segundo Rañolas*
Autor: Marilar Aleixandre
Colección: Árbore
Editorial: Galaxia
 De 12 anos en diante

Durante o ano 2000, declarado oficialmente "Ano de Castelao" por conmemorarse o cincuenta cabodano da súa morte, apareceron diferentes publicacións sobre a súa vida e obra. De entre as destinadas a un público adolescente, destaca especialmente este traballo de Marilar Aleixandre.

A autora realiza neste libro un achegamento ás diversas etapas da vida de Castelao, así como á súa ampla obra como escritor, artista plástico e figura política imprescindible, mediante un procedemento orixinal: no canto de seguir os esquemas habituais, convoca a diferentes personaxes literarios creados polo autor de

Rianxo (Pimpinela, Peito de Lobo, o esqueleto de *Un ollo de vidro* ou, sobre todo, Rañolas, o protagonista de *Os dous de sempre*) e fainos falar sobre o seu creador. Tamén intervéñ a autora, que tira do fío, orienta o diálogo imaxinario e, para xustificalo que se vai falando, intercala numerosos textos breves do propio Castelao.

O resultado é un libro espléndido. En poucas páxinas, o lector ve ante os seus ollos as múltiples facetas da figura de Castelao, sen caer nunca en sobadas haxiografías ou en vergoñentas censuras. Dirixido a lectores adolescentes, é tamén unha lectura utilísima para quen desexa achegarse a Castelao sen prexuízos.



As obras de Tolkien son, desde hai xa ben anos, altamente apreciadas por millóns de lectores en todo o mundo. O universo mitolóxico que creou no seu libro *O hobbit*, e que logo desenvolveu amplamente nese cume que é *O Señor dos Aneis* e noutros títulos posteriores, tivo unha amplísima e duradeira influencia en toda a literatura fantástica posterior.

Aparece agora a tradución galega de *O hobbit*. Publicado orixinariamente en 1937, foi definido por W. H. Auden como “a máis fermosa historia para nenos escrita nos últimos cincuenta anos”. Para nenos e persoas de calquera idade, poderíamos ampliar, porque este é un libro de lectura fascinante.

Título: *O Hobbit*
Autor: J. R. R. Tolkien
Traducción: Moisés R. Barcia
Colección: Fóra de Xogo
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 12 anos en diante

O hobbit Bilbo Bulseiro é o heroe que protagoniza esta novela de aventuras. A visita do Mago Gandalf obrígaos a deixa-la súa casa e emprender unha dura viaxe, na compañía de trece ananos, co obxectivo de conseguilo tesouro que garda o dragón Smaug. Unha viaxe chea de perigos e aventuras, entre as que ocupa un lugar principal o encontro con Gollum na lagoa subterránea, con quen mantén un dramático xogo de adiviñas. Alí é onde Bilbo atopa o anel máximo, xermolo do que logo sería *O Señor dos Aneis*.

En resumo, trátase dunha narración extraordinaria, recomendable para todos aqueles lectores que gusten da aventura e da fantasía.



A tradución ó galego de *Os tres mosqueteiros* (1844), a máis famosa das novelas de Alexandre Dumas, é un acontecemento literario que non debera pasar inadvertido. Por riba, aparece traducida por Darío Xohán Cabana, un dos nosos mellores escritores, que nos entrega un texto que se le con auténtico pracer.

O argumento desta longa novela, editada en dous volumes, é suficientemente coñecido (se ben, ás veces, as versións cinematográficas o simplificaron e banalizaron de xeito lamentable). D'Artagnan, un mozo da Gascuña, chega a París coa intención de formar parte dos mosqueteiros do rei. O día da súa chegada, coñece a Athos,

Título: *Os tres mosqueteiros*
Autor: Alexandre Dumas
Traducción: Darío Xohán Cabana
Colección: Xabarín
Editorial: Edicións Xerais de Galicia
 De 14 anos en diante

Porthos e Aramis, tres mosqueteiros que axiña se converterán nos seus amigos e en fieis compañeiros de aventuras. Unhas aventuras que se desenvolven a un ritmo frenético, nunha loita continua contra os que, como o cardeal Richelieu ou Milady de Winter, tentan manchar o honor da raíña.

Para quen xa a coñeza, pode ser un pracer anovado ler agora esta fermosa versión galega. E quen nunca se achegase a ela, ten agora a oportunidade de gozar cunha novela de aventuras que fai xustiza á sona que a acompaña desde a súa publicación, hai xa máis de século e medio.

174 Agustín Fernández Paz



Os dous gatos protagonistas deste conto, Minino e Micifuz, son grandes amigos e van xuntos a tódolos sitios. Un día, andando polo monte, descubren unha gran montaña diante deles. Micifuz quere escalala e chegar ata o seu cume; Minino tenta disuadilo con moreas de argumentos. Finalmente, Micifuz marcha montaña arriba e Minino queda só.

Máis adiante, Minino atopa unha gata da que se namora. Os dous teñen fillos, e netos, e bisnetos. A todos lles contan a aventura de Micifuz, que acaba sendo un mito para a colecti-

Título: *Minino y Micifuz son grandes amigos*
Autor: Enrique Pérez Díaz
Ilustracións: Pep Montserrat
Colección: El Barco de Vapor
Editorial: Ediciones SM
 Primeiros lectores

vidade de gatos. Un día, cando Minino xa é moi velliño, Micifuz baixa da montaña. E alí, os dous amigos falan de cómo lles foi na vida a cada un deles.

O autor cubano Enrique Pérez Díaz ofrécenos unha fábula deliciosa, na que se contraponen os dous modos esenciais de enfrontármonos á vida. Un libro magnífico, que non sería o mesmo sen as suxestivas ilustracións de Pep Montserrat, de trazos simples, cargadas de humor e tenrura.



Num-ñum é un osiño salvaxe, que vive con seus pais nos montes de Asturias. Todo cambia para el cando uns homes matan a súa familia e o levan preso, con destino ó zoo dunha cidade europea. Num-ñum desespérase na súa cela, sen saber qué facer. Un día, o osiño repara en que, máis alá dunha parede branca, hai uns ollos que o están a mirar. É entón cando descobre que el non é máis ca un personaxe dun libro, que aqueles ollos son dunha nena que o está a ler, e que el pode, ó seu xeito, ler tamén nos ollos e na mente desa nena ou de calquera que se achegue ó libro.

Título: *El oso que leía niños*
Texto: Gonzalo Moure
Ilustracións: Fernando Martín Godoy
Colección: El Barco de Vapor
Editorial: Ediciones SM
 De 7 anos en diante

Un dos nenos que le a súa historia, por un estraño azar, é Sindó, fillo do cazador que atrapou a Num-ñum. E o que ata daquela era un xogo entre realidade e ficción, na liña aberta por Michael Ende en *A historia interminable*, convértese nun conflito moral no que os lectores tamén nos sentimos implicados.

Velaquí un fermoso relato que xoga coas relacións entre a literatura e a vida, ó tempo que nos propón un moi medido achegamento a importantes cuestións ecolóxicas e morais.



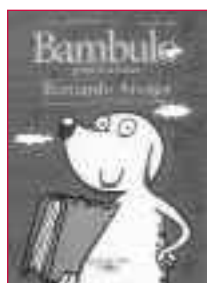
Título: *Cuando las piedras todavía eran pájaros*
Autor: Marjaleena Lembcke
Traducción: Eduardo Martínez
Colección: La Joven
Editorial: Lóguez Ediciones
 De 10 anos en diante

Non é habitual que cheguen ata nós libros coma este, publicado hai dous anos por unha coñecida autora finlandesa. Cómpre agradecerlle a Lóguez, unha pequena editorial, o esforzo que fai por traducir libros de culturas das que a penas sabemos nada.

Nesta novela nállrase a vida de Pekka, un neno que nace no seo dunha familia de orixe humilde. Pekka nace con moitos problemas, precisa coidados especiais e cóstalle traballo adaptarse á vida cotiá. En cambio, está cheo dunha bondade que o leva a amar todo o que o rodea: persoas, animais, árbores... E, sobre todo, ama os

paxaros, porque voan libremente; e tamén as pedras, porque, di el, antes de ser pedras foron paxaros.

A historia, narrada en primeira persoa por unha das irmáns maiores de Pekka, avanza en pequenas secuencias que nos mostran os conflitos ós que o neno ten que irse enfrontando a medida que medra: a escola, as enfermidade, a descuberta de que padece leucemia, un feito que estraga os plans da familia de emigrar a Canadá... Un libro narrado con sinxeleza, cun ton entre realista e poético, moi distinto ós que habitualmente se publican.



Título: *Las bambulísticas historias de Bambulo*
Autor: Bernardo Atxaga
Ilustracións: Mikel Valverde
Editorial: Alfaguara
 De 10 anos en diante

Bambulo é un can que levou unha vida chea de aventuras e que agora, na súa vellez, está retirado do mundo. Pero un día recibe unha petición do seu secretario: que lle deixe conta-las historias da súa vida, para rescatalo do olvido e para, de paso, soluciónalos seus problemas económicos.

Bambulo accede á petición, non sen reparos. Entón o secretario é quen pasa a contárnola vida do can. Deste xeito, coñecemos cómo Bambulo, que era o can dunha humilde familia de Bilbao, descubriu na biblioteca municipal un libro, *Grandes episodios da gran familia Bambulo*,

que cambiaría para sempre a súa vida. A partir dese momento, os seus esforzos irían encamiñados a recupera-la historia dos cans da súa estirpe que tiveron unha participación destacada en momentos históricos decisivos.

Este é o primeiro libro da serie de *Bambulo*, personaxe creado por Bernardo Atxaga, da que xa apareceron catro títulos. A ironía e o humor que atopamos en moitas das súas obras (aí está a maxistral *Memorias dunha vaca*) volve aparecer aquí, sobre todo nalgúns episodios especialmente brillantes. En resumo, un libro moi recomendable.



Vera ten dez anos e vive con seu pai, divorciado. Unha noite, o pai preséntase na casa coa súa nova moza, Larissa Laruss; Vera axiña adiviña que é unha bruxa, e decide salvar a seu pai de semellante perigo.

Coa axuda do seu amigo Fredy, pon en marcha unha serie de estratexias para desenmascarar a Larissa. Pero todas acaban dando resultados distintos dos agardados, de maneira que as cousas se complican cada vez máis. Finalmente, a mestra de Vera será quen lle proporcione a fór-



Tal como o título indica, este libro contén doce contos de medo, escritos por Elsa Bornemann, unha arxentina que é autora de moitos títulos dirixidos a lectores adolescentes.

O libro ábrese cun orixinal prólogo do monstro de Frankenstein; nel, o mítico ser creado polo doutor Frankenstein confesa a súa relación de amizade coa autora ("teño o orgullo de ser o seu monstro favorito", di) e infórmanos de que os contos que imos ler son tan arrepiantes que el mesmo sentiu pavor cando os leu.

Título: *Dame un beso, Larissa Laruss*
Autor: Lukas Hartmann
Ilustracións: Pablo Amargo
Traducción: Grupo Traductor da Univ. de Salamanca
Colección: Sopa de Libros
Editorial: Anaya
 De 12 anos en diante

mula para "desembruxar" a Larissa e conseguir que se converta nunha muller normal.

A partir dun tema xa tratado outras veces e co que sería doado caer no tópico, o suízo Lukas Hartmann consegue construír unha novela moi orixinal: non tanto polo argumento, cheo tamén de imaxinativas sorpresas, como polo tratamento narrativo, xa que xoga unha e outra vez co lector, que nunca sabe qué hai realmente de verdade ou de subxectivo nos feitos que Vera nos narra. Un libro escrito con intelixencia e humor, ó que paga a pena achegarse.

Título: *¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo)*
Autor: Elsa Bornemann
Colección: Juvenil
Editorial: Alfaguara
 De 12 anos en diante

Sen embargo, non hai tal pavor, senón un achegamento temático a moitos dos elementos propios do xénero de terror. É certo que nestes relatos atopamos casas enmeigadas, malvadas presencias fantasmais, sucesos inexplicables, etc. Pero están contados de maneira tal que o terror queda matizado por unha escrita que, de xeito deliberado, foxe da creación das atmosferas opresivas que podemos atopar nos autores clásicos como M. R. James ou Lovecraft. Un libro, en resumo, que propón un achegamento amable a un xénero que goza de ampla aceptación entre os lectores mozos.



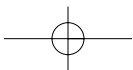
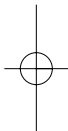
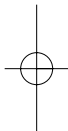
Título: *Canciones de amor y dudas*
Selección: José M^a Plaza
Ilustracións: Antonio de Felipe
Colección: El Barco de Vapor. Serie Oro
Editorial: Ediciones SM
 De 12 anos en diante

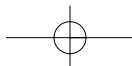
O contido deste libro, que interesará moito tamén ós lectores adultos, é unha selección das letras de cento cincuenta cancións creadas en castelán ó longo do século XX. José M^a Plaza, responsable da selección e dos comentarios que abren o libro, agrupou estas cancións en catro apartados: “Poemas con música” (recole poesías de autores diversos —Benedetti, Rubén Darío, Rosalía de Castro, etc.— ós que algún cantautor lles puxo música); “Canciones de hoy” (con letras de cantantes famosos dos anos noventa: Aute, Sabina, Ariel Rot...); “Canciones de ayer” (con letras de cantantes dos anos setenta e oitenta: Serrat, Mari Trini, Víctor Manuel, Silvio

Rodríguez, Pablo Milanés...) e “Canciones de siempre” (onde aparecen letras de tangos, de boleros e de coplas).

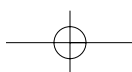
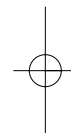
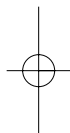
A selección, no seu conxunto, é moi suxestiva. E consegue de xeito moi eficaz o seu propósito: tender pontes entre canción e poesía, rescatar desde o punto de vista poético o que de valioso teñen moitas letras que xa forman parte da memoria sentimental de varias xeracións.

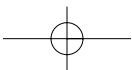
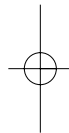
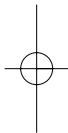
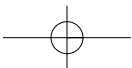
Acompañan esta selección diferentes ilustracións de Antonio de Felipe, nunha liña entre pop e naïf, que constitúen de seu un dos principais atractivos do libro.





Recensiones







Título: *Cinguidos por unha arela común. Homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero*
Autor: VV. AA.
Edición: Rosario Álvarez e Dolores Vilavedra
Editorial: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2000, 2 tomos
Núm. pp.: 1382 / 1654
Tamaño: 25 x 17

HOMENAXE Ó PROFESOR XESÚS ALONSO MONTERO

Sen dúbida, os libros homenaxe constitúen, no ámbito académico, a mellor forma de recoñecemento ó labor de sementeira do homenaxeado ó servizo dos demais. Un xeito simbólico de significa-lo momento da seitura, de facer balance do seu traballo, de poñer de relevo a súa nobilísima función de sementador de saberes, de actitudes e de soños. Sempre, naturalmente, demasiado pronto, para este e, máis aínda, para o seitureiro.

O libro homenaxe é, neste senso, o certificado público do noso recoñecemento, o testemuño do noso agradece-

mento e, dalgún xeito, a manifestación dunha necesidade de correspondencia e solidariedade na continuación dun camiño que o homenaxeado nos sinalou facéndoo. Un modo simbólico, en fin, de afirma-lo noso futuro desde un presente que sentimos, en boa parte, froito privilexiado do seu esforzo e xenerosidade.

As colaboracións que o compoñen, eco só deste sentir colectivo, teñen, pois, unha significatividade múltiple, na que, ende ben, se fan claramente explícitos dous sentidos de especial relevancia: o recoñecemento agradecido e a expresión do desacougo que lles produce a súa ausencia. Celebran, por unha banda, o feliz acontecemento dun

labor ben feito, dunha vida que se coroa cos loureiros do éxito, e, por outra, incapaces de entende-las razóns dunha renuncia imposta pola idade, a incapacidade ou unha simple decisión administrativa, afirmanse na súa vontade de continuaren sendo os confiados e atentos discípulos que, agora máis ca nunca, teñen de atopar na obra do mestre o alento que este ata entón lles proporcionaba persoalmente.

É, pois, o libro homenaxe unha expresión de xúbilo —*iubilatio*—, como manifestación do noso recoñecemento a quen, con leda xenerosidade, nos agasallou o mellor de si mesmo. Pero, tamén, a manifestación, rebelde e inconformista, do noso desacordo coas leis, humanas ou naturais, que intentan privarnos da compañía do mestre, amigo e compañeiro, condenándonos, inexorablemente, á soidade de nós mesmos. Este parece, de certo, se-lo berro destas homenaxes de despedida ó amigo que nos deixa. Berro de alegría e tristeza, de sosego e inquedanza, de satisfacción e protesta, que de mil maneiras diferentes pretende chegar ó lector desde as páxinas do libro homenaxe. Cobiza que, na maioría dos casos, sexa cal sexa o nome do seu autor, morre silenciada no andel de calquera biblioteca á espera da voz curiosa que, ó escoita-la chamada do propio homenaxeado, como a Lázaro lle ordene: “érguete e anda”, é dicir, “¡falade!, ¡falade!”.

A maior das servidumes do libro homenaxe seguramente é esta: pretender ser evocación e gabanza de quen

ten de se-lo seu primeiro voceiro. Ou, se cadra, a súa maior grandeza: ser unha honra para os propios colaboradores polo feito de quereren, simplemente, agasallar coas súas colaboracións a figura obxecto da homenaxe. Honra que, naturalmente, se acrecenta cando o homenaxeado ten a suficiente capacidade de convocatoria para que sexan escoitados.

Esta é, polo menos, a actitude coa que, como lector, me achego á monumental obra, en dous voluminosos tomos de máis de 3000 páxinas, na que máis de douscentos autores, *Cinguidos por unha arela común*, dan testemuño desde perspectivas diferentes da súa admiración e débeda co profesor Xesús Alonso Montero. Non se trata, de certo, dun catálogo que poida estimular a nosa curiosidade sobre unha materia ou materias determinadas. É sinxelamente un libro de evocacións e lembranzas, de presencias do amigo e do mestre. ¿Non é esta a vontade dos colaboradores? ¿Non é a súa primeira intención facer memoria dos méritos e do traballo do profesor Xesús Alonso Montero, da perda que representa a súa xubilación para a Universidade, para a sociedade e para todos nós?

As profesoras Rosario Álvarez e Dolores Vilavedra, responsables da coordinación e edición desta obra magna, son as que lle darán unidade ó conxunto, ese senso de “arela común” na que se identifican cada unha das pequenas pezas deste *puzzle* de afectos e recoñecementos. Esfuerzo e acerto que se revela no mesmo rotulado das partes

que a estruturan —“Limiar”, “Presentación”, “Bibliografía de Xesús Alonso Montero”, “Semblanzas e creación”, “Lingua”, “Historia, cultura e sociedade” e “Literatura”—, respostas, respectivamente, a preguntas como estas: ¿por que esta homenaxe? ¿quen é Xesús Alonso Montero? ¿cal é a opinión na que teñen a este profesor algunhas das mentes máis lúcidas e algúns dos intelectuais de máis prestixio deste país? ¿en que campos da súa actividade como investigador e como ensinante deixou unha maior pegada?

Aínda que —como nos lembra Xosé M. Salgado na presentación— “non é frecuente que Galicia, máis amnésica ca desmemoriada, renda en vida a xusta homenaxe que merecen os seus mellores fillos”, no caso de Xesús Alonso Montero, “non é máis ca unha mostra de agradecemento e un intento de corresponder con espírito de xustiza histórica” a quen, como el, consagrou a súa vida, na aula e fóra dela, ó rescate de Galicia “do provincialismo intelectual”, “a inseri-la nosa cultura nunha dirección de vangarda”, a “agarima-la semente durmida no ermo cultural da España de Franco”. Reivindicación que o presentador acompaña dos currículos académico, profesional e institucional de Xesús Alonso Montero, e, as coordinadoras, de todo identificadas coas palabras de Xosé M. Salgado, da “magna bibliografía do homenaxeado”, “traballo de investigación e catalogación” de Victoria Álvarez Ruiz de Ojeda “destinado a ser referencia obrigada para a visita ós eidos da lingua e

a literatura galegas que Xesús Alonso Montero cultivou na súa andaina intelectual”.

Non sempre a imaxe que teñen os outros de nós se corresponde de todo coa realidade. Pero non por iso é menos verdadeira. Sómo-lo que somos, pero tamén o que os demais pensan que somos. E Xesús Alonso Montero non é, neste senso, ningunha excepción. Nin como home, nin como intelectual. A mesma lectura que podemos facer cada un de nós do capítulo de “Semblanzas e creación” descobre, sen dúbida, unha imaxe diferente da que pretenden ofrecerlos propios autores. Pero esta lectura é tamén parte desa homenaxe que quer se-los textos deste libro *Homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero*. E os lectores, coma os autores, nese encontro de fondos e sentidos afectos co homenaxeado, intentan desvela-lo segredo da atracción e, nalgúns casos, incluso, do rexeitamento que ofreceu e ofrece a súa figura. En calquera caso, nunca indiferente para ninguén.

Trátase, evidentemente, en todos os casos, de poñer de relevo aquilo que fai del o mestre e amigo merecedor desta sentida e ampla homenaxe de recoñecemento público, salientando as que cada un cre as súas virtudes máis sobresaíntes, pero tamén, sen ningún pudor, aquelas dúbidas que algunha vez o fixeron vítima da incompreensión dalgúns. Estas, non, certamente, no senso que parece suxerir Isaac Díaz Pardo de que, despois de todo, “non é doado atopar un home dos pés á cabe-

za", senón mesmo como simple explicación da actitude destes "algúns".

Alonso, que é —na estima de Carlos Casares— "bo conversador, xeneroso e moi divertido", "combinación de atención xenerosa ós demais e formación intelectual sólida", amósase, sen embargo, como "un home non sempre fácil para a relación, pois con frecuencia pon os principios como unha barreira que non facilita o encontro entre as persoas". "Máis dun —confesa, desde a súa grande amizade, Isaac Díaz Pardo— tenlle medo e xenreira a Xesús". "Todo o que fora traballar polas causas xustas —lembra este grande amigo—, naquel tempo prohibidas, non lle puña medo nin lle escatimaba tempo", unindo a estas virtudes "a mellor información que pode ter un intelectual sobre a historia que nos tocou vivir", "esa historia que ten de conmovernos e sacarnos das comodidades de certas transixencias, para que un día as relacións dos homes poidan ser máis xustas." Concluindo: "Un home con semellante filosofía non resulta cómodo", sobre todo, cando "o que máis ou o que menos non estivo á altura do compromiso humano nas historias que el coñece e que cumpría ter nunha historia que aínda non rematou."

A este carácter, ás veces contradictorio para o que coñece a Xesús superficialmente, "afectuoso e simpático —Casares—, alegre por debaixo da melancolía que se lle adivinaba no fondo dos ollos" e, como "home que cre no que fai" —Isaac—, "radical en

moitas cousas", atópalle unha explicación interesante García Sabell no seu artigo "Retrato antropológico de Xesús Alonso Montero". Escribe alí o ilustre antropólogo:

Todo nel reborda de afectividade, de participación humana, de fondo senso de amizade. Alonso Montero é un bimbio que está en constante vibración. Cando leva a cabo unha valoración axiolóxica, o primeiro que sofre é el mesmo. ¿Por qué? Sinxelamente porque é un emotivo. Sempre obedece a motivos transaccionais. A súa actividade, no extremo máis extremo, é de índole poética.

Investigador rigoroso, mestre, señor da palabra, servidor da liberdade e da xustiza, home vinculado á terra e apaixonado devoto da súa Galicia. Estas son, de certo, as coordenadas nas que se move Alonso Montero. E é, mesmo, neste ámbito no que é necesario intentar achegarse á comprensión do Alonso pouco fácil, radical, provocador de medos e xenreiras. Porque Xesús é —como o lembra Fernández del Riego— "un todo no que se confunde, dalgún xeito, o home co escritor e o idealista", "un home comprometido coa idea e coa palabra", un home que "entende que o dereito á verdade implica o dereito a desenmascarar a mentira pública."

Antón Santamarina, a través de "Anacos das memorias de David Álvarez Carballido", cóntanos "De cómo e con quen o profesor se meteu en política". Unha referencia que non esquece nin Díaz Pardo, nin Borobó cando fala do "Xesús Alonso, filólogo de

Ventosela, profesor de enerxía, orador nato". Méndez Ferrín salienta, en "Alonso e a saudade":

De por parte, [Alonso Montero] foi acumulando saberes da súa especialidade —sempre lingua e literatura galegas— que cristalizaron nunha sucesión millonaria de ensaios, artigos, estudos, tratados, escolios, conferencias, nos que o noso autor escudriñou numerosísimos xacementos que permanecían esquecidos ou incógnitos e deitou ás enxurradas luz interpretativa, sempre fiel a unha concepción crítica do mundo que el quixo identificar coa ética do compromiso e coa cultura marxista, de modo tan laborioso como apaixonado.

Con Galicia sempre como centro e obxectivo último de tódalas súas inquedanzas, como evoca, con fervoroso entusiasmo, Luis G. Tosar, "pechando os ollos da cara para poder ollar cos do corazón a Xesús Alonso Montero". Escribe Tosar:

[...] o rapaz nado en Vigo e criado en Ventosela, non podía permanecer aleno ós degraos e ritmos telúricos que rexen anualmente o seu fermoso país; os labores da cava, da poda, da ata, e da vendima, para despois volver sempre ó comezo. A súa estrela, pois, ía ser a do home de ideas avanzadas, progresistas, namorado militante da palabra, servidor da liberdade e da xustiza, mestre de mestres, sabio en moitos saberes, cidadán comprometido coa comunal arela dunha patria máis nosa, atenta ó canto, pero tamén á espada, chea de luz, de xílgaros e de boa xente. Esa é a Galicia de Xesús, máis completa e posible se cabe, que a Galicia Ideal de Castelao en Bos Aires.

O seu maxisterio e, sobre todo, as súas dotes excepcionais de comunicador foron e son unha sorpresa constante ata para os máis íntimos. Blanco Valdés, que intenta no seu artigo recuperar un tempo que a súa idade non lle permitiu vivir —"os cuarenta e os cincuenta"—, recolle "referencias, de moita xente, de tanta xente, distinta de ideoloxía, de profesión, de xeración, mesmo de entorno social ou cultural; pero que coinciden todos en lembrar un maxisterio exemplar, alicerzado no patrocinio da liberdade como valor fulcral do pensamento e da instrución que, pechando o círculo, nos fai libres". Os que teñen recordos persoais con Xesús, como Antía Cal Vázquez, confésannos "todos cheos dun benfacer por Galicia, pola xustiza, pola literatura, polas ideas, polas palabras". "Alonso —lémbrao Casares— falaba cunha dicción coidada, modulando a voz coa perfección dun orador profesional, rubricando as frases con xestos e movementos das mans sobrios e elegantes, construindo o seu discurso dun xeito claro, harmonioso e moi ben equilibrado."

Señor das palabras. "Alonso Montero —escribe M^a Fernanda Santiago— es uno de esos navegantes del mar cósmico de las palabras, ese deje nostálgico del marinero me hace cerrar los ojos y escuchar su voz apasionada, de las ondas del mar interior, verde, de la Galicia de los campos de mar; su voz indignada, sorprendida aún ante el poder configurador de las palabras que pueden hacer brotar

comedias pero también herirlas inevitablemente de muerte. Comparte —cre M^a Fernanda Santiago— el sentimento, que tantas veces hiciera notar Freud, de que las palabras fueron, en su origen, magia, por lo que conservan, todavía, parte de su poder: mediante las palabras se puede hacer feliz o destrozarse a las personas.”

E Xesús —como o ve Fernández del Riego— “bótase todo enteiro a vivir falando e a falar vivindo” e “cando fala non está só, xa que logo”:

Está co público que escoita a súa palabra. Dialoga, coma se dixéramos, con el.

Son máis de cento oitenta as sinaturas que preferiron outros vieiros para colaboraren nesta *Homenaxe ó profesor Xesús Alonso Montero*, intentando, cos seus traballos, dar testemuño da súa admiración polo labor do investigador e do mestre nos ámbitos concretos da *Lingua*, da *Historia*, da *Cultura e Sociedade* e da *Literatura*. Outro xeito, sen dúbida

non menos eficaz, de contribuír desde unha perspectiva diferente a este debuxo imposible do home que —en palabras das coordinadoras desta obra magna— “responde a unha concepción do saber integral, na que o humanismo é, máis ca unha disciplina, un xeito de estar no mundo”.

Isto é un libro homenaxe. Os lectores poden, sen dúbida, rematar compartindo coas profesoras Rosario Álvarez e Dolores Vilavedra —“Limiar”— a conciencia “do perigo de extinción desta especie” que representa o homenaxeado Xesús Alonso Montero. Pero, tamén, atopar nel o alento do seu exemplo, superando con esperanza unha perda que, en verdade, só podemos pensar “con saudade e con temor”.

Manuel Quintáns S.
Centro Ramón Piñeiro
para a Investigación en
Humanidades
Santiago de Compostela





Título: *A educación en perspectiva. Homenaxe ó profesor Lisardo Doval*
Salgado

Autor: VV. AA.

Edición: Miguel Anxo Santos Rego

Editorial: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2000

Núm. pp.: 870

Tamaño: 24 x 17

O SENTIDO ÚLTIMO DOS LIBROS HOMENAXE

Os pobos, as institucións e as persoas resistímonos a renunciar á compañía daqueles membros e amigos que sentimos parte de nós mesmos, protagonistas nas nosas propias vidas. Os monumentos á súa memoria, que lles ofrecemos como unha honra e unha manifestación pública do noso recoñecemento, son, no seu senso máis profundo, a expresión da nosa vontade de non esquecerlos, do noso esforzo derradeiro por detelos á nosa beira. Non, certamente, de calquera xeito senón mesmo, aínda que só sexa dun modo simbólico, con aqueles atributos que o

fixeron motivo da nosa admiración, do noso agradecemento.

Non podían, pois, ser máis afortunadas as palabras de Darío Villanueva, rector da Universidade de Santiago de Compostela, cando, no prólogo de *A educación en perspectiva*, afirma: “un libro constitúe o monumento máis eficaz que se lle pode facer a un home de pensamento e de verba como foi o noso compañeiro e amigo Lisardo Doval.”

Isto é este libro *Homenaxe ó profesor Lisardo Doval*. Unha obra na que setecentas setenta e nove colaboracións queren ser testemuño dos milleiros de amigos e compañeiros que, na súa ausencia inevitable, queren afirma-la

súa irrenunciable presenza. Mesmo coma o que sempre foi, “vir bonus et dicendi peritus”, como o lembra Miguel Anxo Santos Rego.

A propia organización do contido deste libro configura, nunha perfecta estrutura triangular, este triple obxectivo: xustifica-la razón dos nosos desacougos diante da imposibilidade dun adeus que quere ser só un deica sempre —“Prólogo”, “Introducción”, “Nota biográfica” e “Escolma do traballo do profesor Lisardo Doval”: pórtico obrigado, evocación e presenza do noso homenaxeado respectivamente—; facer memoria da imaxe que temos do amigo e compañeiro, da nosa débeda con el, e do seu propio testemuño como mestre —“A figura humana de Lisardo Doval”, primeira parte; “A educación en perspectiva: o valor da pedagogía na configuración humana”, “A educación en perspectiva holística. Neurociencia e pedagogía”, e “Varia”, partes segunda, terceira e cuarta; así como “Escolma de textos de Lisardo Doval”, quinta parte. Labor arquitectónico que estivo a cargo de Miguel Anxo Santos Rego, Director do ICE e amigo íntimo de Lisardo, con quen compartiu inquedanzas e soños que son parte esencial do home.

Para todos nós, incluso para os que colaboraron na elaboración deste libro, a súa lectura convértese deste xeito nun camiño de confirmadas certezas cara ó encontro co amigo e compañeiro. Cada unha das súas partes é, desde o mesmo frontispicio da súa

entrada, un anuncio desa desexada esperanza.

Desde a primeira páxina, cada traballo —cada palabra— significa un achegamento á “figura humana de Lisardo Doval”, á súa condición de mestre de mestres. Un home que, seguindo a orde da súa aparición no libro, “coidaba indispensable o diálogo aberto e sen preconceitos, a converxencia de posturas, a integración de vontades”; “á súa beira falábase, discutíase sen tregua, pensábase en grupo, pero sobre todo sorríase”; este era o seu lema pedagóxico: “Una gota de miel atrae más moscas que una tonelada de hiel”; foi “un genuino *hombre de ciencia* que supo armonizar *lo nuevo y lo antiguo*”. Tres aspectos foron o signo do seu valor como individuo e como académico: o seu reencontro coa contribución krausista á educación, “la aplicación de las técnicas de Freinet que tienen como inicio la confianza en el entorno donde vive el niño” “y, en tercer lugar, su constante y permanente deseo de lo científico”. Lisardo “cultivaba la amistad y por su forma de ser era muy difícil que tuviese enemigos”, home de fonda “personalidad e ingenio”, as súas “devociones y vocaciones” foron o galeguismo e a pedagogía: “galeguista en el sentido puro y vital, enraizado en la tierra como aspiración y sentimiento” e “profesor radical y comprometido”. “Doval era un educador, un colega dos colegas que aprendían, un profesor na aula e na rúa, un mestre”, sobresaían nel a súa “sensibilidade, o compromiso e vinculación

permanente coa Terra e coas xentes do país que Lisardo tiña de seu". "En su vida personal la amistad tenía sitio de honor. La cultivaba con esmero. Siempre pensaba en los demás, en lo mejor para el otro, aunque ello lo perjudicase"; un renacentista: "injertaba un árbol con la misma destreza con que impartía una clase o hacía su vino"; "hablaba perfecto gallego, pero con aquel tono dulce de los paisanos, que no molesta a los castellanohablantes y que no impide seguir la clase"; "Nunha persoa tan formal e seria coma el, o seu sentido do humor conlevaba un trato agradable e ía xunguido cunha retransca fina e sutil, nunca ferinte"; "¡Que dicir da súa camaradería e do seu profundo vínculo co noso ser galego, coa nosa cultura, coa nosa lingua...!"; "Lisardo Doval, nómada, peregrino, romeiro silandeiro dun alén definitivo...".

"Vir bonus et dicendi peritus", como resumiría Miguel A. Santos Rego.

Nos traballos que conforman o segundo achegamento ó mestre —partes segunda, terceira e cuarta— os autores ofrecen experiencias persoais da súa propia actividade investigadora no ámbito no que se movía con maior intensidade Lisardo Doval. Se na anterior ían ter cabida —como nos lembra o propio editor— "estudios biográficamente orientados, notas e reflexións amigablemente enraizadas no perfil humano de Lisardo", nesta segunda "o libro discorre por canles de encontro e contigüidade formal entre autores e

entregas para a imprenta", mentres que os que figuran no apartado de "Varia", "sen ningún criterio de sucesión especial dentro do texto", "permiten calibrar-la capacidade de convocatoria deste pedagogo compostelán, sementador e cultivador de amizade".

Son máis de seiscentos traballos —exactamente seiscentos vintecatro— asinados, na súa maioría, por ilustres pedagogos e mestres de recoñecido prestixio. Nomealos aquí sería evidentemente un abuso e, se cadra incluso, un absurdo. Naceron todos coa vontade única de seren voceiros da memoria de Lisardo Doval, da súa consagración ó mundo do ensino. E, sen embargo, non son na realidade máis ca simples restos silenciosos nun mausoleo do que só, como Lázaro, se poderán erguer vivos para berrárno-las súas mensaxes á voz do propio Lisardo. ¡Temeraria contradicción!

Na "parte V" prodúcese á fin o encontro persoal do lector co propio Lisardo, coas súas propias palabras, co seu pensamento e a expresión máis serena dos seu soños, desacougos e inquedanzas como home e como mestre. Trátase só dunha "escolma de textos de Lisardo Doval", moi lonxe, non só da súa obra docente, senón incluso da súa obra escrita. O lector entende, de certo, esta eiva, ben que ela poida significa-la ausencia de aspectos do seu pensamento, tan renovadores coma a súa tese doutoral *O traballo productivo, factor de educación*, na que, entre outras cousas, se atreve a adiantar: "El ciclo de la Escuela del Trabajo no habrá tocado

a su fin mientras esto no suceda, mientras el estudiante no sea considerado como un trabajador y la escuela un centro de trabajo, productivo y, por tanto, remunerado de forma similar a como se remunera el trabajo productivo del adulto."

"Lisardo —como nos lembra na introducción Miguel Anxo Santos Rego— escribiu moito e publicou só aquilo que foi convencendo ó seu crítico parecer". Resulta, pois, abondo significativa, aínda parecéndonos limitada, a escolma que se ofrece aquí. Os títulos son suficientemente expresivos: "Aportaciones del diagnóstico en educación. De la historiografía al concepto" —"publicado originalmente en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 26 (1995)"—; "Chequeo al intelectual como educador para el cambio" —"publicado originalmente en *Cae-sura*, núm. 6 (1995)"—; "Acercamiento etimológico al término 'educación'" —"publicado originalmente en *Revista Española de Pedagogía*, año XXXVII, oct.-dic. 1979"—; e "The traditional VS. New approaches to diagnostic and achievement testing" —"publicado originalmente en Sonnier, I. L. (ed.) (1985), *Methods and Techniques of Holistic Education*, Charles C. Thomas Publ., Springfield, Illinois".

Miguel Anxo Santos Rego, coma nós mesmos, non participa, de certo, do pesimismo radical de Unamuno cando, ó expresa-lo seu fondo desacordo co home que non só se resigna a non gozar máis ca desta vida, senón que

renuncia a outra e ata a rexeita, escribe: "Y todo eso de que viviremos en nuestras obras, en nuestros hijos y en la memoria de las gentes, y que todo se renueva y transforma y que contribuiremos a hacer una sociedad más perfecta, todo eso me parecen miserabilísimos subterfugios para escapar de la honda desesperación." Miguel Anxo, coma nós, cre que "polos vieiros da lembranza" podemos ter máis preto o amigo ausente, podemos "seguir contando con el". No parágrafo con que remata o seu espléndido traballo escribe:

O adeus é un estraño suceso. Dun amigo nunca nos despedimos. De Lisardo é imposible facelo. Aboia na memoria, nese bendito receptáculo da vida emotiva, como unha estrela agradable e ventureira.

Esta é a razón última dun libro homenaxe a un amigo e compañeiro que, como Lisardo Doval, nos deixa na máis profunda soidade dunha parte importante de nós mesmos. Así, con Miguel Anxo, confiados na superación da "desesperación" unamuniana, "queremos —repetindo as súas mesmas palabras— mandarlle recado a través destas páxinas da nosa gratitude e do noso agarimo".

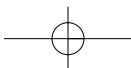
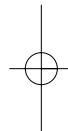
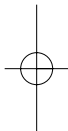
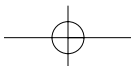
Este é o convite do editor e de cantos colaboraron na elaboración deste libro *Homenaxe ó profesor Lisardo Doval Salgado*. Unha viaxe simbólica que, se no ámbito espiritual se consuma no reencontro co amigo e compañeiro ausente, no plano material, como unha obra arquitectónica acabada, se

pecha mesmo no epílogo co que a máxima autoridade académica, o Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria, nos remite de novo ó pórtico aberto na entrada polo Rector da Universidade de Santiago de Compostela. Penso que o arquitecto-

director-editor ben merece a nosa felicitación.

Manuel Quintáns S.
Centro Ramón Piñeiro
para a Investigación en
Humanidades
Santiago de Compostela







Título: *Versos escritos en Buenos Aires e outros poemas*
Autor: Xesús San Luis Romero
Editor: Alfonso Rey López
Editorial: Librería Follas Novas, Santiago de Compostela, 1999
Colección: Libros da Frouma
Núm. pp.: 108
Tamaño: 21,5 x 14

Despois da recente edición dunha das mellores obras teatrais de Xesús San Luis Romero, *Rosiña*, por Edicións do Castro a finais do ano 1998, chega agora ás librerías unha edición parcial da numerosa obra poética deste autor. Súmase así un título máis ó recoñecemento público que se lle debe a este humilde e, ata hoxe, case esquecido escritor poético e teatral. Nacido en Carballo no ano 1872 e finado en Santiago de Compostela en 1966, desenvolveu tamén unha interesante actividade política (que mesmo o levou a padece-lo cárcere).

Comeza o libro cun apartado bibliográfico complemento da información que, sobre estes aspectos, se daba na edición de *Rosiña*, diferenciando —no total exhaustivo da súa obra dispoñible en manuscritos e recortes de prensa— as composicións poéticas datadas e sen datar, a obra dramática e a menos importante, literariamente falando, obra epistolar-prosística.

A continuación, segue a edición dos textos titulados polo autor como *Versos escritos en Buenos Aires*. Pódese ler unha explicación do manuscrito

(aumentada minuciosamente polas oportunas notas a pé de páxina), a referencia ós problemas da transcripción (grafías, erros, díxitos...), un estudio da lingua (fonética e fonoloxía, morfoloxía, sintaxe e léxico), así como os pertinentes criterios de edición. Hai que salienta-lo carácter e a influencia pondalianos, e tamén o romanticismo que expresan estes poemas, uns costumistas, outros fantásticos, outros patrióticos, etc., editados con alteración da orde do manuscrito que queda coa seguinte cronoloxía: “En lembranza” (1894), “A Galicia” (1895), “A Bergantiños” (1895), “¡Viriato!” (1895), “Ensono” (1895), “Dous valentes a berrar” (1896), “¡Viva España!” (1898).

Do estudio, destacámo-las análises das seguintes cuestións: *a)* uso da grafía *y*, agás nos ditongos decrecentes; *b)* sistema de acentuación bastante regular; *c)* uso do acento circunflexo, do guión e do apóstrofo; *d)* vacilación no emprego da primeira e segunda formas do artigo determinado; *e)* vacilacións nas contraccións de preposición máis artigo ou demostrativo; *f)* dúbidas no xénero das palabras rematadas en *-axe*; *g)* conxugación verbal e léxico dia-

lectais da zona compostelá (no galego occidental); *h*) ausencia de artigo determinado na construción de posesivo + substantivo; *i*) arbitrariedade na colocación do pronome persoal átono; *j*) pseudogaleguismos.

O seguinte apartado é a edición dunha selección de poemas —dezasete exactamente— que foron publicados na prensa da época, con temática circunstancial-realista, de homenaxe ou patriótica, con certos detalles modernistas (como se apunta na solapa). A diferenza do grupo anterior, neste non hai explicacións gráficas porque ó non haber manuscrito a fonte son fotocopias de recortes de prensa recollidos polo propio autor no seu día. Tampouco se fai un estudio lingüístico porque non se ten a certeza de se a forma publicada é responsabilidade do autor ou do editor do momento. Como exemplo sirvan os dous seguintes títulos: *Soneto posto n'ó álbum con que a Asociación d'a Prensa d'a Cruña obsequiou o gran violinista Manolo Quiroga* (no texto publicado co número II), e *Ao meu*

querido i-ademirado amigo Camilo Díaz Baliño (no texto XV).

Complétase o estudio cunha brevísima bibliografía, centrada fundamentalmente na pouca información dispoñible sobre o autor e a súa obra, froito dun aínda hoxe escaso estudio investigador.

En conclusión, trátase dunha pequena mostra da numerosa obra poética de Xesús San Luis Romero, paso previo fundamental para unha posterior edición completada que nos achegue novas contribucións literarias e lingüísticas sobre o galego de finais do XIX e, sobre todo, de principios do século XX. Quedamos á espera, tamén, da publicación de novos títulos teatrais deste autor que están en preparación. Interesaría que saísen igualmente á luz, como apéndice dun título maior, os seus escritos prosísticos, aínda que só sexa con valor biográfico e social.

María José Torres Rodríguez
Instituto Cobaterreña
Baiona



Título: *Na maleta*
Autor: Xurxo Borrazás
Editorial: Sotelo Blanco, Santiago, 2000
Núm. pp.: 217
Tamaño: 21 x 14

Contrasta o ben que escribe este autor co pouco que se prodiga nos medios. Ó mellor é unha percepción subxectiva, porque cando se lle toma admiración a un autor medra proporcionalmente a gana de oílo falar. Xa o dicía Holden Caulfield, o protagonista de *O gardián entre o centeo*, coa súa gracia: un escritor bo é aquel ó que che entran ganas de chamalo por teléfono. Que un escritor non saia moito polos parladoiros mediáticos sempre se presta a un comentario que non debe renunciar a ser suspicaz. Pode deberse á propia determinación do autor que opta por unha forma máis de singularidade en vez do achegamento ós grupos literarios organizados que dispensan presenza en papeis e ondas. Pero tamén pode ocorrer que o escritor estea sometido ó chamado *efecto Bourget* (Paul Bourget fixo todo o que puido para que Marcel Proust non publicara nin fora noticia, por medo a que deslucira os seus propios libros). Ten máis enerxía do que se pensa este *efecto* na literatura universal. O caso máis extremo cóntanolo Voltaire a propósito de Gregorio O Grande, que fixo queima-la biblioteca palatina para que non se pui-

desen ler máis libros cóos seus. En ningunha literatura falta un home con estes instintos básicos. Na nosa ó mellor tampouco. Sempre hai un pirómano destes do país agochado entre as silveiras. Ou se non —é outra modalidade— sempre pode haberlo que en Portugal chaman un “escritor lousa”, que pesa, esmaga e afoga a outros que, tendo merecementos, non se dan levantado.

Con estes “rachizos” insinuantes quixen quentar un pouco a atención que creo merece un escritor tan discreto como Xurxo Borrazás. E digo escritor como unha natureza que vai máis alá da do narrador. A nosa literatura dá moitos narradores (porque contar está no noso inconsciente colectivo de lareira milenaria), pero menos escritores. Non é a mesma cousa, como afirmou Roland Barthes. O narrador confórmasse, con demasiada frecuencia, con historia e carpintería; o escritor padece máis “a febre do estilo”.

Na maleta presenta un relato que poderíamos chamar *rurbano*, que encaixa nesa temática que vén dos anos oitenta, o cambio de mundos, “sufin-

cada" en personaxes que deixan a infancia na aldea e véñense facer homes (homiños, malpocados) á cidade. Pasan da figueira do eido ó semáforo. Do lameiro á Citroën. Dentro deste noso xénero do *realismo semaforico*, a novela de Borrazás recolle a peripecia dunha parella de media vida, Pepe e mais Carme, que recorren o país cunha maleta de cartos entre as pernas (os cartos son o sexo destes tempos), que o home atopara en ocasión minxitoria abandonada nun muíño. Establécese entón unha primeira delimitación estrutural baseada nun triángulo sentimental: el, ela e a maleta (ou mesmo un *ménage à trois*, porque a maleta chega a durmir na cama con eles), que serve para marca-lo espacio onde se concitan, desposuídos de calquera grandeza trágica, o azar, a estupidez e a dúbida humana. Zarandeados entre estas tres forzas, de nada poden estar seguros estes desgraciados; hai que acostumarse á dúbida, á incerteza, como pasa co crocodilo de pedra da praza de Muros (qué orixinal detalle), que non se sabe moi ben se é crocodilo, caimán, lagarto arnau, iguana, camaleón... "O que si era o bicho era de pedra" (p. 123). E de aí os desvíos "parafrénicos" de Pepe, para quen os lindes entre realidade e soño, entre vida e morte non existen. As producións residuais das súas lembranzas da aldea e o subconsciente rural concurren coa "hodiernidade" urbana, que tamén resulta moi pouco de fiar. E a cada paso o avó morto anda solto pola vida. Estupenda criatura esta do avó,

que vén sendo un dos índices da mestría de Borrazás.

Recorrido o dobre periplo, o biográfico e o da ilusión millonaria (ó final os billetes da maleta son falsos), vítimas dun determinismo orixinal (¿prenatal?) de nenos "nunca" queridos, os nosos antiheroes perfílanse nun fondo existencial sórdido e absurdo, e asumen que para eles "nunca pasou un tren". Confórmanse cunha permanente condición "nenoide", de "boneco no país dos nenos", como lle pasa a Pepiño ("Es coma un neno", dille Carme), que merecería, aí, o favor dunha fada dos contos. Trátase definitivamente de antiheroes deixados da man das fadas.

Para compracencia dos que piden soportes estruturais, a novela de Xurxo Borrazás non descoida trama nin "entramado". (Hai que ver con qué felicidade un pouco estólida se celebra que un libro se lea dun tirón. Isto debe ser consecuencia dunha enfermidade de transmisión textual adquirida pola adicción ós *best seller*, que case sempre están moi feitiños de estrutura). Sen embargo, algúns episodios da acción parecen entrar en cuña; menos mal que a súa feble verosimilitude se fai desculpar por ser resultado do "máximo traballo" que Pepe rende a unha extravagante axencia. Tamén é certo que algúns tramos, dada a súa estrañeza diexética, gañan por iso mesmo unha especie de autonomía narrativa, como pasa co episodio dos albaneis de Becerreá, ou antes —é dicir, nun inmediato plano temporal anterior— co do

ancián escritor coa *síndrome do rapto das sabinas* (chámase así esta moda entre escritores vellos e vellouqueiros que dan en casar en *segundas náuseas* —que diría un cubano— con moza nova e garrida). O tema é bonito e podería resultar “fruitivo” tratado con fina maledicencia británica, pero resólvese pola vía lixeira de rebaixa-lo vello escritor a algo así coma *académico da lingua*, digo eu, que é a gloria ou o risco que agarda a todo escritor vello que casa con muller nova.

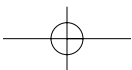
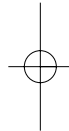
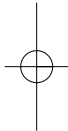
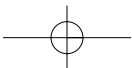
De Xurxo Borrazás o que nos gusta moito é o estilo. Nesta ocasión escapado de tentacións metaliterarias e culturalistas, moi deostadas ultimamente por certa crítica que cre que a literatura só se fai coa fisioloxía. Os libros feitos con libros irritan moito ós lectores non afectos ós libros. Resulta moi saboroso o espaxado de humor ó longo do relato (un humor ás veces

grouchomarxiano) que revela un talento que o seu autor dosifica, pero do que se lle supoñen boas reservas. Calla en frases “grámmicas” dunha calidade a rentes do aforismo.

Os diálogos posúen un verismo admirable, só desvirtuado nalgunha moi rara ocasión en que se emprega en vez do debido termo expletivo outro inoportunamente referencial. (Isto ó mellor é cousa dalgún corrector de cursiño e piñón fixo, que tamén chos hai). Concorde co verismo dialogal a limpeza retórica dunha textura na que se espallan visualizacións de suxestión fotogramática, unhas veces de calidade lírica e sempre de encanto emocional, que redondean ese regalo final que se chama o pracer do texto.

Xosé Manuel G. Trigo
Instituto de Ames
Bertamiráns







Título: *La caverna de las ideas*
Autor: José Carlos Somoza
Editorial: Alfaguara, Madrid, 2000
Núm. pp.: 429
Tamaño: 21,5 x 13

José Carlos Somoza, o polifacético escritor cubano residente en España, autor, entre outras, da novela finalista do Nadal, *Dafne desvanecida*, fai unha proposta ousada coa súa última obra. O ano 2000, ano do chibo por antonomasia, aínda que tamén dos *bartlebys* de Vila-Matas, vai deixar un oco para Somoza e a súa, supoño eu, controvertida novela.

Lermos *La caverna de las ideas* implica a aceptación implícita por parte do lector dunhas convencións literarias que non lle quitan mérito á obra. Por exemplo, a natureza do texto grego clásico que traduce o protagonista sen nome —o *traduttore traditore* paradigmático—, pois para un filólogo sería impensable, e case que aberrante, a existencia dunha obra destas características; o mesmo que o oficio do detective (Heracles Póntor) protagonista do manuscrito (un investigador na Grecia de Solón soa un pouco raro, pero tamén o Guillermo de Baskerville de Eco, ou ben o freire Cadfael de Ellis Peters, por nomear dous; hoxe en día proliferan os detectives en tódalas épocas históricas), son froito das con-

vencións e mais do poder receptivo do lector.

A novela ten dúas liñas paralelas en principio: a novela do pergamiño, situada na Atenas de Platón, e a traducción simultánea deste pergamiño coas notas ó pé da páxina que reflicten as dúbidas e impresións do tradutor. Penso que é orixinal —polo menos non coñezo precedentes— o uso das citas como parte doutra trama, e máis porque esas liñas, nun momento, coma as vías do tren vistas ó lonxe, semellan converxer cara a un final que adiviñamos asombroso.

Aquí entran as claves da literatura fantástica, ou cando menos iso é o que o autor nos fai pensar: o tradutor ve como o texto traducido posúe un significado arcano, “eidético”, e de súpeto decátase do paralelismo dun personaxe do manuscrito coa morte do primeiro tradutor deste; e non só iso: o tradutor, nun xogo de espellos inquietante, vese reflectido no propio manuscrito, nota a sensación física de que o texto vive nel, ou el no texto, coma unha maldición que se mantén durante séculos. Mentres tanto, os paralelismos

entre o tempo da narración do pergamino e o tempo da outra trama, que, pensamos, acontece no presente, séguennos a desorientar coma os planos narrativos que se entretecen.

Sen embargo, ata a fin non imos saber que todo é imaxe, espello, engano. Cando se produce o suposto secuestro do traductor hai algo que non funciona, posto que o autor tensa a corda dun xeito que a trama comeza a ser inaceptable; o tema da *eidesis* (o significado oculto nun texto) resulta insistente de máis, e a aceptación do lector de tantas voltas e reviravoltas faise dificilmente resistible. Penso que é un risco calculado do autor, xa que á fin da obra todo —a coincidencia dos nomes gregos en ámbalas dúas tramas, os imposibles paralelismos destas, o rapto inverosímil do traductor, etc.— adquire un alto grao de verosimilitude gracias á última sorpresa que nos ten reservada.

Por outra banda, a medida que lémo-la novela, é de resalta-la documentación exhaustiva da vida cotiá da Atenas clásica, desde os aspectos meramente xeográficos ata os costumes e os problemas da época, as disquisicións filosóficas sobre o idealismo de Platón, que vai asomar á fin coma unha das pedras angulares da novela, así como a énfase na proliferación de sectas, un tema tan moderno que xa era un problema hai dous mil quingentos anos. É esta unha das ensinanzas de Somoza ó

lector, a tese de que por moito que pase o tempo o home persiste nas súas mesmas procuras ou vicisitudes. Por poñermos un exemplo, a interesante oposición Apolo-Dionisos que se pode traducir, respectivamente, coma racionalismo —encarnado na Academia— contra irracionalismo —este rol pertence ós “misterios”—, ou ben coma civilización contra instinto. Está ben claro que as dicotomías nomeadas aínda existen na nosa sociedade actual e, sen dúbida, vanse manter por séculos e máis séculos. Igualmente, hai que resalta-la énfase do autor na imposibilidade de traducir sen nos implicar no texto, a quimera da traducción perfecta que sempre xamais é traizón, como di o dito.

Para rematar, penso que paga a pena ler *La caverna de las ideas*, sobre todo pola sorpresa que agarda na derradeira páxina do libro. É daquela cando somos conscientes de que o autor real e mailo implícito andaron a xogar connosco, a enganarnos con trampas sutís ata que á fin vemos que estamos diante dunha novela de tese. Todo é engano, todo é falsidade, mentira, coma as traduccións, coma a literatura, coma tantas cousas.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *Mientras agonizo*
Autor: William Faulkner
Editorial: Anagrama, Barcelona, 2000
Núm. pp.: 244
Tamaño: 22 x 14

Coa chegada do ano 2000 aparece unha nova edición da fundamental novela de William Faulkner, *As I lay dying* no orixinal, que nas versións españolas sempre foi traducida como *Mientras agonizo* ou mesmo *Mientras yo agonizo*. Con respecto ó título, máis adiante farei algún comentario. Pero o máis importante é que por fin esta novela ten unha versión de calidade, cunha presentación e unha edición propias da magnitude desta obra mestra da literatura do século XX. Con isto non estou desprezando a edición anterior, feita por Mariano Antolín Rato para Cátedra (1989) coa supervisión de Javier Coy, nin moito menos, pois é excelente e ten a vantaxe de ser máis informativa e didáctica cá de Anagrama pola liña editorial da colección Letras Universales de Cátedra, mentres que a de Jesús Zulaika, da que tratamos nesta recensión, é respectuosa co manuscrito orixinal tanto nos diversos tipos de grafías coma no uso delimitado das cursivas ou as comas, por exemplo. Ningunha das dúas versións cae no erro de tentar traducir expresións ou pronunciacións locais adaptándoas a unha especie de xerga andaluza,

coma se o sur dos Estados Unidos fose o de España (esta tendencia interpretativa ten sido moi frecuente, e só hai que pensar nas traducións ó castelán de Mark Twain).

As dúas comparten a intención de se-las versións canónicas da novela xa que ambas están baseadas no manuscrito autógrafo e na copia mecanografiada do propio Faulkner, e mais nas galeradas orixinais da obra. E a diferenza entre elas penso que é soamente de matices: a de Cátedra tende a ser máis literal mentres que a de Anagrama é máis libre, máis poética, cunha suave cadencia que salva maxistralmente a, ás veces, difícil sintaxe de Faulkner e a fusión de imaxes que crea o autor. Sen dúbida é unha tarefa de envergadura, un *tour de force* nada desdénable, traducir esta novela zarrapicada de alusións bíblicas e asociacións de ideas inconscientes que dificultan moitas veces a comprensión xeral do texto.

O primeiro que vemos, evidentemente, é a portada do libro. Os que xa o leran saben quen é a persoa que asoma por unha pequena fiestra. É

salientable a fotografía elixida, trátase de Addie Bundren, a muller da foto, a esencia mesma da novela e á que se refire o título. Os coñecedores da novela saben que Addie Bundren acaba de ve-lo ataúde —no que vai xacer para sempre ela mesma— que lle amosou o seu fillo Cash. Segundos despois disto vaise tender na cama para morrer unha vez que a obra estea rematada. Un gran logro para un abraiante comezo.

Sen embargo, non é a intención do autor desta recensión desmembra-la novela de Faulkner —isto sería unha ousadía cando ten xerado unha millenta de páxinas de crítica—, soamente quero descubri-las liñas fundamentais da obra para os que non tiveron a fortuna de lela, ou ben para refresca-la memoria daqueles que a leron hai tempo.

Lembrémo-la épica viaxe dos Bundren a Jefferson, a capital do mítico Condado de Yoknapatawpha, o mundo literario do autor, metade real (refírese ó Condado de Lafayette, no estado de Mississippi), metade imaxinario; Addie pedíralle á súa familia que a levaran a enterrar a esta cidade, e contra vento e marea vano levar a cabo. Mais non todos por estas razóns sentimentais senón por outras moi diversas, como por exemplo comprar unha dentame nova (o seu viúvo Anse), atopar axuda para abortar (a filla Dewey Dell) ou, mesmo, ver un tren eléctrico nun escaparate e comer bananas (Vardaman, o fillo máis pequeno e atrasado, coma o Benji de *The sound and the fury*, síntomas da endogamia, da dexe-

neración e decadencia dunha terra que ten pecados de máis que expiar ¿alguén en nenos con rabiño de porco?).

A viaxe é a odisea dunha familia do sur dos Estados Unidos na época da depresión; pertencen á clase máis baixa á que poden pertence-las xentes de raza branca: son o que en América chaman a *white trash* (lixo branco), unha versión americana dos parias, desprezados por tódolos homes de tódalas razas. Pero Faulkner sente compaixón por esta xente e no xénero novelístico, xa desde *El Lazarillo de Tormes*, tódolos homes e tódalas mulleres teñen a oportunidade de seren heroes.

Trátase da loita do home contra a natureza e o destino. Un río rebordado, o lume nun cortello, a imposibilidade de cumprila promesa feita á nai porque é unha familia nada baixo do signo da mala sorte. É tamén a historia dunha culpa, dun remordemento, do pasado que fai a un preso, da soberbia e o orgullo que, coma en tódalas traxedias, vai supor un altísimo prezo. A historia é contada polos mesmos personaxes da novela a través do recurso do monólogo interior: a corrente de pensamento flúe polas páxinas do libro e moitas veces temos que indaga-los feitos por medio do leve rastro dunha palabra ou unha frase solta. Cada un deles vive a experiencia ó seu modo, algúns sen amosar cambio ningún na súa psique, movidos como están por un interese distinto da promesa feita á nai (Anse, Dewey Dell); outros sufrindo o peso descomunal do traballo heroico (Darl e Cash, principalmente);

outros ven a aventura con outros ollos, como Vardaman, que protagoniza o capítulo-monólogo máis curto do libro, que consiste nunha oración simple: “Miña nai é un peixe”; outro encarna o ambiguo papel do fillo amante, salvador dos restos da súa nai do lume e mais das augas, condenado polo estigma da impureza (Jewel), e por último, a voz desacougante de Addie Bundren explica as razóns das súas decisións. Non fai xuízos sobre a súa infidelidade, da que naceu Jewel, xustifica o seu escepticismo sobre o valor que teñen as palabras, e incluso profetiza a súa salvación gracias a aquel, o fillo do pecado, como se a súa figura, nin viva nin morta, sobrevoase a escena desde un ámbito onde non existe o tempo.

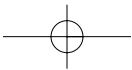
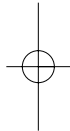
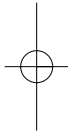
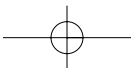
O recurso do monólogo interior non é novo en Faulkner: xa o usara na súa monumental *The sound and the fury*, e penso que ámbalas dúas novelas constitúen un dos cumios desta técnica que despois —e antes, tamén é verdade— foi utilizada extensamente. Só temos que ler unhas páxinas e mergullarnos nas augas das que despois beberon Juan Rulfo, Vargas Llosa, ou García Márquez, coma unha mera mostra da influencia de Faulkner, un escritor que, como diría Borges doutros, é unha literatura en si mesmo.

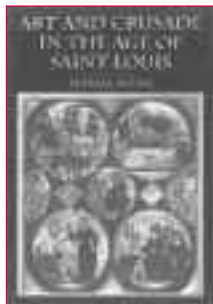
Con respecto ó título, paréceme reseñable o feito de que en tódalas edicións en castelán desta obra o tempo verbal sexa traducido por un presente, cando é evidente que *lay* é o pasado de *lie*, que significa ‘estar tendido, xacer’. Esta mesma frase, segundo o autor, foi

tomada do “Canto XI” de *Odisea* de Homero e é pronunciada por Agamenón, cando relata a súa propia morte a mans de Existo, o amante de Clitemnestra, na viaxe ós infernos que levou a cabo Ulises. Pois ben, Agamenón non narra a súa morte en presente, loxicamente, e se isto é así ¿por que o título en presente, cando no orixinal está en pasado? Non sei se é que, como a novela sempre foi coñecida deste xeito xa se converteu en algo consuetudinario, pero non deixa de me chama-la atención.

Para rematar, penso que a literatura, a gran literatura, crea unha persistencia de palabras, de ecos e mais de imaxes na memoria; o mesmo que a pura visión ocular é a persistencia de puntos de luz na retina e, evidentemente, ler é ver dunha maneira diferente. Unhas palabras para a memoria: Addie Bundren fala da súa vida cunha convicción arrepiante, Vardaman cre que a súa nai é un peixe. Unha imaxe: o ruído da serra de Cash cando constrúe o ataúde da súa nai soa coma unha ferruxenta campá tocando a morto, perseguíndonos máis aló dos primeiros capítulos ata que quizais esa mesma serra sexa a que mutile a súa perna gangrenada. Uns ecos: fálanme de Macondo, de Comala, de todos eses mundos literarios creados con tanta solidariedade coas virtudes e mailas tachas da especie humana coma a grandeza da estatura dos propios escritores.

Miguel Ángel Otero Furelos
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *Art and Crusade in the Age of Saint Louis*
Autor: D. H. Weiss
Editorial: Cambridge University Press, Cambridge, 1999
Núm. pp.: 279
Tamaño: 26 x 19

Lois IX é, xunto a Carlomagno, o rei franco que concitou un maior interese nos historiadores da relixión, a arte ou o pensamento medievais. Entre a abondosa produción bibliográfica que apareceu ata o de agora cómpre destacar os traballos de Robert Branner, no que atangue á produción artística vinculada á Corte do Rei Santo, ou —máis recente— a voluminosa biografía realizada por Jacques Le Goff.

Daniel H. Weiss fai, á súa vez, unha importante achega consistente en explora-las grandes obras de arte promovidas polo Capeto que, segundo a súa análise, reflicten o interese do monarca por vincula-la súa estirpe coa dos reis bíblicos. Para conseguilo sévese dunha imaxinería e unha arquitectura que, a pesar de significar novas conquistas plásticas e técnicas, funden as súas raíces na tradición.

Weiss divide o seu estudio en tres apartados:

O primeiro ocúpase de examinar un dos monumentos capitais da arquitectura gótica: a Sainte-Chapelle, construída no corazón da cidade cunha dobre función, lugar de devoción para

o rei e mailos seus achegados e inmenso relicario destinado a albergar-la Coroa de Espiñas (comprada ós venecianos por unha cifra astronómica) e parte da Cruz. Segundo Weiss, San Lois buscaba deste xeito equiparase ós emperadores Constantino e Heraclio, ambos estreitamente vinculados á historia de Vera-Cruz, e converter París nunha nova Terra Santa.

Sinala Weiss una serie de edificios que puideron servir de modelo —ideolóxico ou estético— á hora de concibi-la abraiante “gaiola de cristal”: a Capela Palatina de Carlomagno —“For Louis IX, a king intensely interested in royal lineage and genealogy, the decision to build a magnificent new reliquary chapel was no doubt informed by the model of his predecessor” (p. 25)—; a Capela Palatina de Palermo —“conceived above all as a political monument” (p. 22)— ou, xa no plano estético, as capelas episcopais de Laon e Reims.

As grandes vidreiras, parte fundamental da suntuosa decoración do edificio (que fixo proclamar ó poeta

Jean de Jandun: “un podería con razón imaxinar que fora arrebatado á máis preciosa das estancias do Paraíso”) presentan máis de mil cen escenas bíblicas, entre as que destacan as veterotestamentarias. Weiss cre que tales cadros tiveron na época na que foron feitos —e para a selecta audiencia que os podía gozar— unha forte mensaxe de contemporaneidade. Por exemplo, entre as abundantes escenas de coroa-ción algúns dos reis portan un cetro que remata na flor de lis, os heroes bíblicos levan a mesma indumentaria cá dos cabaleiros cruzados da época de San Lois.

A asimilación dos reis bíblicos cos monarcas medievais foi unha práctica común. De feito, cando se produciron as desgraciadas destrucións de obras de arte na época máis exaltada da Revolución Francesa, entre os obxectivos predilectos dos iconoclastas incluíronse as estatuas de reis bíblicos das portadas góticas. Algún historiador da arte explicou isto como produto dun erro: o pobo pensou que eran imaxes dos odiados reis de Francia; eu penso que non houbo tal equivocación: a xente sabía que Salomón ou David eran metáforas da árbore xenealóxica da monarquía acabada de derrubar. Como demostra Weiss, Lois IX non foi unha excepción e, se Carlomagno quixo se-lo novo David, el foi o novo Salomón, e así era percibido polos seus contemporáneos. Deste xeito, é recoñecible na estrutura da ábsida destinada a albergala Grande chässe, unha alusión ó trono do rei

bíblico, amplamente vinculado á iconografía real. A razón de todo este esforzo ideolóxico é resumida polo autor (p. 75): “loyalty to the state and loyalty to the Church were becoming increasingly indistinguishable”. A outra mensaxe era a lexitimación da nova Cruzada.

No segundo apartado, Weiss estudia a iconografía das fermosísimas miniaturas que iluminan a *Biblia ou Antigo Testamento do Arsenal* (París, Bibliothèque de l’Arsenal, MS 5211), tema que foi o da súa tese de doutoramento (*The Pictorial Language of the Arsenal Old Testament: Gothic and Byzantine Contributions and the Meaning of Crusader Art*: John Hopkins University, 1992). Producida en Acre, a *Biblia* é un dos mellores exemplos da arte pictórica cristiá no levante. O seu estilo pódese definir como o produto dunha fructífera mestura de elementos bizantinos, islámicos e franceses, e existe a posibilidade de que o seu autor traballara en Constantinopla, onde se familiarizaría coa “arte helenística deshidratada” (Goldschmidt) que alí se producía. O acento posto nos temas da batalla e da realeza emparentarían en intención esta obra coa imaxinería despregada nas vidreiras da Sainte-Chapelle: a reivindicación do rei como novo Salomón e a xustificación das campañas militares contra o Islam.

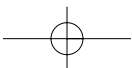
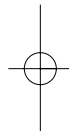
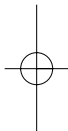
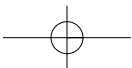
A última parte, máis curta, dedícase á figura do monarca como patrón das artes, encamiñado o

seu esforzo a fortalecer, por vía de prestixio, a institución nel encarnada, e a promove-lo clima ideal para o desenvolvemento dunha campaña que liberase a Terra Santa, para lograr así un dos seus anhelos: a unidade baixo o seu

gobierno de sabedoría, “velut alter Salomon”.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo







Título: *The medieval art of love. Objects and subjects of desire*

Autor: M. Camille

Editorial: Abrams, Nova York, 1998

Núm. pp.: 176

Tamaño: 28'5 x 22

Ins. e.l cor port, dona, vostra faïssu
Foulquet de Marsella

Si.m vezia una vegada/sobira e vos sotrayna
Marcabré

A entidade da obra do profesor Camille, (Departamento de Arte da Universidade de Chicago) ponse de manifesto na gran cantidade de artigos publicados en diferentes revistas especializadas (*The Art Bulletin*, *Micrologus*, *Art History*, *Word and Image*...) e nos interesantes e polémicos volumes que periodicamente saen do prelo cargados de figuras e novas interpretacións de vellos temas: *The Gothic Idol*, Cambridge UP, 1989, sobre as imaxes e a súa utilización ideolóxica e como ferramenta de exclusión na baixa Idade Media; *Image on the Edge*, Londres, Reaktion Books, 1992, no que revisa —ás veces de xeito excesivo— a función das *marginalia* na miniatura e a escultura do medievo; *Mirror in Parchment*, Londres, Reaktion Books, 1998, estudio das mentalidades da Inglaterra baixomedieval a través do *Salterio Luttrell*; *Master of Death*, New Haven, Yale UP, 1996, minuciosa monografía sobre a obra do miniaturista Pierre Remiet; *Gothic Art*, Londres,

Orion, 1996, refrescante manual sobre ese período artístico.

A súa máis recente contribución, *The medieval art of love*, mergúllase no mundo do erotismo na arte medieval, elaborando un estupendo traballo de síntese que compendia —ornado con ilustracións de moi boa calidade— as achegas sobre este tema desde a literatura, a historia das mentalidades e as artes visuais.

O século XII, no que se produciu un deses “renacementos antes do Renacemento” foi bautizado como “aetas ovidiana” (Traube), debido ó nivel acadado polos poetas en lingua latina. Eu atreveríame a engadir unha razón máis: naquela centuria renace a literatura erótica, e con ela prodúcese a eclosión dunha iconografía profana que ilustraba aquilo que deleitaba os oídos das persoas selectas: lémbrese que a Idade Media foi unha época netaamente audiovisual.

A sensibilidade cisterciense non debeu de ser allea a este fenómeno. A profunda devoción que pola Virxe sentía San Bernardo explica en boa medida a valoración da muller a partir desta

etapa: non hai máis que lembrar que é especialmente no Gótico cando se reservan portadas para María, sendo tamén aquel o momento de difusión da iconografía da súa coroación. A pesar de todo, a muller segue a estar subordinada ó home. Poñamos como exemplo as escenas do xuízo final: a nai axeónllase perante o seu fillo, implorando piedade para os pecadores, pero o seu poder non vai moito máis alá. Se ben é certo que na baixa Idade Media a relixión experimentou un fenómeno de valoración do “lado feminino” da divindade (feito maxistralmente estudado por Barbara Newman e mais Caroline Bynum), a muller segue vivindo na marxe dun mundo feito á medida do xénero masculino; para empregar as palabras de Camille (p. 12) “by investing his mistress with the power of judgment and control over his desire, the man was simultaneously elevating his own subjectivity and negating that of the lady, whose desire is ignored”.

Camille ordena o seu libro contemplando as regras do *decorum*. En efecto, o plan da obra segue unha adecuada senda con cinco estacións ou momentos, os mesmos que eran “traditionally associated with love”: *Visus* (Love’s looks), *alloquium* (Love’s Gifts), *contactus* (Love’s places), *oscula* (Love’s signs) e *factum* (Love’s goal). Enumeramos a continuación as ideas centrais:

1. *Visus*

De acordo coa teoría do amor elaborada por Andreas Capellanus, o primeiro estadio é o recoñecemento do obxecto do desexo. Ata tal punto que para aquel autor ós cegos estábanlles vedadas as ledicias do namoramento. Sen embargo, non se pode xeneralizar, como fai Camille cando afirma que “the God of love is not blind in medieval art”, aseveración que basea nun estudio de Erwin Panofsky (¿de novo sae a relucir-lo que, para algúns, é un autor “superado”!). O problema radica en que Camille debeu de facer unha lectura apresurada de tal ensaio, xa que Panofsky non demostra que o Cupido cego da mitoloxía clásica “was replaced in the Middle Ages by a deity who is, like God, all-seeing” (p. 39), senón todo o contrario. Neste senso é de mencionar cómo as lecturas apresuradas de Panofsky poden dar pé a problemáticos desafíos da súa produción; é exemplar o que ocorreu cos *Arnolfini*: en ningún lugar deixou escrito o alemán que se tratara dun matrimonio clandestino. Pois ben, este é o punto de partida dun ensaio de Erwin Hall integralmente destinado a desmonta-la interpretación de Panofsky, ou, en menor medida dun documentado estudio de Linda Seidel.

“Si come i Magi a guida de la stella... per adorar lo Segnor [...] così mi guidò Amore a veder quella” (Lapo Gianni). Un dos perigos de se deixar levar polo embruxo do amor é caer na idolatría: Amor compárese a Deus, e Venus pode ser representada nunha

mandorla, coma se do mesmo Deus se tratase, tal como ocorre nun *desco da parto* florentino, peza moi problemática en canto ó seu significado: véxanse, para dúas lecturas radicalmente opostas, os traballos de E. B. Cantelupe, *The Art Bulletin*, XLIV (1962) pp. 238-242 e G. Trottein, *Les enfants de Venus*, París, 1993.

2. *Alloquium*

A estratexia empregada polo amante para se achegar ó obxecto do seu desexo consistía, segundo os canons medievais, en facerlle chegar algún presente. Entre eles debían figurar (como recomenda Andrés o Capelán no seu *De Amore*) pequenas pezas de adorno persoal, cofres, espellos ou peites convenientemente ornados con escenas tiradas do repertorio amoroso e, nalgúns casos, con certas alusións "picantes". O xeo está roto...

3. *Contactus*

O lugar para deleitarse nos preliminares amorosos é, na imaxinación poética do momento, o Xardín do Amor, sorte de *Hortus Conclusus* profano moi frecuente en miniaturas de libros coma o célebre *Roman de la Rose*. É frecuente que en tal espacio se atope a Fonte da eterna xuventude, "a male fantasy about loss of potency". En moitas das escenas desenvolvidas nestes espazos asistimos a episodios "subidos de ton", claramente afastados de calquera idea de platonismo.

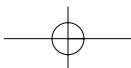
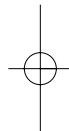
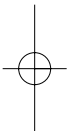
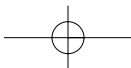
4. *Oscula*

Presenta Camille neste capítulo unha serie de símbolos vinculados á conquista do ser amado; entre eles destacan os animais, coma o falcón, ou o esquío (o *Bestiare d'Amour* de Ricardo de Fournival substitúe as clásicas moralizacións zoolóxicas por alegorías eróticas). Tamén o corazón ou a rosa son importantes na linguaxe do amor, e aínda hoxe se manteñen (especialmente no *kitsch* das tarxetas de San Valentín).

5. *Factum*

O coito (Love's goal) tamén está presente na imaxinería medieval, ás veces de xeito completamente explícito e xusto onde menos agardariamos atopalo: nas igrexas. Canzorros especialmente, pero tamén métopas e capiteis, convértense en abraiante habitáculo de parellas que, no seu descaro, chegan a bota-la lingua ó espectador. Se a cita de Foulquet de Marsella ilustra o amor ideal, case que diríamos platónico, a de Marcabré, coa súa rudeza, está máis próxima ás crúas escenas que tanto traballo levan dado a moitos investigadores, desde o clásico Mijail Bajtin a Nurith Keenan-Kedar, xunto con contribucións feitas desde dentro das nosas fronteiras. En calquera caso, o tema dista moito de estar pechado.

Carlos Sastre Vázquez
Instituto Os Rosais II
Vigo





Título: *Piano. Grao elemental 1, 2, 3 e 4*
Autora: Victoria Sastre
Editorial: Galinova, A Coruña, 1999
Núm. pp.: 76 / 76 / 76 / 76
Tamaño: 27 x 20

A pianista Victoria Sastre, profesora do Conservatorio Superior de Música da Coruña, acaba de presentalos seus catro volumes de *Piano*, correspondentes ós respectivos cursos do grao elemental deste instrumento dentro do plan de estudos establecido na Lei orgánica 1/1990, do 3 de outubro. Os aspectos básicos do grao elemental de Piano foron definidos polo Real Decreto 756/1992, do 26 de xuño. Posteriormente, co Decreto 253/1993, do 29 de xullo, a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria estableceu o currículo para esta Comunidade Autónoma.

As presentes publicacións céntranse na técnica instrumental do piano porque, se ben é certo que a música en España, e concretamente en Galicia, experimentou nos últimos anos notables mellorías de diversa índole —posta en funcionamento dos conservatorios, creación de orquestras, etc.—, a ensinanza do piano segue sufrindo unha falta de publicacións didácticas. A pesar de se-lo instrumento máis demandado, carecemos dun libro de texto que recolla o espírito da reforma educativa no que se refire ó desenvol-

vemento do deseño curricular base antes citado, trasladado neste caso á ensinanza do piano.

Desde esta perspectiva, as presentes publicacións presentan unha estrutura análoga a calquera texto didáctico das ensinanzas de réxime xeral, o que de por si resulta absolutamente innovador. A autora ofrece un contido moi completo e aborda moitos aspectos que habitualmente esquecen tratar outros libros para as distintas ensinanzas instrumentais. Isto ten especial importancia toda vez que, tradicionalmente, o material didáctico que se emprega nos conservatorios para o ensino do piano non é máis ca un número determinado de partituras elixidas polo profesor a partir dun listado de repertorio, sen ningunha indicación adicional.

Como é sabido, no contexto da LOXSE o concepto de programa deixa de ter sentido, así, os mencionados listados de repertorio —que, por outra parte, existen e existirán sempre— constitúen agora un mero material a partir do cal se planifican os obxectivos, se desenvolven os contidos e se avalía. Polo tanto, o programa non é

máis ca unha das partes da planificación e non, como vén sendo práctica habitual na ensinanza instrumental, case o único documento onde se fai explícito o proceso de ensinanza-aprendizaxe.

A importancia do grao elemental nas ensinanzas de música, como etapa esencial no desenvolvemento do futuro instrumentista, é incuestionable por se tratar dun período no que se sentan as bases técnicas. Neste sentido, cómpre salienta-las seguintes palabras da autora:

Sen dúbida, o grao elemental é a nivel técnico o máis sinxelo, pero segundo o noso criterio tamén o máis importante, xa que nel se sentarán as bases cara ó futuro. Bases conceptuais, bases auditivas, bases rítmicas, bases puramente técnicas (físicas), hábitos, costumes, que para ben ou para mal acompañarán ó alumno/a o resto da súa carreira (p. 9).

En cada un dos catro cadernos aparecen claramente sinalados os obxectivos e os contidos de cada curso. Asemade, xunto ás obras que se deben estudar, vanse incorporando progresivamente orientacións sobre a forma musical, co fin de non separa-las cuestións musicais das propiamente instrumentais. Xa que logo, cada peza é tratada desde unha perspectiva de integración de tódolos elementos técnicos e estéticos que interveñen no seu proceso de composición. Así, estúdase a forma (frases, períodos, etc.), a dinámica, a agónica, o estilo, a dicitación, os pedais, etc.

A autora fragmenta os contidos en unidades didácticas. Sabémo-lo difícil que resulta este proceso na ensinanza do instrumento nos conservatorios de música. Novamente o repertorio, entendido tradicionalmente como único documento didáctico, se converte no obxectivo no que se refire ó seu dominio técnico. Por isto, o verdadeiro valor da presente publicación é a proposta de moitos aspectos vinculados á propia partitura convertidos en obxectivos que se deben cubrir en tódolos ámbitos posibles que contén a obra que se está a traballar.

Tamén é necesario salientar cómo estas unidades didácticas foron pensadas tendo en conta as outras materias que completan o currículo para o grao elemental (Linguaxe Musical, Audicións, etc.). Como é sabido, coa LOXSE xorde por vez primeira nas ensinanzas de música o concepto de “curso”, entendido como integración de distintas materias (a diferenza do Plan de 1966 onde existía unha liberdade case absoluta para cursalas). Isto é importante pola sincronía que a publicación contempla entre as materias comunmente chamadas complementarias e a específica de piano.

Cada unidade didáctica, nestas publicacións, divídese en tres partes:

- Conceptos previos: sitúa a peza obxecto de estudio nun contexto histórico e estilístico, con apuntes biográficos do autor e características xerais sobre a forma.

- Conceptos básicos: pártese da peza que se está a estudar, desmembra se a súa estrutura e analízanse polo miúdo os elementos compositivos.
- Partitura: preséntase a peza con indicación expresa da dicitación.

O primeiro volume comeza cunha descrición do piano: a súa historia, a relación —ou débedas— que ten con outros instrumentos, o estudio do mecanismo, dos pedais e do seu funcionamento, o teclado e tipos de teclas, así como a extensión deste. Céntrase logo nas nocións básicas de solfexo, escritura musical, dicitación, relaxación, matices, expresión, articulacións (notas ligadas, picadas), así como tamén nocións de tipo formal. Este primeiro caderno complétase con Estudios de Czerny.

No segundo volume os exercicios técnicos adquiren un papel moi relevante. Partindo novamente dos Estudios de Czerny, abórdase a posición fixa, o paso do polgar e unha iniciación ós planos sonoros.

Os cadernos terceiro e cuarto presentan unha mostra de diversos estilos nun percorrido polas principais épocas da historia do teclado. Obras de autores como J. S. Bach, Diabelli, Schumann, Albéniz, etc. configuran o repertorio que lle servirá de base ó

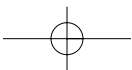
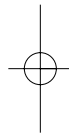
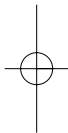
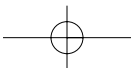
alumno para resolve-las dificultades técnicas e interpretativas.

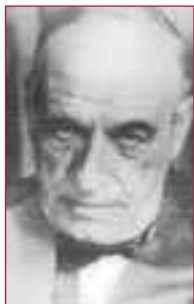
Cómpre facer unha especial mención á incorporación de compositores galegos contemporáneos nas obras propostas pola autora; en concreto de Roxelio Groba e Paulino Pereiro. Ámbalas dúas son inéditas polo que a publicación serve, á vez, de edición das partituras. Sen embargo, isto, con ser importante pola pouca difusión que ten a música contemporánea, posúe unha significación secundaria nestes libros. O verdadeiramente salientable é a posibilidade de lles achegar ós alumnos á súa realidade étnica. No caso de Pereiro, ademais, con outra vertente complementaria como é a de mostra-la estética expresionista. En definitiva, resulta moi positivo que estes métodos introduzan a música galega como un apartado máis do repertorio, en consonancia coa ensinanza da música na educación secundaria onde o estudio do folclore propio de cada comunidade se recolle desde a base do currículo.

Finalmente, e pola súa dimensión, é preciso salientar que os libros están prologados polo brillante pianista e pedagogo ruso Serghei Yerokhin (Premio Tchaikovsky e Gran Premio Paloma O'Shea).

Antonio Fernández-Albalat
Instituto Adormideras
A Coruña







Título: *Ortega y Gasset y los orígenes de la transición democrática*
Autor: J. L. Abellán
Editorial: Espasa Calpe, Madrid, 2000
Núm. pp.: 378
Tamaño: 22,5 x 16

O ano 2000 coincide co setenta cabodano da publicación da obra de Ortega y Gasset, *La rebelión de las masas*. Esta celebración serviu de escusa para traer de novo ó presente a figura e o pensamento do máis lúcido pensador que tivo España no século XX. Sen embargo, esta calidade filosófica e literaria non está en consonancia co trato que se lle dispensa a nivel oficial nos medios académicos. Xa a súa morte foi dabondo silenciada polos medios do réxime franquista, aínda que a xuventude universitaria, sobre todo a madrileña, fose consciente do feito e protestase en contra daquel silencio.

Coincidiu con este evento o centenario da morte doutra figura xigantesca na cultura europea: F. Nietzsche, quen deixou coa súa obra unha fonda pegada no noso filósofo e empurrouno na súa evolución intelectual desde a razón pura neokantiana á razón vital e histórica.

Diversas conferencias e algúns congresos trataron de recupera-la memoria histórica do autor de *La rebelión de las masas*, que afirma no segundo capítulo:

Rechazo, pues, igualmente, toda interpretación de nuestro tiempo que no descubra la significación positiva oculta bajo el actual imperio de las masas y las que lo aceptan beatamente, sin estremecerse de espanto. Todo destino es dramático y trágico en su profunda dimensión. Quien no haya sentido en la mano palpitante el peligro del tiempo, no ha llegado a la entraña del destino, no ha hecho más que acariciar su morbida mejilla.

O protagonismo das masas nos nosos días, co que entraña de positivo e cos riscos que implica, é un problema que analizou detidamente Ortega adiantándose ós tempos.

Neste contexto orteguiano saíu á luz a obra do Profesor J. L. Abellán García, especialista na historia do pensamento español e autor dunha ampla e detallada *Historia crítica del Pensamiento Español*, editada por Espasa-Calpe. Precisamente, a maior parte do tomo V-3 está dedicado a Ortega, á súa xeración e á súa escola de discípulos. O novo libro de Abellán, *Ortega y Gasset y los orígenes de la transición democrática*, está escrito nun estilo ameno e áxil, lonxe do academicismo das aulas. O autor vains conducindo coa súa

pluma mestra ó longo de preto de catrocentas páxinas polos recunchos das vivencias e amizades orteguianas, polos seus ideais e aspiracións que vai mesturando cos avatares políticos da época e coa incansable e prolífica actividade orteguiana.

A obra en cuestión está dividida en tres grandes apartados. No primeiro aborda a case totalidade da biografía do autor, con excepción dos dez últimos anos, que trata no segundo, e que leva o significativo título de “Década ominosa”. No terceiro fala da morte de Ortega e o nacemento dunha nova xeración que daría paso á sociedade democrática actual.

A primeira parte analiza en detalle a súa vida. Precisamente aparece aquí a relación de Ortega con Galicia. Súa nai, Dolores Gasset Chinchilla, naceu en Pontevedra no ano 1860. Seu tío, Ramón Gasset Chinchilla foi director da Escola Superior de Artes e Industrias de Vigo. Alí acudiu Ortega en 1902 a escoitar unha conferencia que o deixaría impresionado. O conferenciante era Ramiro de Maeztu, co que temporalmente mantería unha intensa amizade ata que os seus camiños se separan no momento en que este —estando de correspondente en Inglaterra— dá un xiro cara ó terreo relixioso influído polo grupo The New Age.

Abellán fai un comentario detallado dos que podíamos chamar “os santos lugares orteguianos”, as direccións concretas das rúas onde viviu, os sitios

por onde viaxou —outra das súas grandes afeccións— ; pero os lugares que deixaron máis pegada en Ortega foron: O Escorial, onde seu pai alugaba unha casa preto do mosteiro para pasalas vacacións do verán; Córdoba e Málaga (estudia no Colexio que tiñan os xesuítas en Miraflores de El Palo); a finca de caza “Encinas Viejas” que tiña seu tío en Guadalajara, onde se afeccionou ós touros; e outra paisaxe que impresionou a súa retina de mozo universitario foi Marburgo, na ribeira do Lahn. Tamén hai que citar Portugal —onde mantivo a súa residencia ata que morreu— e Arxentina, que inicialmente o recibiu coa calor e a euforia con que se acolle a un toureiro triunfante, pero cando máis tarde regresa fuxindo da guerra e declarándose neutral, entón dispénsalle unha extremada frialdade e indiferencia. Sen embargo, O Escorial e Marburgo son as dúas paisaxes máis entrañables e mesmo dous símbolos para Ortega: o elemento vital español no que ten as súas raíces contraposto ó espírito xermánico máis medido e racional. Cita Abellán un parágrafo orteguiano significativo ó respecto:

Por circunstancias personales yo no podía mirar nunca el paisaje de El Escorial sin que vagamente, como la filigrana de una tela, entrevea el paisaje de otro pueblo remoto y el más opuesto e El Escorial que quepa imaginar. Es una pequeña ciudad gótica, puesta junto a un manso río oscuro, ceñida de redondas colinas que cubren por entero profundos bosques de abetos y de pinos, de claras hayas y boj es espléndidos [...] En esa ciudad he pasado yo el

equinoccio de mi juventud: a ella debo la mitad, por lo menos, de mis esperanzas y casi toda mi disciplina. Ese pueblo es Marburgo, de la ribera del Lahn.

En Marburgo culmina Ortega a súa formación. Alí empápase da razón pura neokantiana da man de Hermann Cohen e Paul Natorp.

De regreso a España dedícase ás dúas grandes vocacións da súa vida: o xornalismo e a docencia. A primeira xa lle viña de familia, tanto seus pais coma seus avós pertencían ó mundo xornalístico. En concreto, seu avó Eduardo Gasset foi o fundador de *El Imparcial*, seu pai foi redactor de varios xornais e director de *Los Lunes* e de *El Imparcial*. Precisamente a sección de *Los Lunes* era moi gorentosa para políticos e intelectuais e nela vai a polemiza-lo noso filósofo co seu amigo Ramiro de Maeztu sobre a prioridade ideas-homes. Contra Menéndez Pidal defende un ensino laico, e unha polémica moi sonada foi a que tivo con Miguel de Unamuno. Todo empezou a partir dunha carta do rector salmantino na que acusaba de papáns ós europeístas. Ortega, que acababa de funda-la revista *Europa*, era un acérrimo defensor do europeísmo, da necesidade de que España se enganchase ó tren europeo. Arremete contra Unamuno desde *El Imparcial* co artigo: "Unamuno y Europa, fábula".

En 1923 fundou a famosa *Revista de Occidente*, que foi o gran referente da cultura española durante o século XX.

A outra gran vocación orteguiana á que alude o profesor Abellán no seu libro é a docencia. Ortega conclúe os seus estudos universitarios coa defensa, en 1904, da tese: *Los terrores del año 1000. Crítica de una leyenda*. Completa a súa formación en Alemaña ata 1908, daquela regresa a España e é nomeado para desempeña-la cátedra de Psicología, Lóxica e Ética da Escola Superior de Maxisterio de Madrid. Dous anos máis tarde morre Nicolás Salmerón, catedrático de Metafísica da Universidade Central e sae a concurso a cátedra que gaña Ortega con vintese anos. Nese mesmo ano tamén casa con Rosa Spottorno.

Aínda que Ortega fracasou no campo político, en cambio, triunfou plenamente no docente. Organizou unha Facultade de Filosofía, como quizais non volveu haber en todo o século. Entre o cadro de persoal de profesores cabe destaca-los nomes de Manuel García Morente, Gaos, Javier Zubiri, Besteiro. Entre os alumnos: María Zambrano, Julián Marías, Granell, Paulino Garagorri, Rodríguez Huéscar, Fernando Vela, etc. María Zambrano e algún outro alumno chegaron a ser profesores axudantes.

O edificio da Facultade de Filosofía foi inaugurado en 1933 e púxose en marcha un plan piloto de autonomía universitaria no que cada alumno organizaba o seu currículo asesorado por un profesor tutor. A Facultade de Filosofía alcanzou entón un merecido prestixio na Universidade madrileña.

A guerra do 1936 botou abaixo todo isto. Ortega e o resto do profesorado teñen que colle-las maletas camiño do exilio, en beneficio das universidades americanas.

Unha terceira ocupación de Ortega foi a política. Nela vai a estar un curto pero intenso período. Ortega pensa que a misión da elite intelectual é transforma-lo país a través dunha pedagogía social. En 1913 funda a Liga de Educación Política na que entran case tódolos intelectuais, con excepción de Unamuno a quen, por certo, lle ofrece Ortega a presidencia nunha conversa no café Novelty da Praza Maior de Salamanca. A resposta do vasco non podía ser máis contundente: "De forma que Vd. quiere que yo sea la cabeza y usted el espíritu de dicho partido. Pues ¿sabe lo que le digo?: que yo soy el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo de mi propio partido. Y si algún día formase mi partido unamuniano, yo sería el primero que se diese de baja".

Un artigo publicado en 1923 en contra do alzamento das xuntas de Defensa de Barcelona péchalle as portas de *El Imparcial* e pasará a escribir en *El Sol*, fundado por Urgoite, de ideas liberais. Nese medio publicará "El error Berenguer" no que ataca a Monarquía e defende a República.

En 1931 fundou a Agrupación al Servicio de la República na que participaron moitos intelectuais, como Gregorio Marañón e Pérez de Ayala. Preséntanse ás eleccións e obteñen varios escanos. Ortega ten poucas, pero

brillantes intervencións. Canso do rumbo que levaban as cousas, disólvea en outubro de 1932. Logo veu o duro exilio.

Segunda parte, "Década ominosa (1945-1955)". Así a bautiza Abellán, tendo en conta que Ortega ten que pasar agora, fóra do seu país, por situacións dramáticas para a súa sensibilidade intelectual. Declarado neutral, é rexeitado por uns e incomprendido por outros.

No ano 1945 cruza a fronteira portuguesa e vai a Zumaia pasa-las vacacións co seu fillo. Agora pensábase que o réxime franquista estaba a punto de caer; pero os feitos encargáronse de desmentilo. Na Universidade a súa cátedra estaba ocupada por Zaragüeta, representante da neoescolástica, ideoloxía oficial do réxime.

En 1947 redacta unha obra rechamante, *La idea de Principio en Leibniz*, que aparecerá en 1958. É unha obra diferente do resto, ten unha extensión moito maior do habitual (cincocentas páxinas) e nela aborda con todo rigor técnico —fronte ó carácter ensaístico das outras obras— un tema clásico da Filosofía: o pensamento de Leibniz, desde o que fundamenta o propio.

A Filosofía de Ortega foi desapiadadamente atacada desde os púlpitos da reacción escolástica. Freires como Iriarte, Sánchez Villaseñor ou Santiago Ramírez dirixiron contra el toda a súa artillería acusando o seu pensamento de anticatólico e premendo para incluí-las súas obras no *Índice de libros*

prohibidos. Co ataque a Ortega quería-se tamén pecha-lo paso a calquera gromo de pensamento liberal.

Ortega aínda fai un último intento de conectar coa xuventude universitaria máis preocupada pola cultura. Consciente de que non ten cabida nunha universidade de ideoloxía falanxista, decide fundar en Madrid o Instituto de Humanidades. Conta coa incondicional axuda do seu discípulo Julián Marías, de Caro Baroja, Emilio García, Benito Gaia e poucos máis. Entre os anos 1948-1950 dá uns cursos utilizando como local a academia que tiña a muller de Marías en Serrano, 52. Só os que impartiu el tiveron gran éxito, pero a falta de apoio e de matrícula levaron ó seu peche.

Durante os últimos anos, Ortega sofre depresións. Algún médico que o tratou atribúeas ó coñecido “mal de España”, que quizais tivo que ver co seu cancro e o desenlace que sobreveu o 18 de outubro de 1955.

A terceira parte do libro dedícaa o autor a falar do orteguismo despois de Ortega. En realidade isto é o que centra o título do libro que pon a Ortega na orixe da transición española cara ó actual sistema democrático. Esta última parte fala dunha nova xeración que nace a partir dun feito: a morte de Ortega. Esa data é a espoleta que pon en marcha un proceso que vai ir minando progresivamente o réxime ata facelo insostible e dará paso á transición democrática.

Ortega morre ás 11 da mañá do 18 de outubro. A súa morte foi silenciada pola prensa do réxime, como o fora a súa enfermidade; pero a noticia sae na primeira páxina dos principais diarios estranxeiros. A xuventude universitaria —sobre todo a madrileña— toma conciencia do feito e reacciona con certa violencia en contra do réxime franquista que lle oculta a morte do pensador español máis eminente, recoñecido pola opinión internacional. Milleiros de estudantes acoden en manifestación á casa mortuoria e ó seu enterro.

Abellán cita un nutrido grupo de estudantes (Mugüerza, Sánchez Dragó, o mesmo Abellán, Carlos Romero e outros) que fundan entón a revista *Aldebarán*, órgano dos novos xoves que tratan de recupera-las ideas orteguianas. Acoden tamén ó faladoiro da *Revista de Occidente*, co abraio dos alí presentes que vían emerxer das catacumbas franquistas unha nova xeración que tomaba en serio o legado do mestre morto.

Promovida polos estudantes, a Facultade de Filosofía organiza unha homenaxe pública a Ortega. Tralo acto académico diríxense en manifestación á súa tumba e alí len unha declaración —que recolle o libro da revista *Aldebarán*, núm. 4, p.3— da que extracómo-los seguintes parágrafos:

[...] es el homenaje de los que pudimos haber sido discípulos suyos, de los que no lo somos y estamos sufriendo el vacío que él dejó, al abandonar, por causas conocidas, su cátedra de Metafísica [...] Somos dis-

222 *Recensiones*

cíbulos sin maestro. Entre Ortega y nosotros hay un espacio vacío o mal ocupado [...] Sobre todo esto, las magníficas enseñanzas de Ortega y Gasset, sus libros, no nos han llegado a través de las cátedras [...] Nuestro mejor homenaje debe ser el silencio. Un silencio de discípulos que se preparan para oír la voz del maestro. Nos va a dar clase. Es la última, pero nosotros podemos hacer que sea la primera [...].

Para o autor do libro, a morte de Ortega foi unha aldrabada na alma dunha xuventude un tanto aletargada e que nese momento toma conciencia de si mesma e da situación da sociedade española, carente de liberdades. Empezan entón a organizarse reunións e congresos —coma o de Escritores Novos ou o Nacional de Estudiantes— e afloran como protagonistas moitos xoves que hoxe son líderes na política ou na cultura.

A nova xeración ábrese ás correntes europeas de pensamento que servirán de instrumento para combale-lo

vello réxime. Abellán cita dous guías intelectuais de grande autoridade moral: os profesores Enrique Tierno Galván e José Luis Aranguren. Eles facilitan o cambio de mentalidade da xuventude abríndoa ás novas correntes europeas así como novas actitudes diante da vida social e política. Do lado da teoloxía católica xorden tamén mentes abertas e progresistas que demandan igualmente uns novos valores. Ortega convértese pois no inicio da transición para a democracia, conseguindo de morto o que non foi posible en vida: unha sociedade democrática. Remata o autor cun significativo parágrafo escrito por Ortega en 1916: “Mi juventud se ha quemado entera, como la retama mosaica, al borde del camino que España lleva por su historia”.

Manuel Rivas García
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Ética para el desarrollo de los pueblos*
Autor: Emilio Martínez Navarro
Editorial: Trotta, Madrid, 2000
Núm. pp.: 223
Tamaño: 23 x 14,5

Nun momento de globalización no que o desenvolvemento é unha idea obsesiva que hai que realizar a calquera prezo, estas páxinas orientan os procesos de evolución por outros camiños. Tal como se nos di na portada, o seu contido está dedicado a todas aquelas persoas e institucións que están intentando poñer freo ó desenvolvemento incorrecto tanto dos países do norte coma do sur. A alternativa a esa nova evolución ten unha dimensión ética. É preciso que sexa realmente desexable, politicamente viable e tecnicamente realizable.

O autor destas páxinas é profesor de Ética e Filosofía Política na Universidade de Murcia. A isto engade a súa experiencia como cooperante en proxectos de Educación de adultos en Nicaragua (1980-1981) e a súa implicación como profesor de Filosofía no ensino secundario (1982-1997). Pertence ó grupo de investigación sobre "Desigualdade, Cooperación e Desenvolvemento" na súa propia universidade e forma parte do foro "Ignacio Ellacuría: Solidariedade e Cristianismo". Trátase, neste caso, dunha organización cívica dedicada a

promove-la formación crítica e a colaboración entre colectivos comprometidos en teorías de desenvolvemento. Entre as súas últimas publicacións destacan *Solidaridad liberal: la propuesta de John Rawls* (1999) e o capítulo "Ética para el desarrollo" no colectivo *Universidad y Cooperación al Desarrollo* (dirixido por Ángel Montes, 2000).

Unha das primeiras cuestións que se presentan nesta obra é a seguinte: ¿por que o desenvolvemento? Os humanos, comenta, buscamos mellorar, tendemos a progresar no traballo, no estudio e nas relacións de ocio. O desenvolvemento visto como progreso é case unha necesidade vital.

Nesta obra, o autor, coñecedor deste tema non só desde un punto de vista teórico senón tamén práctico, inclúe reflexións e abundantes datos sobre o que debemos entender por desenvolvemento. Ó longo de oito capítulos expón análises e pautas de acción para nos achegar, ou polo menos iluminar, o que chama unha "Ética para o desenvolvemento".

Na súa opinión, a Ética para o Desenvolvemento (É.p.D.) forma parte

da Teoría Ética, dela se nutre e á súa vez contribúe a un dos campos da Ética Aplicada. É, polo tanto, a encargada de orienta-lo progreso dos pobos. Esta especialidade nace na década dos sesenta como resposta ás necesidades que se formularon cantos traballaban nas tarefas de reconstrucción posteriores á Segunda Guerra Mundial. O primeiro en utilizar esta denominación é o filósofo norteamericano Denis Goulet, xorde así a preocupación polos valores e metas dos problemas da evolución. Trátase dunha necesidade sentida non só por filósofos senón tamén por economistas (J. Lebreton ou F. Perroux), premios nobeles (Gunnar Myrdal e outros), antropólogos, sociólogos, traballadores sociais e demais profesionais implicados en proxectos de progreso.

Seguindo o pensamento de Goulet, o autor expón os diferentes niveis de reflexión na É.p.D.: fins para o desenvolvemento, criterios para avali-lo cumprimento destes fins, avaliación ética das estratexias de evolución así como dos medios que se empregan nas estratexias.

Nesta estruturación de niveis ¿que papel debe desempeña-lo especialista na dimensión ética? Basicamente, trátase de facer realidade a interacción de tres racionalidades: a técnica, a política e a ética. En tódolos casos se entende por racionalidade tanto un xeito de pensar, coma un universo de supostos cognitivos e procedementos metodolóxicos, así como un

corpo de criterios para establece-la verdade —ou validez— dun proxecto.

Na aplicación conxunta destas tres racionalidades é onde, segundo o autor, podemos comprender e iniciar un desenvolvemento correcto ou, pola contra, o que se leva a cabo é o mero crecemento, porque un principio que se debe ter sempre presente é que o simple crecemento económico non é igual a desenvolvemento. Para que isto sexa así a economía debe favorecer elementos básicos coma: benestar (desenvolvemento sostible, desenvolvemento global, crecemento económico, equidade, laboriosidade), seguridade (protección, paz, cooperación, non-violencia), liberdade (solidariedade, democracia, compromiso) e identidade (transcendencia, diversidade, autoconfianza, integración).

Na É.p.D. ademais do principio da Ética discursiva como base fundamental de toda actividade humana, ademais dos valores da moral cívica propia de soidades cada vez máis plurais, é importante ter presente actitudes éticas que deberán asumilas persoas involucradas nas tarefas de desenvolvemento.

Neste contexto de principios, que se nos explica amplamente, é necesario non esquecer-lo tema das actitudes se se queren levar a bo porto os procesos concretos de evolución. Entre as actitudes básicas menciónanse as seguintes: solidariedade (para poder actuar con xustiza), dispoñibilidade ó diálogo (para poder valora-la universalidade

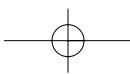
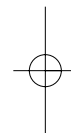
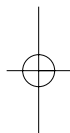
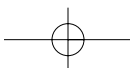
das propostas), responsabilidade (para ter en conta as consecuencias das decisións políticas), esixencia de cambios estruturais (con vistas a aseguralos logros do desenvolvemento), transparencia e rendición de contas (para deixar claro o uso que se fai dos fondos públicos). A rendición de contas considérase un requisito fundamental para delimitar as responsabilidades de cada departamento ou sección implicados nun determinado proxecto.

Esta obra, ademais de profundas reflexións, ofrécenos un material útil que poder incorporar ás clases de Ética. Desta forma, os principios expostos fanse tamén operativos e os materiais

reseñados son instrumentos didácticos moi útiles para os propios procesos de ensinanza. As actitudes que nos expuxo o autor deben ser adquiridas. Os cidadáns debemos ter claro que, levadas á práctica cotiá, farán que o proceso avance para saír do subdesenvolvemento e supera-las desigualdades entre comunidades, países ou diferentes grupos humanos. O desenvolvemento non é un dereito duns poucos, é un dereito de todos e para o ben de todos.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela







Título: *La mente bien ordenada*
Autor: Edgar Morin
Editorial: Seix Barral, Barcelona, 2000
Núm. pp.: 185
Tamaño: 23 x 13,5

Nuestra civilización ha alcanzado un nivel de conocimientos y de técnica del cual nos enorgullecemos [...] pero padecemos la hiperespecialización [...] ya nadie tiene una visión global y esencial —es decir, una visión humanista— de nuestro mundo.

Nestes termos resume a propia editorial a obra que acaba de publicar en castelán do filósofo francés Edgar Morin. Nacido en 1921, fillo de emigrantes, a súa traxectoria é a dun pensador activo. Foi membro da resistencia contra os nazis, criticou o estalinismo polo que foi expulsado do partido comunista en 1951. É un político independente e un investigador sempre na fronteira para ter unha visión panorámica da realidade.

A súa formación, estudio e investigación ten un carácter pluridisciplinar. Estudiou e profundou en distintas disciplinas: Antropoloxía, Economía, Socioloxía, Psicoloxía, etc. Todos estes saberes e incursións deron lugar a unha multiplicidade de traballos e libros ó longo destes anos que van desde as súas primeiras publicacións na década dos anos sesenta —*O cine ou o home*

imaxinario (1966) e *O espírito do tempo* (1966)— ata as súas obras máis coñecidas da década dos noventa —*Introducción ó pensamento complexo* (1994), *Socioloxía da interdisciplinaridade* (1955), *Pensar Europa* (1998). Un total de corenta e catro obras avala a ampla difusión do seu pensamento.

En todo este conxunto de publicacións latexa a preocupación polo home inmerso nunha realidade en continuo cambio. Vivir nela require unha actitude mental de constante dúbida. Só desde a incerteza poderemos integra-la complexidade do ser humano coa complexidade da realidade.

Recentemente, ademais de ser director de investigación emérito do “Centro Nacional de Investigación Científica”, colaborou coa Unesco na presentación dun valioso documento titulado *Os sete saberes para a educación do futuro*. Neste traballo de ampla difusión ofrécenos unha resposta crítica, dialéctica, ante a globalización. Estamos, polo tanto, ante un investigador que trata de facer oír as súas reflexións

e propostas ante os problemas actuais do noso mundo.

Este libro non é máis ca un reflexo do seu interese ante un dos problemas importantes do momento: o desafío da ensinanza contemporánea. As súas páxinas están dedicadas a tódolos lectores pero dun xeito especial “a los que enseñan y son enseñados”. A pretensión do propio autor é que sexa coma o “Emilio contemporáneo”, facendo referencia á célebre obra de Rousseau que publica este texto —entre novela e reflexión— para ofrece-lo seu particular sentido da educación. Aquí os presupostos e interrogantes son distintos. Non se trata de defende-la “educación natural” senón de se preguntar: ¿como conseguir unha “ensinanza educativa”?

Ó longo dos oito capítulos e catro anexos de que consta a obra o autor preséntano-los pasos necesarios para conseguir unha reforma do pensamento. Trátase de que cada home teña unha mente ordenada, non chea de coñecementos (idea xa formulada hai tempo por Montaigne).

As súas páxinas son ó mesmo tempo unha reflexión e unha serie de propostas normativas das que destacámo-las súas principais ideas: supera-la superespecialización e, por iso, ve-lo particular dentro do global, xa que as partes non son nada se ignorámo-lo todo; controla-la excesiva información para que sexa coñecemento e non mera información; uni-la cultura das humanidades e a cultura científica; supera-lo debilitamento de coñecemento global para evita-lo debilitamento da soli-

dariedade, posto que o cidadán non pode perde-lo dereito ó coñecemento.

Desde estas e outras consideracións a reforma da ensinanza, na súa opinión, ha de ir encamiñada a conseguir unha reforma do pensamento, e a reforma do pensamento debe levar á da ensinanza. Soporte e eixo da ensinanza debe ser estudar e coñece-la condición humana. As fontes ás que debemos acudir para coñece-lo que somos son as ciencias humanas e tamén as ciencias naturais, a Cosmoxía, as ciencias da terra, a Ecoloxía, a Bioloxía. Na unión das ciencias humanas e as ciencias naturais podemos situa-la dobre condición humana: natural e metanatural.

Se coñecémo-la nosa condición como seres humanos, é máis fácil entender que a educación, en expresión tomada de Durkheim, consiste en crear no alumno un estado interior e profundo, unha especie de polaridade da alma que o oriente nun sentido definido, non só durante a infancia senón para toda a vida. Por iso, toda ensinanza supón transforma-la información en coñecemento e o coñecemento en sabedoría.

Nos diferentes capítulos, o autor lémbra-nos algunhas cuestións xa propostas noutros dos seus traballos referidas, nesta ocasión, ó tema da incerteza. Vivir, na súa opinión, require enfrontarse ó incerto. Entende-las limitacións, os posibles erros en tódolos campos científicos. A nosa propia condición humana está tamén marcada por grandes incertezas. A ensinanza da Filosofía

debe recobrar, neste caso, a súa misión esencial: estimula-la aptitude crítica ante a comprensión do ser humano e os grandes problemas da vida.

Esta inseguridade ten dúas vertentes particulares: a interteza cognitiva (o coñecemento nunca é reflexo da realidade, é traducción e interpretación, polo tanto leva erros) e a incerteza histórica (a historia humana é unha aventura).

Desde esta última perspectiva non existen leis históricas. Estamos ante a inseguridade do futuro, o cal non significa tomar unha postura escéptica e resignada senón todo o contrario. Require o esforzo de saber contextualizar e globaliza-los coñecementos para ve-los erros e mentiras. A inseguridade histórica é a que nos esixe aprender a coñecernos, aprender a vivir, aprender a ser cidadáns. Nunha democracia, ser cidadáns é ser solidarios e responsables respecto da nosa patria, no noso caso, da nosa historia europea e, por último, da historia xeral da humanidade.

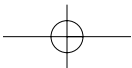
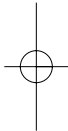
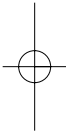
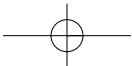
Edgar Morin, xa na última parte desta obra, fai un recorrido sintético para sinalar tal compromiso social e educativo en cada un dos tres niveis do ensino: primaria, secundaria e universitaria. Nun momento de reformas e contrarreformas educativas será bo lembrar algunhas das súas propostas: non se pode reforma-la institución sen reformar previamente os espíritos, pero non se poden reforma-los espíritos sen reformar antes as institucións.

No caso das relacións escola-sociedade o autor lémbra-nos que non podemos estar pensando en qué reformar primeiro, se a escola ou a sociedade. A vida sempre se burlou deste tipo de prioridades e de imposibilidades. É necesario saber comezar e o comezo sempre é a partir de grupos minoritarios e ás veces marxinais.

Finalmente, facéndose eco do que xa propuxera Freud sobre a imposibilidade de defini-la función de educar-gobernar-psicanalizar, lémbra-nos que o ensino non é só unha profesión ou unha especialización. É moito máis. É unha misión de transmisión e isto require técnica e arte. Necesita algo que lemos xa na obra de Platón cando sinala o “eros” —amor ó coñecemento e amor ós alumnos— como condición indispensable da ensinanza.

As páxinas desta interesante obra xuntan, polo tanto, a reflexión filosófica, o estudio dos problemas da nosa civilización analizando o divorcio entre pensamento científico e pensamento humanista, para concluír cunhas propostas básicas ante os desafíos do ensino actual: “originar mentes bien ordenadas antes que llenas; enseñar la riqueza y la fragilidad de la condición humana; iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre. En una palabra: formar el ciudadano de un nuevo milenio”.

María del Carmen García Sánchez
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela





Título: *Educación y vejez social. Ámbitos y propuestas de intervención*

Autor: María R. Belando Montoro

Editorial: Promoción y Publicaciones Universitarias (PPU), Barcelona, 2000

Núm. pp.: 276

Tamaño: 24 x 17

Asistimos nos últimos anos a un interese particular sobre o colectivo das persoas maiores. Mentres en tempos pasados o tema da velez tiña incidencia fundamentalmente en cuestións de sanidade, hoxe o interese ampliouse a contextos políticos, sociais e educativos.

A obra, editada recentemente, recolle dúas temáticas relacionadas: os aspectos da educación e da sociedade que afectan a este amplo colectivo, que irá medrando paulatinamente no noso país. Ambas perspectivas analíticas son elementos básicos e fundamentais para lle dar prioridade ó tema da “velez social”.

A autora, profesora na Universidade de Estremadura, estrutura o seu texto en tres partes claramente diferenciadas. A primeira, a xeito de introducción, ocúpase de elementos que poderíamos chamar condicionantes: a demografía e as políticas sociais. A segunda, eixo central do traballo, trata de ofrecer un estudio amplo dos aspectos sociais do envellecemento: as diferentes teorías sociolóxicas, a problemática social —prexuízos e marxinação—

no mundo dos maiores e as cuestións básicas das relacións sociais e familiares, as condicións de vida e as situacións de ocio e tempo libre.

Nunha obra na que o tema educativo quere ser un referente importante, non podían falta-las pautas normativas de toda acción pedagóxica a favor das persoas maiores. Por este motivo, na súa terceira e última parte, propón o desenvolvemento dun programa específico de educación para a saúde en clave social. É dicir, non se trata dunha atención medicosanitaria ante problemas patolóxicos, senón dunha acción social que ten entre as súas finalidades a intervención na comunidade sobre as bases dun modelo de participación e aprendizaxe (formación) que promova prácticas saudables na vida destas persoas para obter así unha calidade de vida.

Neste espazo tripartito o lector poderá atopar elementos que podemos denominar comúns e outros máis específicos e que son referentes destacables. O conveniente é avanzar cara a elementos máis innovadores.

Un dos lugares máis comúns no estudio da vellez é a demografía. Aquí a abundancia de datos existentes pódennos facer esquecer as tendencias. A autora trata de se orientar neste camiño e o máis interesante son os estudos e datos diferenciais das diversas comunidades autónomas do Estado. Só se bota en falta a elaboración para cada unha delas dos indicadores demográficos máis precisos que, por outra parte, explica de forma clara (índice de dependencia, relación mozos-anciáns, índice de envellecemento, coeficiente de ancianidade, etc.).

Ó se-la demografía un elemento condicionante, o máis importante son as políticas sociais que se aplican. No amplo espazo que lles dedica ofrece análises e datos de ámbito internacional e europeo. Concede unha especial atención ós plans xerontolóxicos en España para referirse, a seguir, a dous ámbitos de actuación concreta nos que, de forma efectiva, os maiores senten a eficacia da política social: a xubilación e as pensións, así como o tema da vivenda.

Aquí, a propia avaliación dos datos e o contraste de diferentes opinións conduce á proposta dunha xubilación voluntaria, á vez que progresiva e flexible, como medida, non só de utilidade económica e psíquica para o ancián, senón tamén como recurso cultural, económico e social para toda a sociedade.

Elementos claves da segunda parte son as relacións sociais e familia-

res e o capítulo da vivenda enunciado de forma breve na parte anterior. Son importantes os datos das investigacións realizadas neste tema, pero tal vez o máis interesante sexan as xustificacións sobre a necesidade das relacións interxeracionais e os seus correspondentes programas. ¿Imos cara a unha fenda entre as xeracións ou debemos fomentar un encontro de interacción e non de simple cohabitación? Tal vez nesta dirección está a clave do que poida se-la calidade de vida dos maiores, tanto na propia familia coma na comunidade. A autora analiza diferentes programas e actividades para favorecer este encontro e conclúe coa célebre expresión de Zimberg e Kaufman: “unha comunidade sen anciáns é case tan estéril coma unha comunidade sen nenos”.

No marco desta convivencia débense entender algunhas propostas para o tema do ocio e o tempo libre do que os nosos maiores gozan en maior medida unha vez xubilados. Preséntanse, aínda que dunha forma moi breve, os proxectos e as actividades das universidades e das aulas da terceira idade. Estamos ante iniciativas educativas prometedoras que deben transformar o tempo “pasivo” de moitos maiores en tempo “activo” para o encontro, a formación, e o desenvolvemento cultural.

O apartado máis esperanzador polo seu carácter normativo é o tratado nas últimas páxinas nas que se sitúa, como terceira e última parte, a proposta para a saúde social das persoas

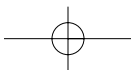
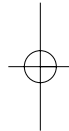
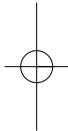
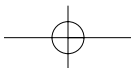
maiores. O sentido desta proposta é ofrecer con detalle un programa de educación para a saúde entendida de xeito global. Ten entre as súas finalidades a intervención na comunidade coa intención de manter prácticas saudables na vida deste colectivo evitando as prácticas de risco.

As súas páxinas expoñen con todo detalle en qué consiste tal programa e incluso se detalla minuciosamente o seu contido e actividades. O lector atopará amplamente tratado o aspecto normativo que pretende a obra e que a diferencia doutros moitos traballos sobre a vellez. Unicamente ó final esperaríase algo máis ca unhas recomendacións teóricas para o proceso da súa avaliación, o que o pode deixar un

tanto insatisfeito. É de esperar que en sucesivas edicións se inclúa este aspecto e que ó mesmo tempo que se fala de ámbitos e propostas de intervención se poidan ofrecer resultados e orientacións para a promoción e desenvolvemento de todo o que ten que ver coas persoas maiores. En todo caso, o lector atoparase cunha obra moi interesante, moi ben construída e documentada. Terá a satisfacción de entender e mergullarse nos problemas dunha vellez social na que, cada vez máis, está implicada a nosa sociedade e á que, co tempo, todos nos encamiñamos.

Agustín Requejo Osorio
Universidade de Santiago
de Compostela







Título: *Políticas educativas en la Unión Europea*
Autor: F. Etxebarria, e outros
Editorial: Ariel, Barcelona, 2000
Núm. pp.: 280
Tamaño: 21 x 13

Afondando nunha das súas liñas de investigación —da que xa ten publicado outros libros coma *La educación intercultural* (1994), *Bilingüismo y educación en el País del Euskera* (1999), ou capítulos de libros coma o titulado “La política Educativa Europea y la Dimensión Europea de la Educación” (1994) publicado polo Consejo Escolar de Euskadi na obra do mesmo título, *La política Educativa Europea y la Dimensión Europea de la Educación*— o profesor Félix Etxebarria, catedrático de Teoría e Historia da Educación da Universidade do País Vasco e catedrático Jean Monnet sobre Educación e Construcción Europea, preséntanos unha obra sobre un tema de grande importancia e de rabiosa actualidade, como é o ámbito das políticas educativas na Unión Europea. Como a educación en calidade de ámbito da realidade, de dimensión social, pode contribuír á construción europea, é dicir, cales son as claves e as bases que nos permitan elaborar nun futuro, máis ou menos próximo, unha política educativa común para todos os países da Unión, que estableza as competencias básicas ou mínimas (destrezas, habilidades,

actitudes, coñecementos) necesarias para poder exercer como cidadán da Unión Europea, independentemente do país no que se teña fixada a residencia. Que axude á construción de Europa, á integración e, ó mesmo tempo, ó mantemento das diferentes culturas que conforman a realidade multicultural europea. Unha política que debe ter un compoñente fundamentalmente intercultural.

Deste traballo resaltaría, en primeiro lugar, o intento —plenamente conseguido desde o noso punto de vista— de realizar unha lectura global das políticas que sobre distintos aspectos do ámbito educativo se foron elaborando ó longo do que é hoxe a Unión Europea, principalmente a partir dos anos setenta. E, en segundo lugar, o xeito de estrutura-los capítulos do libro, partindo do marco teórico da dimensión europea e a influencia que sobre esta pode ter a educación, para rematar coa presentación dun programa para o mantemento dunha cultura e unha lingua nun determinado grupo de inmigrantes (neste caso concreto, os portugueses no Estado español e, en especial, no País Vasco), pasando polo

estudio de aspectos claves que se deben ter en conta á hora de elaborar unha política educativa común, como é a educación intercultural, o currículo ou a educación especial, estes tres últimos realizados por profesores do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da mesma universidade.

Como se desprende do anterior, o libro aparece dividido en sete capítulos, os dous primeiros elaborados polo profesor F. Etxeberria. No capítulo inicial analiza a política educativa europea desde a perspectiva da construción europea, establecendo o marco teórico que nos permite comprendelo porqué das cuestións educativas e as perspectivas de futuro. Para isto realiza unha análise exhaustiva da orixe e a evolución das actuacións políticas en materia educativa, desde os seus inicios ata os nosos días (como aparece no propio texto, ata 1999), a partir do cal se extraen unha serie de conclusións sobre tendencias de futuro.

Esta análise complétase no segundo capítulo co exame dos diferentes programas europeos de educación e formación que se están levando a cabo (Sócrates, Leonardo, etc.), ademais de explicar en qué consisten tamén nos indican as direccións ás que nos podemos dirixir para obter máis información.

Unha vez feito este percorrido sobre as diferentes actuacións do Goberno Europeo en materia educativa, o libro continúa profundando, máis

concretamente e en coherencia co marco teórico establecido, en catro aspectos que no futuro será necesario ter moi presentes para elaborar unha política educativa común.

O primeiro destes ámbitos, como non podía ser menos, é o do currículo e a súa relación coa integración europea, que se corresponde co capítulo terceiro do libro, elaborado polo profesor Xabier Garagorri, no que se establecen as condicións ou os aspectos que se deben ter en conta á hora de construír un currículo que permita, como xa apuntamos, forxar unha cidadanía europea e, ó mesmo tempo, mante-lo acervo cultural de cada comunidade. Currículo que desde o punto de vista metodolóxico debe “incidir en la educación intercultural en la que partiendo del cultivo de las señas de identidad propias, se aprenda a conocer, comprender y convivir con personas y grupos de otras formas culturales”.

Precisamente, a Educación Intercultural convértese en obxecto de análise de futuro no capítulo cuarto, elaborado polo profesor F. Etxeberria, onde se centra nos aspectos fundamentais da diversidade cultural europea: as linguas e as culturas —tanto nacionais coma rexionais ou minoritarias— a inmigración e os grupos minoritarios —coma, por exemplo, os xitanos, etc.—, todos eles partes do amplo mosaico europeo, onde a Educación Intercultural se fai moi necesaria se con ela se queren incluír tódolos colectivos que conforman o conxunto de cidadáns

da UE por medio dunha Política Educativa Común.

O capítulo quinto, do profesor Amando Vega Fuente, céntrase no estudio e nas perspectivas de futuro da educación especial. Porque nesta educación é onde se pode constatar “si de verdad existe igualdad de oportunidades en el sector educativo, sin discriminación de ningún tipo”. Ó igual que no anterior capítulo, establécense cáles son os aspectos que se deberán ter en conta para deseñar unha normativa sobre a educación deste colectivo.

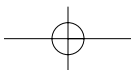
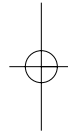
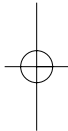
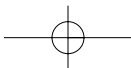
No capítulo sexto o profesor Ayerbe Echeberría analiza a Educación Social coma un ámbito educativo que se debe ter en conta ó construí-las políticas educativas da UE, máis concretamente o desenvolvemento profesional deste aspecto da educación e cómo se resolve, a modo de exemplo, en países coma Francia, Dinamarca e Alemaña.

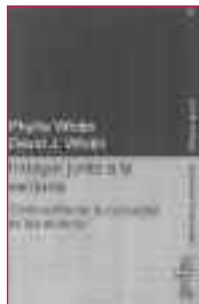
O libro remata co capítulo sétimo, escrito polo profesor F. Etxeberria, que dá conta do programa de lingua e cultura portuguesa, como exemplo de programa de corte intercultural. Preséntanse os resultados da súa aplicación en España, en xeral, e no País Vasco, en particular, e finaliza cunha reflexión crítica na que propón unha serie de cambios para a mellora do devandito programa.

En resumo, entendemos que este libro adquire unha grande importancia no estudio das políticas educativas da UE, así como para coñecer-las claves que será necesario ter en conta se se quere construír unha Política Educativa Común. Por conseguinte, é unha obra de recomendada lectura para todos aqueles profesores e alumnos que estean impartindo docencia ou cursando estudos relacionados co ámbito da educación; pero tamén para todos aqueles profesionais que queiran coñecer-las diferentes actuacións educativas que se promoven desde a UE; para os especialistas na política e na organización da UE; e, en xeral, para os que queiran saber cómo funciona o goberno da Unión. Todo isto, por ser unha obra amena, de fácil lectura e comprensión, a pesar das análises e da utilización de conceptos moi técnicos, convértese, como xa apuntamos, nun libro que pode ser lido tanto polos especialistas no tema coma polos profanos; tanto polos que se queren achegar á UE, desde unha perspectiva investigadora, coma polos que o fan por pura curiosidade.

Antonio Rodríguez Martínez
Universidade de Santiago
de Compostela







Título: *Indagar junto a la ventana. Cómo estimular la curiosidad de los alumnos*
Autor: P. Whitin e D. J. Whitin
Editorial: Gedisa Editorial, Barcelona, 2000
Núm. pp.: 249
Tamaño: 22,5 x 15,5

O estudo da curiosidade forma parte, por dereito propio, dos anais da motivación educativa ou, se se me permite, da pedagogía da motivación, ámbito propicio para o mellor dos encontros entre pedagogos e psicólogos. E máis se temos presente a xustificada demanda de moitos docentes, ávidos de coñecementos prácticos sobre cómo deseñar e operar con estratexias que esperten ou dinamicen adecuadamente o interese infantil e xuvenil por temáticas conformadoras de contidos de aprendizaxe escolar.

Dise nos tratados de motivación humana que a curiosidade epistémica é a mellor ponte cara á motivación intrínseca, ou que esta se asocia inequivocamente con aquela. O que se quere dicir —e a evidencia é incontestable en múltiples situacións de todos coñecidas— é que o suxeito axente imbuído de curiosidade por aquilo que o rodea ou aquilo que sucede no seu marco de referencia —ou movido incluso pola súa imaxinación creativa— é unha persoa que precisa de pouco incentivo externo pois atopa satisfactoria recompensa no mesmo proceso que lle procura a marabillosa sensación do descu-

brimento, a aprendizaxe máis grata e pracenteira que podemos experimentar desde a infancia. É esta etapa na que é mester a estimulación se queremos sementar cos mellores fertilizantes a cognición e o afecto de nenas e nenos.

Agora ben, por máis que o noso xenotipo sexa portador dunha arquetípica dose de capacidade de asombro, habilitadora do noso ser curioso por pouco que as circunstancias axuden, é pouco probable que cheguemos a gozar dos beneficios da pescuda se nas institucións socializadoras por antonomasia, familia e escola, non nos alentan e estimulan. Pais e mestres son eixes clave dese espertar ó mundo que supón a continua interrogación do neno por todo o que ve ó seu crecente alcance. De aí a irrefutable importancia política que se lles debe conceder a ambas instancias a fin de que os máis novos poidan medrar nun medio culturalmente aberto, non restrinxido por ningún tipo de prexuízo, e sen máis atranco có que impón o respecto á liberdade de cada opción persoal.

Digamos, sen máis voltas, que a posibilidade de chegar a ser suxeitos

dotados de curiosidade epistémica, isto é, de inclinación natural ó deleite cognoscitivo, depende en medida considerable de cómo nos movesen, ou aguilloasen, nesa dirección.

Incluso sen pretendelo, como tantas veces ocorre na vida, proxenitores e docentes axudan —cada un na súa esfera de influencia— cando colocan os seus fillos ou alumnos diante dos escenarios naturais da vida; e, como na orixe da historia que catapulta o volume que agora comentamos, miran con eles, observan con eles e pregúntanse con eles sobre o que pasa no mundo, animado e inanimado. Poñen en relación unhas cousas con outras, para buscar sentido e ser capaces de entender a dimensión holística da aprendizaxe, o poder das metáforas e a rendibilidade motivacional da curiosidade en canto que terreo aboado para o despregue da vontade cara ó logro de metas educativas.

É este un libro idóneo para profesionais da educación infantil e primaria, acerca de cómo nace e se desenvolve o proceso de indagación na escola. Pártese dunha historia “que comenzó simplemente al mirar por la ventana, observar y hacerse preguntas sobre la naturaleza con el apoyo de una comunidad de alumnos” (p. 11). Por medio dunha analoxía visual expandiuse o pensamento, ó tempo que se procurou a busca autónoma de catalizadores cognitivos.

As separacións e as dicotomías que xerámo-los educadores obstrúen

sempre a habilidade que pode facer entende-lo proceso que fai posible a comprensión do mundo. A indagación é sempre dinámica e é patrimonio dun suxeito que se sente en contacto coa natureza, pero tamén en comunión co sentimento dos outros suxeitos, das súas compañeiras e compañeiros de viaxe experiencial. Por iso somos quen de expoñer-las posibilidades dunha comunidade de indagación, isto é, a construción de estruturas de meta cooperativas desde a educación infantil, que incluso axuda a imprimir un sentido de identidade común no proceso de aprendizaxe.

Son estas comunidades de aprendizaxe —cognitiva e afectivamente ben trabadas desde un propósito pedagóxico que o equipo de profesores non pode descoñecer— instancias interactivas que invitan á relación entre os pequenos, o cal non quere dicir que se teñan que levar sempre ben, porque captan o interese e móvenlo dun lado a outro, desde a escola á familia e viceversa, mellorando a comunicación entre mestres e nenos, optimizando, en fin, os augurios sobre o cumprimento de obxectivos educativos fundamentais.

En definitiva, a clase pode chegar a ser unha cultura específica, peculiar, en sintonía ecolóxica cos que alí viven e desenvolven as súas potencialidades. É a escola como cultura da oportunidade —en palabras de Elliot Eisner—, na que se aprende a compartir, cunha linguaxe, rituais e celebracións que contribúen a facer máis fácil a adquisición e o

mantemento de compromisos útiles para un equilibrado crecemento persoal.

Captado o argumento e o sentido do volume, o demais é deixarse levar a través das súas páxinas, descubrindo a frescura dun relato que engancha pola amena disposición do seu contido, que se formaliza o xusto na interpretación das bondades pedagóxicas que van resultando da exploración infantil das aves. Tal exploración aparece como a mesma fiestra ó que é, en si, o proceso de indagación.

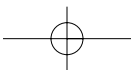
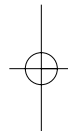
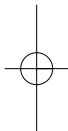
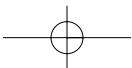
Hai unha introducción e un epílogo, e ambas partes son comezo, porque do lóxico inicio dun libro pásase, ó final, a unha edificante incubadora de modos e maneiras de cómo valora-lo

esplendoroso mundo que nos rodea. Pódese educa-lo xeito de observa-la realidade desde os primeiros anos, educándonos de camiño a nós mesmos.

A forza da (auto)educación é a forza da motivación intrínseca que nace e crece, sen parar, desde o momento en que algo, o alguén, logra que a fascinación por saber máis se apodere do ser. Así de sinxelo e así de complicado. Apoiemos e recoñezamos como o merecen a esas profesoras e profesores que saben inducir apego pola indagación desde a infancia.

Miguel A. Santos Rego
Universidade de Santiago
de Compostela







Título: *El diálogo. Procedimiento para la educación en valores*

Autor: G. Navarro

Editorial: Desclee De Brouwer, Bilbao, 2000

Núm. pp.: 158

Tamaño: 21 x 15

Son moitas as oportunidades que nos proporciona a vida de comproba-la importancia do diálogo á hora de formula-lo que coñecemos como realización humana, posibilidade incerta, pero posibilidade ó fin, da nosa condición existencial.

En termos socio-evolutivos, abunda con dicir que sen a produción de diálogo entre iguais non hai elementos suficientes para poder afianzar marcos de comprensión do mundo por parte dos suxeitos. Diálogo é intercambio para construírnos e poder construí-los demais, inmersos nun proceso que fai xermola-lo pensamento. Igualmente, o diálogo activa unha dimensión das relacións sen a que sería máis difícil coñece-lo noso lado afectivo e emocional, e máis sobre a mesma conciencia do eu autónomo que constrúe a súa identidade a partir de elementos singulares, pero que se vai facendo partícipe dunha comunidade e dun *ethos* cultural nos que se privilexian uns determinados valores morais.

Non é difícil colixir, polo tanto, que educar en valores supón, entre outros elementos críticos do seu sentido

filosófico, educar en, por e para o diálogo, coidando de non acentuar especialmente ningunha das suculentas perspectivas básicas sobre o particular (desde o diálogo platónico moitas foron as maneiras de expoñe-las virtúades de tal proceder no desenvolvemento da vida humana). É mester situarse, coa maior sagacidade pedagóxica posible, nunha vía de construción dialéctica permanente, capaz de servir de auténtico soporte estratéxico na resolución de problemas e na apertura a novas dimensións da realidade.

O diálogo é parte consubstancial do proceso educativo que axuda á construción e optimización humanas, impregnando dun sentido global a noción de educabilidade. Implica a boa conversación e a interacción positiva, moduladora de actitudes e disposicións colaboradoras, que promoven, precisamente, ese tipo de razón —dialéctica—, indisociable da ética discursiva e da acción comunicativa, que debe ser estimulada para un avance efectivo e para o conseguente fortalecemento da democracia.

É por isto que educar para a democracia esixe atender e coidar dun xeito especial a competencia cívica dos educandos, que se manifesta no prodixioso labor de facer individuos aptos para o diálogo, para “a ansiosa busca de interlocutores” (como diría Eugenio D’Ors) nunha dinámica de aprendizaxe compartida, que logre, ó mesmo tempo, transporta-lo alumno desde unha moral heterónoma a unha moral autónoma. Porque, en definitiva, sen sabe-lo que é o diálogo, e sen cultivalo desde os escenarios escolares, pouco cabe esperar senón esterilidade intelectual e emocional nas novas xeracións.

E se isto se predica, coa excelente carga de apoio investigador que trae consigo este asunto en época de cambios profundos dentro do sistema social —por onde esvara o que acontece no sistema educativo—, entenderase a importancia clave do tema que con excelente ton e prístina narrativa nos presenta o Dr. Ginés Navarro, neste volume da magnífica colección que dirixe a profesora Rosa Buxarraís.

A concepción do diálogo que aquí se presenta é predominantemente acorde cun modelo de educación moral de carácter constructivista, o que aconsella unha reconfiguración curricular e metodolóxica na intervención educativa que levan a cabo os profesores no ámbito da educación secundaria (nivel de ensinanza no que adquire singular interese a proposta que aquí se fai).

O reto segue sendo de proporcións maiúsculas xa que, aquí e agora,

con todo o que choveu desde a transición democrática, e todo o que podemos aprender no tortuoso deambular da “educación para a convivencia” polos corredores do sistema educativo español, a educación moral e cívica —transversal das transversais, como acertadamente se ten chamado— segue pendente da súa definitiva ancoraxe no seo do sistema, por non falar da súa imprescindible proxección na formación inicial e, sobre todo, continua, do profesorado. En termos educativos, a aprendizaxe é un proceso que tamén supón unha dimensión moral, sen a que sería unha mera instrución con escaso valor pedagóxico e formativo no desenvolvemento e optimización dos humanos.

Entre as mellores metas —se non a mellor— da educación está a de (con)formar en nenos e mozos unha disposición —antano dicíamos “espírito”— de diálogo, de apertura intelectual, libre de prexuízos, en calquera das súas formas e modalidades. Falamos, moi sinteticamente, dos rudimentos dunha educación política no seu estado puro, e sabemos que a súa teórica importancia para o avance da democracia non se corresponde coa marcha dos acontecementos na educación secundaria, onde se avalía todo, curricularmente falando, menos o que, á fin, acaba influíndo máis na presenza social das persoas.

Velaí a oportunidade e prestancia dun libro coma este: reitera-lo desafío e a súa urxente asunción para beneficio de todos, animando á controversia ó

tempo que se marca unha metodoloxía da educación en valores mediante o gran recurso do diálogo. Parécenos que “o que pasa” en moitos centros de secundaria merece diálogo sincero entre os protagonistas, non actitudes fuxidías por parte de moitos, intentando chegar a puntos de acordo que permitan tomar decisións eficaces na escola e na comunidade educativa en xeral.

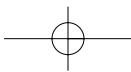
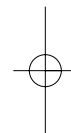
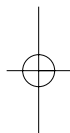
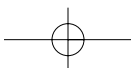
Cunha introducción que inclúe unha curiosa referencia ós obxectivos e hipóteses centrais do discurso, xunto a un anexo sobre o desenvolvemento do xuízo e do razoamento, os nove puntos configuradores do contido da obra teñen por obxecto a funcionalidade da educación en valores, a ancoraxe cognitiva na “idade da razón”, que continúa con relativismo e escepticismo, argumentación, toma de conciencia da linguaxe, procedementos, ciencia reconstitutiva e educación en valores. Culmínase coas condicións da lóxica do discurso, e as perturbacións do diá-

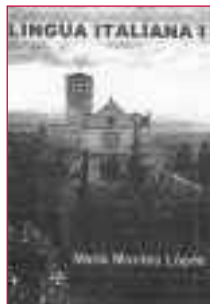
logo, que aconsellan, naturalmente, medidas para a súa prevención.

Globalmente, trátase dunha referencia que invita á lectura e a unha reconsideración de conceptos asociados ó eixo central do discurso (o valor do diálogo na tarefa educativa). Sen embargo, a vantaxe e o inconveniente van xuntos, pois unha cousa é o procedemento e outra, nunha colección coma a que acolle o volume, os procedementos, que non aparecen como cabería presumir nun esforzo que se presenta como pedagoxicamente situado. E na acción pedagóxica —je máis con adolescentes!— isto é fundamental, posto que de pouco vale ter un discurso moi ben armado se non se derivan estratexias concretas que permitan enriquece-la aprendizaxe e contribuír á reflexión activa e crítica acerca do mesmo discurso ou o enfoque que, latente ou explicitamente, o sustente.

Miguel A. Santos Rexo
Universidade de Santiago
de Compostela







Título: *Lingua Italiana I*
Autora: María Montes López
Editorial: Citania, Lugo, 1999
Núm. pp.: 287
Tamaño: 24 x 17

Como a doutora Isabel González manifesta no prólogo da obra, o profesor de linguas estranxeiras atópase cunha dura tarefa ó elixir un método que sexa válido para os alumnos. É unha verdade universal que non hai un método perfecto, de aí a difícil selección daqueles textos que lles poidan ser útiles a profesores e alumnos.

O obxectivo fundamental deste traballo, tal e como indica a autora, non é outro que aproveita-la súa ampla experiencia no ensino da lingua italiana a estudantes de lingua galega. Para isto seleccionou textos pertencentes en todo momento á lingua viva, e, máis concretamente, a un nivel básico-medio que non sempre se encontran nos manuais de linguas estranxeiras. A selección destes parécenos puntual e precisa, de xeito que poden ser empregados por profesores de italiano que non teñan o galego como lingua nai.

As exposicións gramaticais están realizadas desde un punto de vista contrastivo, método que, ó noso parecer, resulta fundamental nas pospostas didácticas de calquera lingua estranxeira.

Trátase dun manual de vintedúas unidades lingüísticas nas que a parte teórica vai sempre acompañada dun texto e diferentes exercicios prácticos, segundo o seguinte esquema: *a)* un diálogo introductorio no que se presentan as estruturas que se deben contemplar en cada unidade; *b)* unha exposición gramatical desde unha perspectiva contrastiva; *c)* exercicios de fixación que teñen como finalidade introduci-lo alumno na adquisición progresiva dos aspectos formais dun determinado tema (exercicios que constitúen unha fase indispensable da proposta xeral); *d)* un léxico agrupado en campos semánticos, que inclúe ademais expresións idiomáticas de alta frecuencia.

A reflexión gramatical está xustificada por si mesma. Non hai lingua nin falante, autóctono ou estranxeiro, que poida prescindir da gramática como formulación explícita do funcionamento morfosintáctico, considerado non como un conxunto de prescricións senón como reflexo dunha práctica diversificadora. María Montes concibe a Gramática como un condensado descritivo ou explicativo do uso testemuñado. Gramática e investigación son

campos paralelos e non antagónicos que reflicten a función esencial da linguaxe: asegura-la comunicación interpersonal, la *compréhension mutuelle* da que nos fala Martinet. A ensinanza da lingua italiana a un público de non nativos ha de ter por obxectivo a transmisión do novo sistema de comunicación lingüística. A obra que analizamos proporciona un material para unha ensinanza da lingua rico, variado e personalizado. Así concibida, a Gramática consiste, en sacar gradualmente do campo dispoñible distintos problemas de lingua italiana para analizalos individualmente e mostra-lo funcionamento dun texto. Con este xeito de entendelos estudos gramaticais, queda derrotada a premisa de que hai que ensinar lingua e non Gramática, xa que ó ensinala primeira tamén se ensina a segunda.

O obxectivo de *Lingua Italiana I*, non é outro que fixar unha lingua funcional, ben determinada, proporcionando o material para unha ensinanza viva, variada e personalizada da lingua. Polo que á conceptualización gramatical e saber pragmático fai referencia, intenta desenvolver cada un dos temas do programa que lles presenta ós alumnos desde unha perspectiva dobre. Dedicar unha parte do estudo a unha exposición maxistral que levará a unha descrición, o máis rigorosa posible, da morfosintaxe italiana, situando as formas en relación con seu significado e a súa función gramatical. Nun segundo momento dedica a atención a actividades prácticas de comuni-

cación e interacción, facilitándolle ó alumno a apropiación de novas estruturas que contribuirán ó desenvolvemento da súa competencia comunicativa.

Partindo así dunha meta-aprendizaxe da lingua, asentada nunha base explicativa teorizante, axúdase ó alumno a reflexionar sobre o funcionamento da lingua italiana. En definitiva, o material gramatical preséntase como soporte da expresión.

Tendo en conta que a ensinanza explícita da Gramática dunha lingua, non é o único nin o principal medio de aprendizaxe, no desenvolvemento de cada tema quedan convenientemente expresadas as múltiples situacións de comunicación nas que se aprenderá a usar a lingua e a perfeccionar-la competencia comunicativa. A súa estrutura, absolutamente didáctica, responde a unha finalidade docente e busca proporcionar-las instrumentos teóricos e metodolóxicos aptos para o ensino do italiano.

A novidade deste traballo, con respecto ós de características similares, é o fincapé que se fai no aspecto italo-galego, así como a xusteza analítica da parte práctica que responde a unha ampla investigación lingüística. Na nosa opinión intentouse conxugar unha perspectiva funcional da linguaxe co uso de estruturas sintácticas da fala real. Á súa extraordinaria penetración e intuición lingüística, engádese unha preocupación constante

por descubri-lo dinamismo comunicativo.

O método nocio-funcional e comunicativo está presente, facéndonos esquecer os vellos métodos no ensino das linguas estranxeiras.

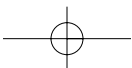
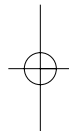
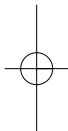
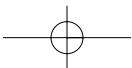
Saudamos con entusiasmo a aparición desta obra, esperando un segundo volume de nivel superior. Notábase a ausencia dun texto dirixido a estudantes de lingua nai galega. Con este volume conseguiuuse tamén un método útil para calquera profesor de italiano

xa que as variedades diafásicas da lingua italiana están sempre condicionadas ás diferentes situacións comunicativas, desta forma, tanto o lector estranxeiro coma o nativo, móvense sen dificultades entre formas gramaticais e non gramaticais.

As moitas publicacións existentes na actualidade fan do italiano, en palabras de Stammer Johan, "La lingua miglior descritta del mondo".

Soledad Porras Castro
Universidade de Valladolid







Título: *Language Death*
Autor: D. Crystal
Editorial: Cambridge University Press,
 Cambridge, 2000
Núm. pp.: 198
Tamaño: 23 x 14

Coincidindo coa celebración o pasado mes de setembro en Madrid dun simposio organizado de forma conxunta polo Instituto Británico e a IATEFL (Asociación Internacional do Ensino do Inglés como Lingua Estranxeira), tivémo-la oportunidade de escoitar a David Crystal, humanista no sentido amplo da palabra, escritor, catedrático emérito de Lingüística e insigne autor dun gran número de obras sobresaíntes do actual panorama lingüístico británico: *What is Linguistics?* (1969), *Dictionary of Linguistics and Phonetics* (1980), *Who Cares about English Usage?* (1984), *Cambridge Encyclopaedia of Language* (1987), *The Cambridge Pathfinder* (1994), *Cambridge Encyclopaedia of the English Language* (1995) e *English as a Global Language* (1998), entre outras.

Durante esta conferencia plenaria Crystal disertou sobre o futuro da lingua inglesa no século XXI e fixo unha previsión dos cambios que sufrirá esta lingua como consecuencia dos últimos avances tecnolóxicos e da súa expansión. Mediante unha expresión clara e directa, animou ós máis de trescentos profesores de inglés de diversos países

e procedencias asistentes ó acto, a que non se conformasen con expandi-lo inglés senón que tamén protexesen e fomentasen o estudo e a investigación noutras linguas, sobre todo das linguas minoritarias ou en risco de extinción. Ó longo desta charla incidíu en repetidas ocasións no tema da morte ou perda lingüística, punto central da obra que a seguir reseñamos.

Language Death é un ensaio que non chega ás dúscenas páxinas pero que está ateigado de información de grande interese tanto para os especialistas en Lingüística coma para o público en xeral. O tema escollido, a morte ou a perda lingüística, chama sen dúbida a atención en pleno século XXI. Nun mundo onde afortunadamente existe unha, cada vez maior, preocupación polos dereitos humanos, pola tolerancia, polo medio ambiente, pola cultura con maiúscula, detéctase ás veces incomprendiblemente certa pasividade e incluso desinterese ante o mundo das linguas. Con esta obra Crystal trata de nos concienciar da urxencia da situación que, en moitos casos, require unha acción inmediata co fin de revitalizar moitas linguas que están a morrer na

252 Recensiones

actualidade e que precisan unha rápida recuperación.

Está organizado o volume en cinco capítulos. Na primeira sección o autor explica o concepto de morte lingüística e aclara que existen distintos índices ou niveis de perda lingüística. Así, por exemplo, e de acordo cos datos sumamente interesantes que se presentan nas páxinas 14 a 16, hai oito linguas (mandarín, español, inglés, bengalí, hindi, portugués, ruso e xaponés) que aglutinan 2400 millóns de falantes, o que quere dicir que o 4% das linguas existentes son faladas polo 96% da poboación. Analizando esta información polo miúdo decatámonos de que arredor de 500 linguas teñen menos dun cento de falantes, 1500 menos de 1000, 3340 menos de 10.000 e un total de 4000 menos de 20.000, cifra que xa se considera como límite para unha morte lingüística inminente.

Dentro dos niveis de perda lingüística, Crystal distingue os graos seguintes:

a) linguas que están potencialmente en perigo. Trátase daquelas que desde un punto de vista social ou económico soportan unha situación de desvantaxe sobre unha lingua dominante que as preme;

b) linguas en perigo. Neste caso hai moi poucos nenos que estean a aprender-la lingua e os mellores falantes son mozos adultos;

c) linguas que están en serio perigo. Son aquelas nas que os falantes

máis novos teñen unha idade de 50 ou máis anos;

d) linguas moribundas. Unicamente conservan un feixe de falantes, a maioría dos cales son persoas anciás; e por último,

e) linguas extintas. Aquelas que non conservan ningún falante.

No segundo capítulo acláranse profusa e detalladamente os principais motivos de preocupación. Toma posición a favor das linguas francas como sistemas que facilitan a comunicación internacional, pero considera que estas non se deben potenciar a expensas ou en detrimento das outras linguas. Propugna unha sociedade na que cadaquén saiba ó menos dúas linguas: a súa propia e unha lingua franca internacional. Ambas terán propósitos diferentes: a primeira constituirá unha marca de identidade, mentres que a segunda proporcionará comunicación e intelixibilidade. Por outra banda, as linguas contribúen á suma do coñecemento humano, unificando, conectando as formas e hábitos da vida presente co coñecemento cultural, e transmitindo todo de maneira sincrónica entre os membros da comunidade ó mesmo tempo que, dun xeito diacrónico, entre as distintas xeracións. Así mesmo, as linguas maniféstanse como interesantes en si mesmas, posto que cada unha presenta unha conformación diferente de sons, un sistema gramatical e un vocabulario propios.

Nas causas que conducen ou favorecen a morte lingüística céntrase o

terceiro capítulo: desastres naturais coma secas, terremotos, que poden facer desaparecer toda ou unha parte importante da comunidade de fala dunha lingua determinada; factores socioeconómicos, que poden levar á desertización e explotación brutal dunha área coas correspondentes migracións de poboación, así como outras circunstancias que fan cambia-la cultura dun pobo coa imposición dunha lingua sobre outra.

No cuarto, o profesor fáino-las súas propostas de cómo podemos comezar a dete-la morte lingüística. Nunha etapa preliminar débense establecer prioridades, e unha das primeiras será recoller información sobre as linguas que están realmente en perigo de extinción. Do mesmo xeito, é aconsellable concienciar-la poboación deste problema e recoller fondos a escala local, nacional e internacional que poidan favorecer-lo mantemento destas linguas. Así mesmo, sería importante que houbera iniciativas desde o mundo da arte e da música que servisen para facer partícipe do problema a sociedade en xeral. Outra medida podería se-la de fomentar actitudes positivas da comunidade de fala cara a estas linguas; para iso cumprirá investiga-lo porqué da situación de risco de extinción, a miúdo condicionada polas actitudes negativas da sociedade. Cómpre ter presente que a razón inmediata para traballar pola supervivencia das linguas non é realmente a de lles subministrar ás persoas pertencentes a distintas xeracións un medio de comuni-

cación, pois probablemente xa dispoñán del, senón descubrírle-lo que é único e exclusivo como parte da súa herdanza como pobo. Os falantes dunha lingua en perigo de extinción teñen que estar abertos ós cambios que se poidan producir. Unha actitude intransixente cara a todo cambio lingüístico é o peor escenario posible para a supervivencia dunha lingua, afirma Crystal. Tódolos membros da comunidade teñen que asumir-la súa responsabilidade para a transmisión e a difusión da lingua en cuestión. E, por último, hai que vela como parte da cultura, pois a promoción dunha cultura no seu conxunto é a mellor condición previa para que o crecemento dunha lingua se faga realidade.

Na última parte aborda as iniciativas concretas que podemos levar a cabo. Coñecemos moitos dos factores e causas que conducen a unha morte lingüística pero, pola contra, sabemos pouco sobre as razóns que levan ó sostemento dunha lingua. Crystal comeza citando o caso de linguas coma o maorí de Nova Celandia, que a pesar de ser minoritaria se está a manter polo grande interese dese pobo na súa alfabetización, así como pola política gobernamental. Máis próximos a nós menciónanse os exemplos do galés e o do irlandés.

No caso do galés os factores que explican a súa supervivencia relaciónanse co rexurdimento dun forte movemento social a favor desta lingua, así como polas accións do activista Gwynfor Evans, líder do partido

nacionalista galés, Plaid Cymru, que chegou a facer folga de fame para chama-la atención sobre este asunto; a isto hai que engadir, ademais, outras medidas de planificación lingüística coma a creación dunha canle de televisión nesta lingua e a aprobación dunha normativa legal na súa defensa. En Irlanda, relata Crystal, a situación foi totalmente distinta. A potenciación do irlandés debeuse a un alto grao de compromiso persoal que deu lugar ó nacemento dunha comunidade moi dinámica socialmente: once familias do oeste de Belfast decidiron mercar casas na mesma rúa e educa-los seus fillos como bilingües. Este proxecto fixo medra-lo prestixio da lingua e inspirou outras empresas desta natureza na zona.

Entre os factores que favorecen a revitalización lingüística o autor destaca seis:

a) unha lingua en perigo progresará se os seus falantes incrementan o seu prestixio dentro da comunidade dominante. Unha comunidade en perigo ten que se facer notar dentro da cultura que a controla;

b) unha lingua en perigo progresará se os seus falantes aumentan o seu benestar en relación coa comunidade dominante. Neste caso o autor pon o exemplo de Catalunya, onde unha economía saneada favoreceu o prestixio e o uso do catalán. Así mesmo, sinala que a presenza do turismo tamén pode servir para revitaliza-las linguas con problemas, este é o caso do dolomita,

que se fala no sur do Tirol, e, o retorrománico, unha das catro linguas nacionais de Suíza desde 1938. Outros exemplos de similares características son os do provenzal e o friulano;

c) unha lingua en perigo progresará se os seus falantes intensifican o seu poder lexítimo ós ollos da comunidade dominante. Aquí faise mención dos distintos decretos e leis aprobados en Europa, USA e Rusia co fin de protexe-las linguas autóctonas. No caso europeo o Consello de Europa adoptou en 1992 a carta das linguas rexionais e minoritarias. Este documento entrou en vigor en 1998 e é vinculante para tódolos países asinantes. Tamén a UNESCO e as Nacións Unidas aprobaron cadansúa normativa, coma a Declaración das Nacións Unidas a favor dos dereitos das persoas pertencentes a minorías étnicas, relixiosas ou lingüísticas. Igualmente, unha declaración de dereitos lingüísticos foi aprobada en Barcelona en 1996;

d) unha lingua en perigo sairá do seu atraso se os seus falantes teñen unha forte presenza no eido educativo, posto que a escola serve para lle dar pulo á lingua en perigo. É importante contar tamén con bos materiais didácticos e profesores preparados para tal cometido;

e) unha lingua en perigo gozará de máis anos de supervivencia se os seus falantes saben escribila. O futuro dunha lingua está máis e mellor garantido se esta se pode escribir;

f) unha lingua en perigo seguirá adiante se os seus falantes poden facer uso de tecnoloxía electrónica e, en particular, de internet. É perfectamente posible para unha lingua en minoría facer senti-la súa presenza na rede, e, de feito, xa hai máis de cincocentas.

A continuación analízase o papel dos lingüistas, que se resume en tres tipos de tarefas:

a) Diagnose e valoración da situación.

b) Descrición e análise: recolleita de documentación, preparación de gramáticas, glosarios e dicionarios. As gravacións en audio da lingua son tremendamente importantes así como as gravacións en vídeo, que recollerán todo o asociado á comunicación non verbal como é a expresión facial, xestos, movemento e posición do corpo, etc.

c) Intervención e novo exame das metas acadadas.

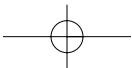
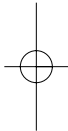
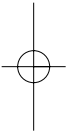
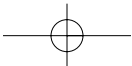
Xa finalmente, Crystal enumera unha serie de recomendacións para tódalas persoas que se propoñen levar a cabo algunha destas iniciativas. Na súa opinión, non é ético recompilar un corpus de datos lingüísticos sobre unha lingua en particular esquecendo a xente que a sustenta. Os lingüistas que se dispoñan a traballar con linguas minoritarias ou en perigo de extinción deberán ter en conta toda unha serie de circunstancias socioeconómicas e políticas. Cumprirá traballar con falantes

homes e mulleres, xa que as diferencias de xénero veñen recollidas en moitas linguas na súa expresión; igualmente será preciso recada-la evidencia de falantes de diferente idade, clase, profesión e orixe. Por último, faise un chamamento para que os departamentos universitarios de Lingüística incorporen nos seus programas traballo de campo e perspectivas sociais e antropolóxicas.

Esta obra remata cun apéndice que contén nomes e enderezos de organizacións que se preocupan polas linguas en risco de extinción, tales como The Endangered Language Fund coa súa sede en Washington (lsa@lsadc.org), a sección da UNESCO encargada desta cuestión, ou a Universal Declaration of Linguistic Rights con centro en Barcelona (ciemen@troc.es).

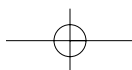
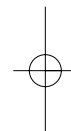
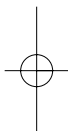
Como dicíamos ó principio, esta monografía está chea de información e de ideas sensatas e realistas que nos fan pensar moito máis alá dos confíns das catro paredes das nosas aulas ou dos nosos despachos. Sen dúbida ningunha, todos aqueles interesados na Lingüística e nas linguas no sentido máis xenérico gozarán coa lectura desta obra. Sería útil a súa tradución á lingua galega co fin de que a mensaxe de Crystal chegase ó maior público posible.

Ignacio M. Palacios Martínez
Universidade de Santiago
de Compostela





Novidades editoriais



ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Literatura

Ana María Platas Tasende
Instituto Rosalía de Castro
Santiago de Compostela

NARRATIVA

AA.VV., *Nuevos Episodios Nacionales. 25 historias de la democracia (1975-2000)*, Madrid, EDAF, 2000.

Abad, Mercedes, *Sangre*, Barcelona, Tusquets, 2000.

Allegue, Gonzalo, *Los actores ciegos*, Gijón, Trea, 2000.

Alperi, Víctor, *La luz de Tánger*, Oviedo, KRK Ediciones, 2000.

Antrim, Donald, *Los cien hermanos*, trad. de Jordi Fibla, Barcelona, Tusquets, 2000.

Aramburu, Fernando, *Los ojos vacíos*, Barcelona, Tusquets, 2000.

Arce, Juan Carlos, *El matemático del rey*, Barcelona, Planeta, 2000.

Asensi, Matilde, *Iacobus*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Ashur, Radwa, *Granada*, trad. de María Luz Comendador, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, 2000.

Baricco, Alessandro, *City*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Bayly, Jaime, *Los amigos que perdí*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Bellow, Samuel, *Ravelstein*, trad. de Roser Berdagüe, Madrid, Alfaguara, 2000.

Benítez Rojo, Antonio, *Paso de los vientos*, Barcelona, Casiopea, 2000.

Benjamin, Walter, *Historias y relatos*, trad. de Gonzalo Hernández Ortega, Barcelona, Muchnik Editores, 2000.

Benni, Stefano, *A derradeira bágoa*, Santiago, Laiovento, 2000.

Berger, John, *King. Una historia de la calle*, trad. de Pilar Vázquez, Madrid, Alfaguara, 2000.

Berti, Eduardo, *La mujer de Wakefield*, Barcelona, Tusquets, 2000.

Blisset, Luther [AA.VV.], *Q*, trad. de José Ramón Monreal, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 2000.

Bolaño, Roberto, *Nocturno de Chile*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Bonilla, Juan, *La noche del Skylab*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Borrazás, Xurxo, *Na maleta*, Santiago, Sotelo Blanco, 2000.

260 Ana María Platas Tasende

- Boullosa, Carmen, *Prosa rota*, México, Plaza & Janés, 2000.
- Camilleri, Andrea, *La temporada de caza*, trad. de J. C. Gentile Vitale, Barcelona, Destino, 2000.
- Cano Gaviria, Ricardo, *El pasajero Walter Benjamin*, Tarragona, Igitur, 2000.
- Caride Ogando, Ramón, *A incerteza dos paraísos*, A Coruña, Everest Galicia, 2000.
- Carracido, José R., *La muceta roja*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Casalderrey, Fina, *A máscara de palma*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Casares, Carlos, *Un polbo xigante*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Caso, Ángeles, *Un largo silencio*, Barcelona, Planeta, 2000.
- Coetzee, J. M., *Desgracia*, trad. de Miguel Martínez-Lage, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Collins, Wilkie, *La dama de Glenwith Grange*, trad. de Elena Martín Enebral, Barcelona, Montesinos, 2000.
- Collyer, Jaime, *La bestia en casa*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Coloane, Francisco, *Los pasos del hombre*, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Compán, Salvador, *Cuaderno de viaje*, Barcelona, Planeta, 2000.
- Company, Flavia, *Melalcor*, Muchnik Editores, Barcelona, 2000.
- Connolly, Cyril, *La caída de Jonathan Edax*, ed. de Mauricio Bach, Barcelona, Grijalbo Mondadori, 2000.
- Conrad, Joseph, *A liña da sombra*, Vigo, Ir Indo, 2000.
- Cortanze, Gérard de, *Los virreyes*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Darío, Rubén, *Cuentos y crónicas*, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.
- Defoe, Daniel, *Robinson Crusoe*, ed. e trad. de Fernando Galván, Madrid, Cátedra, 2000.
- Eça de Queiroz, José María, *El difunto y otros cuentos*, trad. de Tecla Portela, Madrid, Celeste, 2000.
- Echenoz, Jean, *Me voy*, trad. de Javier Albiñana, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Eslava Galán, Juan, *Escuela y prisiones de Vicentito González*, Barcelona, Muchnik Editores, 2000.
- Esquivias, Óscar, *El suelo bendito*, Sevilla, Algaída, 2000.
- Ferris, José Luis, *El amor y la nada*, Barcelona, Planeta, 2000.
- Franco González, *Matalote*, Vigo, Ir Indo, 2000.
- Gamboa, Santiago, *Vida feliz de un joven llamado Esteban*, Barcelona, Ediciones B, 2000.
- Ganivet, Ángel, *La conquista del reino de Maya por el último conquistador español Pío Cid*, ed. de Fernando García Lara, est. e n. de Raúl Fernández Sánchez-Alarcos, Granada, Diputación de Granada, 2000.
- _____, *Los trabajos del infatigable creador Pío Cid*, ed. de Fernando García Lara, est. prel. e n. de

- Germán Gullón, Granada, Diputación de Granada, 2000.
- Garriga Vela, José Antonio, *El vendedor de rosas*, Barcelona, Destino, 2000.
- Gaya Nuño, Juan Antonio, *Obras completas*, ed. de Consolación Baranda, Madrid, Biblioteca Castro, 2000, 2 vols.
- Ginzburg, Natalia, *Querido Miguel*, trad. de Carmen Martín Gaité, Barcelona, El Acanilado, 2000.
- González Aranguren, Jorge, *Campo de besos*, Burgos, Dossolés, 2000.
- Goytisolo, Luis, *Diario de 360º*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Guerra Garrido, Raúl, *El otoño siempre hiere*, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Gullón, Germán, *Azulete*, Barcelona, Destino, 2000.
- Hansen, Erik F., *Momentos de protección*, trad. de Kirsti Baggethun e Asunción Lorenzo, Barcelona, Destino, 2000.
- Hemingway, Ernest, *Unha festa móbil*, Santiago, Sotelo Blanco, 2000.
- Hériz, Enrique de, *Historia del desorden*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Herling, Gustaw, *Un mundo aparte*, trad. de José Manuel López, Madrid, Turpial / Amaranto, 2000.
- Hernández, Felipe, *Edén*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Herráez, Miguel, *Bajo la lluvia*, Barcelona, Ronsel, 2000.
- Herrasti, Vicente, *Diorama*, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Hrabal, Bohumil, *Trenes rigurosamente vigilados*, trad. de Fernando de Valenzuela, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Jakobs, William W., *La pata de mono y otros cuentos macabros*, trad. de Manuel Ortuño, Madrid, Valdemar, 2000.
- James, Henry, *Un chiquillo y otros*, trad. de J. M. Benítez Ariza, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Jiménez Lozano, José, *Un hombre en la raya*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Kadaré, Ismail, *Noviembre de una capital*, trad. de Ramón Sánchez Lirrazalde, Madrid, Metáfora, 2000.
- Kristof, Agota, *O gran caderno*, trad. de Marga Rodríguez Marcuño, Vigo, Xerais, 2000.
- Labordeta, Ángela, *Bombones de licor*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Lacruz, Mario, *El inocente*, Madrid, Debate, 2000.
- _____, *El ayudante del verdugo*, Madrid, Debate, 2000.
- Lawrence, David Herbert, *La frontera. El ganador. Cosas*, trad. de Verónica Fernández-Muro, Barcelona, Debolsillo, 2000.
- Lins do Rego, José, *El niño del ingenio de azúcar*, trad. de Juan Martín Ruiz, Madrid, Celeste, 2000.
- Loriga, Ray, *Trífero*, Barcelona, Destino, 2000.
- Maalouf, Amin, *A viaxe de Baldassare*, trad. de Xavier Queipo e María Dolores Torres París, Vigo, Xerais, 2000.
- _____, *El viaje de Baldassare*, trad. de Santiago Martín Bermúdez, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

262 Ana María Platas Tasende

- Maglia, Haroldo, *Andrés y la ola marina*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Magrinyá, Luis, *Los dos Luises*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Mann, Thomas, *La voluntad de ser feliz y otros relatos*, trad. de Rosa Sala, Barcelona, Alba, 2000.
- Mansfield, Katherine, *Relatos breves*, ed. e trad. de Juan Guerra, Madrid, Cátedra, 2000.
- Márai, Sándor, *La herencia de Eszter*, trad. de Judit Xantus, Barcelona, Salamandra, 2000.
- Marías, Javier, *Mientras ellas duermen* (ed. ampliada), Madrid, Alfaguara, 2000.
- Marín Estrada, Pablo Antón, *Camiños sen fin*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Martín Garzo, Gustavo, *El valle de las gigantas*, Barcelona, Destino, 2000.
- Martín Largo, José Ramón, *La noche y la niebla*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Martín, Andreu, *Bellísimas personas*, Sevilla, Algaída, 2000.
- Martínez de Pisón, Ignacio, *María bonita*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Martínez Pereiro, Xosé Luís, *Medición definitiva do limbo*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Maupassant, Guy de, *Bola de sebo*, trad. de Jesús López Pacheco, ed. de Amparo Medina-Bocos, Madrid, Edaf, 2000.
- Navarro, Hipólito G., *Las medusas de Niza*, Sevilla, Algaída, 2000.
- Navarro, Justo, *El alma del controlador aéreo*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Neira Cruz, Xosé A., *As cousas claras*, Vigo, Xerais, 2000.
- Nelken, Margarita, *La trampa del arenal*, ed. de Ángela Ena, Madrid, Castalia, 2000.
- Neuman, Andrés, *El que espera*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Noon, Jeff, *Vurt*, trad. de Isabel Núñez, Barcelona, Mondadori, 2000.
- Nothomb, Amélie, *Estupor y temblores*, trad. de Sergi Pàmies, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Oates, Joyce Carol, *Blonde*, trad. de María Eugenia Ciocchini, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- Orejudo, Antonio, *Ventajas de viajar en tren*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Ovejero, José, *Qué raros son los hombres*, Barcelona, Ediciones B, 2000.
- Pajares, Nicasio, *El conquistador de los trópicos. Cómo pervirtieron a Palleiros*, Madrid, Fundación BSCH, 2000.
- Palou, Pedro Ángel, *Paraíso clausurado*, Barcelona, Muchnik, 2000.
- Pardo Bazán, Emilia, *La resucitada y otros cuentos*, Barcelona, Debolsillo, 2000.
- Pereira, Antonio, *Cuentos de la Cábila*, León, Edilesa, 2000.
- Pérez-Reverte, Arturo, *El oro del Rey*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Piglia, Ricardo, *Prisión perpetua*, Madrid, Lengua de Trapo, 2000.
- _____ *Plata quemada*, Barcelona, Anagrama, 2000.

- Prado, Benjamín, *La nieve está vacía*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Proust, Marcel, *En busca del tiempo perdido. Por la parte de Swann*, trad. de Carlos Manzano, Barcelona, Lumen, 2000.
- Ramírez Viu, Francisco, *El siglo de la lluvia*, Zaragoza, Zócalo Editorial, 2000.
- Rei Núñez, Luís, *Expediente Artieda*, Vigo, Xerais, 2000.
- Reverte, Javier, *Trilogía de Centroamérica*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- Reza, Yasmina, *Una desolación*, trad. de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Riccarelli, Ugo, *Un hombre que acaso se llamaba Schulz*, trad. de Carlos Gumpert, Madrid, Maeva, 2000.
- Riera, Carme, *Tiempo de espera*, Barcelona, Debolsillo, 2000.
- Rohmer, Eric, *Seis cuentos morales*, trad. de Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Ruiz, Luis Manuel, *Sólo una cosa no hay*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Said, Kurban, *Ali y Nino*, trad. de Isabel Payno, Madrid, Debate, 2000.
- Salisachs, Mercedes, *Los clamores del silencio*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.
- Sanz, Ignacio, *Un lugar de paso*, Madrid, Huerga & Fierro, 2000.
- Schnitzler, Arthur, *El regreso de Casanova*, trad. de Miguel Sáenz, Barcelona, El Acantilado, 2000.
- Sender, Ramón J., *Bizancio*, Barcelona, Montesinos, 2000.
- Seoane, Xavier, *Ábrelle a porta ao mar*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Smiley, Jane, *Las fabulosas aventuras de Lidie Newton*, trad. de Roser Berdagué, Barcelona, Tusquets, 2000.
- Somoza, José Carlos, *La caverna de las ideas*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Suárez, Gonzalo, *Yo, ellas y el otro*, Madrid, Areté, 2000.
- Szerb, Antal, *El viajero bajo el resplandor de la luna*, trad. de Judit Xantus, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.
- Szpilman, Wladyslaw, *El pianista del gueto de Varsovia*, trad. de M. Teresa de los Ríos, Madrid, Turpial / Amaranto, 2000.
- Teira Cubel, Félix, *La ciudad libre*, Barcelona, Muchnik Editores, 2000.
- Tomeo, Javier, *La patria de las hormigas*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Toro, Suso de, *No vuelvas*, trad. de Basilio Losada, Barcelona, Ediciones B, 2000.
- Torres, Maruja, *Mientras vivimos*, Barcelona, Planeta, 2000.
- Trapiello, Andrés, *Días y noches*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Turguénev, Iván S., *Diario de un hombre superfluo*, trad. de Agata Orzeszek, Oviedo, Ediciones KRK, 2000.
- Valera, Juan, *Morsamor*, Madrid, Celeste, 2000.
- Vaz de Soto, José M^a, *Perros ahorcados*, Madrid, Algaída, 2000.

264 Ana María Platas Tasende

Vázquez-Figueroa, Alberto, *Los ojos del tuareg*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Ventura, Lourdes, *Casa de amantes*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Verdú, Vicente, *Cuentos de matrimonios*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Vicent, Manuel, *La novia de Matisse*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Viewegh, Michal, *La educación de las chicas en Bohemia*, trad. de Fernando Valenzuela, Madrid, Metáfora Ediciones, 2000.

Walser, Martin, *Una fuente inagotable*, Barcelona, Lumen, 2000.

Wilde, Oscar, *El retrato de Dorian Gray*, ed. e trad. de Mauro Armiño, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Williams, Carlos William, *Cuentos*, trad. de Mariano Antolín Rato, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Wolff, Tobias, *La noche en cuestión*, trad. de Pilar Vázquez, Madrid, Alfaguara, 2000.

Zabor, Rafi, *El oso llega a casa*, trad. de Daniel Aguirre Oteiza, Barcelona, Ediciones B, 2000.

Zayas y Sotomayor, María de, *Novelas amorosas y ejemplares*, ed. de Julián Olivares, Madrid, Cátedra, 2000.

Zorrilla, José, *Leyendas*, ed. de Salvador García Castañeda, Madrid, Cátedra, 2000.

POESÍA

AA. VV., *Tres poetas persas contemporáneos*, trad. de Clara Janés, Barcelona, Icaria, 2000.

AA. VV., *Los dados de Eros. Antología de la poesía erótica griega*, intro., trad. e n. de Aurora Luque, Madrid, Hiperión, 2000.

Aguado, Jesús, *Los poemas de Vikram Babu*, Madrid, Hiperión, 2000.

Aguirre, Francisca, *Ensayo general (1966-2000)*, Madrid, Calambur, 2000.

Alonso, Eliseo, *A fronteira comunicante*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Anónimo, *Cancionero sin nombre*, sel. de Ignacio Echevarría, Barcelona, Mondadori, 2000.

Bach, Josep-Ramon, *El pájaro imperfecto*, trad. de Carlos Vitale, Barcelona, Ediciones del Bronce, 2000.

Balbuena, Bernardo, *Poesía lírica*, ed. de Matías Barchino, Ciudad Real, Diputación de Ciudad Real, 2000.

Bento, José, *En el silencio de noviembre*, Valencia, Pre-Textos, 2000.

Blake, Williams, *El matrimonio del cielo y del infierno*, ed. e trad. de J. L. Palomares, Madrid, Hiperión, 2000.

Borja, Carmen, *Libro de Ainakls. Libro de la Torre*, Barcelona, El Bardo, 2000.

Boscán, Juan, *Obra completa*, ed. de Carlos Clavería, Madrid, Cátedra, 2000.

Brecht, Bertolt, *Poemas eróticos*, sel. e trad. de Miguel Angel Vega e Rafael Martín-Gaitero, Madrid, Visor, 2000.

Catulo, *Poesías*, trad. de Antonio Ramírez de Verger, Madrid, Alianza Editorial, 2000.

Darwix, Mahmud, *El fénix mortal*, trad. de Luz Gómez, Madrid, Cátedra, 2000.

- Diego, Rosa de (ed.), *Antología de la poesía romántica francesa*, Madrid, Cátedra, 2000.
- Domínguez, Alexandra, *La conquista del aire*, Huelva, Diputación de Huelva, 2000.
- Elgarresta, José, *Poesía (1975-2000)*, Madrid, Vitrubio, 2000.
- Franco, Anxo, *Regreso a ningures*, Ferrol (A Coruña), Embora, 2000.
- Fray Luis de León, *Poesías completas*, ed. de Cristóbal Cuevas, Madrid, Castalia, 2000.
- García Ortega, Adolfo, *Travesía*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Garrido Moraga, Antonio (ed.), *De lo imposible a lo verdadero. Poesía española 1965-2000*, Madrid, Sial, 2000.
- Gimferrer, Pere, *Marea solar, marea lunar* (antoloxía), ed. de Luis García Jambrina, Salamanca e Madrid, Universidad de Salamanca e Patrimonio Nacional, 2000.
- Gómez, Eduardo, *Antología poética*, ed. de Guillermo Martínez González, Barcelona, Los Libros de la Frontera, 2000.
- Góngora, Luis de, *Romances*, ed. de Antonio Carreño, Madrid, Cátedra, 2000, 5ª ed. revisada.
- Herrera y Reissig, Julio, *Las pascuas del tiempo*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.
- Lavandeira, F. R., *Mar que evita o meu regreso*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2000.
- López, Teresa (ed.), *Sementeira de ronseis. Cinco poetas de vangarda*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.
- Lucía Megías, José Manuel, *Libro de horas*, Madrid, Calambur, 2000.
- Machado, Manuel, *Alma. Caprichos. El mal poema*, ed. de Rafael Alarcón Sierra, Madrid, Castalia, 2000.
- Martínez-Conde, Ricardo, *Los días sin nombre*, Palma de Mallorca, Calima, 2000.
- Mateos, José, *Canciones*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Merino, Ana, *La voz de los relojes*, Madrid, Visor, 2000.
- Montale, Eugenio, *Satura*, Trad. de M^a Ángeles Cabré, Barcelona, Icaria, 2000.
- Moreno Villa, José, *Jacinta la Pelirroja*, ed. de Rafael Ballesteros, Madrid, Castalia, 2000.
- Murray, Les, *Australia, Australia. Antología poética*, ed. bilingüe, trad. de Gabriel Planella, Barcelona, Lumen, 2000.
- Murua, Kepa, *Un lugar por nosotros*, Valencia, Germania, 2000.
- Navaza, Gonzalo, *Libra*, Vigo, Galaxia, 2000.
- Novalis, *Poesías completas. Los discípulos en Saïs*, trad. de Rodolfo Häslter, Barcelona, DVD, 2000.
- Padorno, Manuel, *Hacia otra realidad*, Barcelona, Tusquets, 2000.
- Pato, Chus, *m-Talá*, Vigo, Xerais, 2000.
- Pérez López, María Ángeles, *Carnalidad del frío*, Sevilla, Algaida, 2000.
- Perucho, Joan, *Antología poética*, trad. de Rosa Lentini, Tarragona, Igitur, 2000.

266 Ana María Platas Tasende

Piñera, Virgilio, *La isla en peso. Obra poética*, comp. e pról. de Antón Arrufat, Barcelona, Tusquets, 2000.

Pisonero, Encarnación, *El prisma en la mirada*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2000.

Pita, Emilio, *Polos camiños do pobo*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2000.

Rabuñal, Henrique, *O tempo demorado nos marmellos*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Rilke, Rainer Maria, *Elegías de Duino, Los Sonetos a Orfeo y otros poemas. Cartas a un joven poeta*, ed. bilingüe de Eustaquio Barjau e Joan Parra, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.

Samaniego, Félix María de, *El jardín de Venus*, ed. de Emilio Palacios, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.

Sena, Jorge de, *Antología poética*, ed. bilingüe, trads. vv., Madrid, Calambur, 2000.

Sigüenza, Xulio, *Obra galega*, ed. de Josefa Beloso, Xunta de Galicia, Centro Ramón Piñeiro, 2000.

Solla, Carlos, *Mel de arañas*, Vigo, Cardeñoso, 2000.

Soria Olmedo, Andrés, *Literatura en Granada* (estudio e antoloxía), Granada, Diputación de Granada, 2000.

Tablada, José Juan, *Un día... (Poemas sintéticos)*, Madrid, Hiperión, 2000.

Teixeira, José Manuel, *O mosto e as fragas*, A Coruña, Espiral Maior, 2000.

Valente, José Ángel, *Fragmentos de un libro futuro*, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.

_____, *El fulgor. Antología poética (1953-1996)*, sel. de Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.

TEATRO

Baudelaire, Charles, *O teatro de Charles Baudelaire. Proxectos*, ed. bilingüe, intro., trad. e n. de Xesús González Gómez, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo "Francisco Pillado Mayor", 2000.

Bieito Fandiño, Antonio, *A casamenteira*, intro. de Xosé Ramón Barreiro, Laura Tato e Carmen Blanco, Ourense, Linteo, 2000.

Calderón de la Barca, Pedro, *La devoción de la cruz*, ed. de Manuel Delgado, Madrid, Cátedra, 2000.

_____, *Obras maestras* (coords. José Alcalá-Zamora e José María Díez Borque), Madrid, Castalia, 2000.

Castelao, Alfonso R., *Os vellos non deben de namorarse*, ed. de Manuel F. Vieites, Vigo, Galaxia, 2000.

Eurípides, *Tragedias III*, ed. e trad. de Juan Miguel Labiano, Madrid, Cátedra, 2000.

Ferreira, António, *Castro*, ed., intro. e n. de María Rosa Álvarez Sellers, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral "Francisco Pillado Mayor", 2000.

Gandersheim, Rosvita de, *Obra dramática*, ed. bilingüe, trad., intro. e n. de Xosé Carlos Santos Paz, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral "Francisco Pillado Mayor", 2000.

Góngora, Luis de, *Obra completa II* (teatro e epistolario), Madrid, Biblioteca Castro, 2000.

Lope de Vega, Félix, *El acero de Madrid*, ed. de Stefano Arata, Madrid, Castalia, 2000.

Mamet, David, *Glengarry Glen Ross. Casa de juegos*, ed. de Catalina Buezo, Madrid, Cátedra, 2000.

Martínez Mediero, Manuel, *Obras completas. Volumen VII*, Madrid, Fundamentos, 2000.

Nieva, Francisco, *Nosferatu (Aquelarre y noche roja de)*, Zaragoza, Libros del Innombrable, 2000.

Rojas, Fernando de (y "antiguo autor"), *La Celestina. Tragicomedia de Calisto y Melibea*, ed. e est. de F. J. Lobera e G. Serés, P. Díaz-Mas, C. Mota e I. Ruiz Arzálluz, e F. Rico, Barcelona, Crítica, 2000.

Villalón, Fernando, *Don Juan Fermín de Plateros*, Sevilla, Diputación de Sevilla / Ayuntamiento de Morón de la Frontera, 2000.

VARIOS

Alcoforado, Mariana, *Cartas de amor*, ed. de Carmen Martín Gaité, Barcelona, Círculo de Lectores, 2000.

Alonso Montero, Xesús, e Víctor M. Santidrián, *1936: Seoane e os poetas fronte á sublevación*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2000.

Alonso Montero, Xesús, *Oteriana*, Fundación Otero Pedrayo, 2000.

Álvarez-Novoa, Carlos, *La noche de Max Estrella. Hora a hora. Análisis dramático de 'Luces de bohemia' de don Ramón María del Valle-Inclán*, Barcelona, Octaedro, 2000.

Arellano, Ignacio, *Diccionario de Los Autos Sacramentales de Calderón*, Kassel, Reichenberger / Pamplona, Universidad de Navarra, 2000.

Artaud, Antonin, *Textos*, trad. de Ana María Moix, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Baroja, Pio, *Opiniones y paradojas*, sel. e pról. de Miguel Sánchez-Ostiz, Barcelona, Tusquets / Caro Raggio, 2000.

Bate, Jonathan, *El genio de Shakespeare*, Madrid, Espasa Calpe, 2000.

Brenan, Gerald, *San Juan de la Cruz*, trad. de Jaume Reig, Barcelona, Plaza & Janés, 2000.

Breton, André, *El amor loco*, trad. de Juan Malpartida, Madrid, Alianza, 2000.

Bringas López, Ana, *Muller e literatura na sociedade caribeña anglófona*, Vigo, Universidade de Vigo, 2000.

Brook, Peter, *Hilos del tiempo*, trad. de Susana Cantero, Madrid, Siruela, 2000.

Cabrera Infante, Guillermo, *Puro humo*, Madrid, Alfaguara, 2000.

Canetti, Elias, *Apuntes 1973-1984*, traducción de Genoveva Dieterich, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2000.

Cañizares Bundorf, Nathalie, *Memoria de un escenario. Teatro María Guerrero. 1885-2000*, Madrid, Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM), 2000.

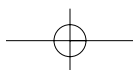
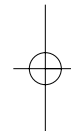
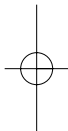
Carvalho Calero, Ricardo, *Escritos sobre teatro*, A Coruña, Universidade da Coruña, Biblioteca-Arquivo Teatral "Francisco Pillado Mayor", 2000.

268 Ana María Platas Tasende

- Casamayor, Juan, e Encarnación Molina, *La lucidez de un siglo*, Madrid, Páginas de Espuma, 2000.
- Conget, José María, *Una cita con Borges*, Sevilla, Renacimiento, 2000.
- Correas, Gonzalo, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales (1627)*, ed. de Louis Combet, rev. por Robert Jammes e Maïté Mir-Andreu, Madrid, Castalia, 2000.
- Eco, Umberto, *Entre mentira e ironía*, Barcelona, Lumen, 2000.
- Egido, Aurora, *Las caras de la prudencia y Baltasar Gracián*, Madrid, Castalia, 2000.
- Eiade, Mircea, *Aspectos del mito*, trad. de Luis Gil, Barcelona, Paidós, 2000.
- Fernández Quesada, Nuria (ed.), *Anatomía de la palabra. José Ángel Valente*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Fontenla, Concha, e Manuel Silva (eds.), *Galicia-Cuba: un patrimonio cultural de referencias y confluencias*, Sada (A Coruña), Edicións do Castro, 2000.
- Franco Grande, Xosé Luís, *Francisco Fernández del Riego*, Vigo, Ir Indo, 2000.
- García Lorenzo, Luciano (ed.), *Estado actual de los estudios calderonianos*, Festival de Almagro / Kassel, Reichenberger, 2000.
- García Martín, José Luis, *Fuego amigo*, Gijón, Libros del Peixe, 2000.
- Handke, Peter, *Fantasías de la repetición*, trad. de Eustaquio Barjau e Yolanda García, Zaragoza, Prames / Las Tres Sores, 2000.
- Jaime, Antoine, *Literatura y cine en España (1975-1995)*, trad. de Manuel Talens, Madrid, Cátedra, 2000.
- James, Henry, *La imaginación literaria*, trad. de Javier Alcoriza e Antonio Lastra, Barcelona, Alba, 2000.
- Mainer, José-Carlos, *La escritura desatada. El mundo de las novelas*, Madrid, Temas de Hoy, 2000.
- Martínez Sarrión, Antonio, *Esquirlas*, Madrid, Alfaguara, 2000.
- Méndez Ferrín, Xosé Luís, *A poesía medieval galega vista desde os relanzos derradeiros do século XX*, Real Academia Galega, 2000.
- Molina, César Antonio, *Visto sin ser visto*, Barcelona, Península, 2000.
- Moreiro, Juan (ed.), *Costumbristas de Hispanoamérica. Cuadros, leyendas y tradiciones*, Madrid, Edaf, 2000.
- Morelli, Gabriele (ed.), *Ludus. Cine, arte y deporte en la literatura española de vanguardia*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Moreno Alonso, Manuel, *La literatura del desastre. Una crítica histórica desde la otra cara del espejo*, Sevilla, Alfar, 2000.
- Neruda, Pablo, *Prólogos*, ed. de Arturo Infante Reñasco, Barcelona, Lumen, 2000.
- Nicolás, Ramón, e Antón Pulido (eds.), *Manuel Luís Acuña*, Vigo, Xerais, 2000.
- Pedraza Jiménez, Felipe B., *Calderón. Vida y teatro*, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Pedraza Jiménez, Felipe B., e Milagros Rodríguez Cáceres, *Manual de literatura española. XIII*.

- Posguerra: narradores*, Pamplona, Cénlit Ediciones, 2000.
- Pedrosa, José Manuel, *Tradición oral y escrituras poéticas en los Siglos de Oro*, Oiartzun (Guipuzkoa), Sendoa, 2000.
- Piglia, Ricardo, *Formas breves*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Rico, Francisco, *La novela picaresca y el punto de vista*, ed. corr. e aum., Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Ríos Carratalá, Juan A., *El teatro en el cine español*, Alicante, Universidad de Alicante, 2000.
- Rubio Cremades, Enrique, *Panorama crítico de la novela realista-naturalista española*, Madrid, Castalia, 2000.
- Sábato, Ernesto, *La resistencia*, Barcelona, Seix Barral, 2000.
- Sagarra, Josep Maria, *La ruta azul*, trad. de Eduardo Jordá, Barcelona, Península, 2000.
- Serra, Màrius, *Verbalia. Juegos de palabras y esfuerzos del ingenio literario*, Barcelona, Península, 2000.
- Serrano Alonso, Javier, e outros (eds.), *Literatura modernista y tiempo del 98* (Actas del Congreso Internacional, Lugo, noviembre de 1998), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 2000.
- Talens, Jenaro, *El sujeto vacío. Cultura y poesía en el territorio Babel*, Madrid, Cátedra, 2000.
- Tomás, Facundo, *Las culturas periféricas y el síndrome del 98*, Barcelona, Anthropos, 2000.
- Umbral, Francisco, *Madrid, tribu urbana*, Barcelona, Planeta, 2000.
- Uría, Isabel, *Panorama crítico del mester de clerecía*, Madrid, Castalia, 2000.
- Valle-Inclán, Ramón María del, *Entrevistas*, ed. de Joaquín del Valle-Inclán, Madrid, Alianza Editorial, 2000.
- Villena, Luis Antonio de, *Teoría y poetas*, Valencia, Pre-Textos, 2000.
- Wilde, Oscar, *La decadencia de la mentira*, trad. de María Luisa Balseiro, Madrid, Siruela, 2000.





ALGUNHAS NOVIDADES EDITORIAIS

Educación

M. del Mar Lorenzo Moledo
Universidade de Santiago
de Compostela

AA.VV., *Educación para la tolerancia*, Sevilla, Díada, 2000.

AA.VV., *Pedagogías del Siglo XX*, Barcelona, CISS-PRAXIS, 2000.

AA.VV., *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad*, Girona, Horsori/U. de Girona, 2000.

AA.VV., *Glosario de orientación escolar e profesional*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 2000.

Agüera, I., *Diálogos con mi nieto. Los "mayores" en la educación de los "pequeños"*, Madrid, Narcea, 2000.

Albacete García, C., *Enseñar y aprender la democracia*, Madrid, Síntesis, 2000. Alcudía, R., e outros, *Atención a la diversidad*, Barcelona, Graó, 2000.

Alcudía, R., e outros, *Atención a la diversidad*, Barcelona, Graó, 2000.

Alegre de la Rosa, O., *Diversidad humana y educación*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.

Álvarez Méndez, J. M., *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*, Madrid, Morata, 2001.

Antúnez, S., e outros, *Disciplina y convivencia en la institución escolar*, Barcelona, Graó, 2000.

Aramburu, F., *Medio ambiente y educación*, Madrid, Síntesis, 2000.

Arranz, J., e outros, *Programa de diversificación curricular del ámbito lingüístico y social. Desarrollo práctico y evaluación*, Madrid, Narcea, 2000.

Arriero, C., e I. García, *Descubrir la geometría del entorno con CABRI*, Madrid, Narcea, 2000.

Bas Peña, E., *Prevención de drogodependencias en secundaria. Integración en las áreas curriculares*, Madrid, Narcea, 2000.

Batanaz Palomares, L., e R. Martínez Jiménez, *Minusvalía y educación. El valor de la diversidad*, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2000.

Batllo, J., *Juegos para entrenar el cerebro. Desarrollo de habilidades cognitivas y sociales*, Madrid, Narcea, 2000.

Beltrán Duarte, R., *Función del discurso en las reformas educativas. Principios y contexto escolar de la ESO*, Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, 2000.

272 M. del Mar Lorenzo Moledo

- Bermúdez, M. P., *Déficit de autoestima*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Bernardo Huertas, J., *Programa de diversificación curricular del ámbito científico-tecnológico. Metodología y desarrollo práctico*, Madrid, Narcea, 2000.
- Bertely Busquets, M., *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Betés de Toro, M. (comp.), *Fundamentos de musicoterapia*, Madrid, Morata, 2000.
- Blaxter, L., C. Hughes, e M. Tight, *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Borja i Sole, M., *Las ludotecas. Instituciones de juegos*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Brubacher, J. W., C. W. Case, e T. G. Reagan, *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Bueno, M., e outros, *Niños y niñas con ceguera. Recomendaciones para la familia y la escuela*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Cabrera Rodríguez, F. A., *Evaluación de la formación*, Madrid, Síntesis, 2000.
- Calle Collado, A., *Ciudadanía y solidaridad: las ONG de Solidaridad Internacional como Movimiento Social*, Madrid, IEPALA Editorial, 2000.
- Calvo Buezas, T., *Inmigración y racismo*, Madrid, Cauce Editorial, 2000.
- Canto Ortiz, J. M., *Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Capitán Díaz, A., *Republicanismo y educación en la España contemporánea II. Entre Repúblicas*, Valencia, NAU Ilibres, 2000.
- _____, *La educación en la España contemporánea*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Carbonell, J., *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid, Morata, 2001.
- Cárdona Moltó, C., A. Reig Ferrer, e D. Ribera Domené, *Teoría y práctica de la adaptación a la enseñanza*, Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2000.
- Carrasco, J. B., e J. F. Calderero Hernández, *Aprendo a investigar en educación*, Madrid, Rialp, 2000.
- Castorina, J. A., e A. M. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Cebrián de la Serna, M., e J. M. Ríos Ariza (coords.), *Nuevas tecnologías aplicadas a las didácticas especiales*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Colectivo Urdimbre, *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*, Sevilla, Díada editora, 2000.
- Colom, A. J., *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Condorcet, *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata, 2001.
- Conesa, M. A., *Crece con los cuentos*, Bilbao, Mensajero, 2000.
- Corchón Álvarez, E., *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*, Barcelona, Oikos-Tau, 2000.

- Cortina, A. (coord.), e outros, *La educación y los valores*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva/Fundación Argentaria.
- Covington, M. V., *La voluntad de aprender*, Madrid, Alianza, 2000.
- Cox, S., e R. Heames, *Cómo enfrentar el malestar docente*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Delgado, B., *Historia de la infancia*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Delval, J., *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, 2000.
- Domínguez Chillón, G., *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*, Madrid, La Muralla, 2000.
- Enkvist, I., *La educación en peligro*, Madrid, Grupo Unisón Ediciones, 2000.
- Esteve Zarazaga, J. M., *El árbol del bien y del mal*, Granada, Mágina, 2000.
- Fernández Ballesteros, R., *Gerontología social*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Fernández Lopiz, E., *Los equipos asistenciales en las instituciones. Guía teórica-práctica de técnicas de Análisis Transaccional*, Madrid, Narcea, 2000.
- Friedl, A., *Enseñar ciencias a los niños. Enfoque basado en la indagación*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Fullat, O., *Filosofía de la educación*, Madrid, Síntesis, 2000.
- García Galera, M. C., *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- García Gómez, J., e J. Nando Rosales, *Estrategias didácticas en educación ambiental*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- García Sánchez, J. N. (coord.), *De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares*, Barcelona, Oikos-Tau, 2000.
- Gargallo López, B., *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.
- Gaziel, H., M. Warnet, e I. Cantón, *La calidad de los centros docentes del siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2000.
- Gervilla Castillo, E., *Valores del cuerpo educando*, Barcelona, Herder, 2000.
- Gil Cantero, F., *La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 2000.
- Gimeno Sacristán, J., *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata, 2000.
- Gómez Chacón, I. M., *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*, Madrid, Narcea, 2000.
- Gómez Llorente, L., *Educación pública*, Madrid, Morata, 2000.
- Gómez Vázquez, B., S. Fernández García, e S. Ferro López, *Educación física y género*, Madrid, Gymnos, 2000.
- González, D., J. A. Amezcua, e F. Peñafiel (eds.), *El psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000.

274 M. del Mar Lorenzo Moledo

- González Ramírez, T., *Metodología para la enseñanza de las matemáticas a través de la resolución de problemas*, Barcelona, Cedecs, 2000.
- _____(coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Gros Salvat, B., *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Gutiérrez Resa, A., *Los servicios sociales en las Comunidades y Ciudades Autónomas*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2000.
- Harasim, L., M. Turoff, e L. Teles, *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Hernández, M., e M. Sánchez (coords.), *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos, 2000.
- Jiménez Hernández, M., *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Judson, S. (ed.), *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Manual de educación para la paz y la no violencia*, Madrid, La Catarata, 2000.
- Kíncheloe, J. L., e S. R. Steinberg, *Repensar el multiculturalismo*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- Lederach, J. P., *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, Madrid, La Catarata, 2000.
- López Barberá, E., e P. Población Knappe, *Introducción al role-playing pedagógico*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
- López Garzón, G., *Cuaderno de lectoescritura para el alumno*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000.
- López Martín, R., *Fundamentos políticos de la Educación Social*, Madrid, Síntesis, 2000.
- Lucarelli, E. (comp.), *El asesor pedagógico en la universidad*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Maciá Antón, D., *Un adolescente en mi vida. Manual práctico para la educación de los hijos*, Madrid, Pirámide, 2000.
- Malajovich, A. (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Martín Gálvez, J., e M. T. González (coords.), *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*, Madrid, CIDE- MECD, 2000.
- Martínez Montero, J., *Una nueva didáctica del cálculo para el siglo XXI*, Madrid, CISSPRAXIS, 2000.
- Martínez-Otero, V., *Formación integral de adolescentes*, Madrid, Fundamentos, 2000.
- Mas, M. (coord. de la edición española), *Educación en la no violencia*, Madrid, PPC, 2000.
- Mayorga Manrique, A., *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España 1849-1999*, Madrid, Santillana, 2000.
- McCombs, B. L., e J. S. Whisler, *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Miñambres, A., e G. Jové, (coords.), *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2000.

- Monereo, C. (coord.), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Visor/UOC, 2000.
- Novo, M. (coord.), *Los desafíos ambientales: Reflexiones y propuestas para un futuro sostenible*, Madrid, Editorial Universitas, 2000.
- Oma, E., e S. Graham, *Cómo usar la información en trabajos de investigación*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Ortega Ruiz, P. (coord.), *Educación para la paz*, Murcia, CajaMurcia, 2000.
- Pasamontes, M., *Guía para aprender a prevenir el consumo de drogas*, Barcelona, Apóstrofe, 2000.
- Peiró i Gregori, S., *Educar en función de los valores. Fundamentos, teorías, estrategias y planteamiento para efectuar investigación en la acción*, Alicante, Universidad de Alicante, 2000.
- Peñafiel, F., e J. de Dios Fernández (coords.), *Cómo intervenir en logopedia escolar. Resolución de casos prácticos*, Madrid, CCS, 2000.
- Perales, F. J., *Resolución de problemas*, Madrid, Síntesis, 2000.
- Pérez Ferra, M., *Conocer el currículum para asesorar en centros*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Postic, M., *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*, Madrid, Narcea, 2000.
- Prieto Camacho, J. A., *La comunicación con Alumnado Inmigrante. Material de Apoyo para trabajar la Comunicación con Alumnos Inmigrantes*, Huelva, Consejería de Educación y Ciencia, 2000.
- Rey, R., e J. M. Santa María, *Transformar la educación en un contrato de calidad*, Barcelona, CISSPRAXIS, 2000.
- Rico Romero, L., e D. Madrid Fernández, *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Madrid, Síntesis, 2000.
- Ríos Ariza, J. M., e M. Cebrián de la Serna, *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Riu, N., *El lenguaje musical*, Barcelona, CEAC, 2000.
- Rodríguez Moreno, M. L., *Enseñar a explorar el mundo del trabajo*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Rosebery, A. S., e B. Warren (comps.), *Barcos, globos y vídeos en el aula. Enseñar ciencias como indagación*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Ruiz Domínguez, M. M., *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*, Archidona (Málaga), Aljibe, 2000.
- Ruiz Bikandi, U. (ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis, 2000.
- Salmerón, A. M., *La herencia de Aristóteles y Kant en la educación moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2000.
- Salvá, F., C. Pons, e A. Morell, *Proyectos de inserción sociolaboral y economía social. Descripción, análisis y propuestas para la intervención*, Madrid, Editorial Popular, 2000.
- Santos Guerra, M. A. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, Barcelona, Graó, 2000.

276 M. del Mar Lorenzo Moledo

Seltzer, K., e T. Bentley, *La era de la creatividad*, Madrid, Aula XXI/Santillana, 2000.

Shea, B., *Educación especial. Un enfoque ecológico*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España, 2000.

Sigman, M., e L. Capps, *Niños y niñas autistas. Una perspectiva evolutiva*, Madrid, Morata, 2000.

Sola Martínez, T., *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2000.

Suárez Yáñez, A., *Iniciación escolar a la escritura y la lectura*, Madrid, Pirámide, 2000.

Touriñán López, J. M., e A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*, Santiago de Compostela, Instituto Galego de Cooperación Iberoamericana, 2000.

Valiente Barderas, S., *Didáctica de la matemática*, Madrid, La Muralla, 2000.

Vonäche, J., e A. Triphon (comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*, Barcelona, Paidós, 2000.

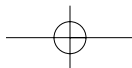
Walker, M., *Cómo escribir trabajos de investigación*, Barcelona, Gedisa, 2000.

Xunta de Galicia, *Datos Estadísticos Históricos 1992-1999. Sistema Universitario de Galicia*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2000.

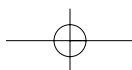
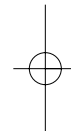
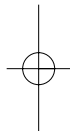
_____, *Lexislación Universitaria*, Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2000.

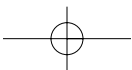
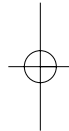
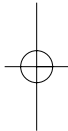
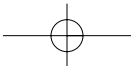
Yuren Camarena, M. T., *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, Barcelona, Paidós, 2000.





Noticias





**UNIVERSIDADE DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA**

Excmo. do Ministerio de Lago
*
**Instituto de Ciencias da Educación
(ICE-USC)**



Curso de Postgrao

**ESPECIALISTA EN DIRECCIÓN
DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS
NA NATUREZA**

Dirección:
Rogério Otero Urteaga,
Catedrático de Ciencia da Educación
Departamento de Teoría e Historia da Educación

FEBREIRO-XULIO DE 2001

5-MÓDULO: Pedagogía. (30 horas).
CÓD. 18. MATERIA: Pedagogía de actividades educativas na natureza.
PROGRAMA: Concepto integrado da pedagogía en situación de actividades de lecer e tempo libre en natureza.

PRESENCIA: 30 horas.

PRESENCIA: 30 horas.

PRESENCIA: 30 horas. 7 de Novembro e 7 de Decembro de 2000. Das actividades de lecer e tempo libre en natureza en situación de actividades de lecer e tempo libre en natureza.

SELECCIÓN DE ALUMNOS: Continua e lecer en natureza en situación de actividades de lecer e tempo libre en natureza.

SELECCIÓN: 15 e 16 de Novembro de 2000

EXTRACCIÓN UNIVERSITARIA: Extrapagos en Licenciatura en Educación en situación de lecer e tempo libre en natureza.

EXTRACCIÓN: 30 horas.

REQUISITOS: 15 e 16 de Novembro de 2000. Das actividades de lecer e tempo libre en natureza en situación de actividades de lecer e tempo libre en natureza. 15 e 16 de Novembro de 2000. Das actividades de lecer e tempo libre en natureza en situación de actividades de lecer e tempo libre en natureza. 15 e 16 de Novembro de 2000. Das actividades de lecer e tempo libre en natureza en situación de actividades de lecer e tempo libre en natureza.

INFORMACIÓN:

Area: Teoría da Educación,
Departamento de Teoría da Educación
Facultade de Ciencias da Educación (I)
15701 - LUGO.
TEL: 981 123456, 981 123456.
E-MAIL: educ@usc.es

Información:

Coordenador: Rogério Otero Urteaga,
Catedrático de Teoría da Educación,
Departamento de Teoría da Educación

PRESENTACIÓN

Este curso de especialización vai dirixido a todos aqueles educadores tanto do ámbito da educación formal como da educación non formal que desexan ampliar as súas habilidades pedagóxicas na organización de actividades educativas de tempo libre e tempo libre no sistema, e que desexan facer do contacto escolar e familiar con tempo e actividades. A obxectivo deste curso é dar unha formación pedagóxica, metodolóxica e teórica de carácter a docentes das actividades extraescolares e institucionais da educación non formal, que desenvolvan actividades educativas propias que non se desenvolvan no sistema, e tanto o seu propio traballo voluntario non remunerado, a que se poida traballar voluntariamente xeral, pero que desexan o mesmo profesionismo e laborio que pode ofrecer a sociedade para obter intervencións e aproveitamento óptimo das actividades educativas das que non dependen.

A actividade que non desexa tempo, tanto as actividades de tempo libre e labor no espazo escolar foi necesario dar unha formación específica de carácter superior de educación que as responsabilidades de planificación, xestión e avaliar grupos de mozos e mozas en actividades educativas no sistema, que cada vez con máis frecuencia se fan na súa actividade. Tanto as tarefas de ensino e labor das escolas como o proceso de organización escolar, das actividades pedagóxicas, tanto as tarefas de planificación que o contacto co alumnado e a actividade pedagóxica en sala de aula, tanto o contacto e media social e a participación, a interacción, a actividade, a cohesión entre as actividades e outras cualidades valiosas na formación da personalidade e a capacidade de adaptación.

O curso pretende así mesmo as seguintes tarefas que fagan das distintas das actividades extraescolares e de outras institucións similares, non as institucións das actividades para actividades de tempo libre, tanto as actividades educativas planificadas e estruturadas de planificación da actividade que teña que desenvolver no río das súas competencias. As que desexan especializarse en actividades de educación que a sociedade poida ofrecer máis do que a intervención pedagóxica, coñecendo a cultura que desexan as tarefas de educación. Os estudos, por iso, ofrecen a súa formación decidida na formación da laborio e xestión, presentes en todos os ámbitos culturais, para poder traballar na educación formal. A meta do curso é dar o traballo educativo de especialización teórica que desexan tanto a responsabilidade plans das actividades pedagóxicas que teñan as actividades educativas de labor e tempo libre no sistema.

PROGRAMA

1- MÓDULO: Educación e tempo libre. (90 horas)

CÓD: 1.- MATERIA: Pedagogía de medio natural.

PROGRAMA: Fundamentos pedagóxicos de tempo libre no sistema. O medio natural como elemento básico da educación de persoas. Medio natural e actividades recreativas.

CÓD: 2.- MATERIA: A natureza e a formación de valores.

PROGRAMA: Os valores educativos do sistema. Educación do medio natural. Valores educativos e natureza.

3- MÓDULO: O contacto escolar como xornada de aprendizaxe. (90 horas).

CÓD: 3.- MATERIA: A natureza como recurso educativo non formal.

PROGRAMA: Estudo do espazo pedagóxico e social. Os recursos educativos do medio natural. Metodoloxía das actividades educativas no sistema.

CÓD: 4.- MATERIA: Temas pedagóxicos de aprendizaxe.

PROGRAMA: O desenvolvemento como actividade educativa fundamentada pedagóxicamente e actividade educativa. Métodos básicos de educación. Actividades de planificación da participación escolar e educativa.

5- MÓDULO: Organización e métodos das actividades educativas no sistema. (90 horas).

CÓD: 5.- MATERIA: Organización e métodos de ensino.

PROGRAMA: Métodos de organización das actividades de tempo libre no sistema natural. Métodos de recursos educativos e natureza. Recursos educativos. Metodoloxía.

CÓD: 6.- MATERIA: Organización e métodos de actividades.

PROGRAMA: Tipos de organización e tipos de actividades. Estudo de actividades pedagóxicas. Estudo de programas para persoas con actividades educativas.

6- MÓDULO: Actividades educativas no sistema. (90 horas).

CÓD: 7.- MATERIA: Educación Ambiental.

PROGRAMA: Fundamentos da educación ambiental no medio natural. Recursos e actividades básicas. As tarefas do sistema.

CÓD: 8.- MATERIA: Actividades físicas-deportivas no sistema.

PROGRAMA: As actividades físicas no sistema; métodos, procedementos e recursos. Deseño das actividades e das áreas. Organización e métodos de ensino.

CÓD: 9.- MATERIA: Actividades de aprendizaxe no sistema.

PROGRAMA: Deseño, tipos e organización das actividades. Técnicas de dirección. Planificación das actividades, metodoloxía e recursos.

VIII CONGRESO NACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN *EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS*

**HUELVA 21, 22 y 23 de Marzo, 2001
Palacio de Congresos "Cast. Calles"**

ORGANIZADORES

**Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación
y
Departamento de Educación de la Universidad de Huelva**

COMITÉ DE ORGANIZACIÓN

Presidente: Dr. Luis Millán Osorio (Universidad de Sevilla)

Comisión Permanente del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

Presidente: Dr. Miguel Martínez Martín (Universidad de Barcelona)

Vicepres: Dr. Gonzalo Vázquez Cidre (Universidad Complutense)

Dr. Emilia Domínguez Rodríguez (Universidad de Extremadura)

Dr. José Vicente Peña Calvo (Universidad de Oviedo)

Dr. Clara Romero Pérez (Universidad de Huelva)

Comité de Organización Local (Universidad de Huelva, Departamento de Educación)

Dña. M^a del Rocío Cruz Díaz

Dr. Juan Carlos González Franco

Dr. Fernando López Noguera

Dr. Luis Llorca Botín

Dr. José Romero Delgado

Dr. Clara Romero Pérez

AVANCE DE PROGRAMA

La evaluación de las políticas educativas resulta esencial para responder a las exigencias de calidad, eficacia y pertinencia de los sistemas educativos y la toma de decisiones institucionales en materia de educación. Bajo el tema «Evaluación de las políticas educativas», el VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación servirá como escenario para reflexionar y analizar el estado actual de las políticas educativas, públicas y las iniciativas desarrolladas por diversos organismos e instituciones en materia de educación.

MIÉRCOLES, 21 DE MARZO

09:00-10:00h: Recepción de congresistas y entrega de documentación

10:00-10:30h: Acto de inauguración

10:30-11:00h: Pausa-Café

11:00-12:30h: Ponencia «La evaluación de los programas: diplomáticos, académicos y docentes a cargo de D. José Manuel Esteva Zaragoza, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga.

12:30-14:00h: Mesa Redonda «Evaluación de políticas educativas»
Ponentes:

D. Álvaro Surroca-López, Presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo, Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

Dr. Isabel de Luis Llerena, Directora del Instituto Cervantes de Evaluación y Calidad Educativa (ICCE), Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

D. Ignacio Gil-Bernardo Belamancos, Jefe del Servicio de Evaluación de la Dirección General de Evaluación, Educación y Formación del Profesorado, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

D. Gerardo Muñoz Blázquez-Bretones, Director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Moderador:

D. Alejandra Tiana Ferrer, Profesora Titular de Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Relator:

D. Luis Llerena Belén, Profesor Titular de Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación de la Universidad de Huelva.

16:30-18:00h: Comunicaciones

18:00-18:30h: Pausa-Café

18:30-20:00h: Ponencia «Ciclo vital, políticas de calidad y sociedad de la información» a cargo de D. Joaquín García Carreras, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca.

20:30h: Recepción del Excmo. Ayuntamiento de Huelva

JUEVES, 22 DE MARZO**09:00-10:30h:** **Penencia** (Presidencia de conferencia)**10:30-11:00h:** **Penca-Cali****11:00-12:30h:** **Mesa Redonda «Cooperación Internacional y evaluación de la educación en Iberoamérica»****Participan:****D^a. Silvia Marínaga, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina.****D^a. Helena Guimarães, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Brasil.****D. Félix Francisco Martínez, Secretaría de Educación Pública, México.****D^a. Lilia Toranzo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oficina Regional en Buenos Aires.****Modera:****D. José Luis Pérez Irujo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Sede Central en Madrid.****Relator:****D. José Ramiro Delgado, Catedrático de E.U. de Historia de la Educación de la Universidad de Madrid.****12:30-14:00h:** **Comunicaciones****16:00-18:00h:** **Comunicaciones****18:00h:** **Vuelta guiada a la villa de Bogotá y Recogida del Excmo. Ayuntamiento****VIERNES, 23 DE MARZO****09:00-10:30h:** **Recepción a cargo de D. Joaquín Hallack, Asesor de Educación del Director General de UNESCO y Ex-Director de la Oficina Internacional de la Educación de UNESCO.****10:30-12:00h:** **Mesa Redonda «Educación Cívica y evaluación de programas socio-educativos»****Participan:****D. Juan Enrique Martínez, Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia.****D^a. Teresa Jiménez Vilches, Directora del Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía.****D. Juan Covadonga García, Secretario General del Instituto de Estudios Públicos para América Latina y África (IEPLA).****D. José Luis Castillo Brull, Director General de la Editorial Ariel, Catedrático de Teoría de la Educación (ex catedra).****Modera:****D^a. Petra María Pérez Álvarez-Gala, Catedrática de Antropología de la Educación de la Universidad de Valencia.****Relator:****D. Juan Carlos González Ferrás, Profesor Titular de Teoría e Instituciones Contemporáneas.**

reunión de la Educación de la Universidad de Huelva.

11:00-11:30h: *Acto de Clausura*

12:00h: *Almuerzo-Buffet de despedida a los Congresistas*

INFORMACIÓN E INSCRIPCIÓN

Información:

Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva

Teléfono: 959 84 92 43 (Contactar con María Elena Odame, Secretaria del Departamento) (09:00-15:00h)

959 84 92 39 (Contactar con la Secretaría de Organización) (15:00-20:30h)

Fax: 959 84 92 24

E-Mail: villanta@ccdo.uhu.es

Inscripción:

Para finalizar la inscripción, enviar la Hoja de Inscripción por FAX: 959 81 92 24 o vía postal adjuntando la fotocopia del recibo de ingreso o transferencia bancaria a la siguiente dirección:

**SECRETARÍA DE ORGANIZACIÓN
VII CONGRESO NACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
Dpto. de Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Huelva
Avda. de las Fuentas Amador, s/n Campus Universitario "El Carmen"
21007-HUELVA**

Forma de Pago:

Ingreso o transferencia bancaria a nombre de:

**VII CONGRESO NACIONAL DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
Caja de Ahorro El Monte Huelva-Sevilla
C/C: 3990-0000-17-0100003307
Entidad: el Banco de la Independencia, S.A. 21002-HUELVA**





PRESENTACIÓN.

La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDAPE), en colaboración con la Universidad de Sevilla, organiza el X Congreso Nacional de Métodos de Investigación Educativa.

Sobre el tema "Investigación y actividades académicas en la sociedad del conocimiento", se van a revisar las últimas aportaciones teóricas-prácticas realizadas en los diferentes ámbitos de investigación educativa.



ESTRUCTURA DEL CONGRESO.

Dominante temático.
Educación y Sociedad del Conocimiento.
Xavier Echevarría Egozcue. CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas)

Financiamiento.
Estrategia Emergente en la Investigación.
Pilar Colla Brayo. Universidad de Sevilla.

Prospectiva del Diagnóstico y Educación.
M^a. Argelia María García y Soledad Rodríguez Espinar.
Universidad de Sevilla

Mesas redondas.
Las mesas redondas tienen como objeto la puesta en común de temas de interés compartido en el ámbito de la investigación pedagógica y psicopedagógica. Participaran en ellas profesores y profesionales investigadores del área educativa correspondiente, de forma que se pongan en el objetivo de intercambiar puntos de vista y de estimular el debate de los temas en cuestión.

La Calidad de la Investigación.
Pablo Apodaca Uribe. Universidad del País Vasco

Controversias Actuales del Diagnóstico en Educación.
Raquel Araya Martínez Gómez. Universidad de Oviedo

Symposia.
El symposium tiene por finalidad agrupar a grupos de investigación, profesores o profesionales de cualquier nivel académico, de al menos dos instituciones diferentes, para la pre-

sentación coordinada de una exposición al Congreso. Dicha exposición puede estar referida a uno o a varios trabajos de investigación, investigaciones psicopedagógicas o aportaciones teóricas sobre un tópico común a cualquier otro criterio que justifique su agrupación para la presentación y discusión en el symposium de que se trata. La persona coordinadora habrá de tener en cuenta que en la organización de cada symposium deberá haber: una presentación del tema del symposium y de cada ponente en el mismo; una exposición por cada ponente; y un tiempo mínimo de 20m. para la discusión y el debate con el público sobre las exposiciones de cada ponente.

La propuesta de symposium la hará la persona que vaya a realizar su exposición, especificando: título del symposium; nombre de cada participante; título de las diferentes aportaciones y centro de trabajo o institución origen de cada ponente; resumen del conjunto de las aportaciones del symposium (máx. 500 palabras). La duración de cada symposium será como máximo de 1,30h., siendo la organización del Congreso la que asigna finalmente la duración concreta de cada symposium seleccionado.

Las personas o grupos interesados deben hacer llegar sus propuestas antes del 31 Febrero del 2001.

Las aportaciones realizadas en cada symposium serán publicadas en la Revista RIE, para lo cual la persona que coordina deberá enviar antes del 1 de Abril del 2001 un resumen de 15 páginas como máximo.



AVANCE DEL PROGRAMA.

Eléctronica 12.
18:30 Recepción y recogida de material.
17:30 Acto de apertura.
17:30 Conferencia inaugural:
Educación y Sociedad del Conocimiento.
Xavier Echevarría Egozcue. CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas).

Jueves 28.
8:00 Ponencia.
Estrategia Emergente en la Investigación.
Pilar Colla Brayo. Universidad de Sevilla.
10:30 Simposio y Mesa de conclusiones.
11:00 Desayuno.
12:30 Simposio y Mesa de conclusiones.
14:00 Desayuno.
16:00 Mesa redonda:

La Calidad de la Evaluación.
Pablo Apudor (Adjto. Universidad del País Vasco).
17:30 Encuentro de subgrupos.
18:30 Asistencia Gratuita ADEFE.

Viernes 21.
9:00 Ponencia:
Prospección del Diagnóstico y Educación.
M^{rs}. Angélica Marín García y Sebastián Rodríguez Espinosa.
Universidad de Barcelona.
10:30 Simposio y Mesas de comunicaciones.
12:00 Desayuno.
13:30 Simposio y Mesas de comunicaciones.
14:30 Desayuno.
18:30 Mesa redonda:
Controversias Actuales del Diagnóstico en Educación.
Raquel Amayo Martínez Gómez. Universidad de Oviedo.
19:30 Conclusiones y acto de Cierre.

JUNTA DIRECTIVA DE ADEFE. **COMITÉ CIENTÍFICO.**

PRESIDENTE: Eduardo Alabá.
SECRETARÍA: Juana M.^a Mergino.
TESORERÍA: Trinidad Corvo.
DIRECTORA RJE: Mercedes Rodríguez.
DIRECTOR RELIEVE: Gonzalo Rodríguez.
VOCALÍAS: Miguel Muñoz, José Barrero y Ana Delle Carra.
REPRESENTANTES DE LAS DELEGACIONES TERRITORIALES.

COMITÉ ORGANIZADOR.

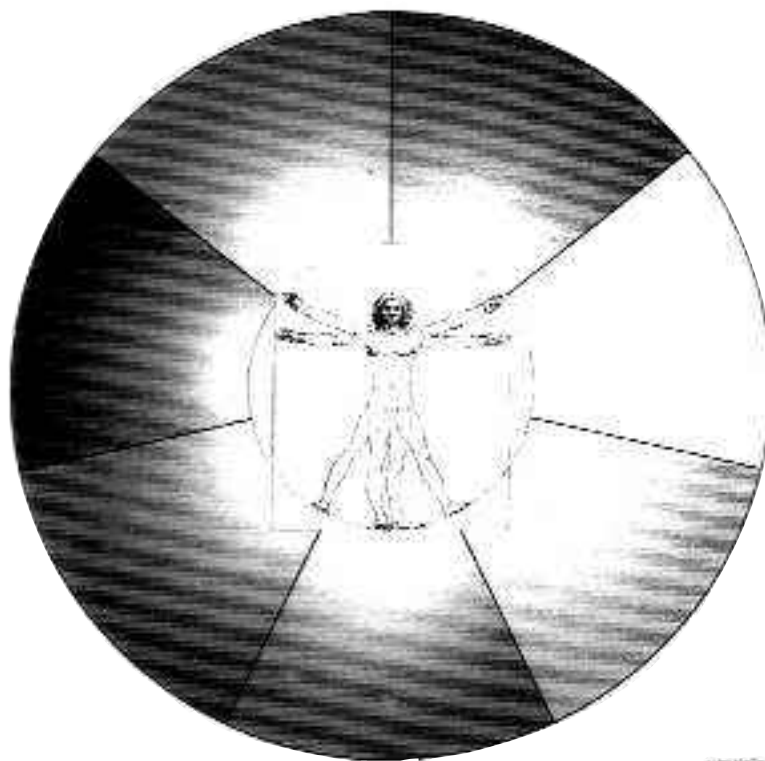
Presidentes: Eduardo Alabá Paz.
Secretaría: Jesús Miguel Muñoz Carmona.
Tesorero: Paula Macías Ruiz de Alda.
Coordinadores:
Kabier de Salazar.
Luis Ricardo García.
Nieves Arza Acosta.
Clasificación: Carlos García Fuentes de la Fuente.
Tramitación: Teresa García Rami.
M.^a Adela Ariza Rodríguez.
M.^a José Ignacio González.

SECRETARÍA DEL X CONGRESO NACIONAL DE MODELOS E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Área MLD.E. Facultad de Ciencias de la Educación.
Campus de Elvira.
Universidad de Coruña.
16071 - A Coruña.
Teléfono: 981 98 70 00. Ext.: 1660
Fax: 981 98 71 58.
e-mail: mld@udc.es
http://www.mldc.es
HORARIO:
Lunes a Jueves: 9:30 a 13:30.



I CONGRESO NACIONAL SOBRE LIDERAZGO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Educación

**Córdoba, 28, 29, 30 y 31
de Marzo de 2001**

FUNCIONAMIENTO Y OBJETIVOS

Uno de los componentes más relevantes de la dinámica escolar es el que se relaciona con los procesos de liderazgo en las instituciones educativas. La existencia del liderazgo se justifica por la vigencia de dos funciones que son consideradas vitales para la supervivencia de las instituciones escolares: En primer lugar las *funciones de estructuración*, que hacen posible que las energías existentes en el grupo actúen a favor de la consecución de las metas. Existen, además unas *funciones de mantenimiento*, cuyo sentido se alcanza sosteniendo la cohesión de cuantos esfuerzos se consideran precisos para la consolidación y permanencia del grupo.

En referencia a la realidad del sistema educativo español, es necesario admitir la existencia de importantes problemas relacionados con el ejercicio del liderazgo en su dinámica, de modo que, conforme a estimaciones muy extendidas entre los expertos, las carencias existentes en este orden de cosas han venido a convertir al sistema educativo español en el más desvertebrado de los países de nuestro entorno. La falta de previsión y de criterios fundados, clamorosamente comprobados en las primeras estadísticas de la reforma educativa subyacente a la Constitución de 1978, han sido remediados en parte por la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995). A partir de ahí surge la necesidad de realizar aportaciones en torno a cuestiones tan vitales como: a) El sentido, dinámica y condiciones del ejercicio de sus responsabilidades por los órganos unipersonales y colegiados de gobierno; b) Las funciones de los órganos de coordinación docente, de los que forman parte elementos de tanta significación como los equipos de profesores, los equipos técnicos de coordinación pedagógica y las tutorías; c) El alcance y dinámica institucional de la inspección educativa; d) El papel y relevancia que hayan de alcanzar para el mejor funcionamiento del sistema las asociaciones de padres y madres, así como las de los propios alumnos y alumnas.

Es necesario, además, extender las dimensiones y el alcance del liderazgo educativo a ámbitos que trascienden a las propias instituciones escolares. Así, por ejemplo, hemos de tener en cuenta los planteamientos procedentes del *dimensionamiento político-social*, en el que cabe incluir las propuestas de los partidos políticos, de las centrales sindicales y de las organizaciones sociales de todo tipo. En este mismo orden de cosas, será preciso analizar la capacidad de liderazgo de la propia administración educativa, tratando de reconocer y valorar los aspectos positivos o negativos de sus iniciativas. En último término, cabe también un análisis y valoración de la capacidad de liderazgo de la comunidad científica española al abordar o excluir el estudio y la elaboración de propuestas en torno a la forma de estructurar el liderazgo del sistema educativo.

Consecuentemente con lo que antecede, el I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español se propone como objetivos los

siguientes:

- a) Creación de una plataforma de investigación y difusión en torno a los aspectos relacionados con el liderazgo en el sistema educativo español.
- b) Realizar aportaciones en orden al desarrollo de un sistema de liderazgo transformacional que se muestre capaz de fortalecer la estructura, la cohesión y la vertebración del sistema educativo español.
- c) Delimitar criterios científicos en orden a fijar las bases de un liderazgo capaz de: 1) Identificar, articular y llevar a la práctica funciones y tareas relacionadas con la mejora de las instituciones; 2) Provocar la aparición de expectativas adecuadas a las posibilidades y características de la institución; 3) Hacer llegar a cuantos participan en la institución compromisos que contribuyan a su mejora y desarrollo personal.
- d) Analizar la capacidad de liderazgo del contexto político-social, estableciendo criterios válidos para el análisis científico de las iniciativas y propuestas de partidos políticos, sindicatos y organizaciones sociales de todo tipo.
- e) Reflexionar sobre la capacidad de liderazgo de la comunidad científica en este orden de cosas.

INICIATIVA DE COOPERACIÓN

Presidencia de honor

Exma. Señora, D^a Pilar del Castillo, Ministra de Educación, Cultura y Deporte.

Exma. Señora, Doña Cándida Martínez, Consejera de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Exmo. Señor Don Eugenio Domínguez Vilshatz, Rector de la Universidad de Córdoba.

Ilmo. Señor Don Luis Rodríguez García, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Ilmo. Señor, Don Matías González, Presidente de la Diputación Provincial de Córdoba.

Ilma. Señora, Doña Rosa Aguilar, Alcaldesa de Córdoba.

Ilma. Señora, Doña María Vicenta Pérez Ferrando, Directora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.

Ilma. Señora Doña Araceli Carrillo, Delegada Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia.

Comisión organizadora

Presidentes: Profesor Dr. Luis Betanaz Palomares. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba. Investigador Responsable del Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo HUM/0551.

Vocales:

Profesora Dra. Pilar Lacasa Díaz. Catedrática de la Universidad de Córdoba.

Profesor Dr. José Luis Álvarez Castillo. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba.

Profesor Dr. José María Taberner Guasp. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba.

Profesora María del Mar García Cabrera. Profesora Titular de la Universidad de Córdoba.

Profesora Dra. Rosario Mérida Serrano. Profesora de la Universidad de Córdoba.

Profesora María Luisa Pérez Bernet. Profesora Titular de la Universidad de Córdoba.

Don Juan Manuel Valle Ruiz. Licenciado en Psicopedagogía. Del Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo HUM/551.

Don Francisco de la Rosa Jurado. Licenciado en Psicopedagogía. Del Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo HUM/551.

Don Antonio Guerra Álvarez. Licenciado en Psicopedagogía. Del Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo HUM/551.

Dña Antonia Parrado Rojas. Licenciada en Filología Hispánica. Del Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo HUM/551.

Secretaría de Organización: Profesor Dr. José Luis Álvarez Castillo. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba.

INTERVENIENTES

A. Conferencias-coloquio: A cargo de reconocidos profesores y expertos a quienes se ha encomendado la revisión de las cuestiones relacionadas con el liderazgo educativo, con especial referencia a la problemática planteada en el sistema educativo español. El enfoque de esta actividad,

además de revisiones teóricas, contempla la presentación de propuestas operativas. Unas y otras serán sometidas a discusión. Las conferencias programadas son las siguientes:

- 1.- *Funciones de liderazgo de la administración educativa. Un análisis de la situación española.* Alfredo Jiménez Eguizábal. Catedrático de la Universidad de Burgos.
- 2.- *El liderazgo de la comunidad científica en torno a la problemática del sistema educativo español: Antecedentes, estado actual y perspectivas de futuro.* Agustín Escobedo Benito. Catedrático de la Universidad de Valladolid.
- 3.- *Visión actual del liderazgo en el sistema educativo español.* Manuel Lorenzo Delgado. Catedrático de la Universidad de Granada.
- 4.- *Liderazgo político-social en el sistema educativo español.* Manuel Fernández Enguita. Catedrático de la Universidad de Salamanca.
- 5.- *Liderazgo educativo y reestructuración escolar.* Antonio Bolívar Botia. Profesor Titular de la Universidad de Granada.
- 6.- *El liderazgo y la autoridad del profesor.* José Manuel Esteve Zarazaga. Catedrático de la Universidad de Málaga.
- 7.- *Liderazgo y asesoramiento psicopedagógico: De la teoría a la realidad práctica.* Pilar Lacasa Díez. Catedrática de la Universidad de Córdoba.

Conferenciante invitado: DOUGLAS McCREATH (Glasgow University): *Bases para la formación de directores escolares en Escocia.*

B.- *Mesas de trabajo:* En ellas se llevarán a cabo aportaciones y propuestas en relación con los diferentes contenidos sectoriales del congreso. A lo largo de sus sesiones se discutirán diferentes aportaciones, tratando de alcanzar algún tipo de conclusiones o acuerdos sobre el tema específico asignado a cada mesa. Las mesas de trabajo, entendidas de esta forma, se constituyen, asimismo, en grupos de trabajo en los que se llevará a cabo la exposición y discusión de las comunicaciones y posters presentados al congreso. Cada mesa de trabajo tendrá asignado un coordinador/a cuyo cometido abarcará los siguientes aspectos: a) Introducir el tema específico de la mesa; b) Dirigir los debates; c) Elaborar un informe sobre los trabajos realizados, exponiendo las principales conclusiones obtenidas.

Se han constituido las siguientes:

- 1.- *La dirección de instituciones educativas en España: Problemas y perspectivas de futuro.* (María del Carmen Palmero Cámara. Profesora Titular de la Universidad de Burgos).
- 2.- *El profesor como líder: dimensiones y perspectivas.* (José Manuel

- Coronel Llamas. Profesor Titular de la Universidad de Huelva).
- 3.- *La orientación psicopedagógica institucional en el sistema educativo español: Aportes y perspectivas.* (José Antonín Torres González. Profesor Titular de la Universidad de Jaén /Emolaco De la Rosa Jurado. Licenciado en Psicopedagogía. Del Grupo de Investigación sobre Liderazgo Educativo HUM551).
 - 4.- *La inspección de Educación en el marco español y europeo como impulsora de la calidad educativa: problemáticas institucional, orgánica y de actuación profesional.* (Samuel Gento Palacios. Profesor Titular de UNED).
 - 5.- *Sindicatos y partidos políticos: Una aproximación científica a sus propuestas y a sus funciones de liderazgo en el sistema educativo español.* (José Taberner Guasp. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba).
 - 6.- *Asociaciones de padres y madres de alumnos: Funciones de liderazgo en el sistema educativo español.* (José Luis Álvarez Castillo. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba).
 - 7.- *Promoción y ejercicio de liderazgo del alumnado.* (María Ibón Calderón Salbano. Profesora de la Universidad de Córdoba).
 - 8.- *Funciones de representación electoraria en la promoción educativa de los sectores productivos y laborales.* (María Vicenta Pérez Ferrando. Profesora Titular de la Universidad de Córdoba).

SE PROGRAMARÁN LAS SESIONES DE TRABAJO

Sin perjuicio de que el horario concreto se precise más adelante, la programación de las actividades se realizará conforme al siguiente horario:

- Miércoles, día 28 de marzo: de 16:00 a 21:00 horas.
- Jueves, día 29 de marzo, y viernes, 30 de marzo:
 - Mañanas, de 9:00 a 14:00 horas.
 - Tardes, de 16:00 a 21:00 horas.
- Sábado, día 31 de marzo: de 9:00 a 14:00 horas.

Total de horas lectivas del congreso: 30.

VERIFICACIÓN DE OBSERVACIONES DEL CONGRESO

En su momento se remitirá a las personas inscritas la información detallada sobre los espacios en los que se desarrollarán las actividades del congreso. Inicialmente están previstos los siguientes:

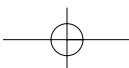
- Colegio Mayor N^o Bra. de la Asunción
Avda. Menéndez Pidal, s/n
14004 Córdoba
- Nueva ubicación de la Facultad CC. Educación
Avda. San Alberto Magno, s/n
14004 Córdoba

OTRAS PREVISIONES

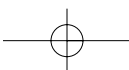
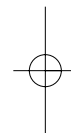
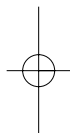
- 1.- La celebración del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español se completará en su momento con un programa de actividades culturales y sociales destinadas a fomentar las relaciones personales y el acercamiento al contexto de la ciudad de Córdoba y su Universidad.
- 2.- Es intención de la organización alcanzar la máxima difusión de sus trabajos y conclusiones. A este efecto se difundirá su convocatoria por todos los medios disponibles y los resultados del mismo serán publicados oportunamente.
- 3.- Esta actividad ha sido reconocida por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía para su homologación como actividad de perfeccionamiento de profesorado no universitario (Sección 30 horas).
Se está tramitando la homologación del Congreso para créditos de libre configuración por la Universidad de Córdoba.
- 4.- Se ha designado como agencia oficial del congreso "Viajes El Corte Inglés".

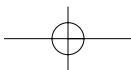
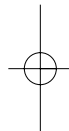
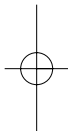
Información

- Presidencia (Prof. Luis Batanaz):
Teléf. 957-218900
E-mail: edlbata@uco.es
- Secretaría de Organización (Prof. José Luis Álvarez):
Tel. 957-218542
E-mail: edialarj@uco.es
- Web: <http://www.uco.es/dptas/educacion/congresonlider.htm>
- Fax del Departamento de Educación: 957-218937



Lexislación





NORMATIVA. SELECCIÓN LEXISLATIVA APLICABLE NO ÁMBITO EDUCATIVO DA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA

(Meses de outubro, novembro e decembro do ano 2000)

*Compilación realizada por
Venancio Graña Martínez
Colexio Público Víctor López Seoane
A Coruña*

1. BIBLIOTECAS E MUSEOS

— Decreto 268/2000, do 2 de novembro, polo que se crea o Museo Pedagóxico de Galicia (Mupega). (DOG, 13/11/00).

2. CENTROS PÚBLICOS

2.1. CREACIÓN DE CENTROS

— Decreto 269/2000, do 2 de novembro, polo que se crean os institutos de educación secundaria de Cotobade e número 2 de Vilanova de Arousa na provincia de Pontevedra. (DOG, 14/11/00).

2.2. SUPRESIÓN E MODIFICACIÓNS

— Orde do 23 de outubro de 2000 pola que se suprimen e se modifican centros públicos de educación infantil e primaria e centros públicos integrados

no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 06/11/00).

2.3. CAMBIO DE DENOMINACIÓN

— Orde do 4 de outubro de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria Calvo Sotelo de Vilagarcía de Arousa (DOG, 13/11/00).

— Orde do 30 de outubro de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do colexio de educación primaria de Xanza, Valga (Pontevedra). (DOG, 02/12/00).

— Orde do 15 de novembro de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Instituto de Educación Secundaria de Rábade (Lugo). (DOG, 07/12/00).

— Orde do 16 de novembro de 2000 pola que se autoriza o cambio de denominación do Centro Público

Integrado Eugenio López e López de Laxe (A Coruña). (DOG, 07/12/00).

2.4. CENTROS DE MENORES E CENTROS DE ATENCIÓN Á INFANCIA

— Orde do 6 de novembro de 2000 pola que se modifica a Orde do 29 de febreiro de 1996 pola que se regulan os requisitos específicos que deben reuni-los centros de menores e os centros de atención á infancia. (DOG, 20/11/00).

3. CENTROS PRIVADOS

3.1. CONCERTOS EDUCATIVOS

— Orde do 8 de setembro de 2000 pola que se aproban os concertos educativos cos centros docentes privados de educación primaria, educación secundaria obrigatoria, educación especial, programas de garantía social, ciclos formativos de grao medio, ciclos formativos de grao superior e formación profesional de segundo grao. (DOG, 05/10/00). Corrección de erros, (DOG, 15/11/00).

3.2. PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

— Resolución do 30 de novembro de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social en centros privados e institucións sen ánimo de lucro, que figuran nos anexos I e II, para

o curso 2000-2001. (DOG, 26/12/00).

4. EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1. CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO MEDIO

— Decreto 234/2000, do 13 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en comercio. (DOG, 11/10/00). Corrección de erros, (DOG, 10/11/00).

— Decreto 239/2000, do 13 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente ó título de técnico en laboratorio de imaxe. (DOG, 16/10/00).

— Decreto 254/2000, do 13 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao medio correspondente o título de técnico en instalación e mantemento electromecánico de maquinaria e conducción de liñas. (DOG, 26/10/00).

4.2. CURRÍCULOS DE CICLOS FORMATIVOS DE GRAO SUPERIOR

— Decreto 242/2000, do 13 de setembro, polo que se establece o currículo do ciclo formativo de grao superior correspondente ó título de técnico superior en anatomía

patolóxica e citoloxía. (DOG, 17/10/00).

4.3. PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL

— Resolución do 30 de outubro de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se autorizan os programas de garantía social en centros públicos, que figuran no anexo, para o curso 2000-2001. (DOG, 27/11/00).

4.4. CONVOCATORIA DE AXUDAS

— Orde do 4 de decembro de 2000 pola que se modifica a Orde do 20 de xullo de 2000 pola que se convocan axudas económicas para realizar ensinanzas de formación profesional específica de grao medio en familias profesionais con escasas demanda por parte do alumnado durante o curso 2000-2001. (DOG, 19/12/00).

— Orde do 12 de decembro de 2000 pola que se convocan axudas económicas para os alumnos e alumnas que realizan formación práctica en empresas correspondentes ós estudos de formación profesional de segundo grao, artes aplicadas e oficios artísticos, módulos profesionais experimentais, ciclos formativos de grao medio e superior de formación profesional específica, artes plásticas e deseño e programas de garantía social. (DOG, 19/12/00).

4.5. PREMIOS EXTRAORDINARIOS DE BACHARELATO

— Resolución do 28 de setembro 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, 16/10/00).

— Orde do 7 de novembro de 2000 pola que se convocan premios extraordinarios de bacharelato para alumnos que rematasen os seus estudos de bacharelato no curso 1999-2000. (DOG, 04/12/00).

— Resolución do 20 de novembro de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se publica a convocatoria de premios extraordinarios de bacharelato convocados pola Orde do 28 de agosto de 2000. (DOG, 26/12/00).

4.6. PROBAS PARA A OBTENCIÓN DO ANTIGO TÍTULO DE BACHARELATO

— Orde do 13 de novembro de 2000 pola que se regulan as probas para os alumnos que, tendo iniciadas as ensinanzas de bacharelato unificado e polivalente e non as tendo finalizadas, poidan obter o título correspondente os dous anos académicos seguintes á

300

extinción destas ensinanzas. (DOG, 27/12/00).

5. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

5.1. CONSERVATORIOS

— Decreto 230/2000, do 29 de setembro, polo que se crea o conservatorio de música de grao elemental dependente do Concello de Gondomar (Pontevedra). (DOG, 09/10/00).

5.2. ESCOLAS DE MÚSICA E DANZA

— Orde do 14 de novembro de 2000 pola que se autoriza a inclusión da Escola de Música Cuantarela de Lugo no Rexistro de Escolas de Música. (DOG, 07/12/00).

6. EDUCACIÓN DE ADULTOS

6.1. AUTORIZACIÓN E OFERTA DE ENSEÑANZAS

— Orde do 4 de setembro de 2000 pola que se autorizan determinados centros docentes públicos de educación secundaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para impartir ensinanzas de educación de persoas adultas. (DOG, 07/11/00).

— Orde do 6 de setembro de 2000 pola que se autorizan determinados centros docentes públicos de educación secundaria dependentes da Consellería

de Educación e Ordenación Universitaria para impartir ensinanzas de bacharelato para persoas adultas conducentes á obtención do título de bacharelato. (DOG, 07/11/00).

— Orde do 8 de setembro de 2000 pola que se traslada a oferta de ensinanzas de centros de educación permanente de adultos e aulas de educación permanente de adultos a institutos de educación secundaria. (DOG, 07/11/00).

6.2. CICLOS FORMATIVOS

— Orde do 17 de setembro de 2000 pola que se autoriza a oferta de ciclos formativos para persoas adultas en determinados centros dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, para o curso 2000-2001. (DOG, 10/11/00).

7. INSPECCIÓN EDUCATIVA

— Orde do 10 de outubro de 2000 pola que se convoca concurso de traslados para a provisión de prazas vacantes na Inspección Educativa. (DOG, 27/10/00).

8. LINGUA GALEGA

8.1. VALIDACIÓN

— Orde do 10 de outubro de 2000 pola que se fai pública a va-

lidación do curso de especialidade en lingua galega. (DOG, 10/11/00).

8.2. PROXECTOS DE INVESTIGACIÓN

— Orde do 27 de outubro de 2000 pola que se aproban as bases que rexerán o concurso público de nove bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se están a desenvolver no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades e se anuncia a súa convocatoria. (DOG, 09/11/00).

— Orde do 7 de decembro de 2000 pola que se anuncia a adxudicación de oito bolsas de colaboración en proxectos de investigación que se desenvolven no Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, convocadas por Orde do 27 de outubro de 2000. (DOG, 15/12/00).

9. ORGANIZACIÓN DAS ACTIVIDADES DOCENTES

9.1. CENTROS PÚBLICOS INTEGRADOS

— Orde do 3 de outubro de 2000 pola que se dictan instrucións para o desenvolvemento do Decreto 7/1999 polo que se implantan e regulan os centros públicos integrados de ensinanza non universitarias. (DOG, 02/11/00).

9.2. LIBROS DE TEXTO E MATERIAIS CURRICULARES

— Orde do 26 de setembro de 2000 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para a educación secundaria obrigatoria e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e privados da Comunidade Autónoma. (DOG, 17/10/00).

— Orde do 26 de setembro de 2000 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para o bacharelato e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e privados da Comunidade Autónoma. (DOG, 17/10/00).

— Orde do 26 de setembro de 2000 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para a educación primaria e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e privados da Comunidade Autónoma. (DOG, 17/10/00).

— Orde do 26 de setembro de 2000 pola que se aproban determinados proxectos editoriais para a educación infantil e se autoriza o uso de libros de texto e dos correspondentes materiais curriculares en centros docentes públicos e privados da Comunidade Autónoma. (DOG, 17/10/00).

— Orde do 3 de outubro de 2000 pola que se autoriza o uso, nos centros docentes públicos e privados, de novos materiais curriculares derivados do proxecto editorial *Lengua Vicens Vives* para o segundo ciclo de educación primaria da editorial *Ediciones Vicens Vives, S.A.*, aprobado por Orde do 1 de febreiro de 1995. (DOG, 08/11/00).

— Orde do 3 de outubro de 2000 pola que se autoriza o uso, nos centros docentes públicos e privados, de novos materiais curriculares derivados do proxecto editorial para o segundo ciclo de educación primaria da editorial *Ediciones Vicens Vives, S.A.*, aprobado por Orde do 1 de febreiro de 1995. (DOG, 08/11/00).

9.3. APRENDIZAXE DE LINGUAS ESTRANXERAS

— 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 favorecer a aprendizaxe activa de linguas e para realizar estadías en empresas. (DOG, 03/10/00).

— Orde do 19 de outubro 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 dou-

tros países para favorecer a aprendizaxe activa de linguas e para realizar estadías en empresas. (DOG, 08/11/00).

9.4. SERVICIOS ESENCIAIS MÍNIMOS

— Orde do 20 de novembro de 2000 pola que se dictan normas para garanti-los servicios esenciais durante a folga xeral convocada para os días 22 e 23 de novembro e que se levará á efecto desde as 0 horas do día 23 de novembro no ámbito dos centros públicos de ensino da Comunidade Autónoma de Galicia, dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 21/11/00).

10. PARTICIPACIÓN E GOBERNO

10.1. ÓRGANOS DE GOBERNO DOS CENTROS PÚBLICOS

— Resolución do 22 de setembro de 2000, da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se establece o calendario para a celebración de eleccións de membros dos consellos escolares de centros de educación non universitaria. (DOG, 05/10/00).

10.2. XUNTA AUTONÓMICA DE DIRECTORES

— Resolución do 17 de novembro de 2000, conxunta da Secretaría Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e da Dirección Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se esta-

blece o procedemento de elección, constitución, renovación e substitución dos membros da Xunta Autonómica de Directores de Centros de Ensino non Universitario. (DOG, 28/11/00).

— Resolución do 20 de novembro de 2000, conxunta da Secretaría Xeral de Centros e Inspección Educativa, pola que se establecen as datas de elección dos membros da Xunta Autonómica de Directores de Centros de Ensino non Universitario. (DOG, 28/11/00).

11. POSTOS DE TRABAJO

11.1.1. ACCESO Ó CORPO DE MESTRES

— 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).

— Resolución do 10 de outubro de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se regula a fase de prácticas establecida na Orde do 16 de marzo de 2000 pola que se convocaba concurso oposición para o ingreso no corpo de mestres en expectativa de ingreso na Comunidade Autónoma de Galicia, así como a adquisición de novas especialidades. (DOG, 23/10/00).

— Orde do 13 de outubro de 2000 pola que se nomea funcionario en prácticas do corpo de mestres a un opositor seleccionado no procedemento selectivo convocado pola Orde do 6 de maio de 1992 (DOG do 7 de maio) e que está ocupando vacante dotada orzamentariamente. (DOG, 23/11/00).

11.1.2. CONCURSOS DE TRASLADOS

— Orde do 2 de outubro de 2000 pola que se establecen normas procedementais aplicables ós concursos de traslados de ámbito nacional, que se deben convocar durante o curso 2000-2001, para funcionarios dos Corpos Docentes a que se refire a Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 04/10/00).

— Orde do 13 de outubro de 2000 pola que se corríxen erros nos anexos V, VI e VII da Orde do 2 de outubro de 2000 pola que se establecen normas procedementais aplicables ós concursos de traslados de ámbito nacional, que se deben convocar durante o curso 2000/2001, para funcionarios dos Corpos Docentes a que se refire a Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. (BOE, 21/10/00).

— Orde do 10 de outubro de 2000 pola que se convocan concursos de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores de ensino secundario, profesores técnicos de formación profesional, profesores de escolas oficiais de idiomas, catedráticos e profesores de música e artes escénicas,

profesores e mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 27/10/00).

— Orde do 10 de outubro de 2000 pola que se convoca concurso de traslados entre funcionarios do corpo de mestres. (DOG, 24/10/00). Modificada pola Orde do 2 de novembro de 2000. (DOG, 06/11/00).

— Resolución do 12 de decembro de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, pola que se determina a composición das comisións dictaminadoras do concurso de traslados entre funcionarios docentes dos corpos de profesores que imparten ensino secundario, formación profesional, idiomas e ensinanzas artísticas. (DOG, 22/12/00).

11.2. INTERINIDADES E SUBSTITUCIÓNS

— Anuncio do 5 de outubro de 2000, da Dirección Xeral de Persoal, polo que se comunica a apertura dun prazo para solicitar prazas de interinidades e substitucións en determinadas especialidades do corpo de profesores técnicos de formación profesional e do corpo de mestres de taller de artes plásticas e deseño. (DOG, 09/10/00).

— Anuncio do 30 de novembro 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 profesores técnicos de formación profesional. (DOG, 04/12/00).

11.3. COMISIÓNS DE SERVICIO

— 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).

— Orde do 4 de setembro de 2000 pola que se resolve o 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, 06/10/00).

12. PROFESORADO

12.1. CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

— Resolución do 16 de novembro de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se fai pública a lista de aprobados no curso de especialización en educación infantil para mestres, convocado pola Orde do 20 de abril de 1999. (DOG, 18/12/00).

— Resolución do 20 de novembro de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se fan públicas as listas de aprobados en cursos de especialización realizados pola Federación

de Traballadores do Ensino de Galicia (Fete-UGT) e pola Universidade de Santiago de Compostela para mestres en servizo activo na Comunidade Autónoma de Galicia. (DOG, 19/12/00).

12.2. AXUDAS ECONÓMICAS E ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

— Orde do 18 de outubro de 2000 pola que se resolve a convocatoria de axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2000 e organizadas polos movementos de renovación pedagóxica. (DOG, 27/10/00).

— Orde do 18 de outubro de 2000 pola que se resolve a convocatoria de axudas económicas para a realización de actividades de formación dirixidas ó profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia durante o ano 2000 e organizadas polas asociacións e fundacións con fins pedagóxicos, legalmente constituídas. (DOG, 27/10/00).

12.3. XUBILACIÓN ANTICIPADA VOLUNTARIA

— Orde do 21 de decembro de 2000 pola que se regula a convocatoria para o ano 2001 da xubilación anticipada voluntaria conforme á disposición transitoria novena da Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Or-

denación Xeral do Sistema Educativo. (DOG, 29/12/00).

13. PROGRAMAS EDUCATIVOS

13.1. PROGRAMAS DA U.E

— Orde do 27 de outubro de 2000 pola que se convocan axudas económicas para alumnos e profesores de centros docentes que participen en proxectos de mobilidade transnacional no marco do programa europeo de formación profesional Leonardo da Vinci durante o ano 2000. (DOG, 09/11/00).

— Resolución do 24 de outubro de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se fai pública a lista de candidatos seleccionados como beneficiarios das axudas concedidas pola Unión Europea dentro do Programa Sócrates: Comenius I asociacións entre centros escolares para a elaboración de proxectos educativos europeos, no segundo prazo de presentación de solicitudes. (DOG, 15/11/00).

— Resolución do 20 de novembro 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 realizarán entre o 1 de agosto

306

de 2000 e o 31 de xullo de 2001. (DOG, 14/12/00).

13.2. PRESTACIÓN SOCIAL SUBSTITUTORIA

— Resolución do 27 de xullo de 2000, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, pola que se autorizan centros de ensinanza non universitarias para incorporarse á bolsa de entidades colaboradoras no programa de prestación social substitutoria do servizo militar. (DOG, 03/11/00).

14. SERVICIOS DE APOIO Á ESCOLA

14.1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA

— Orde do 15 de novembro de 2000 pola que se convoca concurso de traslados específico entre os funcionarios de carreira do corpo de mestres para cubrir prazas de xefe ou xefa do departamento de orientación nos colexios públicos de educación infantil e primaria e de educación primaria dependentes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. (DOG, 24/11/00). Corrección de erros, (DOG, 11/12/00).

14.2. CENTROS DE FORMACIÓN E RECURSOS

— 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).

15. TÍTULOS

— Orde do 24 de outubro de 2000 pola que se modifica a do 27 de xaneiro de 1998 pola que se regula a obtención do título de graduado escolar mediante a realización de probas extraordinarias. (DOG, 21/11/00)

16. UNIVERSIDADE

16.1. AXUDAS, BECAS, BOLSAS E SUBVENCIÓNS

— Orde do 10 de novembro de 2000 pola que se resolve a do 22 de febreiro de 2000 de convocatoria de 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 sobrevidas e non previstas. (DOG, 23/11/00).

— Orde do 10 de novembro de 2000 pola que se resolve a do 17 de febreiro de 2000 de convocatoria de 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 universi-

tarios, nalgunha das universidades do sistema universitario de Galicia. (DOG, 23/11/00).

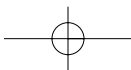
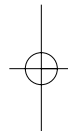
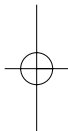
— Orde do 30 de novembro de 2000 pola que se resolve a convocatoria pública de axudas ós estudantes universitarios galegos, descendentes de galegos ou residentes en Galicia, interesados en solicita-los créditos para financiamento dos seus estudos universitarios de terceiro ciclo e prorrogá-los concedidos na convocatoria anterior. (DOG, 12/12/00).

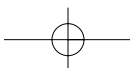
— Orde do 30 de novembro de 2000 pola que se resolve a convocatoria

pública de axudas ós estudantes universitarios galegos, descendentes de galegos ou residentes en Galicia, interesados en solicita-los créditos para financiamento dos seus estudos universitarios de primeiro e primeiro e segundo ciclo e prorroga-los concedidos na convocatoria anterior. (DOG, 12/12/00).

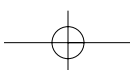
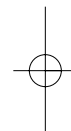
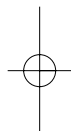
— Orde do 19 de decembro de 2000 pola que se resolve a concesión de axudas para accións de apoio económico ós estudantes universitarios, correspondentes ós anexos VII e VIII da Orde do 15 de marzo de 2000. (DOG, 27/12/00).

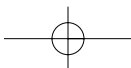
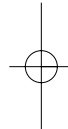
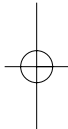






Normas para os autores





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 vintecinco separatas.

10ª) Os estudos con notas presentarán estas preferentemente a pé de páxina.

11ª) As referencias bibliográficas que aparezan no corpo do traballo disporanse abreviadamente segundo un dos modos seguintes, máis adiante detallados:

(A. Parrilla, *La integración...*, p. 18)
 — sistema europeo:

(Parrilla, 1992a, 18) — sistema americano:

Debe terse en conta que o sistema europeo prefere a substitución das referencias bibliográficas incrustadas no corpo do traballo por chamadas e notas a pé de páxina, nas que non hai orde alfabética e os nomes dos autores figuran antes dos apelidos; nelas adoitan usarse as referencias bibliográficas cos datos editoriais completos.

O sistema americano permite suprimir as notas a pé de páxina cando son exclusivamente bibliográficas, polo que resulta indispensable unha bibliografía final na que se detallen tódolos datos.

12^a) A bibliografía consultada como base das colaboracións colocárase ó final delas, ordenada alfabeticamente polos apelidos dos autores, seguidos dos seus nomes, completos ou abreviados coa letra inicial; despois poñerase coma ou dous puntos. Debe entenderse que, feita calquera destas eleccións, non se mesturará coa outra.

Utilizarase sangría francesa, é dicir, sangraranse tódalas liñas, agás a primeira de cada entrada.

Os títulos de libros, 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 abunda con poñer-lo número e o ano; no de xornais, a data completa.

Indicarase o número da edición do libro, abreviadamente ou voado, só cando non sexa a primeira.

Sinalaranse as páxinas que comprenden o capítulo ou o artigo ós que se fai referencia.

Cando se citen dous ou máis traballos dun autor, ordenaranse cronoloxicamente, pero o apelido e o nome só aparecerán na primeira entrada: nas seguintes substituíranse por un trazo longo ó que seguirá, sen puntuación intermedia, o título que corresponda.

Elixido un sistema (o europeo ou o americano), non se mesturará co outro.

Prégase un uso atento e rigoroso da puntuación, tal como se observa nos exemplos que seguen. Os apartados, que aparecen aquí por razóns de claridade, non se reproducirán na lista de referencias bibliográficas, que debe compoñerse con atención exclusiva á orde alfabética.

Reitérase, así mesmo, que esta orde non se respecta nas notas a pé de páxina, nas que os nomes propios van antepostos ós apelidos. En todo caso, os números xa publicados da RGE poden servir de guía para estas ou outras dúbidas.

SISTEMA EUROPEO

A) LIBROS dun só autor:

Goldstein, A., *Prescription for child mental health and education*, New York, Pergamon, 1978.

Parrilla, A., *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2^a ed., 1992 (ou 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 XYY personality", *International Journal Law & Psychiatric*, 6, 1983, pp. 413-421.

D) CAPÍTULOS de libros dun só autor:

Moreno Báez, E., "Manierismo y Barroco", en *Reflexiones sobre el 'Quijote'*, Madrid, Prensa Española, 1971², pp. 107-125.

E) TRABALLOS en publicacións colectivas (libros de varios autores, dictionarios, enciclopedias, actas, misceláneas...):

Fernández Mosquera, S., "Quevedo y los emblemas: una comunicación difícil", en S. López Poza (ed.), *Literatura emblemática hispánica. Actas del I Simposio Internacional*, A Coruña, Universidade, 1996, pp. 447-459.

Oliveira, A. Resende de, "Pai Gómez Charinho", en G. Tavanni e G. Lanciani (eds.), *Diccionario de Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, Lisboa, Caminho, 1993, pp. 502-503.

Requejo Osorio, A., "Desarrollo Comunitario y Educación", en J. M. Quintana (coord.), *Iniciativas sociales en educación informal*, Madrid, Rialp, 1991, pp. 349-360.

SISTEMA AMERICANO

O sistema americano permite unha maior brevidade debido ás referencias bibliográficas intercaladas no corpo do traballo e ó aforro de notas a pé de páxina. Na bibliografía todo se pon igual ca no europeo, con excepción da data, que figura entre parénteses despois do nome do autor. Cando se mencionen varios

libros dun autor publicados no mesmo ano, usaranse letras minúsculas comezando polo *a*. Daremos só algúns exemplos elixidos entre os dos apartados anteriores:

A)

Parrilla, A. (1992a): *La integración escolar y los profesores*, Madrid, Cincel, 2ª ed.

Tarrío Varela, A. (1995): *Literatura galega. Aportacións a unha Historia crítica*, Vigo, Xerais.

B)

López Casanova, A., e E. Alonso (1975): *El análisis estilístico. Poesía/Novela*, Valencia, Bello.

C)

Siguán, M. (1993): "O ensino bilingüe. Unha perspectiva de conxunto", *Revista Galega do Ensino*, 1, 13-30.

D)

Moreno Báez, E (1971³): "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 RECENSIONES deben figurar sempre os mesmos datos e pola mesma orde:

Título: *Letra cursiva minúscula.*

Autor: Nome e apelidos.

Traductor: Cando sexa pertinente.

Editorial: Nome dela, lugar e ano de edición.

Colección: Se a hai e desexa mencionarse.

Núm. pp.: Número de páxinas.

Tamaño: Número de cm de alto por número de cm de largo.

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, estreos teatrais, concertos e actos culturais diversos.

16ª) O Comité de Redacción resérvase a facultade de introduci-las modificacións que estime oportunas na aplicación das normas publicadas. Os orixinais non serán devoltos.



